

UNIVERSITE SAAD DAHLEB BLIDA

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Français

THÈSE DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique du Français Langue Étrangère (FLE)

L'ÉVALUATION COMME MOYEN D'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
(FLE) DANS LE PROJET PÉDAGOGIQUE : DES
OBJECTIFS AUX PRATIQUES

PAR

Mohamed LALLEUG

Devant le jury composé de :

| | | |
|--------------------|--|--------------|
| Y. KARA | Maitre de Conférences "A" U. d'Alger | Présidente |
| K. AIT DAHMANE | Maitre de Conférences "A" U. d'Alger | Examinatrice |
| D. KADIK | Maitre de Conférences "A" U. de Médéa | Examineur |
| C. BARRE DE MINIAC | Maitre de Conférences "A" U.Sthendal France | Examinatrice |
| A. LOUNICI | Maître de conférences "A" U. d'Alger | Rapporteur |
| T. BOUGUERRA | Maître de conférences "A " U. Paul Valéry France | Rapporteur |

Blida, Avril 2013

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche-action s'inscrivant dans le cadre de l'obtention du doctorat option didactique du français langue étrangère et ayant pour thème " l'évaluation comme moyen d'apprentissage dans le projet pédagogique : des objectifs aux pratiques" a pour objectifs de montrer, d'une part, les difficultés de la mise en place que rencontre le projet nouvellement instauré dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le système éducatif en Algérie et, d'autre part, d'identifier les principales causes des dysfonctionnement de l'évaluation du fait que les enseignants continuent à pratiquer l'évaluation sans l'adapter au projet pédagogique. En effet, il a été constaté que les enseignants qui n'ont reçu ni une formation à l'évaluation ni à la mise en place d'un projet pédagogique, son suivi et son évaluation n'arrivent pas à atteindre les objectifs fixés et attendus. Il s'agit donc de montrer qu'on ne peut mettre en place des projets pédagogiques sans faire appel à la pédagogie de projet et que les enseignants devraient beaucoup plus utiliser l'évaluation formative car cette dernière permettra aux apprenants de réguler leur apprentissage et y apporter les remédiations pertinentes et adéquates.

Organisé autour de trois parties, ce travail de réflexion vise un double objectif: le premier permet de faire connaître l'évaluation sous toutes ses formes en mettant en relief l'utilisation de l'évaluation formative dans une perspective de l'approche communicative et l'entrée par les objectifs tout en explicitant ce qu'est un objectif pédagogique et un objectif d'apprentissage. Le second permettra la mise en relief de la méthodologie de mise en place de projets pédagogiques et de son suivi jusqu'à son aboutissement.

Étant donné que notre travail de recherche-action porte sur l'évaluation, nous avons orienté nos réflexions sur la notion de faute et d'erreur car cette distinction, nous semble-t-il, n'est pas bien maîtrisée par une grande partie des enseignants et de ce fait, nous avons montré la place et le statut de l'erreur dans l'apprentissage ainsi que les attitudes que les enseignants et les apprenants doivent adapter vis-à-vis de l'erreur. Une analyse d'erreurs à partir de corpus d'apprenants de troisième année secondaire vient étayer notre argumentaire et proposer ainsi une pédagogie de l'erreur en fonction des stratégies d'apprentissage que les apprenants utilisent sans en maîtriser réellement l'emploi.

Dans la seconde partie, nous avons procédé à l'identification des principales causes des dysfonctionnements de l'évaluation et les obstacles dans le projet pédagogique en mettant en filigrane le rôle de l'enseignant et les principales causes de l'échec de l'enseignement par projet. C'est à partir des résultats de nombreuses enquêtes menées sur le terrain que nous avons programmé dans la partie remédiations des pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage en proposant des activités pratiques portant sur les différents types de fautes et d'erreurs qui relèvent du niveau cohérence et cohésion. Ces pratiques évaluatives permettront, d'une part, aux apprenants d'apporter les régulations et les remédiations nécessaires et les pratiques d' une évaluation formative, et d'autre part, aux enseignants de cibler minutieusement les lieux d'intervention dans leur enseignement car nous pensons que si les apprenants et les enseignants communiquent entre eux, échangent leurs avis et adoptent une attitude d'ouverture, d'écoute et de compréhension, les uns - les autres, ils pourront atteindre et maîtriser sans grandes difficultés les objectifs fixés et attendus. Apprendre aux apprenants à construire leur savoir, à le déconstruire pour le reconstruire et savoir élaborer des critères d'évaluation pour évaluer leurs compétences et leurs performances est le seul moyen pédagogique objectif permettant aux apprenants d'accéder à leur autonomie dans l'apprentissage et savoir « apprendre à apprendre » et pourquoi pas « apprendre autrement ».

ملخص

يندرج هذا البحث في اطار الحصول على شهادة الدكتوراه تخصص اللغة الفرنسية تحت عنوان " التقييم كوسيلة للتعليم والتعلم ضمن المشروع التربوي : من الأهداف إلى التطبيق " الهدف من هذا البحث هو ابراز الصعوبات التي يواجهها المشروع التربوي في أقسام اللغة الفرنسية كلغة أجنبية من جهة ، ومن جهة أخرى تحديد الأسباب التي تتسبب في إخفاق المعلمين في ممارسة التقييم دون تكييفه للمشروع البيداغوجي . ويلاحظ في الواقع أن السبب الرئيسي لذلك هو عدم تكوين المعلمين في ميدان التقييم و التعليم المبني على المشروع التربوي و الأمر يتعلق إذن باستحالة التفكير في وضع تعليم مبني على المشروع التربوي دون الإرتكاز على بيداغوجية المشروع ، وفي الوقت ذاته استعمال التقييم التكويني الذي يمكن المتعلمين من ضبط تعليمهم واتخاذ السبل العلاجية المناسبة .

قسمنا بحثنا إلى ثلاث محاور وله هدف مزدوج ، فالهدف الأول هو تعريف التقييم بشتى أنواعه مع ابراز استعمال التقييم التكويني في اطار الطريقة التحاورية (approche communicative)

أما الهدف الثاني فيمكن من إبراز منهجية المشروع البيداغوجي و متابعته حتى يتم إنجازه . وبما أن الأمر يتعلق بالتقييم أصبح من الضروري التمييز بين أنواع الأخطاء في العملية التعليمية ، وكيفية تصحيحها ويندرج ذلك في اطار بيداغوجية الخطأ والمحور الثاني يتناول دور المعلم في كيفية التقييم الذي يجب أن يكون تكوينيا لأن هذا يمكن المتعلمين من تحصيل المعارف (Savoir) و المهارة (Savoir-faire) .

وبالتالي يصبح المتعلم مستقلا ويكون ذاته بذاته ، فيتناول تقديم اقتراحات في تقييم تطبيقي مع جداول تقييمية متعددة.

REMERCIEMENTS

Je tiens particulièrement à remercier pour leur compréhension, leur patience et leur aide scientifique précieuse :

- Monsieur Tayeb BOUGUERRA Maître de Conférences pour sa magistrale codirection et ses conseils précieux;

- Mademoiselle Assia LOUNICI Maître de Conférences pour sa magistrale codirection et ses minutieuses recommandations;

- Monsieur le professeur Mohamed MILIANI pour son humilité, sa disponibilité et pour tout ce qu'il a fait pour la recherche scientifique et pour notre université;

- Madame le Professeur Amina BEKKAT pour tout ce qu'elle a fait pour le Département de français et l'Université Saad DAHLAB;

- Monsieur le Professeur Amar SACL pour son aide, sa sagesse et son soutien moral;

- Madame Dalila BRAKNI Doyenne de la Faculté des Lettres et des Langues;

- Monsieur le professeur A. BABA AHMED Notre Recteur pour avoir su donner à l'Université Saad DAHLAB une bonne image;

- Monsieur le Professeur Djamel MATOUK Président du Conseil Scientifique pour son efficacité, son écoute et le sens des relations humaines;

A toutes et à tous, je vous dis merci

Mohamed Lalleug

DÉDICACES

Je dédie ce modeste travail de recherche-action dans le cadre de l'obtention d'un doctorat option didactique du français langue étrangère à :

- Mes chers parents que je vénère et à qui je dois tout;
- Mon épouse qui a su me motiver et supporter mes sautes d'humeur;
- Mes chers enfants à qui je souhaite beaucoup de succès et de réussite dans la vie;
- Mon beau-père qui a toujours montré un intérêt particulier à ce travail de recherche et à qui je souhaite un prompt rétablissement et une longue vie;
- Tous mes amis qui m'ont encouragé et qui m'ont apporté un soutien moral et psychologique;

Et à titre posthume à

- Ma défunte belle-mère puisse Dieu tout puissant l'accueillir dans son vaste paradis.
- Mon ami, mon frère El-Hocine GHRISS le généreux, l'humaniste qui nous a subitement quittés. Puisse Dieu le tout puissant l'accueillir dans son immense paradis.

Mohamed Lalleug

Liste des tableaux

Liste des tableaux

| Désignation | Page |
|---|------|
| Tableau 1 : Comparaison évaluation sommative / évaluation formative..... | 39 |
| Tableau 2 : Les fonctions de l'évaluation | 83 |
| Tableau 3 : Utilité de l'évaluation | 86 |
| Tableau 4 : Liste des verbes comportementaux pour la taxonomie cognitive- Bloom.. | 113 |
| Tableau 5 : Fautes ou d'erreurs | 152 |
| Tableau 6 : Evolution de la notion d'erreur..... | 169 |
| Tableau 7 : Typologie d'erreurs..... | 178 |
| Tableau 8 : Liste des critères d'évaluation pour la réussite d'une production écrite. | 183 |
| Tableau 9 L'erreur | 193 |
| Tableau 10 : Paramètres de la conduite d'un projet pédagogique | 205 |
| Tableau 11 : Congruence entre les éléments clés de la conduite d'un projet | 212 |
| Tableau 12 L'objet de l'évaluation | 220 |
| Tableau13 : Place de l'apprenant dans le projet pédagogique | 223 |
| Tableau14 : Projet pédagogique et autonomie dans les apprentissages | 230 |
| Tableau15 : Les différentes méthodes en pédagogie | 233 |
| Tableau16 : Distinction entre contrôle et évaluation | 240 |
| Tableau17 : Le projet pédagogique et implication des acteurs | 255 |
| Tableau18 : Rôles de l'enseignant dans le projet pédagogique | 258 |
| Tableau19 : Apport de la pédagogie de projet à l'apprenant et à l'apprentissage | 263 |
| Tableau20 : Méthodologie de remédiation | 366 |
| Tableau21 : Les critères d'évaluation d'une production écrite | 371 |
| Tableau22 : De la déduction à la démarche dialectique | 389 |

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|------------|
| RÉSUMÉ | |
| REMERCIEMENTS | |
| DÉDICACES | |
| LISTE DES TABLEAUX | |
| TABLE DES MATIÈRES | |
| INTRODUCTION..... | 06 |
| PREMIERE PARTIE | |
| HISTORIQUE DE L'ÉVALUATION : FONDEMENTS THÉORIQUES..... | 18 |
| CHAPITRE 1 | |
| DEFINITIONS DE L'ÉVALUATION..... | 18 |
| 1. Qu'est-ce que l'évaluation ?..... | 20 |
| 2. Les types d'évaluation, les buts et les objectifs d'évaluation..... | 32 |
| 2.1. Les différents types d'évaluation..... | 32 |
| 2.2 Les buts d'évaluation..... | 68 |
| 2.3 Les objectifs d'évaluation..... | 71 |
| 3. Les fonctions et l'utilité de l'évaluation | 80 |
| 3.1 Les fonctions de l'évaluation..... | 80 |
| 3.2 Utilité de l'évaluation formative..... | 85 |
| 3.3 Planification d'une opération d'évaluation..... | 88 |
| 4. Démarche de l'évaluation dans une approche communicative | 90 |
| 4.1 La mesure..... | 98 |
| 4.2 Le jugement..... | 100 |
| 4.3 La décision..... | 105 |
| CHAPITRE II | |
| LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ET LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE..... | 109 |
| 1. Qu'est-ce qu'un objectif pédagogique / objectif d'apprentissage ?..... | 111 |
| 1.1 Objectifs cognitifs..... | 112 |
| 1.2 Objectifs socio-affectifs | 113 |
| 1.3 Objectifs psychomoteurs | 114 |
| 2. Distinctions entre finalités, buts et intentions pédagogiques..... | 115 |
| 2.1 Qu'est-ce que "finalités" dans l'enseignement/apprentissage?..... | 115 |
| 2.2 Qu'est-ce qu'un but?..... | 116 |
| 2.3 Qu'est-ce qu'une intention pédagogique..... | 117 |

| | |
|--|------------|
| 3. Les différents types d'objectifs dans les apprentissages..... | 118 |
| 3.1 Les objectifs généraux..... | 119 |
| 3.2 Les objectifs spécifiques/opérationnels..... | 120 |
| 3.3 Les objectifs comportementaux..... | 124 |
| 4. Congruence entre objectif pédagogique, objectif d'apprentissage et objectif d'évaluation..... | 125 |
| 5. La consigne dans l'apprentissage dans une approche communicative..... | 126 |
| 6. Tâches, activités et exercices dans l'apprentissage du français langue étrangère..... | 131 |
| 7. Activités plus appropriées pour l'expression écrite..... | 142 |
| CHAPITRE III | |
| POUR UNE PEDAGOGIE DE L'ERREUR..... | 148 |
| 1. Faute ou erreur : leur distinction..... | 148 |
| 1.1 Qu'est-ce qu'une erreur?..... | 151 |
| 1.2 Qu'est-ce qu'une faute?..... | 153 |
| 2. Les différents types d'erreurs en expression écrite..... | 154 |
| 2.1 Les erreurs de cohésion..... | 155 |
| 2.2 Les erreurs de cohérence..... | 156 |
| 2.3 L'interlangue dans l'apprentissage: les interférences..... | 160 |
| 3. Place et statut de l'erreur dans l'apprentissage..... | 164 |
| 4. Attitude(s) des enseignants et des apprenants face à l'erreur | 170 |
| 5. Analyse d'erreurs: interprétation et appréciation de l'erreur à partir d'un corpus d'apprenants de troisième année secondaire..... | 178 |
| 5.1 Détermination des critères d'évaluation..... | 182 |
| 5.2 L'appropriation des critères d'évaluation | 183 |
| 6. Typologie des erreurs d'apprenants de troisième année secondaire..... | 184 |
| 7. La thérapie et le traitement de la faute et de l'erreur..... | 189 |
| 8. Pour une pédagogie de l'erreur..... | 190 |

CHAPITRE IV

| | |
|---|------------|
| LE PROJET PEDAGOGIQUE DANS LES CLASSES DE FLE..... | 197 |
| 1. Définitions du projet pédagogique | 198 |
| 2. Démarche de projet..... | 201 |
| 3. Evaluation du projet pédagogique..... | 213 |

DEUXIEME PARTIE

| | |
|--|------------|
| LES DYSFONCTIONNEMENTS DE L'EVALUATION DANS LE PROJET PEDAGOGIQUE DANS LES CLASSES DE LANGUE..... | 235 |
|--|------------|

CHAPITRE I

| | |
|--|------------|
| 1. LES CAUSES DES DYSFONCTIONNEMENTS DE L'EVALUATION DANS LA PREPARATION ET LA MISE EN PLACE DU PROJET PEDAGOGIQUE..... | 238 |
|--|------------|

| | |
|--|-----|
| 1.1 Les causes méthodologiques..... | 238 |
| 1.2 Les causes psychopédagogiques..... | 245 |
| 1.3 Les causes matérielles..... | 248 |

| | |
|---|------------|
| 2. Impact des dysfonctionnements de l'évaluation sur les pratiques évaluatives | 249 |
| 2.1 Sur l'enseignant | 249 |
| 2.2 Sur l'apprenant..... | 250 |
| 2.3 Sur l'apprentissage..... | 250 |

CHAPITRE II

| | |
|---|------------|
| LES OBSTACLES DE L'EVALUATION DANS LE PROJET PEDAGOGIQUE..... | 252 |
| 1. Les blocages de l'évaluation dans le projet pédagogique | 252 |
| 2. Le rôle de l'enseignant dans la pédagogie de projet..... | 256 |
| 3. Les principales causes de l'échec dans le projet pédagogique..... | 258 |

CHAPITRE III

| | |
|--|------------|
| ENQUETES : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS..... | 265 |
| 1. Les objectifs de l'enquête/apprenants..... | 266 |
| 1.1 Choix du panel | 267 |
| 1.2 Spécificités du public interrogé..... | 267 |
| 1.3 Conditions de passation..... | 268 |
| 1.4 Analyse descriptive de l'échantillon..... | 268 |
| 1.5 Le questionnaire d'enquête/apprenants..... | 269 |
| 1.6 Analyse des résultats de l'enquête..... | 269 |
| 2. Objectifs de l'enquête enseignants | 287 |
| 2.1 Choix du panel..... | 287 |
| 2.2 Sélection et spécificités de l'échantillon..... | 288 |

| | |
|---|------------|
| 2.3 Conditions de passation..... | 289 |
| 2.4 Description et caractéristiques de l'échantillon..... | 289 |
| 2.5 Le questionnaire d'enquête/enseignants..... | 290 |
| 2.6 Description et analyse des résultats | 290 |
| 3. Objectifs de l'enquête auprès des inspecteurs | 310 |
| 3.1 Choix du panel..... | 310 |
| 3.2 Sélection et spécificités de l'échantillon..... | 311 |
| 3.3 Conditions de passation..... | 311 |
| 3.4 Analyse descriptive de l'échantillon..... | 312 |
| 3.5 Le questionnaire d'enquête..... | 312 |
| 3.6 Description et analyse des informations recueillies..... | 312 |
| 3.7 Synthèse des résultats | 320 |
| 4. Evaluation et appréciation de productions écrites d'apprenants par les Enseignants: analyses des résultats..... | 322 |
| 4.1 La production écrite personnelle..... | 322 |
| 4.2 La contraction de texte..... | 325 |
| 4.3 Le résumé..... | 326 |
| TROISIEME PARTIE | |
| LES PRATIQUES EVALUATIVES COMME MOYEN D'APPRENTISSAGE ET DE REMIEDIATION | 327 |
| 1. La production écrite comme aboutissement du projet pédagogique : Une expérience à encourager..... | 332 |
| 2. Activités de remédiation portant sur les erreurs de cohérence et de cohésion..... | 345 |
| 3. Proposition de grilles d'évaluation de productions écrites de français langue étrangère..... | 370 |
| 4. Elaboration de listes de critères spécifiques à l'écrit et leurs Grilles d'évaluation..... | 376 |
| 5. L'évaluation formatrice dans les activités écrites | 378 |
| 6. L'autoévaluation et autonomie dans l'apprentissage..... | 382 |
| 7. Prolongements et perspectives..... | 396 |
| CONCLUSION GENERALE..... | 406 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 418 |
| DOCUMENTS ANNEXES..... | 426 |
| GLOSSAIRE..... | 475 |

Introduction

L'enseignement /apprentissage du français langue étrangère dans le système éducatif en Algérie, de par ses pratiques actuelles s'inscrit dans la perspective du projet didactique du fait que l'ancien système d'enseignement, organisé autour d'unités didactiques (U.D), n'a pas atteint les objectifs linguistiques, pragmatiques et socioprofessionnels ainsi que les finalités fixées par l'institution et transposées à travers des programmes, des contenus et des manuels scolaires devenus anachroniques. Et de ce fait, ce système d'enseignement ne répond plus de façon pertinente et en adéquation avec les besoins économiques, professionnels et socioculturels et de l'évolution scientifique et technologique que connaît actuellement le pays. La mise en place de cet enseignement/apprentissage par projet va inéluctablement subir les mêmes échecs que celui subi par les unités didactiques car le projet tel qu'il est mis en place aujourd'hui, sans aucune formation préalable des enseignants pour sa réalisation et sa concrétisation sur le terrain reste aléatoire. Face à cette situation, nombreux sont les enseignants qui procèdent par tâtonnements ou par intuition personnelle fixant ici et là quelques repères méthodologiques et faisant preuve d'initiative souvent sujette à discussions et à controverses. En effet, il a été constaté, d'une part, que le projet didactique ne prévoit véritablement pas d'évaluation formative qui se veut objective, ponctuelle, fiable et continue capable de diagnostiquer à temps et à tous les niveaux, les insuffisances, les lacunes, les faiblesses des apprenants, évaluation axée sur l'implication de apprenants et pouvant améliorer la démarche de l'enseignement et de l'apprentissage. En outre l'absence d'une évaluation formative ne permet

vraiment pas la régulation du dispositif et de la démarche à mettre en place en fonction du niveau des élèves en situation d'apprentissage d'une langue étrangère et en adéquation avec les contenus des programmes, les objectifs spécifiques et opérationnels prévus, ciblés et programmés dans un continuum cohérent et qui tient compte du niveau réel des apprenants. D'autre part, nous avons remarqué que l'évaluation telle qu'elle est pratiquée dans le système éducatif en Algérie et particulièrement dans les classes de langue ne répond plus de façon positive et adéquate aux attentes des apprenants qui n'arrivent pas à se situer et à se positionner par rapport à ce qui est acquis et à ce qui reste à acquérir afin qu'ils puissent combler leurs lacunes et poursuivre leurs études sans grandes difficultés. En effet, les pratiques évaluatives dans quelques classes représentatives de troisième année secondaire, année de préparation au baccalauréat, et la méthodologie des pratiques ordinaires de l'évaluation ne permettent pas réellement aux apprenants de comprendre leurs erreurs et leurs faiblesses afin d'y apporter de manière ponctuelle et pertinente les remédiations nécessaires et adéquates. Les pratiques évaluatives, variées certes, mais aléatoires qui s'apparentent essentiellement à des contrôles, laissent apparaître en filigrane un certain nombre de dysfonctionnements aussi bien en situation d'oral qu'en situation d'écrit et qui ont tendance à s'installer et à se généraliser dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et particulièrement dans les classes de langue du primaire, du moyen, du secondaire et même dans l'enseignement supérieur.

Les enseignants du secondaire n'arrivent pas à bien comprendre et à expliquer pourquoi dans le projet didactique tel que les directives pédagogiques l'ont défini, certains modules clés pour l'apprentissage d'une langue étrangère ne figurent pas dans les programmes élaborés par l'institution. A ce sujet, ils font allusion aux modules d'expression orale et de compréhension orale, deux aptitudes qui restent incontournables dans l'apprentissage d'une langue. L'absence de ces deux modules dans le cursus d'apprentissage constitue un double handicap pour l'apprenant du fait que ce dernier n'a pas la possibilité de s'exprimer sur un thème particulier, de développer un argumentaire, de réutiliser les compétences discursives acquises à travers des actes de parole et de comprendre des messages oraux dans des

situations de communication de la vie quotidienne ou active auxquelles il serait confronté. C'est par la manipulation continue et spontanée de la langue que l'apprenant sera capable d'identifier les différents actes de paroles produits par un locuteur avec leur intonation, rythme, pause c'est-à-dire les éléments prosodiques et leur pertinence dans la compréhension et dans la communication de tous les jours. La suppression de ces modules est due au fait que l'épreuve de français au baccalauréat ne prévoit pas d'épreuves orales ; les candidats ne sont évalués qu'à l'écrit. Mais est-ce une raison pédagogique valable pour faire table rase de l'apprentissage de l'oral si l'on veut respecter une méthodologie et une progression thématique cohérente dans les apprentissages. Ceci nous amène à déduire que cet enseignement/apprentissage est essentiellement basé sur le code écrit. Nous faisons allusion aux modules de compréhension écrite, du vocabulaire, du fonctionnement de la langue et de l'expression écrite qui se voient isolés par rapport aux modules occultés.

Si les enseignants n'éprouvent pas de grandes difficultés dans leurs évaluations en général du fait qu'ils pratiquent essentiellement une évaluation sommative qui consiste à attribuer une note chiffrée en fonction d'une grille d'évaluation ou d'un barème, ils éprouvent cependant d'énormes difficultés à évaluer les productions écrites des apprenants à savoir : le résumé, la production libre, la contraction de textes ainsi que le projet pédagogique réalisé par les apprenants. Il en est de même pour la production orale dans une approche communicative et dans le cadre du projet pédagogique où les écarts de notation peuvent varier entre 4 et 6 points voire plus selon les évaluateurs, leurs connaissances en évaluation, leur objectivité ou subjectivité ainsi que leur état psychologique au moment de l'évaluation. Nous avons également remarqué que de nombreux élèves qui possèdent des compétences à l'écrit ne les transposent pas dans des situations de communication réelles et authentiques. En outre, nous supposons que, dans la majorité des cas que nous avons observés, les enseignants en situation d'évaluateurs, n'évaluent pas en fonction des objectifs bien définis et bien précis et de ce fait, ils n'élaborent pas de véritables situations d'évaluation en adéquation avec l'objectif attendu et qui répondent à ce questionnement pédagogique à savoir :

- quelle est l'habileté linguistique visée ?
- quelle est l'habileté langagière demandée à l'élève ?
 - quelles sont les composantes de cette habileté ? (Éléments lexicaux, syntaxiques, expressionnels et sociolinguistiques)
- quelle technique d'évaluation serait-elle la plus appropriée ?
- quel type d'item faudrait-il proposer aux apprenants ?
- quel contexte d'évaluation serait le plus authentique
 - quelle est la consigne à fournir à l'apprenant pour la réussite de la tâche ou l'activité à effectuer ?
 - quel est le barème de correction et à partir de quels critères de performance l'apprenant sera-t-il évalué ?
 - quel est le niveau de performance attendu compte tenu du seuil de réussite proposé ?

Pour pouvoir trouver des éléments de réponse à ce questionnement didactique, il nous semble donc nécessaire de rechercher et d'identifier les principales causes de ces dysfonctionnements de l'évaluation dans le projet pédagogique. Pour ce faire, nous nous intéresserons essentiellement aux productions écrites et orales d'apprenants dans les classes de français langue étrangère et particulièrement les apprenants de troisième année secondaire car il nous paraît évident que l'apprenant qui maîtrise ces deux aptitudes est considéré comme locuteur/auditeur et lecteur/scripteur idéal c'est-à-dire ayant des compétences moyennes dans les deux codes : le code oral et le code écrit. En effet, ce sont deux aptitudes d'apprentissage qui permettent à l'enseignant de mesurer le degré de maîtrise de l'objet/langue, les compétences et les performances de l'apprenant. Dans les classes de langue, il nous a été donné de constater qu'il y a des apprenants qui s'expriment parfaitement à l'oral, qui peuvent tenir une conversation ou un débat à bâton rompu mais n'arrivent pas à écrire correctement et vice-versa. Notre souci essentiel est de voir comment réhabiliter l'évaluation formative dans les classes de langue afin de trouver des procédés de

remédiation à ces dysfonctionnements qui nuisent à l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère.

Naturellement, nous nous inscrivons dans la perspective d'une évaluation formative dans une approche communicative dont l'objectif essentiel est de guider et d'orienter l'apprenant dans son apprentissage, dans la construction d'un savoir savant ainsi qu'un savoir-faire lui permettant de se situer par rapport aux objectifs d'apprentissage précis, bien déterminés et fixés au préalable par l'enseignant en fonction des pré requis des apprenants. En effet, beaucoup d'enseignants dispensent leur enseignement sans tenir compte du niveau réel de leurs apprenants et creusent ainsi l'écart dans l'apprentissage du fait qu'ils juxtaposent des cours qui ne donnent aucun résultat à l'apprentissage.

Ceci nous amène à chercher à situer la performance des apprenants par rapport à un domaine de tâches bien définies. Pour ce faire, il est indispensable de mesurer le degré de réinvestissement de la langue c'est-à-dire l'utilisation que l'élève en fait en situation de classe et dans la vie courante. Pour cela, il faut donner la possibilité à l'élève d'utiliser la langue en contexte situationnel, pratique en ayant recours à des situations authentiques ou simulées reflétant la réalité communicationnelle. Les situations d'évaluation ciblées et minutieusement élaborées par l'enseignant permettent de juger dans quelle mesure l'élève est capable d'employer la langue étrangère dans des situations de communication réelles ou simulées et selon ses besoins communicationnels voire professionnels.

L'enseignant doit savoir doter l'élève d'outils pédagogiques et communicatifs qui lui permettent de construire des messages adéquats et adaptés aux différentes situations de communication de la vie quotidienne et socioprofessionnelle. Un véritable enseignement/apprentissage dans quelque domaine que ce soit est celui qui permet à l'apprenant de construire, de déconstruire et de reconstruire son apprentissage, d'être autonome et acteur dans son apprentissage.

Pour nous permettre de progresser de manière méthodique et rigoureuse dans notre travail de recherche - action et de réflexion visant à tenter de déterminer les principales causes des dysfonctionnements de l'évaluation de productions écrites et

orales et de tenter d'y proposer des éléments de réponse allant des « *objectifs d'apprentissage* » aux « *pratiques évaluatives* », nous avons organisé notre travail de recherche ayant pour thème: « *l'évaluation comme moyen d'enseignement / apprentissage du français langue étrangère dans le projet pédagogique : des objectifs aux pratiques* » en trois parties.

Dans le chapitre premier de la première partie, nous présenterons une rétrospective définitoire de l'évaluation et de son évolution afin de recadrer et de resituer notre thème de réflexion et de recherche dans son contexte et plus particulièrement dans le système éducatif en Algérie. En outre, cet apport notionnel ou fondement théorique, nous permettra de situer, en amont, la place et la fonction de l'évaluation en nous inspirant des travaux de recherches et de lectures de textes spécialisés relevant du domaine de l'évaluation (voir Bibliographie). Nous consoliderons cet apport notionnel en introduisant un inventaire exhaustif des différents types d'évaluation, avec les buts et les objectifs d'évaluation ainsi que les objectifs d'apprentissage qui constituent pour la recherche-action de véritables informations - ressources pédagogiques incontournables pour le développement et la description d'outils d'évaluation. Ceci nous permettra de montrer l'importance de l'instrument de mesure, l'utilisation d'échelles de compétence langagière et la démarche à suivre dans les pratiques évaluatives et dans un acte d'évaluation de qualité tout en nous référant à titre consultatif à l'ouvrage : Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues.

Il nous semble important de montrer ensuite les différentes fonctions de l'évaluation et plus particulièrement l'évaluation formative dans une approche communicative et son impact sur l'apprenant ainsi que sur l'apprentissage par rapport à l'évaluation sommative qui traumatise et bloque les apprenants. Pour ce faire, nous nous sommes inspiré des ouvrages de D. LUSSIER, A.ALLAL, HADJI et C. DELORME (voir bibliographie) dont les différentes approches de lecture nous permettront d'aller plus loin dans nos analyses du fait qu'ils restent des ouvrages de référence incontournables et dont les contenus sont d'un apport précieux pour la recherche et pour la formation des enseignants à tous les niveaux.

Etant donné que notre intention pédagogique principale est de montrer l'adéquation et la congruence ainsi que la nécessaire complémentarité entre l'évaluation et les objectifs d'apprentissage dans le cadre du projet didactique récemment mis en place dans le système éducatif en Algérie et afin d'introduire dans notre argumentaire la notion d'objectifs, nous présenterons dans le deuxième chapitre, les différents objectifs d'apprentissage et les objectifs pédagogiques et leur adéquation avec les objectifs d'évaluation. Pour ce faire, il nous semble nécessaire de trouver des éléments de réponse à cette question que nous jugeons pertinente et fondamentale à savoir : quoi enseigner ? Nous définirons, d'une part, les activités d'apprentissage dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère c'est à dire comment enseigner ? Comment faire apprendre ? Comment apprendre à apprendre ? Nous définirons, d'autre part, les activités spécifiques aux pratiques évaluatives ou l'évaluation des apprentissages qui relèvent des stratégies d'évaluation à savoir : quoi évaluer ? Quand évaluer ? Et comment évaluer ? En effet, étant donné que notre travail de recherche action est axé sur l'évaluation comme moyen d'enseignement / apprentissage, c'est ce « comment évaluer ? » qui monopolisera toute notre attention et nous essaierons de mettre tous nos efforts à contribution afin d'arriver aux résultats escomptés qui se veulent objectifs, pratiques, à la portée des apprenants et qui aident les enseignants dans la transmission du savoir, du savoir-faire et du savoir être en adoptant une méthodologie qui favorise le « *comment apprendre à apprendre* ». Les éléments de réponse à ce questionnement pédagogique nous montrent de quelle manière l'utilisateur ou l'enseignant en situation d'évaluateur peut spécifier les objectifs et jusqu'où il peut le faire. En effet, parler de la pondération des objectifs pédagogiques, c'est montrer l'importance et l'adéquation de la consigne à fournir aux apprenants, sa forme, son contenu selon les spécificités des tâches, des activités et des exercices d'application auxquels l'enseignant a recours pour avoir un réel feedback immédiat, le plus objectif et le plus précis possible sur son enseignement, ses procédés et leur pertinence ainsi que sur le rendement et la performance des apprenants. Dans le troisième chapitre, nous aborderons la notion de faute et d'erreur qui reste un concept vague pour un grand nombre d'enseignants et d'apprenants. Pour montrer la pertinence de la place de l'erreur dans l'apprentissage dans une

perspective communicative, nous présenterons une typologie d'erreurs sur laquelle nous élaborerons l'analyse du corpus d'apprenants que nous avons recueilli à travers les enquêtes menées sur le terrain afin de montrer le rôle de l'interlangue de l'apprenant ou ce système idiosyncrasique dont l'apprenant se sert pour apprendre une langue étrangère. Nous tenterons de trouver des éléments de réponse à cette question que nous estimons cardinale à savoir : pourquoi les apprenants n'arrivent-ils pas à dépasser cette interlangue ou ce système transitoire ? Cette langue transitoire constitue ainsi un nombre assez important d'interférences de plusieurs types que nous exposerons à travers le corpus que nous avons pu constituer. Ceci nous permettra, donc, de trouver des éléments de réponse aux questions à savoir si l'apprentissage d'une langue peut ou doit se faire sans erreur, pour quelles raisons les erreurs se produisent dans l'apprentissage, si les erreurs peuvent être utiles, si la distance ou la proximité entre les langues est une aide ou un blocage dans l'apprentissage et comment répondre aux erreurs des apprenants algériens en français langue étrangère. Notre réflexion sera orientée sur la détermination du rôle et de la place de l'erreur dans l'apprentissage ainsi que l'attitude des enseignants et des apprenants face à l'erreur. Ce chapitre s'appuie sur des exemples concrets tirés d'un corpus d'apprenants en situation de classe. Etant donné que nous nous inscrivons dans une approche communicative, il nous semble nécessaire d'explicitier également les différentes notions de compétences, de capacités et de performance qui, nous semble-t-il, sont des concepts non encore maîtrisés par un grand nombre d'enseignants du primaire, du moyen et même du secondaire. La non maîtrise de ces concepts didactiques laisse apparaître des dysfonctionnements dans l'évaluation, des écarts dans la planification et dans la mise en pratique d'une opération d'évaluation qui reste aléatoire et dans la plupart des cas stérile. Nous présenterons également une méthodologie d'analyse d'erreur selon Frei et Corder que nous adapterons au corpus recueilli afin de montrer la pertinence des critères d'évaluation, leur appropriation par les apprenants en insistant sur la validité de l'instrument de mesure qui reste l'outil de référence pour les apprenants car il les prépare à l'autoévaluation de leur compétence et de leur performance et à devenir ainsi apprenants / participants autonomes s'impliquant réellement dans leur apprentissage. L'enseignement /

apprentissage dans le système éducatif en Algérie étant basé sur "le projet pédagogique", il nous semble judicieux de présenter et de définir dans le quatrième chapitre ce qu'est « le projet pédagogique » et sa mise en place dans les classes de langue. Ces définitions tirées des textes officiels et des directives pédagogiques du Ministère de l'Education Nationale et qui demeurent à l'état embryonnaire, nous aident relativement dans notre réflexion à mieux cerner et à mieux comprendre les objectifs du projet didactique, son contenu, les finalités attendues ainsi que sa cohérence interne et la démarche pédagogique dans sa mise en place dans les classes de langue en Algérie. Cette mise en place nécessite de la part de l'enseignant une véritable analyse de besoins des apprenants qui lui permettra de définir les objectifs à atteindre, de choisir les outils et les moyens d'évaluation en adéquation avec les attentes des apprenants et de l'apprentissage. Nous tenterons de montrer également la corrélation, l'adéquation et la congruence entre les objectifs pédagogiques, l'évaluation et l'instrument de mesure avec ses quatre critères : sa validité, sa faisabilité, sa fiabilité et sa couverture. Ces critères restent nécessaires pour l'élaboration d'outils d'évaluation, de grilles d'évaluation et de grilles d'analyse en adéquation et en cohérence avec les objectifs d'apprentissage, les contenus des programmes et le niveau réel des élèves. Ceci nous amène à présenter dans la seconde partie, les différentes hypothèses que nous avons pu formuler sur les principales causes des dysfonctionnements de l'évaluation dans le projet pédagogique, causes que nous avons classées en trois catégories :

- les causes méthodologiques
- les causes psychopédagogiques
- les causes matérielles

Nous présenterons également les dysfonctionnements que nous avons pu constater dans la préparation et dans la mise en place du projet pédagogique dans les classes de français langue étrangère. Ces dysfonctionnements relèvent pratiquement de la démarche, de la mise en place du projet pédagogique et des moyens pédagogiques qui restent le problème majeur et un handicap pour l'enseignant comme pour l'apprenant. Et pour mettre en relief la pertinence de ces causes sur l'enseignement /

apprentissage, nous montrerons leur impact sur l'apprenant, sur l'enseignant et sur l'apprentissage. En effet, ces dysfonctionnements constituent, selon les gens du terrain que nous avons consultés, tous corps confondus (enseignants, conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'enseignement et de la formation) de véritables obstacles pour l'apprentissage et pour l'évaluation. Pour vérifier la véracité de nos hypothèses, nous présenterons, d'une part, une analyse succincte des résultats des enquêtes que nous avons menées auprès des enseignants des différents paliers (100 enseignants du secondaire, 100 enseignants de l'enseignement moyen et 50 enseignants du primaire). Nous poursuivrons notre enquête auprès des apprenants et des inspecteurs généraux de langue française pour comparer les similitudes et les dissemblances dans la vision des uns et des autres dans les pratiques évaluatives. Nous présenterons, d'autre part, le résultat de l'évaluation d'un résumé de texte, d'une production écrite libre et la production écrite d'un projet pédagogique réalisé par un groupe de cinq apprenants car nous estimons que la production écrite reste le moyen le plus objectif pour évaluer les compétences linguistiques et les compétences stratégiques des apprenants du fait que ce résultat nous permettra de voir et de mesurer concrètement l'interlangue des apprenants dans leurs productions et à travers le corpus que nous avons pu constituer à l'aide des enquêtes réalisées sur le terrain. En effet, ces évaluations sont réalisées par 50 enseignants du secondaire ayant des classes de terminales (3^oAS), année de préparation au baccalauréat et année déterminante pour poursuivre des études supérieures. Cette analyse critique que nous estimons objective nous permettra de confirmer la véracité des hypothèses que nous avons formulées précédemment sur les dysfonctionnements de l'évaluation et de pouvoir ainsi mettre en place des stratégies de remédiation pratiques et fonctionnelles allant des objectifs d'apprentissage aux pratiques évaluatives visant l'efficacité dans l'action au niveau de l'expression écrite et de prendre ainsi du recul vis-à-vis de l'évaluation telle qu'elle est pratiquée actuellement dans nos classes et dans le projet pédagogique. C'est ce que nous développerons dans la troisième partie de notre travail de réflexion et de recherche-action dans laquelle nous mettrons en place un ensemble de propositions de remédiation sur la technique du résumé (entraînement et réalisation), la construction d'items pour évaluer les quatre aptitudes

à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. Nous proposerons également des procédés pour l'élaboration de fiches techniques d'évaluation avec l'implication des apprenants dans l'élaboration et la réalisation de ces outils d'évaluation des apprentissages c'est à dire les outils indispensables pour évaluer des compétences et des performances des apprenants.

Nous terminerons notre travail de recherche-action par une amorce de réflexion sur l'importance de l'autocorrection et de l'autoévaluation que l'enseignant doit mettre en place et développer dans sa classe avec la collaboration et la participation de ses élèves. Ceci les incitera et les motivera à passer de la position d'élèves dépendants et assistés à la situation d'apprenants / participants et acteurs autonomes dans leur apprentissage. C'est ce que les textes officiels et les directives pédagogiques mettent en relief précisant que l'autonomisation des apprenants demeure l'un des objectifs essentiels que le système éducatif doit atteindre à moyens termes afin de permettre aux élèves de pouvoir suivre et de poursuivre leurs études supérieures dans les universités, les grandes écoles et les instituts de formation sans difficultés. Les enseignants doivent doter ainsi les apprenants de moyens didactiques motivants qui les incitent à s'impliquer réellement et efficacement dans la construction d'un savoir et d'un savoir-faire en adéquation avec les perspectives socioprofessionnelles, socio-économiques et culturelles du pays et de son développement. Dans cette dernière partie de notre travail de recherche qui se veut pratique, nous présenterons une série d'activités de remédiation en fonction des lacunes et des insuffisances constatées qui tiennent compte des besoins des apprenants et qui sont élaborées avec un dosage progressif, réel et pertinent. Ces propositions d'activités de remédiation permettraient à l'enseignant comme à l'apprenant de mettre en pratique toutes les connaissances linguistiques et stratégiques acquises ainsi que les outils pédagogiques nécessaires pour réussir leur enseignement / apprentissage et devenir ainsi des apprenants / participants acteurs et auteurs dans la construction de leur savoir, leur savoir-faire et leur savoir être qui leur permettent de faire un projet, d'élaborer des démarches et des stratégies pédagogiques efficaces pour réussir leur objectif et de mener à bien leur projet pédagogique tout en se projetant sur la construction d'autres projets.

Notre souhait le plus cher est que ce modeste travail de recherche - action permette, d'une part, aux apprenants de mieux connaître l'évaluation afin qu'ils lui accordent la place et l'importance qu'elle revendique, qu'elle mérite et d'être suffisamment informés et mobilisés pour affronter tout risque de dérapage dans l'acte d'évaluation. D'autre part, nous essayerons de doter l'enseignant d'instruments de mesure et d'outils pédagogiques objectifs, pratiques et fiables qui relèvent du domaine de l'évaluation en général et de l'évaluation formative dans le projet pédagogique en particulier pour être capable d'élaborer des grilles d'évaluation et de réaliser ainsi, des pratiques évaluatives pouvant atténuer voire éliminer tous les dysfonctionnements que rencontre l'apprenant dans l'évaluation et qui constituent un handicap majeur dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

PREMIÈRE PARTIE**HISTORIQUE DE L'ÉVALUATION : FONDEMENTS THÉORIQUES****CHAPITRE I****DÉFINITIONS DE L'ÉVALUATION**

Nous ne pouvons envisager de construire un véritable enseignement / apprentissage basé sur l'efficacité si, en amont, des stratégies d'évaluation qui mesurent réellement les buts et les objectifs que l'enseignant a fixés au départ ne sont pas élaborées et mises en place de manière ponctuelle, réfléchie et à la portée des apprenants. Cependant, le terme « évaluation » tel qu'il est vu aujourd'hui par un grand nombre d'enseignants, est différemment appréhendé par les utilisateurs en fonction des courants et des écoles. Afin d'éviter toute discussion ou controverse, il nous a semblé nécessaire d'introduire notre travail de recherche - action par une explicitation large et exhaustive des termes, des concepts et des notions qui entrent dans notre argumentaire. Le façonnement des termes spécialisés nécessitant de s'étendre sur les différences ou les similarités apportées par les différentes écoles ou théoriciens méritent d'être expliqués, explicités et éclaircis par une analyse objective, minutieuse et pourquoi pas critique. La problématique de l'évaluation est à ce titre un exemple concret de notions en débat. L'un de nos objectifs est de faire d'abord un état des lieux sur cette question qui, nous semble-t-il, mérite d'être exploitée pour des raisons pédagogiques et méthodologiques pour montrer ensuite, l'attitude de l'enseignant et de l'apprenant devant une opération d'évaluation au sens habituel et dans le projet pédagogique.

Dans son approche définitoire sur l'objectivité de l'évaluation, DELORME C, (1994 :62) focalise son argumentaire sur le fait que, pour être objective, efficace et pertinente, toute évaluation doit nécessairement tenir compte d'un certain nombre de critères ou de paramètres dans son élaboration, dans sa démarche et dans son utilisation ou dans sa mise en pratique à savoir :

- élaboration d'un métalangage commun entre l'enseignant et les apprenants permettant ainsi l'existence d'un code commun qui instaure et développe une véritable communication bilatérale et des échanges pédagogiques fructueux et constructifs ;

- rôle déterminant de l'évaluation en fonction des objectifs visés et que l'enseignant désire voir atteints ;
- implication des apprenants dans les pratiques évaluatives ;
- nécessité de faire appel à différents types d'instruments de mesure ou items en adéquation avec l'activité d'apprentissage, l'âge et le niveau réel des apprenants.

En effet, pour pouvoir développer de véritables stratégies d'évaluation et dégager des remarques pertinentes et constructives pour l'amélioration des pratiques évaluatives, il nous paraît judicieux de trouver des éléments de réponse à ces questions préliminaires et que tout enseignant qui vise l'efficacité dans son action d'évaluateur doit se les poser et en connaître les réponses à savoir :

- qu'est-ce que l'évaluation ?
 - quels sont les principaux types d'évaluation auxquels l'enseignant fait appel au cours de l'apprentissage ?
 - quels sont les buts et les objectifs de l'évaluation ?
 - qu'est-ce que planifier une opération d'évaluation ?
 - quelle technique d'évaluation serait la plus appropriée ?
 - quelle est l'adéquation entre les objectifs pédagogiques et l'évaluation ?
- qu'est-ce qu'un instrument de mesure de qualité ?
- qu'est-ce qu'une démarche d'évaluation ?
 - quelle est l'importance voire la qualité de la consigne que l'enseignant doit fournir à l'élève ?
 - à partir de quels critères de performance ou critère de réussite l'élève sera-t-il évalué ?

Les réponses ou les éléments de réponses à ce questionnement pédagogique nous aideraient certainement à nous rapprocher davantage des pratiques du terrain qui restent notre objectif premier à savoir : connaître mieux l'évaluation dans toutes ses formes et dans tous ses aspects afin de mieux la pratiquer et que nous allons

développer et étayer par des arguments de chercheurs et de praticiens spécialisés dans le domaine de l'évaluation que nous présenterons dans ce premier chapitre.

1. Qu'est ce que l'évaluation ?

Pour mieux connaître l'évaluation et pour des raisons d'exhaustivité, nous présenterons un ensemble de définitions du terme « *évaluation* » car ce concept, tel qu'il est appréhendé aujourd'hui, a pris plusieurs sens et ce, à travers son évolution et son utilisation dans différents domaines. Initialement, l'évaluation est associée à la notion de sélection c'est-à-dire qu'elle a pour intention la certification, l'accréditation ou la diplomation. Elle est donc utilisée pour sélectionner, classer selon un rang et choisir parmi les candidats ceux qui sont les plus performants au moment de la passation du test, du concours ou de l'examen.

Dès 1922, PIERRON (1963 :61) considérait l'évaluation comme un moyen de mesure que la science de l'éducation utilise et qui a pour objet d'étude l'élaboration d'instruments de mesure, l'interprétation des informations recueillies et obtenues par la mesure ainsi que l'analyse du comportement des candidats, des examinateurs et l'élaboration et la réalisation de plan d'évaluation. Au début, la docimologie définie comme « l'étude systématique des examens », de par les modes de notation, la variabilité interindividuelle et intra individuelle des examinateurs et les facteurs subjectifs, a revêtu un caractère négatif en critiquant les modes de notation et surtout en montrant concrètement le manque de fidélité et de validité des examens. D'ailleurs, la docimologie classique exigeait des tests qu'ils soient objectifs, fiables et valides. Mais avec les tests communicatifs, ces trois critères s'opposent du fait qu'ils favorisent et développent la créativité chez les apprenants et ne s'intéressent pas uniquement à contrôler les connaissances mais leur utilisation et leur transfert dans des situations de communication multiples et variées. En effet, les didacticiens se sont toujours posé la question à savoir si les sujets d'examen reflètent réellement l'objet de l'apprentissage et s'ils mesurent réellement et largement les compétences et les performances des élèves et les acquis. Par la suite, elle est entrée dans une phase contrastive en essayant de proposer des méthodes et des techniques de mesure plus objectives ou du moins plus rigoureuses par la mise en place de moyens de rendre les notes comparables de façon à assurer plus de justice et d'équité scolaire. Ce qui permettra ainsi à l'apprenant de se positionner dans son apprentissage par rapport à son degré de maîtrise du savoir, du savoir-

faire et leur transférabilité dans différents domaines ou situations de communication, situations d'apprentissage dans lesquelles un sujet / apprenant s'approprie de l'information à partir d'un projet qu'il conçoit. Pour ce faire, il s'appuie sur des capacités et des compétences déjà maîtrisées qui lui permettent d'en acquérir de nouvelles.

Les situations d'apprentissage peuvent ainsi apparaître en dehors de toute structure scolaire et de toute programmation didactique.

Bloom. B (1956 :103) a défini l'évaluation en la comparant à des jugements de valeur que tout évaluateur devrait formuler dans une situation d'apprentissage. Pour l'auteur, dans une approche globale, l'évaluation consiste en « *la formulation de jugements de valeur de certaines idées, travaux, situations, méthodes et matériel pédagogique* » et ce dans un but bien déterminé. En effet, le même auteur distingue trois domaines d'objectifs¹ : le cognitif, l'affectif et le psychomoteur. Cependant l'auteur privilégie le domaine du cognitif et l'explique en montrant, d'une part, que ce dernier est construit sur quatre principes :

- le principe didactique basé sur le respect des objectifs à atteindre ;
- le principe psychologique basé sur le respect des théories d'apprentissage ;
- le principe logique permettant l'articulation et la cohérence ;
- le principe objectif qui permet la séparation des comportements décrits et des valeurs...

...et d'autre part, l'auteur précise que la taxonomie des objectifs cognitifs se situe sur six niveaux qu'il explicite de la manière suivante :

- **le niveau de l'acquisition des connaissances.**

Ce niveau fait référence à l'apprentissage des faits isolés ou de séries de faits. L'apprenant a essentiellement recours à la mémoire pour conserver l'information et la traiter avec les autres niveaux de la taxonomie. C'est ce que nous appelons communément l'apprentissage « par cœur » sans nécessité de comprendre les phénomènes et de les expliquer. C'est en quelque sorte la connaissance de la terminologie, des conventions, des principes, des règles, des lois et des théories.

¹ L'auteur met l'accent sur l'importance du cognitif dans l'apprentissage tout en justifiant l'apport indéniable de l'affectif et du psychomoteur.

Beaucoup d'apprenants ont recours à ce moyen d'apprentissage trivial certes mais qui reste néanmoins important dans l'enseignement / apprentissage. Le niveau de l'acquisition des connaissances déclaratives ou l'acquisition du savoir est un passage obligé dans tout apprentissage. Il permet, en outre, à l'apprenant d'avoir des bases linguistiques et socioculturelles pour suivre efficacement son apprentissage.

• Le niveau de compréhension

C'est la compréhension d'une communication que manifeste l'apprenant par l'habileté à transposer des contenus d'apprentissage, à interpréter différents types de messages oraux ou écrits ou à extrapoler dans un débat en créant des prolongements dans la communication. Ce niveau fait référence à l'habileté que met en application un apprenant pour comprendre ce qu'il a observé, lu ou entendu. C'est la capacité de l'apprenant à résumer un texte, à retrouver l'idée maîtresse, à démontrer un principe de physique et à tirer des synthèses ou des conclusions. La maîtrise du niveau de la compréhension permettra à l'apprenant dans la démarche du projet pédagogique de relever toutes les informations pertinentes pour son projet de les résumer et de les réinvestir plus tard lors de la mise en forme finale de son projet pédagogique.

• Le niveau de l'application

C'est l'utilisation et l'application d'une règle, d'une loi générale ou d'un principe. Ce niveau fait directement référence au transfert de connaissances déclaratives. L'apprenant doit faire preuve de sa compétence et de son habileté à appliquer les connaissances acquises à des situations nouvelles. A ce niveau de l'apprentissage, l'apprenant doit être capable d'adapter ses connaissances en fonction de la situation de communication à laquelle il est confronté. Le choix des procédés et surtout du comportement de l'apprenant vis-à-vis du transfert des connaissances déclaratives et de leur application et de leur utilisation dans des contextes particuliers constitue un véritable problème didactique et méthodologique à résoudre si l'on veut passer à un niveau supérieur de l'apprentissage c'est-à-dire du niveau de la compétence à celui de la performance.

- **Le niveau d'analyse**

C'est la détermination des éléments constitutifs d'un ensemble d'éléments, de leurs relations et des principes d'organisation qui les gèrent. L'analyse vise essentiellement à décomposer un ensemble complexe et composite pour en déterminer les parties, à établir les relations existant entre elles et à en reconnaître la structure. Ce niveau permet le passage du tout à la partie ; c'est ce que nous appelons le niveau de déduction et de découverte.

L'analyse² a pour objet la découverte de causes, de liens, de conséquences, de réseaux et de structures organisationnelles qui permettent de construire une véritable cohérence et cohésion à l'intérieur de cet ensemble en déconstruction pour une reconstruction qui doit se concrétiser dans le niveau de synthèse.

- **Le niveau de synthèse**

C'est la construction d'un ensemble cohérent et homogène à partir de faits, de règles et de structures connues. Ce niveau fait essentiellement référence à l'habileté que manifeste un apprenant à utiliser son savoir, son savoir-faire et son savoir être pour créer une œuvre personnelle, élaborer un plan d'action ou résoudre un problème. C'est le domaine de l'induction et de la créativité. La synthèse exige que l'apprenant soit capable de choisir les connaissances déclaratives, procédurales appropriées et de les organiser dans une structure cohérente.

- **Le niveau de l'évaluation**

C'est l'évaluation d'une communication, d'un événement, d'un objet selon des critères internes et externes. Ce niveau fait référence au jugement de l'apprenant qui doit se prononcer sur la valeur d'un texte, d'une situation, d'une idée, d'une œuvre etc. L'évaluation exige l'utilisation de critères³ objectifs précis ; ce qui implique que la tâche de l'évaluation suppose que l'apprenant a, au préalable, procédé à une analyse de la situation ou de l'œuvre à évaluer. Ne pas en tenir compte c'est négliger la phase la plus pertinente dans une situation d'apprentissage. Il est à préciser que pour la taxonomie des objectifs, Bloom a proposé une liste de verbes comportementaux relevant du domaine du cognitif que nous présentons pour plus de

² Un apprentissage efficace se concrétise par la construction d'un savoir puis par la déconstruction de ce savoir. C'est la reconstruction de ce savoir qui légitime son acquisition.

³ Un critère d'évaluation ne s'improvise pas : il s'élabore en tenant compte de sa fiabilité, sa pertinence et sa couverture c'est-à-dire il mesure ce qui doit être mesuré.

cohérence dans la partie qui traite les objectifs d'apprentissage. Nous y reviendrons plus loin dans notre recherche avec plus de précisions.

Afin de montrer l'importance et la nécessité de l'évaluation dans l'apprentissage, nous citerons les propos et commentaires des spécialistes en évaluation pour y voir et comprendre mieux et justifier la place de choix que l'évaluation doit occuper dans l'apprentissage. En effet, dès 1971, STUFFLEBEAM (1980 :112) considère que dans le domaine des sciences de l'éducation et de l'enseignement / apprentissage, l'évaluation est : « *Le procédé pédagogique qui consiste à délimiter, à obtenir et à fournir de l'information utile pour juger des décisions possibles* ».

A ce sujet, il précise que le recours à cette forme d'évaluation permet à l'enseignant / évaluateur de pouvoir prendre des décisions en fonction de l'information obtenue et par là même à installer une sorte de feed-back qui profite à l'enseignant qui juge de l'efficacité de son enseignement et à l'apprenant de voir ses performances et son degré de maîtrise.

HAMELINE D. (1998 :150) propose pour la première fois de parler d'évaluation « *critériée* » qui se veut une réaction contre la référence à la norme. Cette forme d'évaluation évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité propre dans le domaine et quelle que soit la capacité et les performances de ses camarades. Ainsi, une évaluation est dite critériée quand on ne compare pas un apprenant aux autres mais qu'on détermine par référence à des critères d'évaluation bien déterminés si l'apprenant ayant atteint tel objectif est en mesure de passer aux apprentissages ultérieurs. L'évaluation critériée suppose que l'on dégage un continuum de capacités et une série de domaines pertinents de telle sorte que les résultats individuels et personnels au test puissent être placés sur un ensemble de l'espace critérié. Ceci oblige l'enseignant /évaluateur à définir clairement les domaines pertinents couverts par le test en question et à identifier les points de césure ou seuils de réussite c'est-à-dire fixer la note au test qu'il juge nécessaire pour décider si l'apprenant est capable de passer à un autre niveau d'apprentissage. Ce type d'évaluation permet à l'apprenant de se situer par rapport à son apprentissage et à ses acquisitions c'est à dire que l'apprenant doit obligatoirement posséder des connaissances ou des pré requis nécessaires qui lui permettront de passer à un niveau supérieur de connaissances que seule l'évaluation critériée est capable de cibler et de déterminer.

Mettant l'accent sur l'efficacité de l'acte d'évaluation, J.M. BARBIER (1995 :98) considère l'évaluation comme « *un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production d'un jugement de valeur* ». L'auteur revalorise et réhabilite ainsi l'acte d'évaluer en le considérant non comme un acte isolé, fortuit mais au contraire, comme un acte qui s'inscrit dans un environnement hiérarchisé et bien structuré. Cette forme de synergie permet à l'évaluateur de construire un jugement de valeur qui tient compte à la fois de la situation de communication, des objectifs fixés ou attendus et des résultats observables et mesurables que seuls des critères bien déterminés peuvent réaliser. Cette théorie a été relayée par J .M. DE KETELE, (1986 :128) pour qui « évaluer » signifie :

« *Confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision* » et qu'il redéfinit en précisant que cette forme d'évaluation consiste à :

« *Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, à examiner le degré d'adéquation entre les objectifs fixés au départ ou ajustés en cours d'apprentissage en vue de prendre une décision* ».

Cette approche définitoire met essentiellement l'accent sur la nécessaire congruence entre « critères », « adéquation », « fiabilité » et montre que ces éléments clés restent incontournables pour prendre une décision objective, pertinente et efficace pour une évaluation de qualité.

Nous terminerons notre rétrospective définitoire par rappeler la définition que propose CARDINET, J. (1988 :179) qui considère l'évaluation comme « *un acte de communication entre l'enseignant et l'apprenant dans le but de transmettre une information à celui-ci* ». L'auteur attribue à ce type d'évaluation un véritable pouvoir de feed-back⁴ ou rétroaction permettant à l'apprenant de se positionner dans son cheminement ou dans son apprentissage et à l'enseignant de procéder à des réajustements dans sa démarche, ses procédés, sa méthode et son action pédagogique visant ainsi l'amélioration qualitative de son enseignement. Ceci exige de la part de l'enseignant une véritable adaptation au niveau des apprenants en

⁴ On ne peut envisager un enseignement/apprentissage basé sur des interactions et des échanges sans recours au feed-back. Ce dernier s'il est efficacement pertinent permet à l'enseignant et à l'apprenant de se positionner chacun à son niveau en apportant des améliorations et des réajustements fonctionnels et ponctuels.

prenant du recul et pourquoi pas une remise en question dans ses attitudes et de ses comportements vis-à-vis des apprenants et de sa démarche. Nous avons délibérément choisi de varier la source des définitions citées précédemment par souci de représentativité et d'exhaustivité pour nous permettre de mener à bien une analyse comparative susceptible de nous aider à mieux cerner notre problématique et à développer une argumentation cohérente, logique et plus ou moins convaincante. En effet, nous avons constaté que dans toutes ces définitions, des éléments récurrents et constants apparaissent en filigrane et qui gravitent autour de l'apprentissage. Nous notons à ce propos les termes « *sélection* », « *certification* », « *mesure* », « *critères* », « *objectifs* », « *jugement de valeur* », « *décision* », « *feedback...* ».

Ces termes appartiennent à un champ lexical propre au domaine de l'évaluation et que tout enseignant doit connaître, maîtriser et adapter en fonction du niveau des apprenants et des objectifs préalablement fixés car ils restent des outils indispensables qui permettent à l'enseignant d'être efficace, performant et objectif dans tout acte d'évaluation de qualité. Et pourtant, de nos jours, un grand nombre de personnes pensent qu'évaluer les performances des apprenants est le seul objet de l'évaluation. Il n'en est rien car nous pouvons aussi évaluer d'une part :

- les apprentissages c'est-à-dire les connaissances déclaratives et leur acquisition ;

Et d'autre part : - les habiletés et les compétences des apprenants en situation d'apprentissage

Nous savons que la logique de l'action pédagogique se mesure à sa capacité à mettre en œuvre l'action de l'apprenant et l'action d'apprendre. On ne peut justifier la logique de l'enseignement par la seule considération de son objet et de sa nature, mais par celle de l'expérience qu'entretient celui qui apprend avec cet objet qui constitue le « savoir ». Mais apprendre, comme enseigner, ne se conçoit pas comme un processus occupant la seule place du sujet. L'apprenant est celui qui réalise une tâche, selon une forme d'activité qui le constitue comme sujet d'un savoir. La tâche n'est pas dans ce cas dissociée de la situation, du sujet traité, de l'activité propre et de l'interaction qui l'accompagne. Le regard sur ce qu'est « apprendre » suppose aussi la compréhension des savoirs eux-mêmes, autant que du rapport au savoir.

Comme processus, comme effet ou comme modalité de l'activité, le terme « apprendre » sert à définir les contours de cette logique souvent reléguée à l'arrière plan de l'apprentissage en cours de construction. En effet, ce terme peut prendre des acceptions multiples et polysémiques souvent confondues par les apprenants et même par les enseignants. Il peut être situé et compris au sens de :

- Apprendre a une dimension à la fois épistémologique et éthique du fait que ce terme englobe la présentabilité des savoirs d'une part, l'éducabilité de chacun d'autre part dont le parcours conduit à la réussite.

- Apprendre est un processus qui lie son objet à l'activité. Le rôle « enseigner » est de permettre à l'apprenant l'appropriation à travers une expérience qu'il peut réinvestir c'est-à-dire transférer le pouvoir « apprendre ».

- Apprendre se comprend comme une activité spécifique de l'école par rapport aux apprentissages dits « naturels ». Pour apprendre à écrire par exemple, il faut élaborer des situations qui ne se rencontrent et ne sont proposées qu'à l'école. Il en est de même pour les apprentissages disciplinaires. Le processus scolaire des apprentissages situe l'activité de l'apprenant dans le système pédagogique, par son objet et sa forme toujours en adéquation avec le savoir.

- Apprendre ne constitue pas un mécanisme sans sujet, une technique que l'on pourrait machinalement appliquer (c'est-à-dire une recette) mais une finalité organisée de conduites dont le sujet est le pôle. Cette finalité doit se caractériser par sa contextualisation reflétée par la situation pédagogique. Naturellement, nous pourrions distinguer le processus d'apprentissage du point de vue biologique ou physique de l'apprendre (nous parlerons plutôt d'apprendre que d'apprentissage), comportement propre à chaque sujet intégré dans la perspective sociale, conçue comme moteur catalyseur dans la perspective interactionniste.

- Apprendre relève d'autres situations, d'autres significations que celle de la pédagogie formelle institutionnelle. Il existe des savoirs qui n'ont pas besoin d'école, et apprendre déborde la sphère « intellectuelle » du savoir et relève d'autres domaines affectifs et sociaux. Ainsi, la question d'apprendre est plus large en deux sens car il est des façons d'apprendre qui ne constituent aucunement s'approprier un savoir et des façons de s'impliquer dans la construction du savoir.

- Apprendre est une œuvre ouverte, du point de vue des situations offertes pour apprendre qu'elles soient formelles ou informelles, suscitées par l'enseignant ou choisies par l'apprenant mais toujours en tant que processus et expérience.

La pédagogie ne se constitue donc pas comme une simple instrumentalisation de l' « apprendre », mais comme une source de réalisation et dynamique d'organisation qui fait appel à la pédagogie cognitive axée sur la compétence et la construction ou performance. SCH langer J. (1978 :131) précise qu'il ne peut y avoir de savoir hors de la situation cognitive et qu'il ne peut y avoir de savoir en soi car le savoir est une relation, un produit et un résultat qui se réinvestit et se transfère à d'autres situations avec bien entendu des nuances et même des différences. Le pôle cognitif est celui des processus mentaux concernant l'acte d'apprendre, liant la possibilité de s'approprier des connaissances et les conditions de leur exercice dont l'ensemble est exprimé sous forme de compétence. Cependant, le savoir déclaré ne fournit pas les marques de sa construction et de ce fait, il faut considérer dans l'organisation méthodique de conditions de l'apprendre, les habiletés nécessaires à maîtriser pour « savoir » et les instruments cognitifs à mobiliser pour y parvenir. La préoccupation pédagogique émerge donc non pas des seules structures du savoir savant mais de celles du sujet qui le construit dans l'attention portée sur les processus. A ce niveau, l'évaluation porte sur les productions des apprenants que ce soit à l'oral c'est-à-dire la présentation du projet ou à l'écrit pour mesurer les stratégies utilisées par l'apprenant dans la mise en forme de son projet. Nous pouvons aussi évaluer :

- l'enseignement en mettant l'accent sur la validité des objectifs, leur degré d'adéquation, la pertinence des méthodes d'apprentissage et des procédés pédagogiques mis en place ;

- les moyens didactiques c'est-à-dire les programmes, leurs contenus, leur cohérence interne ainsi que les manuels qui restent le support indispensable pour l'apprenant et pour l'enseignant du fait que les autres types d'outils pédagogiques sont quasiment absents.

Ceci nous amène à souligner que toute évaluation s'inscrit dans un type particulier et répond à des buts et à des objectifs que tout enseignant doit mettre en place avant, pendant et même après chaque séquence d'apprentissage en fonction de la situation d'évaluation souhaitée ou visée. Ne pas en tenir compte éloigne les enseignants en

position d'évaluateurs de toute objectivité et des buts attendus. Nous essayerons, donc, de spécifier la notion d'évaluation au sens littéral du terme à savoir : l'évaluation de la mise en œuvre de la compétence langagière dans une approche communicative. Certes, tout test de langue est considéré comme une forme d'évaluation ; toutefois, il existe d'autres formes d'évaluation (listes de contrôle et l'observation informelle de l'enseignant), formes qui ne pourraient être retenues comme tests du fait qu'un contrôle ou une observation restent toujours aléatoires ou subjectifs. L'évaluation est une notion beaucoup plus précise que contrôle du fait que ce dernier est un outil ou moyen que l'évaluation peut utiliser pour avoir un feed-back. Le contrôle est synonyme de vérification c'est-à-dire qu'on confirme le degré de conformité d'une production par rapport à une norme. Les critères sont prés- établis et inéchangeables. Le contrôle peut être réalisé par n'importe quel autre enseignant et peut prendre des formes diverses (QCM, Vrai/Faux etc.) Le contrôle ne prend pas en compte le temps d'apprentissage et tout ce qui n'est pas conforme à une norme est sanctionné, ce qui le caractérise comme une démarche négative.

L'évaluation, par contre, est basée sur des critères qui se choisissent soit par l'enseignant dans une évaluation formative ou par l'apprenant dans une évaluation formatrice dont l'aboutissement est l' autoévaluation.

Le temps d'apprentissage est pris en considération et pour la même production demandée, il y a différents choix possibles en fonction de ce que l'enseignant / évaluateur met en valeur et que lui seul, qui a choisi ces critères, peut évaluer ou le cas échéant un jury ou un correcteur à qui on a proposé une grille construite spécialement pour des objectifs bien déterminés. Pour pouvoir déterminer les types d'évaluation et la nécessité de la construction d'instruments de mesure en adéquation avec les objectifs d'évaluation, il est indispensable de se référer aux éléments les plus pertinents permettant ainsi, la détermination du type d'évaluation en adéquation avec les tâches et les activités d'apprentissage qui répondent à trois critères fondamentaux : la validité, la fiabilité et praticabilité ou faisabilité. Il nous semble intéressant de montrer ce que nous entendons par ces termes, leur lien et leur pertinence.

La validité : c'est la procédure d'un test ou d'une évaluation qui ne peut être considérée comme valide que si l'on peut démontrer que ce qui est effectivement

testé dans un contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats testés. Tout est question de validité. En effet, s'assurer que la performance d'un apprenant se prête à une évaluation qui puisse être généralisée à toute situation d'apprentissage, à tout juge ou évaluateur et à tout moment est une action importante mais ce n'est pas suffisant : le contrôle de qualité doit aussi porter sur la validité de la situation-problème ou de la tâche et du procédé d'évaluation qui en découle. La fiabilité qui est un terme plus technique représente le critère selon lequel nous retrouverons le même classement des apprenants ou candidats dans deux passations (réelles ou simulées) d'une même épreuve. D'ailleurs, les spécialistes en évaluation utilisent le terme « exactitude » à la place de fiabilité afin de donner aux résultats une crédibilité véritable et surtout de mettre l'accent sur le fait que la fiabilité dépend intrinsèquement de la validité du test. En outre, pour plus de clarté et de précision, nous nous intéresserons à deux questions centrales à savoir : ce qui est évalué et comment la performance est interprétée et comparée nous permettant ainsi de déterminer les trois utilisations principales possibles :

- en évaluant la spécificité des contenus des tests et des examens et en interprétant la performance par la formulation des critères qui déterminent l'atteinte d'un objectif,

- en comparant des systèmes différents pour décrire les niveaux de compétence dans les tests et examens.

La praticabilité ou faisabilité est un point essentiel de l'évaluation de la performance. En effet, les évaluateurs ne disposent que d'un temps limité et ne voient qu'un échantillon limité de la performance et il y a des limites au nombre et à la nature des catégories de critères qu'ils peuvent manipuler et ce en fonction du type d'évaluation que nous allons expliciter et définir afin de lever les ambiguïtés qui peuvent causer des dysfonctionnements dans l'évaluation et dans les pratiques évaluatives. Nous avons délibérément choisi de présenter les différents types d'évaluation sous forme binaire afin d'en dégager les éléments pertinents et spécifiques à chaque type dans son emploi et de montrer à quelles fins pédagogiques, didactique et pour quel objectif spécifique, le type d'évaluation est déterminant dans son utilisation. Afin de montrer comment est appréhendée l'évaluation par les apprenants et les enseignants en classe et particulièrement dans le projet pédagogique, nous

présenterons les questions pédagogiques que nous avons jugées pertinentes pour notre travail de recherche à savoir : qu'est-ce que l'évaluation pour l'enseignant et pour l'apprenant?

| | |
|-------------------------------------|--|
| - pour l'enseignant c'est : | tester / contrôler / juger / corriger / découvrir / remédier noter / aider / enrichir / mesurer / comparer / former améliorer / diagnostiquer / vérifier ... |
| -pour l'apprenant c'est plutôt : | JUGER ! (avec toutes ses connotations) |

- Quand et pourquoi évalue-t-on? Qu'est ce qu'on évalue? Qui évalue-t-on?

| | QUAND ? | POURQUOI ? | QUOI ? | QUI ? |
|--|---------|---|---|--|
| Evaluation de placement (Pronostic) | AVANT | -S'informer sur le niveau réel ou supposé des élèves - Identifier les besoins | - Les pré requis | - L'apprenant |
| Evaluation formative (Diagnostic) | PENDANT | -Tester les progrès/ Vérifier l'acquisition / Réajuster le programme / Corriger / remédier / aider / guider | - L'acquisition - Les progrès - Les difficultés | - L'apprenant - L'apprentissage - L'enseignant |
| Evaluation sommative (Inventaire) | APRES | -Mesurer le degré d'acquisition des apprenants - Donner des certificats pour passer à un niveau supérieur | - Le niveau de l'apprenant par rapport à ses pairs | - L'apprenant - ses pairs |

Selon l'objectif de l'évaluation et le moment de l'évaluation, l'enseignant/évaluateur a recours à l'une des évaluations afin d'évaluer la performance de ses apprenants.

Comme il a été développé dans le chapitre premier la problématique des différentes stratégies d'apprentissage, il nous semble pertinent de les comparer aux différents courants qui s'affrontent même si en réalité ils se rejoignent et se complètent. B. BLOOM (Op.cit) propose d'évaluer les capacités selon des niveaux de pertinence que nous résumons dans le tableau suivant :

| | |
|-----------------------------------|---|
| LES CAPACITES INFERIEURES | - La mémorisation - La compréhension |
| LES CAPACITES MEDIANES | - L'application - L'analyse |
| LES CAPACITES SUPERIEURES. | - La synthèse - L'esprit critique/évaluation |

DE LANDSHEERE, lui, propose de construire son évaluation sur trois niveaux:

| | | | |
|---------------------|----------------|--|--------------------------|
| La Maîtrise | - prévisible | - compréhension / mémorisation | Ex : temps du passé |
| Le Transfert | - prévisible | - mise en pratique des connaissances | Ex : récit au passé |
| L'Expression | - imprévisible | - mécanismes intellectuels complexes- niveau de performance | Ex : commentaire composé |

L'étude comparative montre bien qu'il y a recoupement dans les approches et la démarche d'évaluation qui vise l'aboutissement ou le résultat de l'apprentissage. Pour mieux cerner le concept d'évaluation dans ses formes multiples, nous allons proposer une analyse descriptive des types d'évaluation en l'opposant aux buts et aux objectifs d'évaluation afin de montrer leurs complémentarités.

2. Les types d'évaluation, les buts et les objectifs d'évaluation

Sachant que tout acte d'évaluation s'inscrit dans une dynamique et ne peut atteindre les objectifs pédagogiques que s'il prend en considération le type d'évaluation en adéquation avec les objectifs spécifiques ou opérationnels que l'enseignant désire atteindre. C'est pourquoi, il nous semble nécessaire de rappeler les types d'évaluation les plus employés dans les pratiques évaluatives afin d'en montrer leur utilité et leur pertinence. En effet, le choix du type d'évaluation dans les pratiques évaluatives dépend de plusieurs paramètres en fonction de l'objectif de l'apprentissage.

2.1 Les différents types d'évaluation

Les lectures d'ouvrages relevant du domaine de l'évaluation nous ont permis de répertorier plusieurs types d'évaluation que les enseignants / utilisateurs emploient en fonction de l'objectif qu'ils fixent et en adéquation avec les tâches et les activités d'apprentissage.

Pour des raisons essentiellement méthodologiques, nous les présenterons par couple afin de pouvoir les comparer et de montrer les différences dans leur emploi ou leur utilisation. Nous pouvons citer les types d'évaluation les plus utilisés dans les pratiques évaluatives à savoir :

- Evaluation sommative / Evaluation formative
- Evaluation normative / Evaluation critériée

- Evaluation subjective / Evaluation objective
- Evaluation du savoir / Evaluation de la capacité
- Evaluation holistique / Evaluation analytique
- Evaluation de la performance / Evaluation des connaissances
- Evaluation sur échelle / Evaluation sur liste de contrôle
- Evaluation formatrice / Evaluation dirigée
- Evaluation mutuelle / autoévaluation

Afin de pouvoir progresser rigoureusement dans notre travail de recherche-action et pour lever toute ambiguïté susceptible de produire des contresens dans notre argumentaire, nous nous proposons de définir chacun de ces types d'évaluation en prenant comme références les différentes définitions citées par des auteurs spécialisés dans le domaine de l'évaluation. L'objectif que nous nous sommes fixé est de montrer à travers les différentes définitions que chaque type d'évaluation n'a de place dans un enseignement/apprentissage que par rapport aux autres types d'évaluation qui lui donnent toute sa pertinence, son efficacité et la fonction que chaque type d'évaluation assume dans le suivi et l'amélioration des apprentissages.

2.1.1 L'évaluation sommative

C'est une évaluation qui a lieu au terme d'un apprentissage⁵, d'un programme ou d'un cycle de formation dans le but « *de juger de l'état de la progression du sujet ou encore de décider de la promotion, de l'accréditation ou de la diplomation du sujet* ». De Landsheere, V. (1979: 89).

Cette évaluation a, en effet, pour objectif essentiel de dresser en milieu scolaire le bilan des examens dont les résultats seront portés sur le bulletin, le relevé de notes et contribue au passage de l'apprenant à la classe supérieure. Elle contribue également au contrôle des acquisitions à la fin du cours et leur attribue une note. Ainsi, les devoirs notés, les compositions, les examens et les tests sont des procédés utilisés par l'évaluation sommative et l'inconvénient principal est que les apprenants n'ont pas la possibilité d'être confrontés à leurs travaux ou productions

⁵ Lors d'un examen ou concours, les évaluateurs ont essentiellement recours à l'évaluation sommative, tandis que pour la régulation, ils utilisent l'évaluation formative pour permettre des réajustements au cours de l'apprentissage.

après correction ou évaluation de l'enseignant/évaluateur et de ce fait, ils n'ont pas la chance ou l'opportunité de pouvoir connaître et découvrir leurs lacunes ou leurs difficultés pour y apporter des remédiations nécessaires pour améliorer leurs produits et progresser dans leur apprentissage. Ce type d'évaluation exclut toute forme de feed-back ou de rétroaction entre l'apprenant et l'enseignant.

2.1.2 L'évaluation formative

C'est une évaluation qui assure la progression de chaque apprenant dans sa démarche d'apprentissage et lui permet de modifier et d'adapter la situation d'apprentissage en y apportant des améliorations et des correctifs appropriés. De Landsheere, G. (1976 : 122) précise que :

« C'est une évaluation qui intervient en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer l'élève et le maître du degré de maîtrise atteint et éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser ».

Le rôle assigné à l'évaluation dans un système d'apprentissage ou de formation est nécessairement lié aux finalités du système lui-même. Lorsqu'un système se fixe comme but prioritaire d'amener tous les apprenants à la maîtrise d'un certain nombre d'objectifs pédagogiques, il est impératif de mettre en place des procédures d'évaluation qui permettent l'adaptation de l'enseignement et les réajustements en fonction des différences individuelles dans l'apprentissage. Dans ce contexte, l'évaluation a la fonction de « régulation formative » du fait qu'elle fait partie de la stratégie de formation individualisée adoptée par le système éducatif. Le terme « évaluation formative » a été introduit par Scriven en 1967 dans un article sur l'évaluation des moyens d'enseignement (curricula, manuels, méthodes, etc.). Dans ce contexte, les procédures d'évaluation formative sont conçues pour des réajustements successifs et cohérents lors du développement et de l'expérimentation d'un nouveau curriculum, manuel ou méthode d'enseignement. Par la suite, dans les travaux de Bloom B. (1971 :137) sur l'évaluation de l'apprentissage de l'apprenant, le terme « évaluation formative » a été appliqué aux procédures utilisées par l'enseignant afin d'adapter son action pédagogique en fonction des progrès et des

difficultés d'apprentissage observés chez ses apprenants. Selon cette conception, l'évaluation formative est une composante essentielle dans la réalisation d'une stratégie de pédagogie de maîtrise, ou de n'importe quelle autre approche d'individualisation de l'enseignement. Elle permet, d'une part, à l'apprenant de connaître réellement son niveau de connaissance en lui donnant la possibilité d'effectuer un dosage, de connaître ses lacunes et de se positionner. Elle incite, d'autre part, l'enseignant à juger de la qualité de son enseignement et d'opérer les réajustements nécessaires pour que son enseignement soit à la portée de ses apprenants et de prendre du recul par rapport à son action pédagogique qui l'incite à améliorer et à réactualiser le contenu de son enseignement ainsi que sa démarche ou ses procédés pédagogiques et pourquoi pas avoir recours à l'évaluation différenciée. D'ailleurs, l'évaluation des apprentissages en milieu scolaire reste fortement influencée par le point de vue behavioriste. En effet, l'attention des enseignants et des psychologues scolaires se focalise souvent sur la réalité observable de manière objective et directe : la performance des apprenants. Ce point de vue est justifié lorsque le but de l'évaluation est la sélection, le classement ou la certification c'est-à-dire de décider de la diplomation des apprenants ou des candidats à un examen ou concours. Lors d'un examen d'admission, la quantification des performances et leur comparaison à un seuil minimum procure généralement des informations suffisantes pour pouvoir prendre des décisions adéquates et pertinentes. Dans les pratiques de classes, il a été constaté qu'une place de plus en plus grande est accordée à l'évaluation formative et à l'évaluation diagnostique modifiant ainsi en profondeur les besoins des apprenants et des enseignants les incitant à adapter les contenus en fonction de leurs attentes. Dans ce cadre, ce qui est important pour l'enseignant, ce n'est pas d'enregistrer ou de déterminer la réussite ou l'échec mais de comprendre ce qui est sous-jacent aux performances observées. Le souci de l'enseignant est de se poser des questions nucléaires pour connaître la démarche que l'apprenant a suivi pour arriver à la réponse qu'il propose et s'il a compris le sens de la procédure utilisée ou le processus d'apprentissage, de cibler les difficultés rencontrées et voir comment il a fait face à ces difficultés pour les dépasser. La réponse à ces questions est essentielle pour pouvoir intervenir pédagogiquement et de manière efficiente. En fait, dans une perspective d'une évaluation formative et de remédiations, la performance observée doit être prise en considération en tant que symptôme de l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant -

évaluateur est de décoder ce symptôme et de découvrir sa véritable signification. Il est à noter que les modalités d'évaluation adoptées par le système éducatif ont toujours une fonction de régulation, c'est-à-dire qu'elles ont pour but d'assurer l'articulation entre les caractéristiques spécifiques des apprenants, d'une part, et les attentes du système éducatif, d'autre part. Cette forme de régulation peut prendre, cependant, de formes différentes. Bien entendu, une forme de régulation mentionnée dans les directives pédagogiques est d'assurer que les caractéristiques des apprenants répondent bien aux exigences préétablies du système éducatif et de formation. Dans ce cas, l'évaluation est considérée comme un moyen de contrôle de la progression de l'apprenant aux points d'entrée, le long du cursus et de sortie du système. La fonction de l'évaluation est pronostique lorsqu'il s'agit de contrôler l'accès à un cycle ou à une année d'étude. En revanche, sa fonction est sommative lorsque le contrôle s'opère à la fin d'une période d'études s'achevant par une décision de certification sous forme de notes chiffrées ou de diplôme. Une autre forme de régulation est d'assurer que les moyens d'apprentissage proposés par le système éducatif soient adaptés aux caractéristiques des apprenants. Dans ce cas, l'évaluation assure une fonction formative car son but est de fournir aux apprenants des informations permettant une adaptation de l'enseignement/apprentissage aux différences individuelles dans l'apprentissage. Cette forme de régulation doit nécessairement intervenir pendant l'apprentissage en respectant la norme. Mais qu'est-ce qu'une norme ? Au sens social, elle prend la valeur d'un modèle de comportement, valorisé au sein d'un groupe. Au sens statistique, c'est le comportement le plus courant imposé par la valorisation sociale en référence aux distributions de types stochastique que l'appellation de test normatif qui désigne des épreuves où les réponses d'un apprenant sont appréciées et jugées par comparaison avec celles d'un groupe d'apprenants de référence qui définissent un barème de classement. Par extension, est dite normative une évaluation dont l'ambition est de situer les apprenants les uns par rapport aux autres.

A ce niveau, l'évaluation normative s'oppose alors à l'évaluation critériée qui apprécie un comportement en le situant par rapport à une cible ou à un critère correspondant à l'objectif à atteindre. C'est pourquoi G. De Landsheere (1979:89) explicite le terme « normatif » de deux manières. Ou bien l'expression « évaluation normative » désigne une évaluation qui impose des normes. Dans ce cas, toute évaluation,

même celle qui sera pensée ou voulue formative, impose des normes. L'évaluation formative n'a-t-elle pas pour ambition de permettre au plus grand nombre possible d'apprenants de devenir de bons élèves. Ou bien, elle désigne, techniquement, une manière de procéder où l'on prend en compte l'écart aux autres avant de prendre en compte l'écart à la cible visée. Dans ce cas, l'une des deux formes (normative et critériée), correspondrait-elle beaucoup plus à une évaluation formative ? On pourrait penser qu'a priori est plus formative une évaluation centrée sur des objectifs clairement définis. Il nous paraît certain, de ce point de vue, que la bonne réception, par les apprenants, de la cible visée est l'une des conditions de sa réussite. Cependant, il est clair que toute évaluation normative est aussi, pour une part, critériée car pour situer les performances les unes par rapport aux autres, il faut naturellement se référer à des critères de contenu. De même que toute évaluation critériée peut déboucher sur une évaluation normative. Par ailleurs, l'une comme l'autre peuvent être formatives ou non selon les attentes et les besoins attendus. C'est pourquoi la « *formativité* » n'est pas perceptible dans la forme extérieure de l'activité d'évaluation c'est-à-dire qu'il n'y a aucun critère de forme qui permet de distinguer l'évaluation formative de ce qu'elle n'est pas. Il est cependant important de rappeler qu'il existe un critère permettant d'une certaine manière de désigner de l'extérieur une évaluation formative. Ce critère c'est la place de l'évaluation par rapport à l'action de formation des apprenants. C. Hadji, (1989 : 58-59) présente les trois grands cas possibles :

- L'évaluation précède l'action de formation. Dans ce cas, l'évaluation est pronostique ou prédictive, et, plus rarement aujourd'hui, diagnostique car il est évident que toute évaluation peut être diagnostique dans la mesure où elle identifie certaines caractéristiques de l'apprenant, et en fait un bilan de ses points forts et de ses points faibles. L'évaluation pronostique a pour fonction de permettre un ajustement réciproque apprenant/curriculum en modifiant ou en adaptant ce dernier aux connaissances et aux compétences des apprenants.

- L'évaluation se situe après l'action. On parle alors d'évaluation sommative. Celle-ci a pour fonction de vérifier que les acquisitions visées par l'enseignement/apprentissage ont été faites. L'évaluateur fait un bilan des acquis, en fin d'apprentissage en vue de délivrer ou non un certificat de formation. Cette

évaluation a une visée certificative⁶. Elle est toujours terminale, globale et porte sur des tâches socialement significatives ne visant pas la remédiation.

- L'évaluation se situe au cœur de l'action de formation ou d'apprentissage. Elle est alors dite « formative » car sa fonction est de contribuer à une bonne régulation de l'activité de formation ou d'enseignement. Il s'agit de prélever des indices pertinents et des informations utiles à la régulation du processus d'enseignement/apprentissage. Il est à préciser que la seule place par rapport à l'action ne suffit pas car toute évaluation, même au cœur de l'action ou de l'apprentissage, a une dimension sommative. L'intérêt et l'efficacité de la pédagogie de l'action interpellent l'enseignant de passer de l'évaluation sommative à une évaluation formative afin de permettre aux apprenants de voir leurs insuffisances et de pouvoir les corriger au fur et à mesure que s'effectue l'apprentissage. C'est cette forme de régulation qui est intéressante et qu'il faudrait mettre en place dans tout enseignement/apprentissage. La question est de savoir si les enseignants acceptent de jouer le jeu et s'impliquent pleinement dans ce passage douloureux du fait que nombreux enseignants sont habitués à donner uniquement des notes pour évaluer leurs apprenants. La note ne signifie rien pour l'apprenant si elle n'est pas accompagnée de remarques pédagogiques et d'orientations pouvant guider l'apprenant et l'amener à opérer des remédiations pertinentes et par là même progresser. Une évaluation chiffrée peut prendre la forme d'une évaluation formative quand elle est suivie de remédiation. Pourquoi priver l'apprenant de cet atout pédagogique surtout si ce dernier le motive ?

Pour plus d'exhaustivité, il nous semble important de préciser les caractéristiques de l'évaluation formative en tant que moyen de régulation de l'apprentissage dans les classes de langue ou à l'intérieur d'un système de formation. Afin de lever toute ambiguïté relevant de la distinction entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative, nous avons choisi d'opposer ces deux types d'évaluation dans le tableau suivant qui présente un point de vue comparatif de l'évaluation « sommative » et de l'évaluation « formative » ainsi que leurs spécificités. Cette distinction nous paraît importante car si elle n'est pas maîtrisée, elle constituera la cause essentielle dans l'atteinte des objectifs pédagogiques, d'une part, et éloignera, d'autre part,

⁶ Elle ne vise aucunement la remédiation. Le candidat ne sera plus confronté à son travail de réinvestissement des connaissances demandées dans un profil de connaissances et ne connaît pas les critères sur lesquels il va être jugé.

l'évaluation formative de son véritable objectif qui est celui de permettre aux apprenants de réguler leur apprentissage et de se positionner.

Tableau 1- Comparaison évaluation sommative/évaluation formative

| Spécificités | Sommative | Formative |
|---|--|--|
| But | Etablir un bilan de ce que l'élève a appris | Fournir au maître et/ou à l'élève un feed-back concernant le progrès de l'apprenant Repérer les problèmes d'enseignement / apprentissage |
| Décision à prendre | Certification des compétences de l'élève dans un document officiel : certification finale (diplôme), certification intermédiaire (note ou appréciation sur bulletin) | Adaptation des activités d'enseignement / apprentissage en fonction des informations recueillies : Régulation immédiate et interactive Régulation différée : rétroactive – proactive |
| Moment d'insertion dans l'enseignement | A la fin d'un cours ou période de formation (trimestre, semestre, année) | Pendant la période consacrée à une unité de formation |
| Objectifs pédagogiques évalués | Un échantillon représentatif ou sélectif des objectifs du cours | Chaque objectif est important dans l'unité de formation |
| Aspects de l'apprentissage évalués | Résultats de l'apprentissage (performances par rapport aux objectifs) | Résultats d'apprentissage (performances) par rapport aux objectifs et relations entre différents résultats. |

Les modalités d'évaluation adoptées par un système de formation ont toujours une fonction de régulation, c'est-à-dire qu'elles ont pour but d'assurer l'articulation entre les caractéristiques des acteurs en formation, d'une part, et les caractéristiques du système de formation, d'autre part. Cette forme de régulation peut prendre, cependant, des formes différentes. Une des formes de régulation est d'assurer que les caractéristiques des apprenants répondent aux exigences préétablies du système de formation. Dans ce cas, l'évaluation est considérée comme un moyen de contrôle de la progression de l'apprenant aux points d'entrée,

de passage et de sortie du système ou fin de cycle. On dira que la fonction de l'évaluation est pronostique lorsqu'il s'agit de contrôler l'accès à un cycle ou à une nouvelle année d'études (passage à un nouvel apprentissage ou orientation) ; sa fonction est sommative lorsque le contrôle s'opère à la fin d'une période d'études (certification ou diplôme).

Une autre forme de régulation est d'assurer que les moyens de formation proposés par le système éducatif soient adaptés aux caractéristiques et à la spécificité des apprenants. Dans ce cas, l'évaluation assure une fonction formative car son but est de fournir des informations permettant à l'enseignant d'adapter son enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage. En outre, cette forme de régulation doit nécessairement intervenir pendant la tranche temporelle consacrée à une unité de formation. Dans cette optique, nous proposons à partir de la définition de l'évaluation formative les étapes essentielles qui la composent :

- recueil d'informations concernant les progrès réalisés et les difficultés d'apprentissage rencontrées par l'apprenant ;
- interprétation de ces informations dans une perspective à référence critérielle et, dans la mesure du possible, faire un diagnostic des facteurs qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage observées chez l'apprenant ;
- adaptation des activités d'enseignement / apprentissage en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies.

Ces étapes ont pour finalité pédagogique l'individualisation des modes d'action et d'interaction pédagogiques afin d'assurer qu'un maximum d'apprenants puisse atteindre l'acquisition et la maîtrise des objectifs essentiels du programme de formation. En outre, ces trois étapes constituent une définition de l'évaluation formative en termes d'action pédagogique. Pour passer de cette définition à l'élaboration d'une stratégie d'évaluation formative, il est nécessaire de se référer à un cadre conceptuel qui permettra de préciser :

- les aspects de l'apprentissage de l'apprenant qu'il faut observer, et les procédures à utiliser dans le recueil des informations ;
- les principes qui doivent guider et gérer l'interprétation des données et le diagnostic des problèmes d'apprentissage ;

- les démarches à suivre dans l'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage.

Pour élaborer une véritable stratégie d'évaluation formative, il faudrait en principe se référer à un cadre théorique qui tient compte des multiples aspects (cognitif, affectif, social, motivation) des apprentissages et des interactions à l'intérieur d'un système d'enseignement ou de formation. Afin d'illustrer l'élaboration d'une stratégie d'évaluation formative, nous proposerons deux orientations qu'on pourrait adapter en nous référant, d'une part, à une conception behavioriste ou néo-behavioriste de l'apprentissage, et d'autre part, à une conception cognitiviste de l'apprentissage.

Il est donc évident que ces orientations doivent être complétées par l'apport d'autres cadres conceptuels relevant des domaines de la psychologie sociale, affective et de la sociologie en adéquation avec l'action pédagogique. Nous présenterons les deux conceptions pour pouvoir réaliser une étude comparative et en dégager les spécificités de l'une et de l'autre.

Dans le cadre de l'évaluation formative, dans une perspective behavioriste ou néo-behavioriste, et de par l'orthodoxie behavioriste de type skinnerien, l'enseignement doit être programmé de façon à assurer un « apprentissage sans erreur », et on n'a donc pas besoin de procédures d'évaluation formative pour adapter l'enseignement/apprentissage en fonction des difficultés que l'apprenant peut rencontrer lors de son apprentissage. Pour ce faire, nous nous référerons essentiellement aux concepts « néo-behavioristes » de l'apprentissage scolaire formulés par Bloom, Gagné et Glaser. La grande majorité des travaux sur l'évaluation formative ont été conçus selon des principes néo-behavioristes appliqués dans le cadre d'une stratégie de pédagogie de maîtrise ou d'enseignement dispensé par modules. Il faut préciser et esquisser en quoi consiste l'orientation des trois étapes de l'évaluation formative qui s'inscrivent dans une perspective néo-behavioriste. La première étape consiste à recueillir des informations c'est-à-dire que l'évaluation sera basée sur des objectifs pédagogiques définis en termes de comportements observables ou de « données objectives ». Les informations recueillies porteront essentiellement sur les résultats de l'apprentissage de l'apprenant (résultats reflétant les performances dont ce dernier est capable face aux objectifs fixés par l'enseignant). Cependant, lors du recueil d'informations, l'enseignant mettra l'accent sur des instruments de mesure élaborés sur des critères

de bonnes qualités psychométriques (fiabilité, validité, objectivité) qui lui fournissent des mesures quantitatives et qualitatives qui lui permettent de réaliser une évaluation de qualité. L'enseignant aura recours, selon l'objectif visé, à des instruments de contrôle écrit (tests, examens, exercices) qui comportent des items à réponse « fermée » (type lacunaire, QCM, etc.) et à des grilles d'observation permettant un enregistrement très précis du comportement de l'apprenant. La seconde étape, elle, est orientée vers l'interprétation des données qui sera faite dans la perspective à référence critérielle, c'est-à-dire en comparant les performances observées chez l'apprenant à des critères de performances préétablis. Cette opération se traduit généralement par un profil de résultats comportant une appréciation du type (suffisant/insuffisant, acquis/ en voie d'acquisition ou non acquis) par rapport à chaque objectif visé.

L'examen du profil des résultats d'un apprenant permettra à l'enseignant d'identifier les objectifs qui ne sont pas encore atteints, et fera l'effort de chercher à préciser les facteurs qui sont à l'origine des performances insuffisantes ou non concrétisées. Dans ces démarches, en formulant un diagnostic relatif aux problèmes d'apprentissage, l'enseignant fera appel notamment à des hypothèses du type :

- l'apprenant ne maîtrise pas encore les « pré requis » nécessaires à l'apprentissage en question,

- le temps d'apprentissage imparti à l'apprenant était insuffisant vu le rythme d'apprentissage de ce dernier ;

- la programmation des activités d'apprentissage n'était pas adéquate et le découpage des tâches d'apprentissage n'était pas assez judicieux du fait que la séquence des tâches ne respectait pas le principe de hiérarchisation ou de progression,

- le feed-back fourni à l'apprenant en cours d'apprentissage n'était pas assez fréquent ou n'intervenait pas au moment opportun c'est-à-dire juste après la réponse de l'apprenant pour que celui-ci puisse apporter les remédiations ciblées.

La troisième étape concerne l'adaptation des activités pédagogiques. En effet, dans l'adaptation des activités d'enseignement / apprentissage, l'accent sera mis sur la structuration de l'environnement c'est-à-dire, par la manipulation des variables dans la situation d'apprentissage ; l'enseignant cherchera à exercer un meilleur contrôle

sur l'activité d'apprentissage de l'apprenant. Ainsi, les adaptations proposées seront liées aux hypothèses formulées pour expliquer les causes des performances insuffisantes. Et de ce fait, il a été déduit que les difficultés rencontrées par l'apprenant sont dues à un manque de maîtrise flagrant des pré requis ce qui invitera l'enseignant à programmer des exercices de rattrapage ou de soutien et des activités complémentaires appropriées. De plus, pour chaque objectif non atteint, il est impératif d'organiser des exercices de remédiations (exercices individuels ou travaux de groupes). Ces activités de rattrapage, de soutien et de remédiations permettront à l'apprenant qui accuse des retards bien définis de consacrer un temps d'étude à des exercices d'application supplémentaires et aux tâches qu'il n'a pas encore maîtrisées. Cependant, pour que ces adaptations atteignent leurs objectifs, et qu'ils ne se limitent pas à des variations d'ordre quantitatif (répétition de la leçon initiale ou des exercices d'un même type), il faut diversifier les modalités de présentation et la nature des tâches proposées à l'apprenant.

Dans le cadre d'une évaluation formative et dans une perspective cognitiviste, qui s'appuie sur les travaux du domaine de la psychologie inspirés de l'épistémologie de Piaget ainsi que sur les recherches anglo-américaines d'orientation cognitive/cybernétique (travaux de Brunner sur l'apprentissage par la découverte, les recherches sur la résolution de problèmes basés sur « l'information processing theory », nous montrerons que la perspective cognitiviste s'intéresse et s'appuie beaucoup plus sur le processus d'apprentissage que sur les résultats de l'apprentissage. Cependant, en ce qui concerne le recueil d'informations, la perspective cognitiviste ne négligera pas de recueillir des informations sur les résultats de l'apprentissage, mais ces informations auront une importance secondaire par rapport aux informations relatives au processus de l'apprentissage. En outre, lors d'une évaluation formative, l'enseignant cherchera avant tout à comprendre le fonctionnement cognitif de l'apprenant face à la tâche proposée. Les données considérées comme essentielles seront celles qui portent sur les représentations de la tâche formulée par l'apprenant et sur les stratégies ou procédures qu'il utilise pour atteindre les résultats escomptés. Naturellement, les erreurs de l'apprenant sont importantes pour lui et pour l'enseignant dans la mesure où elles sont révélatrices de la nature des représentations ou des stratégies

d'apprentissage élaborées par l'apprenant. Pour recueillir des informations sur le processus d'apprentissage, l'enseignant pourra utiliser diverses procédures à savoir :

- l'entretien avec l'apprenant selon une approche « clinique » inspirée des méthodes de recherche piagétienne,
- l'observation du comportement de l'apprenant au moment où il effectue une tâche,
- l'observation de l'apprenant qui réfléchit et le montre pendant qu'il effectue la tâche,
- l'observation d'un groupe d'apprenants qui échangent des avis sur les démarches à suivre en effectuant une tâche.

Concernant l'interprétation des informations recueillies dans une évaluation formative, il est indispensable d'accorder une importance prioritaire aux données relatives aux processus d'apprentissage c'est à dire que l'interprétation portera davantage sur le caractère de la stratégie ou de la procédure suivie par l'apprenant que sur la correction du résultat auquel il est parvenu. Ce qui est important dans ce contexte, c'est de constater que l'apprenant est en train d'élaborer une stratégie d'apprentissage positive et prometteuse, susceptible de l'amener à une compréhension réelle des propriétés de la tâche en question et non pas qu'il a fourni une réponse « correcte » sur la base d'une démarche aléatoire et de valeur douteuse et / ou du domaine du hasard.

Pour interpréter des informations sur le processus d'apprentissage, il est indispensable, même si cela est difficile, de définir un cadre de référence très précis. En effet, pour pouvoir interpréter des données dans une perspective à référence critérielle, il faudrait s'appuyer sur des travaux de recherche psychopédagogiques qui décrivent les conduites qui sont révélatrices d'une stratégie créatrice face à une tâche d'apprentissage scolaire donnée et non sur des interprétations basées sur l'intuition ou des hypothèses formulées à partir d'expériences pédagogiques. Dans cet ordre d'idées, lorsqu'on passe au diagnostic des facteurs qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage de l'apprenant, on s'attachera à formuler des hypothèses relatives aux interactions entre les caractéristiques de l'apprenant à savoir :

- son stade de développement cognitif dans le ou les domaines en relation avec la tâche,

- sa façon de traiter des informations fournies par la tâche,
- sa représentation des propriétés de la tâche,
- sa capacité d'intégrer des informations fournies par la tâche dans des situations multiples et variées,
- sa stratégie générale face à la tâche, et sa façon d'articuler des procédures particulières,
- sa capacité de réorienter son activité en fonction des informations nouvelles qu'il découvre soit de la tâche, soit de l'enseignant, soit de ses pairs ou autres,
- sa façon de conceptualiser les propriétés de sa propre activité tout en mettant l'accent sur les caractéristiques de la tâche qui doivent être considérées par l'enseignant comme cardinales, à savoir :
 - son degré d'abstraction,
 - son mode de représentation,
 - sa complexité avec le nombre de composantes et leur organisation,
 - son degré d'ouverture de solutions uniques ou multiples, questions ouvertes ou fermées.

Dans toutes les situations d'enseignement/apprentissage, c'est l'intention dominante qui rend l'évaluation formative communicative et l'on considère, en effet, tout d'abord, que l'évaluation formative est une évaluation informative. En effet, Philippe Perrenoud (1991: 50) rappelle qu'est « *formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif.* » et affirme qu'il vaudrait mieux parler « *d'observation formative que d'évaluation* ». Deux choses sont donc bien mises en évidence : l'évaluation devient formative dans la mesure où elle s'inscrit dans un projet éducatif spécifique c'est-à-dire un apprentissage, qui est de favoriser l'épanouissement et le développement de celui qui apprend, en se démarquant de toute autre préoccupation. L'observation est formative lorsqu'elle permet de guider et d'optimiser les apprentissages en cours.

En ce qui concerne l'adaptation des activités pédagogiques⁷, certains enseignants ont tendance à tirer de la théorie piagétienne une optique pédagogique centrée sur le degré de maturation de l'apprenant et sur le rôle de l'enseignant qui a pour mission éducative de suivre le développement de l'apprenant. Dans cette optique, lorsque ce dernier rencontre des difficultés dans l'apprentissage d'une tâche scolaire, l'enseignant considère à tort que l'apprenant n'est pas prêt sur le plan du développement cognitif à recevoir cet apprentissage, donc l'enseignant le reportera à plus tard. Toutefois, avant de recourir à cette forme d'adaptation, il est important et pratique, pour des raisons purement didactiques, de se demander si une modification de la tâche permettrait à l'apprenant de dépasser la difficulté rencontrée et par là même s'engager dans un processus d'apprentissage constructif. La modification de la tâche ou de la situation d'apprentissage crée un décalage optimal entre la « structure du sujet » avec ses représentations et la « structure de la tâche » avec ses exigences externes. Le décalage entre l'apprenant et la tâche sera optimal lorsque les informations fournies par la consigne et par la tâche peuvent être assimilées et traitées par l'apprenant, mais font surgir des contradictions ou des conflits de restructuration de son mode de traitement habituel. L'adaptation des activités pédagogiques sera guidée par des hypothèses diagnostiques relatives aux facteurs qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage de l'apprenant.

Dans ce cas, il est demandé de réduire le décalage sujet/tâche, pour l'assimilation des informations provenant de la tâche et dans d'autres cas, il faudra augmenter progressivement le décalage afin de susciter et motiver la prise de conscience d'une contradiction et la recherche d'une réponse aux difficultés rencontrées en adoptant une nouvelle démarche d'apprentissage. De façon générale, le but de l'adaptation pédagogique sera d'aider l'apprenant à découvrir les aspects pertinents de la tâche et à s'engager dans la construction d'une stratégie plus pertinente et plus adéquate dans l'acquisition d'un savoir, d'un savoir faire et d'un savoir être. Pour atteindre ce but stratégique, plusieurs moyens peuvent être envisagés :

- travaux individuels avec un matériel didactique conçu en fonction de la nature des difficultés d'apprentissage,

⁷ Les activités pédagogiques visent à développer l'implication des apprenants et leur créativité. Lors des activités les apprenants sont acteurs actifs et s'investissent pleinement. Les activités construisent les savoir-faire et les savoir être, confrontent les démarches et les procédés. En un mot, les activités développent l'intelligence des apprenants et leur personnalité car elles leur offrent la possibilité de prendre du recul par rapport à leur acquis.

- interactions maître/élève où le maître cherche par une communication bilatérale à favoriser une restructuration des démarches d'apprentissage de l'apprenant,

- travaux en sous-groupes où l'interaction entre les apprenants à des stades ou des moments d'apprentissage différents peut susciter une progression ou une consolidation des démarches de chacun⁸ créant ainsi des interactions et des échanges à l'intérieur du groupe.

En résumé, nous pouvons dire que l'évaluation formative recueille des informations réutilisables pour le cours. D'ailleurs, on utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par les interrogations orales ou écrites, des entretiens et toute forme de feed-back. Dans ce type d'évaluation, nous pouvons distinguer cinq sous types d'évaluation employés selon l'objectif que l'enseignant s'est fixé et qu'il veut voir atteint par ses apprenants en classe. A ce sujet, nous avons classé l'évaluation formative en cinq sous classes, à savoir :

- L'évaluation formative proactive
- L'évaluation formative interactive ou directe
- L'évaluation formative rétroactive
- L'évaluation formative continue
- L'évaluation formative ponctuelle

Afin de mieux cerner les différences et les spécificités de chaque sous-type d'évaluation formative, nous allons les définir et les expliciter en montrant l'utilisation de chacun de ces sous types dans des contextes pédagogiques précis.

2.1.2.1 L'évaluation formative proactive

Elle est envisagée dans les pratiques évaluatives afin de mesurer et de connaître le niveau réel des apprenants avant même qu'ils ne commencent l'apprentissage que ce soit au début d'une leçon, d'une nouvelle unité didactique ou même d'une nouvelle année scolaire pour mieux identifier et cibler les pré requis défectueux, les lacunes ou encore établir un diagnostic sur les acquisitions déjà assurées et

⁸ Les apprenants progressent dans leur apprentissage selon leur rythme et s'entraident mutuellement.

maîtrisées. Elle peut susciter une amélioration, une progression ou une consolidation des démarches de chacun. Mais le choix et la mise en place de moyens d'adaptation individualisés dépendront de la capacité de l'enseignant à formuler des hypothèses diagnostiques pertinentes, à créer des situations d'apprentissage pour tester ses hypothèses et à les formuler en fonction de nouvelles observations des conduites de l'apprenant. La régulation des activités d'apprentissage sera fructueuse, d'un point de vue cognitiviste, si l'enseignant parvient à établir une dialectique constante entre ses observations des processus d'apprentissage et ses actions d'intervention dans ces processus. La régulation des apprentissages peut être interactive, rétroactive et proactive en fonction des objectifs pédagogiques visés par l'enseignement / apprentissage. Cependant, il a été constaté que cette pratique pédagogique est rarement utilisée dans les pratiques de classes de français langue étrangère. Selon C. Tagliante, (1993 : 29), l'évaluation formative proactive ou de départ est utilisée pour :

« Informer l'enseignant du niveau des élèves, de la nature des pré requis avant même de planifier des opérations ou des tâches pédagogiques pour savoir sur quel apprentissage, il faut prévoir et programmer une évaluation ».

Ainsi, cette évaluation permet de diagnostiquer, d'une part, ce dont a besoin l'apprenant comme préalable nécessaire pour pouvoir poursuivre d'autres apprentissages. Bien sûr, l'enseignant fera parfois un rapide tour d'horizon à propos des bases linguistiques et pragmatiques dont il déplore fréquemment la fragilité chez les apprenants et, d'autre part, elle permet à l'apprenant de voir réellement ses lacunes et ses faiblesses ; mais l'information rétroactive ne modifie pas nécessairement le comportement des apprenants. Le feed-back n'a d'effet que si celui qui le reçoit est conscient et en position :

- d'en tenir compte c'est-à-dire d'être attentif, être motivé et de reconnaître la forme sous laquelle l'information arrive ;
- de la recevoir c'est à dire de ne pas être noyé sous l'information et d'avoir les moyens et l'aptitude à l'enregistrer, de l'organiser et de se l'approprier ;

- de l'interpréter, c'est-à-dire d'avoir une connaissance et une conscience suffisante pour comprendre quel est le point en question afin d'agir ponctuellement et efficacement ;

- de s'approprier l'information c'est à dire d'avoir le temps, l'orientation et les ressources appropriées pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser ainsi, l'élément nouveau grâce au rôle déterminant du cerveau (le limbique) qui transmet l'information nouvelle au cortex ou néocortex qui l'enregistre, l'analyse et qui la réutilise à chaque fois où il en a besoin.

Cela suppose une certaine autonomie de l'apprenant, autonomie qui présuppose que les apprenants doivent recevoir une « formation » à l'autonomie, au contrôle de leur propre apprentissage, au développement des moyens d'utilisation du feed-back. Stufflebeam, (1980 : 207) souligne à ce propos :

« Qu'il ne suffit pas de déclarer à l'élève qu'il a des lacunes ou encore qu'il est faible en français (il le sait déjà) mais qu'il serait plus utile de mieux identifier, par rapport à une information particulière quels sont les pré requis spécifiques indispensables et de l'en informer ».

Il ajoute par ailleurs :

« Qu'il serait plus cohérent pour l'enseignant de proposer à l'élève des situations de remédiations accessibles et adaptées ».

Ceci nous projette pleinement dans la pédagogie différenciée qui offre les moyens, la possibilité et la démarche d'apprentissage à chaque apprenant d'apprendre à son propre rythme et en fonction de ses capacités et de ses besoins linguistiques et communicatifs. Nous utilisons l'expression régulation proactive pour la prévision d'activités de formation futures, orientées davantage vers la consolidation et l'approfondissement des compétences des apprenants et vers la remédiation aux difficultés spécifiques déjà rencontrées, ou aux erreurs déjà commises par l'apprenant et ciblées par l'enseignant. Cette forme de régulation différée englobe deux cas. Pour les apprenants ayant rencontrés des difficultés dans la première situation d'apprentissage, l'enseignant cherche à organiser des situations mieux adaptées qui aideront chaque apprenant à consolider ses compétences dans un

nouveau contexte d'apprentissage. Pour les apprenants qui ont progressé sans difficulté lors de la première situation d'apprentissage, l'enseignant leur proposera de nouvelles activités et des tâches plus complexes qui leur permettront d'approfondir leurs compétences et de montrer leurs performances que l'enseignant affinera au fur et à mesure. Ces deux démarches conduisent à une différenciation importante des activités d'apprentissage et d'enseignement en fonction des besoins de tous les apprenants. C'est ce que les pédagogues appellent « pédagogie différenciée ». Mais que les régulations différées soient rétroactives ou proactives, elles résultent le plus souvent de l'application d'un instrument ou d'une procédure d'évaluation systématique (passation d'un contrôle écrit construit sur des critères objectifs, fiables). L'évaluation proactive et l'évaluation rétroactive ne seront pertinentes que si elles sont suivies et complétées par une évaluation formative interactive.

2.1.2.2 L'évaluation formative interactive ou directe

Elle intervient pendant l'apprentissage. Elle est continue, non instrumentée et a pour but la rectification instantanée et immédiate des distorsions et les difficultés de l'apprentissage par l'apprenant. Pour ce faire, l'enseignant proposera à ce dernier une procédure ou une démarche qui l'aidera à se corriger et par là même, elle évalue ce que l'apprenant est en train de réaliser ou de produire et se limitant, en fait, à la production orale ou écrite. Elle est souvent pratiquée, lors d'un travail en sous groupe, dans un projet pédagogique qui consiste en une discussion ou un échange verbal bilatéral où l'enseignant observe, confronte le produit (production) de l'apprenant à des critères, ou à une grille d'évaluation. En effet, cette évaluation par l'enseignant constitue un moment ponctuel et souvent aléatoire dans le déroulement d'un cours, d'une activité et de ce fait, l'interrogation par l'enseignant ne peut se confondre avec les enjeux de l'évaluation formative interactive même si elle peut en faire partie du fait que « interroger n'est pas évaluer » au sens littéral mais permettant d'avoir des informations en retour ou feedback pour vérifier la compréhension. En accordant à cette phase de l'évaluation une fonction cardinale dans l'apprentissage, on modifie positivement la représentation que l'on avait de l'apprentissage d'une langue étrangère ou langue cible et de son utilisation adéquate et communicative dans des situations multiples et variées.

L'évaluation interactive et participative devient alors, selon Charles Hadji, (1997 :127) : « *Un des temps forts pour tous les élèves de la classe et par des effets de renforcement qu'elle assure, facilite chez l'élève la fixation et la mémorisation de la compréhension* ».

L'importance décisive qu'apporte l'évaluation formative interactive réside essentiellement dans ses effets de régulation. Cette dernière, interne à l'apprentissage, modifie l'activité de l'apprenant qui sera à même de réajuster et de réguler sa progression, son curriculum par les diverses informations qu'il obtient par le feed-back ou qu'il découvre par la réflexion ou l'observation. Mieux savoir où il en est, pour mieux savoir où et jusqu'où il peut aller. Cette ligne de conduite développe chez l'apprenant une meilleure conscience dans le processus de sa propre formation et de son apprentissage spécifique. Ce principe, tout à fait justifié dans l'idéal, engage dans sa mise en pratique inévitablement une différenciation dans la conduite de la classe par l'enseignant. En fait, être informé plus fréquemment des différentes positions des apprenants dans l'apprentissage ne simplifie plus la tâche de l'enseignant qui, souvent, n'essaiera même pas de collecter des informations, embarrassé par le manque de temps pour traiter effectivement l'information et d'en tirer les conséquences didactiques. C'est bien parce qu'il devient très difficile voire impossible de gérer ces évaluations formatives et leurs exigences, que l'enseignant se limitera seulement à faire son cours, à vérifier par quelques questions sondages si les apprenants suivent et comprennent le cours, ce qui s'apparente à un simple contrôle informel.

La régulation interactive se distingue des deux autres par le fait qu'elle est intégrée à la situation d'apprentissage tout au long de son déroulement. L'adaptation de l'activité d'apprentissage de l'apprenant est la conséquence immédiate de ses interactions avec l'enseignant, avec ses camarades de classe et avec le matériel didactique. Nous pouvons distinguer les effets de régulation de ces interactions de la manière suivante :

- interaction et feed-back apprenant(s)- enseignant. Pendant que les apprenants effectuent un travail individuel (exercice, synthèse), ou une activité en petits groupes (journal de classe, élaboration de questionnaire d'enquêtes, mise en forme du projet pédagogique), l'enseignant passe d'un apprenant ou groupe d'apprenants à un autre ; il observe les conduites des uns et des autres, pose des

questions pour mieux saisir le sens de leurs démarche ou les raisons des difficultés rencontrées, et intervient, s'il juge son intervention nécessaire ou utile, pour les aider à orienter ou à réorienter leurs démarches. L'enseignant s'intéresse plus particulièrement à :

- interaction entre apprenants : lorsque deux ou plusieurs apprenants réalisent une activité ensemble, leurs échanges d'idées sont une source de créativité et de régulation dans la mesure où ils font part de confrontations constructives de leurs démarches respectives pour analyser les causes des difficultés rencontrées, pour rechercher ensemble de nouvelles pistes afin d'améliorer leurs compétences et leurs performances ;

- interaction apprenant(s) - matériel : l'interaction d'un ou plusieurs apprenants avec un matériel didactique peut être à l'origine d'un processus de régulation lorsque le matériel est conçu et réalisé pour fournir un feed-back immédiat, authentique et continu, ou lorsqu'il offre la possibilité à l'apprenant de formuler et de tester des hypothèses qu'il va soumettre à des vérifications.

La régulation interactive est fondée le plus souvent sur des démarches informelles d'évaluation de la part de l'enseignant ou des apprenants engagés dans un processus d'autoévaluation ou d'évaluation mutuelle.

2.1.2.3 L'évaluation rétroactive

Elle s'apparente à l'évaluation du savoir c'est à dire qu'elle vise les connaissances déclaratives et en même temps, elle vise l'atteinte des objectifs spécifiques. Elle porte sur ce qui a été enseigné et par voie de conséquence, elle est en étroite relation avec le travail de la semaine, du mois, avec le manuel et avec le programme. Elle est centrée sur le cours et bien entendu les apprenants intéressés, motivés et qui ont beaucoup travaillé devraient à coup sûr obtenir de bonnes appréciations, une note élevée et de bons résultats. D'ailleurs, les enseignants s'intéressent plus particulièrement à ce type d'évaluation qui leur renvoie un feed-back réel et objectif sur leur enseignement. L'évaluation du savoir diffère de l'évaluation de la capacité et des habiletés des apprenants. Elle est réalisée après un certain nombre d'actions pédagogiques et permet à l'enseignant de vérifier et de contrôler les apprenants qui accusent un retard dans l'apprentissage ou qui présentent des difficultés afin qu'il puisse programmer des activités de soutien ponctuelles et

pertinentes. A ce niveau, l'instrument de mesure que l'enseignant utilise c'est le «test» ou l'interrogation orale ou écrite. Cette évaluation devient efficace et pertinente quand elle est périodique et programmée mais elle peut être stressante, inefficace car elle est source de blocages psychologiques multiples.

L'évaluation rétroactive comme l'évaluation proactive ont une régulation différée. En effet, ces deux formes de régulation interviennent à la suite d'un procédé systématique d'évaluation introduit, à un moment donné, dans le déroulement d'une séquence d'activité de formation. L'action de régulation est donc différée par rapport à la situation initiale d'apprentissage et par rapport au moment de l'évaluation. Nous pouvons distinguer deux orientations de la régulation différée par le terme « rétroactive » et « proactive ». Par régulation rétroactive, il faut comprendre la mise en place d'activités de remédiation permettant à l'apprenant de surmonter les difficultés ou de corriger les erreurs identifiées et relevées lors de l'évaluation. La régulation rétroactive implique donc toujours un « retour » à des objectifs non maîtrisés ou à des tâches non réussies lors de la première étape d'apprentissage.

2.1.2.4 L'évaluation continue

Elle a lieu à des moments précis de l'apprentissage, habituellement avant et après un cours, à la fin d'une unité didactique, tout le long d'un trimestre. Le contrôle continu des connaissances suppose que l'évaluation soit intégrée dans le cours et contribue de manière cumulative au résultat final. Parallèlement à la notation des devoirs et des tests de connaissances occasionnels ou réguliers permettant le renforcement de l'apprentissage, l'évaluation continue peut prendre l'aspect de questionnaires, de grilles d'évaluation dans une série de tâches ciblées d'évaluation formelle du travail de classe à différents moments de leur réalisation ou du cours. Ce système d'évaluation qui prend en compte et mesure parfaitement l'évaluation ponctuelle rend justice à différents types de performances et peut également prendre en compte une information moins quantifiable dans un compte-rendu du résultat et en termes de capacité. Pendant la totalité du temps réservé à une séquence ou une unité d'apprentissage, les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Par l'observation des apprenants en cours d'apprentissage, l'enseignant cherche à identifier les difficultés dès qu'elles apparaissent, à diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des blocages de chaque apprenant et à formuler, en conséquence, des adaptations individualisées

des activités pédagogiques. Dans cette optique, toutes les interactions de l'apprenant, avec le maître ou avec d'autres apprenants et avec l'outil didactique constituent des moments et des occasions d'évaluation ou d'autoévaluation qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage. La régulation de ces activités est donc de nature interactive. Son but essentiel est d'offrir à l'apprenant un « guidage » individualisé en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation a posteriori. Plus la régulation est interactive plus elle est efficace donc constructive car c'est un moyen d'apprentissage qui offre à chaque apprenant la possibilité de comprendre mieux et différemment l'apprentissage du fait que l'apprenant confronte ses points de vue à ceux de ses pairs.

2.1.2.5 L'évaluation ponctuelle

C'est une évaluation qui intervient immédiatement après un apprentissage précis, limité ou après une séquence d'apprentissage dans le but d'avoir un rapide feedback. Quel que soit le type d'évaluation formative qu'on utilise, si elle est bien planifiée dans un « ici et maintenant », elle peut avoir une utilité aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Ce sont généralement les questions orales ou écrites que l'enseignant pose à ses apprenants pour contrôler si réellement ils ont compris le cours et qu'ils sont capables de transférer les connaissances acquises dans d'autres situations de communication réelles ou imaginaires. Dans presque tous les travaux existants sur l'évaluation formative, les modalités d'application sont caractérisées par plusieurs étapes distinctes. Après un premier temps consacré à des activités d'enseignement et d'apprentissage, le maître organise une évaluation formative sous forme d'un contrôle écrit (test ou exercice) passé par l'ensemble des apprenants dont les résultats permettent au maître et à l'apprenant d'identifier les objectifs pédagogiques qui sont atteints ou non atteints ; dans l'étape suivante, le maître (dans certains cas l'apprenant) doit prendre en charge des activités de remédiation définies en fonction du profil de résultats obtenus par l'apprenant. Dans une approche de ce type, le temps imparti à une unité d'apprentissage ou de formation est divisé en plusieurs tranches successives : enseignement/apprentissage, évaluation, adaptation de l'enseignement et de l'apprentissage visant la remédiation et éventuellement une réévaluation et nouvelle adaptation dans un souci pédagogique : permettre à l'apprenant de progresser.

Par le fait que l'évaluation intervient de façon ponctuelle sous forme d'un contrôle écrit, l'interprétation se limite essentiellement à un constat des performances de l'apprenant relatives aux objectifs pédagogiques. Les informations recueillies ne permettent pas, en général, un vrai diagnostic des causes et des facteurs qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage de l'apprenant et l'adaptation des activités pédagogiques est effectuée à l'aide de moyens partiellement standardisés⁹, c'est-à-dire que deux apprenants qui ont un même profil de résultats entreprennent les mêmes activités de remédiation. Les difficultés rencontrées par l'apprenant n'étant pas repérées en cours d'apprentissage, la fonction de régulation assurée par l'évaluation prend alors la forme rétroactive dans l'étape de remédiation c'est-à-dire qu'il y a un « retour » aux objectifs non maîtrisés ou non atteints. Cependant, il faut reconnaître que face aux problèmes posés dans les pratiques pédagogiques de classe (effectifs élevés, rigidité des programmes et des horaires, manque flagrant de matériel didactique), il est souvent très difficile de mettre en place des modalités d'application qui vont plus loin que des évaluations ponctuelles suivies de régulations rétroactives. L'enseignant devra pour l'efficacité et la pertinence de son enseignement programmer des moments judicieusement choisis pour concrétiser ces régulations dont les apprenants ont énormément besoin.

2.1.3 L'évaluation normative

L'évaluation normative classe et positionne les apprenants les uns par rapport aux autres. Elle se réalise soit en classe avec des apprenants suivant les mêmes cours, soit dans un groupe de candidats à un test, ou encore dans les tests de placement afin de constituer des classes homogènes. L'interprétation que l'enseignant fait dans ce type d'évaluation est aussi normative ou normée du fait qu'elle permet de situer la performance de l'apprenant par rapport à celle de ses camarades. A ce niveau, l'apprenant est évalué par rapport à ces derniers à l'aide d'une note chiffrée qui sera portée sur son bulletin ou un relevé de notes pour le classement. Pour une meilleure interprétation des résultats de l'ensemble des apprenants confrontés à un même apprentissage, l'enseignant a, généralement recours au tableau des spécifications qui reste un moyen efficace en vue d'apporter aux apprenants qui accusent des

⁹ Normalisées, uniformisées

retards ou des insuffisances, des régulations appropriées à chacun d'eux. Le tableau de spécifications est considéré selon Legendre comme :

« une présentation ordonnée de l'ensemble des notions visées par l'instrument de mesure ou un programme qui inclut des indications sur le niveau taxinomique des apprentissages reliés à chaque notion et sur l'importance relative d'une notion ou d'un sous-ensemble de notions par rapport à l'ensemble total »

En outre, l'interprétation des données grâce au tableau des spécifications permet à l'enseignant d'évaluer de façon objective le degré d'atteinte de objectifs des apprenants car l'évaluation normative est presque toujours confondue à l'évaluation « critériée » mais elle reste guidée par la norme dans les apprentissages. Pour construire une table de spécification, l'enseignant doit prendre en considération les critères suivants :

- trouver la meilleure manière de représenter la relation qui existe dans son instrument de mesure entre « domaines et contenu » et les « catégories de comportements ». Quelle que soit la structure de la table de spécification, celle-ci devrait mettre en évidence les objectifs visés à travers l'instrument dans lequel chaque objectif étant défini par : « une catégorie de comportements de l'apprenant manifestée face à un domaine de contenu ».

- inscrire toutes les indications à l'intérieur des cellules lorsque la structure générale de la table de spécification a été définie c'est-à-dire les items et le nombre de points attribués aux items relevant de chaque cellule voire les indications sur les formes des items.

A ce propos, nous pouvons formuler une réflexion critique sur la structure de l'instrument et son adéquation sur les plans suivants :

- les objectifs sur lesquels porte l'évaluation sont-ils cohérents avec les objectifs poursuivis dans l'enseignement / apprentissage ?

- le poids accordé aux différents objectifs reflète-t-il les intentions de l'enseignant et les priorités du programme ?

- quelles modifications faudrait-il envisager si l'on devait réutiliser l'instrument de mesure ?
- les critères que l'enseignant a fixés sont-ils en adéquation avec les objectifs d'apprentissage/apprentissage ?

2.1.4 L'évaluation critériée

L'évaluation critériée se veut une réaction contre la référence à la norme. Dans ce contexte, l'enseignant/évaluateur évalue l'apprenant uniquement en fonction de ses capacités propres dans le domaine et quelles que soient celles de ses pairs. L'interprétation critériée consiste à comparer les résultats des apprenants à des critères, généralement de performance standard, et à des seuils de réussite que l'enseignant veut voir atteints. Elle suppose que l'on dégage un continuum de capacités et une série de domaines pertinents de telle sorte que les résultats personnels au test puissent être placés sur l'ensemble de l'espèce critériée. Ce qui implique :

- la définition des domaines pertinents couverts par le test en question ;
- l'identification des points de césure appelés seuils reflétée par la note au test jugée nécessaire pour correspondre au niveau des apprenants et les situer véritablement par rapport à ce qui est acquis et ce qui reste à acquérir.

Dans ce type d'évaluation, l'enseignant construit en amont des items qui mettent en relief des critères de réussite qui fixent les objectifs pédagogiques bien déterminés et en relation avec le cours ou l'activité.

2.1.5 L'évaluation subjective

L'évaluation de la performance directe se réalise généralement selon une méthode d'évaluation subjective c'est à dire que la décision de l'enseignant sur la qualité de la performance réalisée par l'apprenant est prise subjectivement en tenant compte de certains facteurs pertinents et en s'appuyant sur des consignes, des instructions, des critères ou sur l'expérience. L'avantage d'une approche critique et subjective repose sur le fait que la langue et la communication sont extrêmement complexes, qu'elles se prêtent mal à l'atomisation et qu'elles sont toujours plus que la simple somme de leurs constituants. Il est souvent difficile d'affirmer avec certitude et conviction ce

qu'un item teste réellement et, par conséquent, le cibler sur un aspect particulier de la compétence ou de la performance.

2.1.6 L'évaluation objective

Les tests indirects sont décrits comme des tests objectifs, notamment ceux qui portent sur les connaissances déclaratives dans le domaine de la grammaire et du lexique. Dans l'évaluation objective, les tests sont accompagnés d'une grille de correction ou d'un barème que l'enseignant élabore et que tout autre évaluateur consulte pour se prononcer sur l'acceptabilité des réponses et détermine les réponses justes pour prendre la décision c'est-à-dire donner et confirmer le résultat. En effet, certains types de tests sont beaucoup plus performants et plus précis que d'autres du fait qu'ils ne permettent qu'une seule réponse par question (par exemple les QCM et les tests lacunaires basés sur les tests de closure). En fait, il est plus exact de parler d'objectivité des tests décrits comme objectifs lorsque ces tests font l'objet d'une correction objectivée. Pourtant, pour être impartiale, il faut dire que toute évaluation devrait être aussi objective que possible. Les effets de jugements de valeur personnels qui interviennent dans les décisions subjectives sur la sélection du contenu et la qualité de la performance devraient être réduits au maximum, particulièrement lorsqu'il s'agit d'évaluation sommative (voir supra), car les résultats des tests sont souvent utilisés par une tierce personne pour prendre des décisions qui engagent l'avenir des candidats évalués. Afin de diminuer le poids de la subjectivité sur l'évaluation et, par là même, augmenter la validité et la fiabilité de l'évaluation, tout évaluateur qui vise l'objectivité se doit de respecter la démarche suivante :

- développer une spécification du contenu de l'évaluation basée sur un modèle de référence pertinent ;
- utiliser la négociation ou les jugements collectifs afin de sélectionner le contenu et de noter les performances ;
- adopter des procédures normalisées relatives à la passation des tests ;
- élaborer et fournir des grilles de correction précises pour les tests indirects et axer l'évaluation des tests directs sur des critères de correction clairement définis ;

- exiger des jugements multiples et l'analyse de différents facteurs susceptibles d'apporter un plus à l'évaluation ;
- mettre en place une double correction ou une correction automatique lorsque c'est possible et faisable ;
- assurer une formation relative aux barèmes de correction ;
- vérifier la qualité de l'évaluation (validité, fiabilité et faisabilité) en analysant minutieusement les résultats.

En effet, s'assurer que la performance d'un apprenant se prête à une évaluation qui puisse être généralisée en toute situation, à tout évaluateur et à tout moment est nécessaire mais non suffisante car le contrôle de qualité doit aussi porter sur la validité de la situation/problème ou de la tâche et du procédé d'évaluation qui en découle. Traditionnellement, on estimait qu'un test est valide lorsqu'il était démontré qu'il mesurait bien ce qu'il était censé mesurer.

Le concept de validité était d'autant moins facile à saisir que les approches qualitatives doivent côtoyer des approches quantitatives.

Le cas le plus facile à appréhender est sans doute celui de la validité concomitante qui tient compte simultanément des deux approches et ne favorisant pas l'une sur l'autre. En situation de classe, les pédagogues se sont beaucoup appuyés sur la notion de validité de contenu et validité curriculaire afin d'établir que le contenu d'un examen ou d'un procédé de vérification correspond bien à ce qui a été enseigné. En matière d'évaluation de compétences, la notion de validité reste à revoir et à définir car les procédés associés à la psychométrie classique et ceux déployés pour mesurer le rendement scolaire ne sont plus appropriés. Pour évaluer les compétences réelles de leurs apprenants, les évaluateurs ne doivent pas se contenter de faire le rapprochement entre le contenu des situations/problèmes et les objectifs visés dans un programme cohérent d'un enseignement/apprentissage mais doivent aller plus loin c'est-à-dire voir le processus et la démarche suivis par l'apprenant en un mot « comment » a-t-il fait pour arriver à ce résultat ?

En conséquence, nous ne pouvons vraiment assurer une stricte et véritable objectivité d'une évaluation que par un système de mesure que n'affectent ni un test donné ni la participation d'autres candidats. Au jour d'aujourd'hui, cette forme d'objectivité ne peut être obtenue que par l'utilisation d'un modèle de mesure objectif

(par exemple le modèle de Rasch) qui permet de situer les résultats dans un cadre de l'espace critériée pertinent.

2.1.7 Evaluation du savoir

Avant de parler de l'évaluation du savoir ou de la compétence, il nous paraît pertinent de définir la notion de compétence du fait que dans son usage courant, le terme de compétence est polysémique. Dans le domaine de l'éducation, la compétence désigne des intentions de formation telles qu'elles apparaissent dans les programmes d'études. D'ailleurs, les nouveaux programmes récemment mis en place dans le système éducatif sont élaborés et caractérisés par une approche par compétences, et de ce fait, la compétence ne se réduit ni à un résultat ou à un ensemble de résultats observables, ni à un exercice ou à une tâche d'évaluation. Elle se distingue de la performance, terme souvent utilisé pour désigner la manifestation d'une compétence : rédiger un fait-divers n'est pas une compétence mais la manifestation d'une compétence. Elle n'est pas une capacité isolée de tout contexte car on ne peut ni exercer ni observer une compétence hors contexte et hors situation. Le Boterf (1994: 23) précise que la compétence doit être finalisée et contextualisée c'est-à-dire qu'elle doit se rapporter à des situations précises et qui reflètent réellement la situation ou le contexte. Ainsi, selon ce point de vue, les termes tels que « analyser », « comparer » ou « réduire » ne peuvent pas être employés seuls. La compétence ne se réduit pas à un corpus de connaissances ou de savoir-faire car posséder de vastes connaissances sur un sujet ou un thème donné et pouvoir les restituer sur demande ne sont pas des indices de compétence. Selon de nombreux auteurs, la notion de compétence implique l'utilisation de savoirs et de savoir-faire dans des situations données, mais selon des modalités beaucoup plus exigeantes que dans le cas des habiletés, telles que « interpréter », « analyser » ou « appliquer ». Le Boterf (1994 : 35) a insisté sur le fait que « savoir-faire » n'est pas synonyme de « savoir agir » car ce dernier terme est utilisé pour définir la compétence. Il est important de distinguer la notion de compétence de celle d'objectif, bien que ce soit là deux manières d'exprimer des attentes, des résultats ou encore des intentions d'enseignement / apprentissage. Comment est donc définie la « compétence » ? Les expressions rencontrées dans divers écrits didactiques sont nombreuses. Nous avons donc retenues celles qui nous paraissent les plus pertinentes à savoir :

- qualité globale de la personne ;
- intégration appropriée des savoirs, savoir-faire et savoir - être ;
- système de connaissances conceptuelles et procédurales ;
- état de la personne ;
- capacité de transférer ;
- ensemble intégré d'habiletés ;
- capacité d'action, etc.

Les efforts de conceptualisation que traduisent ces expressions aident, certes à mieux cerner une réalité très complexe, mais ne permettent pas de résoudre le problème d'ordre méthodologique que pose l'évaluation des compétences et des savoirs. De toutes les expressions relevées dans les différentes définitions, c'est la définition que propose Rogers (2000 : 66) qui rejoint le plus les préoccupations d'évaluation, en raison de sa référence explicite à des situations- problèmes :

« La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situation/problèmes ».

En faisant la synthèse de plusieurs définitions répertoriées dans les écrits didactiques, nous pouvons dégager des caractéristiques essentielles qui doivent être explicitées pour des raisons de clarté et de cohérence à savoir :

- La compétence est une capacité, une potentialité non observable ou encore une caractéristique permanente des individus. Un individu est compétent même s'il est momentanément inactif ou passif. La compétence se distingue donc de la notion de performance, qui en est la manifestation concrète.

- La compétence est considérée également comme la capacité d'une personne à mobiliser, voire à utiliser à bon escient, ses propres ressources ou des ressources qui lui sont extérieures dans la réalisation d'un projet, d'une tâche ou d'une activité personnelle et qui relève du domaine de la compréhension.

- La mobilisation des ressources se fait de manière intériorisée, c'est-à-dire assurée, sans hésitation, sans tâtonnement. Pour ce faire, l'apprenant mobilise un ensemble intégré de ressources adaptées et en adéquation avec les objectifs

fixés et attendus ; ce qui est différent d'une simple addition ou juxtaposition d'éléments. Ces ressources sont constituées de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être internes ou externes au sujet apprenant.

La compétence est une capacité qui est relevée lorsque la personne est placée dans une famille de situations problèmes c'est-à-dire face à plusieurs tâches complexes qui présentent des ressemblances et qui feront l'objet d'une évaluation.

L'évaluation du savoir est une évaluation qui permet de vérifier le degré d'atteinte des objectifs spécifiques que l'enseignant veut atteindre. Elle porte essentiellement sur ce qui a été déjà enseigné et de ce fait, elle est en étroite relation avec les contenus des programmes et de la progression de la semaine, du mois ou de l'unité didactique, aujourd'hui le projet pédagogique.

C'est pourquoi, elle est centrée sur les cours et généralement les apprenants qui s'intéressent, qui participent à la construction de leur savoir et qui fournissent des efforts devraient sauf cas rares d'obtenir de bonnes appréciations, d'excellentes notes ou du moins des notes relativement bonnes. D'ailleurs, les enseignants favorisent plus particulièrement ce type d'évaluation du fait qu'il leur renvoie un feed-back direct et ponctuel sur leur enseignement, leurs procédés et leur pertinence. L'évaluation du savoir vise essentiellement le contrôle de l'acquisition des connaissances déclaratives par les apprenants. Elle relève donc du niveau de la compétence.

2.1.8 Evaluation de la capacité

L'évaluation de la capacité ou la mise en pratique de la compétence est, contrairement à l'évaluation du savoir, une évaluation de ce que l'apprenant peut faire, peut réaliser ou de ce qu'il sait faire des connaissances déclaratives acquises en relation à son application au monde réel dans lequel il évolue ou il va évoluer. Les enseignants qui ne perdent pas de vue l'évaluation de la performance ont tendance à s'intéresser beaucoup plus à l'évaluation de la capacité qui vise le produit et ce qu'un apprenant/participant peut effectivement faire. Naturellement, l'évaluation du savoir et l'évaluation de la capacité ont, l'une et l'autre, des avantages. La première réside dans le fait qu'elle est proche de l'expérience de l'apprenant ; la seconde permet aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant de se situer et de se positionner dans

l'enseignement/apprentissage du fait que les résultats ont pour chacun une totale et parfaite lisibilité.

Dans l'approche communicative en situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère centrée sur les besoins communicatifs ou langagiers, il est apparu important de concevoir le langage ou la langue d'abord et avant tout comme un outil de communication faisant référence à des comportements d'échanges et d'interactions observables entre les apprenants et les enseignants et entre apprenants entre eux qui communiquent tant bien que mal en langue étrangère mais qui se font comprendre en développant des actes de parole en fonction de la situation de communication. Il paraît donc évident d'affirmer que les distinctions entre « savoir centré sur le contenu » et « capacité centrée sur l'utilisation ou le transfert des savoirs » en situation réelle et authentique devraient être infimes car, lorsque l'évaluation du savoir (connaissances déclaratives) teste l'utilisation pratique de la langue dans des situations significatives et reflète une image équilibrée de la compétence qui se manifeste, elle prend ainsi la dimension de « capacité ».

Cependant, lorsque l'évaluation de capacité se réalise par des tâches langagières et communicatives basées sur un programme connu, bien défini, pertinent donnant à l'apprenant la possibilité de montrer ce à quoi il est arrivé plutôt que de l'exposer arbitrairement et de façon aléatoire à des tâches qui départagent les bons élèves des moins bons. Ce type de test d'évaluation s'apparente et prend la forme d'une dimension de « savoir ».

2.1.9 Evaluation de la performance / Evaluation des connaissances

Etant donné qu'il n'est pas très difficile de tester la compétence linguistique, les évaluateurs se fondent sur l'évaluation d'un ensemble de performances à partir de laquelle, ils s'efforcent de généraliser pour définir la capacité, c'est à dire la mise en pratique de la compétence. Bien entendu, un test n'évalue que la performance bien qu'on n'essaie de généraliser au-delà. Les pratiques de classes ont toujours porté sur ce que l'apprenant est capable de faire avec les connaissances déclaratives acquises. En effet, il nous a été donné de constater que l'apprenant qui possède des compétences passives c'est-à-dire qu'il ne met pas ses compétences en pratique, en fonction des situations de communication dans lesquelles, il montre à quel point, il peut étendre ses performances mais sera dans l'incapacité de construire

solidement son apprentissage. A titre d'exemple, lorsque l'enseignant place l'apprenant en situation de simulation d'entretien ou jeu de questions / réponses, il exige de ce dernier plus de « performance » qu'il ne lui demande en face d'un texte lacunaire qui, à son tour exige plus de performance qu'un QCM. Le terme de « performance » est utilisé au sens de « production langagière » mais il a un sens plus étroit dans l'expression « test de performance » où il signifie performance adéquate en situation authentique ou de type professionnel. Depuis les travaux de Chomsky, la distinction entre compétence et performance a été largement adoptée dans les situations d'enseignement/apprentissage. La performance fait référence aux comportements observables produits par le sujet/apprenant. Quant à la compétence, elle est constituée d'un ensemble de capacités organisées qui sous-tendent les performances. Les compétences ne sont pas directement observables mais peuvent seulement être inférées à partir des performances. En effet, Chomsky utilise le concept de « performance » avec des acceptions diverses. D'une part, il entend par performance l'usage soumis à toutes les contingences, que le locuteur natif fait de sa compétence, d'autre part, les irrégularités qui déterminent l'emploi du langage.

En revanche, pour lever cette ambiguïté, Hymes (1984 :73) propose de parler de « compétence communicative » qui regroupe toutes les règles de communication. Par ailleurs, la compétence communicative regroupe une seconde acception du mot performance et la compétence purement linguistique fait partie intégrante de cette compétence communicative. Cette dernière ne permet pas, selon le même auteur, de décider de la grammaticalité d'un énoncé (sur la base de la compétence grammaticale qu'elle contient), de l'appréciation de la correction grammaticale et de l'acceptabilité des énoncés par des critères d'adéquation au contexte et d'efficacité de ces énoncés en tant qu'actes de parole. Etant donné que l'enseignement/apprentissage se planifie et s'organise à partir d'objectifs d'apprentissage bien définis, il faut que l'enseignant arrive à formuler des jugements sur le degré de maîtrise des objectifs d'apprentissage fixés et attendus que ce soit à la fin d'une séquence d'enseignement plus ou moins longue ou encore à la fin d'une unité pédagogique ou d'un projet pédagogique. Pour ce faire, l'enseignant doit se fixer des critères de performance. Comment peut-on décrire les critères de performances dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère ? Un critère de performance est une caractéristique considérée comme un repère que

l'enseignant se donne pour juger de la performance de ses apprenants par rapport au développement d'une habileté ou à l'acquisition de connaissances déclaratives donnant ainsi une appréciation objective et fiable sur la qualité d'un résultat d'apprentissage en milieu scolaire.

2.1.10 Evaluation holistique / Evaluation analytique

Une approche subjective de l'évaluation peut être holistique quand elle porte globalement sur un jugement, ou analytique lorsqu'elle porte sur des faits observables. Nous avons deux manières d'établir cette distinction soit en fonction de ce que l'on considère soit en fonction de la façon dont on attribue une note et par là même la manière dont on classe le résultat à un certain niveau. Cependant, il arrive que des systèmes combinent une approche analytique à un niveau et une approche globale à un autre. Certaines approches évaluent une catégorie dans son ensemble, comme en « expression orale » ou « interaction » et attribuent une note moyenne ou un seuil de réussite ; d'autres approches, par contre, plus analytiques, exigent de l'enseignant / évaluateur qu'il note séparément un certain nombre d'éléments distincts de la performance selon une échelle qui diffère de l'oral à l'écrit.

L'avantage des critères différents dans l'approche analytique est de motiver l'enseignant/évaluateur à une observation minutieuse et à faire preuve d'une grande objectivité. Ces critères fournissent aussi un métalangage nécessaire et profitable à une discussion didactique entre les évaluateurs et au feed-back qui sera renvoyé aux apprenants. Leur inconvénient est que les évaluateurs seraient incapables de maintenir des critères clairs et fiables dans une évaluation globale. Quant au calcul des résultats, certaines approches mettent en relation de manière globale les performances observées et les descripteurs sur un barème de notation que celui utilisé par l'évaluation holistique ou globale mais les approches plus analytiques demandent que le résultat soit représenté par une note qui peut être accompagnée d'une mention ou d'une appréciation. En outre, plus l'appréciation est proche de l'apprenant, plus celui-ci est motivé et prend conscience des efforts qu'il a fournis et ceux qui lui restent à fournir.

2.1.11 Evaluation sur échelle / Evaluation sur liste de contrôle

L'évaluation sur une échelle place et évalue l'apprenant sur une série de niveaux, degrés, échelons ou sur une série de catégories bien définies c'est-à-dire sur la

position d'une ligne verticale. L'échelle de descripteurs doit rendre clair le sens des différents niveaux, degrés ou échelons. Elle est habituellement présentée verticalement de haut en bas ou de bas en haut. Ainsi, nous pouvons avoir plusieurs échelles pour différentes catégories qui peuvent apparaître sous forme des grilles. En règle générale, la notation se réalise sur une feuille de notes et non sur la grille même. L'évaluation sur une liste de contrôle met l'accent sur le chemin parcouru ou le cheminement horizontal qui peut être uniquement une série d'intitulés qui propose des descripteurs définissant des actions particulières que l'apprenant est en mesure de réaliser. Elle peut se présenter sous forme de questionnaire dont les réponses peuvent être (Oui / Non) ou le choix d'une case. Cependant, l'évaluateur peut affiner la réponse en utilisant une échelle de 0 à 4 qui précise et nuance l'interprétation. Ces deux types d'évaluation s'apparentent à l'évaluation par série qui tente de corriger la tendance qui fait que les résultats d'une catégorie affectent ceux d'une autre et l'évaluation par catégorie qui porte sur une tâche à partir de laquelle la performance est évaluée en fonction des catégories d'une grille d'évaluation.

2.1.12 Evaluation formatrice / Evaluation dirigée

L'évaluation formatrice est considérée comme le résultat ou l'aboutissement de l'évaluation formative dans laquelle l'enseignant intervient et propose des remédiations aux élèves alors que dans l'évaluation formatrice, l'apprenant lui-même se prend en charge par la programmation de révisions ou en faisant des exercices d'entraînement supplémentaires et de consolidation des notions qui lui causent des difficultés. C'est pourquoi, l'évaluation formative s'apparente à l'évaluation dirigée et l'évaluation formatrice vise l'autonomie de l'apprenant. Ce type d'évaluation est considéré comme le résultat ou l'aboutissement de l'évaluation formative. Ce qui permet de différencier l'évaluation formative de l'évaluation formatrice c'est la mise en place de la régulation. Dans l'évaluation formative, c'est l'enseignant qui intervient et qui propose les activités de remédiation en fonction des lacunes constatées chez les apprenants alors que dans l'évaluation formatrice, l'apprenant lui-même, se prend en charge en ayant recours aux révisions ou en faisant des exercices d'entraînement supplémentaires pour remédier à ses lacunes et pouvoir passer du niveau de la compétence à celui de la performance. A ce propos, HOLEC. Henri (1989 :115) souligne que « cette forme d'évaluation privilégie l'autoévaluation qui est une forme d'autonomie de l'apprenant » ce qui favorise l'apprentissage autodirigé.

2.1.13 Evaluation mutuelle / Autoévaluation

Dans les pratiques évaluatives qui favorisent la mise en pratique de l'implication des apprenants dans la construction d'un savoir, d'un savoir-faire, de techniques et de procédés d'évaluation, l'évaluation mutuelle et l'autoévaluation permettent aux apprenants de se prendre en charge et être autonomes. Selon G. De Landsheere, l'autoévaluation est :

« Un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en fonction des objectifs prédéfinis, tout en s'inspirant de critères d'appréciation précis ».

La difficulté que les enseignants rencontrent dans la mise en place de ce type d'évaluation, c'est d'apprendre à l'apprenant à construire et à utiliser l'instrument de mesure ou les grilles d'évaluation qui lui permettront de s'auto évaluer avec facilité et avec plus ou moins d'objectivité mais qui n'est pas toujours facile à mettre en place. Pour ce faire, nous pouvons familiariser et impliquer les apprenants dans l'élaboration des critères d'évaluation dans la plupart des techniques d'évaluation esquissées ci-dessus.

La pratique de classe tend à démontrer que, dans la mesure où l'enjeu n'est trop important (être admis ou pas), l'autoévaluation peut s'avérer un complément utile à l'évaluation faite par l'enseignant. En outre, la justesse de l'autoévaluation augmente :

- si l'évaluation se fait en référence à des descripteurs ou critères qui définissent clairement des normes de capacité bien déterminées;
- si l'évaluation est en relation avec une expérience particulière et du vécu ;
- si les apprenants reçoivent des informations ou le cas échéant un entraînement ou une formation à l'autoévaluation.

Une autoévaluation structurée peut se rapprocher de l'évaluation faite par l'enseignant ou apportée par les tests dans la même proportion que se rapprochent habituellement les évaluations des enseignants et des tests. L'avantage et l'intérêt de l'autoévaluation résident dans le fait qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience car elle aide les apprenants à connaître leurs points forts, à

identifier leurs points faibles et à mieux gérer leur apprentissage et garantir l'acquisition du savoir, du savoir-faire ainsi que savoir « apprendre à apprendre », comportement que nos apprenants ne possèdent pas et n'arrivent pas à construire .

L'évaluation mutuelle, elle, est réalisée par les apprenants entre eux lorsqu'il existe réellement une motivation, une intercompréhension, des affinités et un intérêt d'apprentissage réel et sans complexe car des facteurs psychologiques multiples peuvent engendrer des blocages et des frustrations que ni l'enseignant ni les apprenants ne peuvent maîtriser. Pour ce faire, l'enseignant doit, en amont, préparer les apprenants à savoir travailler en groupes ou en sous groupes et créer des comportements facilitant les interactions et les échanges entre eux. Ces comportements, souvent sujets à des débats mitigés, tiennent compte des affinités et des compétences des uns et des autres.

Pour que l'évaluation soit pertinente, l'enseignant doit savoir adapter à chaque type d'évaluation un but particulier et précis qui soit en relation directe avec l'objectif visé. C'est ce que nous allons tenter de définir et d'illustrer en mettant en filigrane la notion de buts d'évaluation dans un enseignement / apprentissage efficient et fonctionnel.

2.2 Les buts d'évaluation

Les lectures d'ouvrages relevant du domaine de l'évaluation indiquent qu'il existe quatre buts d'évaluation à savoir : « la sélection », « la certification », « l'orientation » et « la régulation » que l'enseignant / évaluateur utilise selon le contexte d'évaluation et les objectifs qu'il désire atteindre. Explicitons chacun de ces buts d'évaluation en les plaçant dans leur contexte d'utilisation.

2.2.1 La sélection

C'est une évaluation qui a lieu à la fin d'un apprentissage ou d'un enseignement dans le but de classer et de sélectionner des candidats dans un concours ou classer les apprenants en fonction des notes obtenues pour les faire passer à un niveau supérieur. Cette forme d'évaluation utilise l'épreuve, le test ou l'examen comme procédés ou moyens d'évaluation. D'ailleurs, les enseignants ont constamment recours à ce moyen d'évaluation pour classer les apprenants selon leur degré de maîtrise des connaissances acquises. Mais la question qui se pose et qui est justifiée par expérience est de voir si l'épreuve et les items proposés couvrent tous les points abordés au cours de l'apprentissage. Ainsi, pour que la sélection

soit crédible et objective, l'enseignant doit construire des items et des épreuves représentatives du contenu du programme réalisé avec les apprenants en classe dans une tranche temporelle en tenant compte de la progression et de sa cohérence.

2.2.2 La certification

C'est une évaluation qui a généralement lieu après un examen ou un concours et qui est réalisée par un examinateur et/ou par un jury qui décide et déclare admis le candidat qui a obtenu la note requise pour l'admission et ayant donné satisfaction à travers les réponses données. Par ailleurs, elle est la résultante de l'évaluation sommative qui est programmée au terme d'un apprentissage afin de vérifier le degré de maîtrise des connaissances ainsi que les objectifs d'apprentissage visés par l'ensemble d'un programme d'études ou d'une partie terminale du programme pour décider de la promotion, du passage dans la classe supérieure ou de l'obtention d'un diplôme et finalement pour vérifier la qualité des apprentissages effectués par les apprenants dans chacun des domaines d'apprentissage. Pour assurer la reconnaissance des acquis au moment de faire le bilan au terme des apprentissages, l'enseignant a la responsabilité de décider pour chacun des apprenants du degré de maîtrise ou de non maîtrise des objectifs d'apprentissage qui étaient visés par le programme d'études.

L'enseignant se doit donc au vu des résultats obtenus par l'apprenant de prendre la décision :

- d'accorder la promotion des études et le passage dans la classe supérieure pour les apprenants ayant atteint le seuil de performance attendu ;
- de recommander des mesures d'appui pour les apprenants qui accusent des retards et des lacunes ;
- de recommander qu'un ou plusieurs apprenants en situation d'échec reprennent les apprentissages de l'année non ou mal maîtrisés ;
- de certifier qu'un apprenant est apte à poursuivre d'autres apprentissages qui sont en adéquation avec son niveau de compétence et de performance réel.

A ce niveau, D'HAINAUT. L. (1996 : 102) précise que cette opération d'évaluation que les apprenants, les candidats à un examen ou concours redoutent a lieu :

« Au terme d'un enseignement ou d'une formation donnés pour délivrer un certificat attestant l'acquisition des habiletés requises ».

L'évaluation certificative est donc une décision de validation terminale au regard d'objectifs à la situation d'enseignement elle-même et au terme d'un processus d'apprentissage. Elle est souvent présentée sous forme sommative, prenant en compte un ensemble défini d'objectifs, sous forme de bilan. L'évaluation certificative est dépendante des objectifs externes de l'évaluation : guider, orienter, marquer la fin d'un cycle d'études, qualifier, sélectionner... Elle devient ainsi « le processus d'évaluation » qui débouche sur une décision dichotomique de réussite ou d'échec relatif à une période d'apprentissage.

2.2.3 L'orientation

Dans l'enseignement / apprentissage en milieu scolaire, l'orientation est généralement réalisée soit au début soit à la fin d'un apprentissage dans le but d'orienter :

- les apprenants vers des filières, des cours ou parties de cours leur permettant d'ajuster, de réguler leur apprentissage et de combler leurs insuffisances pour pouvoir suivre de nouveaux apprentissages sans difficulté ;

- les enseignants, dans la planification, la préparation des cours et la répartition des opérations d'évaluation en vue de proposer une remédiation pertinente et fonctionnelle.

Nous pensons que si les classes sont d'un niveau hétérogène c'est parce que l'orientation n'est pratiquée que lors du passage d'un cycle à un autre et de façon aléatoire. Ne faudrait-il pas mettre en place des techniques et des procédés d'évaluation pédagogiques scientifiques fiables avec le concours des psychologues et des didacticiens pour permettre une orientation efficace et objective qui répond véritablement aux attentes des apprenants, des enseignants, des parents, de l'institution et de la société ? Ceci évitera sans aucun doute de nombreux échecs scolaires et disparités ainsi que l'hétérogénéité des apprenants qui souffrent de ce véritable handicap.

2.2.4 La régulation

Elle s'inscrit dans le cadre de l'évaluation formative dont elle constitue le pilier et le fondement. Elle se situe en début, en cours ou à la fin d'un apprentissage ou d'une séquence d'apprentissage. Elle vise, d'une part, les apprenants en leur confirmant la maîtrise d'un savoir ou des connaissances déclaratives et en diagnostiquant leurs insuffisances ou lacunes. Ceci permettra à l'enseignant de proposer d'éventuels correctifs par la mise en place d'activités orales ou écrites visant directement et efficacement la régulation et l'amélioration du niveau des apprenants. Et d'autre part, elle interpelle les enseignants, dans la mesure où, elle leur permettra de contrôler les acquisitions de leurs apprenants, d'exploiter leurs insuffisances afin de proposer des réajustements aux contenus de l'enseignement / apprentissage ainsi que dans le choix des méthodes et des procédés d'apprentissage dans leurs variétés, leur efficacité et leur pertinence. Ces réajustements sont donc en relation étroite avec les objectifs d'évaluation. Ce qui nous amène à aborder les objectifs attendus et fixés dans une opération d'évaluation.

Parler d'objectifs d'évaluation dans les classes de langue est source de malentendu car beaucoup d'enseignants confondent constamment les « objectifs d'évaluation » avec les « objectifs d'apprentissage ». Afin d'éviter toute confusion entre ces deux concepts, nous proposons de définir ce qu'est un objectif d'évaluation et ses rôles dans l'enseignement / apprentissage.

2.3 Les objectifs d'évaluation

Évaluation et objectifs sont deux référents qu'il n'est pas aisé et facile d'associer. D'une part, on dispose d'un éventail de modèles de situations d'évaluation, dans lequel on peut puiser des arguments afin de construire des épreuves d'exams ainsi que des protocoles d'évaluation plus ou moins complexes, en allant au besoin au-delà des situations de base les plus simples et à la portée des apprenants. Ainsi, les questions du type « vrai/faux » peuvent être accompagnées d'une échelle de certitude ; les questions à choix multiple peuvent également comporter plus d'une bonne réponse, et les évaluateurs peuvent aussi recourir aux questions à associations multiples. D'autre part, les enseignants en situation d'évaluation doivent sélectionner des objectifs d'apprentissage, des intentions pédagogiques qui présentent des degrés variés en exigence et de ce fait, une progression

pédagogique cohérente qui tient compte d'abord du niveau « connaissances » qui est étroitement associé à la mémorisation d'informations.

Ensuite, cibler le champ des habiletés diverses regroupant plusieurs capacités ayant en commun l'utilisation par les apprenants de leurs connaissances et, enfin des habiletés plus complexes qui reposent elles-mêmes sur la mobilisation de plusieurs savoirs et savoir-faire à la fois, ce qui est du domaine des compétences. Lorsque l'enseignant conçoit et élabore des tâches incitant les apprenants à utiliser leurs ressources (savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir apprendre) afin d'inférer leur degré de maîtrise d'une habileté ou d'une compétence, il doit être capable au moment de l'évaluation d'analyser les situations que comportent les exercices de vérification ou les procédés d'évaluation. En effet, dans tout acte d'évaluation, l'enseignant doit viser un objectif précis et univoque en fonction de l'objectif d'apprentissage qu'il désire évaluer. Pour ce faire, il a recours à quatre types d'objectifs d'évaluation à savoir : le diagnostic, le bilan, le classement et le pronostic. Explicitons chacun de ces types d'objectifs d'évaluation.

2.3.1 Le diagnostic

Le concept d'évaluation diagnostique n'est pas défini de manière uniforme par tous les spécialistes dans le domaine de l'évaluation. Il soulève par ailleurs des questions de fond qui, nous semble-t-il, méritent d'être abordées et explicitées en faisant référence à plusieurs postulats sur lesquels s'appuie la démarche d'évaluation diagnostique. Se référant à la typologie des formes d'évaluation proposées par Bloom relayé par Scallon (1988: 61) qui précisent que l'évaluation diagnostique remplit deux fonctions principales.

La première est de nature préventive et concerne l'orientation et l'intégration des apprenants dans une nouvelle séquence d'apprentissage. Dans ce cas, l'évaluation diagnostique vise à mettre en relief les forces et les faiblesses de chaque apprenant afin de cibler et de préciser le point d'entrée le plus pertinent et le plus adéquat dans la séquence d'apprentissage et de déterminer le mode d'enseignement le plus cohérent et le plus adapté au niveau réel des apprenants.

Une seconde fonction de l'évaluation diagnostique est de « *déterminer la cause des difficultés persistantes chez certains élèves* » (Scallon, 1988 : 69). A vrai dire, cette fonction rejoint dans ses grandes lignes celle de l'évaluation formative qui a

également pour but de déceler les difficultés que l'apprenant peut rencontrer en cours d'apprentissage afin d'y remédier au moment opportun et en contexte. Par rapport à l'évaluation formative, la spécificité de l'évaluation diagnostique est d'être à la fois plus profonde et plus globale. Scallon propose une distinction plus nette en se référant aux types des causes des difficultés d'apprentissage. L'évaluation diagnostique s'intéresserait beaucoup plus aux causes exogènes à la situation d'apprentissage alors que l'évaluation formative prendrait en compte uniquement les causes endogènes à cette situation donnant ainsi à l'évaluation formative un caractère diagnostique essentiellement pédagogique qui reste l'un des objectifs d'apprentissage à mettre en place et à installer dans les pratiques pédagogiques et évaluatives. Cet objectif d'évaluation que chaque enseignant doit savoir mettre en place avant toute action pédagogique ponctuelle permet selon C. Tagliante, (1993 : 59) de :

« déterminer les insuffisances, de les identifier et d'en déceler les causes dans le but d'y apporter des correctifs et des améliorations appropriées ».

De son côté, Cardinet. J (1988 :107) ne retient pas cette distinction entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative diagnostique pour caractériser tout examen approfondi des difficultés des apprenants qu'elles qu'en soient les causes. Par ailleurs, il évite d'utiliser le terme de diagnostique à propos de ce qu'il appelle « l'évaluation de départ » qui désigne l'appréciation des pré-requis des apprenants dans le domaine à étudier. En ce qui nous concerne, nous adoptons cette distinction qui permet d'éviter les confusions et nous retenons le terme d'évaluation diagnostique car ce qui nous intéresse de prime abord c'est l'action de remédiation sachant que cette dernière peut se faire au sein ou en dehors de la classe.

Cette définition montre à quel point cet objectif est essentiel dans une démarche d'évaluation car il permet de cibler les carences de l'apprentissage ou les lacunes des apprenants et pouvoir ainsi intervenir au moment opportun pour une remédiation contextuelle permettant à l'apprenant de procéder à des réajustements ponctuels et nécessaires pour la poursuite de l'apprentissage. Le diagnostic reste un moyen pédagogique incontournable, s'il est mené à bon escient car il fournira à l'enseignant un certain nombre d'informations importantes dans l'élaboration et dans la mise en place de véritables stratégies d'orientation, de régulation, de réajustement et de

planification de l'apprentissage en adéquation à une situation didactique ciblée et précise. En effet, une situation didactique s'apparente à une situation d'apprentissage élaborée par le didacticien qui fournit, d'une part, des matériaux permettant de recueillir l'information et, d'autre part, une consigne – but permettant de mettre le sujet/apprenant en situation de projet. Une évaluation diagnostique dans le champ socio affectif permet de s'assurer que la consigne - but est effectivement susceptible de mobiliser l'attention, la motivation et l'implication de l'apprenant. Une évaluation diagnostique dans le champ cognitif permet de s'assurer que l'apprenant doit bien disposer de capacités et de compétences lui permettant de sélectionner et de traiter l'information. La situation ainsi "didactisée" permet selon les propos bien ajustés de BOUGUERRA, T¹⁰ (1996 :89) de *"faire échapper l'apprentissage à l'aléatoire de rencontres et concordances fortuites car rien ne doit être laissé au hasard et que seule une congruence entre « objectifs d'apprentissage » et « objectifs d'évaluation » permet de concrétiser si en amont un diagnostic pertinent a été réalisé"*.

Ainsi, tout enseignant, dans les pratiques de classe, doit obligatoirement avoir recours au diagnostic pour affecter les apprenants aux groupes qui leur conviennent le mieux ou pour déterminer les faiblesses individuelles de chaque apprenant grâce aux tests diagnostiques. Afin de réaliser concrètement ces objectifs d'évaluation, l'enseignant peut recourir à différents types de tests. En effet, il peut utiliser :

- les tests d'aptitude avant le début du cours pour orienter son évaluation vers des apprentissages spécifiques ;

- les tests de progrès pour déterminer les progrès individuels dans le cadre d'un programme d'apprentissage ou d'une séquence d'apprentissage ;

- les tests diagnostiques pour déterminer les faiblesses individuelles des apprenants ;

- les tests de contrôle pour déterminer, d'une part, les connaissances en langue de l'apprenant à un point donné du cursus ou du temps d'apprentissage et, d'autre part, il peut utiliser des tests de niveau de compétence appropriés au niveau réel des apprenants.

¹⁰ Maître de Conférences, Université Paul Valéry Montpellier III

Mais qu'est-ce qu'une évaluation approfondie des faiblesses d'apprentissage liées soit à la compétence soit à la performance de l'apprenant ?

Depuis les travaux de Chomsky, la distinction entre compétence et performance a été largement prise en considération dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La performance fait référence aux comportements observables produits par le sujet/apprenant. Quant à la compétence, elle est constituée d'un ensemble de capacités organisées qui sous-tendent les performances. Les compétences ne sont pas directement observables mais elles peuvent être inférées à partir des performances. La fixation des objectifs apparaît comme le premier moment de la définition de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Il faut naturellement les incarner, car tout enseignement est, selon Bachelard, « *une réalité « abstraite / concrète », qui allie le conceptuel et l'empirique, l'intellectuel et le charnel* » et par là même, les objectifs prennent place, d'une part à l'intérieur d'un schéma de compétences que l'on vise à donner ou à inculquer à l'apprenant, et s'appuient d'autre part sur des thèmes ou domaines qui doivent être utiles aux apprenants, qui, à leur tour, doivent être intégrés à des cas très concrets dans la vie courante. D'ailleurs, l'unique compétence visée par l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, est la compétence à communiquer ou « compétence communicative ». Ce que l'apprenant désire et ce dont il a besoin, c'est d'être capable de communiquer avec un natif de la langue qu'il apprend (langue étrangère ou cible), c'est-à-dire comprendre ce dernier et se faire comprendre par lui. Le savoir sur la langue, qui semble rester une priorité de l'enseignement/apprentissage actuel, n'a aucune valeur en soi s'il ne tend pas vers la capacité à communiquer. Or, dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère, on apprend à l'apprenant qu'une langue sert avant tout à communiquer et à s'exprimer mais l'apprenant s'aperçoit que cela est difficile. Du coup, les enseignements sur les règles de fonctionnement de la langue étrangère ne captent pas son intérêt puisqu'il découvre très vite que ces enseignements ne lui servent à rien pour échanger des points de vue avec ses partenaires. Par conséquent, la compétence qui consiste à mettre au premier plan la compréhension des règles de la langue étrangère ou cible ne tient pas debout car elle devient caduque. La première compétence souhaitée est et reste communicationnelle. Elle relève donc d'un savoir que l'on peut effectivement nommer « compétence de communication », ou « compétence linguistique », mais qui ne

rencontre pas l'intérêt des apprenants parce que la connaissance d'une règle de fonctionnement linguistique n'a jamais conduit à une quelconque capacité à parler ou à comprendre. Il convient donc d'affirmer sans risque d'erreur que placer cette compétence sur la langue, comme priorité, c'est donner dans l'abstraction, provoquer l'incompréhension, la démotivation et le désintérêt des apprenants.

2.3.2 Le bilan

Cet objectif d'évaluation est considéré comme un constat de l'état d'une situation permettant d'avoir un réel aperçu de cette situation. Selon C.Tagliante (1993 :79) l'évaluation « bilan » permet de faire : « *La somme des points positifs et de les comparer aux points négatifs* ». Le même auteur ajoute que : « *Les résultats d'un bilan se traduisent généralement par une note et/ou un jugement de valeur* ».

Ceci nous montre, en effet, que le bilan s'apparente à un moyen d'évaluation qui fournit à l'apprenant la possibilité de se situer par rapport à son apprentissage et par là même de mesurer les acquisitions maîtrisées et celles qui restent à acquérir pour pouvoir poursuivre l'apprentissage sans grande difficulté.

2.3.3 Le classement

Dans les pratiques évaluatives, le classement a pour objectif d'informer l'apprenant sur le rang c'est-à-dire qu'il situe l'apprenant non pas par rapport aux progrès qu'il a réalisés mais par rapport à ses camarades ou les autres candidats sans tenir compte des facteurs extérieurs tels que l'âge, le milieu social, la motivation et l'intérêt de l'apprenant. Le classement est essentiellement pratiqué pour la sélection lorsqu'il s'agit d'une évaluation sommative. Dans cette situation, l'apprenant subit un véritable stress car les résultats d'un classement sont toujours sujets à des débats et à controverses et même de critiques.

2.3.4 Le pronostic

Si le diagnostic aide l'apprenant à déterminer et à identifier ses insuffisances pour apporter des correctifs et des améliorations appropriées, le pronostic, lui, fournit à l'enseignant et même à l'apprenant des informations pour prédire c'est-à-dire, définir la conduite à tenir vis-à-vis des apprentissages, des difficultés et des lacunes potentielles. Cependant, pour se concrétiser véritablement, il faut que le diagnostic

et le bilan soient réalisés, en amont, pour cibler et définir les comportements et les lieux de l'intervention didactique de l'enseignant et pourquoi pas de l'apprenant. Le type d'évaluation, les buts et les objectifs d'évaluation ne peuvent être efficaces que s'ils sont en étroite relation avec la fonction de l'évaluation que l'enseignant vise et doit assumer dans un enseignement / apprentissage performant afin d'atteindre les objectifs fixés. Ainsi, il nous semble pertinent de définir la notion de fonction d'évaluation et son importance dans l'enseignement / apprentissage. Les méthodes et les expériences de l'évaluation aident à la prise de décision. En effet, trois grands modes d'évaluation permettent d'organiser le travail pédagogique:

- l'évaluation prédictive ou prédictive et pronostique a pour fonction d'établir une information comme étape première de la mise en place d'une action et d'un pronostic afin de prévoir si l'élève peut ou non apprendre et si la situation d'apprentissage lui est adaptée et correspond à son niveau réel. C'est un instrument de prévision qui permet d'organiser des modalités pédagogiques. Ce diagnostic permet, sous différentes formes, de décider de l'opportunité et des modalités d'une mise en œuvre. Ainsi, les difficultés repérées concernant la compréhension de consignes écrites supposent de mettre en place des appuis qui permettent aux apprenants d'entrer sans complexe dans la tâche à exécuter ou à réaliser. La démarche est liée à une analyse de la faisabilité de l'action cognitive, pédagogique et didactique. L'évaluation prédictive est le processus d'évaluation des chances de réussite d'une action à mener ou d'un choix d'orientation posé pour une personne en fonction des performances antérieures du système en question ou de l'apprenant concerné. Quelle évaluation ? Pour quel public d'apprenants ?

- L'évaluation formative diagnostique ou régulatrice est celle qui participe de manière directe ou indirecte à la réalisation d'un programme d'action pour en améliorer les conditions, faciliter les processus d'acquisition et de réguler les apprentissages. Elle a pour but de fournir à l'enseignant comme à l'apprenant une information en cours d'apprentissage qui aide à mieux le conduire et le guider dans son apprentissage. L'utilisation de ces informations peut s'intégrer en continu dans l'interrelation dans le traitement d'une difficulté, pour traiter une erreur, ou de la mise en œuvre d'un travail répondant aux attentes de l'enseignant et de l'apprenant. Intervenant dans la compréhension de la tâche, une évaluation n'est pédagogique que si elle est informative pour l'enseignant et formative pour celui qui apprend. De

Ketele parle d'évaluation de régulation comme « processus ouvert » dont la fonction prioritaire est d'améliorer le fonctionnement du système et du processus d'apprentissage. L'évaluation formative est une forme d'évaluation de régulation. L'idée d'évaluation formatrice se fonde sur l'intégration de l'évaluation au pilotage autonome de l'apprenant et de sa tâche. Le suivi de l'apprenant est donc un exemple d'évaluation permettant d'intégrer au mieux les informations données et reçues de l'apprenant dans un dispositif d'échange et d'interaction.

- L'évaluation certificative est une décision de validation terminale au regard d'objectifs donnés à la situation d'enseignement elle-même, en fin de processus. Dans ce cas là, elle s'opère a posteriori lors des examens ; elle peut le faire a priori, dans le cas d'un concours. Elle est souvent présentée sous forme sommative, prenant en compte un ensemble défini d'objectifs, sous forme de bilan. L'évaluation certificative est dépendante des objectifs externes de l'évaluation : guider, orienter, marquer la fin d'un cycle d'étude, qualifier, sélectionner. Elle devient le processus d'évaluation débouchant sur une décision dichotomique de réussite ou d'échec relatif à une période d'apprentissage, d'acceptation de la poursuite de l'action et de l'apprentissage.

Etant donné que l'évaluation est dite formative lorsqu'elle permet de guider et d'optimiser les apprentissages en cours, sa vertu informative est son caractère essentiel à partir du moment où elle informe. Qu'elle soit instrumentée ou non, accidentelle ou délibérée, quantitative ou qualitative, elle est formative. Dans ce cas, nous pouvons affirmer qu'une évaluation n'a besoin de se confirmer à aucun standard méthodologique pour être formative. L'enseignant qui sera informé des effets réels de son travail pédagogique, pourra, à partir de là, réguler son action et son intervention pédagogique. L'apprenant, qui non seulement saura où il est, mais pourra prendre conscience des difficultés qu'il rencontre, deviendra capable, dans le meilleur des cas, de reconnaître et de corriger lui-même ses erreurs. A cette fonction de régulation en direction de l'enseignant et de l'apprenant, s'ajoute une fonction correctrice du fait que l'enseignant comme l'apprenant doit pouvoir « corriger » son action, en modifiant, le cas échéant, son dispositif pédagogique, dans le but d'obtenir de meilleurs effets du jeu d'apprentissage une plus grande et plus large « variabilité didactique ». L'enseignant ne doit pas oublier que l'évaluation formative implique souplesse et volonté d'adaptation, d'ajustements et de réajustements. Une

évaluation qui n'est pas suivie par une modification des pratiques de l'enseignant a peu de chance d'être formative. D'ailleurs, avec un peu de recul, nous comprenons pourquoi il est souvent dit que l'évaluation formative est plutôt continue. L'inscription au cœur de l'acte d'apprentissage se traduit en fait par une meilleure articulation entre la prise d'informations et l'action de remédiation. Les correctifs et les remédiations à apporter dans le but d'améliorer la performance de l'apprenant, qui concernent autant l'action d'enseignement du maître que l'activité d'apprentissage de l'apprenant, sont choisis et sélectionnés en fonction de l'analyse de situation rendue possible par l'évaluation formative. Le remède se fonde donc sur le diagnostic ; ce qui permet aux différents acteurs de rectifier les modalités de l'action en cours. Au recueil d'informations, concernant les progrès accomplis et les difficultés d'apprentissage rencontrées par l'apprenant, s'ajoute une interprétation de ces informations dans le but d'opérer un diagnostic sur d'éventuelles difficultés, le tout débouchant sur une adaptation des activités d'enseignement / apprentissage – prise d'information / diagnostic individualisé / ajustement de l'action, ainsi se présente méthodologiquement une séquence formative. Aussi, l'idée d'évaluation formative correspond-elle au modèle idéal d'une évaluation qui s'articule de la manière suivante :

- se mettant délibérément au service de la fin qui lui donne son véritable sens à savoir devenir un élément, un moment déterminant de l'action éducative ;
- se proposant au moins autant de contribuer à une évolution de l'apprenant que de dire ce qu'il est actuellement ;
- s'inscrivant dans la continuité de l'action pédagogique, au lieu d'être simplement une opération extérieure de contrôle, dont l'acteur pourrait être totalement étranger à l'activité pédagogique.

Arrivé à ce stade de l'analyse, nous voyons finalement que l'affirmation selon laquelle il s'agit d'un modèle idéal qui repose sur deux séries de considérations se confirme et que ce modèle idéal n'est en réalité qu'une forme idéalisée sans plus.

Ce qui définit la formativité de l'évaluation est moins de l'ordre des faits, objectivement observables, que les intentions, que l'on ne peut pas saisir dans l'extériorité des pratiques de classe. C'est dans sa destination, dans le sens du projet et dans le cadre dans lequel elle s'inscrit, que se « lit » et « se comprend » la

« formativité de l'évaluation ». En fonction de cela, personne ne peut jamais être assuré de faire de l'évaluation formative car il ne peut y avoir, d'une part, de dispositifs clés en main et, d'autre part, le modèle idéal n'est pas directement opératoire. C'est la volonté d'aider qui en définitive installe l'activité évaluative dans un registre formatif.

Afin de mieux cerner les différences qui existent entre ces deux principaux types d'évaluation, nous proposons d'explicitier les fonctions de ces deux types d'évaluation et leur utilité.

3. Les fonctions et l'utilité de l'évaluation

Dans les pratiques évaluatives quotidiennes, il nous a été donné de constater que l'évaluation joue deux fonctions essentielles auxquelles les enseignants ont recours pour évaluer leurs apprenants. Ceci implique que les enseignants y voient une grande utilité dans l'une plus que dans l'autre.

3.1 Les fonctions de l'évaluation

Dans les pratiques évaluatives, l'enseignant doit nécessairement avoir recours à l'évaluation en fonction des objectifs à évaluer et du moment : avant, pendant ou après la séquence d'apprentissage ou un programme d'apprentissage. L'évaluation peut donc être formative, diagnostique ou sommative selon le moment choisi par l'enseignant et des objectifs attendus.

| | |
|--|---------|
| Diagnostique....ou descriptive, pronostique, prospective : | Avant |
| Formative.....ou diagnostique, formatrice : | Pendant |
| Sommative voire normative ou critériée : | Après |

Après avoir mis en relief la pertinence du moment de l'évaluation, voyons maintenant ce que l'enseignant et l'apprenant, tous deux ensemble, ont à faire durant ces moments d'évaluation. Il faut savoir que les trois grandes tendances de l'évaluation sont : la centration sur l'évaluateur, la centration sur la relation éducative et celle sur l'apprenant. Néanmoins, ces trois tendances doivent se compléter afin

que l'évaluation prenne tout son sens. Par celle-ci, l'enseignant doit guider l'apprenant et également vérifier l'efficacité de ses méthodes didactiques, de sa pédagogie afin de les remettre en question si nécessaire.

L'évaluation permet à l'apprenant de prendre conscience de ses progrès, facilités et difficultés. Elle le fait progresser tout en cherchant à développer son autonomie. L'enseignant a, bien sûr, la tâche de concevoir les exercices, les activités et les tâches (dans les cas internes), tandis que l'apprenant les réalisera et déterminera ses points forts et ses points faibles s'il s'implique réellement dans ces activités. Essayons de décrire, en nous inspirant des considérations de Ch. Hadj (1989 : 171), le rôle de l'enseignant - formateur en tant qu'évaluateur. Il est celui qui doit « *livrer un message qui ait du sens pour ceux qui le reçoivent* ». De façon générale, on lui distingue trois grandes fonctions : expert, juge et philosophe. En tant qu'expert, il jauge la réalité. Il apprécie ensuite celle-ci selon des normes et des valeurs prédéfinies et se fait juge. Enfin, il interprète ce qui se passe pour rendre intelligible la réalité et pour mieux la comprendre. L'enseignant - évaluateur se définit comme un pédagogue, ou plus précisément, il se situe entre « *l'expert qui sait comment on apprend, et le pédagogue - praticien, qui imagine comment on pourrait faire apprendre* » HADJI, Ch. (1989 : 123). Le même auteur utilise de nombreuses métaphores pour expliquer le rôle de l'enseignant - évaluateur. Il le présente comme un navigateur faisant régulièrement le point « *pour permettre au pilote d'amener l'avion à la destination souhaitée* » HADJI, Ch. (1989 : 181), en déterminant des objectifs, en construisant des systèmes d'évaluation et d'interprétation, en utilisant les outils adéquats sans toutefois sombrer dans l'objectivisme, l'autoritarisme, le technicisme ou l'ivresse interprétative qui sont considérés comme des parasites de l'évaluation ou dérives pédagogiques que tout enseignant doit savoir éviter. Et pour conclure son propos, (HADJI, Ibid.) annonce :

« Aussi l'évaluateur est-il finalement un médiateur dont le travail s'apparente à la fois à celui du funambule et à celui du tisserand :

- *du funambule, car il lui faut se mouvoir dans l'espace ouvert entre un « être » toujours en mouvement et un « devoir être », toujours difficile à cerner ;*

- *du tisserand, car l'essence de sa tâche est de mettre en rapport, de créer des liens, et cela d'un triple point de vue :*

- *en tant qu'il prononce un jugement utile à l'action, il participe au processus qui articule deux états de choses successifs (dynamique du changement) ;*

- *en tant qu'il prononce un jugement et produit une représentation normée, il opère la jonction entre la prescription et l'observation, et entrecroise l'essence et l'existence ;*
- *en tant qu'il se prononce, il prend les choses dans la toile des mots». (HADJI. C, 1989: 38)*

Il faut aussi remarquer que l'évaluateur s'implique davantage, par sa présence physique et ses interventions ponctuelles et ciblées, dans les évaluations orales beaucoup plus que dans les évaluations écrites vu le nombre assez important d'apprenants par classe. Il se doit de respecter certains codes de comportement face à un apprenant plus ou moins déstabilisé ou susceptible de l'être. C'est ce que Veltcheff et Hilton (2003 : 137) ont décrit dans les « Dix règles d'or du comportement de l'évaluateur ». C'est donc selon le moment, selon les besoins des « acteurs », selon le contexte et selon la fonction qu'on veut lui donner que l'évaluation va être conçue. Il faudra respecter une certaine harmonie entre ces contraintes pour satisfaire toutes les personnes concernées (apprenant, enseignant, administration et parents d'élèves). « *En résumé la fonction à privilégier dépend de l'intention dominante de l'évaluateur* » HADJI, Ch. (1989 : 63), tout en considérant cette intention comme dépendante du jeu dans lequel s'inscrit l'évaluation (jeu pédagogique, jeu institutionnel, ou social). De ce point de vue, l'évaluation sert à guider l'apprenant (jeu pédagogique), à réguler la vie scolaire et permettre une communication sociale entre les partenaires de cette vie (jeu institutionnel). Mais, elle « nourrit » l'espace scolaire en tant que lieu d'une stratégie sociale et la rencontre de deux logiques : « une logique structurelle, de production de compétences pour satisfaire aux nécessités du développement économique et une logique, sociétale ou de société, d'utilisation du champ par des acteurs sociaux désireux de sauvegarder ou de faire fructifier leur valeur sociale » (HADJI, Ibid. : 182).

L'évaluateur, qu'il soit enseignant ou non, a donc la lourde tâche de prendre en considération tous ces éléments pour construire une évaluation efficace et pertinente. L'objet et les objectifs de l'évaluation sont donc déterminants et de ce fait permettent de déterminer avec toute l'attention qu'ils méritent, le principe de congruence qui s'impose légitimement entre ces différents éléments. Nous pouvons noter que l'évaluation a deux fonctions principales : la fonction sommative et la fonction formative. A ce point de notre réflexion, il est indispensable de distinguer la fonction sommative de la fonction formative de l'évaluation.

Nous pensons que les enseignants utilisent une fonction pour une autre sans en faire réellement la différence. Seule cette distinction clairement définie par l'enseignant lui-même, explicitée auprès de ses apprenants dans la volonté de transparence et de mise en œuvre de façon cohérente dans les pratiques évaluatives, au jour le jour, permet de proposer une résolution satisfaisante du problème du fait que les enseignants ont recours à l'une comme à l'autre sans vraiment les distinguer. En effet, dans les pratiques évaluatives, les enseignants ont tendance à faire appel à ces deux types d'évaluation en classe pour distinguer les bons élèves des moins bons. Et, c'est là où nous remarquons que les enseignants n'utilisent vraiment pas de critères objectifs et fiables permettant une véritable évaluation qui tient compte des objectifs d'apprentissage visant réellement ce à quoi les apprenants sont censés acquérir et rien d'autre. Que l'évaluation soit sommative ou formative, il est nécessaire de ne pas perdre de vue les réponses à ces questions à savoir pour quoi évaluer ? Quand ? Pour qui évaluer ? Comment évaluer ? Quel rôle doivent jouer l'enseignant et les apprenants ensemble ? Les réponses permettent de cerner les véritables enjeux de l'apprentissage et de l'évaluation. En outre, afin de lever toute ambiguïté, nous présenterons ces deux fonctions de l'évaluation dans le tableau comparatif suivant pour mieux les expliciter et mieux les distinguer ce qui aiderait les apprenants et les enseignants dans la mise en place et l'appropriation de ces deux fonctions de l'évaluation qui occupent une place prépondérante dans le système éducatif.

Tableau n° 2 Les fonctions de l'évaluation

| | Evaluation sommative | Evaluation formative |
|--|--|--|
| Fonction : pour quoi ? | Etablir des bilans Contrôler des résultats | Réguler le dispositif pédagogique. Réguler la démarche de l'élève qui apprend. |
| Le moment : Quand ? | Au terme d'un apprentissage d'un cycle ou d'une formation. | En cours d'apprentissage (plus c'est tôt plus grandes sont les possibilités de régulation). Dès le début de l'apprentissage (pour construire la représentation du but). |
| Destinataire prioritaire : Pour qui ? | L'institution (école lycée la société, l'enseignant, l'élève (pour information) | L'apprenant - l'enseignant |
| Moyens utilisés : Comment ? | Attribution d'une note obtenue globalement ou en référence à des critères assortis d'un barème. Ensemble de critères pris en compte ; valeur absolue | Recours indispensable à des critères. Notation non indispensable à valeur relative. Référence à une partie des critères dans la progression de l'ensemble. |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| Rôle de l'enseignant | Relais de l'institution. Concepteur du contrôle. Examineur (récompense les réussites et sanctionne les erreurs) | Régulateur du dispositif. Auxiliaire de l'autorégulation par les élèves. Aide au repérage des réussites et des erreurs. Apporte des entraînements et des outils d'apprentissage. |
| Rôle de l'élève | Auteur du produit contrôlé Contrôlé à travers son produit. | Sujet de l'autoévaluation. Sujet de l'auto correction. Sujet de l'autorégulation. |

Cette distinction opératoire dans la fonction de l'évaluation nous montre à quel point l'évaluation formative est considérée comme un moyen de régulation de l'apprentissage qui permettra de proposer une résolution adaptée à la difficulté susceptible d'apparaître pendant l'apprentissage et que seule la mise en place d'une évaluation formative réfléchie et efficiente aiderait l'enseignant et l'apprenant à proposer des remédiations adéquates dans les pratiques évaluatives. A la lumière de ce tableau comparatif des deux types d'évaluation les plus utilisés en classe, nous pouvons affirmer que l'évaluation formative recueille des informations qui sont réutilisées pour le cours ou pour la progression suivie de près par l'enseignant. En revanche, l'évaluation sommative vérifie et contrôle les acquis des apprenants à la fin d'un cours ou d'un ensemble de cours en leur attribuant une note chiffrée ou un rang. De par sa fonction de remédiation, l'évaluation est souvent utilisée au sens large incluant ainsi l'information quantifiable fournie soit par des interrogations ponctuelles, soit par des entretiens ou à l'aide de feed-back. Cependant, la faiblesse de l'évaluation formative est inhérente à la technologie de l'information du fait que l'information rétroactive ne modifie pas nécessairement le comportement des apprenants, contrairement à ce qui se passe réellement avec les ordinateurs qui favorisent et appellent à une réaction immédiate suivie d'une remédiation adéquate et correcte. Ainsi, le feed-back n'a d'effet positif que si celui qui le reçoit est en position :

- d'en tenir compte c'est-à-dire, d'être attentif, motivé et connaître la forme sous laquelle l'information parvient à l'apprenant ;
- de concevoir cette information, d'avoir un moyen de l'enregistrer, de l'organiser et de se l'approprier ;

- de l'interpréter c'est-à-dire avoir des connaissances suffisantes pour comprendre quel est le point en question afin d'agir de manière efficace ;

- de s'approprier l'information en ayant le temps, l'orientation et les ressources appropriées et adéquates pour y réfléchir, intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau dans l'apprentissage. Naturellement, cela nécessite une certaine autonomie qui présuppose une formation au contrôle de son propre apprentissage et au développement des moyens de jouer sur le feed-back. Une telle formation de l'apprenant dans sa prise en charge est appelée évaluation formatrice. Ce type d'évaluation est considéré comme le résultat ou l'aboutissement de l'évaluation formative. Ce qui permet de différencier l'évaluation formative de l'évaluation formatrice c'est la mise en place de la régulation. Dans l'évaluation formative c'est l'enseignant qui intervient et qui propose des activités de remédiation alors que dans l'évaluation formatrice, l'apprenant lui-même se prend en charge en ayant recours aux révisions ou en faisant des exercices d'entraînement supplémentaires. L'autoévaluation ne doit pas être considérée comme une simple modalité de l'évaluation, mais comme une partie intégrante, une composante de chaque compétence. La compétence que possède l'apprenant à savoir réfléchir sur sa propre démarche d'apprentissage est un signe révélateur que l'apprenant participe à son évaluation. Dans le cadre de l'évaluation formative des apprentissages, « *cette participation se traduit par l'autoévaluation.* » Allal, L (1993 : 176)

L'observation des pratiques évaluatives en classe laisse apparaître en filigrane une double utilité pour l'enseignement, d'une part, et pour l'apprenant et l'enseignant d'autre part. Nous allons essayer de développer cette double utilité.

3.2 Utilité de l'évaluation formative

Cette évaluation présente une double utilité pour l'apprenant et pour l'enseignant dans la mesure où elle prend en considération les besoins de l'apprenant et les attentes de l'enseignant qui se concrétisent par une véritable communication pédagogique. Cette évaluation qui est constamment négligée dans l'enseignement/apprentissage doit être réhabilitée pour que l'apprentissage soit efficace et porteur de résultats. Pour lever toute ambiguïté, nous proposerons un tableau comparatif qui montre, d'une part la complémentarité de cette double utilité

pour l'apprenant et pour l'enseignant et d'autre part la pertinence de son utilité dans l'enseignement/apprentissage. D'ailleurs, il a été constaté que l'évaluation formative avec toutes ses formes (directe, interactive...) permet aux apprenants de se positionner dans leur apprentissage du fait qu'ils voient clairement leurs progrès et surtout leurs lacunes et sur quoi ils vont faire des efforts pour combler leurs insuffisances.

Tableau n° 3 Utilité de l'évaluation

| Utilité pour l'apprenant | Utilité pour l'enseignant |
|--|--|
| Elle confirme son degré de maîtrise de l'objet. | Elle lui situe le niveau de ses élèves. |
| Elle diagnostique ses faiblesses et ses lacunes | Elle décèle les faiblesses de son enseignement. |
| Elle l'incite à améliorer son niveau | Elle l'incite à améliorer sa démarche. |
| Elle assure sa progression | Elle assure l'amélioration de son enseignement. |
| Elle développe sa capacité d'auto évaluation. | Elle l'incite à s'auto évaluer le plus souvent |
| Elle favorise son autonomie | Elle encourage son esprit d'initiative. |
| Elle développe sa motivation et sa responsabilité. | Elle développe son assurance et sa volonté dans ce qu'il fait. |
| Elle privilégie son autoformation. | Elle « positive » son attitude vis-à-vis de l'élève. |

Cette évaluation, par sa double utilité, permet de rapprocher de plus en plus l'élève de son enseignant car, disons-le, le rapport enseignant/enseigné a toujours été conflictuel et basé soit sur l'acceptation soit sur le refus. Pour éviter ce type d'attitude et de comportement négatif, l'enseignant doit considérer l'apprenant comme « partenaire » et « acteur » que Chevalard .Y, (1991 : 79) définit dans son triangle didactique justifiant ainsi la notion de transposition didactique pour montrer les rapports de complémentarité entre les trois pôles : l'apprenant, le savoir et l'enseignant. Par ailleurs, le système pédagogique et les pratiques distribuées impliquent la mise en place du triplet de l'action en pédagogie. Pour pouvoir enseigner, l'enseignant doit pouvoir mesurer les trois dimensions d'une pratique partagée, celle d'un métier d'enseigner, d'un métier d'apprendre et d'un espace d'interaction qui organise et dynamise leur rapport et donne forme aux actions : l'activité pédagogique représente donc le carrefour ou l'intersection de ces trois dimensions. L'activité pédagogique requiert ces trois entrées ou trois moteurs d'analyse des faits et des pratiques combinées entre les apprenants et les enseignants qui en assurent une distribution cohérente et interactive. La situation pédagogique est donc définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, l'enseignant et les apprenants. Toute pédagogie est articulée sur la relation

privilegiée entre deux des trois éléments et l'exclusion involontaire du troisième et de ce constat, il est plus raisonnable de changer de pédagogie. Ce changement ne se concrétisera que si l'on change la relation de base c'est à dire les processus de l'enseignement qui sont en nombre de trois :

- enseigner qui privilégie l'axe « enseignant – savoir » ;
- former qui privilégie l'axe « enseignant – apprenants » ;
- apprendre qui privilégie l'axe « apprenants - savoir.

Le triangle pédagogique présenté par Houssaye J, (1988 :64) et repris par Bruner (1989: 16) présente l'articulation des modes du « faire », les différentes relations de base et la cohérence générale attendue de l'action pédagogique. Le système enseigner –apprendre est co-défini par les trois « ontologies », celle du savoir fonctionnel, celle de l'enseignant qui organise les situations d'apprentissage et celle du cognitif, de l'apprenant qui mobilise les informations reçues pour apprendre et l'équilibre qui en dessine l'orientation. Le triangle didactique représente le champ des interactions, le déséquilibre paradoxal lié au mode de réalisation. Il est important de savoir que le « savoir » n'est pas un objet préconstitué mais qu'il se construit, se déconstruit puis se reconstruit signe d'acquisition des savoirs.

C'est ce processus bien ajusté qui garantit un véritable apprentissage orienté vers l'autonomie des acteurs. Il en va de même pour la relation entre l'apprenant et le savoir ; c'est l'action de l'apprenant qui détermine l'efficacité de la situation, en fonction de ses motivations et de ses propres ressources préalables pour apprendre. Les véritables moteurs catalyseurs de l'action, les contextes, les représentations, l'activité et la temporalité du savoir propre aux acteurs, et celle de l'originalité du moment pédagogique relèvent d'autres plans et d'autres motivations qui restent à fixer et à déterminer. Le système est un ensemble d'éléments en interaction, liant l'organisé et l'organisant de manière active et interactive. Le terme d'organisation active décrit la capacité d'un système à agir dans et par son organisation, sa capacité d'activité propre de produire et de reproduire, de relier et de délier, de maintenir et de se maintenir, de transformer et de se transformer. Le système est ainsi le lieu d'une éco organisation où la transformation adaptative est nécessaire pour maintenir l'articulation entre les trois dimensions du triangle pédagogique dont les trois parties restent interactionnelles et indissociables.

Dans la relation maître / apprenants, la tâche exécutée par l'apprenant se fait au travers d'une interprétation des questions posées, des informations fournies, des contraintes imposées qui sont des constantes de la façon d'enseigner du maître. De plus, les relations entre le maître et l'apprenant se tissent de manière implicite : chacun sait interpréter ce que signifie telle intonation ou encore, comment il faut relier un exercice en fin de leçon avec le cours précédent. Ce qui incitera l'apprenant à se prendre en charge dans son apprentissage et à devenir ainsi autonome.

Une évaluation, quelle soit prédictive, formative ou pronostique, n'atteindra ses objectifs et ne portera de fruits que si elle est adaptée aux contenus d'apprentissage et que si elle répond aux attentes de l'apprenant et de l'enseignant. Pour ce faire, une évaluation doit être minutieusement planifiée, préparée et en adéquation avec les objectifs fixés. Nous allons donc expliciter cette planification qui est construite sur le but, l'objet et les modalités d'évaluation.

3.3 Planification d'une opération d'évaluation

Quel que soit le type d'évaluation préconisée, sa planification doit avoir lieu au même moment que celle de l'enseignement ou de la séquence d'apprentissage : c'est ce qui garantit la pertinence de l'acte évaluatif du fait qu'elle correspond au besoin de l'enseignement et de l'apprentissage et permet ainsi l'identification des autres besoins latents. Donc, planifier une opération d'évaluation consiste à définir :

- Le but de l'évaluation,
- L'objet de l'évaluation,
- Les modalités de l'évaluation.

3.3.1 Le but de l'évaluation

Au cours d'un apprentissage, l'enseignant doit nécessairement préciser le but de l'évaluation et déterminer le type d'évaluation en fonction de la situation d'apprentissage à laquelle sera confronté l'apprenant ; ce qui permettra à ce dernier de se situer par rapport à des objectifs d'apprentissage bien déterminés.

3.3.2 L'objet de l'évaluation

Pour rendre opérationnel un objectif, l'enseignant doit, à ce niveau, identifier l'objet d'évaluation c'est à dire fixer le contenu en se référant aux taxonomies pédagogiques. Ces dernières sont considérées comme des plans hiérarchisés qui permettent

d'analyser une intention générale et d'en détailler les différents niveaux de réalisation possibles. V et G DE LANDSHEERE¹¹ (1976 :43) précisent que : « *La taxonomie est d'abord une invitation à préciser quels comportements seront recherchés, installés vers l'opérationnalisation* ».

Ils ajoutent à ce propos que :

« La démarche est analytique puisqu'elle procède par décompositions successives d'une réalité globale, mais la description va des objectifs simples aux objectifs les plus complexes ».

La mise en place de l'opérationnalisation d'un objectif d'apprentissage nécessite la présence et le recours à des taxonomies bien ajustées et que l'enseignant doit adapter au niveau des apprenants et en fonction des objectifs à évaluer. En quoi les taxonomies sont-elles utiles à l'enseignant ? Elles lui permettent :

- de choisir le niveau d'objectif qui correspond au niveau réel des apprenants ;
- de choisir le type d'activités capables de développer l'aptitude ou l'habileté qu'il a fixée et qu'il souhaite atteindre à savoir l'habileté cognitive, socio affective ou psychomotrice qui correspondent aux trois aspects du comportement humain. Nous rappelons à titre informatif que :
 - Les objectifs cognitifs concernent les habiletés intellectuelles,
 - Les objectifs affectifs concernent la modification des intérêts, des attitudes, des valeurs ainsi que les progrès dans le jugement et la capacité d'adaptation ainsi que les motivations;
 - Les objectifs psychomoteurs, eux, concernent la structuration de l'individu et les relations fonctionnelles que l'enseignant est amené à tisser et à entretenir avec ses élèves et son milieu.

3.3.3 Les modalités de l'évaluation

Pour une meilleure approche dans une action d'évaluation de qualité, l'enseignant doit, à cette étape :

- décider du moment où s'effectue l'opération d'évaluation c'est à dire soit au début, soit pendant ou à la fin d'un apprentissage,

¹¹ DE LANDSHEERE. G, *Définir les objectifs de l'éducation*, Ed. Georges Thone Liège

- sélectionner le type de l'instrument de mesure (genre d'items) les plus pertinents et qui ciblent ce que l'enseignant désire évaluer pas autre chose,
- décider de la forme de l'item (orale ou écrite) en sélectionnant les critères d'évaluation que l'enseignant doit obligatoirement les faire connaître aux apprenants ;
- déterminer le nombre d'opérations à effectuer en fonction de la durée de passation tout en fixant leur degré de difficulté et leur type en adéquation avec l'instrument. Ici, nous focaliserons notre intérêt sur la clarté et la précision de la consigne que l'enseignant fournit à ses élèves lors de la réalisation de tâches car elle garantit la réussite ou l'échec de l'activité ou de l'apprentissage selon sa pertinence. Et, à ce propos, le proverbe Touareg cité par BARLOW. M. (1976: 17) qui dit en substance « *si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver* » est significatif. Cette représentation imagée de l'objectif montre la nécessité de construire avec précision et sans équivocité une consigne qui présente l'objectif fixé et que l'enseignant désire voir atteint par tous les apprenants. Plus les apprenants cernent les objectifs à atteindre, plus ils sont capables de déterminer la démarche à adopter et les moyens pour y réussir.

Etant donné que l'enseignement / apprentissage s'inscrit dans la perspective d'une approche communicative, il nous semble nécessaire d'explicitier la forme que prend cette démarche.

4. Démarche d'évaluation dans une approche communicative

Avant de présenter la démarche d'évaluation, il nous paraît judicieux de définir la notion d'approche communicative du fait que notre problématique s'inscrit dans cette optique.

De nos jours, parler « d'approche communicative » et de « compétence de communication », en didactique des langues, comme quelque chose de nouveau peut paraître paradoxal. En effet, l'objectif que ne se donne toute personne qui entreprend d'apprendre une langue étrangère n'est-il pas et n'a-t-il pas toujours été d'acquérir une « compétence de communication » dans cette langue?

Il ne fait aucun doute que nous vivons, dans le monde de la linguistique appliquée, une période de remise en question et de réflexion aussi importante que celle qui, il y

a vingt ou vingt-cinq ans, a vu l'émergence des méthodes audio-orales ou audiovisuelles.

On percevra mieux l'originalité de l'approche communicative si l'on part d'une analyse des griefs généralement faits à l'audio-visuel. L'ennui est né de la récurrence constante des mêmes pratiques d'apprentissage..... La rigidité de la progression, l'ignorance dans laquelle sont tenus les besoins particuliers des apprenants, le refus de leur laisser développer des stratégies d'apprentissage autres que celles que la méthodologie a prévues, l'appel constant fait à la mémoire par le souci de fixer des automatismes, et cela aux dépens de la réflexion intelligente, constituent autant de facteurs démotivants et qui marginalisent les apprenants. La préoccupation essentielle est, en effet, l'enseignement de la langue en tant que système grammatical par excellence. L'attention du professeur est toute fixée sur la correction grammaticale selon les normes.

On ne peut pas nier l'apport positif qu'a constitué l'audio-visuel et la méthode structuro - globale pour l'enseignement des langues étrangères en Algérie, ni la valeur de la correction grammaticale dans l'utilisation d'une langue étrangère, cependant l'acquisition d'une aptitude à former ou construire des phrases grammaticalement correctes, c'est-à-dire d'une compétence strictement linguistique, même si elle est essentielle, ne peut être l'unique objectif d'un programme de formation. Apprendre une langue, ou plus exactement apprendre à communiquer de façon efficace dans une langue étrangère, c'est davantage qu'en apprendre la grammaire et le code de la langue.

L'évidence a été rappelée que l'efficacité d'un message ne dépend pas seulement de sa grammaticalité, mais également de son adéquation au contexte dans lequel il est produit. Ce n'est que par référence au contexte socioculturel que l'on peut percevoir certaines différences entre certains énoncés et en comprendre le ou les sens.

La communication, pour être efficace, doit donc obéir aux contraintes discursives d'une part, c'est-à-dire celles qui assurent la cohérence du discours, et d'autre part, aux contraintes pragmatiques, c'est-à-dire celles qui rendent l'interaction possible entre les locuteurs.

Ces analyses ont amené les méthodologues à la conclusion qu'il convient d'accorder, dans le programme d'enseignement, une place déterminante aux règles

d'usage de la langue enseignée. Cette orientation nouvelle est soutenue par une double conviction:

- En termes de communication, que la pertinence du message est plus importante que la correction grammaticale avec laquelle il est réalisé;

- En termes de pédagogie, que ce qui est perçu comme plus immédiatement utile sera plus facilement acquis. Autrement dit, on ne décidera pas d'enseigner les éléments a, b, c Parce qu'ils existent dans la grammaire de la langue, mais on enseignera les éléments a', b', c'..... Parce qu'ils sont utiles pour la communication. En effet, apprendre à l'apprenant à maîtriser l'acte de parole « demander » ce n'est pas de voir s'il utilise la structure « je veux » ou « je voudrais » mais voir si la demande est en adéquation avec le contexte ou la situation de communication. A titre d'exemple, nous citons un cas concret vécu lors d'une simulation en classe. L'enseignant demande à ses apprenants de demander « un renseignement », « un produit ». Lors du brainstorming, nous avons relevé des aberrations. L'enseignant propose le mot « pharmacien ». Les réponses fusent : « Je veux du paracétamol », « je veux un sirop », « je voudrais de l'aspirine » mais à un moment donné, on entend « je veux un coca cola ».

Cette demande même si elle est syntaxiquement bien formulée, elle est néanmoins inacceptable de par le contexte ou la situation de communication. Une autre remarque, quoique moins pertinente mais qui mérite d'être formulée : Aucun apprenant n'a utilisé la formule de politesse « s'il vous plaît » ni même « merci ». Donc, dans une approche communicative, il est nécessaire que les apprenants apprennent à donner de l'importance à la situation de communication pour que leur message atteigne les objectifs attendus.

Passons en revue maintenant les grandes et principales orientations qu'une méthodologie, pour être communicative, devrait suivre:

- Accorder la priorité à la fluidité, à l'aisance implique qu'on recherche toutes les occasions possibles pour permettre aux apprenants de pratiquer la langue dans des situations réelles de communication. C'est en effet par la pratique, par l'utilisation constante de la langue, que cet objectif pourra être atteint. Pour apprendre quelque chose, on a besoin de le découvrir soi-même. La fonction de la méthodologie sera donc de construire des activités qui favorisent l'utilisation de la langue dans un but de production de significations et d'échange d'informations.

Certes les apprenants commettront des fautes contre la grammaire, la norme et la propriété.

- La correction grammaticale retrouvera la première place dans des activités de commentaire qui auront lieu après ces tâches. C'est à cette occasion que le professeur, ayant recueilli ou répertorié les fautes constatées c'est-à-dire les plus récurrentes et qui nuisent à la cohésion, proposera des exercices de lexicque ou de grammaire. L'important est que ces exercices ne portent pas sur la grammaire de la langue en général, mais sur celle des structures ou des actes de paroles que les apprenants viennent d'utiliser et qui leur posent difficultés. Il ne s'agit nullement de refaire le cours mais de proposer une série d'activités qui permettent la remédiation. Actuellement, le courant communicatif prédomine dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Les orientations qui caractérisent ce courant tendent à replacer l'apprenant au centre des activités d'enseignement /apprentissage de la langue étrangère et à percevoir la compétence de communication à développer sous un éclairage nouveau et pragmatique.

Ainsi, en général, on définit et on met en place des contenus d'apprentissage qui correspondent aux besoins langagiers des élèves. Si les apprenants ne savent pas « se présenter » lors d'une simulation d'entretien, c'est parce qu'on ne leur a pas appris à le faire à travers des situations de simulation ou authentiques.

Ils n'ont pas de modèles ou des repères. De plus, l'apprentissage de la langue étrangère doit contribuer au développement global de l'élève; c'est pourquoi le type d'enseignement à privilégier doit tenir compte de l'âge des élèves, des particularités de leur développement cognitif et affectif, et par conséquent de leurs différents styles d'apprentissage.

L'enseignant aura donc pour tâche d'amener l'apprenant, non seulement à acquérir un savoir linguistique, mais également un savoir-faire qui lui permettra de communiquer dans des situations concrètes et variées. Ces situations doivent correspondre à son âge, à ses attentes et à ses besoins.

Pour ce faire, il est important de créer, dans la classe de langue, une atmosphère propice à l'apprentissage du français en créant un bain linguistique qui servira de modèle communicatif le plus concret possible. On ne saurait trop insister sur l'importance d'instaurer un climat de confiance et de détente. Il appartient à l'enseignant de créer un tel climat et de le maintenir, de façon à ce que les

apprenants considèrent l'apprentissage de la langue étrangère comme une aventure intéressante et motivante qui sera vécue ensemble.

C'est pourquoi on doit choisir les thèmes et les activités d'apprentissage, privilégier certains types d'interactions..... Il est souhaitable, lorsque c'est possible, que les leçons de français aient lieu dans une salle réservée à cet effet. L'enseignant peut alors y créer une ambiance favorable en la décorant d'affiches rédigées en français, en y exposant les travaux réalisés en français, en y installant un choix de livres et de revues, en y faisant jouer des chansons et pour montrer l'importance de l'écoute pour la compréhension et de la lecture pour la prise de notes. Une telle ambiance encouragera l'élève à utiliser plus spontanément le français dans les interactions normales de la classe et dans les activités d'apprentissage. L'apprenant est appelé à aller chercher et recueillir lui-même l'information là où elle se trouve et savoir la restituer fidèlement et avec ses propres moyens linguistiques.

En principe, l'enseignant devrait utiliser le français, comme langue outil d'apprentissage, le plus possible, dans ses relations avec les apprenants afin de leur démontrer l'efficacité et la pertinence du bain linguistique pour l'apprentissage de la langue étrangère comme moyen de communication.

Pendant la classe, il est possible de dépasser le contenu de la leçon et d'exposer l'apprenant à la langue française ou cible utilisée en contexte signifiant et l'enseignant se limitera dans un premier temps à des énoncés simples et contextualisés pour passer ensuite à une utilisation plus étendue du français de façon à ce que l'apprenant s'habitue progressivement à avoir un plus grand contact avec la langue française c'est-à-dire la langue cible.

Ainsi, en utilisant le français au maximum pendant le cours de langue étrangère, et même en dehors de la classe, l'enseignant implique l'apprenant dans des interactions qui peuvent constituer des expériences de communication authentiques et favoriser ainsi une communication bilatérale avec des interactions et des échanges mettant en filigrane le feed-back.

Selon les principes de l'approche communicative, c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. L'idéal consisterait donc à amener l'apprenant à vivre réellement, en langue étrangère, des situations de communication authentiques et variées. Même si un tel idéal s'avère difficile à atteindre dans le contexte scolaire algérien, l'enseignant doit néanmoins s'inspirer de ces situations pour

orienter son enseignement et créer des situations de communication qui reflètent un bain linguistique propice à l'apprentissage du français langue étrangère. A ce stade de l'apprentissage, l'enseignant doit avoir recours à des méthodes d'apprentissage qui font appel à des moyens pédagogiques efficaces tels que la vidéo, le documentaire image et son, mettant ainsi l'apprenant dans un véritable bain linguistique authentique.

Il apparaît évident que l'on doit éviter les exercices vides de sens, où les éléments linguistiques sont répétés ou manipulés mécaniquement, ou en dehors de tout contexte signifiant. De tels exercices semblent jouer un rôle très limité dans l'apprentissage de la langue et peuvent même nuire à la motivation des jeunes apprenants.

Ainsi on aura intérêt à proposer à l'apprenant des activités qui l'amèneront progressivement à utiliser la langue étrangère aux mêmes fins que sa langue maternelle, c'est-à-dire pour échanger de l'information, pour réaliser une tâche, pour exprimer des sentiments et des besoins, pour s'amuser, discuter et communiquer dans n'importe quelle situation de la vie courante. De telles activités de communication peuvent être proposées alors même que l'apprenant débute son apprentissage de la langue étrangère, à condition qu'elles soient adaptées à son niveau de connaissance du français, à son âge ainsi qu'à son développement cognitif et affectif.

De plus, on pourra réaliser en classe, par le biais de divers types de simulation et de jeux de rôle, des activités de communication semblables à celles que l'apprenant peut être appelé à vivre à l'extérieur de la classe. Les sketches et les simulations théâtrales simples sont des activités ludiques qui motivent beaucoup plus les apprenants car ils vivent pleinement l'action et le résultat de l'action.

Au cours de ces activités, lorsque l'apprenant aura à s'exprimer oralement, on l'encouragera à utiliser des énoncés susceptibles d'être compris par l'ensemble des francophones en tenant compte de la prosodie, du rythme de l'intonation etc. Cela ne s'apprend pas du jour au lendemain, mais si l'enseignant montre aux apprenants l'importance de ces derniers, il les incitera à leur utilisation.

Enfin, au cours de toutes ces activités, il est important d'habituer les apprenants à adopter un comportement compatible avec l'activité en cours. Ainsi, selon les circonstances, l'apprenant sera encouragé, par exemple, à circuler librement dans la

classe, à s'approcher de la personne à qui il parle, à adapter son intonation aux paroles prononcées, à accompagner celles-ci de gestes et de mimiques appropriées. Dans l'approche communicative, la variété des supports didactiques est considérée comme un atout. Désormais, les unités d'apprentissage ne sont plus coulées dans un moule rigide, les exercices ne se déroulent plus de façon routinière, les connaissances ne sont plus distillées, goutte à goutte, selon une progression linéaire. Au contraire, il est recommandé à l'enseignant d'être éclectique, c'est-à-dire d'utiliser toutes les techniques d'enseignement qui lui apparaissent efficaces.

La variété des stratégies d'apprentissage préconisée permet d'adapter l'enseignement à l'âge, aux aptitudes, aux intérêts et par là même aux styles d'apprentissage des apprenants. En effet, il est généralement admis que les apprenants n'ont pas tous le même style cognitif, c'est-à-dire qu'ils n'apprennent pas tous de la même manière. Ainsi, par exemple, certains apprenants ont besoin d'une longue période d'exposition à la langue avant de se sentir prêts à parler alors que d'autres éprouvent le besoin de répéter sur-le-champ tout ce qu'ils entendent. D'autres encore apprennent mieux en jouant, en chantant ou en associant l'oral à l'écrit. Même si l'on ne peut espérer découvrir le style cognitif de chaque apprenant et en tenir compte, il est bon d'apporter de la variété dans l'enseignement afin de rejoindre, tour à tour, tous les apprenants et en répondant à leurs goûts. Dans une approche communicative, l'apprentissage se fait en groupe et à accès sur une variété d'interactions. En effet, les interactions d'apprenant à apprenant et le travail d'équipe devraient être favorisées afin de varier les différents types d'interactions.

De plus, si possible, l'enseignant mettra les apprenants en contact avec de nouveaux interlocuteurs francophones natifs ou non natifs. On devrait traiter des sujets que l'apprenant connaît bien et qu'il aime: la famille, les animaux, les héros du cinéma, les personnalités célèbres, les sports, les passe-temps, loisirs, événements d'actualité. On aura avantage à mener de petites enquêtes auprès des apprenants afin de déterminer les sujets qui les intéressent. Dans une approche communicative, l'enseignant doit varier les activités d'apprentissage.

Le développement intellectuel ainsi que la capacité d'attention des élèves du secondaire leur permettent de s'intéresser à des projets tels que les sondages, les jeux de rôle, la résolution de problèmes à partir d'indices, la préparation de tableaux d'affichage, prospectus, panneaux publicitaires.... Au cours d'activités de ce genre,

l'apprenant sera amené à utiliser la langue de façon spontanée dans le cadre de situations de communications authentiques ou simulées visant un objectif bien déterminé. Quelle attitude l'enseignant doit-il adopter et adapter ? C'est la variété dans le déroulement des leçons ou des projets pédagogiques que l'enseignant pourra atteindre véritablement les objectifs d'enseignement / apprentissage. C'est en préparant des leçons ou en mettant en place des projets pédagogiques pertinents et d'actualité que les enseignants peuvent effectivement assurer, de façon générale, une plus grande motivation chez les apprenants. C'est pourquoi les unités d'apprentissage ne devraient pas être toutes bâties sur le même modèle, mais devraient plutôt différer les unes des autres par leur contenu, par le type, le nombre et l'agencement des activités. De plus, à l'intérieur de ces projets pédagogiques, les activités devraient être exploitées de différentes façons selon l'intention pédagogique poursuivie et évaluer dans une perspective formative visant la régulation et l'amélioration de l'apprentissage. Comment se construit donc cette évaluation et quelle démarche d'évaluation l'enseignant doit-il adopter pour atteindre réellement les objectifs de son enseignement?

Quel que soit le type d'évaluation que l'enseignant choisit pour évaluer ses élèves et en fonction de la situation ou le contexte, la démarche reste, selon D.LUSSIÉ, (1992 :14) toujours la même et se réalise en trois étapes successives et complémentaires : le mesure, le jugement et la décision. En effet, ces trois étapes ne peuvent être réellement efficaces que si elles sont motivées et précédées par une intention pédagogique qui constitue ainsi un véritable moteur - catalyseur dans une démarche d'évaluation. Les termes « mesure », « jugement » et « décision » étant polysémiques et idéologiquement chargées de connotations, il nous paraît nécessaire de les replacer dans le domaine de l'évaluation pour garantir une compréhension univoque et sans ambiguïté du fait que ces termes n'appartiennent pas véritablement au domaine de la pédagogie.

Pourtant, ils ont été repris par C. DELORME et MERIEU PH. (1987: 76-81) et développés par D. LUSSIÉ, (1992 :23-35) Explicitons chacune des étapes d'une démarche d'évaluation.

4.1 La mesure

Etant donné que ce terme est polysémique, nous essaierons de proposer les différentes définitions afin d'y voir clair et lever ainsi toute ambiguïté d'ordre sémantique susceptible d'orienter l'utilisateur (enseignant ou apprenant) à attribuer le sens de « mesure » en fonction du contexte d'utilisation. Le dictionnaire « Le Robert » présente la définition suivante du terme « mesure » :

1- Evaluation d'une quantité en comparaison à une quantité déterminée. Dimension. Fig. donner la mesure, montrer ce dont on est capable. Etre en mesure de, avoir les moyens. Fig. Précaution, moyen – prendre des mesures pour

2- Quantité qui sert de terme de comparaison. Unité de mesure. Juger avec impartialité.

3- Quantité répondant exactement à un objet déterminé. Fig. Modération, tact.

Musique : Division de la durée d'une musique en parties égales.

Locutions : à mesure de /à mesure que /au fur et à mesure

4- Math : mesure d'une grandeur.

En remplaçant le terme de « mesure » dans le domaine de l'évaluation en se référant aux propos de J.P Guildford, cités par G. De Landsheere, (1979: 201), « mesurer » signifie :

« - Assigner un nombre à un événement ou à un sujet, selon une règle logiquement acceptable ; ce qui implique que l'objet ou l'événement puisse être saisi sous une dimension isolable, susceptible d'être pourvue d'une échelle numérique »

La mesure est donc considérée comme une opération de description quantitative de la réalité. Elle consiste, selon le même auteur à :

*« - Recueillir, à l'aide d'un instrument, l'information sur la performance de l'élève en vue de vérifier ce qui est par rapport à ce qui devrait être ;
- Organiser et analyser les données de façon à pouvoir les interpréter ;*

- Interpréter les données par rapport au référent ou aux critères ou à l'échelle d'appréciation préétablis et fixés ».

La mesure ainsi définie est une étape de la démarche d'évaluation qui permet de recueillir des informations et des données tant qualitatives que quantitatives capables d'orienter le jugement et la prise de décision. Lorsqu'elle est utilisée en évaluation formative, elle veut mesurer les objectifs d'apprentissage spécifiques et leur degré d'atteinte à un moment précis de l'apprentissage ou de la séquence d'apprentissage.

En revanche lorsqu'elle est utilisée à des fins sommatives, elle mesure l'ensemble des objectifs du programme ou une partie terminale du programme. Dans les deux cas, elle exige la mise en place de trois opérations importantes à savoir : la collecte des données, leur organisation et leur interprétation.

Collecter des informations, c'est recueillir des informations pertinentes sur la progression et l'état des apprentissages qui constituent une banque de données capitalisables en étroite relation avec ce que l'on veut réellement mesurer.

Organiser les données ne peut se réaliser que si la collecte d'informations a été menée à son terme. En effet, mesurer, c'est aussi étudier et organiser les données pour pouvoir les interpréter. Ce qui implique un choix et une sélection des informations recueillies afin de déterminer celles qui feront l'objet d'analyse.

Interpréter les résultats, c'est faire ressortir toutes les significations possibles en s'appuyant sur la collecte et l'organisation des données et en fonction de l'intention d'évaluation et des prises de décision. A ce niveau, nous pouvons distinguer deux types d'interprétations : l'interprétation normative et l'interprétation critériée.

L'interprétation normative ou normée permet de situer la performance de l'élève par rapport à celle de ses camarades. En fait, elle traduit un résultat de mesure en termes de comparaison avec les résultats d'un ou de plusieurs groupes d'élèves permettant de situer chaque élève par rapport à la moyenne de son groupe ou d'autres groupes de même niveau.

Elle est généralement représentée par la courbe de Gauss¹² citée par Lussier.D, (1992 : 27) qui classe les élèves du plus fort au plus faible et qui les situe en prenant en compte l'écart de leur moyenne par rapport à celle du groupe, donnant ainsi, un aperçu concret des capacités des apprenants de même niveau et recevant un même apprentissage.

L'interprétation critérielle ou critériée consiste à comparer les résultats des élèves à des critères, généralement de performance standard, et à des seuils de réussite que l'enseignant fixe et veut voir atteints. Ce type d'interprétation permet d'évaluer l'apprenant par rapport à des critères qui situent ce dernier en fonction des performances réalisées à travers l'exécution de tâches et d'activités diverses mais bien déterminées. Ce type d'approche a pour rôle essentiel de vérifier la performance de chacun des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage prévus dans le programme.

4.2 Le jugement

Afin d'éviter toute controverse à propos du terme « jugement », nous allons le définir en se référant au dictionnaire « Le Robert » qui l'explique de la manière suivante :

Jugement : 1- Action de juger : sentence prononcée par un tribunal, décision d'un juge, d'un arbitre sur une contestation.

2- Jugement dernier, celui que Dieu, selon l'Évangile, portera à la fin du monde sur les vivants et les morts ressuscités.

3- Fonction intellectuelle, acte de l'esprit qui affirme ou nie.

4- Discernement, faculté de comprendre et d'apprécier sagement.

5- Avis, opinion.

Dans le domaine de l'évaluation, le « jugement » consiste, selon Lussier.D, (1992 : 29) à : « *Se prononcer sur le produit de l'élève en tenant compte des résultats et des circonstances et dire jusqu'à quel degré les résultats sont satisfaisants* ».

¹²Elle permet de voir et de mesurer objectivement le taux de réussite ou d'échec dans un apprentissage en milieu captif. Pourtant cette technique n'est pas connue des enseignants alors que d'autres ne l'utilisent pas.

Le jugement consiste donc à donner un avis ou une opinion sur la progression ou l'état de la réalisation et l'acquisition des apprentissages en fonction des informations recueillies.

C'est une appréciation donnée et que l'on porte sur les apprentissages s'appuyant sur des faits et sur des observations concrètes recueillies pendant l'apprentissage et sur des résultats de la « mesure » et qui sert, par son importance, à la prise de décision. A ce niveau, la pertinence et la précision du jugement portées par l'enseignant sur le comportement et la production orale ou écrite de l'élève permettraient à ce dernier de se positionner par rapport à ses lacunes qu'il doit impérativement combler. Dans tout jugement, apparaissent les termes d'objectivité et de subjectivité bien qu'en toute impartialité, il faut dire que toute évaluation se doit d'être aussi la plus objective que possible. Les effets de jugements de valeur personnels qui interviennent dans les décisions subjectives sur la sélection du contenu et de la qualité de la performance de l'élève devraient être réduits au minimum, particulièrement lorsqu'il s'agit d'évaluation sommative. Le poids de la subjectivité sur l'évaluation s'estompe, diminue et, en conséquence, la validité et la fiabilité augmentent en appliquant et en mettant en place la démarche suivante :

- Adopter des procédures normalisées relatives à la passation des tests ;
- Fournir des grilles de correction précises pour les tests indirects et baser l'évaluation des tests directs sur des critères de correction clairement définis ;
- Exiger des jugements multiples et/ou l'analyse de différents facteurs qui rentrent en interaction ;
- Mettre en place une double correction ou une correction automatique lorsque cela est possible ;
- Assurer une formation relative aux barèmes de correction ;
- Vérifier la qualité de l'évaluation c'est-à-dire sa validité et sa fiabilité en analysant les résultats.

Yves Chevallard tire deux conséquences de la notion de « jugement ». Premièrement, tout jugement d'évaluation est d'institution. Il n'y a, pour l'évaluation, de légitimité qu'institutionnelle. Tout « juge » parle et soutient son dire, en tant que sujet passionné d'une institution. L'évaluateur « assume le désir de l'institution »

ce qui nous a permis de dire et d'affirmer que l'évaluation n'est pas une opération scientifique au sens propre. Le dire de l'évaluateur est toujours équivoque et qu'il n'a de légitimité qu'au sein de l'institution. Le jugement de l'évaluateur doit exprimer l'adéquation ou la non - adéquation perçue entre le rapport actuel de l'apprenant au savoir, « objet de l'évaluation», et le rapport idéal de l'apprenant au savoir, objet du « désir » institutionnel. D'ailleurs, c'est ce rapport idéal qui dicte la valeur de l'apprenant. Si bien que l'évaluation :

- est une opération de lecture de la réalité c'est-à-dire que l'évaluateur aborde son objet comme le lecteur aborde le sien avec dans la tête des connaissances et surtout des questions, correspondant à des attentes, qui déterminent une attitude positive qui privilégie l'existence ou la présence de savoir en voie de construction et qu'il faut l'évaluer pour en obtenir un produit fini mais qui peut se déconstruire pour se reconstruire. L'évaluateur doit être convaincu qu'il a devant lui un ensemble de signes qu'il va falloir déchiffrer, et auxquels il faudra donner du sens. Ici, dire la valeur, c'est dire quel sens on attribue à la position de l'apprenant par rapport à la position institutionnelle idéale. Le sens n'est pas présent, dans l'objet, avant l'acte d'évaluation. L'objet est là ; il existe ; il est présent. La question est de savoir avec quel regard l'évaluateur va le lire, le comprendre, le juger et se prononcer ou décider. Une lecture est toujours sélective. Le lecteur prélève des indices dans la « structure de surface » de l'objet c'est-à-dire l'ensemble de ce qui se donne à voir, de l'information visuelle qui est presque toujours subjective dans la construction du sens et qui s'appuie essentiellement sur les informations disponibles dans sa structure cognitive. C'est pourquoi « lecture » n'est pas « mesure » mais que l'évaluation, par essence, ne peut être objective et comme toute lecture est orientée. L'impératif d'objectivité implique qu'on saisisse un objet tel qu'il est, et tout ce qu'il est possible de saisir de cet objet du point de vue de la dimension isolée. Il ne s'agit pas de dire le « vrai » de l'objet, mais de dire combien il mesure en lui donnant une valeur qui se rapproche le plus possible de la réalité qui est impossible à satisfaire dans l'absolu. Le discours de l'évaluateur doit être « vrai » quant au rapport qu'il énonce d'un apprenant à un objet de savoir, mais toujours par référence à un rapport idéal entre l'apprenant idéal et le même objet de savoir. L'évaluateur à toujours un pied hors du présent de l'acte d'évaluation. Il a un pied dans le devoir – être. Il sait ce que doit être l'apprenant. C'est au nom de ce devoir - être, qui représente le contenu d'une

attente spécifique, qu'il juge ou apprécie la performance actuelle de l'apprenant. Evaluer ne consiste donc pas simplement à mesurer cette performance, mais à dire dans quelle mesure elle est adéquate, ou non, à la performance attendue de l'apprenant car le jugement :

- est une lecture orientée par une grille exprimant un système d'attentes jugées légitimes constituant le référent de l'évaluation. Une évaluation ne peut se faire sans critères, c'est-à-dire que la lecture de l'objet évalué s'effectue nécessairement à travers une grille constituée par les attentes spécifiques concernant l'objet. On ne pourrait pas évaluer un objet dont on n'attendrait rien. En ce sens, le rapport d'évaluation est un rapport de non indifférence à l'objet évalué. Les attentes de qui ? De ceux à qui l'institution reconnaît le droit de fixer le rapport institutionnel de l'objet / apprenant à l'objet / savoir. Ceci nous amène à retenir dans cette perspective plusieurs points clés à savoir que:

- le jugement exige la construction de ce qui a été désigné comme son référent c'est-à-dire un ensemble de critères spécifiant un système d'attentes. Chaque critère définit ce qu'on estime être légitimement en droit d'attendre de l'objet évalué et implique que:

- la lecture doit se faire grâce aux critères et à travers eux. Si ces critères sont imprécis, équivoques, la lecture est nécessairement brouillée et dont l'opacité nuit à l'objectivité et à la prise de décision. Une nécessité absolue à respecter et à mettre en place, pour mettre l'évaluation au service des apprenants, est de spécifier ses critères et son système d'attentes. Il faut que les apprenants sachent : quoi faire? Sur quoi portera l'évaluation ? quel type de savoir (déclaratif ? procédural ?). Qu'ils sachent faire... dans quelle tâche précise ? Avec quelles habiletés spécifiques ? C'est ce que l'on va pouvoir désigner en termes de capacités et de compétences :

- l'acte d'évaluer implique en ce sens, bien plus que d'objectivité, ou même de vérité, un impératif de légitimité.

- le référent de chaque opération d'évaluation doit être construit à partir d'un système d'attentes plurielles, en sélectionnant et en négociant de manière implicite ou explicite les attentes à prendre en compte prioritairement pour telle évaluation.

- l'évaluation est une lecture qui implique la construction d'un modèle réduit de l'objet évalué, qui sera le référent de l'évaluation. Les critères rassemblés dans le

réfèrent constituent ainsi une grille d'interrogation pour l'objet évalué. Ce sont les indices ou indicateurs pour désigner les aspects de l'objet évalué, des éléments cueillis dans la réalité, et sur lesquels l'évaluateur va s'appuyer pour se prononcer sur la façon dont les attentes sont satisfaites.

- le référé, ce à partir de quoi on pourra construire et porter un jugement de valeur, est élaboré par prélèvement d'indices ou d'indicateurs. On désigne donc par le terme de référé l'ensemble de l'information qu'il a été possible de produire pour l'évaluation, l'acte spécifique d'évaluation, qui aboutit à la production d'un jugement de valeur et qui consiste à mettre en relation un référé à un réfèrent pour dire dans quelle mesure la réalité saisie à travers le référé est conforme à l'idéal qui transparaît dans le réfèrent.

Dans le domaine de l'évaluation scolaire, ces données sont le plus souvent produites à l'occasion d'une tâche proposée à l'apprenant. C'est lorsque ce dernier affronte cette tâche, ou dans le produit de son activité, que l'enseignant – évaluateur prélève les éléments observables qui vont constituer « l'objet de travail » et de l'opération par laquelle, selon la formule de Jean-Marie Barbier, (1985 : 64), « on passe d'une représentation factuelle d'un objet à une représentation normée du même objet ». La recherche des observables est donc un processus de production d'informations pour l'évaluation mais ce à quoi l'évaluation ne se réduit en aucun cas. Dans tous les cas de figure, ces données constituent autant d'indicateurs, qui n'indiquent quelque chose que par référence au critère. En effet, l'indicateur n'est jamais une donnée immédiate et à portée de main mais il est le résultat d'un travail d'élaboration, de construction qui se concrétise à la lumière des critères. Un indicateur n'a de valeur qu'en relation à un critère. C'est la cohérence critères/indicateurs qui importe car elle représente le reflet de l'objectivité qu'on est en droit d'attendre d'un jugement d'évaluation objective. Autrement dit, l'indicateur doit être, à la fois, représentatif de la réalité évaluée (objectivité externe), et signifiant par rapport à une attente précise (objectivité interne ou cohérence). La signification n'est pas contenue dans l'indicateur ; elle n'est pas la propriété de celui-ci. Elle naît de son rapprochement avec le critère.

Tenir compte de ces paramètres dans les pratiques évaluatives c'est préparer efficacement l'étape suivante à savoir : la prise de décision. En quoi consiste cette étape et comment se concrétise-t-elle ? Expliquons-la.

4.3 La décision

Le terme "décision" tel que défini dans « le Robert » fait référence à fermeté, esprit de résolution et à résultat. Nous pouvons également noter:

- 1- Action de décider
- 2- Fermeté ; esprit de résolution
- 3- Résultat décisif
- 4- Document administratif (par extension)

Qu'en est-il de la définition du terme « décision » dans le domaine de l'évaluation ? Pour être précis dans les éléments de réponse à cette question, nous nous sommes référé aux travaux de Denise LUSSIER, (1992 :35) pour qui « prendre une décision » signifie :

« Faire un choix entre diverses actions à entreprendre concernant la progression des apprentissages (fonction de l'évaluation formative) et la reconnaissance des apprentissages maîtrisés à la fin d'un programme d'études (fonction de l'évaluation sommative) ».

Dans un cas comme dans l'autre, la prise de décision est directement reliée aux jugements portés antérieurement en regard de l'intention d'évaluation fixée au départ. En effet, il existe deux grands types de décisions possibles. Le premier consiste à assurer la progression des apprentissages en cours de réalisation. Celle-ci relève essentiellement du rôle de l'enseignant face à sa démarche d'enseignement et sa relation avec ses élèves. Pour assurer la progression des apprentissages, l'enseignant doit, tout en restant fidèle aux buts et aux finalités prévus par le programme de l'institution, décider de :

- procéder à divers types d'activités répondant aux besoins individuels de ses élèves par la mise en place d'activités correctives pour remédier aux difficultés qu'il a pu diagnostiquer, par l'ajout d'activités de renforcement lorsque les élèves se situent à un niveau de performance minimal ; par la programmation d'activités d'enrichissement pour les élèves qui se situent au niveau cible et par l'introduction d'activités complémentaires pour les élèves qui se situent au niveau optimal ;

- passer à une nouvelle séquence d'apprentissage parce que tous les élèves ont réussi les apprentissages visés par l'étape ou la séquence d'apprentissage précédente.

Le second type de décision vise à assurer une reconnaissance équitable des apprentissages pour chacun des élèves. Cette prise de décision se veut plus globale et dépasse les limites de la classe. A ce niveau, la responsabilité de la décision est partagée entre l'enseignant et les instances institutionnelles du système éducatif c'est-à-dire l'orientation scolaire, les conseils de classe qui restent fossilisés et loin des attentes des apprenants, des enseignants et des parents d'élèves. Pour assurer la reconnaissance réelle des acquis au moment de faire le bilan au terme des apprentissages, l'enseignant, en collaboration avec d'autres instances concernées, a la responsabilité de décider pour chacun de ses élèves du degré de maîtrise ou de non maîtrise des objectifs d'apprentissage prévus dans le programme d'études. C'est pourquoi, il se doit de prendre la décision :

- d'accorder la promotion des études et le passage dans la classe supérieure pour les élèves ayant atteint le seuil de réussite ou de performance minimal attendu ;

- de recommander des mesures d'appui pour les élèves qui capitalisent un certain nombre de lacunes.

Au regard de ces données aussi importantes que pertinentes, nous nous apercevons que ce type de décision à prendre est directement relié au type d'évaluation. Ainsi, dans une situation d'évaluation formative, les décisions à prendre sont centrées sur les apprentissages. Elles concernent en particulier le diagnostic des difficultés et la mise en place d'activités de renforcement et/ou d'enrichissement voire des mesures d'appui plus individualisées. En évaluation formative, nous pouvons distinguer trois moments : avant une séquence d'apprentissage, pendant le déroulement des apprentissages ou après une séquence d'apprentissage plus ou moins longue. En revanche, en évaluation sommative, la décision est déterminante, même si elle est stressante, du fait qu'elle justifie la réussite de l'élève ou son échec. Elle fixe néanmoins le passage de l'apprenant dans la classe supérieure et en dernier lieu, confirme ou refuse l'obtention de son diplôme. La démarche d'évaluation n'est pertinente et de qualité que si elle est précédée d'une intention pédagogique

considérée comme une motivation. En outre, une démarche d'évaluation telle qu'elle est représentée par Lussier.D, (1992 :14) peut se résumer de la manière suivante :

- L'intention : elle détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche. Elle est reliée au type de décision à prendre. C'est une étape préliminaire de la démarche d'évaluation.

- La mesure : elle permet de recueillir, selon l'intention de départ, des informations susceptibles d'éclairer la prise de décision. Donc, mesurer c'est recueillir ou collecter des données directement reliées à ce que l'on veut mesurer ; c'est aussi organiser les données pour étudier ou codifier les informations recueillies en vue de leur interprétation ; c'est enfin, interpréter les résultats pour en tirer des significations possibles.

- Le jugement, lui, permet d'apprécier aussi justement que possible les informations recueillies par la mesure.

- La décision : elle permet d'orienter, de classer, de sanctionner, de statuer sur les acquis expérientiels, de rétroagir relativement au cheminement ultérieur.

Une démarche d'évaluation bien ajustée et qui respecte la chronologie des étapes permet de réaliser des évaluations efficaces et de qualité. La qualité d'une évaluation dépend selon Louis D'Hainaut, (1995 : 56) de :

- « - *La pertinence du but de l'évaluation, but considéré comme fonctionnel c'est à dire qu'il vise à améliorer l'apprentissage ;*
- *la validité de l'instrument de mesure qui mesure ce qui est censé mesurer;*
- *l'efficacité de l'instrument de mesure qui fournit l'information attendue ;*
- *la fiabilité des résultats ;*
- *l'économie dans la mesure où il mobilise peu de ressources, peu de temps pour sa passation, sa préparation et sa correction».*

En tenant compte de ces paramètres et de leur mise en pratique à bon escient, l'évaluation formative reprendra sa véritable place dans les apprentissages et dans les pratiques évaluatives. En effet, si le but de l'évaluation est pertinent et fonctionnel du fait qu'il vise l'amélioration continue tant au niveau qualitatif que quantitatif de l'enseignement/apprentissage, l'action d'évaluer ne sera plus aléatoire mais au contraire, elle sera considérée comme une véritable communication pédagogique

entre l'apprenant et l'enseignant. C'est ce genre de feed-back qu'il faudra installer et pérenniser dans nos classes créant ainsi un climat de confiance déclencheur de motivation. Ce qui compte le plus pour les apprenants c'est d'être en présence d'un instrument de mesure ou d'un item efficace et fiable que l'enseignant construit sans perdre de vue le niveau réel des élèves, leur motivation, leurs besoins qui leur permettent réellement de progresser et d'améliorer leurs compétences et leurs performances.

Les objectifs d'évaluation ne peuvent s'expliquer et se justifier que si et uniquement si les objectifs d'apprentissage ou les objectifs pédagogiques entrent en corrélation et en adéquation et se veulent complémentaires. Pour montrer cette étroite corrélation entre ces deux types d'objectifs, nous aborderons dans le chapitre suivant la notion d'objectifs pédagogiques et d'objectifs d'apprentissage et d'objectifs d'évaluation tout en mettant en relief leur complémentarité et leur congruence. C'est en créant des passerelles entre ces trois domaines que l'enseignement / apprentissage tient la route et atteint les objectifs qui lui sont assignés.

CHAPITRE II

LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ET LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Dans tout système d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, l'analyse de besoins langagiers et communicatifs des apprenants reste une étape incontournable et un préalable dans la détermination, la sélection et la planification des objectifs d'enseignement / apprentissage ainsi que les objectifs pédagogiques. A ce sujet, Richerich. R. (1985 :78) distingue deux types de besoins langagiers fondamentaux : les besoins objectifs et les besoins subjectifs. Les besoins objectifs sont ceux que l'on peut généraliser à partir d'une analyse des situations qui reflètent typiquement la vie quotidienne d'un individu, d'un groupe ou d'une société. Ils sont en relation directe avec les attentes professionnelles et sont donc prévisibles, nommables, formulables, identifiables et dont le degré de prédiction et de généralisation sont observables et mesurables. Les besoins subjectifs sont ceux qu'on ne peut généraliser du fait qu'ils dépendent contextuellement de l'événement, de l'imprévu, des personnes et de leurs attitudes. En effet, les besoins subjectifs relevant de ce qui est personnel, intime et de l'émotionnel ne sont pas généralisables et se caractérisent par leur caractère instable, non mesurable et évolutif. Le même auteur précise que l'analyse des besoins n'est pas un but en soi mais qu'elle est au service de quelque chose d'autre et incarne dans des pratiques destinées à recueillir des informations sur des personnes et leur emploi d'une langue étrangère pour :

- construire des objectifs
- choisir des contenus
- élaborer l'ensemble des plans d'action d'un système éducatif
- réguler les interactions entre les différentes composantes d'un système.

Il est à distinguer que l'analyse des besoins diffère selon le public et de ses attentes. En milieu scolaire ou captif, c'est l'institution qui établit et fixe les besoins à travers des programmes et des manuels. En effet, l'objectif général visé dans une approche communicative est la compétence de communication qui prend en compte la dimension linguistique et extra – linguistique de la communication et qui constitue un "savoir-faire" à la fois verbal et non verbal c'est-à-dire une connaissance pratique implicite du code et des règles psychologiques, sociologiques, culturelles permettant un emploi approprié

de la langue en situation. Pour un public adulte ou autodidacte, en situation de formation, la technique d'une analyse de besoins s'apparente à la démarche suivante :

- Enquête auprès des apprenants demandeur de formation. Elle identifie les besoins spécifiques du demandeur pour la mise en place d'objectifs, des contenus et des moyens nécessaires pour leur réalisation ;

- Enquête auprès des utilisateurs de la langue dans des domaines similaires. Elle rapproche les apprenants/demandeurs de formation le plus possible des utilisateurs afin de rendre fonctionnel et pratique l'apprentissage ;

- Etude des documents qui existent et qui sont en usage dans le champ dans lequel ces apprenants pourront se retrouver. Elle permet en outre de cibler et de sélectionner efficacement les supports didactiques et les contenus d'apprentissage qui sont en adéquation avec l'âge, l'intérêt, le milieu social et la culture de l'apprenant ;

- Analyse des situations langagières ou de communication c'est-à-dire ce dont a besoin l'apprenant. En effet, elle permet de cibler les actes de parole auxquels l'apprenant sera confronté ou contraint d'utiliser dans la vie active et qu'il aura à réaliser ainsi que les échanges qu'il sera amené à installer et à réinvestir en retour sans oublier le statut et le rôle qu'il aura à assurer dans ces échanges et ces interactions.

Après une analyse objective et efficiente de besoins des apprenants, l'enseignant doit déterminer objectivement un ensemble d'objectifs pédagogiques afin de répondre aux attentes des apprenants en situation d'apprentissage du français langue étrangère. En effet, l'enseignant doit impérativement identifier le public et diagnostiquer ses véritables besoins pour formuler les objectifs pédagogiques qui doivent refléter les finalités qu'il doit assigner à son enseignement et des buts qu'il se propose d'atteindre à travers un contenu de programme. Certes, en milieu scolaire, c'est l'institution qui fixe et détermine les objectifs et les buts à travers les textes officiels, des directives, des programmes et des manuels définissant par là même les orientations et les finalités du système éducatif. L'objectif comme logique pédagogique est un passage obligé dans toute mise en œuvre d'une action pédagogique pour en faire un véritable apprentissage basé sur des stratégies efficaces car l'objectif « objective » la démarche et son effet attendu c'est-à-dire ses résultats. Il est le témoin de l'organisation pédagogique, participe à la recherche d'une meilleure coordination des actions d'enseigner et d'apprendre, de leur efficacité. L'analyse par objectif est un élément organisateur

apparu à travers le courant de la pédagogie de maîtrise, dont l'idée de base, présentée par Bloom. B. (1975: 102) est que *« la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés au moment précis et où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise, et s'il existe des critères clairs de ce qu'est la maîtrise »*. Ceci nous amène à déduire que la nécessité d'objectiver le rapport entre l'enseignement et ses résultats pour mieux l'adapter aux besoins de l'élève reste un des critères fondamentaux qu'on ne doit pas perdre de vue. L'objectif apparaît à différents moments de la situation pédagogique. Il participe à la planification en marquant les jalons progressifs des démarches ainsi qu'à l'autonomie possible de l'apprenant. Le souci de définir les objectifs d'une situation suppose l'adaptabilité et la souplesse de cette situation. L'objectif de l'enseignant est d'ordre professionnel à savoir permettre, à travers la situation, la réalisation de l'objectif de l'apprenant. En effet, l'objectif s'inscrit dans une démarche de conception du fonctionnement des tâches. Selon la tâche à entreprendre ou à réaliser, le pédagogue sélectionne et choisit le type d'objectifs qu'il désire atteindre dans son action pédagogique. Cependant, le choix reste difficile à faire vu la variété des objectifs et de leur pertinence.

Afin de marquer la relation permanente entre les différents objectifs et leur complémentarité, il nous semble nécessaire de définir ces derniers en essayant de mettre en filigrane l'importance des uns par rapport aux autres. Pour permettre une distinction pertinente entre objectifs pédagogiques et objectifs d'apprentissage, il nous paraît indispensable du point de vue didactique de définir ces deux concepts.

1. Qu'est – ce qu'un objectif pédagogique?

Nous ne pouvons pas concevoir un enseignement / apprentissage sans fixer en amont un ensemble cohérent d'objectifs que l'enseignant devra atteindre à l'issue de la formation ou d'une séquence d'apprentissage de ses apprenants. Ces objectifs sont donc d'ordre linguistique, pragmatique, référentiel ou sociolinguistique. Dans la perspective première de la « pédagogie par objectifs » ou « entrée par les objectifs », l'objectif pédagogique opérationnel doit définir un comportement observable à réaliser par l'apprenant ; (exemple : « être capable d'identifier les pronoms relatifs ou anaphores dans un texte et les éléments auxquels ils renvoient »). Progressivement, la notion d'objectif s'est dégagée de cette acception behavioriste pour désigner une habileté intellectuelle complexe invisible et dont le comportement observable n'est

qu'un indicateur possible (exemple : « être capable de transformer un texte oral en texte écrit » ; dans cette perspective, l'emploi correct de la pronominalisation, l'usage des pronoms relatifs et le choix des articulateurs ou connecteurs sont des indicateurs de réussite).

Actuellement, le terme « d'objectif » est employé pour désigner une compétence à acquérir en termes de corrélation entre une classe de problèmes linguistiques, pragmatiques et un programme de traitement. Dans ce cas, nous pouvons alors parler d'« objectifs » opératoires (exemple : « être capable d'effectuer une contraction de texte en identifiant la nature ou la typologie du texte concerné et en utilisant bien entendu les outils qui y correspondent et qui tiennent compte des indicateurs de réussite. Ces derniers constituent la sélection de critères de réussite d'une tâche suffisamment significatifs pour en avoir une représentation minimale permettant d'engager la réalisation proprement dite. La liste de ces indicateurs peut être complétée par des réflexions ou des pauses méthodologiques au cours de la réalisation de la tâche. Toutes les lectures d'ouvrages spécialisés dans le domaine des sciences de l'éducation s'accordent à distinguer trois catégories d'objectifs que nous allons essayer d'analyser et d'expliquer pour lever toutes les ambiguïtés qui peuvent affecter la cohérence et la clarté de notre exposé. Nous pouvons donc noter :

1.1 Les objectifs cognitifs

Nous ne pouvons enseigner qu'en nous appuyant sur le sujet apprenant, ses acquis antérieurs et les stratégies qui lui sont familières et qu'il maîtrise. L'enseignement est stérile s'il ne met pas en place des situations d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant puisse être en activité d'élaboration, c'est-à-dire d'intégration de données nouvelles à sa structure cognitive. Rien ne peut être acquis sans que le sujet apprenant ne l'articule à ce qu'il sait déjà et rien ne peut être acquis en contournant ou en neutralisant sa stratégie. C'est l'action didactique qui doit s'efforcer pour faire émerger la nécessité de mettre en place la complémentarité entre les différents objectifs (cognitifs, socio affectifs, psychomoteurs etc....). Il est à préciser que les objectifs cognitifs, établis par Bloom. B. (1977 :106), concernent le niveau des connaissances et les activités de mise en œuvre dans l'acquisition des connaissances ou des savoirs. Au niveau didactique, ce type d'objectif se traduit essentiellement par des activités dans lesquelles la taxonomie des objectifs cognitifs recouvre les six niveaux de catégories cognitives à savoir « la connaissance », « la compréhension »,

« l'application », « l'analyse », « la synthèse » et « l'évaluation ou la critique » auxquels chaque niveau fait appel à une liste de verbes comportementaux que nous présentons à titre récapitulatif dans le tableau suivant afin d'en montrer la pertinence et la nécessité dans l'enseignement / apprentissage :

Tableau (4) : Liste des verbes comportementaux pour la taxonomie cognitive de Bloom

| Catégories cognitives | Verbes comportementaux |
|------------------------------|---|
| 1. connaissance | Définir, décrire, identifier, désigner, énumérer, assortir, nommer, esquisser, reproduire, choisir, formuler |
| 2. compréhension | Couvrir, défendre, distinguer, estimer, expliquer, généraliser, impliquer, prédire, récrire, résumer, donner des exemples |
| 3. Application | Changer, compter, démontrer, découvrir, manipuler, modifier, agir, prédire, préparer, présenter, relater, montrer, résoudre, employer |
| 4. Analyse | Analyser, différencier, discriminer, distinguer, identifier, illustrer, impliquer, esquisser, signaler, relater, choisir, séparer, subdiviser |
| 5. Synthèse | Ranger par catégories, combiner, composer, créer, concevoir, imaginer, expliquer, produire, modifier, organiser, planifier, résumer, dire, écrire |
| 6. Evaluation | Apprécier, estimer, comparer, conclure, critiquer, expliquer, justifier, relater, interpréter, résumer, soutenir, faire constater |

1.2 Les objectifs socio affectifs

Les objectifs socio affectifs concernent les attitudes, les convictions, les intentions, les valeurs, les sentiments, les émotions, les appréciations, les motivations et les manifestations de la vie affective et morale des individus. BURNS.G. (1973 :52) propose trois catégories affectives qu'il présente de la manière suivante :

- Les attitudes qu'il nuance selon les verbes comportementaux qui s'y rapportent. Nous pouvons noter les attitudes, les convictions, les croyances, les ressemblances, les intentions et les valeurs ;

- Les appréciations qui peuvent être soit positives représentées par l'estime de soi, la sympathie et les valeurs soit négatives caractérisées par la démotivation, l'inattention, l'antipathie ;

- Les intérêts qui sont les résultats des désirs, des impulsions, des motivations et des stimulants.

Dans la taxonomie des objectifs socio affectifs, KRATHWOHL. D R. (1976 :137) distingue cinq niveaux de capacité :

- La réception caractérisée par la conscience c'est-à-dire se rendre compte d'une situation, d'un phénomène, d'un état de chose ; la volonté de recevoir permettant l'acceptation de cette situation et non de s'y soustraire et l'attention dirigée ou préférentielle qui permet de dégager la situation, le phénomène, l'objet des impressions adjacentes.

- La réponse exigeant la présence d'assentiment qui fournit une réponse sans pour autant en connaître l'intérêt et la nécessité pour soi est à déterminer; en outre, la volonté de répondre c'est-à-dire faire de la réponse une affaire personnelle et la satisfaction à répondre en éprouvant du plaisir dans la réponse est aussi un critère de motivation.

- La valorisation qui se reflète par l'acceptation d'une valeur, la préférence pour une valeur et l'engagement accordé à cette valeur ;

- L'organisation : c'est la conceptualisation d'une valeur et l'organisation d'un système de valeurs permettant l'intégration d'une valeur, d'un point de vue ou une conduite dans un discours rationnel ;

- La caractérisation qui constitue la disposition généralisée permettant l'intériorisation de son système de valeurs comme une règle de logique interne. Cette caractérisation aide à bâtir et à faire évoluer une « philosophie » personnelle et spontanée sur son environnement et ressentir prioritairement l'univers comme une vaste composition ou œuvre d'art offerte à la contemplation.

Les objectifs socio affectifs restent donc de véritables catalyseurs pour le développement de la motivation chez les apprenants et doivent être pris en considération dans toute situation d'enseignement / apprentissage pour assurer l'atteinte des objectifs pédagogiques.

1.3 Les objectifs psychomoteurs

Les objectifs psychomoteurs ou sensori-moteurs sont en relation avec les sensations, les mouvements du corps, les réflexes et la dynamique corporelle et sensorielle et concernent les quatre sens mais particulièrement la vue et l'audition ainsi que la mise en relation du corps avec le milieu dans lequel évolue l'apprenant. Pour la taxonomie

psychomotrice, Burns (1973 : 83) distingue deux catégories : les mouvements sans objets ni outils et les mouvements avec objets ou outils. Ces catégories psychomotrices mettent en relief les actes, les actions, les déplacements, les habiletés ou adresse et les mouvements ou réflexes.

Ainsi les objectifs pédagogiques permettent aux enseignants et aux formateurs de construire, de conduire et d'évaluer les séances de formation de façon adéquate et ponctuelle. Ils sont destinés à concrétiser les objectifs de formation en les rendant plus opératoires. Et de ce fait, ils doivent être formulés par ceux qui auront la tâche et la mission de construire et de conduire le programme de formation car ils impliquent la connaissance des contenus à faire acquérir, de leurs contraintes et des stratégies pédagogiques à mettre en œuvre pour pouvoir atteindre à un degré élevé ces objectifs. Si les objectifs pédagogiques visent prioritairement l'acquisition des connaissances déclaratives c'est-à-dire le savoir à posséder pour suivre et comprendre les grandes lignes des actions pédagogiques, les objectifs d'apprentissage, eux, visent beaucoup plus à atteindre les connaissances procédurales c'est-à-dire le savoir faire à mettre en place pour transmettre et réutiliser le savoir acquis dans les situations de la vie active les plus variées. Les objectifs pédagogiques et les objectifs d'apprentissage ne devraient pas être confondus avec les finalités, les buts et les intentions. Pour lever les ambiguïtés que ces mots clés peuvent engendrer, il nous semble nécessaire de les définir et de les expliciter.

2. Distinction entre finalités, buts et intention pédagogique

Dans l'esprit de grand nombre d'enseignants les termes de « finalités », de « buts » et même d'« intention pédagogique » restent confondus et cette confusion entraîne des ambiguïtés qui, nous semble-t-il, méritent d'être explicitées et levées pour plus de clarté et de précision. D'ailleurs, la spécification des objectifs étant d'une utilité indéniable, il serait anti-pédagogique de ne pas reprendre la distinction faite par Hameline. D. (1979: 95-98).

2.1 Qu'est-ce que « finalités » dans l'enseignement / apprentissage ?

Dans le domaine des sciences de l'éducation, le terme « finalité » est considéré comme une affirmation de principe à travers laquelle une société ou un groupe social identifie et véhicule ses valeurs à travers des programmes et des contenus. La finalité fournit et fixe des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours

sur l'éducation. C'est à travers les finalités que l'institution vise à véhiculer son idéologie, les valeurs qu'elle désire atteindre à la fin d'un cursus, un enseignement/apprentissage ou une formation. C'est à partir des finalités que des buts et des objectifs sont fixés et que les enseignants doivent atteindre à l'issue des séquences d'apprentissage ou d'un programme. Cependant le concept de « finalités » est souvent confondu à celui de « fins ». En effet, la notion de finalité représente le caractère de représentation des buts et des objectifs et naturellement les précède.

2.2 Qu'est-ce qu'un « but » ?

Un « but » est considéré comme un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par l'institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminée de formation. Le but suit les finalités et précède l'objectif général sur l'axe horizontal qui représente la mise en œuvre de la question *pourquoi* ?

Nous pouvons donc dire que le but est à un programme déterminé ce que la finalité est à un système d'ensemble dont il exprime l'orientation générale. Sur ce point, les avis des didacticiens et des pédagogues restent mitigés. Fontaine (1977 :56) propose quatre critères dans l'identification d'un but :

- Les finalités sont de l'ordre du désir ou du vœu alors que les buts comportent déjà des éléments d'analyse, des besoins et des tâches ;

- Les buts sont circonscrits à un champ ou à un programme particuliers, alors que les finalités s'imposent à une institution toute entière ;

Arrivé à ce stage de l'analyse, nous pouvons affirmer :

- Qu'il y a but quand apparaît déjà une certaine gestion du temps : on vise non plus un long terme sans échéance précise, mais un moyen terme susceptible de faire l'objet d'un certain calendrier ;

- Formulés en termes déjà plus opératoires, les buts peuvent provoquer un consentement circonstancié et négocié, de la part de gens qui divergent sur les finalités.

Nous pouvons donc déduire que les buts introduisent, dans le projet pédagogique, la notion de résultats et essentiellement de résultat recherché, sans qu'on puisse encore poser avec un minimum de crédibilité et exactitude que le résultat escompté sera

vraiment atteint. Le but impose aux finalités de prendre en considération les conditions générales, le contexte, les caractéristiques globales du champ d'application. Un premier degré est franchi pour rendre les finalités « opératoires » pour que les désirs ou les vœux de chaque apprenant en situation d'apprentissage se confrontent avec les réalités du terrain et qu'il en sorte des dispositions concrètes et observables. Ces dernières constituent aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant des indications pertinentes pour la régulation de l'enseignement / apprentissage. Ceci nous amène à définir la notion d'objectifs dans toutes ses acceptions.

2.3 Qu'est-ce qu'une « intention » pédagogique ?

Toute action pédagogique émerge et se construit à partir d'une intention que l'individu veut mettre en pratique pour atteindre un objectif précis. D'ailleurs, les activités humaines, qu'elles soient menées par une personne, un groupe, une collectivité relèvent de la catégorie de « l'action sur » c'est-à-dire « vouloir et besoin d'agir » et d'une action concertée, intentionnelle le plus souvent méthodique, systématique et institutionnalisée. Dans les pratiques de classe quotidiennes, toutes les discussions du domaine de l'enseignement / apprentissage gravitent autour du terme « intention » que ce soient les enseignants ou les apprenants. On entend « j'ai l'intention de faire acquérir... », « J'ai l'intention d'organiser... », « J'ai l'intention d'apprendre... » Etc.

Le concept d'intention pédagogique pris en son sens le plus large désigne « ce que se proposent l'auteur ou les auteurs d'une action ». Ceci nous amène à déduire, pour parler en termes rétrospectifs, qu'aucune action de formation n'est compréhensible si l'on ne se représente pas un certain nombre d'intentions qui ont pu déclencher sa conception, sa mise en œuvre, son développement ou sa suspension. HAMELINE D. (1979 : 54) définit une intention pédagogique de la manière suivante :

« L'énoncé plus ou moins explicite d'effets attendus à plus ou moins longue échéance et avec plus ou moins de certitude et d'intérêt par les formateurs, les prescripteurs ou les commanditaires de la formation sans oublier la société ».

Ainsi, l'intention pédagogique relève du domaine du souhait ou du vœu que le formateur désire voir atteint à moyen ou long terme. Pour la concrétisation et la réalisation d'une intention pédagogique, le formateur doit impérativement :

- définir les objectifs généraux,
- mettre en place des stratégies pertinentes,
- sélectionner et disposer de moyens,
- fixer la démarche appropriée,
- mettre en place une méthodologie,
- prévoir des évaluations.

Etant donné qu'une intention pédagogique ne peut se réaliser ou se concrétiser (réussite ou échec), que si le formateur prévoit pour son action pédagogique une démarche scientifique organisée autour de plusieurs étapes sanctionnées par des évaluations ponctuelles visant les remédiations chemin faisant. Pour ce faire, le formateur doit fixer les différents objectifs qu'il désire atteindre par son action pédagogique. Pour plus d'exhaustivité, il nous semble nécessaire de procéder à un rappel des différents types d'objectifs.

3. Les différents types d'objectifs dans les apprentissages

Le système éducatif en Algérie qui a opté pour l'entrée dans la pédagogie par les objectifs nous amène à définir explicitement la notion d'objectifs au sens le plus large et le plus restreint du terme afin de lever toutes les ambiguïtés possibles pouvant dérouter les enseignants et les formateurs. Tyler (1969 : 76) précise que :

« L'objectif doit être énoncé au niveau de généralité du comportement que l'on souhaite voir acquérir par l'étudiant. Ce niveau est largement déterminé par deux facteurs. L'un est le niveau voulu par la vie réelle (...) (exemple : « lire le journal et non connaître le mode subjonctif ». L'autre est l'efficacité probable avec laquelle l'enseignement amènera les élèves à généraliser l'apprentissage au niveau désiré ».

Le même auteur met l'accent sur l'importance de l'opération de généralisation dans les apprentissages et distingue deux répertoires d'objectifs. Le premier se situe au niveau des objectifs généraux dont le but est « d'assurer la communication » et par là même d'induire une spécification en fonction des attentes, des besoins, de l'intérêt, des circonstances et des exigences socioculturelles. Le second répertoire prendrait la forme d'une banque d'objectifs opérationnels spécifiques à des situations ou

séquences d'apprentissage ponctuelles et ciblées. Ainsi, nous pouvons citer les principaux objectifs allant du général au spécifique.

3.1 Les objectifs généraux

Toute action éducative se définit par des réalisations à moyen terme ou à long terme. On les retrouve à travers les programmes d'enseignement. Les objectifs généraux traduisent un projet social d'éducation en contenus éducatifs, puis répartis en champs disciplinaires ou interdisciplinaires, définissant les étapes de leur mise en œuvre à l'école, au collège ou au lycée. Ils relèvent de l'action volontaire et contextualisée, donnant le sens culturel et formateur des apprentissages, d'éléments de méthode spécifiques à acquérir à un moment donné, ou, enfin, d'une politique d'enseignement adaptée à des exigences élargies par rapport au strict domaine disciplinaire, ou intégrées à celui-ci. Il désigne autant l'effet attendu que l'action entreprise. Ainsi, un objectif général est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage. L'objectif général a un sens limité à un champ d'action limité et restreint c'est-à-dire ce à quoi va aboutir, dans des conditions déterminées, l'activité de l'apprenant. L'objectif se définit donc comme le résultat attendu, par opposition au but qui énonce de résultat visé ou recherché. En conséquence, nous pouvons dire qu'un objectif spécifique ou opérationnel mal formulé devient un objectif général avec deux visions : un objectif intermédiaire et un objectif terminal. Selon que l'on se projette dans le moyen ou le long terme, un objectif est qualifié d'intermédiaire quand il représente, dans l'enchaînement et l'ordonnement des objectifs les uns par rapport aux autres, une passerelle pédagogique obligée et cohérente sur un itinéraire, un cursus ou entre les séquences d'apprentissage.

Un objectif général terminal vise à atteindre, soit des capacités formulées par « être capable de... », soit des capacités terminales formulées par « à l'issue de la formation, l'apprenant sera capable de... ». Ces objectifs restent prioritaires aussi bien dans un cycle long que dans un stage de courte durée, voire une séquence à l'intérieur d'un module. Un objectif peut être, selon la perspective où on le prend « terminal » du fait qu'il décrit un résultat observable. Cependant Michel Plourde (2009 : 46 3ème Ed.) propose un ensemble de critères pour définir les objectifs généraux. Selon l'auteur, les objectifs généraux sont définis par sept critères :

- ils s'adressent à un apprenant en situation d'apprentissage ciblée c'est-à-dire que les objectifs généraux sont fixés en fonction des grandes lignes de l'enseignement /apprentissage programmé dans un cursus institutionnel,
- ils sont reliés aux buts du programme,
- ils décrivent vers quoi tend l'apprentissage
- ils se réfèrent à une disposition cognitive, affective ou psychomotrice,
- ils font usage d'un verbe taxonomique,
- ils ne sont pas exprimés en termes de comportement observable,
- ils font référence directement au contenu spécifique d'une discipline.

Ainsi, l'objectif général est considéré comme la formulation la plus générale de ce qui est visé par une séquence plus ou moins longue d'apprentissage scolaire et s'inscrit dans le prolongement des finalités.

3.2 Les objectifs spécifiques et les objectifs opérationnels

Un objectif opérationnel est défini comme liant un comportement véritable de l'élève, le niveau d'exigence attendu et l'énoncé des conditions de réalisation de sa performance qui permettra de lier l'évaluation à la conception de l'action. Plusieurs questions se posent et auxquelles il faut trouver des éléments de réponse à savoir :

- quelle est l'intention pédagogique ?
- quel est l'objectif choisi, la compétence visée ?

Les réponses que l'objectif décrit est un acte intellectuel qui peut être déterminé par trois composantes :

- l'opération cognitive de l'élève,
- l'objet sur lequel porte cette activité,
- le produit de l'activité.

L'objectif est alors situé par la recherche :

- du ou des champ(s) dont il relève : le cognitif, le socio affectif ou le psychomoteur ;
- des dominantes de l'apprentissage : la maîtrise, le transfert ou l'expression;
- de l'activité pour l'élève ;

- du niveau d'exigence ;
- des préalables requis ;
- des conditions d'exercice de l'habileté à mettre en place ;
- des critères de réussite ;
- de sa place dans un champ et une programmation qui présente un ensemble de compétences à apprendre et à faire apprendre.

En effet, un objectif spécifique ou opérationnel est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que quatre exigences « opérationnelles » soient satisfaites. Ces quatre exigences sont les suivantes:

- décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique,
- décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable,
- mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester,
- indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer objectivement le résultat.

Le même auteur définit également les objectifs spécifiques selon sept critères :

- ils s'adressent à un apprenant dans une situation d'apprentissage spécifique c'est-à-dire à un public d'apprenants particuliers,
- ils découlent des objectifs généraux,
- ils décrivent un comportement terminal
- ils utilisent un verbe taxonomique (expression opérationnelle d'une disposition cognitive, affective ou psychomotrice)
- ils sont exprimés en termes de comportement observable,
- ils réfèrent directement au contenu très spécifique d'une discipline,
- ils peuvent préciser certaines conditions de réalisation.

Il est à rappeler que De Ketele (1996 :114) fait la distinction entre les objectifs « spécifiés » et les objectifs « opérationnalisés » et précise que l'objectif « spécifié » est défini comme « *la formulation qui par son degré moindre de généralité spécifie un objectif énoncé à un niveau supérieur* ». Il réduit la formulation générale tout en

précisant certaines activités concrètes spécifiques à une situation d'apprentissage donnée alors que l'objectif « opérationnalisé » est défini comme « *la formulation d'un objectif en termes de comportements observables selon certaines conditions. Il s'agit donc d'un objectif spécifié dans la mesure où il est défini dans des termes de comportements observables et mesurables permettant ainsi sa réalisation et sa concrétisation dans certaines conditions spécifiques* ». Le même auteur précise que les objectifs « opérationnalisés » sont, à leur tour, subdivisés en trois types :

- l'objectif terminal, final ou objectif opérationnalisé qui doit être maîtrisé à la fin d'une unité ou une séquence d'apprentissage,
- l'objectif intermédiaire qui est l'objectif opérationnalisé jugé préalable à la maîtrise d'un objectif terminal à l'intérieur d'une unité ou séquence d'apprentissage,
- l'objectif pré requis considéré comme un objectif opérationnalisé terminal qui est la condition nécessaire pour maîtriser un ou plusieurs objectifs terminaux ultérieurs.

A l'instar de ces différentes définitions et en se référant aux travaux de Gronlund cité par Mialaret (1986 : 107) qui propose de classer les objectifs selon plusieurs niveaux, il nous paraît indispensable pour notre travail de recherche-action de reprendre cette catégorisation des objectifs afin d'en déterminer les distinctions et les nuances. Le classement se fait donc par niveau selon :

- le niveau de généralité, niveau où l'on distingue les objectifs généraux et les objectifs spécifiques.
- la matérialité du produit : on distingue les objectifs tangibles (matérialisés) et les objectifs intangibles (attitudes, intérêts, valeurs etc.)
- la durée de la séquence d'apprentissage : on distingue les objectifs terminaux et les objectifs immédiats
- la spécificité par rapport à la discipline: on notera les objectifs unis disciplinaires et les objectifs multidisciplinaires.
- leur opérativité réelle dans le cadre des programmes scolaires. On distingue les objectifs apparents et les objectifs fonctionnels.

Ainsi rendre un objectif fonctionnel exige de la part de l'enseignant du pragmatisme et de l'adaptation lors du choix et de la mise en place des stratégies d'apprentissage. Ce

choix doit se caractériser par la spécification des objectifs d'apprentissage qu'il désire atteindre. Dans les pratiques de classe, on peut concevoir l'objectif autrement qu'un élément fixe, immuable et préétabli. Un objectif se renégocie dans le temps et particulièrement dans le cas du projet pédagogique. Il peut être intégré au travail pédagogique dans le sens de « objectifs/ obstacles » ou objectifs « a posteriori ». En tout état de cause, il faut se donner un objectif, mais avant tout établir l'objectif, comme opération dans le milieu évolutif de l'élève et pour l'élève car l'objectif n'est que celui de l'élève. Un autre aspect du choix par l'institution de la mise en place d'une pédagogie axée sur « l'entrée par les objectifs » dont l'analyse nous paraît importante, avec bien entendu le recul et toute l'objectivité objective des propos que nous allons tenir sur ce sujet. Nous savons tous que trois apports de l'analyse par objectif se complètent pour garantir une véritable cohérence :

- la conversation en logique d'apprendre c'est-à-dire que le résultat observable ou concevable de l'action, du point de vue de l'habileté de l'apprenant à résoudre la tâche et des champs de compétences organisés selon le centrage ou centration sur l'habileté ou la compétence. La logique pédagogique est située dans les objectifs généraux qui définissent à moyen et à long terme les effets de l'action, en termes de formation, de culture et de citoyenneté, ses objets choisis liés à une politique éducative, critère qui n'apparaît nullement dans les contenus des programmes du système éducatif algérien ;

- la détermination des compétences liées aux domaines disciplinaires et non disciplinaires, comme analyse de composantes d'une activité ;

- l'analyse par objectif est à considérer, d'une part comme outil de conception et d'évaluation de l'activité pédagogique et d'autre part comme un point de départ de différentes approches qui apparaissent en filigrane dans la démarche de projet et de l'évaluation.

Dans la mise en place d'une formulation d'un objectif considérée comme un mode de pensée se situant dans une analyse horizontale, l'objectif est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes d'habiletés requises pour la maîtrise d'une tâche ou le résultat escompté, décentré du contenu, de l'action propre de l'enseignant, pour se concentrer sur l'effet attendu qui est « l'apprendre » de l'élève. Un objectif est donc un résultat attendu qui ne peut pas déterminer les moyens utilisés pour le réaliser. Cette

analyse est dite horizontale selon HAMELINE. D. (1979 : 79) au sens où elle déploie les éléments de mise en œuvre d'un élément de savoir dans le champ d'une séquence d'apprentissage. La mise en « objectif » passe par différentes modalités plutôt qu'une méthodologie instrumentale. Il s'agit donc d'une démarche ouverte d'analyse réflexive des situations et qui fait la distinction entre objectifs opérationnels, objectifs généraux et objectifs comportementaux. Quant aux champs de compétences relevant d'une analyse verticale dont l'approche consiste à définir par la notion d'objectifs les opérations effectives du savoir dans lesquelles l'élucidation méthodologique et la prise en compte des opérations cognitives ont été souvent liées et dans lesquelles Bloom. B. (1971 :88) distingue trois domaines d'objectifs : le cognitif, l'affectif et le psychomoteur (voir Ch.3). Qu'en est-il des objectifs dans la pratique ? On peut concevoir l'objectif autrement qu'un élément fixe et préétabli : il se négocie et se renégocie dans le temps (dans le cas de projets). Il peut être également intégré au travail pédagogique dans la mesure où il met en corrélation objectifs et obstacles. D'ailleurs, il est impératif de se donner un objectif, mais avant tout établir l'objectif comme opération dans la zone proximale pour l'apprenant car l'objectif ne peut être que celui de ce dernier et à lui seul et qu'il ne pourra atteindre que si la consigne de la tâche à exécuter est claire, univoque et comprise. Ceci nous amène à introduire (Ch.2 :5) la notion de consigne dans la réalisation des tâches et de l'explicitier pour la suite de notre travail de recherche-action.

3.3 Les objectifs comportementaux

Les objectifs comportementaux sont considérés comme des indicateurs qui montrent à quel degré les apprenants sont intéressés et motivés par l'enseignement / apprentissage. L'expérience et les résultats des recherches dans le domaine de la psychopédagogie ont nettement montré que la motivation qui représente l'ensemble des déterminants irrationnels des conduites humaines insiste sur les attitudes des enseignants vis-à-vis des apprenants afin de les motiver. Sans cette motivation aucun résultat ne sera atteint ni à moyen terme ni à long terme. Chaque enseignant doit déterminer avec exactitude grâce à une analyse de besoins ce qui pourrait intéresser l'apprenant, comment peut-il le motiver et l'amener à devenir apprenant / participant et acteur dans la construction de son savoir, son savoir faire et son savoir être. Nous ne pouvons envisager l'atteinte d'un objectif opérationnel si, en amont, les objectifs comportementaux ne sont pas pris en considération. Les comportements observables reflètent l'attitude des apprenants vis-à-vis de leur enseignant, leurs camarades et leur

apprentissage. Nous pouvons noter à ce sujet les comportements de l'apprenant en situation d'apprentissage d'une langue étrangère que chaque enseignant doit connaître et qu'il doit se poser les questions suivantes :

- quel comportement l'apprenant a-t-il face à un texte ?
- comment se comporte-t-il dans des situations de communications (son attention, quelle écoute favorise-t-il ?
- crée-t-il des interactions entre lui et ses pairs et son enseignant ?
- participe-t-il aux débats en classe et dans la réalisation du projet pédagogique initié avec ses partenaires ?
- arrive-t-il à s'intégrer facilement dans le groupe projet ?
- est-il motivé ? Etc.

Les réponses à ce questionnement pédagogique nous amène à nous projeter vers les notions de congruence que l'enseignant doit instaurer entre les objectifs et l'évaluation pour mener de manière efficace et pertinente son enseignement et faciliter l'apprentissage aux apprenants.

4. Congruence entre objectif pédagogique, objectif d'apprentissage et objectifs d'évaluation

Nous ne pouvons concevoir un enseignement/apprentissage de qualité si, en amont, les objectifs pédagogiques ne sont pas ciblés et si les objectifs d'apprentissage ne sont pas élaborés de manière cohérente et adéquate et, en aval, avec les objectifs d'évaluation car il faut « savoir ce qu'on enseigne pour savoir évaluer ». Nous avons affirmé dans le chapitre deuxième que l'évaluation pédagogique n'est pas une fin en soi mais qu'elle est axée sur une démarche spécifique et rigoureuse mettant en interaction et en complémentarité l'intention, la mesure, le jugement et la décision et que cette démarche fait partie intégrante de la démarche d'enseignement/apprentissage. Nous pouvons donc, à partir de cette démarche présenter les grandes lignes de ce cycle interactionnel mettant en harmonie cette congruence englobant « objectifs d'enseignement, objectifs d'apprentissage et objectifs d'évaluation ». Cette congruence se construit sur quatre piliers essentiels :

- Les fondements théoriques et les principes directeurs qui impliquent l'élaboration des programmes d'enseignement/apprentissage qui tiennent compte des

disciplines fondamentales, de la pédagogie des langues étrangères et des concepts reliés à l'évaluation des apprentissages ;

- La définition des objectifs d'apprentissage c'est-à-dire « quoi enseigner ? »

- Les activités d'apprentissage en adéquation avec l'enseignement /Apprentissage programmé c'est-à-dire comment enseigner ? Comment faire apprendre ? Comment apprendre à apprendre ?

- Les activités d'évaluation axées sur l'évaluation des apprentissages c'est-à-dire quoi évaluer ? Quand évaluer ? Comment évaluer ? Pourquoi évaluer ?

Partant du postulat que les objectifs d'apprentissage décrivent les comportements attendus chez les apprenants et qui constituent le cœur même des programmes d'études élaborés depuis la dernière décennie en Algérie, cette nouvelle conception d'élaboration de programmes en termes d'objectifs a le net avantage de s'inscrire dans une pédagogie du changement en faisant la distinction entre « la fin » et « les moyens ». En effet, les objectifs tels qu'ils sont formulés et présentés décrivent des habiletés, des attitudes, des techniques ou des comportements que les apprenants devront acquérir et développer à la fin d'une séquence d'apprentissage ou au terme d'un projet pédagogique. Ces objectifs visent à préciser ce que les apprenants seront capables de faire et pas seulement ce qu'ils doivent savoir en fin de parcours. Ils se réfèrent donc au « *quoi enseigner ?* » et non au « *comment ?* ». Ils ne spécifient pas les moyens, c'est-à-dire les activités, les expériences d'apprentissage et le matériel didactique qui peuvent être utilisés par l'enseignant. D'ailleurs, ces moyens relèvent des outils indispensables de l'enseignement et que l'enseignant doit construire et utiliser dans les pratiques de classe. Parmi les outils pédagogiques qui permettent aux apprenants d'atteindre les objectifs des activités faisant l'objet d'une évaluation c'est la consigne qui est dans de nombreux cas négligée, mal formulée donc équivoque. Les observations des pratiques de classe ont montré que la consigne est reléguée à l'arrière plan des priorités d'un grand nombre d'enseignants. Essayons de montrer son importance et sa pertinence dans l'enseignement / apprentissage pour la réhabiliter et pour lui redonner la place qu'elle doit occuper dans la réalisation des tâches.

5. La consigne dans l'apprentissage : sa forme et son contenu

L'observation d'un grand nombre de consignes pour la réalisation de tâches proposées par les enseignants à leurs apprenants, surtout en expression écrite, nous a

permis de faire le rapprochement entre « consigne, évaluation et dysfonctionnement ». En effet, la plupart des consignes proposées sont vagues, floues et ne fournissent aucune indication sur les critères d'évaluation et les seuils de réussite fixés par l'enseignant. L'apprenant ne connaît pas l'intention de son enseignant et ignore sur quoi et quels sont les critères qui feront l'objet d'évaluation pour qu'il puisse les réaliser. De ce fait, il ne pourra pas cibler ses objectifs et organiser sa tâche en fonction de ce qui est attendu de lui.

La question des consignes de travail est apparemment bien triviale et nombreux sont les enseignants qui la considèrent comme anecdotique. Or, l'observation des pratiques de classe telles qu'elles sont réalisées actuellement prouve largement le contraire. Beaucoup d'apprenants échouent dans un exercice ou une activité et se découragent dans l'élaboration d'un devoir surtout d'expression ou de compréhension écrite, tout simplement parce qu'ils ne perçoivent pas clairement ce que leur enseignant leur demande de faire ou de réaliser du fait que les consignes sont souvent formulées de façon incomplète ou en des termes imprécis orientant l'élève vers un type d'écrit qui n'est pas celui demandé et par conséquent sont vécues par la majorité des apprenants comme un blocage ou un énorme handicap.

A regarder de près les manuels scolaires de l'IPN¹³, nous découvrons même que les consignes n'y sont guère explicites soit en raison de leur caractère sibyllin ou obscur, soit au contraire en raison de leur inadéquation au niveau des apprenants.

Avant de présenter l'activité d'expression orale et/ou écrite à l'élève, l'enseignant doit, en amont, élaborer la consigne de manière claire, précise en utilisant un vocabulaire simple, à la portée de l'élève, ce qui permettra à ce dernier de savoir ce qu'on lui demande de réaliser et sur quoi il va être mesuré et évalué. Il doit, en aval, faire suivre cette consigne par une liste de critères d'évaluation à la portée des élèves qu'ils doivent se les approprier car ces critères les orientent sur les objectifs que l'enseignant a fixés et leur indiquent ce qui fera l'objet d'évaluation dans leur production écrite. A ce niveau, l'enseignant doit subtilement choisir le type de consigne qu'il devra fournir à ses élèves du fait que l'échec ou la réussite de l'activité dépend de la pertinence et l'univocité de la consigne. Nous pouvons donc distinguer trois grands types de consignes auxquels l'enseignant a recours pour évaluer le degré de maîtrise des

¹³ Institut National Pédagogique. Organisme étatique qui s'occupe de l'élaboration et de la conception des manuels scolaires.

savoirs ou pour mesurer le degré de réussite des activités lors des applications à savoir :

- les consignes / critères. Elles permettent à l'apprenant de se représenter l'objet à produire et à finaliser le travail ou la production écrite envisagée ou à cibler les points clés qui jalonnent le débat en situation orale. Elles aident les élèves à démarrer leur activité et surtout à mettre en place un plan de travail cohérent et en adéquation avec l'objectif à atteindre. Sans les consignes- critères, en effet, personne ne peut se mettre en route c'est à dire démarrer l'activité et si l'enseignant ne prend pas la peine de les annoncer ou de les faire rechercher et de les construire avec les apprenants, seuls ceux qui disposent déjà d'une représentation élaborée du produit fini pourront s'engager dans son élaboration. Pour les autres, plusieurs cas de figures peuvent se présenter : soit ils sont démotivés et n'éprouvent aucun intérêt dans l'activité, soit ils procèdent par tâtonnements, soit ils réalisent l'activité sans aucune cohérence ni argumentaire crédible. Ainsi, pour pallier à ce genre de situation, tout enseignant doit fournir à l'élève les consignes critères ou toutes les informations qui représentent les critères de réussite. Ainsi, l'apprenant ne peut pas commencer à travailler a fortiori, faire preuve de persévérance s'il ne dispose pas d'un modèle de ce à quoi il doit parvenir. Citons à titre d'exemple la production d'un récit fait divers. L'apprenant ne peut produire un fait-divers s'il ignore la structure de ce dernier.

- Les consignes / structures : elles représentent les passages incontournables ou les étapes à respecter pour réaliser la tâche et atteindre l'objectif fixé. Elles permettent à l'apprenant d'organiser la structure et les différentes parties de sa production en y créant des passerelles.

- Les consignes / procédures : elles proposent des stratégies différenciées permettant l'exécution des deux précédentes. En effet, les premières mettent l'apprenant en situation de projet, les secondes renvoient aux invariants structurels ou contenus des programmes acquis et maîtrisés pour leur réutilisation dans des situations de communication précises, les troisièmes permettent la prise en compte des variables - sujet qui proposent différents chemins pour réussir l'activité et atteindre les objectifs attendus.

Une question cardinale se pose et doit trouver des éléments de réponse pour pouvoir juguler toutes les difficultés susceptibles d'apparaître en cours d'apprentissage à

savoir : Comment construire et élaborer des consignes univoques, efficaces et pédagogiques? Pour ce faire et selon l'objectif visé, l'enseignant élabore la consigne en fonction du niveau de ses élèves et de l'objectif spécifique prévu dans l'activité. La consigne peut se présenter sous diverses formes. La consigne/critère présente la situation de communication. Elle oriente l'apprenant sur les éléments essentiels et résumables que l'on doit retrouver dans le produit fini de l'apprenant. A titre d'exemple, nous pouvons présenter une consigne - critère de la manière suivante formulée par l'enseignant au début d'une activité: « *Rédige un récit fait-divers d'une quinzaine (15) de lignes en indiquant : le lieu, le moment, les personnages et les circonstances que tu choisis selon tes connaissances et de ton vécu* ».

Sans la consigne / critère, les apprenants qui présentent des difficultés ou des lacunes dans leur apprentissage éprouvent des blocages au moment de l'exécution de la tâche ou procèdent par tâtonnement et de ce fait, ils perdent beaucoup de temps et ne réussissent ni à investir les connaissances acquises ni à exprimer véritablement leurs idées et de ce fait « ratent » leur activité.

En présentant la consigne / structure, l'enseignant présente à ses apprenants toutes les précisions et les recommandations qui les orientent et qui les aident à rédiger et à réussir leur texte. La consigne - structure peut se présenter de la manière la plus cohérente et la plus ajustée en fonction de la typologie du texte à produire. L'enseignant doit s'adresser à l'ensemble des apprenants et la consigne – structure doit interpeller l'élève pour l'aider à démarrer son activité sans perdre de temps. Plus le contact est présent et effectif, plus l'impact de la consigne - structure est pertinent et se voit concrétiser dans la production de l'élève. A titre d'exemple, nous pouvons faire allusion à des consignes – structures que tout enseignant doit rappeler à ses apprenants lors d'une activité de production écrite:

- N'oublie pas de donner un titre à ton texte ;
- Veille à l'image de ton texte c'est-à-dire à son organisation qui aide le lecteur à la construction du sens de ce dernier ;
- Utilise le présent ou le passé composé. N'oublie pas que c'est un récit fait-divers et que ce type d'écrit possède une structure spécifique que tu dois respecter.

- Attention à la ponctuation. Elle est importante au même titre que les mots que tu as employés dans ton récit. Si tu oublies la ponctuation, ta production n'aura aucun sens. Donne un sens à ton texte en le ponctuant.

- Enchaîne bien tes idées. Plus les informations que tu présentes s'enchaînent et progressent, plus ton texte est logique, cohérent, clair et a du sens.

L'enseignant peut recourir à d'autres types de consignes à savoir : la consigne/procédure qui incite l'élève à mettre en pratique ses connaissances procédurales et les acquis antérieurs. Elle peut se présenter de la manière suivante :

- « Choisis bien ton vocabulaire thématique. Le choix des mots, leur précision et leur pertinence offre une qualité indéniable à ton produit et facilite sa lecture et sa compréhension tout en évitant les ambiguïtés.

- Evite les répétitions en utilisant les pronoms (anaphores). L'emploi d'anaphores allège ton texte et le rend plus aéré et plus facile à décoder. Au contraire, si tu ne choisis pas l'anaphore adéquate, tu rends ton texte incohérent et difficile à lire et à comprendre.

- Quand tu auras fini d'écrire ton texte, relis-le attentivement plusieurs fois avec un regard à chaque fois différent pour repérer les anomalies et y apporter les correctifs nécessaires et adéquats. En effet, la relecture te permet de corriger certaines erreurs d'ordre morphologique, syntaxique et même stylistique susceptibles de nuire à la qualité de ton texte.

- Vérifie que ton texte répond aux questions (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?) ». Ces questions qui constituent les éléments résumables du récit doivent trouver des réponses dans ton récit. Il n'est pas obligatoire de retrouver tous ces éléments, mais leur présence dans le texte donne un mouvement logique à ce dernier.

Pour pouvoir réhabiliter la consigne dans les apprentissages, il nous semble impératif de mettre l'accent sur l'importance de la consigne que l'enseignant doit minutieusement prendre en compte lors de son élaboration et lors de sa présentation à ses élèves. Pourquoi ? Toutes les observations de pratiques éducatives dans quelques classes représentatives que nous avons visitées ont montré que la réussite ou l'échec des activités présentées par l'enseignant dépendent de la qualité et de la pertinence de la consigne. Lorsque la consigne est univoque et cible avec précision l'objectif spécifique

fixé et attendu, le taux de réussite est sans appel. En revanche, quand la consigne est vague, ouverte, elle devient équivoque et entraîne des blocages psycholinguistiques et l'échec de l'activité. Seuls les apprenants « les plus doués » réussissent l'activité après plusieurs tentatives et réflexions. En effet, lorsque les apprenants constatent que la consigne est vague ou ambiguë, ils (les bons apprenants) posent un certain nombre de questions pertinentes pour construire leur démarche de résolution de l'activité.

Etant donné que la consigne est la clé de la réussite d'une tâche, d'une activité et d'un exercice, nous allons montrer les nuances qui existent entre ces vocables que nombreux enseignants ne prennent en considération mais qui sont pour nous importantes et que l'on doit prendre en considération lors d'une opération d'évaluation. Pour ce faire, nous allons montrer d'une part les nuances voire les différences entre « tâche », « activité » et « exercice » et d'autre part, nous insisterons sur la pertinence de la consigne sur les résultats et les performances des élèves.

6. Tâches, activités et exercices dans l'apprentissage du français langue étrangère

Bien qu'on regroupe généralement, par facilité de langage, toutes ces techniques d'apprentissage sous le générique d'exercices, nombreux didacticiens proposent cependant d'opérer parmi elles un certain nombre de distinctions. En effet, Robert Bouchard (1989 : 60-69) y voit trois catégories, non hiérarchisées entre elles à savoir :

- les exercices axés sur la correction linguistique ;
- les activités axées sur l'efficacité communicative simulée ;
- les tâches axées sur l'efficacité des textes produits en situations réelles et évaluées socialement.

La distinction qu'il convient effectivement de faire entre exercice et activité avait été déjà effectuée par Gérard Vignier (1984 : 13-15) affirmant que « *si tout exercice est bien une activité langagière, réciproquement toute activité langagière ne saurait être assimilée à un exercice* » parce qu'elle peut ne pas être intrinsèquement liée à un objectif d'apprentissage bien déterminé. La notion d'exercice, en revanche, est étroitement associée à celle d'un apprentissage formel. C'est sur cette définition de la tâche que les deux auteurs ne partagent pas le même point de vue. Pour Robert Bouchard, elle appartient à une pratique sociale effective d'une activité, c'est-à-dire à un test original, grandeur nature d'autonomie et de liberté ; contrairement à Gérard

Vigner qui la considère comme une activité langagière au caractère contraignant, et donc, l'exercice n'est qu'une des formes possibles. Il affirme que « *toute tâche consiste en principe en une activité langagière guidée par une consigne, à partir d'un apport, dans des conditions précisées par la procédure* ». Une tâche donc peut être caractérisée par plusieurs composantes :

- ce que fait le sujet ou l'apprenant c'est-à-dire l'activité qui lui est demandée,
- dans quelles conditions la réaliser c'est-à-dire la procédure et la démarche adoptée,
- ce qui lui est fourni c'est-à-dire le ou les apport(s), la consigne, les supports pour la réussir.

Parmi les tâches que les enseignants proposent à leurs apprenants, les exercices sont caractérisés par le peu de liberté accordée à l'apprenant pour leur réalisation et par des possibilités de forte réitération. Gérard Vignier distingue ainsi l'exercice d'un autre type de tâche qu'il appelle le problème, caractérisé par une situation à laquelle on peut réagir par la seule mise en œuvre d'habitudes ou d'automatismes. En effet, pour répondre à un problème, l'apprenant doit mobiliser l'ensemble de ses acquis, de ses capacités et de son savoir-faire en fonction et en adéquation à la difficulté posée. Le problème est donc moins susceptible de la répétition que l'exercice, mais accorde plus de liberté à l'apprenant pour sa réalisation. De ce fait, il est aussi plus difficile à évaluer car il est complexe.

Compris sous leur appellation générique, les exercices sont apparus en langue maternelle au début du 19^{ème} siècle avec les grammairiens cités par Noël et Chapsal (1977 :117). Les exercices étaient essentiellement destinés à l'apprentissage de la grammaire et de la morphologie et de cette origine, ils ont toujours gardé, même en français langue étrangère (FLE), une accointance forte avec la grammaire. De ce fait, ils ont occupé une place variable selon les méthodologies. A l'époque du béhaviorisme et du structuralisme triomphants, les exercices étaient très utilisés, sous la forme dite des « exercices structuraux » pour créer des habitudes et des automatismes mais aussi, comme simple application et vérification de la leçon sous forme de conditionnement appelée « stimulus – réponses ». L'époque générativiste n'a rien produit d'original de ce point de vue, à l'exception de l'apport des indicateurs syntagmatiques dont la valeur appropriative n'a pas été convaincante. Le

constructivisme, quant à lui, a favorisé l'émergence des exercices dits de conceptualisation, conçus comme la proposition d'hypothèses et leur confrontation à un modèle linguistique et communicatif.

Dans les pratiques de classe, la situation d'enseignement/apprentissage porte sur le « comment enseigner ? » et le « comment faire apprendre ? » c'est-à-dire le choix des techniques et des procédés pédagogiques qui intéressent et qui motivent les apprenants. Elle se réfère à la méthodologie que l'enseignant entend favoriser dans sa classe et ce, par rapport au niveau et aux besoins de ses apprenants. En effet, les activités d'apprentissage sont les moyens que l'enseignant utilise pour développer chez les apprenants les habiletés fixées et visées par les objectifs du programme d'études. Dans une approche communicative de l'enseignement d'une langue étrangère, les principales caractéristiques des activités d'apprentissage que l'enseignant met en place avec ses apprenants peuvent se résumer de la manière suivante :

- Elles visent le savoir-faire des apprenants,
- Elles reflètent la réalité de l'apprenant, son milieu et son monde à lui,
- Elles favorisent les interactions entre les apprenants et les impliquent en les rendant actifs et participatifs,
- Elles privilégient les exercices de types communicatif (jeux de rôles, tâches à exécuter, problèmes à résoudre) de préférence aux exercices structuraux,
- Elles présentent une variété de situations de la réalité et de l'actualité. D'ailleurs, plus la situation est proche du vécu de l'apprenant, plus ce dernier est intéressé, motivé et a quelque chose à dire et de manière spontanée.
- Elles impliquent l'utilisation de documents authentiques et mettent les apprenants en relation de communication authentique avec les différents supports didactiques dont il a l'habitude c'est-à-dire des documents qui ne sont pas nouveaux pour lui et dont il connaît l'emploi et les règles du jeu tout en les variant le plus possible.
- Elles mettent en priorité l'accent sur le message et sur son contenu et relèguent au second plan la forme du message ou le code linguistique,
- Elles tiennent compte du contexte et de la situation de communication c'est-à-dire que le statut et le rôle des participants, l'environnement

physique, social et les habitudes culturelles jouent un rôle catalyseur chez les apprenants.

Les activités d'apprentissage qui permettent réellement à l'apprenant de progresser et de devenir autonome et acteur de son apprentissage ce sont les activités qui impliquent les apprenants, qui sollicitent leur réflexion et les invitent à la résolution de problèmes. Dans cette situation, l'enseignant proposera des exercices correctifs ou de renforcement aux apprenants qui présentent des lacunes et des difficultés d'apprentissage. Naturellement, les activités d'apprentissage ne doivent pas s'éloigner des objectifs d'apprentissage qui doivent amener les enseignants à s'interroger sur la méthodologie de l'enseignement à mettre en œuvre, sur les types d'activités d'apprentissage à faire vivre aux apprenants et sur les moyens pédagogiques à privilégier afin de faciliter les apprentissages programmés privilégiant l'"apprendre" comme activité cognitive. En effet, l'appel à l'activité de l'apprenant a une double origine : celle du mouvement des pédagogies actives qui répondent à des besoins des apprenants et qui sont déclenchées par le désir, par une motivation intérieure à l'être agissant produisant ainsi chez ce dernier une attitude active. Cette activité est considérée comme l'instrument d'une conduite utile à l'apprenant dans la vie scolaire et plus tard socioprofessionnelle. Pour Piaget J. (1976 :203), l'activité permet la compréhension l'"apprendre" de selon le double principe de construction et d'autonomie cognitive. Le terme d'activité peut être ambigu, car il peut être pris au sens fonctionnel d'une conduite fondée sur l'intérêt, soit au sens d'effectuation c'est-à-dire qui désigne une opération extérieure et motrice. L'activité relève de la structure opératoire de l'intelligence : elle n'est pas pratique, ne se réduit pas à une action, mais à l'effet de cette action dans la construction d'un savoir. En fait, elle est co-action entre le sujet qui apprend et l'environnement dans le système pédagogique qui se construit sur une typologie d'exercices et d'activités pertinentes et en adéquation avec les objectifs cognitifs, socioculturels et pragmatiques. Comme il arrive souvent en sciences humaines, tout classement est arbitraire et discutable, il est évident que dans ce domaine, les composantes sont multiples et complexes car bâtir une typologie d'exercices et d'activités n'échappe pas à la règle d'autant plus que l'appropriation d'une compétence de communication repose sur de nombreux paramètres, que la matière langagière, qui se laisse décomposer, dépasse les limites qu'instaurent, pour son objet, les besoins d'une analyse et que enfin, tout déclencheur d'activité a ses

spécificités propres et qu'il renferme en lui-même son mode d'exploitation pédagogique. En outre, classer les exercices en fonction des théories, comme la grammaire de texte, permet d'en créer de nouveaux, mais ne permet pas de couvrir l'ensemble des compétences, ni des activités. De plus, les classer en fonction des stratégies cognitives qu'ils véhiculent et qu'ils activent laisse apparaître des ambiguïtés. Même arbitraire, la typologie qui suit a l'avantage de dresser un inventaire d'activités plus propice à développer certaines compétences en fonction d'objectifs précis ou selon d'autres critères que l'enseignant définit avec subtilité et pragmatisme. Ce répertoire, qui n'a pas la prétention d'être exhaustif présente des activités clés que l'on peut croiser, détourner, complexifier et transposer afin de les adapter au niveau des apprenants, aux objectifs préétablis et aux fonctions assignées à l'exercice telles que :

- la fonction de découverte - exploration qui permet la sensibilisation des apprenants à un problème ou à un fait de langue qui lui est inconnu,

- la fonction de « structuration » qui permet l'opération de conceptualisation des mécanismes et des stratégies d'apprentissage. L'hypothèse cognitive et épistémologique constructiviste amènent à accorder une place centrale dans la formation à la recherche, à la réflexion des apprenants. Sur le continuum des conceptions possibles du processus d'apprentissage, l'objectif essentiel de cette fonction est que l'apprenant parvienne à construire lui-même des concepts de la didactique des langues étrangères et à les manipuler de manière à les agencer ou ré agencer dans des (re) conceptualisations progressives jusqu'à parvenir à une théorisation personnelle du champ de la didactique concerné par son projet pédagogique,

- la fonction d'entraînement qui fait appel à la mémorisation, à l'automatisation et au transfert et à l'utilisation des connaissances dans des situations nouvelles et variées,

- la fonction d'évaluation ou d'autoévaluation qui permet à l'apprenant de se positionner par rapport à son apprentissage et à l'enseignant de cibler les lieux de son intervention sur les points qui nécessitent des mises au point et des remédiations.

En fonction de tous ces critères, il est possible d'utiliser des techniques et des procédures telles qu'elles c'est-à-dire standards ou bien d'opérer des variantes pertinentes, ou encore de créer de nouveaux exercices plus adaptés à chaque situation

de classe. Parmi les activités les plus appropriées pour la compréhension, nous pouvons faire référence à celles dont les procédures peuvent permettre soit de vérifier, soit de développer, soit d'aider, soit d'affiner la compréhension qu'elle soit globale, détaillée, approfondie, analytique ou sélective à partir de supports écrits ou oraux authentiques. Nous pouvons proposer :

6.1 Les questionnaires

Ils sont généralement utilisés dans le feed-back pour avoir un véritable retour de l'information qui permet de vérifier la compréhension, l'acquisition des connaissances déclaratives, la maîtrise des savoirs, des savoir-faire et de leur utilisation dans des situations de communication particulières et contextuelles. Ils restent toujours considérés comme un outil pédagogique fiable pour l'évaluation ponctuelle. Le seul problème qu'ils peuvent engendrer c'est la forme et la précision de la question. C'est pourquoi l'enseignant doit nécessairement élaborer des questions en fonction de l'objectif visé et du niveau des apprenants. Nous pouvons noter plusieurs types de questionnaires à savoir :

- **Le questionnaire à réponses ouvertes**

Ce sont les questions traditionnelles qui invitent l'apprenant à répondre oralement ou par écrit en utilisant son propre vocabulaire et en formulant ou reformulant un discours avec son propre bagage linguistique. Selon le niveau des apprenants, l'enseignant peut exiger des réponses plus ou moins élaborées, plus ou moins longues. Cette procédure ancienne et très souvent pratiquée engage l'expression et il est quelquefois délicat, voire difficile d'évaluer et dire qu'une mauvaise réponse relève d'une difficulté de compréhension ou d'expression.

- **Le questionnaire à choix multiple (le QCM)**

Il se présente généralement sous la forme d'une question (ou d'un début de phrase) suivie d'une série de propositions de réponses (ou de propositions de fin de phrase) qui peuvent se réduire à un mot ou à une proposition ou être plus développées sous la forme de paraphrases ou de mini textes. Il a l'avantage de ne tester que les connaissances sur un sujet donné dans un domaine particulier tel que la grammaire, le vocabulaire, la phonétique et la morphologie car l'apprenant est invité à répondre en choisissant la réponse correcte parmi trois ou quatre propositions. Il s'agit soit de

cocher une case, soit de souligner ou d'entourer l'énoncé retenu. Les réponses incorrectes, mais vraisemblables, qui figurent dans le choix, s'appellent des distracteurs et, généralement, plusieurs items (question + différentes propositions) permettent d'affiner la compréhension. L'élaboration d'un QCM nécessite beaucoup d'attention, de subtilité et de temps car pour atteindre les objectifs visés, les distracteurs doivent être plausibles, très proches sémantiquement et formellement de la réponse attendue et pouvoir être écartés sans aucune ambiguïté. Cette activité utilisée à grande échelle dans l'approche communicative, convient à tous les niveaux et, de par sa souplesse, connaît des variantes intéressantes que les enseignants doivent savoir adapter selon l'objectif pédagogique attendu. En effet, pour rendre l'exercice plus difficile, il est possible de concevoir des distracteurs en reprenant les termes mêmes du texte ou ressemblant formellement à ceux-ci, en présentant les items dans un ordre différent de celui du support ou mieux, en proposant dans chaque item un choix de deux réponses justes. Une autre variante, souvent pratiquée pour évaluer essentiellement le vocabulaire ou la compréhension lexicale, consiste à glisser des mots intrus dans des séries de mots de la même famille ou appartenant à un même champ lexical ou puisés dans un autre texte et de demander aux apprenants de les détecter et de les isoler. Un des derniers avantages du QCM est bien évidemment dans la simplicité, la rapidité et l'univocité de la correction.

- **Les questions fermées**

Elles sont proches du QCM mais distinctes. Ce questionnaire, de type binaire, repose sur une alternative ou choix et invite l'apprenant ou le candidat à répondre par oui ou non, ou bien par vrai ou faux. Cette procédure est particulièrement efficace avec des documents longs, car elle permet de soutenir l'attention et favorise l'accès à la compréhension si les textes sont difficiles.

- **Les questions orientées ou guidées**

Elles invitent l'apprenant à montrer la véracité, le bien fondé ou non d'une ou de plusieurs informations. Il s'agit donc d'une activité de repérage et de justification ou d'élucidation ; elle constitue une aide à la compréhension et se présente souvent sous la forme d'une consigne telle que « Montrez que..... ». L'enseignant a souvent recours à ce type de questions pour guider les apprenants, généralement les moins habiles et

surtout ceux qui éprouvent des difficultés dans l'organisation, dans la structure de leur argumentation qui, dans la plupart des cas, incite l'apprenant à oublier certains arguments intéressants, logiques et pertinents.

6.2 Les exercices de réparation de texte ou textes lacunaires

Ce type d'exercices est utilisé pour vérifier si l'apprenant est capable de repérer et de corriger des erreurs lexicales, syntaxiques, d'omission et de cohérence. Dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, les enseignants ont constamment recours aux exercices de réparations. Les deux principaux exercices de ce type sont :

- **Le texte à trous**

Cet exercice peut être fabriqué à partir de phrases isolées pour tester un domaine particulier ou à partir d'un texte dans lequel l'enseignant a aménagé des « trous » que l'apprenant doit remplir. La restitution dépend alors du contexte. La pratique la plus courante et la plus logique consiste à effacer les mots d'un même champ lexical ou d'une même catégorie grammaticale. L'exercice deviendra plus subtil si l'enseignant efface les mots pour voir si l'apprenant est capable de retrouver la cohérence du texte. Il est possible également de supprimer seulement des lettres ou des accents ou la ponctuation ou même des phrases complètes (type répliques ou contenu d'une bulle dans une bande dessinée).

- **Le test de closure**

Ce type d'exercice est très proche du texte à trous, souvent confondu avec celui-ci, le test de closure consiste, à l'origine, à supprimer de manière aléatoire, un mot sur cinq (ou à intervalles réguliers entre cinq et dix) dans un texte généralement authentique ; à la place des mots manquants qui n'appartiennent pas à une catégorie précise, l'enseignant ménage des espaces vides et exige la restitution exacte des mots supprimés. Pour faciliter la restitution, il est possible de présenter, sous forme de liste dans le désordre, les mots manquants, soit tels qu'ils apparaissent dans le document, soit tels qu'on les trouve dans le dictionnaire. Au contraire, si l'on désire complexifier l'exercice, on peut soit diminuer l'intervalle des lacunes, soit introduire dans la liste des mots intrus, à condition bien évidemment de le signaler dans la consigne. Cet exercice convient plus particulièrement à une classe ayant un niveau hétérogène car il ne cible

pas un domaine particulier ou sur le choix pratique et pertinent des trous qui fait appel à des connaissances diverses à savoir : (grammaire, lexicque, compréhension etc.)

6.3 Les exercices de reconstruction de texte ou les puzzles

Dérivé de la grammaire de texte, l'exercice de reconstitution permet de vérifier et d'affiner la compréhension des textes car il demande la restitution des informations et leur cohérence logique et chronologique. Comme dans le jeu, l'apprenant est invité à remettre en ordre des éléments d'une phrase ou d'un paragraphe ou les différentes parties d'un discours. Découper un texte en plusieurs fragments constitue une tâche délicate et complexe du fait que le découpage effectué ne doit pas laisser de place à l'ambiguïté. L'analyse des repères essentiels, comme la ponctuation, les majuscules, les articulateurs logiques, les embrayeurs temporels, les anaphores, les phénomènes de substitution, etc., soigneusement respectés dans les coupes, permettront la restitution du texte. La difficulté de cet exercice relève du nombre de parties découpées et de la règle de décomposition : soit entre les paragraphes, soit entre les phrases, soit à l'intérieur des phrases entre des mots ou des blocs de mots, soit encore à l'intérieur du mot entre les lettres.

Le principe de l'exercice de reconstitution linguistique s'applique particulièrement bien aux textes narratifs ou aux textes dont la chronologie est nettement marquée et au texte argumentatif dont les propositions sont introduites par des connecteurs logiques et aux textes dialogaux dont on peut conserver le début et la fin du texte. Il est possible de réaliser la même activité sur une page de journal ou avec une bande dessinée (bulles séparées des images ou bien bulles et images présentées dans le désordre). Les puzzles de phrases, de paragraphes, d'éléments textuels peuvent porter sur un seul document ou être complexifiés soit en introduisant dans le puzzle simple un ou des distracteurs, soit en proposant un puzzle composé de deux textes. La réorganisation de textes peut même se transformer en « jeu de familles » textuelles avec la remise en page de fragments de plusieurs textes mélangés.

6.4 Les exercices de mise en relation

Les exercices de mise en relation consistent à assortir une série d'éléments à une autre de telle manière que les deux se présentent sous la forme de listes : il s'agit donc de mettre en correspondance les paires, soit par l'intermédiaire de flèches (lorsque le nombre d'éléments n'est pas trop important), soit par l'intermédiaire de lettres et de

chiffres qu'il faut associer. Connue également sous l'appellation de test d'appariement, cette activité cible essentiellement la compréhension des textes ainsi que les connaissances dans un domaine particulier (vocabulaire, morphologie etc.). L'exercice peut se présenter de diverses manières. Pour le contrôle de la compréhension, il est possible de :

- décomposer un texte en phrases, de les paraphraser, de mettre les paraphrases dans le désordre et demander aux apprenants de relier les phrases aux paraphrases qui leur correspondent. Naturellement, l'enseignant peut complexifier à loisirs l'activité en glissant des paraphrases ne correspondant à aucune des phrases du texte à condition d'en informer les apprenants ou bien en proposant l'ensemble des phrases et des paraphrases dans le désordre pour obtenir deux puzzles textuels : l'original et la paraphrase,

- couper des fins de phrase d'un texte ou chaque phrase en segments ou morceaux tout en veillant à conserver la cohérence syntaxique et sémantique, les mettre dans le désordre et les faire relier. Cet exercice est plus connu sous le nom de phrases décalées,

- faire associer un texte à un dessin, un schéma, une photo, une reproduction de tableau, etc. (par exemple présenter un bulletin météorologique écrit ou sonore face à une ou deux cartes météorologiques et demander aux apprenants de faire correspondre les informations aux contenus des cartes.

Il est à noter que cet exercice se prête particulièrement bien aux activités de vocabulaire et de lexique : faire assortir les mots à leur définition permet une gamme d'activités pour enrichir les connaissances lexicales (par exemple faire correspondre des expressions idiomatiques et leur sens original ou de base, les mots standards et leur équivalent dans la langue familière, etc.).

6.5 Les activités d'analyse et de synthèse

Dans ce type d'activités, les tâches à accomplir sont beaucoup plus complexes dans la mesure où chaque activité met en œuvre différents savoir-faire procéduraux dont on exige la maîtrise et qui vont au-delà d'une bonne connaissance de la langue. Dans la typologie des exercices d'analyse et de synthèse, trois activités sont généralement privilégiées à savoir le résumé, le compte-rendu et la synthèse de documents. Ce sont

des exercices de contraction de texte(s) et de reformulation objective qui engagent non seulement la compréhension des documents et l'expression écrite dont l'aboutissement reste la production d'un texte cohérent et articulé, mais également des connaissances des règles méthodologiques mentionnées dans la consigne qui indique la longueur fixée pour le texte à produire et qui fait partie intégrante de l'évaluation. Une remarque importante mérite d'être soulignée à propos du résumé de texte. Ces exercices ont fait l'objet de diverses présentations, analyses et illustrations qui sont au cœur de notre problématique du fait que le résumé est plus contraignant que le compte-rendu, donc plus difficile à réaliser car il exige notamment le respect de l'organisation du texte initial et il interdit toute mention du document présenté (du type « dans le texte, l'auteur pense que... ») alors que le compte-rendu les tolère. Quant à la synthèse, elle porte sur plusieurs documents de nature diverse (textes, schémas, photos, tableaux statistiques, etc.), mais présentant la même problématique qui exige le respect de la forme du texte unique et cohérent comportant une brève introduction et une conclusion unique. La synthèse appelle une confrontation contractée des contenus ; l'élaboration d'un plan personnel et l'indication des documents sources qui autorisent la comparaison des informations (points communs, différences, etc.). Il est à rappeler que l'explication de texte et le commentaire de texte, particulièrement utilisés dans le système éducatif algérien, constituent également deux autres activités d'analyse que l'on réserve aux apprenants de troisième année secondaire en français langue étrangère, en phase de préparation de leur examen du baccalauréat en fin d'année. D'ailleurs, les enseignants n'exigent pas la rigueur méthodologique que connaissent ces exercices en français langue maternelle ; en revanche, ils exigent la transposition des savoirs déclaratifs en savoir-faire qui reste la première compétence dans l'ordre des priorités pour les apprenants. Les savoir-faire sont connus depuis longtemps car ils permettent de lister ce que les apprenants sont capables de faire à l'issue de leur apprentissage. Cette notion de capacité à agir, donc à transformer un enseignement en une activité empirique non aléatoire est significative et a donné un nouvel élan à une pédagogie orientée vers l'utilité et la pertinence. Pourtant, l'utilité immédiate pour l'apprenant d'une part, et pour son avenir d'adulte d'autre part, constitue bel et bien la fonction même de cet enseignement. On n'apprend plus les langues pour le plaisir ou par nécessité académique, mais pour s'en servir : on veut être capable de telle ou telle action (lire le journal, répondre au téléphone, défendre un point de vue dans la langue étrangère, etc.). C'est toujours en termes de capacité que les utilisateurs raisonnent. C'est donc

les savoir-faire qui constituent le but des apprenants, celui qu'ils veulent atteindre. Ils se distinguent des objectifs parce que ceux-ci sont des buts devenus opératoires, c'est-à-dire contenant à la fois leur définition, celle qui permet de savoir si on les atteint ou pas ; ils comprennent aussi leurs modalités d'évaluation et, par conséquent, peuvent être découpés hiérarchiquement en séquences elles-mêmes opérationnelles grâce auxquelles on peut mesurer le degré d'atteinte de l'objectif considéré et préalablement établi. Pour que ces savoir-faire puissent être construits grâce à l'atteinte d'objectifs fixés, judicieusement choisis et ciblés, il faut, bien entendu, que l'apprenant acquière des savoirs, et ceux-ci sont évidemment linguistiques lorsque les savoir-faire visés sont eux-mêmes linguistiques. Dans tous les cas, les savoirs constituent le moyen indispensable pour maîtriser un savoir-faire mais non une fin en soi. Les connaissances sur la langue servent parmi d'autres moyens, à développer des savoir-faire linguistiques au même titre qu'entre savoirs culturels et savoir-faire culturels : en cette occurrence aussi le savoir n'est qu'un moyen pour atteindre une capacité. Dans les pratiques de classe, les savoirs et les savoir-faire doivent impérativement être exprimés pour la réalisation d'actes de parole. La langue doit être analysée en « actes de parole » ou « speech act ». Ceux-ci ne sont que des fonctions qui doivent pouvoir être dites ou réalisées en n'importe quelle langue sans négliger l'apport des linguistiques énonciatives et de la pragmatique tout en ayant à l'esprit qu'il existe d'autres moyens, ni syntaxiques formels ni lexicaux, de réaliser un acte de parole, des moyens qui sont d'ordre sémantique ou contextuel.

7. Les activités plus appropriées pour l'expression écrite

Les exercices qui favorisent l'expression sont nombreux mais il est possible de les classer selon deux grandes tendances : ceux qui engendrent la production d'un texte et ceux qui proposent une réécriture. Dans tous les cas, la mise en texte est guidée de manière à obtenir un texte qui réponde le mieux aux règles d'écriture. Sophie MOIRAND (1990 : 8-10) distingue trois types d'opérations de base qui interviennent lors d'une mise en texte à savoir :

- les « opérations de référence ou de désignation qui prélèvent le stock du lexique disponible et les notions aptes à représenter la réalité telle qu'on l'a perçue et qu'on veut la raconter » ;

- les « opérations de caractérisation ou de prédication » qui reposent pour l'essentiel sur la syntaxe et qui sont susceptibles de donner toutes les indications nécessaires sur la situation, les personnes, les choses, les objets ainsi que sur leurs relations ;

- les « opérations d'énonciation » qui sont étroitement imbriquées à la situation de communication proposée.

Les résultats de la mise en texte varient en fonction du choix effectué dans chacune de ces trois catégories : les consignes de production doivent obligatoirement préciser tous les éléments demandés et/ou indiquer la part de tolérance et de liberté accordée aux apprenants au moment de la production et de la mise en forme du texte.

L'activité, en termes d'organisation pédagogique, prend de nouveaux sens que nous allons essayer de développer et de cerner pour lever les ambiguïtés et les contre sens pouvant altérer la compréhension et la communication. L'activité en termes de tâche est un travail déterminé, débouchant sur un produit fini qui constitue un objet ayant sa propre consistance, ou caractère que ne présente pas vraiment le simple exercice. Ainsi, résumer un texte, faire un compte-rendu d'un texte scientifique ou d'une expérience, réaliser un projet pédagogique constituent des tâches reconnaissables dans leur autonomie et dans leur complexité. D'un point de vue dynamique, la tâche au sens de quelque chose qui doit être fait et du résultat qui doit être atteint, représente un système de contraintes qui va mobiliser les ressources cognitives, énergétiques et affectives de l'apprenant dans l'exécution de la tâche pour lui permettre de réaliser l'objectif de la consigne d'action. D'ailleurs, l'énoncé de la tâche va préciser ce qu'il y a à faire c'est-à-dire le but du travail ou la nature de la production visée, le matériel qui doit être disponible, les conditions de réalisation qui doivent impérativement être mentionnées sur « une fiche de tâche » que l'enseignant met à la disposition des apprenants. En outre, les apprenants doivent en être informés pour savoir quoi faire, comment faire et avec quels moyens. En effet, l'activité peut prendre :

- soit le sens d'une action propre dans un système de savoir qui mobilise l'action de s'informer, rechercher, faire un projet, choisir un sujet dans le cadre d'un thème qui suppose la variété des formes de savoir ;

- soit celui de l'organisation personnelle de l'activité, sous le registre de ses modes de cognition, la connaissance des procédures concrétisées par les méthodes,

les consignes, et les éléments d'évaluation ; cette dernière devient un organisateur pédagogique et un moyen d'apprentissage et de remédiation ;

- soit celui d'une pratique de métacognition et d'action sur l'apprenant, sur sa propre construction du savoir comme autonomie fonctionnelle et qui reste à acquérir par l'apprenant.

Les pédagogies actives ont construit autour des activités de l'apprenant une orientation majeure d'organisation de la pédagogie, par modélisation d'un système naturel. Aujourd'hui, c'est sous forme d'actions ciblées et de connaissances qui font de « savoir » la clé du problème à résoudre, et sa réalisation comme action à chercher, le principe de connaissance que se décline le principe d'activité en pédagogie. La construction de savoir se réalise par une série de ruptures et de continuité dans l'apprentissage et dans l'expérience. Nous savons depuis Bachelard, que la connaissance a autant pour objet le développement du monde connu, que la transformation de nos propres modes de pensée. L'obstacle à la pensée n'est pas le monde mais les formes de pensées préalables, l'ignorance du déjà connu. La compréhension d'un savoir nouveau est le résultat d'une transformation de la pensée initiale de l'apprenant. Dans toutes les opérations de construction de savoirs, pour construire, il faut déconstruire ou transformer. La construction du savoir passe par l'obstacle épistémologique ou pédagogique : la vérité se construit sur un passé d'erreurs rectifiées, non pas comme distraction d'un esprit fatigué mais « erreur normale » et « erreur utile » attitude que beaucoup d'enseignants négligent et sanctionnent sévèrement dans les pratiques évaluatives. La construction des savoirs s'inscrit donc dans le mouvement d'une connaissance « jamais achevée » et une « culture continuée » de la découverte. Bachelard ajoute à ce propos : « *Il ne s'agit pas d'acquérir une culture mais bien de changer de culture donc renverser les obstacles amoncelés par la vie quotidienne* » et donner à la culture une vision pourquoi pas kaléidoscopique.

En se positionnant dans une approche axée sur la communication et les interactions, le choix des activités doit se focaliser sur les comportements ou les habiletés que l'enseignant veut vérifier chez les apprenants au moment de l'évaluation. Dans une situation d'apprentissage efficace et efficiente, l'enseignant sait choisir et cibler les activités appropriées correspondant au développement des habiletés demandées. L'enseignant donne ainsi à l'apprenant l'occasion de démontrer sa capacité à satisfaire

et à concrétiser de véritables besoins communicatifs. L'enseignant doit aussi se rappeler que pour assurer la congruence des situations d'évaluation avec la méthodologie de l'enseignement, il doit répondre, entre autre, aux questions suivantes car elles nous apparaissent pertinentes et ce, à plusieurs niveaux :

- La situation d'évaluation reflète-t-elle bien les activités d'apprentissage vécues par les apprenants dans une approche communicative ?
- L'enseignant propose-t-il à l'apprenant une tâche qui reflète réellement le niveau d'habileté demandé en adéquation avec les objectifs d'apprentissage ?
- La technique d'évaluation utilisée et pratiquée est-elle appropriée aux techniques d'animation des cours utilisées en situation d'apprentissage ?
- Les types d'item sont-ils appropriés et justifiés ?

La réponse à ce questionnement didactique nous incite à dire que la nature même des objectifs d'apprentissage et leur progression dictent les objets et les moments de l'évaluation et interviennent dans l'élaboration des situations d'évaluation. Comment élaborer une situation d'évaluation spécifique aux activités d'apprentissage dans un contexte communicatif ? Pour élaborer une situation d'évaluation dans le contexte d'une approche communicative, l'enseignant doit veiller à la présence et à la mise en place des paramètres suivants :

- **Une mise en situation**

A l'instar des activités d'apprentissage proposées aux apprenants dans une approche communicative, il est nécessaire de créer des situations d'évaluation qui placent l'apprenant dans un contexte de communication le plus proche de son vécu ou de son environnement socioculturel qui soit le plus authentique possible. L'apprenant ne sera motivé que si la situation qui lui a été présentée suscite en lui un réflexe du « ça me dit quelque chose ». Ce déclic est nécessaire pour tout apprenant en situation de production car il met en action sa mémoire à court terme ; ce qui l'incite à démarrer son activité. D'ailleurs, lorsque l'apprenant est attiré par le thème explicité par la situation, il aura « quelque chose à dire » sur ce sujet. En revanche, si l'apprenant n'a aucune représentation sur le thème et sur la situation, il sera confronté à deux choix possibles, soit il a de l'imagination et il improvise et dans ce cas là, il a « à dire quelque chose » et ce quelque chose ne lui appartient pas « il invente, imagine et fait travailler son

imagination » et dans ce cas il est acteur et agit, soit il ne fera rien et ne pourra pas écrire sur quelque chose dont il ne sait rien ce qui constitue donc pour cet apprenant un véritable obstacle ou blocage total dû à la non connaissance du référent.

- **Une tâche à effectuer**

Le meilleur procédé pour mesurer une habileté et le niveau de performance d'un apprenant dans une situation donnée, c'est de lui proposer une tâche à effectuer. Cette tâche doit être intéressante et doit permettre à l'apprenant de progresser et de passer à un niveau supérieur de connaissances. Si l'activité proposée est simple et sans difficulté, l'apprenant se désintéresse, se démotive et perd ainsi le goût d'apprendre car il découvre qu'il fait du sur place.

- **Une consigne**

L'enseignant doit impérativement fournir aux apprenants des instructions pédagogiques ou des directives à propos de la tâche qui leur est demandée et au type de réponses que ceux-ci doivent donner. Cette consigne doit être claire, complète et univoque c'est-à-dire qu'elle doit comprendre tous les éléments de la tâche demandée et qu'elle doit être présentée de la manière la plus cohérente possible.

Ainsi, une activité d'apprentissage se distingue par les critères suivants :

- Elle s'adresse directement à l'apprenant,
- Elle l'intéresse et le motive,
- Elle lui permet de progresser,
- Elle l'incite à la réflexion,
- Elle développe son intelligence,
- Elle lui permet de mettre en pratique ses connaissances déclaratives,
- Elle lui montre ses performances et ses insuffisances
- Elle lui permet de s'auto évaluer.

Toute évaluation des types de textes produits par les élèves dépend de la qualité et de la précision de l'instrument de mesure. Ceci nous invite à expliciter ce qu'est un instrument de mesure dans une démarche d'évaluation de qualité qui doit faire face à un certain nombre d'obstacles. Parmi les obstacles les plus difficiles à surmonter, que ce soit en situation de production ou d'évaluation, les erreurs et les fautes de tout genre constituent pour les enseignants et pour les apprenants l'obstacle le plus paralysant vu leur nombre et la variété. Nous allons donc définir la notion d'erreur et de faute en

essayant d'en déterminer les principales causes, du moins celles qui, selon nous, nuisent à la lisibilité et à la cohérence du message ou du texte produit par l'apprenant et ceci dans l'intention de préparer une remédiation pertinente et efficace.

POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ERREUR

1. Faute ou erreur : leur distinction

Dans le langage courant, le concept d'« erreur » et de « « faute » sont quasiment équivalents ; cependant la « faute » est marquée par une connotation religieuse et dans ce contexte ; l'« erreur » est plus neutre. Dans le domaine de la didactique des langues, "erreur" et "faute" renvoient à une distinction de nature. Les fautes qui correspondent à des erreurs de type « lapsus » inattention / fatigue que l'apprenant est capable de corriger relèvent du niveau de la performance (ex : oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé, acquis par l'apprenant). En revanche les erreurs qui résultent d'une méconnaissance de la norme et de la règle de fonctionnement de la langue (ex : accorder le pluriel de « animal » en « animals » lorsque l'apprenant ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier relèvent du niveau de la compétence. Les apprenants ne peuvent pas corriger tout seuls leurs fautes mais lorsqu'ils sont aidés par leur enseignant et le recours aux apprentissages des différentes règles d'usage et les exceptions, ils s'approprient d'abord les règles puis ils apportent les correctifs appropriés. Il est à remarquer que les erreurs qui se produisent lors de l'appropriation d'une langue étrangère sont rarement dramatiques mais qui perturbent la production sur plusieurs plans, ce qui nécessite un contrôle et des remédiations vitales pour l'apprenant comme pour l'enseignant. Les travaux des théoriciens de la cognition qui se sont intéressés aux principes généraux de production de l'erreur apportent un éclairage pertinent pour l'enseignant de langue en dépit d'un domaine d'application fondamentalement différent. Pour la psychologie cognitive, l'erreur est un moyen d'exhiber des processus mentaux auxquels on n'a pas directement accès. La connaissance et l'erreur coulent des mêmes sources mentales et que seul le succès permet de différencier l'une de l'autre. Contrairement à ce que l'on imaginait, les erreurs prennent des formes multiples. La compréhension de leurs causes nécessite d'articuler trois aspects :

- la nature de la tâche ;
- les conditions de réalisation
- les mécanismes qui régissent l'activité et la spécificité du sujet d'apprentissage.

De plus, l'erreur est indissociable de la notion d'intention qui réunit la présentation du but à atteindre et celle des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. C'est là où on peut distinguer et repérer les échecs de planification entraînant l'apparition des « fautes » et les échecs d'exécution nommés « ratés ou lapsus ».

Ceci nous amène donc à donner au terme « erreur » un statut générique qui couvre tous les cas où une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parvient pas à ses fins désirées ou attendues et quand ces échecs ne peuvent pas être attribués au hasard. Cet ensemble de séquences d'activité nous permet de distinguer trois types d'erreurs liées à des niveaux d'activité cognitive différents à savoir :

- les ratés et les lapsus. Ces erreurs appartenant au premier type mettent en cause des fonctionnements routiniers qui, le plus souvent, sont déviés pour des raisons d'inattention ou au contraire d'attention excessive ;

- les fautes basées sur des règles. Elles portent sur des processus plus élaborés qui mettent en œuvre des stratégies telles que l'évaluation de l'information disponible, la détermination d'objectifs et par là même des décisions pour atteindre les objectifs fixés. En outre, nous pouvons tirer deux distinctions importantes : les erreurs provenant d'une mauvaise application des bonnes règles (la norme) et celles provenant des fausses règles (idiosyncrasie ou système intermédiaire qui constitue la propre langue de l'apprenant). L'observation des procédés d'acquisition et de construction des structures de règles par l'apprenant nous pousse à déduire que cette construction se réalise en trois phases. Ce modèle rend compte de la manière dont les apprenants acquièrent les routines ou les mécanismes pertinents pour la résolution de problèmes. Dans la première phase, nommée « procédurale », l'apprenant construit une règle pour chaque situation en fonction des rétroactions que provoquent ses actions. D'ailleurs, cette phase suscite dans presque tous les cas de figure peu d'erreurs. Dans la deuxième phase, nommée « méta procédurale », l'apprenant généralise les démarches qui fonctionnaient de manière indépendante dans la phase 1. C'est dans cette deuxième phase que des formes d'erreurs très prédictibles et nombreuses apparaissent et qui sont liées à une application rigide et non contextuelle des règles découvertes par l'apprenant. La troisième phase, nommée « conceptuelle », est celle qui fait intervenir des mécanismes de régulation plus subtils et plus pertinents. On revient ici à une

phase où peu d'erreurs sont produites (comme dans la phase 1) mais le savoir-faire des apprenants résulte d'un traitement facile du point de vue cognitif. Il est donc utile de prendre en compte ces informations et de les garder en mémoire car elles permettent de mieux comprendre les cas où les erreurs résultent de règles fausses.

Cette dernière catégorie peut encore se subdiviser en deux sous-ensembles : celui des erreurs liées à des questions d'encodage, c'est-à-dire des erreurs qui résultent d'une mauvaise interprétation des indices ou des caractéristiques de la situation ; et celui constitué par des erreurs résultant de règles fausses liées à un défaut de l'action. En effet, plus l'opération d'encodage est floue, ambiguë et compliquée, plus l'apprenant trouve des difficultés à les décoder et à les comprendre.

En résumé, les fautes basées sur les règles, tout comme celles basées sur les connaissances déclaratives proviennent de situations de résolution de problèmes. Les fautes basées sur les connaissances déclaratives sont à mettre en relation avec la théorie des schémas qui sont des structures d'organisation cognitives complexes. Ces fautes proviennent de deux causes principales :

- la « rationalité limitée » qui concerne la non prise en considération par les apprenants de la totalité des détails intervenant dans les situations d'apprentissage ou dans des scénarios possibles.

- celles qui sont liées à l'élaboration d'un modèle mental incomplet ou inadéquat de l'espace problème. Dans ce dernier contexte, les fautes sont liées à des choix d'éléments non pertinent, à des biais de confirmation, à des corrélations illusoire et à des difficultés d'attribution de la causalité en général. Après cette typologie issue de la recherche cognitive, il nous semble pertinent de rappeler ce que signalent les psychopédagogues à propos de la détection ou l'identification des erreurs :

« L'erreur peut être détectée par trois mécanismes de base. Elle peut être découverte par un processus d'autocontrôle. Ce type de processus est le plus efficace au niveau d'activité physiologique et basé sur les automatismes. L'erreur peut être signalée par des indices de l'environnement, les plus évidents consistant en des fonctions de contrainte qui empêchent d'avancer plus loin. Elle peut aussi être découverte par un pair

ou un tiers. Il semble que ce mode de détection par les autres soit la seule manière dont certaines erreurs de diagnostic soient mises en évidence dans les situations complexes et très stressantes » (Reason, 1993 : 237)

Ces propos appellent, selon nous, deux remarques que nous jugeons pertinentes pour la suite de notre argumentaire : premièrement, la possibilité d'une autocorrection est fortement mise en doute pour les fautes basées sur des règles et celles basées sur les connaissances déclaratives ; deuxièmement, par voie de conséquence, la nécessité de l'intervention d'un tiers (le camarade, l'enseignant) qui repère et identifie les fautes s'avère indispensable dans le processus d'apprentissage.

Selon les contextes et selon les objectifs fixés, l'erreur est différemment interprétée. Dans les sciences et techniques, l'erreur est considérée comme un écart entre une position initiale ou une mesure effectuée et sa valeur théorique. Dans l'histoire des découvertes, elle apparaît souvent comme un élément déterminant qui, à un stade donné, a permis l'émergence d'un résultat inattendu que ne laissent pas prévoir les connaissances acquises.

1.1 Qu'est-ce qu'une erreur?

Toutes les lectures de textes spécialisés dans ce domaine et les recherches effectuées montrent que l'erreur est un écart entre une position théorique et une position acquise. Elle est due à une faiblesse de performance ; l'apprenant connaît et maîtrise les règles de la langue mais au moment de l'application ou de l'expression, il commet des erreurs qui relèvent de la négligence, la fatigue et dans ce cas, l'apprenant peut prendre conscience de son erreur et il est capable de la corriger du fait qu'il a les compétences requises pour le faire. A ce niveau de réflexion, une question mérite d'être posée est de savoir si l'apprentissage d'une langue étrangère peut ou doit se faire sans erreurs et sans fautes. D'abord, il faut souligner que cette question comporte des sous-entendus. D'une part, la distinction entre erreur et faute que l'on vient de voir ; et d'autre part, la distinction établie entre « peut-il » et « doit-il » prend tout son sens lorsqu'on la situe dans la période du courant audio-oral d'inspiration béhavioriste au cours de laquelle les apprenants ne devraient pas être mis en situation de produire des erreurs du fait que la progression des notions

d'apprentissage était très minutieusement préparée. En didactique, il faut laisser l'apprenant prendre des risques et lui laisser le droit à l'erreur et cela suppose une grande marge de liberté pour ses choix linguistiques ; et dans ce contexte, l'enseignant les acceptera comme signes révélateurs des étapes de l'apprentissage et comme résultat de son enseignement.

En pédagogie, l'erreur est habituellement perçue comme une faute à sanctionner. Toutefois, le sens que la plupart des gens dans des situations les plus variées de la vie active attribuent à la faute est sujet à controverse. Ainsi, nous pouvons dire qu'il existe plusieurs interprétations à cette notion pédagogique et à titre d'exemple, nous en citerons quelques –unes que nous représentons dans le tableau synoptique suivant:

Tableau n°5 : Faute ou erreur ?

| Types d'erreur / faute | Conséquences et résultats |
|--------------------------|--|
| • Erreur de calcul | Simple faute ou étourderie |
| • Erreur d'aiguillage | Comportement jugé à la mesure des conséquences graves susceptibles d'en résulter |
| • Erreur de mesure | Différence entre une valeur exacte et son appréciation |
| • Erreur de raisonnement | Egarement commis en référence à une vérité établie |

En effet, si le pilote d'avion n'a pas droit à l'erreur, on conçoit que pour le joueur d'échecs ou pour le chercheur dans son laboratoire, les situations d'erreur soient des conditions nécessaires pour progresser. En pédagogie, Alain¹, soutient : « *L'erreur n'a rien d'étrange ; c'est le premier état de toute connaissance.* »

Nous retiendrons, parmi les diverses définitions de l'erreur, l'acception suivante, selon le même auteur, qui nous semble adéquate à savoir que « *l'erreur est un écart entre une position théorique et une position acquise.* »

1. Alain, Propos, GALLIMARD, Volume 1. 1956 Dans lequel l'auteur montre que tout apprentissage ne peut se réaliser sans l'erreur et ignorer cet aspect n'est pas du domaine de la pédagogie des apprentissages.

C'est le terme « écart » qui constitue pour nous le mot clé et que l'enseignant et l'apprenant devraient réduire progressivement jusqu'à son élimination. Tout écart se doit d'être réduit progressivement jusqu'à son élimination.

En développant un plaidoyer pour un droit à l'erreur, nous considérons, bien entendu, une démarche réflexive dans laquelle l'apprenant et l'enseignant entreprennent une investigation susceptible de permettre une prise de conscience au travers d'un comportement de l'apprenant et de l'enseignant vis-à-vis de l'erreur. Bien évidemment, une action réfléchie induisant une conduite d'erreur ne porte pas en elle-même d'effets positifs. Prenons l'exemple de la rature volontaire sur une copie d'élève que tous les enseignants sanctionnent sévèrement par des remarques rébarbatives (sale, torchon, malpropre etc.). La rature est l'attestation de la prise de conscience d'une erreur par l'apprenant, d'une tentative de localisation de celle-ci et de l'amorce d'une correction. En soi, la rature est éminemment positive ; elle révèle une certaine connaissance chez l'élève, illustre un processus de remise en question et fournit, à ce titre, de précieux renseignements à l'enseignant. Beaucoup d'élèves n'effectuent jamais de ratures sur leurs productions car ils ne s'aperçoivent, hélas jamais, qu'ils se trompent. Pourquoi la rature est-elle souvent mal jugée par les enseignants ? Trouver des éléments de réponse à cette question remettra certainement les pendules à l'heure et revalorisera cette attitude de remédiations par la rature.

1.2 Qu'est-ce- qu'une faute ?

Dans les apprentissages, la faute est considérée comme une faiblesse de compétence de l'apprenant. Celui-ci ne connaît pas les règles, ou le système de règles de la langue cible c'est à dire que la compétence n'est pas acquise et non maîtrisée donc, l'apprenant commet inévitablement des fautes et que l'apprenant qui les commet ne peut pas les corriger seul car elles relèvent du niveau de la compétence et que l'apprenant ne possède pas encore les compétences requises pour le faire. D'ailleurs, pour chaque domaine de langue, on attribue une caractéristique ou une typologie de fautes. On peut distinguer :

- Faute de syntaxe,
- Faute d'orthographe,

- Faute de vocabulaire ou de lexique
- Faute de morphologie ou de conjugaison,
- Faute de phonologie,
- Faute sémantique etc....

Les causes des erreurs étant multiples et variées, nous tenterons d'en citer les principales, celles qui nous paraissent pertinentes dans des situations d'apprentissage du français langue étrangère. Nous citerons :

- Les interférences avec la langue maternelle (interlangue) ou avec la langue étrangère et à l'intérieur de la langue étrangère (intra langue) ;
- Le psyché de l'apprenant qui commet la faute. La démotivation, le manque d'intérêt et la lourdeur de l'apprentissage ainsi que certains troubles ou gênes tels la timidité, le manque de concentration peuvent être autant de causes d'erreurs.

Maîtriser la notion d'erreur et de faute constitue pour nous une condition nécessaire pour mener à bien notre argumentaire dans la proposition de procédés de remédiation.

Pour ce faire, nous proposerons une rétrospective sur l'erreur et la faute. Cet apport notionnel nous permettra de mieux comprendre l'erreur, sa place et son importance dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère tout en faisant la distinction entre erreur et faute.

Nous, nous pensons que la notion d'erreur et de faute étant ambiguë pour un certain nombre d'enseignants dans le domaine de l'évaluation, il nous paraît nécessaire de les classer selon une typologie qui soit à la portée des apprenants.

Pour une meilleure classification des erreurs d'expression écrite, nous proposons un classement selon une typologie spécifique aux apprenants algériens de troisième année secondaire permettant ainsi de comprendre la problématique de l'erreur et de sa pertinence sur la grammaticalité et l'acceptabilité du message de l'apprenant.

2. Les différents types d'erreurs en expression écrite.

La classification des erreurs dans notre travail de recherche vise essentiellement les activités de productions orales et écrites d'apprenants dans les classes de français langue étrangère. Notre objectif est de cerner la problématique de l'erreur de

manière la plus exhaustive possible car il nous semble que la maîtrise de ce phénomène linguistique permettra de lever tous les obstacles, du moins les plus nuisibles à l'apprentissage. Nous pouvons à ce propos relever plusieurs types d'erreurs à savoir :

2.1 Les erreurs de cohésion

Elles relèvent des différents domaines de la langue (morphosyntaxe, vocabulaire, conjugaison etc.). Elles apparaissent au niveau de la phrase ou de la microstructure et sont de trois ordres :

2.1.1 Les erreurs systématiques

Elles reviennent régulièrement et systématiquement tout le long de la production écrite de l'élève. Ce type d'erreurs peut être expliqué ou interprété par le fait qu'elles relèvent du niveau de la compétence et de non maîtrise des connaissances déclaratives.

Nous allons prendre des exemples pris d'un corpus d'apprenant (voir Annexes) : l'apprenant ne met pas la marque du pluriel dans sa production là où elle est nécessaire ; là où il est censé mettre la marque du nombre, il ne la met pas.

A ce niveau, nous pouvons affirmer sans risque d'erreur que l'élève ne maîtrise pas encore la règle d'utilisation du pluriel. Cette erreur peut être systématique, ce qui est un signe révélateur que l'apprenant n'a pas encore maîtrisé l'emploi de cette règle morphologique ; elle peut être aussi de négligence ou aléatoire c'est-à-dire que l'apprenant utilise de manière irrégulière la marque du pluriel. Ce type d'erreur ne peut pas être expliqué de façon catégorique. Nous pouvons dire que dans la langue arabe le « nombre » est marqué soit par le singulier, soit par le « duel », soit par le pluriel indiquant « trois » et plus. A ce propos nous pouvons citer un exemple frappant relevé dans la copie d'un apprenant :

« De nos jours, l'école joue un rôle très important car elle donne des chance aux élève des grandes possibilité ».

Les erreurs de morphologie apparaissent fréquemment dans les productions écrites d'apprenants à tous les niveaux de l'apprentissage. Elles sont généralement dues aux

interférences entre la langue source et la langue cible. C'est le cas du genre : l'apprenant algérien dira lors de l'apprentissage du français langue étrangère « la fusil », « une avion », « le lune », « la ministère », la commissariat » etc. qui sont des substantifs dont le genre diffère de la langue arabe. Les enseignants conscients du phénomène arrivent dans la majorité des cas sans grandes difficultés à juguler ce handicap qui nuit beaucoup plus à la forme qu'au sens.

2.1.2 Les erreurs aléatoires

Les erreurs aléatoires sont très fréquentes dans les situations d'apprentissage et dans les activités de productions écrites. En effet, tantôt, elles apparaissent, tantôt non. Ce type d'erreurs est la marque d'une perturbation chez l'apprenant. Ces erreurs, a priori, sont difficilement interprétables. On ne sait pas si elles relèvent de la compétence ou de la performance. Nous remarquons que sur sa copie, l'apprenant utilise à bon escient la marque du pluriel et plus loin, il la néglige et ceci à plusieurs reprises et de manière irrégulière. Face à ce type d'erreur, l'enseignant doit attirer l'attention des apprenants sur la nécessité de la concentration de ces derniers ou du procédé de relecture afin qu'ils puissent se corriger et améliorer leurs productions écrites.

2.1.3 Les erreurs de négligence

Les erreurs de négligence ne sont pas fréquentes mais elles peuvent survenir au cours de l'expression à cause d'un certain nombre de perturbations quelconques (fatigue, chaleur, maladie, stress, angoisse, démotivation etc.). Elles peuvent être évitées par un effet de concentration, par une relecture permettant ainsi la rectification immédiate. Elles relèvent généralement du niveau morphosyntaxique et du niveau de la cohésion. C'est surtout l'accord du verbe avec son sujet ou de l'adjectif qualificatif avec le nom qui constitue (ent) ce type d'erreurs

2.2. Les erreurs de cohérence

Ce type d'erreurs retient énormément l'attention des enseignants en situation d'évaluation de productions écrites d'apprenants. En effet, les enseignants apprécient les fautes selon leur degré de pertinence ou de nuisibilité à la communication. Elles apparaissent au niveau organisationnel du texte c'est à dire au niveau de la macrostructure. Elles sont également de trois ordres :

2.2.1 Erreurs au niveau discursif

Il existe trois types d'erreurs au niveau discursif que chaque enseignant doit juger et apprécier selon leur degré de nuisibilité à la communication. On peut noter :

- L'erreur ou la faute dite légère. C'est une erreur dont la présence à l'intérieur d'un énoncé, ne nuit pas au sens de ce dernier c'est à dire que le sens reste sans changement et la communication est presque assurée.

- L'erreur ou faute moyenne, C'est celle dont la présence change le sens en affectant légèrement la communication.

- L'erreur ou faute grave. C'est généralement la faute qui entrave totalement le sens et qui brise la communication. Ce type de faute doit être impérativement corrigé lors de la séance de compte-rendu par l'élève lui-même ou avec ses pairs. C'est la correction effective et concrétisée suivie d'une série d'exercices du même type respectant un dosage et une progression permettant à l'apprenant de maîtriser l'erreur et de ne plus la commettre du moins consciemment.

Lors d'une évaluation, tout enseignant soucieux d'être plus ou moins objectif doit tenir compte de ces critères pertinents et distinctifs et évaluer véritablement le produit, les connaissances déclaratives de l'élève, ses compétences et ses performances. Du point de vue de la tâche d'évaluation, rappelons que la distinction entre connaissance et habileté repose sur le caractère plus ou moins direct de ce que l'évaluateur demande à l'élève. L'enseignant peut demander directement à ce dernier de produire une réponse qu'il a déjà associée à la question posée ; ce qui relève du niveau « connaissance ». A un niveau supérieur, il peut lui demander d'utiliser un savoir-faire qu'il est censé posséder dans son répertoire cognitif et de générer sur place une réponse qu'il n'a jamais mémorisée comme telle : ceci relève du niveau de habiletés. Dans ce dernier cas, le savoir-faire à utiliser est suggéré, voire indiqué par l'enseignant qui facilite le passage du niveau connaissance au niveau habileté. En revanche, dans le cas d'une stratégie, l'apprenant doit faire un effort de recherche intense afin de déterminer le savoir-faire approprié : il appartient donc à l'apprenant de choisir, dans un registre ou répertoire constitué de plusieurs procédés, savoir-faire ou habileté, celui ou celle qui convient le mieux à la situation. En effet, nous pouvons distinguer deux grandes catégories de compétences : les compétences liées aux domaines d'apprentissage et les compétences transversales. Les premières se traduisent dans les pratiques pédagogiques par leur but de :

- lire des textes variés (tous les genres) ;
- résoudre une solution problème,
- terminer un récit inachevé ou trouver une suite à un événement ;
- inventer des séquences d'apprentissage et les présenter à un public, etc.

Les secondes sont généralement utilisées pour :

- résoudre des problèmes (compétence d'ordre intellectuel),
- se donner des méthodes de travail efficaces (compétence d'ordre méthodologique)
- coopérer, négocier, interagir (compétence d'ordre interpersonnel et social),
- communiquer de manière appropriée (compétence de l'ordre de la communication)

Etant donné que les compétences liées à un domaine d'apprentissage sont limitées à des contenus disciplinaires, elles offrent un éventail de situations possibles beaucoup plus restreint que les compétences transversales. Cependant, dans les deux cas, il faut imaginer, simuler ou créer des situations ou des tâches d'évaluation dans le but d'inciter et de motiver les apprenants à mobiliser toutes leurs ressources. L'analyse de tâche n'est donc pas le point de départ de la démarche, comme c'est le cas pour les compétences relevant du domaine professionnel. L'intérêt est d'associer, d'une part les compétences transversales et les compétences disciplinaires aux ressources à mobiliser et à concevoir, d'autre part, sélectionner des tâches correspondant à cette perspective. Il n'est donc pas question de proposer aux apprenants une ou des activités choisies sans discernement mais de leur proposer des tâches - projets dans lesquelles on souhaite voir cette compétence s'exercer, voire se développer ou se construire. Naturellement, ces tâches – projets doivent respecter plusieurs contraintes qui sont, notamment, de l'ordre de l'authenticité qui montre que la tâche doit être signifiante et pertinente, de l'accessibilité c'est-à-dire être adaptée au niveau des apprenants et des contraintes qui sont de l'ordre de l'évaluation, auxquelles nous allons nous attarder plus particulièrement dans notre travail de recherche – action.

2.2.2 Erreurs de progression thématique

Ce sont des erreurs que l'on retrouve souvent dans les activités d'expression écrite à caractère argumentatif et qui rendent le sens du texte produit par l'élève ambigu presque incompréhensible voire inintelligible du fait que l'élève passe d'un thème ou sujet à un autre sans aucun lien logique ou référentiel. L'évaluateur n'arrive donc pas à suivre les propos de l'élève. Mais, c'est généralement le mauvais emploi ou non maîtrise du système anaphorique et des articulateurs qui est la principale cause des erreurs de progression thématique.

2.2.3 Erreurs de relations, d'enchaînement, d'isotopies textuelles

Dans certaines productions écrites d'élèves que nous avons pu lire, nous pouvons constater que ces derniers utilisent rarement les articulateurs ou les connecteurs qui assurent la progression et la relation entre les phrases et les paragraphes. En effet ; ils utilisent de façon incorrecte les connecteurs, ce qui interrompt l'enchaînement des idées et brise la continuité et la progression du sens dans le texte. Il faudra donc, prendre en considération le critère de compatibilité et de la logique grâce à l'importance des isotopies ou les règles d'enchaînement qui donnent au texte sa cohérence et sa ou ses signification(s). L'élève qui ne respecte pas ou qui ignore les quatre métrarègles de cohérence textuelle établies par M.Charolles² ne pourra aucunement construire un texte cohérent que tout lecteur pourra lire et comprendre du moins au premier niveau de lecture. Ces métrarègles de cohérence sont :

- La règle de répétition,
- La règle de progression,
- La règle de non-contradiction,
- La règle de relation, d'enchaînement ou isotopies.

En revanche, Johansson³ (1975 : 29) propose une typologie des fautes fondée en premier lieu sur le point de vue de la communication, donc à la différence des modèles

2. CHAROLLES M et Al, Problèmes de cohérence textuelle. Pour une didactique de l'écriture ; Metz. Collection didactique des textes. P 49- 92

3. JOHANSSON. S; Papers in Contrastive linguistic and Language Testing Lund 1975

précédents, les critères linguistiques passent au second plan. C'est généralement le problème des interférences.

2.3 L'interlangue dans l'apprentissage: les interférences

Si l'on considère la compétence communicative dans la langue étrangère comme l'objectif primordial, la première question qu'il nous faut poser pour évaluer une faute n'est point de savoir si elle porte sur une règle générale ou un mot ou encore une construction fréquente mais de quelle manière elle affecte la communication. L'apprenant utilise sa propre langue ou système intermédiaire pour faire face aux blocages linguistiques. Il communique avec ses propres moyens dans la langue étrangère ou cible. Ce phénomène apparaît au niveau lexical, syntaxique et même morphologique. L'effet des interférences sur la communication pourrait être double :

- Ces fautes pourraient affecter la relation entre le locuteur / scripteur et son auditeur / lecteur et avoir ainsi de graves effets sur la communication, même si le message est compréhensible. Johannsen désigne cet effet des fautes sur la communication par le terme de « degré d'irritation », alors que l'intelligibilité d'un énoncé est une catégorie qui est au moins partiellement objective et que les règles et les normes de la langue doivent être respectées pour que la compréhension soit effective car l'irritation est un phénomène psychologique individuel. C'est pourquoi, l'intelligibilité d'un énoncé est la condition fondamentale de la réussite de la communication.

- Elles pourraient aussi affecter ou altérer l'intelligibilité du message.

Les propositions de typologie des fautes proposées par Debysser¹⁴ révèlent le souci de tenir compte de l'adéquation d'un énoncé à un contexte en distinguant « fautes absolues » et « fautes relatives ». On entend par faute absolue en français dans un texte d'expression écrite d'apprenant, une forme qui n'existe pas dans la langue cible et considérée comme un barbarisme (Ex : le mot peinteur à la place de "peintre" par analogie à "chanteur", "vendeur" ou bien le mot taxieur qui est toujours employé par les apprenants algériens à la place de chauffeur de taxi), et faute relative, une forme que l'élève utilise, qui existe dans la langue cible mais qui ne convient pas dans le

¹⁴. DEBYSSER.F, HONIS. M.-ROJAS. C; Grille de classement typologique des fautes; BELC Paris 1967

contexte donné (Ex : mon frère [a pris](#) 15 sur 20 en maths. « a pris » ne convient pas dans ce contexte et peut être remplacé par « a obtenu »). De même Corder¹⁵ distingue entre « *faute ouvertement erronée* » (overtly erroneous) et « *fautes indirectement erronée* » (covertly erroneous). Les phrases indirectement fausses sont celles qui ne conviennent pas au contexte si elles apparaissent. Le même auteur classe ces erreurs selon un modèle bidimensionnel et distingue entre « acceptabilité » et « adéquation » ; la catégorie « acceptabilité » désigne les fautes commises contre la grammaticalité et la norme linguistique. L'acceptabilité d'un énoncé comprise comme une conformité aux règles de formation (formation rules) d'une langue est contrôlable sans référence au contexte, tandis que l'adéquation d'un énoncé c'est à dire sa conformité aux règles d'expression (speaking rules) ne peut se constater que sur la base de son introduction dans un contexte. Des infractions à l'adéquation donneraient des énoncés grammaticalement corrects mais qui ne conviennent ni au contexte ni à la situation. Il conseille, pour apprécier l'importance des fautes, de souligner plus cet aspect que celui de l'irritation et ajoute qu'il « *serait préférable de ne pas attacher la même importance aux principes de compréhension et au degré d'irritation* ».

L'erreur est donc cette expérience d'invalidation des hypothèses ou des représentations mentales de départ. Il y a erreur parce qu'il y a un processus cognitif à l'œuvre. Plus précisément, dans ce processus, l'erreur marque la phase de déstabilisation de la construction mentale initiale, préalable à celle de reconstruction ce qui entraîne des conséquences sur le statut de l'erreur. Puisque l'erreur est révélatrice d'une authentique activité intellectuelle de l'élève (stratégie d'appropriation par élaboration progressive de schémas de représentation), elle n'est pas blâmable ; elle n'est pas à mettre sur le compte de l'apprenant, mais de l'appropriation non encore maîtrisée : ce n'est donc pas une faute mais une erreur. Ce n'est pas l'indice d'un défaut de connaissance, mais celui de l'inadéquation des connaissances de l'apprenant à rendre compte du réel. Les annotations dans la marge des copies: "bien", "juste", et les autres expressions courantes à connotation morale:

¹⁵. CORDER. S P, Error analysis, in ALLEN JPB, CORDER, SO, Edition 1974 pp.122- 154 ouvrage dans lequel, il fait la distinction entre « faute », « erreur », « acceptabilité » et surtout entre « faute relative » et « faute absolue ».

"mauvais" ou "bon" élève, "les devoirs à refaire" sont donc à bannir. Il n'existe plus que des erreurs. Il y a en fait, deux types d'erreurs :

- des "erreurs de performance", ou erreurs "bêtes", étourderies ou "lapsus" : erreurs aléatoires, perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue, due à la fatigue, au stress, à l'émotion occasionnés par les conditions du devoir ou de l'activité. L'élève connaît la règle qu'il aurait dû appliquer; il est donc capable de se corriger. Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment la *faute*.

- des "erreurs de compétence", révélant une activité intellectuelle de l'élève ("erreurs intelligentes") : erreurs systématiques que l'élève est incapable de corriger, mais il est capable d'expliquer la règle qu'il a appliquée. Avec ce dernier type d'écart à la réponse attendue par l'enseignant, l'erreur devient à la fois inévitable (liée à la nature du développement cognitif de l'élève) et utile (elle a son rôle dans le processus d'apprentissage, et non plus au début ou à la fin d'un processus). Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment *l'erreur*.

D'abord, les fautes qui rendent un énoncé incompréhensible provoquent une rupture totale de la communication alors que la rupture peut être seulement partielle avec des fautes qui provoquent l'irritation sans affecter l'intelligibilité. On suppose également que les fautes qui nuisent à l'intelligibilité de l'énoncé portent sur le lexique tandis que celles qui provoquent l'irritation sont plutôt des fautes de grammaire, de morphologie c'est à dire des fautes d'accord, de morphologie du verbe, des pronoms ou des anaphores.

En situation d'évaluation, l'appréciation des catégories pragmatiques pourrait varier selon les correcteurs ou les évaluateurs et, il convient, à notre sens, de compléter le jugement portant sur l'adéquation communicative d'un énoncé par celui de l'aspect de la correction linguistique. En outre, la notation selon des critères communicatifs et des critères formels résulte aussi de la définition de l'objectif « *compétences communicatives* » qui incluent nécessairement la compétence linguistique. Donc, un entraînement des enseignants / évaluateurs permettra sûrement d'exposer, de discuter et d'harmoniser les diverses interprétations.

Les erreurs sont causées par une déviation des compétences. Les fautes de performance ont lieu quand l'apprenant est incapable de mettre ses compétences en

pratique. Plusieurs attitudes sont, ainsi, possibles face aux erreurs de l'apprenant. Nous pouvons donc déduire :

- Les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage ;
- Les fautes et erreurs sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement ;
- Les fautes et les erreurs sont la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer et de s'exprimer malgré les risques ;
- Les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement de l'interlangue par l'apprenant et d'un savoir-faire en construction.

Ainsi, les mesures à prendre à l'égard des fautes et des erreurs de l'apprenant peuvent être que :

- Toutes les fautes et les erreurs doivent être corrigées immédiatement ;
- Toutes les erreurs devraient être relevées et corrigées au moment où cela n'interfère pas la communication et selon leur pertinence ;
- Toutes les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées en temps opportun ;
- Les fautes qui ne sont guère que des lapsus doivent être ignorées mais les erreurs systématiques doivent disparaître ;
- On ne devrait corriger que les erreurs qui interfèrent dans la communication. Les erreurs devraient être acceptées selon S.-P. Corder 1967: 102) comme une « inter langue transitoire¹⁶ » sans importance pour l'élève et pour cette raison, elles sont très souvent ignorées par les enseignants.

Naturellement, nous n'avons cité que les mesures et les procédés qui nous paraissent réalisables à courts termes par les apprenants. D'autres mesures et procédés restent à mettre en place et à proposer selon les situations ou les contextes par des orientations et des pratiques continues, rigoureuses et ponctuelles tenant compte de l'erreur: sa place et son statut.

16. Le terme d'interlangue recouvre certaines ambiguïtés et il est souvent assimilé à système idiosyncrasique. On peut voir dans la perméabilité de l'interlangue une des caractéristiques notamment dans une situation où l'apprenant tente de communiquer en langue cible. C'est la coexistence des deux systèmes intériorisés qui rend cette perméabilité observable a posteriori dans la performance constitutive de l'apprentissage.

3. Place et statut de l'erreur dans l'apprentissage

Depuis quelques années, le statut de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère a considérablement évolué, tout comme la représentation de l'acte d'apprendre. Auparavant, l'erreur était assimilée à une faute, à un dysfonctionnement et donc écartée du processus d'enseignement. Au contraire, aujourd'hui, l'erreur est considérée comme une phase nécessaire et normale de l'apprentissage. Le statut de l'erreur apparaît en fait comme un bon révélateur du modèle d'apprentissage performant dans la classe de langue. J.P ASTOLFI, (1997) distingue trois modèles pour représenter et appréhender l'erreur.

- Le modèle transmissif qui est la représentation ou la conception classique de l'apprentissage : conception qui considère implicitement que l'apprenant ne sait rien et que l'enseignant lui transmet un savoir sans prendre en considération les conceptions et les représentations des apprenants ; ce qui engendre des fautes. Dans cette situation, l'erreur est considérée comme « faute » et l'apprenant comme « un objet » sur lequel l'enseignant va agir pour lui transmettre un savoir c'est-à-dire que d'une part, l'enseignant juge, évalue et valide, et d'autre part, l'apprenant est attentif, écoute, assimile, imite et reproduit le modèle enseigné. Cette représentation de l'acte d'apprendre rejette, dénie et sanctionne l'erreur. Elle est perçue comme la conséquence d'un manque de motivation et d'intérêt de la part de l'apprenant, et comme la conséquence de son niveau d'intelligence.

- Le modèle du conditionnement ou béhavioriste qui ne prévoit pas de cours magistraux proprement dits mais des procédés d'apprentissage dans lesquels l'activité de l'apprenant est guidée pas à pas lui permettant ainsi de dépasser et de contourner les erreurs et par là même l'amener à ne plus les commettre. En effet, cette conception repose sur un certain nombre d'hypothèses :

- le savoir est décomposable en sous-savoirs

- on apprend par empilement et de stockage des connaissances d'apprentissage

B F. Skinner est le premier à s'intéresser à ce modèle pédagogique où l'erreur est à éviter pour gagner du temps et dans la mesure où elle risque de laisser des traces indélébiles. Si les erreurs persistent malgré tout, elles sont attribuées à la progression jugée trop rapide pour l'apprenant ou en inadéquation avec son niveau réel. Dans cette situation, l'enseignant doit alors décomposer en étapes élémentaires

l'apprentissage proposé aux apprenants. Ainsi, dans ces deux modèles, l'erreur est regrettable et elle a un statut négatif donc à sanctionner.

• le modèle constructiviste traite l'erreur comme étant l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fausse ou simplement inadaptée aussi bien dans le fonctionnement de l'enseignant que dans celui de l'apprenant. L'erreur est constructive et positive du point de vue des connaissances acquises. Ce modèle considéré comme moyen d'apprentissage productif, s'efforce de ne pas évacuer l'erreur, mais au contraire de la considérer comme un outil pédagogique fructueux, si on procède à une analyse du mécanisme qui en est à l'origine et que l'apprenant prenne conscience de son « erreur » et procède immédiatement à sa remédiation. PIAGET affirme que « *apprendre c'est franchir progressivement une série d'obstacles.* » Ce modèle met en avant l'importance:

- de l'action de l'apprenant
- du processus de déséquilibre, rééquilibration et d'écart
- des situations de conflits sociocognitifs entre apprenants

Ainsi, l'erreur acquiert et se forge un nouveau statut, celui d'indicateur et d'analyseur de processus intellectuel. Selon P. Meirieu, l'enseignant se doit d'essayer « *de décortiquer la logique de l'erreur* » pour améliorer les apprentissages. L'erreur n'est plus définie comme un manque ou un handicap mais comme le fruit d'une production. Ce modèle attribue à l'erreur un statut positif.

Certes toutes les erreurs qui apparaissent lors de l'apprentissage ne peuvent pas être ramenées à une logique bien établie. Les erreurs sont liées à la compétence dues à des ignorances, la négligence ou des étourderies donc à une méconnaissance ou connaissance incomplète du système linguistique de la langue cible mais renoncer à les étudier nous ferait passer à côté de celles qui ont du sens. De plus, comme le rappelle P. Meirieu, « *l'école a été historiquement créée pour être le lieu de l'erreur* ». L'école doit impérativement retrouver cette première fonction.

Etant donné que l'erreur est acceptée et tolérée dans l'apprentissage, il faudrait donc chercher la manière d'interpréter la faute et l'erreur qui n'ont pas le même statut. En effet, l'interprétation d'une erreur, selon la performance réalisée, n'est pas nécessairement le meilleur moyen pour son identification ni même sa nature. Mais, dans les pratiques de classe, l'erreur est vue et appréhendée d'un seul et unique point

de vue : celui de l'apprenant qui l'a commise. En situant l'apprenant au cours de l'apprentissage comme auteur et responsable de l'erreur, celle-ci est d'une part, le signe et le témoin des habiletés sollicitées par l'apprenant et, d'autre part, l'indice de défauts cognitifs récurrents et spécifiques à chaque apprenant en fonction de son niveau, de ses motivations et de sa mobilisation dans l'apprentissage. Il est évident l'enseignement engendre des erreurs ou des apprentissages mal acquis formellement et que l'apprenant seul ou aidé par ses pairs ou par l'enseignant devra corriger au fur et mesure de leur apparition en cours d'apprentissage et ne sont pas mises uniquement sur le compte de l'apprenant.

Auparavant, l'erreur était considérée comme un signe négatif particulièrement centré sur l'apprenant. C'était un moyen de sanction du travail. Avec le développement du modèle constructiviste de l'apprentissage, le statut didactique de l'erreur s'est modifié. Il faut reconnaître qu'aujourd'hui, l'erreur ne semble plus être dramatisée et synonyme d'échec irrémédiable. Toutefois, si les erreurs des apprenants lors d'exercices d'application ne sont plus sévèrement sanctionnées, elles ne sont pas forcément prises en compte pour la construction des apprentissages. On se contente souvent de corriger à la place de l'apprenant : la mauvaise réponse est barrée et l'enseignant écrit la bonne réponse en rouge. Parfois, c'est la même activité qui est reproduite : les mêmes exercices, les mêmes tâches une fois corrigés, sont à nouveau proposés aux mêmes apprenants. On ne s'interroge pas sur les causes des erreurs et on ne cherche pas de dispositifs de remédiation en adéquation avec le type d'erreur et le niveau réel des apprenants.

Pourtant, les directives officielles du Ministère de l'Education Nationale pour tous les cycles (primaire, collège et secondaire) précisent que «l'erreur est un outil privilégié du maître pour recenser les lacunes et les faiblesses, pour explorer les démarches d'apprentissage, pour élaborer et mettre en œuvre des réponses appropriées».

L'analyse de l'erreur orale ou écrite est intéressante à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant pour la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage:

Pour l'enseignant, l'analyse des erreurs a une double signification:

- il découvre les démarches d'apprentissage de chaque apprenant.
- il différencie, diversifie sa pédagogie et évalue sa pertinence.

Pour l'apprenant, comprendre où et pourquoi il s'est trompé est producteur de savoir. Il découvre son propre fonctionnement, ce qui l'amène à plus d'autonomie.

Les nombreuses pratiques de classe ont montré que l'analyse des erreurs était un point très important de l'action pédagogique et qu'elle ne pouvait se faire que dans un climat de confiance et de respect dans l'interaction de l'enseignant et de l'apprenant. Analyser les erreurs et ne plus les considérer comme négatives ou un échec devient un acte pédagogique intéressant et valorisant pour l'apprenant et pour l'enseignant. C'est pourquoi, il est nécessaire de traiter le problème de la place de l'erreur dans les apprentissages.

La place de l'erreur dans la démarche pédagogique doit être privilégiée. Il revient à l'enseignant de consacrer un temps suffisant à cette phase essentielle de repérage, de formulation et d'explicitation, par l'apprenant de ses propres erreurs. Ceci suppose, pour l'enseignant, le rejet « a priori » du simple constat de l'erreur induisant des interprétations abusives au profit d'une analyse rigoureuse basée sur l'observation de l'élève en cours de production et sur la verbalisation que ce dernier peut tenir sur son travail.

Les erreurs sont souvent considérées d'une façon globale ou aléatoire. Il est nécessaire de les situer dans leur diversité, car selon la nature du diagnostic opéré, les modalités de l'intervention pédagogique seront diverses puisque « l'erreur est plurielle » et que l'analyse des différentes erreurs des apprenants montre que celles-ci relèvent essentiellement de quatre grands domaines :

- **Erreurs relatives à la situation**

Dans ce cas, soit la situation paraît nouvelle : présentation différente de l'exercice, supports nouveaux, contexte culturel peu ou non-familier, tâche à effectuer différente, inhabituelle, langage inhabituel faisant obstacle à la réalisation du travail.

Il est à noter que les erreurs de domaines différents peuvent se cumuler et que seules les situations d'évaluation permettent de se prononcer sur les acquis de l'apprenant et sur les progrès qu'il a effectués ; soit que la situation est connue de l'apprenant mais elle privilégie un type de réflexion ou de raisonnement que l'apprenant maîtrise mal ; compte tenu de son profil cognitif, l'apprenant se construit une représentation erronée de la tâche à effectuer ; soit que la situation est connue de l'apprenant, mais qu'elle impose des contraintes plus importantes : travail en temps limité, grand nombre d'exercices, degré de complexité supérieur, les exercices se réfèrent à des apprentissages de domaines différents.

• Erreurs relatives à la consigne

La consigne constitue le critère qui mène à la réussite ou l'échec de la tâche ou l'activité demandée. Ainsi sa formulation : consigne double, ambiguë, la consigne contient du vocabulaire complexe, une négation peut bloquer ou dérouter l'apprenant et que la compréhension de la consigne : problèmes de lecture, l'apprenant ajoute, enlève, remplace des éléments dans la consigne, recrée la consigne et oriente l'apprenant et le pousse à anticiper sur la tâche ou l'activité à réaliser. A l'inverse, le comportement face à la consigne : manque d'autonomie, peu ou trop d'anticipation, bloquent l'apprenant.

• Erreurs relatives à l'opération intellectuelle

Les erreurs peuvent venir de l'opération intellectuelle mise en œuvre dans une situation donnée que l'enseignant a jugée pertinente pour motiver l'apprenant qui peut recourir à :

- la répétition : indiquer, copier, reproduire, réciter ;
- la conceptualisation : « passer » de l'appréhension d'objets ou d'événements particuliers à leur représentation générale et abstraite ;
- l'application : faire usage des règles, des connaissances acquises dans un domaine particulier et les mettre en pratique dans un autre domaine ;
- l'exploration : extraire d'un ensemble donné et caractérisé, un élément particulier ;
- la mobilisation : se référer à l'ensemble des acquis, en extraire quelques éléments particuliers répondant à des conditions précises et nouvelles.
- le réinvestissement : transférer les connaissances d'une situation d'apprentissage connue à une situation partiellement ou entièrement nouvelle.

• Erreurs relatives à l'acquis antérieur

- Acquis antérieur partiel, insuffisamment consolidé et/ou incorrect.
- Non-acquisition et non-maitrise du savoir.

En accordant une place importante à l'erreur dans l'apprentissage, l'enseignant pourra différer l'apprentissage mais revenir sur les acquisitions nécessaires, reprendre l'apprentissage à son point de départ en modifiant les situations, en introduisant de nouveaux supports très concrets, en multipliant les manipulations et aider l'apprenant à faire émerger ses représentations existantes pour qu'il puisse les reconnaître, les rejeter quand elles sont inefficaces, et lui donner par là même tous les

moyens de les corriger à travers des exercices de consolidation de complexité croissante.

Nous présentons à titre récapitulatif le tableau qui introduit l'évolution de la notion d'erreur allant de la conception de la faute à l'étude des marques transcodiques.

Tableau 6 : Evolution de la notion d'erreur : de la conception de la faute à l'étude des marques transcodiques

| Courant | Analyse Contrastive (priori) | Analyse d'erreurs (posteriori) | Interlangue ou langues l'apprenant (L.II) | Les parlers bilingues |
|--|--|--|---|--|
| Période | A partir de 1950 | A partir de 1970 | A partir de 1980 | A partir de 1985-1990 |
| Description linguistique de référence | Linguistique Structurale Distributionnelle L. Bloomfield | Linguistique Générative N. Chomsky | Linguistique Générative N. Chomsky Sociolinguistique W. Labov | Ethnographie de communication Pragmatique Enonciation |
| Théorie psychologique de référence | Associations et behaviorisme B.F. Skinner | Constructivisme J. Piaget | Constructivisme J. Piaget | Interactionnisme social L. Vygotski J. Bruner |
| Concepts associés | Transferts +/- Interférences Calques et emprunts | Faute relative / Faute absolue Faute systématique / Non systématique Erreur / Faute Surgénéralisation Fossilisations | Langue cible (grammaires intérieures), Systèmes idiosyncrasiques | Situation exolingue - Marques transcodiques - Contrat didactique - séquences d'acquisition - répertoire verbal mixte |
| Chercheurs et didacticiens | C.C. Fries R. Lado B. Py / C. Noyau | P. Corder R. Porquier B. Py C. Noyau | L. Selinker Cl. Perdue B. Py D. véronique K. Vogel | J.F. de Pietro M. Matthey Th. Vasseur L. Mondada B. Py |
| Relations avec L1 | La L1 doit être autant que possible évacuée de l'apprentissage | Comparaison L1 et L2 mais prise en compte des erreurs liées à l'analogie interlinguale | Prise en compte erreurs et mise en relation formes Correctes : découvrir le système | Tremplin pour l'apprentissage de la L2.. (D. Moore) |
| Objet d'étude | Structure des langues en présence indépendamment des réalisations des apprenants | Recueil d'erreurs (peu prise en compte contexte Oral/écrit Type de textes etc. | Corpus longitudinaux (plus de rigueur méthodologique dans le recueil des données) | Echanges conversationnels entre natif et non natif (asymétrie des compétences linguistiques) |

Ces dispositions institutionnelles récentes témoignent de plus en plus que les politiques scolaires sont "allergiques" à l'erreur. L'encadrement de l'action pédagogique par les divers dispositifs d'évaluation et la gestion du système scolaire par les objectifs en sont des signes patents ou manifestes. Cette perspective est contradictoire avec un système de formation générateur d'apprentissages spécifiques et de compétences qui, par définition, doit être "sensible et tolérant à l'erreur". Ce qui

ne signifie pas un "système laxiste", mais un système qui sait afficher ses "exigences". Leur définition est un enjeu fort pour l'école et se situe au cœur du métier d'enseignant, des attentes de l'institution et de la réussite de l'apprentissage. En situation de production écrite, l'enseignant doit nécessairement connaître les raisons des erreurs qui se produisent dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Là aussi, la réponse peut varier selon les périodes considérées : lors de la période contrastive, on estimait que les erreurs provenaient des différences de structure entre la langue maternelle et la langue étrangère ou cible. Dans la période de l'analyse d'erreurs, on a observé que les écarts à la norme pouvaient aussi résulter d'irrégularités interlinguales ou de phénomènes de surgénéralisation c'est-à-dire que les apprenants appliquent une règle au-delà du domaine concerné. Concernant l'utilité des erreurs dans l'apprentissage, nous pouvons dire que l'erreur est un indice de la représentation que l'apprenant a du système de la langue ; elle est aussi un miroir qui renvoie à l'enseignant des informations sur la qualité de son enseignement ; c'est en réalité un feed-back pour l'enseignant qui l'incite à revoir et à améliorer continuellement son enseignement. Pour l'apprenant, l'erreur ne devrait pas être interprétée seulement en termes de défaillance mais comme indication d'une étape à améliorer et à surmonter.

4. Attitude(s) des enseignants et des apprenants face à l'erreur

Nous disposons donc, grâce à nos enquêtes sur le statut de l'évaluation formative, des acquis de la recherche et les interrogations rémanentes sur les comportements des enseignants vis-à-vis de l'erreur, un certain nombre de pistes pour l'action méritent d'être exposées pour cerner ce problème dans ses grandes lignes. En les rassemblant, elles peuvent être classées en quatre grandes catégories à savoir : les objectifs de la pratique évaluative, les modalités de cette pratique ; ses conditions techniques et enfin la déontologie du travail de l'enseignant / évaluateur qui reste l'élément incontournable dans tout acte d'évaluation.

Explicitons chacune de ces catégories :

- Du point de vue des objectifs de la pratique évaluative des enseignants, nous avons pu comprendre qu'il y avait lieu de privilégier l'auto - régulation, en découplant autant que faire se peut, le scolaire du social par la désignation et l'explicitation de ce qu'on espère construire et développer par son enseignement de façon à ce que l'apprenant perçoive la « cible » visée, s'approprie autant les critères

de réalisation que les critères de réussite et soit ainsi en mesure d'apprécier ou de juger de la situation et découvrir que l'enseignant fonde essentiellement ses remédiations sur les diagnostics élaborés et de diversifier sa pratique pédagogique par une argumentation de sa variabilité didactique constamment renouvelée et adaptée au public apprenant : son âge, son milieu, ses attentes et ses représentations.

- Du point de vue des modalités de la pratique évaluative, nous nous sommes rendu compte que l'enseignant ne devrait pas autolimiter sa créativité et son imagination, qu'il devrait avoir le parler « juste » et de façon pertinente en privilégiant des évaluations formatives qui impliquent véritablement les apprenants dans la construction de leur savoir et leur savoir-faire.

- Du point de vue des conditions techniques de l'évaluation, nous avons compris également qu'il y avait lieu de relier de façon cohérente l'exercice d'évaluation à l'objet évalué, de clarifier les exercices, de spécifier son système d'attentes et ses critères et les activités, de ne pas se noyer dans un flot d'observables qui l'éloigne de son véritable objectif d'enseignement / apprentissage mais d'élargir le champ de ses observations afin de rendre l'évaluation plus souple, plus informative, plus communicative et plus attractive surtout pour les apprenants.

Du point de vue de la déontologie du travail de l'évaluateur, nous avons enfin compris que celui-ci avait le devoir de ne jamais se prononcer à la légère, de construire un contact didactique négocié, fixant les règles du jeu, de prendre le temps de la réflexion pour identifier ce qu'il estimait être en droit d'attendre des apprenants, de se méfier, à ce sujet, de tout ce qui semble aller de soi, d'énoncer des valeurs au nom desquelles, il tranchait et de ne pas se laisser emporter par une « ivresse judiciaire¹⁷ » qui l'éloignerait de sa véritable mission.

En mettant en pratique ces quelques pistes, l'évaluation deviendra nécessairement formative. La condition sine qua none est d'intégrer un ensemble de paramètres élaborés sur l'objectivité, la pertinence et leur praticabilité. N'est-ce pas beaucoup demander ? Et comment faire réellement et concrètement ?

17. Nombreux sont les enseignants qui bloquent leurs apprenants par la sévérité de leur attitude hermétique à toute discussion ou échange et l'instauration d'un discours unilatéral porté à leur égard.

En ce qui concerne la première interrogation, nous dirons qu'en effet, l'ensemble de ces pistes représente un niveau d'exigences relativement élevé. Toutefois, il nous paraîtrait contraire à la vérité d'affirmer que réaliser une évaluation formative c'est facile. Rien n'est facile. En raison de ce que nous avons répertorié des activités d'évaluation nous pouvons dire que rendre celle-ci formative exigera de la part de l'enseignant beaucoup de lucidité, d'inventivité et de ténacité. Mais ce qui est en jeu est la vertu, la conscience professionnelle tout autant que le savoir, le savoir-faire c'est à dire la compétence technique ainsi que le savoir être. Car le modèle idéal de l'évaluation formative qui se dégage des analyses faites sur les affirmations des enseignants interrogés implique pour ces derniers, quatre grandes conditions :

Condition 1 : - Avoir toujours pour objectif d'éclairer ses apprenants sur le processus d'apprentissage et la démarche;

Condition 2 : - Refuser de s'enfermer dans une seule façon de faire, dans des pratiques stéréotypées ou standards ;

Condition 3 : - Rendre transparents ses dispositifs et ses objectifs ;

Condition 4 : - Se méfier des emportements et des abus sous toutes leurs formes c'est-à-dire de rester lucide, souple et pragmatique.

En ce qui concerne la seconde interrogation, il y a lieu de rendre ces pistes plus concrètes en essayant de doter les enseignants et pourquoi pas les apprenants, de quelque chose ou de moyens à leur portée c'est-à-dire la mise en place d'un outil d'apprentissage qui serait comme un guide méthodologique pour rendre l'évaluation plus formative. Nous proposerons à ce sujet, de prendre comme fil conducteur quatre grandes tâches que l'enseignant / évaluateur est concrètement contraint d'accomplir et qui constituent selon C. Hadji ⁸(1992 : 153), les critères de réalisation de son activité :

- « - *Déclencher des comportements à observer ;*
- *Interpréter les comportements observés ;*

¹⁸. L'auteur met l'accent sur les critères indispensables pour mener à bien une tâche ou une opération d'évaluation.

¹⁹. Le corpus n'est en aucun cas représentatif de tous les cas de fautes et d'erreurs. Nous avons répertorié les fautes et les erreurs qui nous paraissent pertinentes à l'analyse qui portera sur le projet pédagogique.

- Communiquer les résultats de son analyse et son interprétation finale ;
- Remédier aux erreurs et difficultés rencontrées et analysées ».

Concernant l'orthographe de l'apprenant dans l'apprentissage du français langue étrangère, nous avons pu relever la présence de plusieurs types d'erreurs en observant les productions écrites des apprenants dans le projet pédagogique et que nous avons classées selon une typologie en fonction de leur récurrence et leur pertinence. Le corpus¹⁹ que nous avons constitué ne reprend que les fautes et les erreurs les plus récurrentes et celles qui nous paraissent pertinentes pour la remédiation à savoir :

Inventaire des erreurs d'apprenants algériens de 3°AS

| Type d'erreur | Inventaire non exhaustif |
|-------------------------------------|---|
| Erreurs à dominante phonétiques | Chai pas- rvient- besion- défondre- sentire- tomoblie- carfour- trottoire- lambilance- crasa- frina- avirtisement- acceullir- j'ai perdu- le poloci- le boulis- |
| Erreurs à dominante phonogrammique | Raizon- egzercer- axepte- claxona- il a optenu- un vertissement- rivizion- pnou- |
| Erreurs à dominante morphogrammique | Pour ce la- jusquà le- pour ce débarassé- je veut etre- ce pendant- tandisque - lorsequé- enéfet- pourque- quelque fois- en fin- |
| Erreurs à dominante logogrammique | Ou- où- j'ai revenu- je suis mangé- elle est méchente- la violence- la grande mère- |
| Erreurs accord / genre | Une avion- la fusil – le lune – un vis – une accident – la première étage |

| | |
|---|---|
| Erreurs de graphèmes non fonctionnels | Longtemp – plusieurs – pourquoi – toujours – moins – poids - poids lourd |
| Erreurs concernant les accents | Métier – être – société – électricité - liberté |
| Erreurs concernant les consonnes doubles | Terroriste – débarassé – il emène – ils reviennent – ils pourront |
| Erreurs lexicales – formes non attestées ou barbarismes | Taxieur – le peiteur – la chauffeuse – la professeuse ou la professeure – clignoteur |
| Erreurs grammaticales / structures | Des grandes chances – il n'a pas des amis |
| Erreurs morphologiques / conjugaison | Il venira – il répondra – je veut – nous somme assisté a l'axident – les gents qui terrorise – si je trouverai – pour que nolus arrivons a l'heure – nous voyagons – il avançait – il a tombè il a pris une taxi etc. |
| Erreurs morphologiques – accord singulier / pluriels | Les gens pauvre qui on besoin d'aide – les personne qui déranger la liberté - le groupe arrivent |
| Erreurs confusion entre langue source et langue cible (interférences) | Elle a pris une bonne note – Les quatres routes – ils se rencontrent au feu rouge |

• Les erreurs à dominante phonétique. Ce sont des erreurs d'ordre oral, du type omission ou confusion de graphèmes. L'apprenant les graphèmes qui présentent certaines ressemblances morphologiques. Ce type d'erreurs est très fréquent chez les apprenants algériens que ce soit au primaire, au collège, au lycée et même à l'université.

Ex : attendre----- pour ----- atteindre (selon le contexte d'utilisation : il faut attendre le niveau ---- pour il faut atteindre le niveau) le sens est altéré.

Elver ----- pour ----- élever (l'apprenant écrit le mot comme il le prononce et donc commet une erreur graphique).

Accueillir----pour-----accueillir

- Les erreurs à dominante phonogrammique. Ce sont des erreurs liées à la non connaissance du code graphique. Elles peuvent altérer ou non la valeur phonique et peuvent être sanctionnées selon leur nuisibilité sur le message. L'apprenant ne fait aucune discrimination entre les différents graphèmes issus d'un même phonème.

Ex : trasse ----- pour ----- trace
opération-----pour ----- opération
apsent-----pour -----absent

- Les erreurs à dominante morphogrammique. Elles sont caractérisées par le non - respect des marques phoniques. C'est une confusion entre le code oral et le code écrit. L'apprenant ne maîtrise pas la segmentation et le découpage des unités de première articulation ou monèmes. Ce type d'erreur est très courant au début de l'apprentissage mais certains apprenants utilisent encore ce procédé d'écriture pour des raisons variées. On peut noter à titre d'exemples :

Ex : ilya ----- pour ----- il y a
Enéfet----- pour ----- en effet
Quelque fois-----pour----- quelquefois
Ce pendant-----pour----- cependant

- Les erreurs à dominante logogrammique. Ce sont celles qui touchent à la figure des mots. Elles peuvent être d'ordre grammatical ou d'ordre lexical. C'est la manipulation et l'utilisation de la langue qui permettra à l'apprenant d'en faire la distinction.

Ex : où ----- pour ----- ou
Chemain ----- pour ----- chemin
Trasser ----- pour ----- tracer
Important ----- pour ----- important

Eloquent----- pour ----- éloquent

- Les erreurs concernant les lettres non fonctionnelles. Ce type d'erreurs est aussi très fréquent chez les apprenants en français langue étrangère. Les apprenants pensent que si le graphème n'est pas prononcé, il n'est nécessaire de l'écrire. Cette forme de stratégie d'apprentissage utilisée par les apprenants doit faire l'objet d'une prise de conscience des apprenants pour que ces derniers puissent rectifier ce dysfonctionnement. Nous présentons ici quelques exemples que nous avons répertoriés dans des productions écrites d'apprenants.

Ex : Pourquoi ----- pour ----- pourquoi

Lontemps-----pour ----- longtemps

Toujour----- pour ----- toujours

Plusieur----- pour ----- plusieurs

- Les erreurs concernant les majuscules et la ponctuation
L'apprenant n'a recours qu'à l'utilisation du point. Il néglige tout autre signe de ponctuation. Toutefois, cela n'entrave pas la communication.

- Les erreurs concernant les consonnes doubles.

Nombreux apprenants ne maîtrisent pas la pertinence des consonnes doubles qui nuisent morphologiquement et/ou phonétiquement aux normes. On peut citer à titre d'exemple : débarasé – il emène – ils reviennent – ils pourront

- Les fautes concernant les accents

Les fautes d'accent sont récurrentes soit dans leur emploi incorrect sans distinction entre un accent aigu, accent grave ou accent circonflexe soit que l'apprenant n'utilise jamais d'accent tout le long de sa production : L'élève – l'ète- électricité

Toutes les erreurs commises par l'apprenant et que nous avons mentionnées ne nuisent pas au sens et à la communicabilité du message. Elles sont généralement dues à l'influence du code oral sur le code écrit. Nous avons également remarqué d'autres types d'erreurs à savoir :

- Les erreurs de répétitions : l'apprenant respecte certes une des règles de progression du texte mais ne donne pas l'impression de maîtriser le système anaphorique permettant d'éviter ces répétitions. Cependant, elles ne nuisent pas à la cohérence, On les signale sans les sanctionner.

- Les erreurs grammaticales. A ce niveau, l'élève n'a pas encore maîtrisé l'utilisation de l'adjectif et son emploi avec des déterminants. En effet, nous avons relevé des erreurs du type:

Des grandes possibilités----- pour ----- de grandes possibilités.

- Les ratures : Elles sont pour nous la preuve tangible que l'élève a relu son texte, a pris conscience de ses erreurs et a pu les corriger grâce à ce procédé. Ainsi, l'élève utilise la rature comme un moyen de remédiation que paradoxalement les enseignants sanctionnent sévèrement.

- La cohérence : L'élève a produit son paragraphe en respectant la cohérence textuelle dans la mesure où il a présenté ses arguments dans un ordre logique sans contradiction ni incohérence.

Les informations recueillies à travers l'analyse des différentes corrections/évaluations montrent bien que l'évaluation telle qu'elle est pratiquée dans nos classes reste sujette à des débats critiques permettant à l'enseignant de prendre du recul par rapport à l'acte d'évaluation. Ceci ouvrirait des pistes à explorer pour une véritable approche didactique et pragmatique de l'évaluation. Les remarques que nous avons citées montrent à l'élève quelques lacunes qu'il doit corriger pour une meilleure maîtrise de la langue et pour une expression de qualité. Elles montrent également les points positifs qui permettraient aux apprenants de se situer par rapport à son apprentissage.

Au regard de la variété et l'ampleur des erreurs commises par les apprenants en situation de production et d'expression, nous pouvons classer les erreurs dans une typologie selon la nature du diagnostic et en ciblant les médiations et les remédiations à adopter pour une amélioration pertinentes que nous résumons dans le tableau suivant :

Tableau 7: Une typologie des erreurs²⁰

| Nature du diagnostic | Médiations et remédiations |
|---|--|
| 1. Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension de la consigne | - Analyse de la lisibilité des textes scolaires - Travail sur la compréhension, la sélection, la formulation de consignes |
| 2. Erreurs résultant des habitudes scolaires | - Analyse du contrat et de la coutume didactique en vigueur - Travail critique sur les attentes |
| 3. Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves | - Analyse des représentations et des obstacles sous-jacents à la notion d'études |
| 4. Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées | - Analyse des différences entre exercices d'apparence proche, mais qui mettent en jeu des compétences |
| 5. Erreurs portant sur les démarches adoptées | - Analyse de la diversité des démarches « spontanées » |
| 6. Erreurs dues à la surcharge cognitive Cours de l'activité | - Analyse de la charge mentale - Décomposition en sous tâches |
| 7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline | - Analyse des traits de structure communs et différentiels - Invariants |
| 8. Erreurs causées par la complexité propre aux contenus | - Analyse didactique des nœuds de difficulté internes à notion, insuffisamment analysés |

Ceci nous amène à aborder la notion d'analyse d'erreur, son interprétation et ses appréciations par rapport à la faute.

5. Analyse d'erreur : appréciations et interprétations des erreurs et fautes à partir d'un corpus d'apprenants de troisième année secondaire.

Tous les pédagogues s'accordent à dire que, prise individuellement et isolément, l'erreur ne fournit aucune indication sur ce qu'un apprenant a appris dans la langue étrangère ni sur la manière avec laquelle il a organisé ses connaissances. Seule la prise en compte de contextes interlinguaux plus vastes et diversifiés peut amener l'enseignant à mieux comprendre ce qu'est une erreur et ce qu'elle n'est pas, et à en apprécier la « gravité ». (Voir tableau p.154). Ainsi, les appréciations et les interprétations des erreurs doivent être formulées en relation à :

²⁰. L'auteur insiste sur cet aspect du fait que l'objectivité dans l'évaluation reste une énigme à résoudre pour permettre une véritable ligne de conduite des évaluateurs qui doivent remettre continuellement en cause leur attitude vis-à-vis de l'erreur et des apprenants.

• La situation langagière ou de communication de l'apprenant qui commet la faute. En effet, il peut s'agir d'interférences à la langue maternelle ou au dialecte considéré comme des situations dans lesquelles :

- le substrat x est assimilé par y ;
- le superstrat x est parallèle à y ;
- l'abstrat x garde des bribes de y

Il nous faut distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances et celles qui reflètent à un moment donné la connaissance sous-jacente de l'apprenant, ou comme on pourrait l'appeler, sa « compétence transitoire ». Les erreurs de performance seront par définition considérées comme non systématiques, et les erreurs de compétence systématiques. Aussi, sera-t-il plus pratique d'appeler « fautes » les erreurs de performance, en réservant le terme d' « erreur » aux erreurs systématiques des apprenants c'est-à-dire celles qui permettent de reconstruire la connaissance temporaire de la langue des apprenants ou leur compétence transitoire. Il est donc important dans l'apprentissage d'une langue étrangère de donner un statut positif aux erreurs pour lesquelles il faudra considérer et distinguer trois sortes d'attitudes : la première considère les erreurs comme le résultat d'un enseignement inadéquat ; la seconde, fataliste, est résignée (on dit bien l'erreur est humaine) et la troisième, enfin, voit dans l'erreur la manifestation naturelle de l'apprentissage. C'est en se trompant que l'on apprend (Porquier et Frauenfelder, 1980 : p 29). Pourtant (Corder, 1971 : p13) rejette le caractère aléatoire des erreurs et leur donne une dimension systématique en isolant trois niveaux dans l'étude d'un aspect particulier du système de la langue cible. Au cours du premier niveau nommé « présystématique, l'apprenant fonctionne « à la chance » puis il découvre ce qu'il croit être un système mais, le plus souvent, le système découvert à ce stade de l'apprentissage n'est pas encore en adéquation avec celui de la langue étudiée : le deuxième niveau est qualifié de « niveau systématique » des erreurs. Le même auteur suggère alors des relevés afin de mettre en évidence la règle que s'est construite l'apprenant ou système idiosyncrasique. Le troisième niveau, qualifié de « post systématique » ou « niveau pratique » dans lequel les règles correctes de la langue ont été découvertes mais les erreurs résultent de difficultés d'application. Ainsi, au premier niveau, l'apprenant n'est pas capable d'identifier l'erreur ; au deuxième niveau, l'apprenant pourra identifier la

forme erronée et donnera une explication de son choix mais il ne sera capable de la corriger que s'il adopte la réflexion au troisième niveau. L'enseignant tiendra compte de :

- La nature et le genre de l'évaluation ou du contrôle. Elle peut être dirigée en faisant appel aux procédés ou instruments de mesure tels que les QCM (questions à choix multiples), les questions dichotomiques (vrai - faux) c'est à dire faisant appel à des instruments objectifs à réponses choisies, données ou des procédés faisant appel à des instruments subjectifs non dirigés utilisés pour la production d'activités écrites et l'élaboration de réponses construites (rédactions)

- La norme de la langue cible car la construction de messages, de textes dépend des spécificités du style relatif à telle ou telle situation à l'intérieur d'une langue, de ses règles et de ses tolérances.

- Les représentations de la langue cible : c'est l'image que se fait l'apprenant de la langue étrangère qu'il désire apprendre c'est-à-dire la langue cible. Cette image recouvre essentiellement deux aspects distincts mais complémentaires qui vont peser sur la motivation et l'intérêt des apprenants et leur attitude vis-à-vis de la langue étrangère. Ces deux aspects sont : les représentations sociolinguistiques et les représentations linguistiques et métalinguistiques. Les premières représentent la nature des relations qui existent entre, d'une part, la langue cible, son statut, son utilisation et la langue source²¹ avec toutes ses variétés et ses variantes. Les secondes ne portent plus sur la valeur symbolique et les besoins pratiques placés dans l'acquisition d'une langue étrangère comme nous l'avons toujours pensé mais sur les mécanismes psychologiques et cognitifs de cette acquisition qui doivent faire l'objet d'une évaluation. Faut-il corriger toutes les erreurs qui se produisent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ? Cette question délicate appelle une réponse relative car il y a tellement d'erreurs sur certaines copies d'apprenants que l'enseignant en est découragé. Dans ce cas, il est préférable de corriger principalement les erreurs en fonctions des objectifs de l'exercice ou de l'activité. Mais l'enseignant doit savoir distinguer les erreurs pour pouvoir en informer les apprenants sur les erreurs pour lesquelles il souhaite adopter un degré d'acceptation « nul » ou

²¹ En Algérie, nous avons la langue officielle c'est-à-dire la langue académique ou littéraire, l'arabe dialectal parlé par 93% au quotidien et le tamazight.

« zéro » pour les erreurs graves. Ce degré d'acceptation sera variable selon la spécificité et les objectifs du programme fixé. Le degré de gravité des erreurs est à mettre en relation avec les objectifs d'apprentissage. Néanmoins, la gravité des erreurs est dite « relatives » car, au fur et à mesure de l'avancée dans la maîtrise de la langue, les erreurs évoluent ou s'estompent. Si l'enseignant souhaite y sensibiliser les apprenants, il serait utile de classer les erreurs par catégories syntaxiques, en fonction de la portée communicative et en fonction des opérations de réécriture : ajouter/remplacer/supprimer/déplacer etc. Ce type de travail motivera et rendra les apprenants plus habiles pour corriger leurs erreurs. Cependant, l'évaluation que l'enseignant adoptera reste sujette à de nombreux obstacles à savoir : la présence des effets parasites de l'évaluation. « *Aucune évaluation n'est tout à fait objective* », souligne C. Tagliante²² pour montrer l'influence des parasites de l'évaluation sur les comportements des apprenants et des enseignants. Nous citerons à titre indicatif les critères parasites de l'objectivité qui nous paraissent pertinents et que tout enseignant devrait savoir reconnaître pour en prendre conscience. Nous pouvons noter :

- La fatigue, les conditions de correction : on corrige sans aucun doute plus équitablement et efficacement le matin bien assis à une table de travail que le soir tard devant la télévision.
- L'effet de contraste : une copie moyenne souffre d'être corrigée juste après une excellente copie. Si elle avait été corrigée juste après une copie médiocre, il y a fort à parier qu'elle aurait obtenu une meilleure appréciation et une meilleure note.
- L'effet d'ordre : on est en général et à tort plus sévère à la fin de la correction d'une série de copies qu'au début.
- L'effet de contamination : un bon dossier scolaire, un bon comportement influencent la correction d'une copie et la décision à prendre.

En général, nous pouvons dire que, lorsque des incorrections ont été placées dans la première moitié d'une copie, celle-ci reçoit, dans la majorité des cas, une plus mauvaise appréciation et une mauvaise note que lorsque les mêmes incorrections ont été placées dans la seconde moitié de la même copie. Il y a, alors, pourrait-on dire, effet d'assimilation aux premières informations retenues par le correcteur. Si la

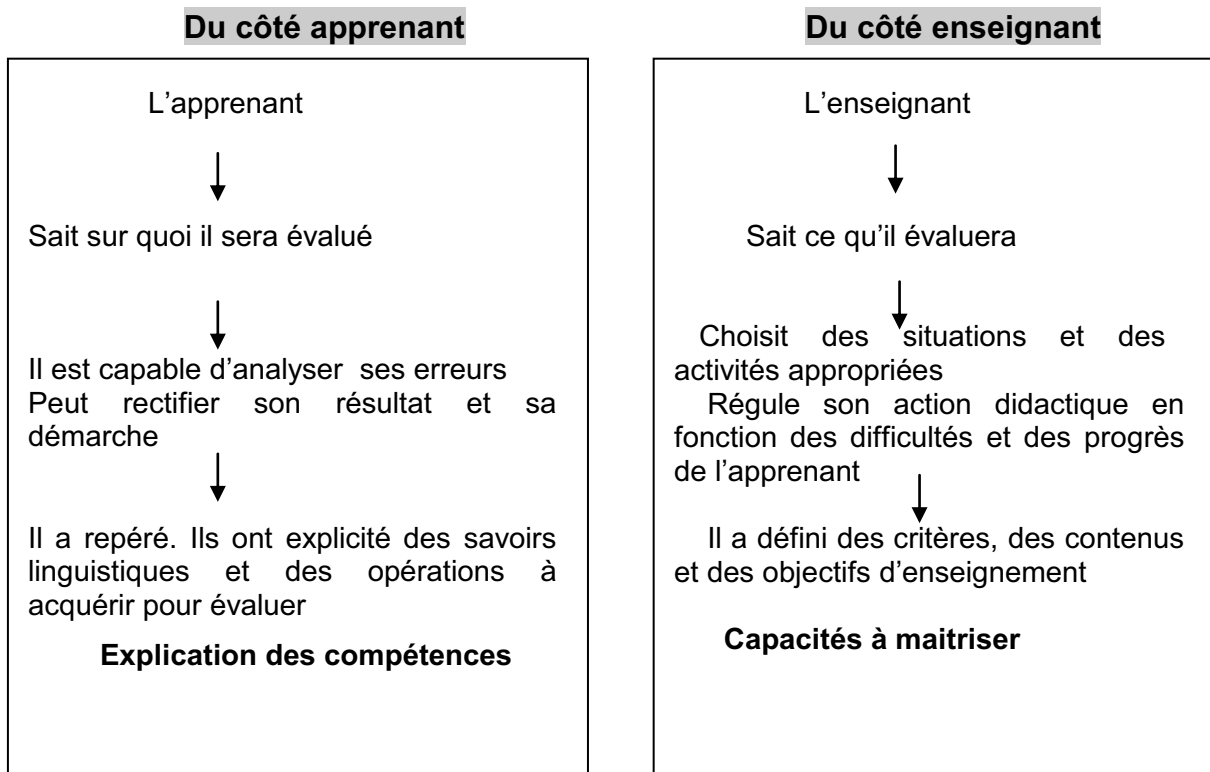
²²L'auteur insiste sur cet aspect du fait que l'objectivité dans l'évaluation reste une énigme à résoudre pour permettre une véritable ligne de conduite des évaluateurs qui doivent remettre continuellement en cause leur attitude vis-à-vis de l'erreur et des apprenants.

première impression est bonne, il s'attend plutôt à voir par la suite encore de bonnes choses et...sera beaucoup plus attentif et sensible à ce qui est bon que moins bon et réciproquement. Pour réaliser des évaluations plus ou moins objectives, il est nécessaire voire indispensable de montrer l'utilité et la pertinence des critères d'évaluation et leur impact sur l'apprentissage. Donc, pour évaluer une production d'apprenants, il est nécessaire d'élaborer des critères que l'enseignant doit transmettre à ses apprenants avant le début de l'activité d'écriture.

5.1. Détermination des critères d'évaluation

Il s'agit dans tous les cas de faire associer l'apprenant à l'évaluation de son propre produit en s'assurant par ailleurs qu'il a bien été informé sur les objectifs visés par l'enseignant lorsque celui-ci propose une activité rédactionnelle ou de production personnelle. A ce sujet, Garcia - Debanc¹³ propose une définition de l'évaluation formative orientée sur les productions écrites des apprenants et la présente de la manière suivante :

« L'évaluation formative a pour fonction de fournir à l'apprenant les informations dont il a besoin pour poursuivre, orienter son apprentissage et améliorer ses productions écrites. »



5.2 L'appropriation des critères d'évaluation

Nous avons décrit le travail sur lequel l'enseignant peut tirer lui-même un bénéfice certain mais qui se justifie essentiellement par l'utilité qu'il présente pour l'élève. C'est donc, sur l'utilisation des critères par l'élève que nous allons nous pencher maintenant. Nous souhaitons que l'élève se serve des critères qui aient du sens pour lui. Il ne suffit pas que les critères soient explicités clairement mais il est de toute évidence nécessaire que les élèves se les approprient. Pour cela, il faut que l'enseignant fournisse à l'élève des critères objectifs, fiables et mesurables pour orienter son action.

Nous savons que l'élève apprend en tâtonnant, en faisant des essais et que l'enseignant le renseigne sur la réussite ou l'échec de ces essais. L'élève peut organiser ses essais et ne pas les faire au hasard. Il peut donc gagner du temps en orientant son action c'est à dire de mettre en application la représentation du but à atteindre et ce qu'il faut faire pour y arriver. On conçoit donc, que l'appropriation des critères soit un bon moyen pour orienter cette action et de se donner des chances de la réussir. C'est en aidant l'élève à s'approprier les critères qu'il pourra parvenir à atteindre son but et à réussir la production écrite qui est le couronnement de tout apprentissage. A ce sujet, il nous semble judicieux de proposer à titre d'exemple un tableau représentant une liste de critères pour un sujet d'argumentation – réflexion.

Tableau n°8 : Liste des critères d'évaluation pour la réussite d'une production écrite

| Ce qu'il faut faire | C'est réussi si... |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Cerner le sujet : repérer le problème posé et le(s) point(s) à débattre | <ul style="list-style-type: none"> • Vous ne faites pas d'erreur sur le sens du sujet. • Vous ne faites pas de dérapage hors sujet. • Il y a plusieurs points à traiter, ils le sont tous |
| <ul style="list-style-type: none"> • Déterminer son avis, sa position (de quoi veut-on convaincre le lecteur ?) | <ul style="list-style-type: none"> • Il faut toujours en faire un(e). • l'opinion peut être nuancée. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Rechercher, apporter des idées, des arguments. | <ul style="list-style-type: none"> • Il en faut plusieurs. • Les arguments sont logiques et convaincants |
| <ul style="list-style-type: none"> • Prendre en compte le point de vue adverse ou opposé. | <ul style="list-style-type: none"> • Les arguments ne vont pas tous dans le même sens. • Les arguments adverses ne sont pas caricaturés ou diminués. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Illustrer les arguments par des | <ul style="list-style-type: none"> • Un exemple au moins par argument. • l'exemple est pertinent à l'idée. |

| | |
|--|---|
| exemples. | <ul style="list-style-type: none"> •l'exemple est clairement situé dans l'expérience personnelle ou de l'actualité. •les exemples sont variés. •Vous évitez le récit. |
| •Introduire le développement par une introduction pertinente | <ul style="list-style-type: none"> •Introduire ne suppose pas le sujet connu. •L'introduction ne répond pas. Elle prépare, amène le sujet. •Elle pose le problème, la question. •Elle annonce un plan. |
| •Construire le développement | <ul style="list-style-type: none"> •La construction est visible matériellement •Vous ne mettez pas de sous-titres, de numéros. |
| •Ordonner le corps du développement. | <ul style="list-style-type: none"> •Un argument + un exemple = 1 paragraphe •Plusieurs arguments dans une partie ou paragraphe •Nombre de parties : 2 à 4 de préférence. •Un ordre logique défendable. •Présence de mots de liaison assurant l'enchaînement et la cohérence. |
| • Conclure son développement | <ul style="list-style-type: none"> •La conclusion reprend les grandes lignes développement. •Elle répond à la question posée. •Elle peut élargir le débat. |
| •Rédiger son développement. | <ul style="list-style-type: none"> •Utilisez une langue française correcte. •Particulièrement, l'utilisation correcte de mots de liaison, de subordonnées et de la maîtrise de la ponctuation. •Si possible, une écriture agréable, variété et richesse du vocabulaire et l'implication personnelle. |

Pour permettre la réalisation d'une évaluation efficiente et pertinente, il est nécessaire de faire appel à des stratégies d'appréhension juste et en adéquation avec la démarche adoptée par l'apprenant beaucoup plus que sur la forme et le résultat. Pour ce faire, il nous paraît indispensable pour notre travail de recherche-action de montrer les spécificités des erreurs d'apprenants de troisième année secondaire (3^oAS) dans l'apprentissage du français langue étrangère à travers le projet pédagogique.

6. Typologie des erreurs des apprenants de troisième année secondaire

Pour rendre objectivement compte des spécificités des erreurs d'apprenants de troisième année secondaire dans le projet pédagogique, nous avons recueilli un second corpus qui met en filigrane la typologie d'erreur la plus récurrente c'est-à-dire les erreurs de cohésion et les erreurs de cohérences au niveau phrastique et au niveau discursif et de l'expression. Cette typologie des erreurs montre assez bien les

carences de l'apprentissage dans le système éducatif en Algérie. La multiplicité des erreurs répertoriées dans les productions écrites des apprenants qui sont en phase de passer l'examen du baccalauréat montre qu'un travail de fond mérite d'être mis en œuvre afin de pouvoir y remédier et permettre par là même aux apprenants de progresser et de prendre conscience de leurs erreurs et qui sont considérées comme un moyen d'apprentissage non comme une sanction qui les démotive ou les stigmatise. En accordant une place à l'erreur dans l'apprentissage, les enseignants devraient inciter les apprenants à ne pas avoir peur de l'erreur et de la valoriser en l'identifiant et en la corrigeant dès son apparition. Nous avons donc pu relever ce qui suit:

• **Les erreurs et les fautes au niveau phrastique**

Cette liste non exhaustive que nous avons constituée en situations de communication authentiques reflète de manière globale le type d'erreurs récurrentes auxquelles les apprenants sont confrontés:

| Productions erronées | Remédiations |
|---|---|
| - Personne n'est pas venu attendre | <i>Personne n'est venu nous attendre</i> |
| - Où est-ce qu'habitez-vous ? | <i>Où est-ce que vous habitez ?/Où habitez-vous ?</i> |
| - J'ai pris l'autoroute | <i>J'ai pris l'autoroute</i> |
| - Ils nous viennent à sauver | <i>Ils viennent nous sauver</i> |
| - La fatigue de ce travail. | <i>La fatigue due au travail</i> |
| - Je vais à chez moi. | <i>Je vais chez moi</i> |
| - Mon père monte la voiture | <i>Mon père monte dans la voiture</i> |
| - Je suis rencontré mon voisin à de le cinéma | <i>J'ai rencontré mon voisin à côté du cinéma</i> |
| - Je n'a pas de l'argent | <i>Je n'ai pas d'argent</i> |
| - Vous disez toujours le vérité | <i>Vous dites toujours la vérité</i> |
| - Il faut que je dois partir. | <i>Il faut que je parte</i> |
| - Ce n'est pas d'argent que j'ai besoin | <i>Ce n'est pas de l'argent dont j'ai besoin</i> |
| - J'ai venu pas dimanche mais lundi | <i>Je ne suis pas venu dimanche mais lundi</i> |
| - Mon grand père rizervae deux places | <i>a réservé deux places pour la Mecque</i> |

| | |
|--|--|
| à la mec | |
| - Farid mon couzin safi trois ans qu'il est à l'itrangi mais il digoutae sa vie. | <i>Mon Cousin vit depuis trois ans à l'étranger mais la vie le dégoûte</i> |
| -Un camion crazae un garçon qui passait sur le passage cloué | <i>Un camion a écrasé qui empruntait le passage clouté</i> |
| - Le taxieur frina soudain | <i>.....a freiné.</i> |
| -Un employé de bank trafikae des billets d'argent | <i>-Un employé de banque a falsifié des billets d'argent</i> |
| - Les poulicis sizawe la marchandise d'un jeune trabindou | <i>Les policiers ont saisi.....</i> |
| - qu'il achette une tomobile cette année | <i>Mon père a promis d'acheter automobile cette année.</i> |
| -On a vu-Il y a des cas ou l'avocat difondae un coupable | <i>Il y a des cas où l'avocat a défendu un coupable</i> |
| - Il a acheté une belle chombra couché avec du vrai bois | <i>Il a acheté une belle chambre à coucher en chêne</i> |
| - Des voisins ont tozzina d'enfants | <i>Nos voisins ont douze enfants</i> |

L'analyse de ces erreurs et de ces fautes nous permet de tirer les conclusions suivantes:

- Les apprenants commettent des erreurs qui relèvent de l'interférence entre la langue source et la langue cible. "Mon père monte la voiture". Pour l'apprenant dont le père est mécanicien, cette phrase a un sens précis et correct. En revanche, l'apprenant qui veut montrer que son père est à l'intérieur de la voiture, il veut exprimer l'idée que son père "monte dans la voiture".

- Ils pratiquent une traduction littérale des mots appartenant à leur langue usuelle pour communiquer.

- Les apprenants ne maîtrisent pas les règles morphologiques et le système verbal surtout l'emploi des modalités verbales. Ils ne font aucune distinction entre l'emploi de l'auxiliaire "être" et "avoir" ce qui crée de grandes confusions de sens. Ex: *j'ai venu*. (je suis venu).. Je *suis rencontré* (j'ai rencontré)... D'ailleurs à observer de près leurs productions on constate qu'ils conjuguent les verbes selon le code de leur langue. A titre d'exemple nous pouvons citer:

rizervae → a réservé

| | | |
|----------|---|-------------------|
| digoutae | → | a dégoûté |
| krasae | → | a écrasé |
| trafikae | → | a trafiqué) etc. |

- Les apprenants ne maîtrisent pas également l'emploi de la négation dans les temps composés, phénomène qui détruit la cohérence de l'énoncé.

- Les apprenants ont recours à l'utilisation de mots formés par analogie et sont d'ailleurs considérés comme de barbarismes donc des fautes absolues inacceptables du genre (la fatigation → la fatigue / Tozzina → une douzaine / safi → cela fait). Nous pouvons donc affirmer sans risque d'erreur que les apprenants utilisent des stratégies qui leur permettent de faire face avec « succès communicatif » aux difficultés lexicales, morphosyntaxiques qui peuvent surgir dans la communication. Ces stratégies sont mises en oeuvre dans des situations d'échange et visent essentiellement la régulation des interactions verbales et combler ainsi les lacunes de la compétence langagière. L'apprenant utilise particulièrement des stratégies de formulation ou stratégies compensatoires en ayant recours aux emprunts non attestés, aux barbarismes et à des formes néologiques qu'il invente et qui constituent une inter langue et un système transitoire ou idiosyncrasie lui permettant de communiquer et de faire face aux blocages linguistiques.

• Les erreurs au niveau discursif

Nous avons sélectionné deux formes d'expression à savoir le « résumé » et la « production écrite » afin de montrer la pertinence de ces fautes et de ces erreurs sur la cohérence textuelle et de réaliser une analyse didactique de ces erreurs.

Résumé : fiche de lecture

Objectif fixé : Il a été demandé à l'apprenant de réaliser une fiche de lecture sur l'aventure de Robinson Crusoë.

Le résumé réalisé par l'apprenant est le suivant (reproduit textuellement):

Robinson atteindre à la nage une île déserte inhabité lointainne du monde active. d'abord d's son arrivé il essay de trouvé des gens, mais sans resultat, enfin il apperçoit qu'il été seule.

Robinson essay de découvrir l'île pour avoir les besoins de la vie cotidienne. mais Robinson n'a pas adapté avec la nouveau vie il attrape une maladie, et après quelque jours il guéri, mais il est toujours triste seul, inquiet.

Robinson a décidé à s'adapté et de vivre seule, il devient un habil cultivateur, il fait le manger. et a construit une petite maison et aussi un canot pour pouvoir découvrir la mère et avoir le manger

et une foix des sauvages d'un navir espagnol apparaissent dans l'île.

dont Robinson a sauvé la vie d'un indien qui l'appelle vendredi, et enfin Robinson à un compagniant. Ils travaillent ensemble pour combatre les sauvage.

un jour un navire lançais est apparaît et c'été la grande joix pour Robinson et son compagniant. Et regagnent leurs pays.

Production libre

Sujet : Au cours d'une discussion, que vous rendrez par un dialogue, vous essayez de convaincre vos parents de vous laisser partir en camping avec vos camarades de lycée. Ceux-ci, au départ au moins, ne sont pas d'accord avec vous. Vous développerez correctement les arguments de chacun.

Voici le paragraphe produit par l'apprenant.

Le 4 juillet, j'ai demandé à ma mère si je pourrai partir en camping avec mes camarades de classe du lycée.

« - Elle me répondit non car je n'ai pas confiance des accompagneurs ».

« Mais cela me fera du bien de plus je serai pleins de ma classe. »

« Mais si tu pars ce sera le combien car nous aussi nous partirons en vacances ».

« A partir du 10 juillet jusqu'à la fin du mois. De plus, je partirai sur la corniche jijélienne. Jijel c'est très beau et il y a pas le terrorisme. Je pourrai visiter le musée aux alentours. Mes parents ont fini par dire oui ».

7. La thérapie et le traitement des fautes et des erreurs

Pour une meilleure thérapie des fautes, il est indispensable de mettre en place une véritable stratégie d'apprentissage faisant appel à des activités d'identification et de re- conceptualisation qui respectent un dosage pédagogique à savoir :

- Les exercices visant l'élimination des fautes doivent être orientés vers les structures connues ou acquises. En effet, l'adoption de nouvelles structures grammaticales avec un vocabulaire connu et un nouveau vocabulaire dans des structures connues facilitera l'appropriation de nouvelles structures ou d'un nouveau vocabulaire, donc possibilités moindres à commettre des fautes à savoir faire appel à diverses méthodes d'apprentissage intégrées à l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. On peut faire référence à différentes écoles telles que :

- Le comportementisme, considéré comme une méthode stimulus/réponse ou pattern/drills qui n'offrent aucune explication grammaticale, exclut le recours à la langue maternelle (conditionnement monolingue). Selon le point de vue behavioriste, l'enseignement doit viser un apprentissage sans erreur. Ce dernier se réalise par exercice, répétition et renforcement des "bonnes réponses". L'élève est progressivement guidé vers la réalisation d'un objectif (apprentissage programmé). L'enseignement dit *inductif*, qui inspire bon nombre de disciplines, illustre bien cette conception

- Le mentalisme faisant appel au bilinguisme, consciemment contrastif avec la langue maternelle et l'explication du processus d'apprentissage.

- Le constructivisme : notion qui tire son origine dans une conception piagétienne du développement des structures de la langue. Les structures cognitives existantes peuvent permettre une interprétation des faits (assimilation) mais une réponse à fournir en fonction de faits nouveaux nécessite une sur modification de ces structures. L'élève construit son savoir à partir d'une investigation du réel. Il se réapproprie ce savoir de manière non linéaire par différenciation, généralisation, ruptures... Cette notion s'oppose à une pédagogie de transmission – réception

centrée sur l'objet où l'élève construit lui-même son savoir à partir de ses besoins, ses attentes et ses intérêts. Selon le point de vue constructiviste, l'apprentissage est un processus de réorganisation de connaissances généralement conflictuel (les connaissances nouvelles s'appuient sur des connaissances anciennes qui peuvent être remises en cause). L'erreur témoigne donc des difficultés que doit résoudre l'élève pour produire une connaissance nouvelle ; on évoque alors le fameux conflit cognitif que l'élève doit résoudre. La correction de l'erreur par un élève indique ainsi qu'il a surmonté ces difficultés en construisant une réponse nouvelle.

- Selon les conceptions issues de la théorie de l'information, les erreurs proviendraient d'un défaut de représentation de la situation, de stratégie de réponse ou d'un contrôle insuffisant. Parler de thérapie d'erreurs et de fautes, nous amène à mettre en place une pédagogie de l'erreur pour une efficacité dans le traitement de l'erreur ou une méthodologie de remédiations dans une opération d'évaluation.

8. Pour une pédagogie de l'erreur

Se pencher sur des stratégies d'apprentissage demande à mettre en œuvre une pédagogie de l'erreur. N'est-ce pas, d'ailleurs porter remède à l'échec que d'accorder un statut positif à l'erreur afin d'éviter sa culpabilisation ? Ainsi, une véritable pédagogie de l'erreur incitera l'élève à gérer l'incertitude des situations- problèmes, à franchir les obstacles de l'apprentissage et inciter le maître à ne pas être seulement enseignant mais aussi tout à la fois manager, moniteur, tuteur et guide car toute vérité provisoirement construite sera une vérité critiquée.

Une pédagogie de l'erreur s'inscrit parmi les variables procédurales ou processuelles. Pour qu'un élève apprenne, il faut qu'il ait droit à l'erreur. Ce droit, largement revendiqué par les psychopédagogues a été pris en charge dans les travaux des didacticiens qui, dans le cadre de la classe, proposent des stratégies variées à savoir :

- La mise en situation : on ne corrige pas une erreur dans l'absolu, hors contexte ou hors situation.
- La formulation d'hypothèse c'est à dire à quoi est due l'erreur ? Pourquoi il y a erreur ?
- L'expérimentation ou tentative de mise en pratique de vérification pour confirmer ou infirmer les hypothèses.
- La recherche par essais – erreurs ;

- L'évaluation formative.

A ce propos F. Raynal²³ ¹⁴ précise dans son analyse de l'erreur et déclare :

« Pour les psychologues cognitivistes qui considèrent l'individu humain comme une vaste centrale de traitement de l'information, l'erreur fait partie du processus du traitement et de l'apprentissage. C'est un événement normal dans une procédure complexe de résolution de problèmes ».

Relayé dans le même ordre d'idée par P. Meirieu²¹⁵ qui ajoute à ce propos :

« Dans la réalité de la société productive, quand il faut gagner sa vie ou même seulement survivre, on ne peut se tromper sans être punis ; dans une situation de travail vrai, il vaut mieux agir à coup sûr sans risquer son emploi, sa santé ou sa propre existence. »

Ces propos, bien ajustés, nous montrent qu'il est nécessaire d'organiser des lieux et des moments où l'on puisse se tromper sans risque, à analyser ses propres erreurs pour ne plus les commettre quand les enjeux seront plus importants (examens...) et l'on a trop oublié que c'est d'abord cela l'école : un lieu de l'erreur possible, un lieu du tâtonnement nécessaire, un lieu de l'apprentissage systématique et progressif, où l'on échappe à l'aléatoire social. C'est ce qui nous invite, en tant qu'enseignants – évaluateurs, à ne plus considérer l'erreur comme négative mais comme une étape incontournable dans toute situation d'apprentissage et de la réhabiliter, en lui accordant la place et la fonction qu'elle mérite et qu'elle revendique à savoir, entre autre, montrer à l'élève comment *« apprendre à apprendre »* et à l'enseignant à changer de position vis à vis de l'erreur en lui accordant un rôle positif dans la construction des savoirs. En outre, dans la correction de copies d'élèves, l'enseignant conscient de sa mission, doit considérer l'erreur comme la manifestation d'un état des représentations et doit la regarder sans scandale car elle est normale, constitutive d'un apprentissage en cours de construction pour lequel tous les élèves ne se situent évidemment pas au même niveau (les acquis). Il en identifie la nature sans préjuger les causes qui lui échappent bien souvent et, il prévoit pour tenter d'y remédier, non pas seulement des rattrapages élémentaires issus d'un diagnostic simpliste, aléatoire

²³ RAYNAL F, Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, ESF, 1997

²¹⁵ MEIRIEU PH., *Apprendre....oui mais comment ?* Editions sociales, Paris 1987

ou superficiel mais par des remédiations ciblées et appropriées. Cette attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'erreur lui permettra d'installer une certaine dynamique, de veiller à ne plus la bloquer et cerner le problème de savoir ce qu'est l'erreur pour pouvoir mieux la comprendre et changer de comportement vis-à-vis de la présence de l'erreur dans l'apprentissage. L'enseignant peut programmer des trames d'interventions et d'attention soutenue pour traquer les erreurs et les analyser selon la démarche suivante :

- Repérer les écarts : cela suppose de restituer, avec prudence et ouverture d'esprit, la forme « normée et attendue » en fonction du contexte dans lequel elle apparaît. En effet, prise individuellement et isolément, l'erreur ne fournit aucune indication sur ce qu'un apprenant a appris dans la langue étrangère ni sur la manière avec laquelle il a organisé ses connaissances. Seule la prise en compte des contextes interlinguistiques plus vaste peut nous amener à mieux comprendre ce qu'est une erreur et ce qu'elle n'est pas, et à en apprécier la « gravité ».

- Analyser l'écart en caractérisant sa nature et en la comparant avec la ou les formes proches qui ont pu faire écran que ce soit en langue source ou en langue cible ou même dans d'autres langues pratiquées par l'apprenant tout en pensant aux mécanismes de l'analogie intra / interlangue.

- Faire des hypothèses sur la cause. Il faut distinguer cas isolé ou récurrent en mettant l'erreur en relation avec les autres formes « erronées » mais aussi les formes « correctes » afin de rechercher ce qui pourrait faire « système et réflexe » chez l'apprenant.

- Interroger l'apprenant. Cette interrogation pédagogique vise la prise de conscience chez l'apprenant ; l'explication qu'il fournit doit être considérée comme un indice de son savoir sur la langue et non comme la réalité de son processus d'acquisition.

- Prévoir et demander une autocorrection lorsqu'elle est à la portée des apprenants, car parfois l'apprenant a conscience d'avoir commis une erreur mais ne sait pas comment la corriger.

- Correction / réflexion / prolongements pédagogiques selon des modalités diversifiées (enseignant, apprenants, groupe classe ; exercices, élaboration de micro règles etc.

Beaucoup d'enseignants surtout les débutants ne font pas la distinction entre faute et erreurs et les considèrent comme identiques et sanctionnent sévèrement l'erreur au même titre que la faute. Afin de mieux pouvoir cerner la notion d'erreur à ne pas confondre avec la faute, il nous semble judicieux de montrer clairement ce que l'erreur n'est pas, ce qui permettra aux apprenants de dégager ce qu'est l'erreur, de la comprendre et de la maîtriser. En guise de récapitulation provisoire, nous proposons ce tableau synthétique qui résume comment l'erreur devrait être appréhendée, appréciée dans l'enseignement/apprentissage car sans la réhabilitation de l'erreur par les enseignants dans une situation d'évaluation formative, l'apprentissage n'évoluera guère et démotivera les apprenants qui voient en elle un handicap majeur voire une humiliation pour certains. Les raisons et les motivations sont nombreuses et qui, selon les uns et les autres sont justifiées car elles dénoncent cette attitude négative que beaucoup d'enseignants ont sur la notion d'erreur.

Tableau n° 9 : L'Erreur

| L'ERREUR ce n'est pas | L'ERREUR c'est plutôt |
|--|--|
| Ce qui ne devrait pas être | Un phénomène constitutif de l'apprentissage. |
| Une faute | Un état de conceptions à revoir, à travailler et à améliorer. |
| Un trou, un manque, une lacune comblé | La manifestation d'une manière personnelle de se représenter les choses. |
| Une verrue à enlever, une incohérence | L'expression d'une cohérence à transformer. |
| Un mal relevant d'une remédiation unique. | Un problème pour la résolution duquel plusieurs hypothèses sont possibles. |
| La mise en évidence de l'inefficacité de l'enseignant. | Un moyen de déterminer les lieux de travail. |

| | |
|-------------------------------------|---|
| Une chose que l'enseignant corrige. | Quelque chose que l'apprenant seul peut corriger. |
|-------------------------------------|---|

Ce tableau récapitulatif qui montre ce qu'est l'erreur et comment celle-ci devrait être considérée par l'enseignant en situation d'évaluation permet à ce dernier de changer d'attitude vis-à-vis de l'erreur en lui accordant une place privilégiée et une fonction particulière dans l'apprentissage et dans leurs évaluations. En effet, cette comparaison permet à l'enseignant de prendre du recul face à l'erreur et d'ajuster son évaluation aux objectifs d'apprentissage afin de cimenter l'adéquation entre les objectifs pédagogiques et les objectifs d'évaluation. Dans les pratiques de classe, surtout lors des évaluations, il nous a été donné de constater que lorsque les objectifs d'apprentissage sont rigoureusement choisis, ciblés et en adéquation avec les objectifs d'évaluation, les apprenants arrivent facilement à repérer leurs performances et/ou leurs insuffisances. En effet, les objectifs pédagogiques que l'enseignant fixe avant le début de l'apprentissage et qui font l'objet de l'évaluation permettent à l'enseignant de mesurer objectivement la qualité de son enseignement et la pertinence de ses procédés pédagogiques. Son évaluation est basée sur des critères objectifs, précis et mesurables. Les erreurs les plus graves sont celles qui conduisent ou qui résultent de l'incompréhension et qui portent sur le sens. Parmi les erreurs graves dans les interactions sociales, il faut aussi signaler les erreurs qui portent sur les décalages culturels ou sur la politesse. Il faut savoir aussi que les erreurs n'ont pas toujours la même forme : un énoncé correct peut cacher une erreur et que la même erreur n'a pas forcément le même statut ou la même origine pour tous les apprenants de la classe. Une remarque pertinente mérite d'être portée à savoir que l'enseignant doit éviter de corriger systématiquement lui-même les erreurs mais de varier les modalités de feed-back.

L'intégration de l'évaluation à l'apprentissage reste tributaire du choix des situations appropriées pour inférer une ou des compétences. La question de l'évaluation ou de l'inférence, qui est au cœur de notre travail de recherche-action, n'est pas la seule préoccupation d'une pédagogie centrée sur le développement de compétences en ce sens que les situations imaginées sont d'abord et avant tout des situations d'exercice et d'entraînement. En effet, pour amener les apprenants à mobiliser leurs savoirs,

leurs savoir-faire et leurs savoir - être, il est nécessaire de les placer dans des situations appropriées, c'est-à-dire leur confier des tâches qui sollicitent cette mobilisation ; en un mot l'importance des situations ou des mises en situation est incontournable car elles servent de catalyseur pour contextualiser les connaissances dans le but de mieux préparer les apprenants à les réutiliser au moment opportun. L'articulation entre l'évaluation et l'apprentissage repose sur la variété, la démultiplication et la richesse des situations problèmes proposées aux «élèves avec un dosage judicieux et pertinent. Dans cette optique, que l'apprenant ait réussi ou échoué, en tout ou partiellement, ses tentatives doivent être suivies d'un feed-back de son enseignant ou d'un échange de points de vue avec ses pairs ce qui développerait des interactions et des échanges fructueux. Le feed-back peut être qualifié de correctif lorsqu'il correspond à des ajustements pertinents, voire à des améliorations. C'est ainsi que l'évaluation au sens « formative » est intégrée à l'apprentissage.

Dans le cadre d'une évaluation interactive (apprenant /production écrite/enseignant), les activités d'évaluation devraient se confondre avec la formulation des exigences imposées pour une activité d'écriture. Non seulement l'apprenant devrait en être informé à l'avance mais également participerait à cette formulation ou élaboration.

Dès lors , l'apprenant disposerait de moyens lui permettant d'analyser ce qui ne va pas dans son texte ou sa production écrite : imprécision des termes, redondances, ambiguïtés des reprises anaphoriques (pronominales), apport d'informations insuffisant, progression thématique mal maîtrisée, absence ou mauvais choix des connecteurs/articulateurs, énoncés contradictoires et le non-respect des règles de mise en page, seraient des éléments sur lesquels on doit s'appuyer pour évaluer une production écrite tout autant que les critères morphosyntaxiques habituellement retenus. L'apprenant serait ainsi amené à exprimer lui-même la différence entre ce qu'il a voulu dire et ce qu'il a effectivement écrit mais l'enseignant évaluateur doit tenir compte d'un certain nombre de paramètres afin de surpasser les obstacles que l'apprenant rencontre en cours d'apprentissage. A ce sujet, nous pouvons affirmer que l'adéquation entre les objectifs d'apprentissage et l'instrument de mesure doit se refléter lors des pratiques de classe pour permettre à l'apprenant de se positionner par rapport à son apprentissage. Il est à noter que plus l'instrument de mesure choisi par l'enseignant est valide et en congruence avec l'objectif à mesurer ou à évaluer

plus l'acte évaluatif est pertinent et efficient et aide par là même l'apprenant à cibler les lieux d'intervention pour apporter les améliorations et les réajustements nécessaires pour atteindre le niveau de maîtrise attendu et ciblé. Afin de montrer l'importance de l'instrument de mesure et de son efficacité, l'enseignant doit minutieusement élaborer des critères fiables pour évaluer objectivement le projet des apprenants dans une évaluation formative. Il nous paraît nécessaire de soutenir sans risque d'erreur que l'enseignant en situation d'évaluation doit élaborer un instrument de mesure valide et en congruence avec l'objectif pédagogique visé et attendu.

Dans cette perspective, le corrigé proposé par l'enseignant lors de la séance de compte-rendu ne sera pas donné comme modèle ou comme base de comparaison avec le texte de l'apprenant mais comme une stratégie permettant une réflexion collective qui répond à la démarche didactique et pragmatique qui vise l'Amélioration Continue des Tâches par l'Implication Volontaire des Apprenants (A.C.T.I.V.A).

Pour pouvoir mesurer réellement l'impact de la démarche d'évaluation, nous allons l'intégrer dans le cadre de l'enseignement/apprentissage par projet. Nous ne pouvons envisager de mettre en place un enseignement/apprentissage basé sur le projet pédagogique tout en gardant la même démarche et les mêmes procédés d'évaluation. C'est pourquoi, la mise en place de nouvelles stratégies évaluatives est incontournable. C'est ce que nous allons aborder dans le chapitre suivant qui mettra en filigrane la notion de projet pédagogique et sa congruence avec la pédagogie de projet tout en montrant les différences et leurs complémentarités.

CHAPITRE IV

LE PROJET PÉDAGOGIQUE DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE

Afin de cerner la notion de projet¹⁶ et ce qu'elle peut évoquer chez les enseignants du secondaire, nous sommes parti de nombreuses représentations de ces derniers récoltées lors des journées d'études et des rencontres pédagogiques qui, nous semble-t-il, représentent un véritable champ d'investigation pédagogique et un terroir fertile pour la réflexion et la recherche pédagogique. En effet, quand on vit en tant qu'apprenant une situation de projet pédagogique, tout peut sembler parfois aventureux, imprécis et reposant sur les capacités, les habiletés voire les savoir-faire ou les faiblesses du groupe d'apprenants... et pourtant, contrairement à cette première impression, tout dans le projet pédagogique est balisé, délimité dans le temps. Chaque rôle est, bien entendu, clairement défini en ce sens où cette mission de balisage du chemin revient aux « enseignants/ formateurs » afin d'éviter de trop nombreux « avis de recherche » ou tâtonnements occasionnés par des égarements trop importants. Il est à préciser qu'il existe plusieurs types de projets : le projet d'établissement, le projet de société, le projet personnel et le projet didactique ou pédagogique. C'est ce dernier qui nous intéresse et que nous allons tenter de définir et de vulgariser pour des raisons de clarté afin d'éviter toute forme de contresens. Toutes les discussions spontanées ou dirigées que nous avons eues avec les enseignants gravitent autour de quatre notions dominantes; celle d'objectif, de contrat, de mise en place et d'évaluation. En effet, la présentation du projet pédagogique dans les textes officiels et dans les directives pédagogiques met précisément l'accent sur ces quatre notions fondamentales. Le brainstorming nous a donc permis de classer ces quatre notions en question dans des champs lexico sémantiques pertinents :

Objectif : but- dessein – intention – finalités – programme – résultat – clarification – point d'arrivée – fin etc.

Contrat : partenaires- travail de groupe- négociation- transparence- examen- implication -engagement - conflit - directivité - échanges - collaborer etc.

¹⁶ Le concept de projet dans ce travail de recherche action est essentiellement orienté sur le projet pédagogique et la démarche à mettre en place pour sa réalisation et sa réussite. En effet, on peut noter l'existence de plusieurs types de projets : le projet d'établissement, le projet de société, le projet éducatif, le projet personnel etc....

Mise en œuvre : programme - planification - programmation - apprentissage - séquences - emploi du temps - progression - procédés - moyens didactiques - méthodes - manuels etc.

Evaluation : mesure – diagnostic – remédiation – régulation – pronostic – pré requis – compétence – performance – évaluation initiale – proactive – prédictive – formative – sommative – feed-back – décision – interactive – ponctuelle – finale.

En mettant en corrélation, d'une part, les éléments principaux que nous avons pu relever à partir du brainstorming réalisé avec des enseignants tout corps confondu sur le projet pédagogique, nous pouvons d'emblée élaborer une première ébauche de définition du projet adaptée à la réflexion suivante : qu'est-ce qu'un projet pédagogique ? Quels sont ses objectifs, son contenu, sa démarche ou cohérence interne et ses avantages ?

1. Définitions d'un projet pédagogique

Afin de trouver des éléments de réponse à ce questionnement pédagogique, il nous semble nécessaire de définir ce qu'est « avoir un projet » ?

Toutes les lectures d'ouvrages² spécialisés dans le domaine du projet pédagogique et de la pédagogie de projet ont montré qu'avoir à réaliser et à construire un projet c'est :

- pondérer et définir des objectifs,
- programmer une série d'actions à accomplir en vue d'atteindre ces objectifs c'est à dire prévoir, organiser et planifier des opérations d'apprentissage et de recherche,
- prévoir et utiliser des instruments et des procédés d'évaluation afin d'apprécier et de mesurer le degré d'atteinte des objectifs définis grâce aux actions pédagogiques ciblées et programmées,
- suivre rigoureusement des démarches contractuelles pour choisir les objectifs, programmer des activités, des tâches et évaluer leurs résultats ainsi que leurs effets, puisque le projet concerne plusieurs partenaires à savoir les enseignants, les apprenants, l'institution et même les parents d'élèves etc. Donc, mettre en place un projet didactique suppose que l'enseignant procède à :

17. Parmi les ouvrages de références, nous avons retenu ceux de Boutinet, J.-P car ils présentent une vision complète et cohérente du projet dans sa mise en place, sa conduite et son évaluation.

- la clarification des objectifs à atteindre, c'est à dire cibler des savoirs et des savoir-faire que les apprenants doivent acquérir à l'issue d'une séquence d'apprentissage ou une période d'apprentissage plus ou moins longue,
- l'élaboration et la programmation des tâches et des activités qui permettent et qui favorisent efficacement l'atteinte de ces objectifs par des élèves ayant un niveau plus ou moins homogène,
- la conception ou la prise en compte de procédures et de techniques d'évaluation destinées à apprécier le degré de maîtrise des savoirs et des savoir-faire acquis,
- la négociation et la formulation en termes contractuels du projet qui permet d'associer la participation interactive de tous les acteurs dans la mise en place du projet.

Si l'on examine les définitions présentées dans les dictionnaires, nous pouvons déduire qu'ils distinguent deux sens que nous trouvons constamment associés ou confondus dans l'esprit de la grande majorité des enseignants lorsqu'il s'agit de projet pédagogique. En effet, Le Robert mentionne : « 1° Image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre. Dessein, intention, plan, résolution, vue, perspective... 2° travail, rédaction préparatoire, premier état. V. Canevas, ébauche, esquisse ».

A partir de nombreuses discussions pédagogiques sur la notion de projet, nous sommes arrivé à déduire qu'il y a lieu de considérer deux versions du projet à savoir le projet - intention (ou projet visée) qui met essentiellement en relief les notions de motivation et d'anticipation et le projet – programmatique 18 (ou projet – dessein) qui, lui, est plutôt associé aux notions d'organisation, de planification d'actions et d'évaluation. Pour ces versions, la notion de temps joue un rôle essentiel et déterminant, qu'il s'agisse du futur anticipé dans lequel apprenants et enseignants se projettent, du temps présent dont ces derniers mesurent et organisent le déroulement, du temps passé dont ils évaluent l'emploi et la programmation. Si nous distribuons sur un axe temporel schématisé et idéal les diverses formes et dimensions envisagées jusqu'ici, nous retiendrons trois phases successives dans la mise en place ou la mise en œuvre du projet pédagogique :

- une phase initiale dans laquelle on choisit et on clarifie les objectifs visés ou à atteindre, une évaluation initiale, une programmation de tâches et d'activités selon une progression et un calendrier bien adapté et en définir clairement un contrat ;

- une phase de mise en œuvre permettant la régulation des actions et de leur programmation impliquant une évaluation associée à cette régulation développant ainsi des minis – projets ou projets séquentiels ;

- une phase terminale de bilan et d'évaluation peut éventuellement constituer le point de départ d'un nouveau projet.

Ce qui caractérise le projet c'est la représentation opératoire d'un futur possible. D'ailleurs, la définition étymologique nous donne bien les deux idées maîtresses :

PRO = en avant (pour un futur)

JET = mouvement ou dynamisme

Le projet ce n'est donc pas la simple représentation du futur, de l'avenir, du possible, d'une idée mais d'un futur à faire et à construire, un avenir à concrétiser, un possible à transformer en actes et en actions. En outre, le projet n'est pas gratuit et n'est pas là par hasard. Il est lié à une histoire, à un désir et une motivation. Le projet c'est faire advenir pour soi un futur désiré et souhaité. Le projet n'est pas gratuit car si l'apprenant s'investit, il reçoit en conséquence la contre partie : il en est l'auteur et l'acteur. C'est pourquoi, l'élaboration d'un projet suppose que celui qui en est porteur « pense » la réalité comme insatisfaisante, ensuite comme transformable et enfin réussisse à l'imaginer différente. Le projet est bipolaire. Il se développe sur deux axes :

- la mise en place et le suivi

- l'évaluation dans une démarche - qualité

Dans les pratiques de classe quotidiennes, ces trois phases ne se succèdent pas et ne s'articulent pas avec autant de précision, de clarté et de netteté mais elles entrent dans des rapports plus complexes qui se recouvrent partiellement ou le cas échéant s'enchaînent selon des boucles avec de multiples combinaisons possibles. Il est à signaler qu'une autre distinction s'impose entre « démarche de projet » et « projet pédagogique » que nous devons expliciter pour des raisons méthodologiques et de clarté.

2. La démarche de projet

Le projet pédagogique est le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens. Il permet, en outre, la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences linguistiques et communicationnelles définies dans le programme. La compétence est l'invariant de ce dernier, c'est à dire ce que l'enseignant doit faire acquérir à ses élèves. Le projet pédagogique se déroule obligatoirement en séquences d'apprentissage. Chaque séquence permet d'atteindre des objectifs précis et fixés à des activités d'apprentissage qui la composent. Le projet reste donc intimement lié au choix judicieux de l'enseignant qui a la charge de motiver et de sensibiliser les élèves à sa réalisation en tenant compte, bien sûr, des moyens dont il dispose, des besoins et des attentes de la classe. La pédagogie du projet s'inscrit dans une dynamique de l'apprentissage par groupes et de ce fait, elle fait appel, d'une part, à une interaction nécessaire entre enseignants qui doivent se concerter pour la mise en place du dispositif pré pédagogique. Celui-ci permet de s'interroger sur le choix des thèmes, des supports, des situations d'apprentissage, des activités et des procédés d'évaluation. Elle permet, d'autre part, d'instaurer une seconde interaction entre les enseignants et les élèves en situation de classe. La nouvelle organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente car elle permet une grande liberté de mouvement dans la classe. Elle favorise, d'une part, une communication bilatérale basée sur les interactions entre les enseignants et les élèves qui développent des échanges de points de vue fructueux et novateurs, et d'autre part, entre les élèves entre eux qui confrontent et qui comparent leurs idées, leur expérience personnelle et leur vécu. Ce qui donne la possibilité aux uns et aux autres de réaliser un projet et surtout à l'enseignant de repérer et de suivre de près les élèves en difficulté pour pouvoir les aider par des orientations et des activités de soutien qui doivent prendre une forme différente de celle utilisée habituellement ou précédemment. C'est en changeant de démarche et en adoptant une autre démarche différente, pratique et qui soit à la portée des apprenants que ces derniers seront intéressés et motivés donc réceptifs et actifs. Concernant la démarche pédagogique du projet, elle se déroule à plusieurs niveaux pour sa conception à savoir : la planification, la mise en œuvre ou réalisation, la présentation et l'évaluation. En quoi consiste chacune de ces étapes ?

• La planification (ou niveau pré – pédagogique située en amont) qui doit précéder la mise en œuvre du projet en classe est une phase déterminante pour la suite du projet.

C'est donc la préparation du projet par l'enseignant et qui reste la phase la plus difficile à réaliser car elle demande un travail de préparation et de recherche nécessitant beaucoup de temps et de moyens. La négliger entraîne inéluctablement l'échec du projet en amont et en aval. Cette étape nécessite pour sa préparation par l'enseignant ou l'équipe pédagogique le respect des critères suivants :

- une véritable analyse des besoins
- une sélection d'une ou des compétence(s) à développer en fonction du programme
- une sélection des objectifs à atteindre et les démultiplier le cas échéant
- une détermination des contenus linguistiques et discursifs
- une détermination des délais de réalisation du projet (3 à 6 semaines) l'équivalent de deux projets par trimestre.
- les modalités de fonctionnement (en groupe, en binômes, individuellement, en classe, en sous-groupes etc.).
- une sélection et un choix des supports ; l'enseignant utilisera de préférence des documents authentiques : guides touristiques, dépliants, prospectus, publicités, schémas, cartes postales, dessins humoristiques, C.V etc.

Les étapes à respecter sont les suivantes :

- La mise en œuvre ou réalisation d'un projet met en relief la programmation et la préparation du projet qui présente en filigrane les caractéristiques suivantes :
 - la nature des activités qui aident et qui favorisent la concrétisation du projet
 - les tâches à exécuter
 - les exercices de systématisation des points de langue étudiés (grammaire, orthographe, lexique) et de métacognition incitant les élèves à réfléchir sur leurs propres stratégies d'apprentissage et les différentes techniques d'expression.
- La présentation orale et écrite du projet par les élèves. C'est une phase qui permet au groupe projet de présenter le travail réalisé. Elle constitue un véritable

moment qui détermine la maîtrise du sujet ou thème, le savoir-faire des apprenants qui mettent en application leurs connaissances accumulées et leurs performances ou habiletés et par là même obtenir une évaluation et un feed-back. Cette phase est déterminante pour l'étape suivante.

- l'évaluation du projet réalisé. Cette évaluation portera essentiellement sur les réajustements, les mises au point permettant à l'apprenant de faire correspondre les actions planifiées et celles réellement réalisées en classe et une projection sur les possibles prolongements du projet. C'est en réalisant un projet pédagogique que l'apprenant y prend goût et cherche des prolongements à travers lesquels il approfondira les points pertinents en les améliorant et en les développant davantage.

Nous ne pouvons maîtriser la notion de projet pédagogique sans connaître la démarche et la méthode qui y correspondent. La démarche de projet est porteuse de différentes dimensions méthodologiques et pratiques en pédagogie. Le travail de projet, à la fois démarche et instituant, de l'ordre de l'organisation de la forme scolaire organisée et adaptée, a son importance dans le rapport construit entre l'apprenant et ses études, ou travail de projet, comme démarche de planification et d'innovation. Une autre dimension inclut le projet de l'élève au sein du projet pédagogique. En effet, le terme de projet inscrit « l'apprendre » dans la perspective du sujet comme auteur et comme acteur, car il n'y a pas de projet sans sujet. Il représente également un mode de gestion qui n'est qu'une image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre c'est-à-dire tout ce que l'être humain tend à modifier le monde ou lui-même, dans un sens donné et présenté comme un mode opératoire à la fois adaptatif, cognitif, imaginaire ou opératoire. Dans les pratiques pédagogiques, le projet devient le principe de base d'une autonomie fonctionnelle rendue nécessaire par la complexité et la mobilité sociale et culturelle. Le projet de l'apprenant est autant l'expression d'un lien méthodologique, d'un rapport au savoir, que celui d'une expérience scolaire et d'un savoir-faire. Le projet est un mode d'action et de représentation de l'action, le fil conducteur d'une action à entreprendre, une manière de s'organiser pour faire et agir afin d'atteindre l'objectif que l'on s'est assigné même si en cours de sa réalisation, il y a eu des modifications ou des changements d'orientation. C'est aussi un processus ouvert par cette réflexivité et non un cadre prédéterminé et défini du fait qu'il s'apparente à une perspective dans le temps et la réalité, conductrice et régulatrice de l'organisation des moyens pour la mettre en œuvre.

La démarche de projet, la pédagogie de projet au sens générique, est à la fois une démarche globale d'entreprise et de construction, et singulière, par l'échelle de sa portée, en interface entre les individus, l'objet et l'action ainsi que les valeurs qu'ils réalisent. Cependant, le projet peut être rejet et peut faire l'objet de polémique. Il est le contraire de l'improvisation et correspond à une dimension essentielle d'apprendre en situation qui inclut les valeurs et la culture de l'expérience d'apprendre. L'acteur du projet mesure ses capacités, ses compétences, ses habiletés et son savoir-faire à travers la réalisation de son projet. Le projet a aussi une fonction d'intégration des personnes au monde qu'ils partagent même s'ils ont des conceptions différentes des choses et par là même implique un processus dynamique unissant conception et réalisation lié au principe pédagogique d'œuvre toujours renouvelée, finalisée qui prend la forme d'une fonction cognitive d'intelligibilité de l'action propre. La mise en œuvre d'un projet nécessite un choix méthodologique judicieux et pertinent car le projet est un outil d'adaptation au sujet autant que de rationalité et de décision. Ainsi la mise en œuvre du projet repose sur des préalables méthodologiques qui doivent respecter, selon BOUTINET. J.P (1990 : 104), quatre conditions:

- une nouvelle division et organisation du travail (acteur et auteur). En effet, il n'y a projet que celui d'un acteur individuel et collectif capable de se positionner en auteur, c'est-à-dire d'unifier dans son projet conception et réalisation ;

- la gestion de la complexité et de la négociation avec le moindre mal car il n'y a de projet que si la situation de référence est faite d'incertitude et de complexité. La créativité du projet répond à l'embarras d'une situation, d'un impossible, du choix d'une solution qui ne soit ni simple ni unique et qui peut être de l'ordre du moindre mal ;

- la recherche de l'inédit et de l'original ;

- la capacité d'innovation et d'inédit.

Les étapes significatives du projet peuvent être organisées de façons diverses, autour des deux moments de conception et de réalisation. Boutinet annonce cinq paramètres méthodologiques constitutifs comme repères pour la conduite de projet faisant appel à la pédagogie de projet qui harmonise la formation de la personne et l'acquisition de connaissances. La pédagogie de projet a une dimension de recherche dont l'objectif est que : - l'apprenant doit être en situation de résoudre un problème réel ou à une situation-problème,

- l'activité doit se pratiquer ou se dérouler en continu avec un rythme soutenu,
- les problèmes doivent être liés au projet,
- les difficultés rencontrées sont sources de solutions envisagées, proposées ou apportées,
- la solution doit être vérifiée (en étant testée),
- les apports conceptuels doivent arriver au bon moment.

Nous pouvons noter différentes méthodes d'élaboration de projet qui sont proposées selon le type de mise en place du projet :

- soit sous forme d'analyse de besoins, avec appui d'un traitement d'enquêtes d'approche à caractère sociologique du fonctionnement de l'établissement, du milieu social ou de l'environnement ;

- soit des données de réussite des apprenants et de différents indicateurs basés sur des analyses préalables à la définition d'une action adaptée possible ou encore par la mise en forme des finalités et d'orientations nationales qui sont relayée par des orientations et actions propres à l'établissement scolaire de l'apprenant, comme lieu de proposition de faire autrement de compléter les actions existant, de les adapter et surtout innover. En effet, la conduite² d'un projet ne s'improvise pas et doit répondre à des critères fiables et mesurables. Ces cinq paramètres méthodologiques constitutifs comme repères pour la conduite de projet proposés par Boutinet, J.P (Ibid. : 1993) et que nous représentons comme récapitulatif dans le tableau suivant :

Tableau 10 : Paramètres de la conduite d'un projet (Boutinet J-P. 1993)

| Sujet | Objet de la modification | Rejet (choix stratégique) | Trajet (dimension temporelle) | Surjet (validation du projet) |
|-------------------------------------|------------------------------|---|--|--|
| - Auteur -Acteur (assujettis) | Objet existant à transformer | Momentané: -d'acteurs -d'opportunités -d'objets Différé : Le projet lui-même est différé de par son vieillissement et son anachronisme | En amont: différentes trajectoires -En aval: les perspectives | - Négociation -Validation -Lien social |

La notion de projet doit être maîtrisée et ne doit pas faire l'objet d'ambiguïté. En effet, le projet pédagogique comprend deux faces complémentaires et indissociables : l'établissement et l'apprenant. Les textes officiels présentent le projet institutionnel et l'autonomie pédagogique des établissements comme allant de soi du fait que le projet

institue, au sens où il élabore une œuvre à partir de la communauté qui le porte et figure comme mesure d'autonomie. Il s'inscrit dans la déconcentration de la gestion du système éducatif, la décentralisation autour de la part fonctionnelle des politiques locales, une stratégie d'ouverture de l'école sur son environnement, la mobilisation de la communauté éducative comme pôle élargi de décision. Le projet, à l'échelle de l'établissement, est un changement de forme scolaire et de référence dans les pratiques, autrefois distribuées entre un niveau national (celui des programmes) et celui de la classe et doit être considéré comme un outil d'information et de communication au sein du système d'enseignement. Mais la question qui se pose dans cette perspective est de savoir si les enseignants des différents paliers ont reçu une formation à la conduite et à la réalisation de projets pour faire apprendre à l'élève à faire son projet. Par projet d'élève, figure une orientation faisant de celui-ci l'auteur de son projet, du scénario d'une volonté personnelle liant les aspects personnels et le travail scolaire, ce qui suppose l'acquisition d'une compétence de la part d'un sujet qui n'est ni soumis à l'autorité, ni dépendant de l'expert, qui n'est pas non plus impulsif et seulement préoccupé par ses besoins, mais qui se veut l'intégration de son désir et la réalité qui feront naturellement l'objet d'une évaluation. Le problème est celui de la représentation des liens possibles entre soi, le présent scolaire et l'avenir à s'occuper et à s'investir comme sujet. Le projet figure, à ce niveau, comme un élément de construction de soi autant que des savoirs. Le projet de soi est donc une interface constitutive de l'organisation du projet personnel. Etre soi-même s'élabore dans un univers à principe de justifications multiples et le sens des études ne peut naître que de la complémentarité entre une information de choix, la construction de l'espace du projet, l'établissement de possibilités de concrétisation et les possibilités personnelles.

En résumé, les implications didactiques dans le projet pédagogique restent le fer de lance du fait que les apprentissages doivent être centrés sur l'apprenant qui devient ainsi le principal acteur dans son apprentissage. L'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental : la construction des savoirs et des savoir-faire dans la discipline par l'élève lui-même dans une relation de concertation et une démarche de recherche. Cette démarche s'appuie sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation. Prenant conscience par le biais de moment de verbalisation, de ses stratégies d'acquisition, l'élève fera ainsi l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la métacognition ou réflexion sur ses propres pratiques et stratégies d'apprentissage. Le

chemin de la pédagogie de projet constitue un mélange subtil de rigueur et de souplesse et qui s'articule en six phases si l'on veut réellement atteindre l'objectif assigné au projet pédagogique à savoir :

Phase 1 : Les préparations de départ c'est-à-dire se comprendre avant de cheminer ou comment l'enseignant explique la démarche et les règles du jeu. Cette phase est essentielle pour assurer le succès du projet pédagogique et du travail en équipe en créant un respect mutuel de chaque participant dans la dynamique collective. La mise en route de la démarche repose essentiellement sur l'équipe éducative qui se charge du suivi et de l'avancement du projet pédagogique. La phase de mise en route de la démarche par l'équipe éducative définira la méthode et les règles du jeu pour les apprenants à savoir :

- Les apprenants doivent respecter les consignes et la planification.
- Ils acceptent l'idée d'être acteurs de leur apprentissage.
- Ils comprennent que les éducateurs disposent de balises sur le chemin et sont des personnes ressources, des stimulateurs, des accompagnateurs mais n'interviendront pas à leur place.
- Ils acceptent l'aventure pédagogique du projet, de ne pas tout savoir sur la méthode, de ne pas la maîtriser et font confiance à leur recherche et à la pédagogie de projet.
- Ils s'engagent à approcher le plus précisément possible un sujet d'actualité, un projet jusqu'à une production.
- Ils s'engagent à respecter les règles du jeu inhérentes à la pédagogie de projet.
- Le travail se fait en groupe (s) ou sous-groupe(s).
- Le travail s'articule autour d'un projet.
- La planification est indispensable mais modulable selon les besoins, la souplesse et la flexibilité.
- Le projet se base sur un vécu interne au groupe ou sous-groupe et évoluera dans un temps précis pour s'ouvrir sur une production et sur les autres. A ce niveau, il faudra montrer où interviendra le lâcher prise de l'éducateur sur le choix du terrain, le

choix du thème/projet retenu, la sélection finale et la répartition des thèmes et des groupes.

Phase 2 - La mise en route vers la naissance du projet qui se déroule en deux moments : la phase de contact sur le terrain ou vivre le projet avant de lui donner naissance. Il s'agit de donner l'appétit de s'associer à des personnes dans un groupe, à un paysage au travers d'une problématique. Cette phase contact, pour fonctionner et déclencher les motivations des participants du groupe, doit :

- mettre les participants en situation active,
- leur donner l'occasion d'une imprégnation d'un milieu, d'un thème...et les affinités.
- permettre à l'apprenant de s'impliquer dans un « ici et maintenant » que ce soit autour d'un événement ou d'un élément du milieu, ce qui lui donne le statut d'acteur.
- laisser jouer la découverte c'est-à-dire ne pas apporter d'informations trop précoces qui tueraient la curiosité constructive. Ainsi cette étape doit être vécue sans se préoccuper de l'action ultérieure pour que les participants au projet mettent en jeu leur savoir faire et leur créativité tout en prenant du recul.

L'après phase de contact est considérée comme la connexion avec les éléments du paysage, de l'environnement et les membres du groupe et la période de récolte ou de recueil d'informations. L'apprenant choisit une graine (thème) parmi le champ d'idées suscitées ou engendrées par la période de contact. Le déroulement général de l'après phase contact se déroule en six étapes à partir d'un vécu, ressenti ou observé pertinent.

Etape n°1 : c'est la mise en commun. c'est-à-dire la mise à plat des impressions et informations recueillies (sensations, observations, idées, centres d'intérêts). Les participants ont déjà repéré un certain nombre de problématiques ou dans certains cas ils vont le faire à ce stade en fonction des projections déjà envisagées.

Etape n°2 et n°3 : retransmission de cette mise en commun et restructuration des propositions. A ce stade, il s'agit donc de formuler des propositions de thèmes/projets à partir des observations et de la mise en commun. Rester fidèle et objectif sont des critères déterminants pour la suite du projet et pour sa réussite.

Etape n°4 et n°5 : négociation des propositions de projets et formulation des objectifs globaux des projets. Lorsqu'un certain nombre de thèmes/projets a été proposé, il faut donc les sélectionner, les regrouper par thèmes avoisinants et déterminer une liste « sélective » de « groupes/projets » parmi lesquels les apprenants devront choisir.

Etape n°6 : choix et inscription dans un groupe/projet. C'est un moment primordial, car chaque participant doit se sentir concerné, être motivé de façon individuelle. Cette implication reste le garant essentiel de la réussite et l'aboutissement du projet. Ceci permettra à l'apprenant de passer à la phase suivante avec une idée précise et un objectif bien déterminé c'est-à-dire il "sait où il va" mais dont la démarche et les procédés restent à planifier.

Phase 3 - Du projet / graine à la maturation du projet. Cette phase permet d'établir un plan d'action pour structurer le projet. Le groupe projet doit veiller à ce que le plan soit cohérent, logique dans le parcours.

Phase 4 - Un projet vivant... de l'idée au terrain. C'est le passage du plan d'action à l'action pour mettre en œuvre le projet et qui tient compte d'abord du temps du terrain ou de l'action ; ensuite du temps d'analyse de l'expérience vécue et enfin du temps d'élaboration du produit fini que l'on va transmettre aux autres qui auront le soin de l'évaluer formellement ou de manière informelle selon la perspective.

Phase 5 - Un moment d'évaluation du projet, de la démarche, évaluation à chaud et vue de l'intérieur ;

Phase 6 - Les prolongements du projet qui visent l'impact du projet sur l'extérieur et sur l'environnement offrant le plaisir de la récolte terminée et une projection sur d'autres projets nouveaux car il faut le rappeler: « le projet n'est pas une fin en soi mais une dynamique et une synergie toujours en construction ».

Un projet pédagogique ne peut se concrétiser que si trois intervenants s'impliquent et se complètent : les enseignants, les apprenants et la durée. Dans tous les cas de figure, les enseignants sont considérés comme acteurs organisateurs, régulateurs c'est-à-dire des personnes ressources, contrôleurs, assistants et pourquoi pas apprenants extérieurs. Les apprenants qui au départ sont plus ou moins passifs, travaillant en groupes deviennent acteurs/participants qui se prennent eux-mêmes en charge sous le regard vigilant de leurs enseignants qui les orientent et les motivent. La durée qui reste un facteur déterminant pour la réussite ou l'abandon du projet pédagogique. Plus la durée

se prolonge plus le projet s'éloigne de l'objectif car le groupe projet veut viser la perfection donc il y a blocage. Pour la concrétisation d'un projet pédagogique qui respecte les étapes, nous proposons un tableau récapitulatif qui reprend les étapes de la démarche à suivre et le questionnement pédagogique permettant de réguler le projet pédagogique. (Voir documents annexes P.468) Le cheminement d'apprentissage comprend un moment de découverte, un moment d'observation ou de recherche et d'analyse méthodique qui doit être instrumentée, un moment de reformulation personnelle et un ou des moments d'évaluation. Le projet finalise ces processus d'acquisition. L'élève est amené à réaliser une production écrite en trois séquences et plus qui finaliseront les apprentissages et que l'élève seul ou en groupe le présentera soit à l'écrit soit oralement en classe à ses (leurs) camarades. Il est à noter que l'enseignant fera appel avec profit à une pédagogie différenciée qui reconnaît le droit à des rythmes de travail personnalisés, des façons d'apprendre, des modalités de mémorisation différentes suivant le niveau des élèves, leur intérêt et leur motivation. Par ailleurs, il est reconnu par les psychologues que le travail en groupes qui favorise les échanges et les confrontations pédagogiques et une implication volontaire des apprenants permet une meilleure construction des savoirs, des savoir-faire et du savoir être. La question centrale qui se pose ici est de savoir comment on évalue le projet pédagogique. Pour ce faire, il nous semble nécessaire de donner quelques notions de base sur l'évaluation du projet pédagogique afin de comprendre mieux ce terme parfois galvaudé car à la mode. Nous savons tous que l'évaluation suppose des mesures qui sont à faire avant que le travail ne s'engage ; ces mesures peuvent aussi bien porter sur les compétences des apprenants que sur des éléments caractéristiques de la situation. Ainsi, l'évaluation mesure une progression c'est-à-dire mettre en rapport le point d'arrivée avec le point de départ et rechercher le processus qui était en jeu dans la trajectoire. Avant de se lancer dans l'aventure de l'évaluation, il est nécessaire de se poser ces questions pour mieux cerner les clivages:

- comment mesurer les acquisitions faites par les apprenants ?
- quel est leur processus d'apprentissage ?
 - pourquoi cherche-t-on à évaluer tel élément ou tel autre et à quoi se réfère-t-on pour le faire ?
- quels sont les objectifs pédagogiques de départ ?

- quels sont les objectifs réellement évalués?
- qui évalue et pourquoi évalue-t-on ?

Pour répondre à ces questions pédagogiques, plusieurs nécessités apparaissent et dont il faudra tenir compte :

- nécessité d'une cohérence entre évaluation au départ et à la fin. En effet, pour faire l'évaluation de départ, il faut d'abord faire l'hypothèse de l'évaluation terminale. On fixe les objectifs, les priorités avant l'analyse de la situation ou autrement dit, c'est en fonction de la fin que nous allons regarder à quoi nous allons nous intéresser au départ ;

- nécessité d'un référentiel de compétences contenant les critères d'évaluation. Le référentiel qui se construit avant tout acte d'évaluation est considéré comme l'ensemble des critères et indicateurs qui vont nous permettre de dire qu'on a avancé. En effet, il faut savoir situer le cadre de référence qui prend appui sur les valeurs du système afin que chacun puisse se situer par rapport à ces hypothèses d'évolution du projet pédagogique. A partir de ces valeurs identifiées, nous pouvons donc déterminer des critères d'évaluation tels que : la créativité, l'autonomie, la conscience de la complexité, la motivation, la qualité de l'observation et l'esprit de synthèse. Ces critères s'articulent autour d'un certain nombre d'axes possibles qui s'inscrivent dans un « champ de critères » ou de « logiques » auxquels on se réfère pour réaliser une évaluation du projet pédagogique. Quels sont ces critères ou logiques ? On peut citer les plus pertinents à savoir :

- La logique du sens c'est-à-dire que la question à se poser est de savoir si l'élaboration du projet pédagogique en vue a permis aux différents acteurs et partenaires d'élucider le sens qu'ils mettent dans leur recherche. Le sens est premier mais on ne choisit pas l'action, on choisit d'abord le sens, donc les critères.

- La logique du choix : on fait des projets parce que l'on n'est pas content de l'état dans lequel on est, parce que l'on fait des hypothèses sur l'état dans lequel on va être ; or pour aller vers l'état final, on a le choix entre une infinité de pistes, et on va donc élaborer des priorités et faire des choix. Cependant ce que l'on constate en évaluation, c'est que les acteurs ont à justifier autant la qualité de leur choix que les raisons pour lesquelles ils ont écarté d'autres possibilités.

- La logique d'acteur : la mission des enseignants et des personnes ressource est d'amener le plus loin possible les apprenants qui leur sont confiés dans leur projet. C'est pourquoi l'évaluation du projet commencera forcément par les compétences des apprenants ou des formés c'est-à-dire de quoi sont-ils capables?

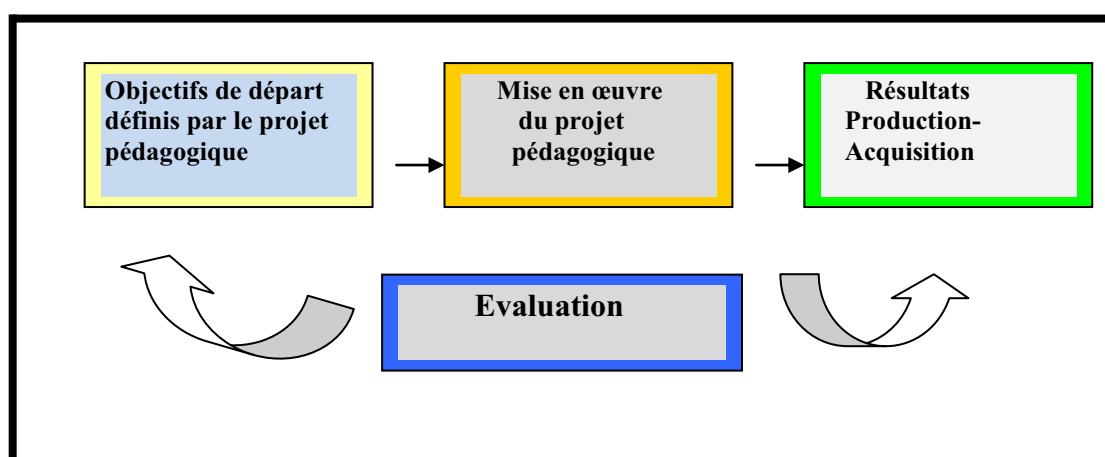
- La logique de formation : C'est la maîtrise du processus qui permet au système de formation de s'adapter, de changer et de se transformer. Une équipe qui se met en projet, dans la mesure où elle ne savait pas le faire auparavant, devient intrinsèquement un système apprenant.

- La logique systémique : La pédagogie de projet a des effets sur les fonctions et sur les organisations du système lui-même.

Au regard de ces précisions et de ces orientations, nous avons jugé utile de montrer la pertinence et les spécificités de l'évaluation dans la pédagogie de projet pour éviter toute forme d'ambiguïté ou d'équivocité. L'évaluation dans la méthode de la pédagogie de projet est à la fois un élément de fonctionnement et une phase déterminante en tant que telle. Elle ne doit pas perdre de vue ce qui est important dans le projet pédagogique c'est-à-dire évaluer le processus, la démarche adoptée par le groupe projet et surtout la pertinence de la présentation des informations recueillies. Si le projet lui-même arrive à son terme avec la restitution ou avec la production finale, selon le cas, la pédagogie de projet doit impérativement intégrer l'évaluation. Celle-ci est indispensable pour que la boucle soit fermée. Elle permettra à coup sûr aux apprenants de réajuster leur projet pédagogique ou le réorganiser pour une meilleure communication.

Le schéma suivant montre clairement les relations complémentaires entre les différents éléments de la conduite du projet pédagogique.

Tableau n° 11 Congruence entre les Eléments clés de conduite d'un projet



3. L'évaluation du projet pédagogique

Parler d'évaluation dans le projet pédagogique, c'est introduire nécessairement la notion de comparaison :

- entre un avant et un après, entre le prévu et le réalisé,
 - notion de mesure des écarts entre les acquis initiaux et les acquis en fin d'opération ou acquis terminaux,
 - notion de vérification de l'adéquation entre les moyens et les objectifs selon les résultats obtenus.

Afin de situer l'évaluation dans le contexte du projet pédagogique, il nous semble pertinent de rappeler les principales caractéristiques de l'évaluation pratiquée avec et dans la pédagogie de projet. Cette dernière est une pédagogie active. Elle est différenciée et implique des rapports « enseignant/enseigné » non hiérarchisés. Elle implique aussi des motivations comme condition de fonctionnement et d'autonomie à la fois comme objectif et comme point d'appui. Comme première approche, nous retiendrons que la pédagogie de projet a divers avantages de toute pédagogie active ; ce qui lui est spécifique, c'est de prendre appui sur le projet pédagogique et par là même doit faire appel à une forme d'évaluation particulière.

L'évaluation dont il est question dans notre travail de recherche-action est essentiellement axée sur la démarche de projet pédagogique. C'est donc dans la perspective d'une évaluation formative dans une approche communicative que nous allons focaliser notre intervention pédagogique. A la différence de l'évaluation sommative qui s'attache à faire la somme des acquis, à la différence aussi de l'évaluation diagnostique qui fait l'état des lieux c'est-à-dire elle fait le point sur l'état des connaissances, sur la situation, le contexte...ou encore à la différence de l'évaluation réflexive qui cherche à analyser un ensemble de données, leurs interrelations...l'évaluation formative, elle, est tournée vers la démarche de l'apprenant car si ce dernier choisit la démarche adéquate et pertinente en adéquation avec l'outil et les moyens dont il a besoin pour mener à bien son projet, il ira jusqu'au bout sans s'y égarer ou se perdre dans un dédale sans issue. L'apprenant, lui-même, construit ou élabore des critères d'évaluation qu'il juge pertinents pour son projet. Ces critères proposés à l'enseignant montrent à ce dernier que l'apprenant, lui aussi est capable

d'évaluer et de faire des remarques ou appréciations sur son cheminement, sa démarche et ses résultats. L'évaluation formative a l'avantage de :

- faire apparaître les limites de certains résultats,
- révéler des questionnements et de nouvelles demandes de plus en plus pointues et plus pertinentes de la part des apprenants/participants.
- remettre en question les objectifs de départ,
- développer les motivations et la créativité pour des projets d'actualité et qui traitent des sujets ayant des répercussions positives pour la société et l'environnement.

C'est une évaluation basée sur un objectif d'acquisition d'attitudes et de comportements de maîtrise du sujet et de l'objet de recherche qui vise la production, le processus de travail et les apprentissages qui en découlent. Il s'agit plus de l'objet de l'évaluation. Celle-ci ne porte ni sur les personnes, ni sur le groupe, mais sur les mécanismes mis en jeu, sur les effets produits par telle ou telle manière de procéder et par là même, l'évaluation se différencie du contrôle. Avec la pédagogie de projet, l'évaluation est le plus souvent informelle que formelle ; elle est faite en groupe et généralement oralement du fait qu'elle recherche prioritairement les éléments significatifs d'une progression personnelle et pour aider chacun à se situer ; elle s'attache à analyser les phénomènes de progression dans leurs rapports avec l'action.

Dans la pédagogie de projet, les évaluations faites en groupes sont des temps d'arrêt et de réflexion, de remise en cause et aussi de réajustement. Elles représentent une phase de maturation possible pour les participants. Comme l'évaluation marque forcément un arrêt, elle porte en elle quelque chose d'antinomique à la vie habituelle et suscite souvent des réactions de résistance chez les apprenants. De plus, il a été constaté pour beaucoup d'entre eux, que l'évaluation a été dans des expériences précédentes, plus souvent porteuse de jugements de valeur et donc cause de blocage, qu'une occasion de valorisation ou d'élan de motivation. Une autre question nous paraît importante à poser à savoir : qui évalue ?

En effet, les personnes capables d'évaluer dans la pédagogie de projet peuvent être :

- l'équipe d'animation
- l'animateur/enseignant
- les apprenants eux-mêmes

- un observateur extérieur mandaté pour cela. Dans ce dernier cas, l'évaluateur n'a pas la même implication affective que les personnes parties prenantes du projet. Il pourra remettre en cause certains aspects pédagogiques autrement que ne peut le faire l'enseignant concerné. En outre, l'avis de la personne extérieure à l'établissement mais connaisseur dans le domaine et qui maîtrise le sujet en question est un atout pour le groupe apprenants et même pour l'enseignant qui prend conscience de l'aide pédagogique et pragmatique que cette personne ressource apporte dans la démarche, le contenu des informations et surtout l'impact du projet pédagogique en aval.

- un public : les partenaires sont importants dans un projet, parce que chacun regarde avec son champ de compétence, son champ professionnel et son champ d'idées.

- un jury

Dans tous les cas, l'apprenant procède à l'évaluation :

- par lui-même. L'autoévaluation marque un pas vers l'autonomie mais il n'est pas toujours facile d'être juge et partie.

- avec le groupe qui essaie de comprendre la dynamique qui s'est créée et recherche ce qui a pu faire obstacle au bon fonctionnement du groupe ou au contraire le faciliter.

Le groupe vérifie si les objectifs qu'il s'était fixés ont été atteints tout en appréciant son degré de satisfaction quant à la réussite du projet, au climat de travail et renvoie à l'apprenant un reflet ou feed-back sur lui-même. D'ailleurs, l'évaluation a, dans la pédagogie de projet qui repose sur une méthode, une fonction sociale. Elle a aussi pour fonction d'aider le pédagogue qui a, en effet, à mesurer l'impact de sa démarche et à en analyser les tenants et les aboutissants et qui doit voir l'impact de sa méthode sur les acquisitions des apprenants en termes de connaissances, méthodes et comportements. L'évaluation a encore pour fonction de permettre à l'apprenant de se situer par rapport à sa production, son processus d'acquisition et son mode de fonctionnement.

Elle aidera l'apprenant à repérer la façon avec laquelle il a organisé son travail, voir l'autonomie dont il a fait preuve, les initiatives qu'il a prises et la créativité qui en résulte. Ce qui est intéressant c'est que la pédagogie de projet s'intéresse moins aux

connaissances acquises en tant que telles qu'à la manière dont elles sont intégrées, susceptibles d'être mises en relation avec d'autres connaissances, réutilisables et transférables. Elle va lui permettre également de prendre conscience de ses atouts c'est-à-dire de ses capacités et de ses potentialités ; de constater et de cibler ses besoins et ses attentes en ayant mis le doigt sur l'utilité de certains savoirs, savoir-faire pour réaliser un projet ; d'éveiller des motivations et d'apporter sa collaboration à l'amélioration d'une méthode d'apprentissage de la pédagogie de projet. A court terme, tous les participants cherchent à comprendre les obstacles qui ont pu se présenter et les dysfonctionnements ayant éventuellement existé. Ils repèrent les aspects constructifs de leur travail et font le point pour un autre projet éventuel ; car l'évaluation peut avoir pour effet de déclencher un nouveau projet 18 ce qui n'est pas le cas aujourd'hui car les apprenants ne sont pas motivés et ce pour plusieurs raisons. De plus, le manque flagrant de moyens pédagogiques reste un handicap majeur pour la continuité et dans la réalisation d'autres projets pédagogiques ou le cas échéant de trouver des prolongements pour les projets déjà réalisés. Un autre handicap mais qui n'est pas généralisé, c'est le comportement de certains enseignants qui imposent leurs méthodes de travail et même les thèmes ou sujets de projets. Ces sujets que les apprenants trouvent anachroniques désuets ne leur inspirent ni intérêt ni motivation au contraire, ils les bloquent au même titre que leur évaluation. Le travail de groupe doit se mettre en place en adéquation avec les groupes d'apprentissage, car il est important de garder en vue l'idée qu'à ce travail par groupes se greffent des tâches, des logiques liées aux différentes situations mises en place selon le groupe (la taille) dont le but est de regrouper les apprenants selon les affinités et l'intérêt qu'ils portent au thème du projet pédagogique à réaliser, au problème à résoudre en commun, et leurs fonctions liées aux différents moments de construction de solutions, de la découverte au réinvestissement qui tiennent compte des différentes logiques du travail de groupe. Pour revaloriser le travail de groupe dans la réalisation du projet pédagogique, les enseignants doivent changer d'attitude vis-à-vis des apprenants et de l'évaluation qu'ils pratiquent qui est rigide et démotivante. Seuls des critères fiables et objectifs permettant aux apprenants de voir réellement leurs progrès et leurs insuffisances permettront à ces derniers de reconsidérer la notion de projet pédagogique en lui redonnant sa véritable valeur pédagogique. La mise en place d'un dispositif mettant en valeur l'objet de l'évaluation, les indicateurs et les outils correspondants est une étape obligée dans la réalisation d'un projet pédagogique. En

effet, toute évaluation suppose la mise en place d'un dispositif. Ce dernier nécessite de poser clairement quel est l'objet de l'évaluation, ses indicateurs/critères qu'il faut étudier et les outils pour analyser ces indicateurs. Le dispositif consiste donc à :

- repérer les valeurs
 - déterminer les objets de l'évaluation
 - constituer un référentiel c'est-à-dire des critères et des indicateurs
 - repérer au départ des attentes, partis pris, hypothèses, représentations ou encore les acquis
 - faire les mesures et appréciations correspondant aux indicateurs ;
 - voir le chemin parcouru et éventuellement estimer celui qui reste à parcourir.

Afin de marquer la lisibilité et la cohérence du dispositif, nous présenterons d'abord, un tableau synoptique permettant de repérer ce qui relève effectivement de l'évaluation dans une démarche de projet pédagogique. Ce tableau indiquera les objets possibles de l'évaluation ; ils sont nombreux et ne doivent pas être amalgamés. Un second tableau recensera ensuite un certain nombre d'indicateurs. Ces derniers sont définis comme des éléments du réel et permettent de voir en quoi on a atteint ou bien jusqu'où on se rapproche d'un des critères fixés.

Cette étape est déterminante pour la bonne marche du projet pédagogique du fait qu'elle permet de cibler de manière objective et concrète les acquisitions et les insuffisances des apprenants. Enfin, dans un troisième tableau nous proposerons certains outils pour conduire l'évaluation selon l'objet que l'on se fixe au départ et les réajustements que l'enseignant et les apprenants peuvent y apporter soit à la démarche soit au contenu qui nécessite des précisions, des compléments d'informations ou des arguments pour étayer une affirmation.

En effet, un facteur pertinent ne devrait pas être négligé et que l'évaluateur doit mettre en relief lors de l'évaluation : c'est la restitution des informations par le groupe. Il est à remarquer que l'impact du projet sur les acteurs ou sur le milieu fera l'objet, ultérieurement, d'un deuxième temps d'évaluation.

Généralement, l'évaluation qui doit rester permanente à moyen et à long terme, montre son efficacité au terme du projet du fait qu'elle a évalué la production, sa démarche et

ses effets sur les apprenants, sur l'équipe d'accompagnement et sur le milieu. L'évaluation post-projet permettra de repérer les incidences sur les acteurs du projet pour susciter des rebondissements et la mise en place d'autres projets et provoquer des changements de comportements vis-à-vis du projet pédagogique. Cette valorisation du projet pédagogique dans le système éducatif axé sur un enseignement / apprentissage de qualité est un atout incontournable que les enseignants et les apprenants doivent savoir s'en servir. Elle permettra également de mesurer l'impact auprès d'autres personnes c'est-à-dire le public concerné par la restitution, les personnes destinataires du rapport final et les personnes concernées par les effets directs ou indirects du projet.

Pour résumer provisoirement, nous pouvons affirmer que l'évaluation est à la fois point d'arrivée (évaluation bilan) et point de départ. Ces deux moments importants dans la pédagogie de projet doivent faire la priorité des interactions et des échanges entre l'enseignant et les groupes projet. D'ailleurs, une évaluation qui n'aurait pas ce pouvoir dynamisant ne jouerait pas son rôle essentiel de tremplin vers un autre horizon de recherche-action. Si l'évaluation formative permet de vérifier la capacité de chaque apprenant à utiliser à bon escient et selon le contexte ses connaissances, ses savoirs et ses savoir-faire, elle doit aussi être un moteur/catalyseur dans une dynamique ou une synergie d'apprentissage et de nourrir l'apprenant/participant de nouvelles curiosités et de vouloir réaliser de nouveaux projets. C'est dans ce cas précis que l'évaluation prend une place importante dans la pédagogie de projet et trouve tout son sens dans la mise en œuvre et la réalisation d'un projet. Apprendre à évaluer c'est se familiariser avec une méthode, c'est s'entraîner au double mécanisme de l'analyse et de la synthèse, en un mot c'est fixer les choses en les nommant et en les évoquant (fixer et laisser une trace mnésique). L'objet de l'évaluation dans le projet pédagogique doit tenir compte de l'intérêt du thème de par sa pertinence, de son contenu, de la qualité et de la réussite du projet lorsque le groupe projet le mène à son terme. Il favorise également la démarche suggérée par l'enseignant et adoptée par conviction par les apprenants qui montrent un intérêt particulier et une véritable implication dans la recherche des informations, le choix des moyens pour mener à bien leur projet pédagogique. Naturellement, que ce soit l'enseignant ou le groupe apprenants doivent prendre en considération les indicateurs tels que les signes de créativité, la satisfaction, la motivation des apprenants, la participation collective, le dynamisme dont

le groupe projet a fait preuve, le plaisir manifesté, l'écoute, la disponibilité des uns et des autres et l'effort de reformulation qui constitue un véritable problème de réécriture. En effet, les apprenants qui présentent des difficultés dans l'apprentissage trouvent d'énormes problèmes dans la sélection et la restitution des informations qu'ils ont recueillies dans le cadre de leur projet pédagogique. Ils n'arrivent pas à décoder et à comprendre certaines informations, surtout si leur interlocuteur utilise une langue de spécialité. L'absence de feed-back au moment du questionnement au même titre que le problème de la prise de notes constitue de véritables handicaps. En effet, il a été constaté que les apprenants même de troisième année secondaire ne savent pas prendre de notes car on ne leur a pas appris à le faire. On ne leur a pas appris les stratégies de la prise de notes au cours de leur apprentissage. La restitution des informations doit répondre à des critères observables à savoir sa précision, la qualité et le choix du lexique thématique utilisé, son profil de réussite et de son adéquation surtout par rapport au sujet et au public concerné qui fera l'objet de l'évaluation. En outre, l'évaluation dans le projet pédagogique doit prendre en compte la démarche que le groupe apprenants utilise pour mener à bien le projet pédagogique. Elle doit favoriser l'implication de chaque membre du groupe projet, implication qui reste un signe révélateur de motivation. Toute action évaluative doit prendre en charge la nature de l'objet à évaluer et par là même considérer la démarche ou le processus du côté de l'enseignant et celui de l'apprenant pour mesurer le degré de l'acquisition des apprentissages des apprenants et le degré de pertinence de l'enseignement c'est-à-dire de mesurer le savoir, le savoir-faire et le savoir être des apprenants et surtout montrer comment se concrétise et s'applique le passage de la notion de compétence qui relève de la compréhension et la maîtrise à celui de la performance qui, lui, relève de l'application, de l'expression et de l'utilisation des savoirs. Par souci de cohérence et d'exemplification en adéquation avec le projet pédagogique et la pédagogie de projet, nous présenterons les tableaux suivants qui mettent en relief la démarche de production vue sous l'angle du projet pédagogique et de son évaluation.

Tableau n° 12 L'objet de l'évaluation

| OBJET DE L'EVALUATION |
|--|
| <p>A- La production vue sous l'angle du projet pédagogique</p> <p>Le projet : intérêt du thème, du contenu. Aboutissement (réussite) et Impact</p> <p>La restitution : sa qualité, sa réussite et sa pertinence par rapport au sujet et au public</p> <p>Rapport final (écrit)</p> |
| <p>B- Démarche- Processus de travail</p> <p style="padding-left: 40px;"><u>1. Du côté du pédagogue</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pertinence de la méthode par rapport aux apprenants et à l'objectif du projet - Adéquation de l'encadrement à la situation - Qualité de l'accompagnement pédagogique - Pertinence de la durée et du découpage - Pertinence du choix du lieu <p style="padding-left: 40px;"><u>2. Du côté des apprenants</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pertinence des actions et des moyens - Aboutissement : résultats escomptés = résultats effectifs - Efficacité du travail en groupe - Intégration de la méthode - Implication |
| <p>C. Apprentissages</p> <p><u>1. Acquisition faite par l'apprenant en termes de</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - savoirs (connaissances déclaratives et concepts) - savoir-faire (pratiques, méthodes et habiletés) - savoir être (attitudes, comportements, rapports avec les autres, motivations) <p><u>2. Apprentissage et évolution du pédagogue</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - savoirs savoir-faire et savoir être <p><u>3. Effets produits sur l'institution</u> (bénéfices de la P.P pour les partenaires)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Immersion facile dans la vie active - Prise de conscience et valorisation des résultats |

| LES INDICATEURS | |
|------------------------|--|
| A | <p>1. Objectifs réalisés ? Oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> partiellement <input type="checkbox"/></p> <p>Rebondissements ? Nouvelles actions prévues par les acteurs et partenaires.</p> <p>2. Signes de créativité. Réalisation originale</p> <p style="padding-left: 20px;">Satisfaction. Exprimée par les acteurs, le public</p> <p style="padding-left: 20px;">Aboutissement. Réalisation achevée ou probante</p> <p style="padding-left: 20px;">Public. Réel et visé sont-ils superposables. Nombre et nature</p> <p>3. Retranscription du travail. Oui, non, exacte, partielle, commentée ...</p> <p style="padding-left: 40px;">Satisfaction des destinataires.</p> <p style="padding-left: 40px;">Effet déclencheur. Nouvelles motivations.</p> |
| B | <p>1. Participation. Positive, collective, comportements autonomes, intérêt, dynamisme Horaires dépassés volontairement, satisfaction exprimée ou manifestée et Impact.</p> <p>2. Forme d'organisation. Rapport adultes / apprenants et leur implication</p> <p>3. Emploi du temps. Modifications oui / non/ flexibilité/ disponibilité</p> <p>4. Choix faits. Pertinence, faisabilité et adéquation, portée communicative</p> <p>5. Elaboration d'un dispositif d'évaluation : stratégies, planification, suivi, critères sélectifs</p> <p>6. Plaisir manifesté : motivation, sensations, intérêt, valorisation et estime de soi</p> |
| C | <p>1. Ecart. Entre acquis préalables et acquis à la fin du travail.(changements dans les représentations mentales)</p> <p>2. Elaboration de règles. Nombre, nature, partage des tâches, échanges et leur fréquence.</p> <p>3. Adaptabilité. Qualité de l'observation de l'écoute, recueil des informations, créativité, efficacité, disponibilité et pondération, objectivité, participation.</p> <p>4. Recherches. Pour l'accompagnement des apprenants, pour sa propre compréhension.</p> <p>5. Reformulation : choix des stratégies, adaptation aux lecteurs du projet pédagogique</p> <p>6. Ecoute. Qualité, fréquence, attention</p> <p>7. Lancement d'une nouvelle démarche de pédagogie de projet. Extension de l'usage de cette méthode</p> |

Les outils et les indicateurs d'évaluation

OUTILS CORRESPONDANTS AUX INDICATEURS CITES

La production

- **Le projet** sera évalué par :
 - **Sondage** auprès d'interlocuteurs extérieurs
 - **Texte écrit** (formulation)
 - **La restitution** sera évaluée par :
 - **un décodage** du message transmis (mots utilisés, répétés, symboles...)
 - **observations, interviews, réactions du public**
 - **échange autour d'une table sur les appréciations...**
 - **Le rapport final**
 - **recensement du public touché**
 - **fidélité du texte final contrôlée par relecture des participants**
- **enquête sur son impact**

La démarche – Le processus de travail

- **Cible** : faire un test préalable des notions proposées, inscrites dans la cible (leur clarté et leur précision déterminent la fiabilité de leurs résultats).
- **grille d'observation** :
- **questionnaires** (comparaison des attentes initiales et des réalisations)
- **schéma** :
 - élément précédant l'action
 - élément suivant l'action
 - représentation de l'interférence de différentes variables

Les apprentissages

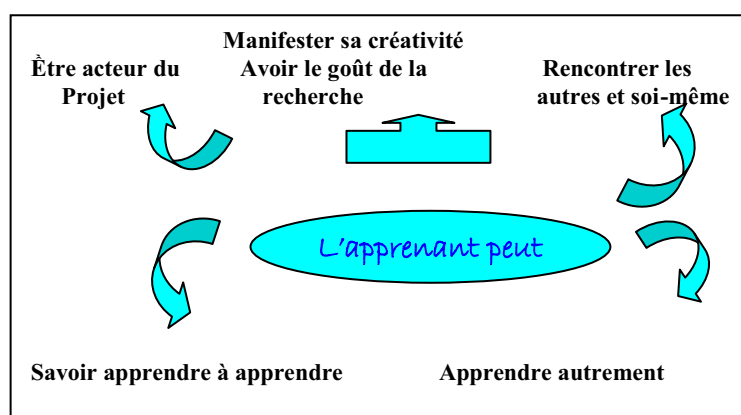
- **pré-test** (début) puis test de contrôle sous forme de questionnaires...
- **relevés** des règles de fonctionnement mises en jeu
- **grilles** d'observation des interrelations (tableaux à double entrée)
- **relevé** du vocabulaire utilisé (avant et après), son choix, sa pertinence et sa lisibilité.

Mettre en place une pédagogie de projet dans un système éducatif nécessite un travail de fond que seuls les pédagogues, les psychologues, les didacticiens et sociolinguistes entre autres sont en mesure d'élaborer, de proposer des démarches et de réajuster le processus en l'adaptant avec les possibilités que peut fournir ce système c'est-à-dire l'institution et que l'enseignant doit savoir gérer et mener à bon escient. En effet, les qualités pédagogiques nécessaires à l'enseignant, surtout débutant et même à l'apprenant pour répondre aux exigences inhérentes à la pédagogie de projet sont:

- Avoir le goût de la recherche,
- être apte à l'autocritique,
- savoir attendre et savoir anticiper,
- savoir travailler en équipe,
- savoir innover et être créatif,
- être motivé par une méthode comprenant l'imprévu,
- porter de l'intérêt au travail collectif.

La pédagogie de projet respecte la place privilégiée d'acteur réservée à l'apprenant du fait que l'ouverture et la dynamique qu'elle engendre permettent à chaque apprenant d'être acteur de son apprentissage, de la découverte de nouvelles connaissances et réflexions. D'ailleurs, il serait aberrant de croire qu'un enseignant puisse faire un projet pédagogique sans faire appel à une pédagogie de projet. Le schéma suivant montre bien que dans la pédagogie de projet, l'apprenant est au centre de l'apprentissage et constitue ainsi une fonction nucléaire de part sa position centrale.

Tableau n°13 : Place de l'apprenant dans la pédagogie de projet



Explicitons les fonctions que doit assumer l'apprenant dans la pédagogie de projet et que le tableau ci-dessus met en filigrane.

- **Etre acteur de son projet**

Un des principes de base de la pédagogie de projet est que nous n'apprenons que ce que nous agissons. La pédagogie de projet suppose de la part de l'apprenant de :

- rentrer dans l'action (prospection, préparation, curiosité et motivation)
- dépasser les obstacles c'est-à-dire agir et être actif
- faire des choix pertinents et réfléchis
- décider et par là même développer son aptitude à décider
- s'engager et prendre des responsabilités

- savoir prendre des décisions. La prise de décision est une caractéristique valorisante dans la pédagogie de projet et une qualité indéniable de la notion de maîtrise et du savoir-faire.

- consulter et demander l'avis des autres...

Le projet est « un mécanisme » d'anticipation opératoire. Il s'agit, en effet, d'un absent désiré, d'un absent à faire advenir. La partie rédactionnelle n'est qu'une petite partie du projet car « dire » n'équivaut pas à " faire" mais, par contre « le dire » prépare « le faire » et de ce fait le projet écrit est un engagement pour soi, pour le groupe et cela devant les autres. Il est le « fil rouge » qui va permettre au groupe de vérifier si les actions entreprises sont en cohérence avec leurs intentions déclaratives. C'est en quelque sorte « le plan de vol » et rend lisibles les pratiques des apprenants en situation de projet. La réalisation du projet et son évaluation pendant et après donneront à voir la force de leurs convictions et leurs capacités à mesurer et à réduire le décalage inévitable entre le « dire » et le « faire ». C'est là que sera mesurée leur honnêteté intellectuelle et par là même leur désir de faire coïncider le discours pédagogique et les gestes assumés. Ainsi, être en projet c'est refuser l'immobilisme, c'est être vivant et vivre avec les autres ; c'est aussi travailler à réduire progressivement l'écart entre les gestes quotidiens et habituels et une ou deux conceptions d'activité éducative.

Le projet pédagogique est donc la mise en œuvre concrète des intentions éducatives du programme d'enseignement/apprentissage. Il est unique puisqu'il concerne un moment

particulier avec un groupe d'apprenants spécifique et un public singulier. Il est élaboré par le groupe à partir du projet éducatif et des conceptions de l'enseignant qui lui aussi a un projet à réaliser. Il est décliné en objectifs opérationnels qui s'inscrivent dans l'action et des moyens adaptés permettant leur réalisation. Il est considéré comme un outil de travail pertinent pour tous les partenaires car :

- il permet la mise en place d'actions cohérentes et lisibles
- il donne à chacun sa place d'acteur
- il responsabilise toutes les personnes impliquées
- il apprend à faire ensemble (communiquer, s'écouter, négocier, décider)
- il développe des capacités d'anticipation et d'autonomie
- il donne du sens et rend crédibles les actions, les acteurs et les résultats
- il incite le dépassement
- il aide à la construction de l'identité de chaque membre du groupe projet (le critère d'appartenance au groupe, les références communes, les affinités cimentent les relations dans le groupe)
- il permet le choix entre des possibles et donc l'exercice de la liberté individuelle, le respect d'autrui et l'autonomie.

La mise en place d'un projet pédagogique dans le but de donner la possibilité aux apprenants à construire leurs propres stratégies d'apprentissage nécessite le recours à la pédagogie de projet qui présente une méthodologie spécifique et qui invite le groupe projet à s'impliquer sans réserves. En effet, la pédagogie de projet implique qu'il y ait « action », « interaction », « réaction » et « résultats » et c'est dans l'action que l'apprenant va se sentir concerné dans son environnement. Ainsi mettre en place, puis vivre des projets relatifs à des attentes ou à des besoins précis favorise chez l'apprenant le sens des responsabilités. En agissant, l'apprenant est amené à mieux appréhender la réalité dans sa globalité et sa complexité. A partir d'un constat du type « je suis capable de faire donc je sais... », L'apprenant peut accéder à l'envie de conceptualisation qui est une phase importante et incontournable dans tout apprentissage. L'apprenant est en quelque sorte acteur et artisan. Il peut avoir besoin d'être stimulé, orienté, éclairé et conseillé pour aller de l'avant et le plus loin possible dans la construction de son savoir et de son savoir-faire. Il est essentiel pour lui de

faire en sorte qu'il aboutisse dans sa production originale ou son « chef d'œuvre » dont il est le maître d'ouvrage.

Pour ce faire, l'apprenant et ses partenaires doivent être conscients que l'instant qu'ils sont en train de vivre doit être ressenti comme un espace-temps de liberté, de découverte, d'autonomie et surtout de co-créativité et que le groupe vit au maximum de ses capacités et de ses ambitions. Des interactions et une implication totale choisie et subie sont les clés de la réussite du projet pédagogique. Ce dernier sera considéré par les membres du groupe comme un chef d'œuvre au sens de l'œuvre accomplie donc leur « enfant » qui donnera à son tour d'autres « enfants » c'est-à-dire d'autres projets pédagogiques en améliorant sans cesse les procédés et la démarche de réalisation du projet.

- **Manifester sa créativité et sa curiosité**

Le projet pédagogique n'étant pas préétabli, chacun va avoir un espace possible de création. Le fait d'explorer, de vivre l'espace physiquement et avec le goût de la recherche peut être déclencheur d'une idée, d'une mise en relation imprévue entre éléments. En laissant jaillir sa curiosité scientifique, son étonnement et son engouement pour la découverte, l'apprenant peut faire émerger en lui quelque chose d'insolite et d'original. Dans son esprit peuvent se passer des télescopages constructifs.

Cette méthode qui propose de chercher, d'expérimenter, de tâtonner (essais – erreurs), réserve aux apprenants une grande part d'imprévu. La confrontation avec l'inconnu est un déclic pour la créativité. En effet, gérer l'incertitude, comme c'est le cas pour la pédagogie de projet, pousse presque inévitablement à imaginer des solutions. L'apprenant va pouvoir innover du fait qu'il y a une place pour l'imagination et la créativité. A un moment ou à un autre de son parcours, l'apprenant peut avoir besoin d'aide pour dépasser sa résistance au changement, ou pour se reconnaître le droit d'imaginer et de « rêver » concret.

- **Rencontrer les autres et soi-même**

Nous savons tous que la pédagogie de projet est considérée comme un facteur de socialisation, d'échanges et d'interactions. Une répartition en sous-groupes s'avère nécessaire dans la plupart des cas, à un moment ou à un autre. C'est pourquoi pour constituer ces sous-groupes, les choix faits par les uns et par les autres vont relever de registres différents. Pour certains, le thème sera la raison première du

choix ; pour d'autres, ce seront les compétences de leurs futurs coéquipiers. Cette option là peut être liée à la nature même du projet qui se profile et qui se dessine virtuellement. Pour d'autres encore, c'est la sympathie ou les affinités ressenties qui déterminera le choix fait. Cependant, quelle que soit la situation, ce facteur affectif ne sera jamais mis totalement de côté. Par conséquent, travailler ensemble suppose un minimum de sympathie et de confiance réciproque et mutuelle. Une certaine harmonie et de points communs vont nécessairement motiver et inciter l'apprenant à s'impliquer davantage dans le travail de groupe. L'apprenant va donc apprendre à :

• se situer dans le groupe.

Pour ce faire, l'apprenant va donc en amont :

- choisir ses coéquipiers selon certaines affinités et motivations ;
- s'insérer et s'intégrer pleinement et sans faille dans le groupe de travail,
- trouver sa place, compte tenu du fonctionnement du groupe c'est-à-dire connaître son rôle et le faire savoir aux autres membres du groupe,
- ne pas perdre de vue le travail collectif auquel il participe. Le travail personnel doit servir à la réalisation de l' «œuvre » collective ou collégiale,
- s'engager et s'impliquer vis-à-vis des autres
- passer un contrat, l'approuver et le respecter tout au long de la réalisation du projet.

• utiliser au mieux le groupe

Les apprenants doivent s'entraider les uns les autres et instaurer une complémentarité cohérente et volontaire. Il faut par conséquent :

- chercher à se faire aider et inversement être un appui sans faille pour les autres
- trouver dans le groupe une source de connaissances et des occasions de valorisation et d'acceptation. « On n'est intelligent qu'à plusieurs » affirme le sage. Et c'est une expérience que doit vivre l'apprenant en groupe.

- **négociier**

L'apprenant doit apprendre à négocier avec ses partenaires s'il veut sauvegarder la cohésion et l'entente dans le groupe. Pour cela, il doit :

- être ouvert aux propositions émanant du groupe
- convaincre les autres de l'intérêt de ses propositions
- s'entraîner à argumenter, à développer ses idées et à négocier
- prendre du recul par rapport aux connaissances antérieures,
- s'adapter, proposer et ne jamais imposer ses idées et ses représentations.

- **Apprendre autrement**

Habitué à une pratique de classe où l'apprenant est constamment récepteur passif, l'apprenant, dans la pédagogie de projet doit savoir apprendre en agissant c'est-à-dire qu'il devient apprenant/participant et acteur autonome dans son apprentissage. Le projet ancre l'intérêt et donne une raison d'être à l'apprentissage. La pédagogie de projet développe le sens de la réalité en rapprochant et en liant l'action à la réflexion. Faire l'expérience de la complémentarité de l'action et de la réflexion est un point de repère important aussi bien pour mener à bien des projets que pour savoir comment enrichir sa pensée et développer sa créativité. L'apprenant doit savoir apprendre en trouvant du plaisir d'apprendre. Ce plaisir peut être décliné en :

- plaisir de découverte
- plaisir de comprendre
- plaisir de connaître et de découvrir
- plaisir de partager.

Dans tout enseignement / apprentissage, l'apprenant apprend en accédant à des règles d'apprentissage que l'évaluation cible particulièrement. Dans la pédagogie de projet, l'apprenant accède à l'apprentissage en faisant l'effort de construire et de déconstruire les règles d'apprentissage pour les reconstruire et les réutiliser dans d'autres situations d'apprentissage. Pour ce faire :

- il est nécessaire d'avoir des objectifs pour s'intéresser à ce que l'on fait,

- l'apprenant voit l'intérêt d'évaluer les propres besoins de connaissances ou de compétences en fonction d'une action à mener, d'un projet plus large qui le motive et qui l'intéresse,

- l'apprenant comprend le bénéfice et l'intérêt qu'il peut tirer de l'évaluation de son processus d'apprentissage,

- l'apprenant retient comme constructive la méthode des essais et des erreurs car il découvre que l'erreur est un premier pas dans l'apprentissage,

- l'esprit critique peut être reconnu dans la pédagogie de projet comme un outil pour progresser et ne pas stagner,

- il est important pour l'apprenant de découvrir des règles de travail et de comprendre la pédagogie utilisée et de maîtriser également le processus et la démarche d'apprentissage.

Le projet des apprenants est la manière même de leur travail et s'inscrit dans une démarche scientifique dont le point de départ est l'observation suivie de la formulation d'hypothèse (recherche d'objectifs, vérification de leurs hypothèses, réalisation, démonstration). Apprendre sans vivre c'est appliquer une couche superficielle de connaissances passives. Vivre et apprendre c'est intégrer la connaissance au plus profond de soi-même par l'expérience vécue, son appropriation et son utilisation. Toujours est-il que l'éducateur doit adapter soigneusement la préparation réalisée en amont du projet au déroulement de l'action future menée par les apprenants. Comme le précise bien MEIRIEU. P19³ (1993 : 91) :

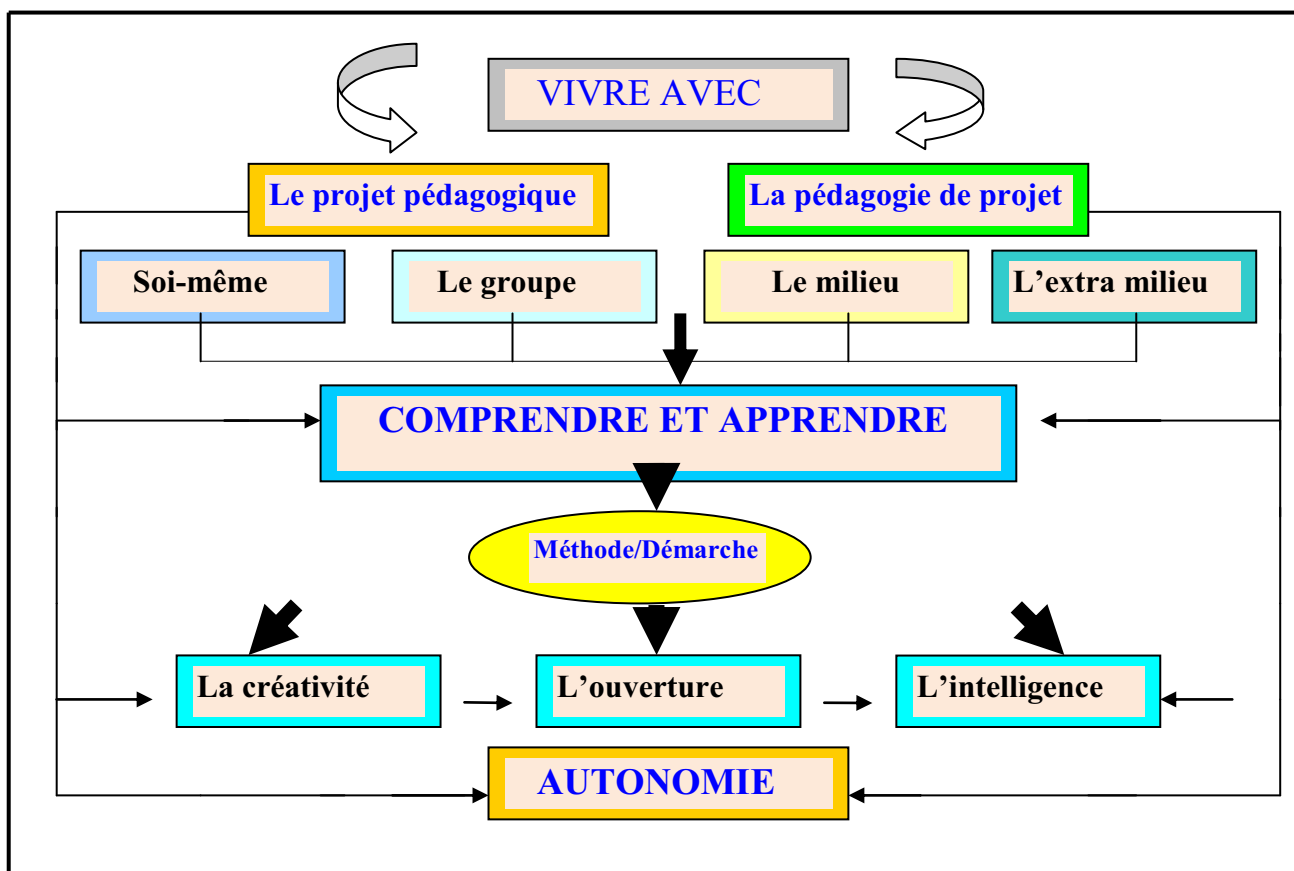
- « - il aide à explorer (rechercher l'information là où elle se trouve) ;
- il encourage à anticiper les conséquences d'une action future (associant attitude prospective et attitude évaluatrice) ;
- il encourage à vérifier les résultats d'une action,
- il pose des questions, demande des clarifications, des reformulations ;
- il encourage toute démarche d'action ou démarche mentale ».

En restant attentif aux centres d'intérêts des apprenants, en sachant attendre une découverte, un déclic, sans trop précipiter le cours naturel de la recherche, l'enseignant est présent afin d'aider les apprenants à :

¹⁹. La bonne direction c'est celle qui consiste ni à ignorer le désir d'apprendre, ni à le sacraliser, ni à le dévoyer mais plutôt à créer les conditions de son émergence

- élargir leur champ de vision, se situer par rapport à leurs besoins d'apprentissage,
- apprendre à restituer leurs observations dans un ensemble cohérent (analyse systémique)
- voir comment utiliser les moyens disponibles ou les informations recueillies,
- évaluer en trouvant des critères et des indicateurs et en établissant des comparaisons,
- construire des modèles d'analyse et avoir un regard critique par rapport aux informations et par rapport à la méthode d'analyse et sur eux-mêmes. Il est à préciser que l'enseignant est présent, mais cela ne signifie pas qu'il intervienne nécessairement et ficelle l'autonomie des apprenants. C'est pourquoi la pédagogie de projet se base sur le principe de vivre avec, comprendre, apprendre et maîtriser la démarche que l'on peut synthétiser de la manière suivante :

Tableau n° 14 : Projet pédagogique et autonomie dans les apprentissages



Sachant que la manière d'apprendre est propre à chacun c'est-à-dire :

- qu'il n'y a pas deux apprenants qui entendent la même chose,

- qu'il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse,
- qu'il n'y a pas deux apprenants qui sont prêts à apprendre en même temps,
- qu'il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude,
- qu'il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière,
- qu'il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements,
- qu'il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt,
- qu'il n'y a pas deux apprenants qui sont motivés pour atteindre les mêmes buts, c'est pourquoi, il nous paraît pertinent de définir : ce qu'est apprendre ou "qu'est-ce qu'apprendre?"

Au sens pragmatique du terme, apparaissent plusieurs notions complémentaires, formes composites mais significatives car elles permettent de recadrer cette notion « d'apprendre » dans son contexte et permettre de voir toutes les acceptions pour éviter les contresens :

- apprendre met en jeu des outils intellectuels qui fonctionnent dans des situations réelles, avec toute la complexité de celles-ci,
- les connaissances vont transformer peu à peu les représentations,
- l'apprenant peut passer par une « semi compréhension ». La règle du tout ou rien est inexacte, voire caduque pour ce qui est du fonctionnement intellectuel car des états intermédiaires existent souvent entre non-connaissance d'une notion et maîtrise de cette connaissance,
- il y a fonctionnement par allers retours pour ce qui est des acquisitions. Des notions encore mal intégrées vont se trouver éclairées a priori ou par des détours signifiants et significatifs,
- une notion doit être envisagée dans des situations diverses pour qu'elle soit bien dissociée et discriminée c'est-à-dire reconnue comme telle dans toutes ses occurrences.

« Apprendre » ne peut pas être séparé des facteurs d'apprentissage mais au contraire s'intégrer aux facteurs grâce à la motivation et à l'intérêt. En effet, apprendre répond à des lois que met en évidence Clouzot O (1988 :106) et que l'on synthétise de la manière suivante :

- loi de la mutation (les apprentissages entraînent des mutations et des transformations pour tout un chacun) ;

- loi de la circulation d'énergie (va-et-vient entre des paramètres opposés et complémentaires) ;

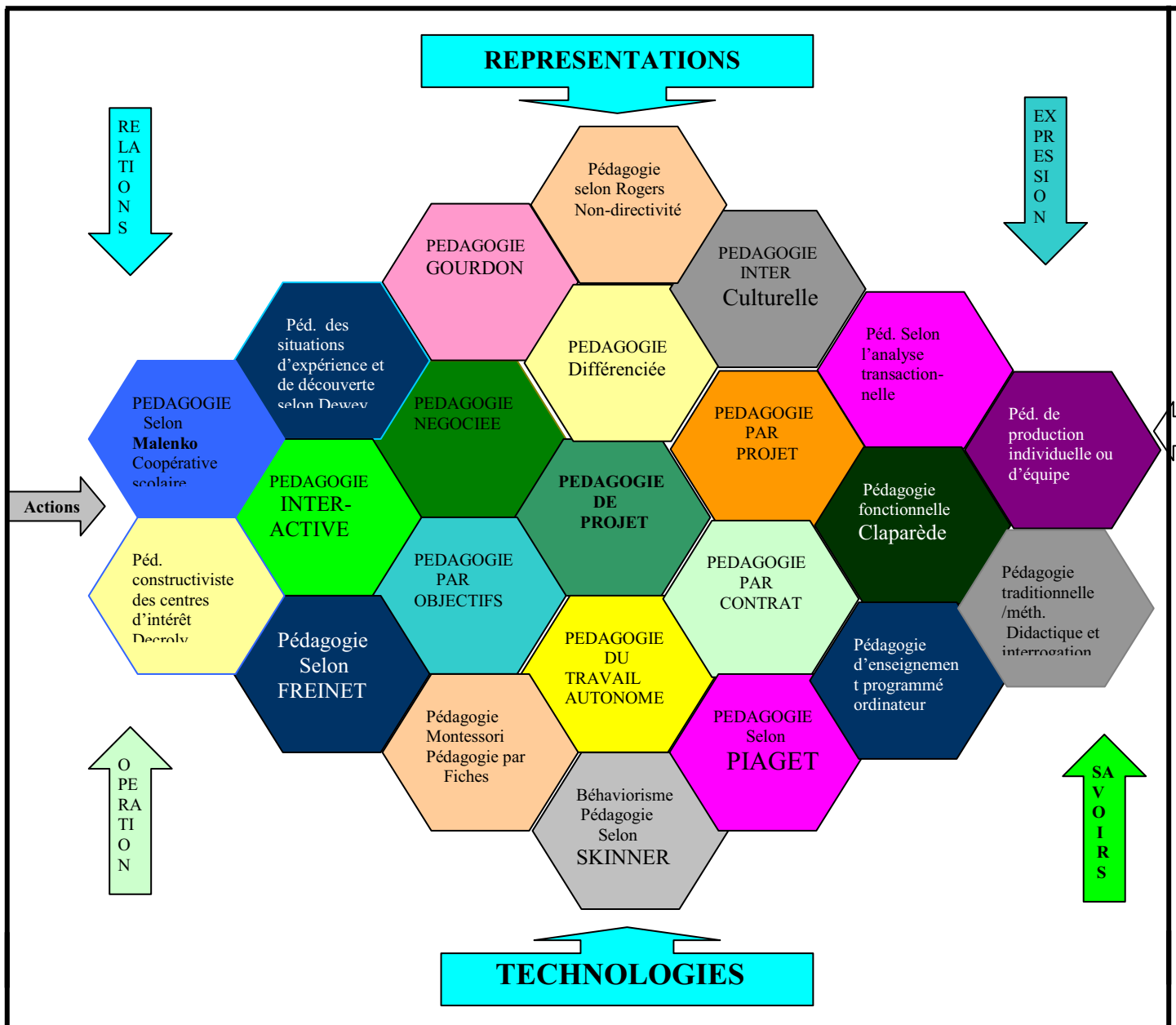
- loi d'attraction et de motivation (plus l'apprentissage est attractif et motivant, plus l'apprentissage est pertinent, efficace et obtient des résultats probants). L'apprentissage ne peut être séparé ou isolé de l'évaluation du fait que c'est cette dernière qui reste habilitée à décider si tel apprentissage est acquis ou non ou tel projet pédagogique a été réussi ou non.

Lors de l'évaluation du projet, tous les participants évaluent la pertinence du projet, de la méthode et du contexte. Du côté enseignant, on évalue avec les apprenants les conditions de l'action, l'aboutissement du projet. Le rôle de l'enseignant est de réguler le suivi, voir les dysfonctionnements éventuels ainsi que les avantages de la méthode et l'impact du projet.

Du côté apprenant, celui-ci évalue sa participation, ses acquis, les avantages et les inconvénients du mode d'apprentissage choisi. Il cherche comment transférer ses compétences acquises, ses besoins en formation et mettre en place un nouveau projet. Ici, chaque participant devra savoir son rôle, sa mission et se permettre des écarts s'il juge que c'est nécessaire à sa recherche. Chaque individu est acteur dans cette troupe qu'est le groupe projet. L'œuvre ne pourra voir le jour si chaque personne n'est pas impliquée dans cette recherche collective. Chacun et tous vivent ensemble la recherche du savoir. Chaque groupe ou sous-groupe fait part de ses résultats. Un travail critique a lieu : il porte sur une analyse des convergences constatées, sur une recherche des complémentarités ou des contradictions, sur une remise en question des hypothèses de départ. A partir des conclusions qui résultent de cette démarche, les perspectives de travail sont soit confirmées, soit transformées donnant naissance à de nouvelles pistes qui peuvent être explorées. Etant donné que le projet pédagogique se réalise en groupe, les éléments du groupe évaluent ensemble le fonctionnement du groupe, sa production, les effets de la pédagogie de projet et les prolongements du projet. En effet, il a été constaté que l'aspect prolongement des projets est constamment négligé ou relégué à l'arrière plan. D'où l'inefficacité des résultats sur les comportements qui n'évoluent guère avec l'idée erronée que le projet pédagogique est une fin en soi. Au contraire, le projet pédagogique est un espace pédagogique qui permet aux apprenants de se confronter à des situations-problèmes leur donnant l'opportunité de réfléchir et de trouver des solutions pertinentes.

En résumé, nous pouvons affirmer sans risque d'erreur que la pédagogie de projet est au cœur d'une composée de méthodes en pédagogie dont le cœur est la pédagogie de l'action, de l'interaction et qui s'articule autour de huit paradigmes : les représentations, les technologies, les relations, les actions, les opérations, les savoirs, le culturel et l'expression. La connaissance des différentes méthodes pédagogiques par les enseignants constitue un véritable atout et un fond pédagogique car elle permet aux enseignants qui ont en pris connaissance de s'en servir à un moment ou un autre de leur enseignement et de pouvoir choisir et sélectionner la méthode qui leur paraît la plus adéquate et la plus pertinente sans dénigrer l'une ou l'autre. A titre informatif nous avons reproduit l'ensemble des méthodes pédagogiques dans le tableau synoptique suivant :

Tableau n°15 Les différentes méthodes en pédagogie



Quelle que soit la méthode adoptée par l'enseignant, il est évident que celui-ci doit adapter l'évaluation qui convient le mieux à la situation d'apprentissage. Cependant, il est à rappeler que l'évaluation telle qu'elle est pratiquée dans les classes de français langue étrangère dans le système éducatif en Algérie laisse apparaître un certain nombre de dysfonctionnements que nous allons tenter de répertorier et surtout d'en définir les principales causes et leur impact sur l'apprenant, l'enseignant et sur les apprentissages.

C'est ce que nous aborderons dans la deuxième partie de notre travail de recherche-action afin de préparer les perspectives d'une remédiation efficiente, pertinente et en adéquation avec les objectifs pédagogiques et les objectifs d'évaluation fixés et attendus.

DEUXIÈME PARTIE**LES DYSFONCTIONNEMENTS DE L'ÉVALUATION DANS LE PROJET PÉDAGOGIQUE**

L'évaluation formative du projet pédagogique ne doit pas s'intéresser uniquement au produit fini mais au contraire, elle doit favoriser l'aspect méthodologique que les apprenants/acteurs vont mettre en place pour la réalisation de leur projet. En effet, l'absence de consensus à l'intérieur du groupe constitue un véritable handicap pour le projet et son évaluation. L'enseignant/évaluateur aide les apprenants « petits chercheurs » à recenser, négocier et ramener à l'ordre des possibles car le choix d'un projet répond le plus souvent à la logique de l'entonnoir un grand nombre de thèmes et d'informations contextuelles puis à une sélection progressive et ciblée leur permettant de cerner leur problématique qui est le point de départ de tout travail de recherche-action. Ici, on ne doit pas chercher essentiellement l'exhaustivité car il peut y avoir changement de cap par rapport à l'orientation de départ. Le consensus doit se réaliser certes, mais le déclic interviendra différemment selon les groupes et les individus qui les constituent. Aussitôt après la phase de contact dans certains cas, après le diagnostic dans d'autres, un processus de déstructuration / restructuration intervient à peu près inévitablement, qui est particulièrement flagrant lorsqu'il s'agit de thème difficile et qui sera inévitablement difficile à évaluer. Un autre aspect pertinent provoque un obstacle à l'évaluation c'est celui du non respect du passage de l'individuel au collectif. En effet, lors du passage d'information individuelle vers une formulation collective, la question se pose de concilier la créativité individuelle avec le projet collectif, et de faire ensuite que chacun puisse s'approprier le sujet choisi (la formulation collective dénaturant forcément l'expression individuelle). L'appauvrissement des échanges constitue un véritable blocage et un tarissement pour le projet pédagogique. La nécessité d'échanges et d'interactions dans le groupe à propos des sensations et d'observations de chacun est indispensable afin de socialiser et d'enrichir les perceptions individuelles.

Parmi les nombreux dysfonctionnements de l'évaluation dans le projet pédagogique, nous pouvons citer :

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

- la dérive par rapport à l'objectif final ; les observations n'ont pas pu jouer leur rôle tout au long du projet ;

- le manque de clarté sur la définition des objectifs ; la mise en retrait de certaines personnes ne se sentant pas « compétentes » ou ne voulant pas s'impliquer;

- la perte de temps dans le déroulement du projet. La difficulté de gestion du temps demeure un facteur d'échec dans la réalisation du projet ;

- la retransmission ou la restitution non satisfaisante entraîne un malaise par rapport au groupe c'est-à-dire que l'analyse a pris le pas sur le projet et peut éloigner les acteurs de leur objectif premier ;

- peu d'apport de connaissances ou connaissances vagues ou inexactes ;

- pas de vision systémique du projet qui constitue un dysfonctionnement (rendez-vous manqué ou mal vécu).

Nous pouvons également noter un autre type d'écarts qui nuisent à l'évaluation dans le projet pédagogique. Ce sont :

- Le rôle de l'équipe pédagogique qui est d'accompagner dans cette recherche, d'ouvrir des piste, d'amener un fond documentaire suffisamment diversifié et complet néglige cet aspect. L'équipe pédagogique devra rester vigilante quant au respect du travail de groupe et permettra un abandon suffisamment rapide de fausses pistes éventuelles ;

- Une sur - utilisation ou mal- utilisation du fond documentaire est à éviter. En effet, la tendance est souvent d'aller vers la documentation mais il faut prendre garde à ne pas s'y perdre ou de confondre certains principes clés spécifiques à la thématique choisie. Les apprenants ont tendance à « recopier » plutôt qu'à les utiliser pour des points particuliers. Il faut apprendre à les trier et à les sélectionner judicieusement et être sûr de savoir les utiliser à bon escient avant d'y avoir recours. Les apprenants peuvent se trouver confrontés à certains problèmes d'interprétations. Ne risquent-ils pas de s'appuyer sur des informations trop parcellaires qui en fin de compte peuvent fausser le sens, introduire un biais ou un contresens.

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

L'observation des pratiques évaluatives en milieu scolaire nous a permis de constater l'existence d'un certain nombre de dysfonctionnements assez significatifs dans l'évaluation de productions écrites d'apprenants dans le projet pédagogique. Ce phénomène a tendance à s'installer et à se généraliser chez les enseignants des différents paliers de l'école fondamentale, du secondaire et même dans l'enseignement supérieur.

Cette situation qui favorise l'échec scolaire nous a motivé à tenter de déterminer les principales causes de ces dysfonctionnements car, nous semble-t-il, elles sont multiples et variées. Notre objectif essentiel est de faire un état des lieux des dysfonctionnements dans les pratiques évaluatives afin d'identifier ces causes en vue de proposer une remédiation pertinente et efficiente qui permettra la régulation de l'enseignement /apprentissage et l'adaptation aux différentes situations et aux techniques pédagogiques mises en place dans le système éducatif et ses nouvelles orientations.

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

CHAPITRE I

1. Les causes des dysfonctionnements de l'évaluation dans le projet pédagogique

En prenant appui sur les différentes représentations et les nombreux propos de diverses sources (enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs et conseillers pédagogiques) exerçant dans notre système éducatif concernant les causes des dysfonctionnements de l'évaluation, nous avons pu relever trois grandes catégories que nous avons organisées en trois niveaux : les causes méthodologiques, psychopédagogiques et matérielles.

1.1 Les causes méthodologiques

Dans les pratiques de classe, il nous a été donné de constater que les causes méthodologiques sont, dans la plupart des cas liées au sens que les enseignants attribuent au concept « évaluation » et de son utilisation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. En effet, nous avons remarqué que les enseignants ne font pas de distinction entre évaluation « formative » et évaluation « sommative », entre « contrôle » et « correction » ce qui entraîne l'apparition de la démotivation et du désintéressement des apprenants dans la construction de leurs représentations de ce que doit être l'évaluation qui mène à la réussite dans l'apprentissage. Vu la complexité des situations d'évaluation nombreuses et variées, nous ne pouvons avancer et formuler de prime abord et de façon aléatoire un certain nombre d'hypothèses qui paraissent très proches du terrain du fait que les causes des dysfonctionnements peuvent être différentes d'un contexte à un autre ou d'un domaine d'apprentissage à un autre. Ceci nous amène à formuler les hypothèses suivantes que nous avons jugées pertinentes et que nous allons soit confirmer ou infirmer par les différentes enquêtes et les entretiens que nous avons pu réaliser sur le terrain.

Première hypothèse : L'évaluation telle qu'elle est pratiquée dans nos classes est essentiellement centrée sur le produit de l'apprenant et non sur le processus de production. En outre, il a été constaté chez un grand nombre d'enseignants interrogés ou consultés de manière informelle qu'ils focalisent principalement leurs appréciations et leurs jugements de valeur, lors d'une opération d'évaluation, sur le produit fini des apprenants. Selon eux, la production de l'apprenant leur fournit des indications sur l'acquisition des connaissances développées dans l'unité didactique et dans le projet.

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

C'est la performance observée qui compte, si bien qu'on a presque toujours ignoré le cheminement suivi ou la démarche empruntée par l'apprenant pour répondre à une question ou résoudre un problème. Beaucoup d'informations sont perdues dans une situation d'observation où seul compte le produit fini en occultant le processus d'apprentissage des apprenants. L'enjeu est considérable à la fois pour l'apprenant et pour l'enseignant qui observe ou qui évalue. Rien ne prouve qu'une mauvaise réponse soit un signe d'ignorance ou d'incompétence. Rien ne prouve non plus d'une bonne réponse est le fruit d'un savoir et d'un savoir-faire accomplis et acquis. D'où l'intérêt, dans le cadre de l'appréciation d'une performance, de s'intéresser au chemin parcouru par l'apprenant pour arriver à la solution du problème. Cette attention portée au processus est inhérente à la notion d'*assessment* et traduit parfaitement le rôle d'« assesseur » d'un savoir ou d'un savoir-faire mis à contribution par l'enseignant évaluateur dont le rôle est celui d'assister l'apprenant au moment où il a vraiment besoin de conseils pratiques sur la démarche qu'il devra adopter c'est-à-dire lui indiquer le chemin et l'orienter sans plus.

La distinction entre le processus et la production de l'apprenant est également importante dans le cas des nombreux savoirs, habiletés et capacités qui s'acquièrent et se construisent progressivement. Le suivi de la progression de l'apprenant peut fournir de précieux indices qui serviront à appuyer l'attestation de ses compétences au terme d'une période d'apprentissage ou de formation se traduisant par la réalisation d'un projet pédagogique. Il ne s'agit pas ici de dresser une somme de résultats, comme dans le cas de certaines pratiques d'évaluation sommative ou certificative, mais bien de rendre compte d'un profil de progression sur lequel s'appuiera l'observation effectuée au terme de la progression. Cette idée novatrice de combiner le jugement terminal au suivi de la progression rejoint le principe même de l'*assessment* et sera particulièrement utile pour décrire la démarche d'attestation de compétences, qui ne devrait pas être négligée dans une opération d'évaluation.

Deuxième hypothèse : Les enseignants accordent beaucoup plus d'importance au contrôle des connaissances. En fait, nous avons constaté que les enseignants accordent d'une manière disproportionnée une importance au contrôle des connaissances linguistiques et non à l'évaluation des capacités et à la manière dont les apprenants utilisent et procèdent au transfert des connaissances dans des

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

situations de communication particulières et dans des contextes spécifiques et en adéquation aux attentes du récepteur. Pour eux l'évaluation est synonyme de contrôle ou de vérification c'est-à-dire qu'elle confirme le degré de conformité de la production écrite de l'apprenant par rapport à une norme ou à des critères essentiellement morphosyntaxiques.

En revanche, l'évaluation formative, elle, vise à juger la manière, la technique et les procédés que l'apprenant utilise pour élaborer et construire son produit et réaliser son projet qu'il adressera d'abord à son enseignant, ensuite à un public intéressé par le projet et enfin à le présenter à un public le plus large à travers différents moyens d'information (journal de l'établissement, Internet¹ etc.). Etant donné que les enseignants s'intéressent beaucoup plus à contrôler les connaissances déclaratives qu'à vérifier la mise en place et la maîtrise de connaissances procédurales et de leur utilisation, il nous paraît judicieux de présenter ces deux notions dans un tableau comparatif qui permettra de lever les ambiguïtés recensées entre le contrôle et l'évaluation.

Tableau 16- Distinction entre contrôle et évaluation

| Contrôle | Evaluation |
|---|--|
| - Synonyme de vérification, - Confirme le degré de conformité d'une production par rapport à une norme | - S'intéresse au processus de production, - Mesure, juge, compare pour prendre une décision. |
| -Les critères sont préétablis et interchangeable, -Respect des règles morphologiques | -Les critères sont sélectionnés par l'enseignant/évaluateur en fonction des objectifs fixés et attendus. |
| -Le contrôle peut être exercé par n'importe quelle personne connaissant la norme | -L'évaluation ne peut être exercée que par l'enseignant en fonction de son objectif et selon des critères connus de l'apprenant. |
| - Il ne prend pas en compte le temps d'apprentissage | - Le temps d'apprentissage est pris en compte par la progression et l'évaluation intervient à un moment bien déterminé. |
| - Le contrôle a un pouvoir évaluatif limité car il sanctionne l'apprenant par rapport à ses camarades. | - L'évaluation valorise les acquis, oriente, guide et situe l'apprenant par rapport à son apprentissage et à son rythme d'assimilation |
| - Le contrôle s'intéresse exclusivement aux connaissances déclaratives et surtout aux compétences des apprenants. | - L'évaluation s'intéresse aussi bien aux connaissances déclaratives qu'aux connaissances procédurales spécifiques à chaque apprenant, aux compétences et aux performances |

21. Certains établissements ont timidement introduit l'Internet. Les apprenants s'orientent vers les cybercafés qui offrent des prestations appréciables mais non à la portée de tous les apprenants.

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

La lecture approfondie de ce tableau montre bien que cette forme d'évaluation, au sens de contrôle, est essentiellement axée sur la vérification des compétences linguistiques ou les « savoirs ». En revanche, tout ce qui est du domaine du discursif, du comportemental, du procédural et du pragmatique et du référentiel n'est pas pris en considération ou le cas échéant relégué à l'arrière plan des priorités de l'enseignement/apprentissage ; attitude rejetée par l'évaluation dite « formative » qui, elle, s'intéresse aux compétences linguistiques ou connaissances déclaratives et aux performances ou connaissances procédurales leur cohérence et leur adéquation.

Troisième hypothèse : Les enseignants accordent beaucoup plus d'importance au jugement. En effet, cette importance accordée au jugement dans la démarche d'évaluation découle en partie du rôle privilégié qu'ont joué les situations de performance et les standards ces dernières années. Les examens objectifs et les tests standardisés ont longtemps fourni des résultats chiffrés qui facilitaient énormément la tâche de l'évaluateur. L'objectivité était, disait-on, une valeur sûre et sans faille. Les pratiques évaluatives doivent pourtant comporter une certaine forme de jugement professionnel lorsqu'il s'agit d'expliquer des objectifs d'apprentissage faisant appel à des performances de plus en plus complexes, comme dans le cas de l'approche par compétences qui exclut tout apprenant ne possédant pas les compétences requises pour mener un projet. Il appartient ainsi à l'enseignant de noter les performances d'un apprenant en matière de lecture, d'écriture ou de communication, et de juger le degré d'acquisition par l'apprenant de chacune des compétences visées par les nouveaux programmes d'études qui introduisent la notion de projet pédagogique qui favorise l'implication de l'apprenant dans la construction de son savoir, de son savoir-faire et de son savoir être qu'il investit dans son projet pédagogique. Le recours au jugement implique qu'on repense la démarche d'évaluation qui reste obsolète dans la majorité des cas. On doit s'éloigner de la logique qui consistait à faire un bilan arithmétique à partir des résultats obtenus par un apprenant à divers examens. Des jugements successifs peuvent, bien entendu, être effectués à différents moments de sa progression, encore faut-il les intégrer dans un jugement global cohérent.

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

Quatrième hypothèse : Il a été constaté que les relations entre l'apprentissage et l'évaluation sont infimes et que ces deux réalités sont totalement séparées : apprendre est une chose, évaluer ce qui a été appris en est une autre : l'apprentissage et l'évaluation ne se déroulent pas en même temps. Une telle séparation est assez nette dans l'évaluation sommative puisque cette dernière survient à la fin d'un parcours ou d'une longue période d'enseignement et d'apprentissage. Ce dysfonctionnement trouvera sans doute sa solution dans le rapprochement entre l'apprentissage et l'évaluation dès lors qu'on reconnaît la fonction formative de l'évaluation et sa pertinence dans l'apprentissage.

Cinquième hypothèse : La consigne de travail présentée par les enseignants aux apprenants pour la réalisation de tâches n'est pas fonctionnelle. En effet, dans la majorité des cas rencontrés ou observés, la consigne n'est ni claire, ni explicite ni bien formulée. De plus, rien dans la consigne n'aide ni ne permet à l'apprenant de voir ou de connaître sur quoi il va être évalué, jugé et apprécié. Il ne connaît pas les critères d'évaluation que l'enseignant a fixés et sur lesquels va porter son évaluation. Pour les apprenants, la consigne de travail est vide en substance dans la mesure où elle les bloque et ne leur indique pas le chemin à suivre pour atteindre les objectifs prévus et attendus. D'ailleurs certaines consignes visent plusieurs objectifs à la fois, ce qui disperse l'attention des apprenants et les éloigne de l'objectif essentiel qui, seul, fera l'objet d'une évaluation. Une consigne de tâche équivoque et mal formulée sera ressentie par les apprenants comme un handicap majeur qui les démotive et qui les démobilise. C'est la raison pour laquelle certaines consignes mal formulées bloquent et stressent les apprenants au lieu de les motiver.

Sixième hypothèse : La mise en œuvre d'un projet pédagogique exige de la part des enseignants une très grande rigueur et de la souplesse dans la démarche de projet. En effet, il a été constaté que l'articulation entre projet et pédagogie est inexistante. Elaborer un projet, c'est analyser les besoins, définir des objectifs, choisir des moyens, négocier le projet, le mettre au point et définir les modes et les moyens d'évaluation. L'élaboration de projet demande donc une pédagogie adaptée et non pas n'importe quelle pédagogie mais une pédagogie reposant d'une part, sur l'action et

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

débouchant sur l'action, et d'autre part, relevant d'une démarche active, collective, interdisciplinaire et ouverte.

Cette pédagogie de l'action, quelle que soit la situation, supposera une concertation, un contrat, une durée, une fin prévisible accessible et un rapprochement entre l'accompli et l'escompté. En un mot, la mise en place d'une pédagogie de projet supposera une bonne connaissance de ce processus du « qu'est-ce qu'apprendre ?²¹ ».

Septième hypothèse : On confond "projet pédagogique" accès sur le contenu et la "pédagogie de projet" qui elle, est basée sur la méthode ou le processus d'apprentissage. Le projet pédagogique vient de l' « extérieur », il est construit par une équipe d'apprenants d'un niveau homogène et avancé pour sa réalisation. Les adultes, eux, élaborent des projets plus ambitieux tels que le projet éducatif, le projet d'établissement ou le projet d'entreprise.

Par contre en pédagogie de projet, le projet est conçu par le groupe même qui va le réaliser. Il est donc le fait du groupe. A l'objectif de la réalisation du projet peut s'ajouter l'objectif de la maîtrise de la méthode pour la pédagogie de projet ou du moins d'une approche de la méthode. La question qui se pose à nous est de savoir : en quoi cette confusion entraîne-t-elle un dysfonctionnement dans l'évaluation ?

Huitième hypothèse : L'inexistence de grille d'observation élaborée en fonction des objectifs pédagogiques fixés, de grilles d'évaluations et des critères d'évaluation ne permet pas aux apprenants de voir leurs points forts et leurs points faible pour progresser. Nous estimons que toute évaluation qui n'est pas représentée ou matérialisée par des grilles d'évaluation spécifiques et adaptées, respectant des critères bien définis, reste aléatoire et ne permet aucunement à l'apprenant de savoir où il va, ce qu'on attend de lui et comment s'y prendre pour y arriver.

C'est pourquoi la construction et l'élaboration de grilles d'évaluation aident l'enseignant/évaluateur à pouvoir évaluer, d'une part, les résultats des apprenants de façon la plus objective possible, et d'autre part, évaluer le processus et la démarche utilisée par l'apprenant dans la conduite et la réalisation de son projet. L'absence donc de grilles d'évaluation contraint l'enseignant à effectuer une évaluation globale

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

souvent arbitraire c'est-à-dire que l'enseignant, par sa subjectivité, pense tout évaluer et généralement il n'évalue rien de précis et de pertinent.

Neuvième hypothèse : La situation d'évaluation et les activités d'apprentissage ne sont pas en adéquation avec les attentes et les besoins des apprenants. En effet, il a été constaté que les situations d'évaluation telles qu'elles sont actuellement pratiquées dans les classes de français langue étrangère ne sont pas réellement en adéquation avec les activités d'apprentissage, les attentes et les besoins réels des apprenants car elles ne mesurent pas les habiletés langagières et les performances des apprenants dans des situations de communication authentiques, d'actualité et motivantes pour les apprenants du fait que ces derniers ne se voient ni concernés ni impliqués dans les pratiques évaluatives. Si l'enseignant ne cible pas les apprentissages sur lesquels l'apprenant sera évalué, cela entraînera des conséquences pédagogiques que seuls les apprenants conscients seront capables d'énumérer et d'en montrer les résultats négatifs engendrés par cette attitude négative qui est un signe d'échec de l'apprentissage. D'ailleurs, les activités écrites proposées aux apprenants sont essentiellement basées sur le niveau phrasique ou phraséologique et négligent le niveau discursif et l'argumentaire c'est-à-dire que les activités d'écriture telles qu'elles sont présentées aux apprenants ne leur permettent pas la mise en pratique des six étapes du cycle d'écriture ou de production écrite à savoir :

- définir la situation d'écriture : qui écrit ? Pour qui ?
- rechercher les informations et les idées pertinentes : Quoi ?
- sélectionner et organiser les idées : Comment ?
- écrire une première ébauche ou mouture fera l'objet d'amélioration à plusieurs niveaux : forme et fond ;
 - évaluer ce premier jet en vue d'une seconde amélioration plus subtile ;
 - relire, recopier et vérifier la morphologie, l'articulation et la ponctuation qui est presque dans tous les cas de figure négligée ou mal utilisée.

Dixième hypothèse : L'importance est accordée à la forme de la production écrite de l'apprenant et non sur le contenu des informations ou à la manière

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

dont l'apprenant a présenté les idées et les informations qu'il a jugées pertinentes. La plupart des enseignants interrogés ou sondés jugent la qualité d'un projet pédagogique en fonction du nombre de fautes ou d'erreurs commises par les apprenants.

Même si l'erreur n'a pas une grande incidence sur la cohérence de la production de l'apprenant, elle est vue comme négative et par là même fortement sanctionnée.

Ceci contraint donc les apprenants à focaliser beaucoup plus leur attention sur l'aspect morphosyntaxique de leur production au détriment de la créativité et de l'originalité du produit. D'ailleurs, très souvent, les corrections et autres exercices de remédiation portent essentiellement sur la morphosyntaxe et qui n'ont aucun lien de cause à effet avec les objectifs spécifiques poursuivis et les notions étudiées et que les apprenants doivent réinvestir et réutiliser pour montrer leur maîtrise et leur appropriation. Proposer une remédiation hors contexte ou décontextualisée constitue un autre type d'handicap pour les apprenants.

Vu la diversité des causes méthodologiques et leur impact sur l'évaluation, il nous semble qu'un second type de causes mérite d'être présenté dans cet inventaire à savoir :

1.2 Les causes psychopédagogiques

Nous pensons que les causes méthodologiques proviennent des comportements et des attitudes des enseignants en situation de mise en place du projet pédagogique et de son évaluation ou de sa correction c'est-à-dire les enseignants qui ne s'impliquent pas à fond dans la mise en œuvre des projets pédagogiques que leurs apprenants ont choisis ne pourront pas être d'une grande utilité pour les apprenants et pour la réussite de projets pédagogiques.

Les propos recueillis lors des journées d'études organisées par les inspecteurs généraux et les débats sur la formation des enseignants montrent explicitement que beaucoup d'enseignants n'ayant pas reçu une formation spécifique en évaluation et dans la mise en œuvre de projets pédagogiques dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère subissent des blocages dans la conduite, le suivi du projet pédagogique des apprenants et lors de l'opération d'évaluation du projet pédagogique que les apprenants ont réalisé. D'ailleurs, 83% des enseignants continuent à enseigner la langue française comme une langue maternelle ou

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

langue seconde² et dans tous les cas de figure, ils se retrouvent en déphasage avec les objectifs fixés et que les apprenants doivent atteindre pour accéder à un apprentissage nouveau et à un niveau supérieur fixé par la progression. D'ailleurs, les enseignants se plaignent du niveau réel des apprenants qu'ils reçoivent au début de chaque nouvelle année scolaire. Ainsi, nous pouvons relever plusieurs causes qui, nous semble-t-il, relèvent du niveau psychopédagogique et de la formation initiale des enseignants surtout dans le domaine pédagogique et de l'évaluation. Ceci nous incite à formuler un certain nombre d'hypothèses qui relèvent des causes psychopédagogiques que nous allons présenter et vérifier par des questionnaires ciblés et contextualisés.

Onzième hypothèse : Nous supposons que le manque de formation des enseignants constitue une des causes principales des dysfonctionnements de l'évaluation. En effet, l'expérience a montré que beaucoup d'enseignants se plaignent du manque de formation en didactique du français langue étrangère et plus particulièrement dans le domaine de l'évaluation. Ce manque de formation à la didactique de l'écrit ou de la production écrite de textes et surtout la préparation et le suivi des projets pédagogiques ne leur permet pas de concevoir et de construire des stratégies d'apprentissage pertinentes et fonctionnelles, ni de mettre en œuvre et d'analyser de nouvelles pratiques d'enseignement favorisant les compétences d'écriture chez l'élève dans une approche communicative. Cette approche didactique implique des savoir-faire professionnels en relation directe avec la mise en pratique de projets d'écriture, la détermination des consignes d'écriture, l'analyse de textes produits par les élèves. Ces savoir-faire impliquent, d'une part, des savoirs faisant appel aux théories les plus récentes sur le fonctionnement des textes, les processus rédactionnels et les étapes de mise en place de la compétence discursive et, d'autre part, des savoirs sur les techniques évaluatives en adéquation avec l'outil d'évaluation car les enseignants n'ayant pas reçu ou bénéficié d'une formation ne savent quoi évaluer ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Trouver des éléments de réponse à ces questions ouvrirait certainement des perspectives meilleures.

²⁵ Résultats de l'enquête réalisée auprès de 100 enseignants de divers établissements scolaires de différentes régions du pays.

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

Douzième hypothèse : La cause la plus apparente est inhérente au niveau hétérogène de ces apprenants, conséquence du passage de ces derniers d'un niveau à un autre qui se fait de façon systématique, aléatoire et que l'orientation ne tient pas compte des capacités réelles des élèves. Nous pensons que l'hétérogénéité du niveau des apprenants est une des causes des dysfonctionnements que seule une politique d'orientation plus objective et plus fiable devrait permettre leur résolution ou en diminuer l'impact progressivement mais certainement les écarts entre la norme, le réalisé et ce qui est évalué. En effet, le passage systématique des élèves à la classe supérieure sans avoir maîtrisé les connaissances nécessaires ou les « pré requis » indispensables pour suivre sans grande difficulté leur apprentissage est une des principales causes du niveau actuel des élèves et le pourcentage de réussite aux examens en deçà de la moyenne. Ce phénomène qui tend à se généraliser dans notre système éducatif nuit au bon fonctionnement de l'enseignement/apprentissage.

L'enseignant a peu de chance de retrouver dans un paquet de copies, des productions écrites plus ou moins de même niveau ou qui présentent un contenu lisible, cohérent et communicatif. En effet, il nous a été donné de constater que les apprenants éprouvent de grandes difficultés à réaliser un projet pédagogique du fait que les enseignants rencontrent des blocages dus au manque flagrant d'autonomie des apprenants à cause de leur niveau.

Treizième hypothèse : Les éléments parasites de l'objectivité de l'évaluation ont une pertinence sur les comportements des enseignants. Chaque enseignant se dit qu'il suffit d'être compétent quant à l'analyse du contenu pour pouvoir corriger des productions écrites. Pour nous, cela ne suffit pas. Tout se joue sur l'adéquation plus ou moins grande entre ce que l'enseignant attend et ce qu'il trouve dans la copie de l'élève. Dans une infime proportion, ce qu'il trouve est le reflet de ce qu'il attend. Le cas contraire, l'enseignant se trouve dans une situation d'impuissance, de gêne devant la production de l'élève. Donc, il n'évalue pas, il se laisse influencer par des éléments imprévisibles et irrationnels à savoir les effets parasites de l'évaluation (démotivation, manque d'intérêt, blocages divers etc.) qui sont des déterminants irrationnels des conduites humaines.

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

Quatorzième hypothèse : L'attitude des enseignants au moment de la correction ou de l'évaluation des copies d'apprenants est sujette à des interrogations sur leur comportement. Il nous semble que les causes liées au comportement des enseignants sont l'expression du stress, de l'angoisse et la démotivation que ces derniers subissent devant le nombre impressionnant de copies à corriger et à évaluer.

Ces enseignants/correcteurs/évaluateurs se transforment ainsi en véritable machine à corriger et considèrent cette tâche comme une corvée non comme un feed-back leur permettant de s'auto évaluer au regard de ces productions et prendre du recul en s'adaptant constamment aux attentes et aux besoins des apprenants et surtout sur ce qui cause réellement des difficultés aux apprenants les moins habiles.

Quinzième hypothèse : Nous estimons également que les annotations, les remarques et les appréciations, quand elles existent, par leur forme et le contenu, ne ciblent pas de manière fonctionnelle et efficace les points sensibles qui pourraient intéresser et motiver les apprenants dans leur apprentissage et dans leur progression. Elles ne fournissent pas d'informations fonctionnelles aux apprenants leur permettant de voir leurs points forts et leurs points faibles et apporter à ces derniers des régulations et des remédiations adéquates et par là même de progresser.

1.3 Les causes matérielles

Aux causes méthodologiques et psychopédagogiques viennent s'ajouter les causes matérielles. Il nous semble qu'elles constituent un véritable handicap du fait qu'elles bloquent et ralentissent le rythme de l'apprentissage et les progrès des élèves ce qui nous motive à présenter quelques hypothèses que nous estimons pertinentes pour notre argumentaire et notre travail de recherche-action.

Seizième hypothèse : Le nombre élevé d'apprenants dans les classes et particulièrement dans les classes de langue est stressant et démotivant. En effet, un enseignant qui se trouve confronté à un nombre assez important de copies d'élèves à évaluer ne peut effectivement pas pratiquer une véritable évaluation formative capable d'aider et d'orienter l'élève et ne peut intervenir efficacement dans les pratiques évaluatives pour l'amélioration du niveau de ses élèves.

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

Dix-septième hypothèse : Le moment et le temps accordés à une évaluation d'une copie d'élève ne sont à notre connaissance pas ou peu planifiés par les enseignants. Par conséquent, Les enseignants, ayant des copies à évaluer, n'arrivent pas à planifier un moment adéquat pour réaliser de véritables corrections/évaluations. Vu le nombre de copies à corriger, l'enseignant ne donne pas tout le temps nécessaire à la correction d'une copie. Il ne pratique en réalité qu'une lecture superficielle signalant ici et là quelques fautes ou irrégularités sans plus ; en un mot, ils « bâclent » la correction/évaluation.

Dix-huitième hypothèse : Les moyens de reproduction ou de duplication de l'outil d'évaluation sont à longueur d'année inexistantes. L'impossibilité de pouvoir disposer de moyens de reproduction des grilles d'évaluation et de supports variés à la mise en place de véritables stratégies éducatives et créatives, contraint l'enseignant à travailler sur un seul modèle souvent dépassé et qui ne lui permet pas de prévoir des activités de remédiation basées sur des modèles d'écriture variés et authentiques que les apprenants peuvent se les approprier.

2. L'impact des dysfonctionnements de l'évaluation

Nous supposons, selon nos observations, sur les pratiques évaluatives que les dysfonctionnements de l'évaluation de productions écrites dans le projet pédagogique d'apprenants laissent apparaître des conséquences à plusieurs niveaux ou plus exactement sur l'ensemble des acteurs qui participent chacun à son niveau dans la conception, la réalisation et l'évaluation du projet pédagogique. L'impact des dysfonctionnements du projet pédagogique est essentiellement accés sur les principaux acteurs. Nous pouvons noter la répercussion de cet impact :

2.1 Sur l'enseignant

Sachant que les enseignants qui ne suivent pas véritablement les apprenants dans la mise en place et la réalisation de leur projet pédagogique restent éloignés du travail accompli et du produit que les apprenants ont pu réaliser en groupe, en sous groupes et mis en forme pour le présenter à leur enseignant pour une évaluation leur

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

permettant de voir et mesurer leur performance réelle et le cas échéant apporter les remédiations nécessaires avant de le présenter à leurs camarades de classe sous forme d'exposé suivi d'un débat auquel ses camarades de classe et l'auditoire participent à l'évaluation pour y apporter des informations et des connaissances pour un enrichissement du thème et de son contenu.

Cependant, dans la plupart du temps l'enseignant qui est censé suivre étape par étape l'évolution du projet est loin de ce que l'apprenant attend de lui et le laisse livrer à lui-même. En effet, l'enseignant n'évalue pas réellement les objectifs qu'il a fixés au départ et qu'il désire voir atteints par l'apprenant. Ce qu'il évalue en priorité c'est la forme et ne donne pas d'importance à la manière et aux stratégies que l'apprenant a utilisées pour réaliser son projet pédagogique et par là même il n'arrive pas à cibler les points forts et surtout à déterminer les lacunes des élèves pour pouvoir prévoir et programmer des activités de remédiation et de soutien efficaces.

2.2 Sur l'apprenant

Le projet pédagogique de l'apprenant n'est pas un travail banal et sans importance. Au contraire, il nous a été donné de constater que les apprenants se donnent à fond et passent un temps très appréciable pour élaborer, mettre en œuvre et réaliser leur projet pédagogique c'est-à-dire leur « œuvre ». Mais devant l'attitude négative de certains enseignants qui ne font rien pour guider, orienter et aider l'apprenant à se positionner dans son apprentissage, l'apprenant ne pouvant pas situer ses progrès et ses lacunes tâtonne et reste incertain quant à son avenir scolaire car il ne sait pas où il est, où il va et surtout comment faire pour atteindre ses objectifs et de ce fait a beaucoup à dire sur cette attitude et ne compte que sur lui-même.

C'est en se rapprochant de l'élève et en ciblant de manière objective les besoins pédagogiques, les attentes, les progrès et les lacunes de ce dernier que l'enseignant rectifiera la démarche de son enseignement, appliquera une pédagogie de projet et adaptera le contenu du programme de l'enseignement/apprentissage au niveau des apprenants.

2.3 Sur l'enseignement/apprentissage

L'évaluation, telle qu'elle est pratiquée actuellement dans nos classes, ne permet pas à l'enseignant d'apporter des améliorations quant aux procédés utilisés (supports

Les dysfonctionnements de l'évaluation dans le Projet Pédagogique

didactiques, documents authentiques) ni même sur les programmes, leur contenu, leur cohésion interne et les thèmes proposés qui sont, dans la majorité des cas, très loin de la réalité et de l'actualité. Généralement, ce sont les enseignants qui imposent les thèmes des projets aux apprenants. Ces derniers se voient dès le départ en situation d'échec ou d'abandon car aucune négociation aucun compromis ne leur est permis.

L'apprenant n'a pas la possibilité de choisir son ou ses partenaires. Cette attitude stressante démotive les apprenants et les éloigne du véritable enseignement/apprentissage qui met en avant l'autonomie, le goût d'apprendre et surtout inciter les apprenants à savoir « apprendre à apprendre ».

Nous pensons que ce sont des pistes qui méritent d'être explorées et exploitées pour le bien des apprenants, des enseignants et l'amélioration du système éducatif actuel. Dans le premier chapitre de la seconde partie de notre travail de recherche-action, nous avons énuméré selon nos représentations, les principales causes des dysfonctionnements dans la mise en place d'un projet pédagogique et de son évaluation en tant que production écrite et que nous avons classées selon leur influence et leurs répercussions sur la construction des savoirs et des savoir-faire des apprenants. Nous n'avons pas la prétention d'en présenter une liste exhaustive. Toutefois, par souci de cohérence, il nous semble pertinent de montrer que ces dysfonctionnements engendrent inévitablement des obstacles causant des blocages dans la mise en place et le suivi du projet pédagogique. C'est ce qui fera l'objet de notre argumentaire dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II**LES OBSTACLES DE L'ÉVALUATION DANS LE PROJET PÉDAGOGIQUE**

Toutes les observations que nous avons pu noter de par nos visites sur le terrain dans les différents établissements scolaires (collèges et lycées), nous avons relevé un certain nombre d'obstacles dans la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation du projet pédagogique. Nous allons donc tenter d'identifier ces principaux obstacles afin de pouvoir y voir clair. Nous pensons que cette phase d'identification est incontournable car elle nous permettra de proposer et d'adapter les propositions de remédiations en fonction de ces obstacles et de leur impact. En effet, nous avons pu constater que pour chaque phase du projet, des obstacles spécifiques apparaissent de manière flagrante. Les observations que nous avons vécues « in vivo » nous ont permis d'affirmer que les principaux obstacles relèvent donc des domaines suivants:

1. Les blocages de l'évaluation dans le projet pédagogique**1.1 Des préparatifs du projet pédagogique**

Dans la phase de mise en route d'une démarche de projet pédagogique, il a été constaté que les équipes d'encadrement ne proposent pas la méthode spécifique à la pédagogie de projet et de l'ajuster au contexte en ciblant le public potentiel des apprenants, en tenant compte du choix du thème, la pertinence du choix du terrain (le cadre d'intervention) tout en déterminant la durée de l'action pédagogique et les conditions nécessaires au démarrage du projet. Nous avons relevé l'existence de projets qui ne démarrent pas ou qui tardent à démarrer. La question cardinale est d'en connaître les causes afin de pouvoir proposer des éléments de réponse ainsi que des remédiations adéquates.

1.2 La naissance du projet

Dans la phase naissance du projet, l'obstacle réel reste lié à l'identification du sujet support du futur projet. Il a été constaté que le processus n'est pas respecté. La phase contact dont l'objectif est de permettre une immersion physique dans le milieu est imposée, la mise en commun dans l'analyse - diagnostic pour l'émergence d'une problématique est négligée et la définition du projet qui ne permet pas de dégager des projets possibles, de choisir par consensus son but, ses objectifs et de déterminer une stratégie pertinente. Et même l'esquisse éventuelle d'une production finale dès ce

Chapitre II : Les obstacles de l'évaluation dans le projet pédagogique

stade est occultée. Cette carence est considérée comme un obstacle réel dans le déclic et la mise en route de tout projet.

1.3 La structuration

Lors de cette phase de structuration du projet apparaissent des blocages dans la planification des tâches. En effet, la programmation des tâches à réaliser ne se fait pas en adéquation avec les besoins et les moyens correspondants ; le planning est aléatoire ou absent, la répartition du travail entre les participants est également imposée d'où une démotivation des apprenants due au non respect des affinités des apprenants.

Ces trois phases préliminaires sont considérées comme catalyseurs pour la mise en œuvre de tout projet et de sa réussite. Pourtant, nous avons pu constater que des obstacles plus stressants apparaissent au niveau de la mise en œuvre du projet et de son évaluation au terme du projet et surtout de l'évaluation post-projet ainsi que ses prolongements et de l'évaluation qui reste quasiment inexistante.

1.4 La mise en œuvre du projet

Dans la mise en œuvre du projet pédagogique dont le but est de mener à bien les actions prévues pour le projet et de réaliser les productions prévues à savoir : la restitution, la mise en commun et la présentation finale orale ou écrite des résultats.

Concernant la restitution, il a été noté que celle-ci dont le rôle est d'interpeller les gens concernés, elle ne le fait pas ou timidement selon la motivation et l'intérêt que les apprenants portent à leur projet.

1.5. L'évaluation au terme du projet

Nous avons surtout remarqué que l'évaluation est essentiellement focalisée sur le produit fini et néglige l'analyse de la démarche adoptée par les apprenants en petits groupes de recherche et la mise en commun du rapport final et sa cohérence. L'évaluation du projet telle qu'elle est pratiquée évalue uniquement la forme et non le processus et l'impact de la production et ses effets sur les apprenants, sur l'équipe d'accompagnement et sur le milieu c'est-à-dire les partenaires, le contexte social...L'enseignant n'évalue pas les stratégies et les savoir-faire utilisés par les apprenants dans la construction et l'élaboration de leur projet pédagogique.

Chapitre II : Les obstacles de l'évaluation dans le projet pédagogique

Le « comment » n'intéresse pas l'enseignant. Et pourtant, c'est en réhabilitant ce « comment » que les apprenants découvrent qu'il n'y a pas une seule manière de faire et qu'il est nécessaire de choisir la stratégie adéquate et spécifique à chaque situation. Les chemins sont nombreux et le rôle des enseignants est d'aider et d'orienter les apprenants dans le choix des meilleures stratégies pour mener leur projet à termes et d'en être les artistes de cette « œuvre » accomplie.

1.6 L'évaluation post-projet

Ce type d'évaluation qui vise les prolongements du projet à moyen ou long terme n'apparaît aucunement dans l'évaluation du projet pédagogique et pourtant, l'évaluation post-projet quand elle est mise en place a toujours montré ses preuves et son efficacité de remédiations et de rectification pour les projets à venir. En effet, sachant que l'évaluation post-projet a pour fonctions essentielles :

- de repérer les incidences du projet sur les acteurs du projet c'est-à-dire les rebondissements, la mise en place d'autres projets et les changements de comportements qui sont des signes d'évolution et d'adaptation,

- de mesurer l'impact du projet pédagogique auprès d'autres personnes c'est-à-dire le public qui a été concerné par la restitution, les personnes destinataires du produit final et les personnes concernées par les effets directs ou indirects du projet,

- de voir les pertinences du projet sur le terrain.

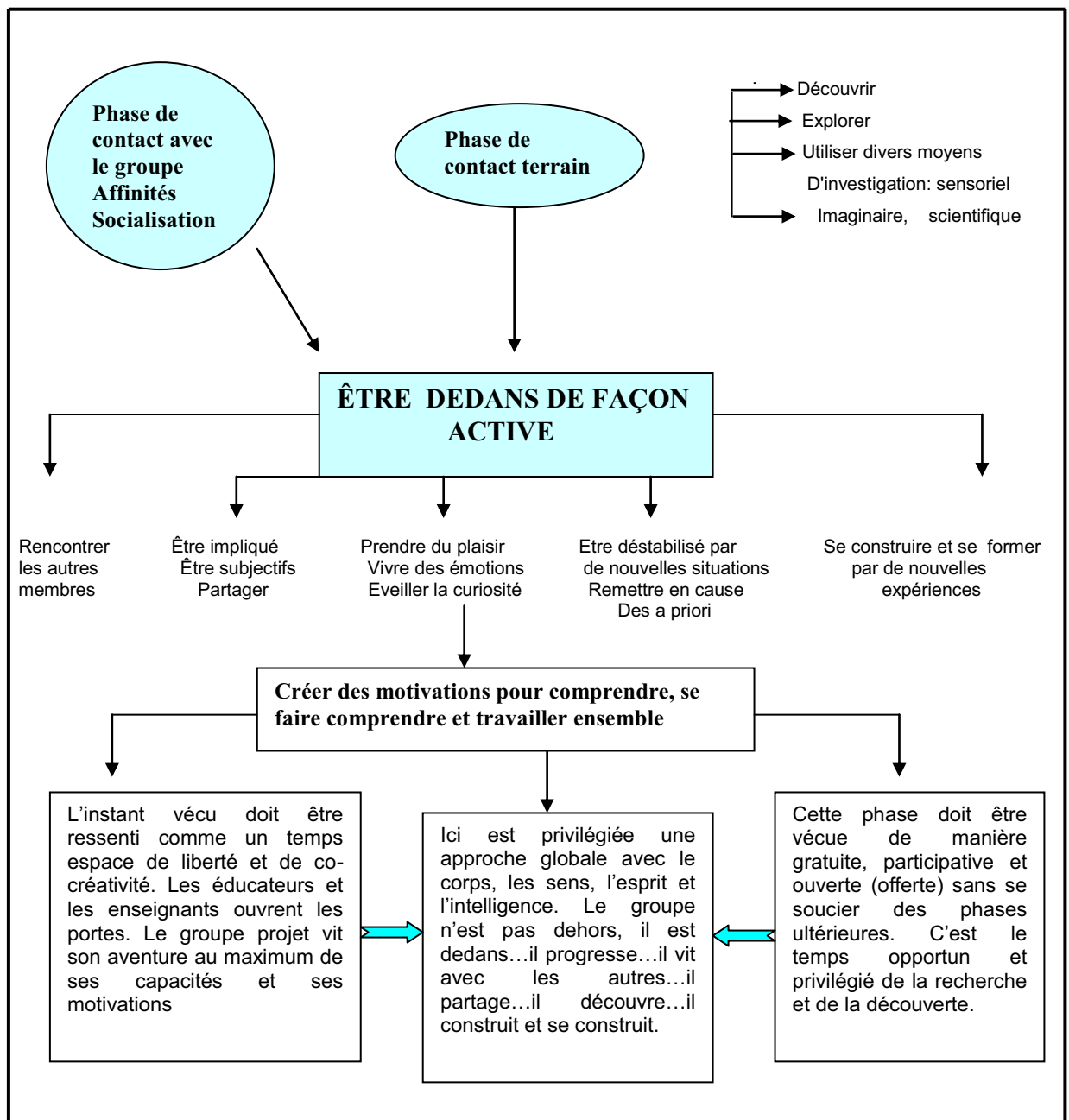
Néanmoins, une question pertinente reste à poser et à laquelle il faudrait trouver des éléments de réponse si l'on veut que le projet pédagogique en soit réellement un à savoir : « Pouvons-nous réaliser un projet pédagogique sans avoir recours à une pédagogie de projet ? » La réponse est catégorique : c'est non. Bien sûr, la pédagogie de projet, c'est un peu l'aventure, la créativité, le partage car c'est un peu la vie, l'initiative, l'autonomie que les apprenants conçoivent avec la pédagogie de projet. Les apprenants ne vont pas devenir sectaires mais juste partisans, acteurs et partenaires autonomes maîtres de leur apprentissage car ils sont motivés et s'impliquent volontairement pour la réalisation de leur projet. En pédagogie de projet, comme dans toute pédagogie reposant sur l'action, aucun exemple n'est bon à suivre à la lettre car chaque expérience est unique de par la personnalité de chacun des enseignants et des apprenants, et de par la spécificité de chaque milieu ou chaque

Chapitre II : Les obstacles de l'évaluation dans le projet pédagogique

situation. Cependant, il est bon de regarder ce que d'autres ont fait, de s'en inspirer si nécessaire pour monter et structurer sa propre expérience. La pédagogie de projet favorise l'apprentissage de l'apprenant par lui-même. Pour que l'apprenant aille vers la réussite, l'enseignant – évaluateur doit valoriser la démarche autonome, retenir comme fondamentale la méthode « essais et erreurs » et donner la prédilection aux tâtonnements : personne n'est sûr de la réussite dès la première tentative.

Le droit à l'erreur est un catalyseur que les enseignants doivent accepter. En effet, cette pédagogie de projet ne pourra réussir que si les apprenants sont convaincus de faire les premiers pas ensemble dont les grandes lignes sont représentées dans le tableau suivant :

Tableau n° 17 Le projet pédagogique et implication des acteurs



2. Le rôle de l'enseignant dans la pédagogie de projet

Le projet pédagogique reste donc tributaire de la mise en place d'une pédagogie adéquate et spécifique à savoir : la pédagogie de projet qui réhabilite l'apprenant dans son apprentissage.

Pour la bonne réussite de la pédagogie de projet, l'enseignant doit savoir conjuguer et jouer plusieurs rôles, soit successivement, soit simultanément :

2.1 Un rôle d'organisateur

Dans le cadre scolaire, la constitution d'une équipe pluridisciplinaire détermine éventuellement la durée et le découpage dans le temps. L'enseignant envisage, pendant la phase de préparation, une planification sommaire, un schéma d'organisation modulable. Il définit la mobilité des apprenants par rapport au terrain, aux temps de regroupements, à l'âge et au sexe des apprenants. Nombreux sont les parents qui refusent encore le travail en mixité, ce qui constitue un autre type d'obstacle dans la réalisation de projets pédagogiques dans les établissements scolaires. En cours d'action, l'enseignant aura à :

- rappeler les règles fixées, choisies et acceptées par le groupe lui-même,
- souligner l'importance de l'organisation du travail en fonction du projet, mais il n'aura pas en charge cette organisation ; le déroulement et les modalités du travail dépendent des apprenants qui se consultent, approuvent et désapprouvent jusqu'à ce qu'ils arrivent à un compromis leur permettant de progresser dans leur recherche. Ce consensus est nécessaire et doit être trouvé et accepté par tous.

- maintenir une rigueur d'organisation tout au long du travail, laisser le temps nécessaire pour observer et pour appréhender une situation. D'ailleurs, si une véritable problématique n'a pas émergé, l'enseignant aura éventuellement à prolonger la phase contact.

- exiger un travail suivi car son souci permanent étant bien la progression et l'implication de chacun,

- exiger l'achèvement du projet, veiller à ce que le projet soit mené à bien et qu'il soit transmissible. La présentation du projet à un public restreint ou large selon le cas validera ce dernier et lui donnera le cas échéant une seconde vision et pourquoi pas des prolongements inattendus ou imprévisibles.

Chapitre II : Les obstacles de l'évaluation dans le projet pédagogique**2.2 Un rôle d'évaluateur face aux questionnements des apprenants**

Le travail s'adressant au groupe lui-même, l'enseignant doit donc :

- veiller à la clarté des objectifs et de l'énoncé du projet, à la mise en évidence d'hypothèses que l'apprenant confirme ou infirme par la vérification ;
- contrôler l'adéquation du projet à la réalité et à sa faisabilité,
- évaluer la pertinence des hypothèses, la difficulté qu'elles peuvent présenter et qui peuvent être vérifiées selon leur nature, leur nombre et le temps imparti.

2.3 Un rôle de stimulateur du groupe d'apprenants

L'enseignant scrupuleux et respectueux des règles et de son devoir d'éducateur doit donc :

- créer des situations qui mettent en jeu le corps, les sens, l'habileté, la logique, l'intelligence, l'esprit critique, l'expérience, les connaissances acquises, la sensibilité, l'imagination, la créativité et l'initiative et tout élément qui permet aux apprenants de progresser et de voir la finalité de leur projet.
- jouer sur l'étonnement et l'inconnu comme élément déclencheur,
- stimuler leur curiosité et les amener à observer,
- faire du terrain une source d'interrogations multiples,
- stimuler l'esprit d'initiative et de recherche,
- faire découvrir des méthodes de recherche d'informations et des systèmes de mise en relation.

2.4 Un rôle d'accompagnateur du groupe d'apprenants

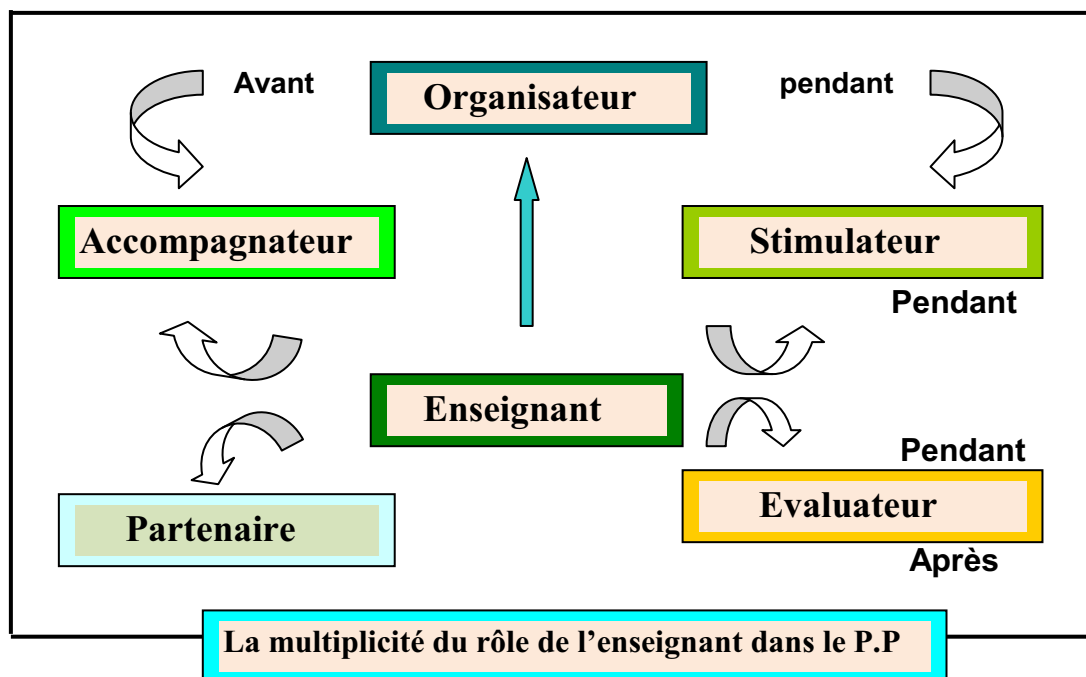
L'enseignant ne doit pas devancer les apprenants par des questions clés susceptibles de faire émerger un projet. En revanche, pour répondre aux questions posées, il doit, dans la mesure du possible, ouvrir des pistes de recherche. Il est là en tant qu'accompagnateur qui favorise le fonctionnement autonome des apprenants et du groupe. Il les accompagne en laissant de côté ses propres objectifs et veille à ne pas se mettre à la place des acteurs du projet, à ne pas influencer sur leurs décisions et leur laisse la responsabilité toute entière. Il fait le point tout le long du parcours des apprenants en ayant recours à des synthèses partielles afin de permettre aux apprenants de rectifier leur écart au fur et à mesure de l'avancée et de la recherche

Chapitre II : Les obstacles de l'évaluation dans le projet pédagogique

d'informations et de la restitution de ces dernières avec leurs propres expressions sans en altérer le sens original.

Certes, il peut indiquer les sources d'informations mais ne donne pas directement les informations. C'est cette attitude pédagogique qui incitera et motivera les apprenants à devenir autonomes et acteurs de leur apprentissage. Nous pouvons donc représenter les rôles de l'enseignant dans la mise en place et du suivi de projet pédagogique de la manière suivante :

Tableau n° 18: Les rôles de l'enseignant dans le projet pédagogique



3. Les principales causes de l'échec du projet pédagogique

A la lumière de ce qui a été retenu, nous pouvons affirmer sans risque d'erreur que le projet pédagogique ne peut réussir sans le recours à la pédagogie de projet qui met en relief la démarche et le processus de réalisation qui est axé sur les stratégies plutôt que sur le produit. De quoi se nourrit la pédagogie de projet ? La pédagogie de projet est un jeu de construction pour apprivoiser l'inconnu et une dynamique de groupe favorisée par le respect de chacun. En effet, la pédagogie de projet se nourrit de :

- l'exigence de réel et de vécu,
- l'acceptation de l'inconnu,
- la volonté de réussir sa construction,
- l'implication individuelle de l'apprenant,

Chapitre II : Les obstacles de l'évaluation dans le projet pédagogique

- la diversité des participants ou des acteurs (chacun possède un potentiel latent et qui n'attend que le déclic),

- l'utilisation du groupe comme outil et moyen d'apprentissage.

La nécessité de miser sur l'implication individuelle de l'apprenant reste le critère essentiel pour la concrétisation du projet pédagogique. Sans l'implication réelle de chaque apprenant, le groupe ne peut fonctionner et l'enseignant doit donc en être conscient en gardant à l'esprit un certain nombre de mécanismes psycho – sociologiques.

Il veillera en ce sens à créer pour chacun les conditions favorables à son implication dans l'atmosphère de respect, de compréhension et de souplesse. En agissant en tant que veilleur quant à l'implication de chacun, l'enseignant permet de favoriser l'émergence de motivations, de permettre l'appropriation d'un projet collectif qui se concrétise dans la collégialité et de reconnaître le sentiment d'appartenance à un groupe.

Pourquoi favoriser l'émergence de motivations ? « *On ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif* » disait FREINET. La motivation de l'apprenant est la condition sine qua none de la réussite de toute entreprise pédagogique. Cette règle est encore plus valable pour la pédagogie de projet où le groupe mis en situation autonome et responsable doit être son propre moteur – catalyseur. L'apprenant dans un groupe doit être motivé ; sa motivation personnelle, son engagement volontaire sont indispensables pour faire avancer cette machine humaine qu'est le groupe et la pédagogie de projet. Au moins deux carburants sont nécessaires pour faire naître et enraciner la motivation :

- « travailler » avec plaisir dans l'action,

- être perfectionniste, avoir l'envie d'aller plus loin, poussé par une sensation d'insatisfaction par rapport à son travail et non par rapport à soi-même et vouloir donner le meilleur de soi-même à l'ensemble du groupe.

Ceci est d'autant plus vrai et comme le soulignait Carl ROGERS (1998 :107) : « *pour qu'un apprentissage ait un effet prolongé et utile à long terme, il faut que le pédagogue prenne appui sur des motivations durables :*

- *Goût de la recherche*

- *Goût de l'expression personnelle,*

- *Goût de la participation aux tâches collectives,*

Chapitre II : Les obstacles de l'évaluation dans le projet pédagogique

- *Goût de l'amélioration et de l'affirmation de soi-même* ».

Ces motivations concernent à la fois le projet (qui est un objectif pour l'apprenant et un moyen pour le pédagogue) et l'apprentissage lui-même (qui est un objectif pour le pédagogue et un moyen pour l'apprenant).

Naturellement, il faut savoir que différents facteurs peuvent favoriser l'émergence des motivations :

- conditions d'accueil chaleureuses et conviviales,
- mise en route claire, précise et convaincante,
 - déclic – ouverture lors de la phase contact, facilité par une situation de rupture par rapport à l'habituel,
- intérêt spontané dû à une curiosité naturelle et positive,
 - valorisation du ressenti de chacun ou encore incitation à traduire ses émotions, ses sentiments et pourquoi pas ses réticences,
- reconnaissance du vécu et des connaissances antérieures.

Il faut également veiller à l'appropriation du projet pour chaque apprenant. En effet, l'acteur qu'est l'apprenant ne pourra jouer son rôle que s'il est dans son projet, dans son décor et non déraciné ou projeté dans le projet d'un autre. Pour mener à bien son appropriation, il lui faudra :

- reformuler,
- visualiser le projet en le traduisant avec ses propres mots,
 - préciser son rôle (sa place au sein du projet selon ses compétences acquises ou visées),
- avoir envie d'être déjà dans l'action...

Mais l'appropriation se fait rarement sans mise en difficulté, sans avoir à dépasser un obstacle. L'appropriation va de pair avec une implication dans le groupe et avec la formulation d'une intention de travail, donc une implication dans le projet. L'appropriation demande d'aller au-delà d'un plaisir – ambition égoïste et d'accepter le partage futur de ses propres richesses – recherches pour une réalisation commune du projet. C'est un véritable travail de collégialité et d'acceptation les uns les autres grâce à une communication bilatérale ou multilatérale qui favorise les interactions, les échanges et l'esprit d'initiative. Un autre paramètre mérite d'être évoqué ; c'est de reconnaître comme essentiel le sentiment d'appartenance au groupe de tout

Chapitre II : Les obstacles de l'évaluation dans le projet pédagogique

apprenant. L'enseignant devra porter son attention à relever les indices de ce sentiment d'appartenance en observant :

- l'envie de travailler en commun qui se traduira en décisions et en propositions (personne n'impose quoi que ce soit), tout se négocie dans le projet pédagogique.

- l'insertion de l'apprenant dans le système relationnel reflétée par des comportements, des échanges verbaux et non verbaux.

Sa connaissance de la dynamique de groupe et des diverses démarches pédagogiques qui accompagnent la pédagogie de projet permettra à l'enseignant de déceler au mieux le sentiment d'appartenance au groupe ou non. L'enseignant doit entrer en relation avec chacun et avec tous. Il doit avoir présente à l'esprit la grande diversité des participants et des acteurs. En effet, respecter cette diversité, c'est être vigilant et :

- voir chacun dans son individualité et son unicité,

- penser que chacun arrive avec un bagage ou un "butin" personnel et différent,

- reconnaître la variété des modes d'apprentissage des apprenants et en tirer des conséquences. Chaque apprenant a son rythme de travail. L'enseignant pourra donc varier les contextes – supports pour que les uns et les autres trouvent leur compte et pourquoi pas repérer les nouveautés. L'enseignant/formateur essaie de rentrer dans la logique de celui qui est en face c'est-à-dire l'apprenant avec ses spécificités, ses individualités, ses goûts et ses attentes.

En résumé, l'enseignant désireux d'impliquer l'ensemble des acteurs du projet pédagogique et surtout les partisans du moindre effort et qui considère comme une manière de faire pour le pédagogue de contribuer à l'intégration de chacun doit :

- demander à tel ou tel de reformuler le projet en cours. Chacun doit participer à sa manière tout en respectant les règles que se donne le groupe,

- miser sur le développement de l'apprenant et non pas prioritairement sur ses connaissances. L'enseignant voit l'apprenant dans sa globalité et considère tous les acteurs du projet pédagogique comme capables, responsables et totalement impliqués.

- Faire appel à la créativité du groupe-projet.

Chapitre II : Les obstacles de l'évaluation dans le projet pédagogique

Ceci traduit toute l'importance de l'individualisation et signifie qu'il n'y a pas de méthodologie commune à tous qui soit pleinement efficace. L'intérêt de la pédagogie de projet est de pouvoir varier les angles d'approche. L'enseignant a conscience de l'importance du groupe aussi bien pour la méthode que pour le projet pédagogique. A ses yeux, le groupe a une richesse propre due aux différences entre les personnes (du fait de leur milieu social, leurs expériences et leur vécu ...), due à la complémentarité des uns et des autres (les compétences..., les échanges ..., les interactions) et à la synergie créée par les motivations diverses. L'apprenant va faire prendre conscience de cette richesse, de cette chance en favorisant l'écoute des différents points de vue. Il fera donc jouer les rouages de la socialisation en sollicitant et en favorisant :

- le travail en groupe
- la concertation
- la responsabilisation
- le partage des tâches
- l'implication volontaire.

Cette attitude de sollicitation facilitera le fonctionnement du groupe en tant que tel : encourage les apprenants à trouver leur place, à tenir et à jouer leur rôle. Il peut inciter à une diversification des tâches pour l'exploration, à une alternance pour les différentes tâches définies. En outre, il sera attentif aux inter actions et aux échanges qui s'installent dans le groupe et qui tissent des inter relations construites sur l'égalité des chances ; en un mot l'enseignant est gardien de la dynamique de groupe et que le groupe structure les relations affectives puisqu'il organise les échanges interpersonnels en fonction de l'objectif d'acquisition individuel.

Etant donné que la pédagogie de projet est basée sur l'autonomie de l'apprentissage ou de l'apprentissage autodirigé, il faut être attentifs à l'existence de certains problèmes pour éviter certains écueils ou dérives possibles qui constituent des blocages dans la mise en œuvre et l'évaluation du projet pédagogique. Nous pouvons noter à ce propos les écueils suivants :

• Tomber dans le laisser-faire

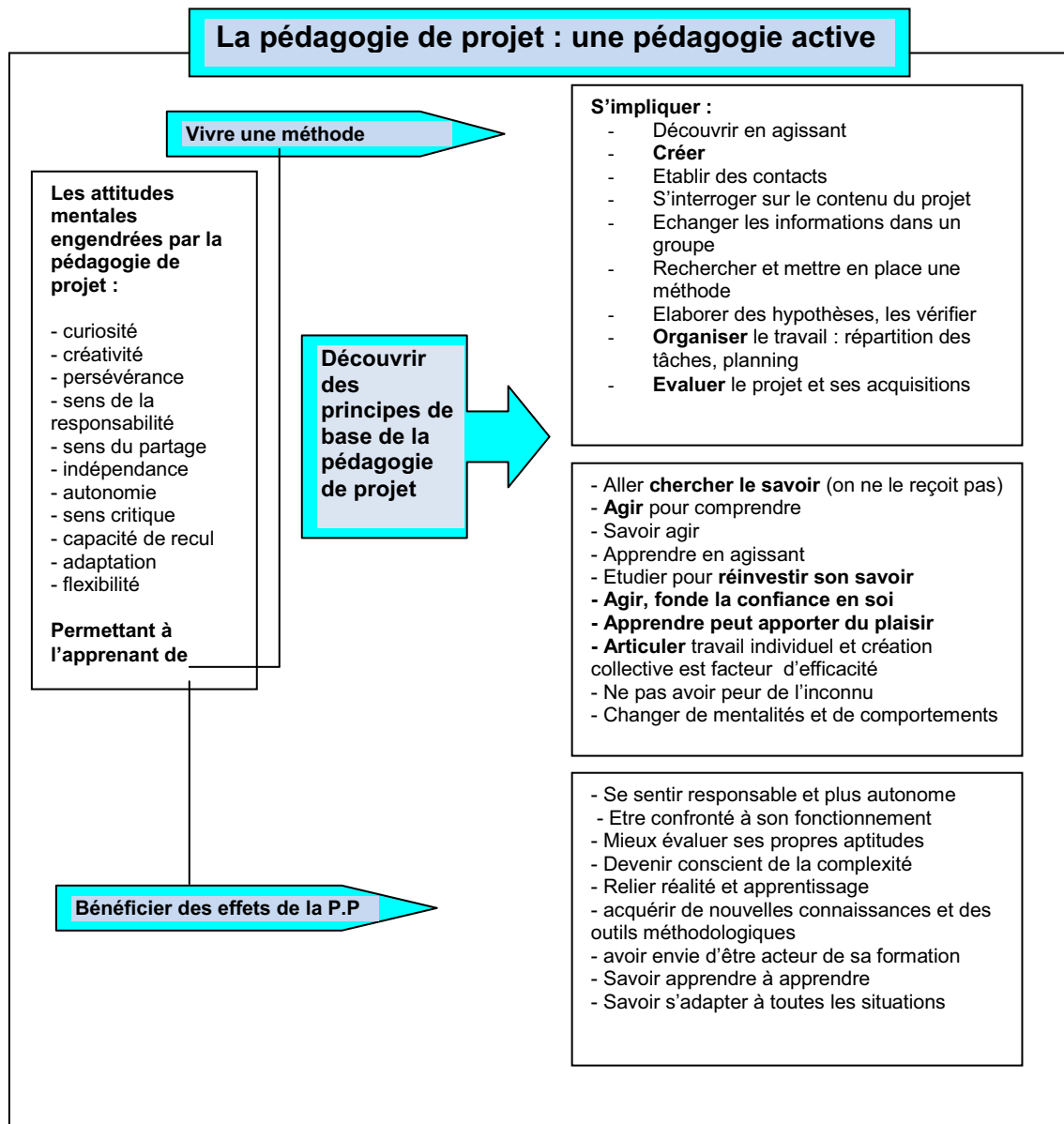
Ce risque est celui de toutes pédagogies actives, non directives. L'enseignant doit situer la non directivité à sa juste place. Nous avons bien vu que la situation de départ peut être utilement orientée, voire induite par l'enseignant. Il se peut aussi qu'en cours de démarche, ce dernier ait à intervenir pour que le projet soit adapté aux moyens

Chapitre II : Les obstacles de l'évaluation dans le projet pédagogique

disponibles, et qu'il soit à la mesure des personnes qui vont avoir à le réaliser. Cela n'empêchera pas le groupe de décider du ou (des) projet(s), ni d'assumer les tâches nécessaires. Dans ces moments de décision ou d'action, l'enseignant reste inévitablement en retrait.

Nous pouvons nous interroger sur le fait que la pédagogie de projet, peut être, pour l'enseignant, l'occasion de ne pas s'investir et de laisser les groupes ou sous groupes travailler, alors que lui-même vaque à ses occupations... Les apprenants ne sont pas dupes et ce n'est que par son implication et son attention soutenue vis-à-vis des apprenants et du déroulement de l'action que l'enseignant permettra à la pédagogie de projet d'être efficace. Quel est l'apport de la pédagogie de projet à l'apprenant ? La démarche pédagogique dans le projet pédagogique doit être découverte par l'apprenant lui-même au fil des étapes vécues. Il pourra alors en apprécier l'intérêt. Le tableau suivant donne un aperçu exhaustif de la pédagogie de projet.

Tableau n° 19 : Apport de la pédagogie de projet à l'apprenant



Chapitre II : Les obstacles de l'évaluation dans le projet pédagogique**● Induire le thème**

Dans plusieurs cas observés, il a été constaté que l'enseignant impose le thème à ses apprenants qui subissent ce choix soit par routine soit par manque de motivation des enseignants. D'année en année, d'une promotion à une autre, il propose le même thème avec les mêmes orientations et les apprenants sont contraints d'atteindre les objectifs de l'enseignant et non les objectifs du projet pédagogique. L'enseignant induit le thème soit par méconnaissance de la pédagogie de projet du fait qu'il n'a pas été formé, ou par manque de clarification préalable pouvant orienter les apprenants pour la mise en œuvre de leur projet pédagogique. Mais, dans certains cas, c'est le résultat d'une intention délibérée. Connaître mieux les blocages dans la mise en place et l'évaluation du projet pédagogique c'est mettre en œuvre une véritable pédagogie de projet qui valorise l'apprenant et accorde de l'importance au travail de groupe et réhabilite l'erreur dans l'apprentissage.

Afin de pouvoir connaître mieux les difficultés et les dysfonctionnements rencontrés dans la mise en place et la concrétisation d'un projet pédagogique, il nous semble nécessaire de présenter, dans le chapitre suivant, les résultats des enquêtes pédagogiques menées sur le terrain pour avoir un réel feed-back avec les apprenants, les enseignants et les inspecteurs généraux de l'éducation nationale ainsi que la description et l'analyse des différentes corrections / évaluations réalisées par les enseignants retenus à ce sujet. Ce feed-back nous permettra de confirmer ou d'infirmer la véracité de nos hypothèses et proposer des remédiations appropriées.

CHAPITRE III

ENQUÊTES : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

De par les nombreux entretiens et discussions avec les différents acteurs du projet pédagogique (apprenants – enseignants – inspecteurs généraux et même parents d'élèves) concernant la mise en place de la pédagogie du projet dans le système éducatif et de son évaluation, nous avons pu constater que, pour la grande majorité des apprenants, soit 83%, le projet pédagogique et son évaluation tels qu'ils sont pratiqués dans les classes de français langue étrangère restent, d'une part, pour eux quelque chose de flou et d'abstrait et par là même sans aucun intérêt du fait qu'ils ne savent pas comment construire un projet pédagogique, quand peuvent-ils rechercher les informations et les traiter puisqu'ils n'ont que le lundi après-midi de libre. D'autre part, les enseignants n'ayant reçu aucune formation dans le domaine de la pédagogie de projet procèdent par tâtonnement et leur initiative se voit bloquée et sans issue surtout face aux informations recueillies par le groupe – projet. En effet, ces informations sont données dans une langue hétéroclite (arabe dialectal souvent incompréhensible) causent énormément de problèmes d'interprétation et de traduction et compliquent ainsi la prise de notes et la reformulation. Par conséquent, nous nous sommes proposé de mener parallèlement trois enquêtes : la première concerne les apprenants de troisième année secondaire (3^oAS littéraires et scientifiques), la seconde est destinée aux enseignants du secondaire de différents lycées et dans plusieurs wilayas du pays et la troisième à l'intention des inspecteurs généraux qui, nous semble-t-il, peuvent nous orienter sur les stratégies mises en place pour l'évaluation de cette nouvelle approche pédagogique dans le système éducatif. Nous avons délibérément choisi ces populations car elles constituent une charnière entre l'enseignement moyen, secondaire et l'enseignement supérieur.

Notre objectif est de :

- voir ce que pensent les apprenants, les enseignants et les inspecteurs à propos du projet pédagogique et de son évaluation,
- voir si les enseignants maîtrisent la pédagogie de projet pour la transmettre aux apprenants,
- voir si les apprenants savent construire des questionnaires d'enquête,

- voir si les apprenants savent prendre des notes, repérer et cibler les informations importantes pour leur projet et être capables de les restituer par la reformulation,

- voir si les enseignants concernés orientent les apprenants en leur fournissant des orientations et des repères pour leur recherche et s'ils suivent de près l'avancement du projet pédagogique,

- recueillir le plus d'informations sur les pratiques évaluatives telles qu'elles sont réalisées en général dans le système éducatif et dans le projet pédagogique en particulier ;

- mettre en place des stratégies d'apprentissages spécifiques au projet pédagogique, des activités de productions et d'évaluation,

- voir les difficultés rencontrées par les apprenants dans la réalisation et l'évaluation du projet pédagogique.

Nous avons délibérément choisi cet ordre de passation des questionnaires d'enquêtes par souci méthodologique nous permettant de comparer les avis et les réponses du panel.

1. Les objectifs de l'enquête / apprenants

L'enquête que nous avons menée auprès des apprenants va nous permettre de découvrir les spécificités des apprenants de troisième année secondaire de différentes régions, de différents milieux, de cibler leur motivation dans l'enseignement/apprentissage par projet pédagogique et de déterminer minutieusement les lieux de l'intervention pédagogique de tous les acteurs afin de préparer de façon pertinente et efficace les remédiations nécessaires. Notre enquête vise également à découvrir :

- pourquoi les apprenants suivent-ils le cours de français ?
- quel intérêt ou bénéfice les apprenants attendent-ils à moyens et longs termes ?
- quelle est leur attitude vis-à-vis de l'enseignement / apprentissage par projet ?
- comment apprennent-ils la langue étrangère ?
- quelle est leur conception de l'enseignement / apprentissage ?
- quelle méthodologie les motive et les attire ?
- quels procédés pédagogiques les démotivent ou les rebutent ?

- quels sont leurs centres d'intérêt ?
- que savent-ils sur la langue cible, le projet pédagogique et l'évaluation ?
- que pensent-ils de l'attitude des enseignants vis-à-vis des apprenants, de l'erreur et de la langue française ?
- que comptent-ils faire avec la langue cible qu'ils sont en train d'apprendre ?

En effet, nous nous sommes interrogé (s) sur leur méthode de travail dans le contexte du projet pédagogique et l'importance que les apprenants accordent à l'écrit et notamment à la place qu'ils accordent à l'erreur dans l'apprentissage.

1.1 Choix du panel

Le questionnaire composé de vingt-cinq questions, que nous avons présenté nous-mêmes aux apprenants va nous permettre de collecter le plus grand nombre d'informations sur le projet pédagogique, sa mise en place, son suivi et son évaluation. Il nous fournit des éléments sur ce qu'en pensent les apprenants et surtout comment la pédagogie de projet et l'entrée par les objectifs telle qu'ils la reçoivent est appréhendée dans leur cursus scolaire.

1.2 Spécificité de la population interrogée

La pré enquête nous a permis d'avoir un aperçu objectif sur les apprenants que nous avons sollicités. En effet, ces derniers sont tous des lycéens de troisième année secondaire qui préparent l'examen du baccalauréat en fin d'année scolaire. Ils sont âgés de 16 à 20 ans. Même si les filles sont plus nombreuses que les garçons, nous avons retenu la parité entre filles et garçons pour pouvoir tirer des conclusions plus objectives. Les apprenants interrogés sont délibérément choisis dans dix (10) lycées de différentes Wilayate représentant ainsi cent (100) lycéens répartis comme suit :

| | |
|-------------|----------|
| - Alger | 2 lycées |
| - Blida | 2 lycées |
| - Boumerdès | 1 lycée |
| - Tipaza | 1 lycée |
| - Médéa | 1 lycée |

| | |
|------------|---------|
| - Adrar | 1 lycée |
| - Bechar | 1 lycée |
| - Laghouat | 1 lycée |

1.3 Conditions de passation

Après avoir minutieusement préparé notre questionnaire d'enquête, nous nous sommes rendu(s) nous-même (s) aux différents lycées sauf celui de Bechar et d'Adrar que deux collègues rencontrés lors d'un séminaire ont bien voulu les réaliser à notre place. Pour ce qui concerne les autres lycées, nous pouvons affirmer que les conditions de passations étaient très bonnes. Après nous avoir présenté(s) à leurs élèves et les avoir motivés, les enseignants nous ont laissé seul avec les élèves.

Cette attitude a permis aux élèves de répondre avec une grande liberté et une totale confiance. Certaines questions ont marqué l'intérêt des apprenants qui ne cessaient pas de poser des questions pour pouvoir répondre sans ambiguïté. Pour certains apprenants, c'était première fois que quelqu'un leur demandait leur impression sur une question qui les concerne de très près, ce qui les a doublement motivés. Tous les élèves interrogés ont répondu à toutes les questions. Même les apprenants qui ont des difficultés d'expression ont répondu en langue arabe pour montrer leur intérêt pour cet exercice de sondage.

1.4 Analyse descriptive de l'échantillon

L'échantillon que nous avons retenu peut être décrit de la manière suivante :

- les apprenants interrogés ont suivi régulièrement leur cursus scolaire sans interruption,
- 21% des apprenants redoublent la troisième année secondaire et repassent le baccalauréat pour la deuxième fois,
- 8% des apprenants triplent et repassent le baccalauréat pour la troisième fois,
- Ils appartiennent à un niveau social différent et par là même représentent presque toutes les couches sociales,
- Ils marquent une certaines disposition à communiquer et veulent affirmer leur présence en focalisant leurs propos sur les véritables problèmes rencontrés dans le système éducatif,

- Ils donnent l'impression qu'ils tiennent à s'exprimer sur quelque chose qui les concerne et qui les intéresse directement et qu'ils souhaitent transmettre aux responsables à tous les niveaux,

- Ils veulent montrer clairement, qu'eux aussi, ils savent juger, évaluer construire et faire naître des projets et qu'ils doivent être écoutés ;

- Ils veulent que l'enseignement/apprentissage soit en adéquation avec la demande socioprofessionnelle leur garantissant une véritable insertion dans le monde économique et professionnel.

Après une prise de contact direct et convivial, le questionnaire d'enquête, élaboré en tenant compte des spécificités des apprenants et à leur portée, leur a été présenté en leur garantissant l'anonymat. La durée de passation varie entre 40 minutes et une heure selon les classes.

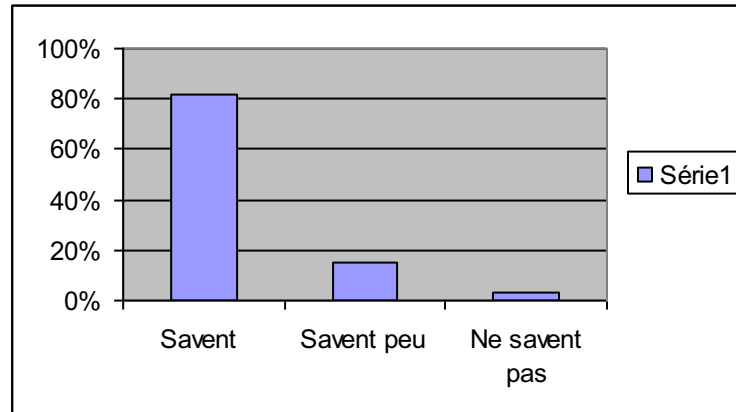
1.5 Le questionnaire d'enquête / apprenants (voir annexes)

Pour plus de cohérence et pour connaître un peu mieux le public apprenant, nous avons fait précéder notre enquête par une pré - enquête. Cette dernière nous permettra de préparer efficacement notre enquête et avoir le maximum d'informations sur notre public, sa situation socio économique, géographique et culturelle.

1.6 Analyse des résultats de l'enquête (informations recueillies)

Question n°1 : As-tu une idée sur ce qu'est un projet pédagogique ?

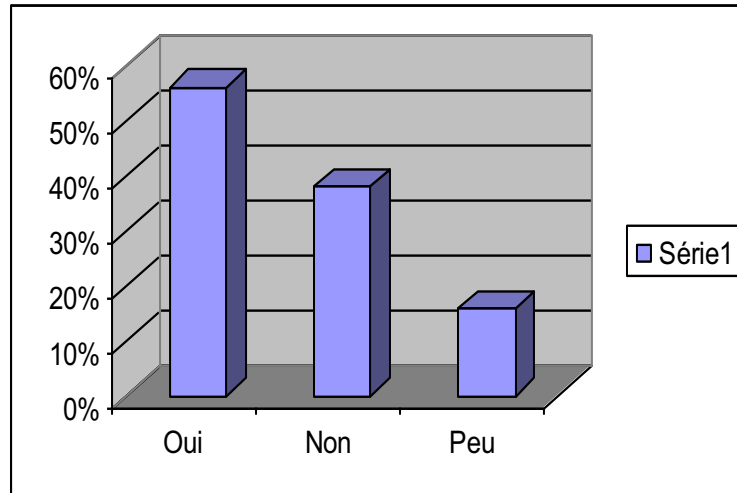
Les réponses à cette question montrent que 15% des apprenants ne savent pas ce qu'est un projet pédagogique et qu'ils ne sont pas au courant de la mise en place du projet pédagogique dans le système éducatif, que 82% travaillent sur le projet pédagogique depuis le collège et que 3% ont une idée vague mais qu'ils s'accrochent pour en réaliser et souhaitent avoir des informations sur ce sujet pour ne pas être en marge du système éducatif et construire ainsi leur propre projet. Une remarque qui nous paraît très importante et qui mérite d'être soulignée : tous les apprenants pensent que le projet un point positif et un avantage pour eux si on leur apprenait à le maîtriser.



Naturellement pour plus de clarté et de précision, il faut rappeler que le pourcentage des filles qui connaissent mieux le projet pédagogique est supérieur à celui des garçons. Le seul handicap que les filles rencontrent dans la réalisation d'un projet pédagogique reste la quête des informations dans les différents endroits et les différents secteurs publics ou privés car selon elles, nombreux sont les responsables de structures qui refusent de leur donner les informations nécessaires pour la concrétisation de leur projet pédagogique. En conséquence, un changement de mentalités est nécessaire pour faire évoluer le progrès et donner ainsi à l'enseignement / apprentissage sa véritable place.

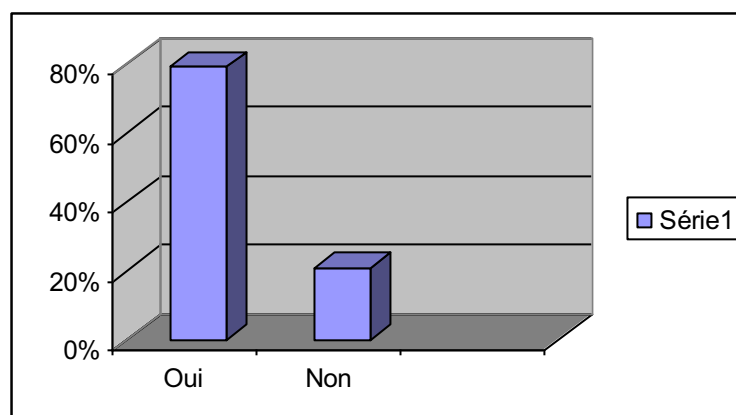
Question n°2 :Est-ce que ton enseignant t'a expliqué et montré comment faire et comment mener un projet ?

Concernant cette question, il a été relevé que dans la majeure partie des apprenants consultés 56% affirment que leurs enseignants leur ont expliqué comment réaliser et mener un projet pédagogique contre 38% qui reprochent à leurs enseignants de ne pas leur avoir montré la démarche pour conduire un projet pédagogique et 12% pensent être très peu informés sur la technique de réalisation d'un projet pédagogique en milieu scolaire.



Question n°3 : As-tu déjà fait un projet pédagogique ?

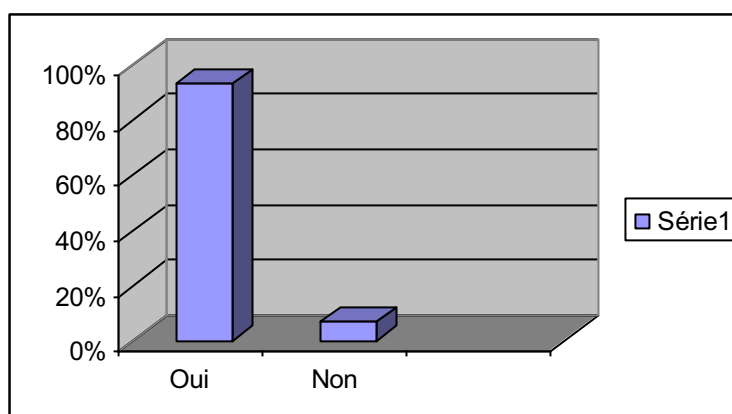
Les réponses à cette question semblent mitigées. En effet, nous avons noté que certains ont pu réaliser un projet pédagogique dans d'autres matières que le français. Ils font allusion aux matières telles que la géographie, l'éducation civique ou les sciences naturelles. Nous pouvons donc noter que 79% des apprenants ont à un moment donné dans leur apprentissage pu réaliser un ou plusieurs projets pédagogiques seuls ou en petits groupes contre 21% qui n'ont pas réalisé de projet même s'ils ont fait partie d'un groupe – projet.



Question n°4 : L'as-tu mené à terme c'est à dire jusqu'à la fin?

Les apprenants motivés et intéressés qui ont pu réaliser leur projet pédagogique l'ont mené à terme dans les proportions suivantes : oui 93%, non 7% montrant ainsi que lorsque le thème est motivant et d'actualité les apprenants n'éprouvent aucune réticence pour achever leur projet qui constitue pour eux l'image de œuvre accomplie.

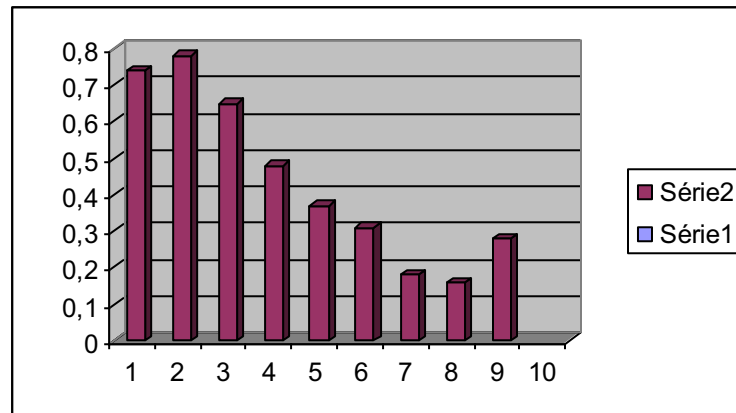
On peut noter qu'à travers les commentaires et remarques formulés par les apprenants, que lorsque le thème est laissé au choix personnel de l'apprenant et non imposé par les enseignants, le projet est toujours mené à terme et que les apprenants demandent à leurs enseignants de leur donner la possibilité de pousser leurs recherches encore plus loin montrant ainsi leur intérêt et leur motivation pour la recherche et le travail en autonomie.



Question n°5 : Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées ?

Les difficultés rencontrées par les apprenants dans la réalisation et la mise en forme du projet pédagogiques sont de plusieurs ordres. Nous pouvons noter :

- résumer les idées essentielles : 74%
- reformuler : 78%
- la prise de notes : 65%
- les ambiguïtés de certains énoncés : 48%
- la langue : 31%
- le manque d'ouvrages de références : 18%
- les blocages psychologiques : 16%
- le manque de temps : 28%



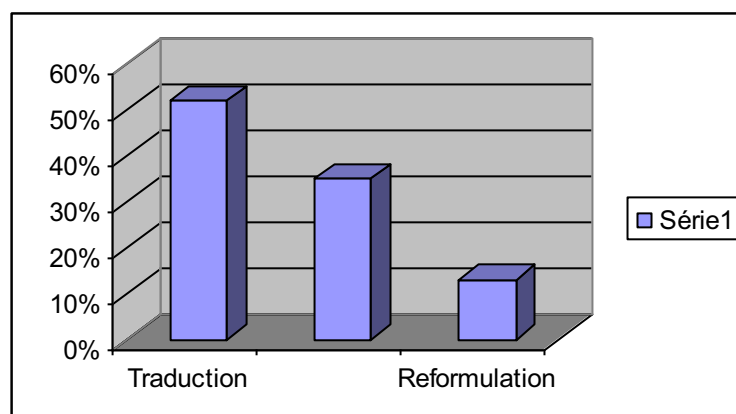
Question n° 6 : Comment as-tu fait pour les résoudre ?

Les réponses sont mitigées. Cependant, dans les réponses, nous pouvons noter que :

- 52% des apprenants affirment que pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans la réalisation du projet pédagogique, ils ont recours à la traduction littérale. Cette stratégie est couramment utilisée dans les classes de langue. D'ailleurs, les enseignants d'anglais se plaignent également de ce phénomène qui bloque et qui fait stagner l'apprentissage ce qui démotive réellement les apprenants et même les enseignants qui ne voient pas leurs efforts récompensés par la réussite des apprenants et leur autonomie.

- 35% à la paraphrase,

- 13% à la reformulation



Question n° 7 : De quelles manières tes enseignants t'ont-ils aidé ?

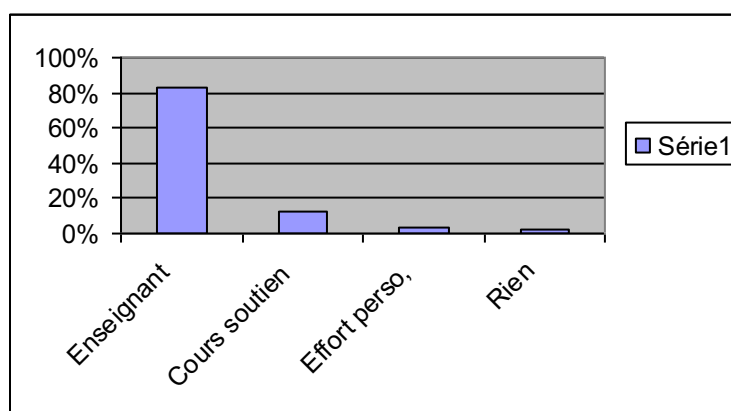
Les réponses sont très variées mais révélatrices d'un intérêt certain pour la concrétisation d'un projet pédagogique qui reflète réellement les résultats d'un travail de fond que les apprenants s'attachent à réaliser et la méthodologie utilisée par l'enseignant, les orientations, les pistes de recherche intéressantes et les appréciations objectives pour une véritable remédiation.

- En effet, 83% des apprenants affirment que c'est l'enseignant qui les aide par des conseils, des appréciations objectives et des remarques pertinentes qui orientent les apprenants.

- 12% ont recours à des cours de soutien et bénéficient de l'aide de leurs parents ou proches.

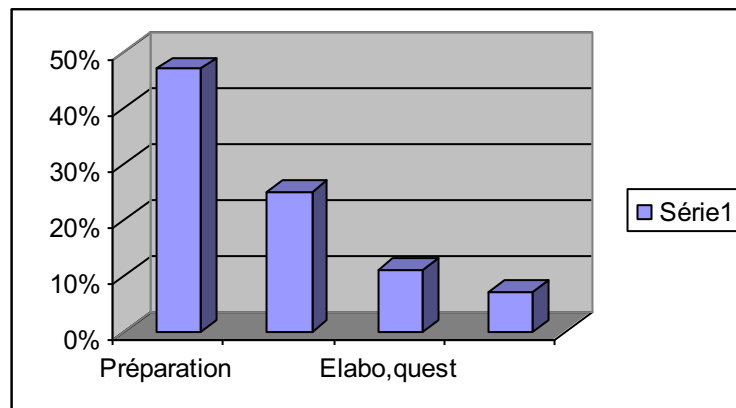
- 3% font des efforts personnels en travaillant seuls à la maison et remettent le travail réalisé à leur enseignant pour les évaluer.

- 2% ne font absolument rien et affirment qu'ils sont démotivés



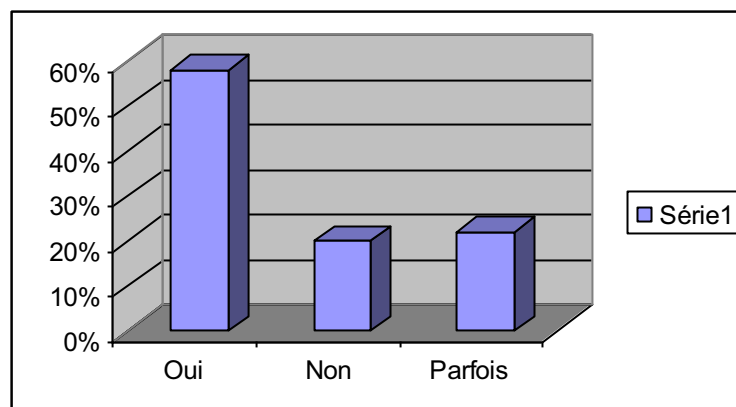
Question n° 8 : Lors de la réalisation du projet pédagogique, quelle est la phase la plus difficile à réaliser selon toi ?

Les réponses sont très variées mais nous informent réellement sur les difficultés que les apprenants rencontrent et qui constituent pour eux de véritables blocages psychologiques. 47% des apprenants interrogés éprouvent des difficultés dans la préparation du projet pédagogique. 25% ne trouvent pas les informations qui concernent le thème. 11% éprouvent des difficultés dans la préparation du questionnaire. 7% trouvent que la restitution des informations est difficile car ils ont de grandes difficultés dans la compréhension et la rédaction.



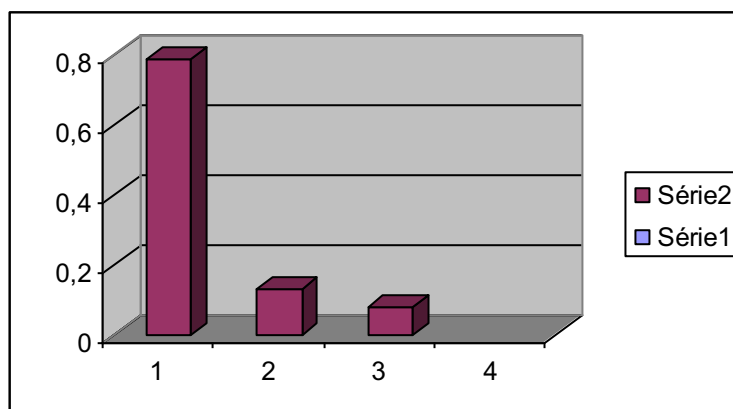
Question n° 9 : Lorsque tu as mené ton projet pédagogique, as-tu eu des difficultés à prendre des notes

Les réponses sont unanimes. La prise de notes reste le handicap le plus frappant chez les apprenants algériens. 53% ne savent pas prendre des notes contre 22% qui, eux, estiment qu'ils estiment éprouvent quelques difficultés et 20% seulement sont capables de prendre des notes. Les causes présentées par les apprenants sont éloquentes : on ne leur a pas appris à prendre des notes ; ils n'arrivent pas à écouter et à écrire en même temps ; le rythme les bloque et ils se démotivent.



Question n°10 : Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées dans la restitution des informations que tu as recueillies ?

Les principales difficultés rencontrées par la majorité des apprenants 79% du lexique avec lequel ils sont confrontés. En effet, les personnes interrogées sur le thème utilisent des mots techniques, quelquefois en arabe ce qui met l'apprenant devant une situation de communication particulièrement compliquée. 13% éprouvent des difficultés de langue et 8% pensent avoir un problème de compréhension.



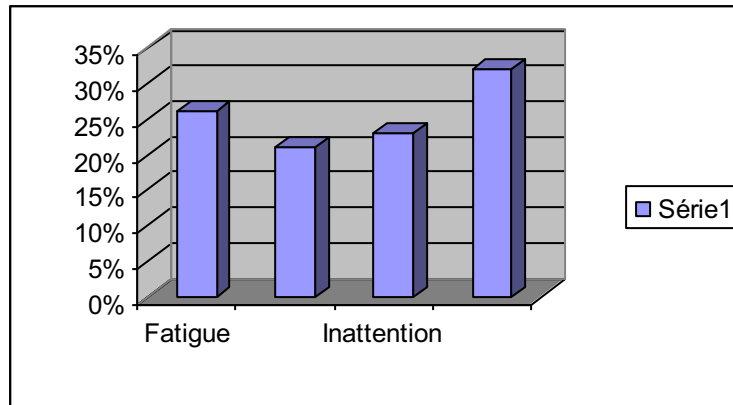
Question n°11 : En rédigeant ton projet, tu commets des fautes et des erreurs. Est-ce que tu peux expliquer les causes ?

Les réponses sont mitigées. Les apprenants attribuent les causes des erreurs à :

- La fatigue : 26%
- L'inattention : 21%
- La démotivation : 23%
- Mauvaise évaluation : 32%

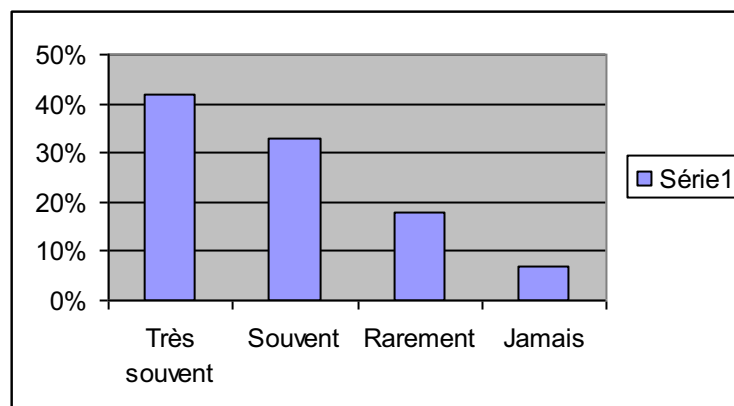
Dans les commentaires des apprenants, nous pouvons noter que la majorité des apprenants interrogés reprochent à leurs enseignants de ne pas évaluer réellement et objectivement leurs travaux ou leurs projets. En effet, ils affirment que c'est toujours les mêmes élèves qui ont toujours les bonnes appréciations et les bonnes notes. Cette attitude que les apprenants jugent partielle démobilise les apprenants car ils se sentent lésés par rapport aux efforts accomplis sans trouver en contre partie une appréciation positive ou une note qui reflète réellement leur travail.

Enquêtes: Présentation et analyse des résultats



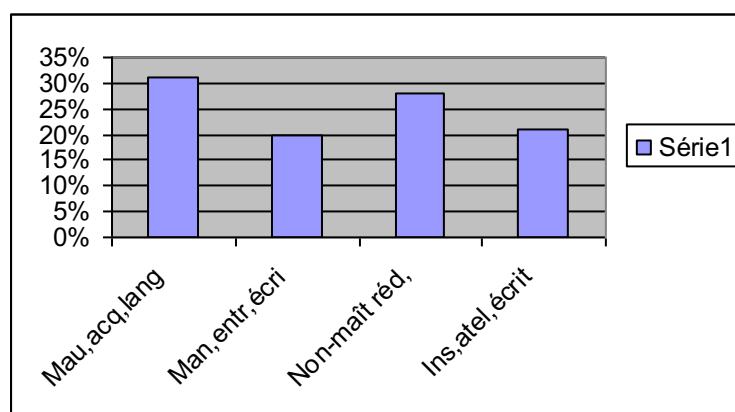
Question n° 12 : Ces erreurs reviennent-elles régulièrement dans tes productions écrites et dans la rédaction de ton projet ?

Les réponses montrent clairement que les erreurs restent un domaine qui mérite d'être revalorisé dans le système éducatif en Algérie et doit faire l'objet d'un enseignement spécifique quitte à reprogrammer la fameuse séance de dictée qui permettra une amélioration certaine de l'orthographe et de la morphologie. Les pourcentages sont sans commentaire. 42% des apprenants affirment que les erreurs reviennent très souvent et qu'ils n'arrivent pas à les corriger contre 33% qui estiment aussi que les erreurs reviennent souvent. Seuls 18% qui affirment que les erreurs reviennent rarement et cela est dû soit à la fatigue surtout en fin d'après-midi ou lorsqu'ils sont un peu stressés et 7% affirment qu'ils maîtrisent bien l'orthographe et la conjugaison ; qu'ils leur arrivent de faire des erreurs mais qu'ils les corrigent en relisant leur copie et en se concentrant sur les mots qui leur paraissent compliqués.



Question n°13 : Penses-tu que ces erreurs sont dues à :

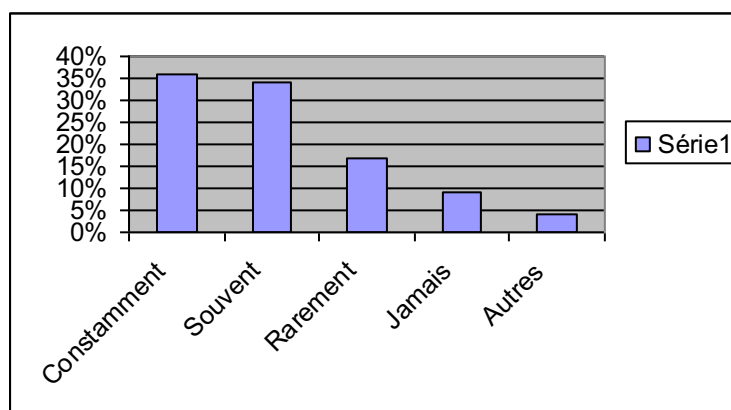
A cette question guidée, les réponses des apprenants sont claires et sans ambiguïté. Le manque d'entraînement à l'écriture et l'insuffisance d'ateliers d'écriture constituent 41%, ce qui est un pourcentage assez élevé et sur lequel les enseignants devraient se pencher pour doter les apprenants de modèles d'écriture et programmer des ateliers d'écriture. Ces ateliers d'écriture permettront aux apprenants qui présentent des lacunes et qui ne maîtrisent pas correctement les mécanismes rédactionnels (28%) de s'imprégner des modèles d'écriture portant sur divers types de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, journalistiques etc.) ce qui répondrait aux attentes des 28% des apprenants qui ont des difficultés rédactionnelles. Naturellement, les 31% des apprenants qui ne maîtrisent pas correctement l'emploi de la langue, des séances de soutien devraient être programmées dans un continuum selon les difficultés que ces derniers rencontrent. Là, bien sûr, il ne s'agit pas de refaire les mêmes cours mais prévoir des activités motivantes et à la portée de ces apprenants. L'enseignant doit choisir des procédés différents de ceux qu'il utilise habituellement. C'est en découvrant des procédés nouveaux et différents que les apprenants qui éprouvent des difficultés rédactionnelles adoptent une nouvelle attitude d'apprenant ayant un regard nouveau sur l'apprentissage.



Enquêtes: Présentation et analyse des résultats

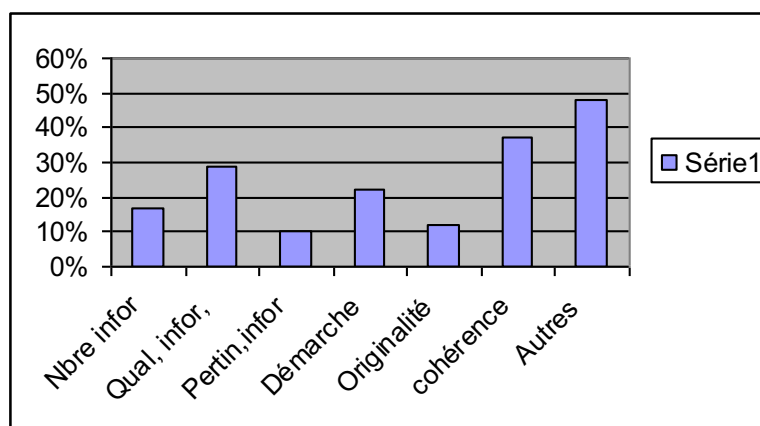
Question n° 14 : L'enseignant chargé du suivi de ton projet pédagogique t'oriente-t-il dans la recherche des informations pertinentes pour réaliser et réussir ton projet ?

Les apprenants interrogés affirment à 70% qu'ils sont suivis et aidés par leurs enseignants. Néanmoins, 30% d'entre eux reprochent à leurs enseignants soit de les négliger, soit de ne pas prendre leur projet au sérieux



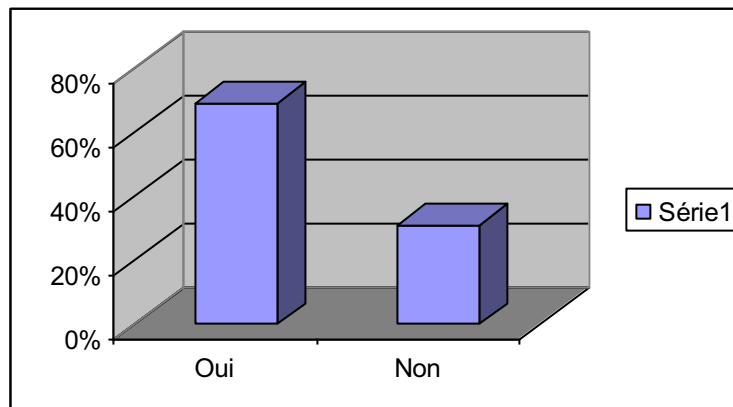
Question n° 15 : Ton enseignant évalue quoi dans ton projet ?

A partir des réponses des apprenants, nous pouvons conclure que l'évaluation du projet pédagogique est pratiquée de manière hétérogène par les enseignants. En effet, 48% des enseignants évaluent et favorisent la forme sur le fond contre 22% qui s'intéressent à la démarche utilisée par les apprenants. Ces derniers confirment qu'ils apprennent mieux lorsque l'enseignant les oriente et leur montre comment chercher les informations et comment ils doivent procéder. Ceux-ci précisent que lorsqu'ils sont régulièrement suivis, ils réalisent un projet pédagogique cohérent et méthodologiquement construit.



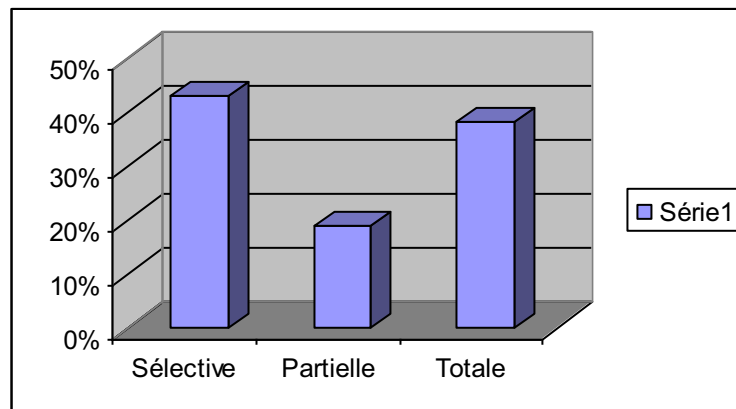
Question n° 16 : Lors de la rédaction du projet, as-tu des difficultés à reformuler les idées sans en modifier le sens ?

Les réponses sont sans appel. 69% des apprenants affirment qu'ils éprouvent de grandes difficultés dans la reformulation des idées et des informations qu'ils ont recueillies. Ils justifient leurs réponses en présentant des arguments qui montrent que les lacunes dans le domaine de la compréhension orale et écrite restent le handicap majeur dans la restitution de l'information. Ceux qui ne présentent pas de difficultés majeures dans la reformulation des informations sont tous des apprenants qui lisent régulièrement les journaux (24%), ou qu'ils sont connectés au réseau Internet (7%).



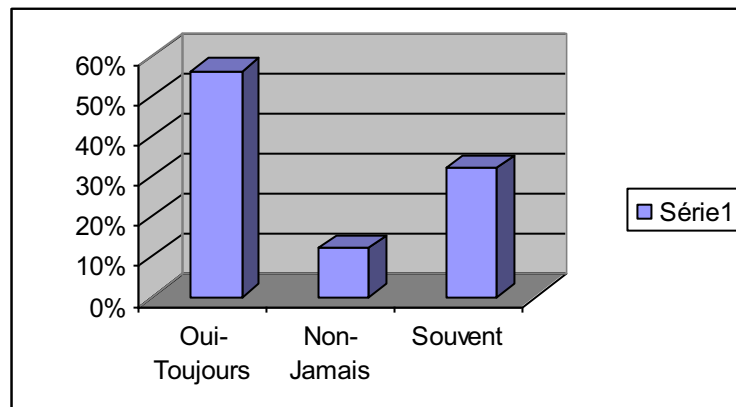
Question n°17 : Quel type d'écoute pratiques-tu au moment où les personnes que tu interrogues répondent à tes questions ?

Les réponses montrent clairement que les apprenants n'ont pas de problème ou de difficultés d'écoute. C'est beaucoup plus sur la compréhension que les apprenants ont un travail de fond à faire. Naturellement, pour remédier à cette situation démotivante et stressante pour certains apprenants, les enseignants doivent programmer des activités portant sur l'écoute et voir les différents aspects d'une bonne écoute, son rendement et sa pertinence dans la communication et surtout les réponses qui découlent d'une bonne écoute.

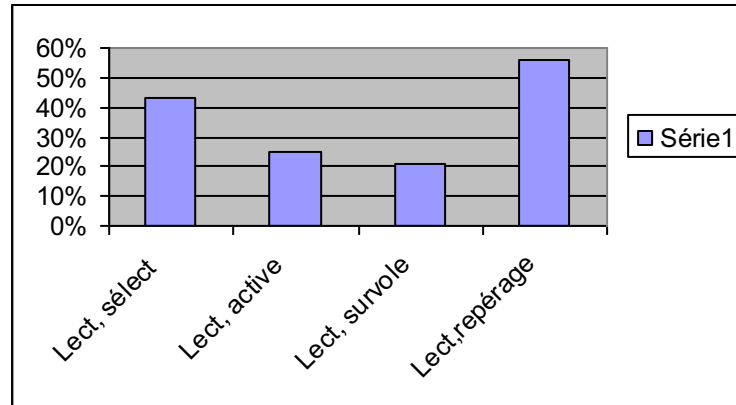


Question n° 18 : Quand tu ne comprends pas les propos de ton interlocuteur, utilises-tu le feed-back c'est-à-dire tu lui poses des questions sur les éléments que tu ne comprends pas ?

Les réponses montrent que les apprenants sont conscients de l'importance du feed-back dans la communication et dans la compréhension des messages. Les apprenants affirment qu'ils utilisent le feed-back même quand ils ont compris le message pour confirmer vraiment qu'ils ont compris. Cette attitude positive est un critère observable qui ne trompe pas : vérifier c'est confirmer donc être sûr.



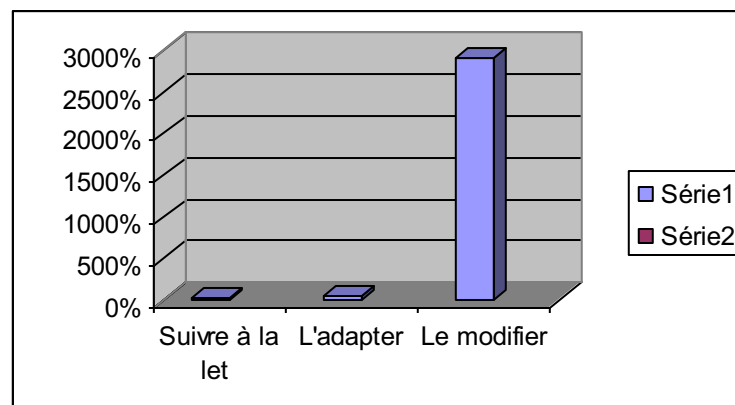
Question n° 19 : Lorsque tu lis les documents écrits concernant ton projet pédagogique, tu utilises quel type de lecture ?



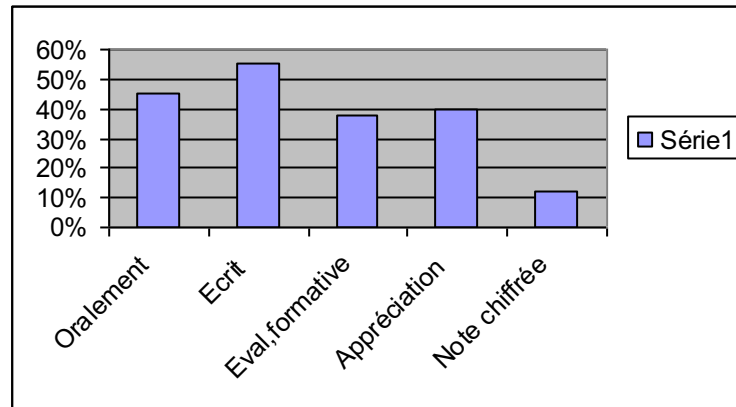
Nous remarquons que les apprenants utilisent à 43% une lecture sélective et à 56% une lecture repérage. Ceci montre bien que les apprenants adaptent leur lecture en fonction de l'objectif qu'ils se sont fixés. Ils ajoutent qu'ils ont quelquefois recours à une lecture approfondissement en élargissant leurs lectures à des questionnements appelant à d'autres lectures.

Question n° 20 : Pour réaliser ton projet pédagogique avec tes partenaires, fais-tu un plan détaillé que tu suis à la lettre, que tu adapte ou que tu le modifies ?

Les réponses des apprenants montrent que ces derniers sont conscients de la nécessité d'adapter leur plan de travail au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur recherche. D'ailleurs le pourcentage élevé 54% des apprenants qui ne sont pas esclaves du plan qu'ils doivent suivre à la lettre. Les 29% qui affirment modifier leur plan disent que dans la plus part des cas ne pas terminer leur projet.



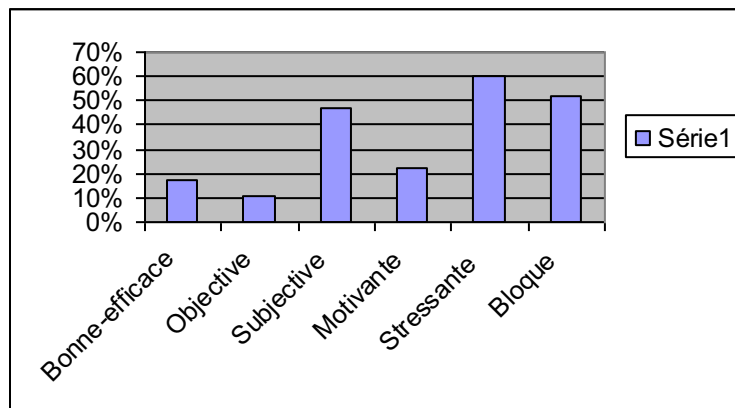
Question n° 21 : Ton projet, tu préfères le présenter oralement, le remettre par écrit, avoir une évaluation formative, une appréciation objective ou une note chiffrée ?



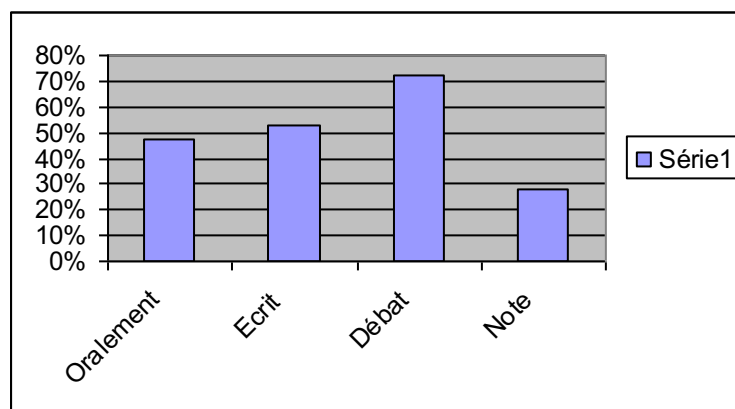
Les réponses montrent clairement que les apprenants souhaitent présenter leur projet pédagogique soit par écrit (55%), soit oralement (45%) et 38% aimeraient avoir une évaluation ou des appréciations objectives contre 11% qui désirent avoir une note chiffrée. Ce sont sans doute les apprenants qui possèdent un excellent niveau en français.

Question n° 22 : Que penses-tu de la manière dont les enseignants apprécient le travail des apprenants en classe et dans le suivi du projet pédagogique ?

Les réponses nous donnent vraiment à réfléchir en tant qu'enseignants sur la question de l'évaluation. En effet, 60% des apprenants affirment que l'évaluation telle qu'elle est pratiquée est stressante, et 52% qu'elle les bloque. 47% voient que les enseignants sont subjectifs dans leur évaluation en favorisant les uns sur les autres et cette attitude les décourage. Entre 18% et 22% pensent que l'évaluation est bonne, pertinente, motivante et efficace. Ce sont donc les meilleurs apprenants et parmi eux certains apprenants favorisés dont parlent certains apprenants découragés et démotivés.



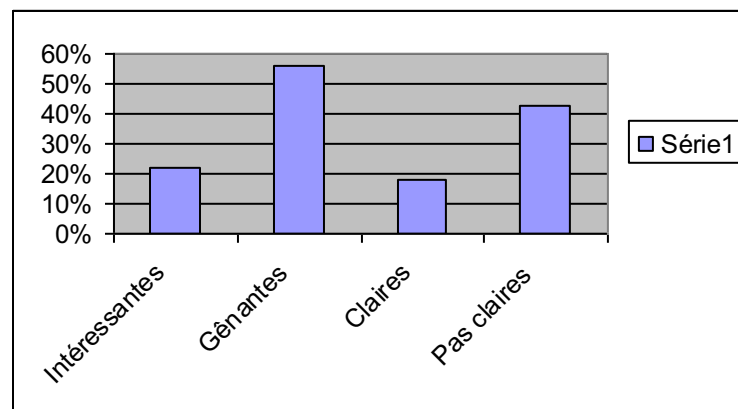
Question n° 23 : Ton projet pédagogique, tu préfères le présenter oralement ou écrit ?



Nous remarquons que la majorité des apprenants (72%) souhaitent avoir un débat franc et ouvert sur leur projet pédagogique car ils estiment que le feed-back leur permettra vraiment d'améliorer leur performance et réguler ainsi leur apprentissage. D'ailleurs 48% d'entre eux préfèrent présenter leur projet pédagogique sous forme d'exposer et donner la possibilité à tous les apprenants de donner leur point de vue et pourquoi pas proposer une note chiffrée avec 11%. Mais ce qui apparaît en filigrane dans les réponses des apprenants c'est que 38% aimeraient avoir une évaluation formative qui favorise les appréciations objectives susceptibles de les guider et de les orienter réellement vers la réussite c'est-à-dire devenir des apprenants participants et acteurs autonomes dans leur apprentissage.

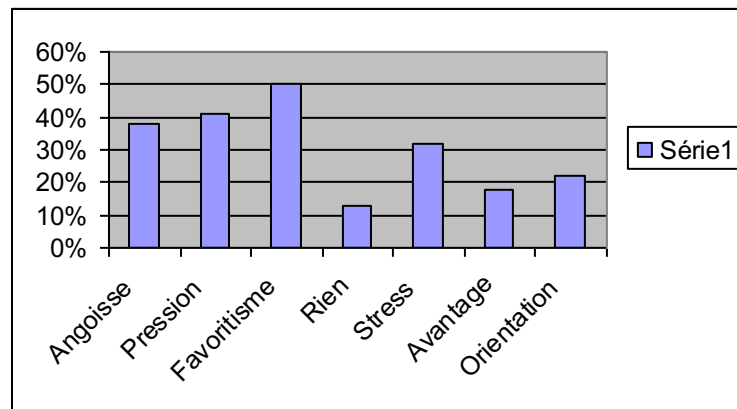
Question n° 24 : Que penses-tu des remarques, des observations et des appréciations que font les enseignants ?

Les réponses sont très intéressantes et méritent que l'on s'y attarde un peu afin de comprendre ce que les appréciations, les observations et les appréciations ont de pertinence et efficacité pour les apprenants lorsqu'elles sont judicieusement formulées et présentées. Seuls 22% estiment qu'elles sont intéressantes et claires. Entre 43 et 56% des apprenants pensent qu'elles sont gênantes et pas claires car telles qu'elles sont présentées par certains enseignants sont humiliantes.



Question n° 25 : Cite 5 mots ou expressions pour définir l'évaluation.

Nous avons collecté une centaine de mots ou expressions qui ne sont ni anodins ni sans intérêt mais au contraire, elles incitent les enseignants qui ne donnent pas une importance à l'évaluation de réfléchir et de méditer quant à une remise en question de leur attitude vis-à-vis des apprenants et des pratiques évaluatives. Nous avons sélectionné les mots qui reviennent le plus souvent et en première position à savoir : angoisse, pression, favoritisme, stress, rien, orientation, avantage...Ceci montre bien à quel degré l'évaluation dans le système éducatif en Algérie est impersonnelle et pratiquée de manière subjective et aléatoire. Un travail de fond devra être mené à tous les niveaux pour remettre l'évaluation au premier plan des pratiques pédagogiques. Réhabiliter l'évaluation formative dans le système éducatif reste l'alternative et l'issue de secours pour une réforme qui vise véritablement le changement en profondeur et qui par là même exhortera l'enseignant / formateur à une plus grande implication et à une volonté de remédier à cette situation qui se développe et qui fait tache d'huile.



Question subsidiaire : Comment procèderas-tu en classe avec tes élèves si tu étais évaluateur ?

L'objectif que nous avons visé par cette question sondage/opinion, posée aux apprenants est de connaître l'avis des apprenants sur notre problématique. Les réponses que nous avons recueillies (sur cent apprenants, sept n'ont répondu), nous avons pu comprendre que les apprenants avaient une vision cohérente sur l'évaluation à travers les suggestions qu'ils ont proposées à savoir entre autre :

- Si j'étais évaluateur, je ferais tout mon possible pour rester juste.
- ..., je donnerais plus d'importance aux idées essentielles non pas aux petites fautes.
- ..., je montrerais aux élèves comment rédiger avant de les évaluer.
- ..., je donnerais plusieurs chances aux élèves pour rédiger leurs paragraphes et leurs projets pédagogiques. Je pratiquerais une évaluation formative qui intéressera et motivera les élèves. Lors de la préparation du projet pédagogique, je les aiderais dans le choix d'un thème intéressant, motivant et qui les implique réellement. Je resterais toujours disponible pour les orienter et leur apporter le soutien. En premier lieu, je les aiderais à éviter les fautes d'orthographe, de vocabulaire, fautes, qui donnent une mauvaise impression pour le lecteur. En second lieu, je les oriente là où ils trouveront les informations pour leur projet à sélectionner les idées importantes et pertinentes, et enfin, en troisième lieu à rédiger au propre leur projet pédagogique en respectant le plan et qui sera évalué de façon la plus objective possible.

Nous pensons que les apprenants ne sont pas dupes comme beaucoup d'enseignants le pensent mais qu'ils ont des connaissances certaines sur la manière d'évaluer et qu'ils ont leur mot à dire sur l'évaluation et montrent une certaine maturité d'esprit en affirmant sans complexe que le rôle d'un bon enseignant est de développer les connaissances de ses apprenants et surtout de ne pas sous estimer et de ne pas les bloquer.

En résumé, le contenu des réponses du questionnaire destiné aux apprenants est inquiétant voire alarmant et ce à plusieurs égards. Les enseignants doivent s'intéresser de plus près aux besoins réels de leurs apprenants et de s'y adapter afin de transformer le malaise dont souffrent les élèves en une motivation concrète susceptible de renverser la situation et leur permettre ainsi de retrouver un intérêt certain et un engouement à la lecture et à l'écriture, éléments clés dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Pour nous permettre de mieux appréhender et confronter les visions et les représentations des apprenants et des enseignants, nous allons donc présenter les objectifs des enquêtes que nous avons réalisées auprès des enseignants.

2. Les objectifs de l'enquêtes / enseignants

A travers le questionnaire d'enquête destiné aux enseignants du secondaire, notre objectif est de savoir comment ils appréhendent le « projet pédagogique » et ce qu'ils en pensent ; à quelle évaluation ont-ils recours dans leurs classes avec leurs apprenants d'une part ; et d'autre part, quelles sont leurs attitudes vis-à-vis de l'erreur et de la faute ; et quelles stratégies utilisent-ils pour réguler l'enseignement / apprentissage et à quelles stratégies de remédiation ont-ils recours pour faire face aux lacunes et aux difficultés que rencontrent les apprenants dans l'apprentissage du français langue étrangère.

2.1 Choix du panel

Nous avons sélectionné vingt-cinq questions qui sollicitent le point de vue des enseignants sur les pratiques évaluatives, leurs connaissances sur l'évaluation, leurs connaissances sur le projet pédagogique ainsi que sur la pédagogie de projet et surtout sur leurs comportements et leur attitude vis-à-vis de la faute et de l'erreur pendant la correction de copies d'expression écrite et du projet pédagogique.

2.2 Sélection et spécificité de l'échantillon

Nous avons rencontré beaucoup de difficultés à rassembler l'échantillon d'enseignants pour réaliser notre enquête. En effet, nombreux étaient les enseignants qui ont refusé de répondre à notre demande et cette attitude négative nous donne à réfléchir et confirme l'hypothèse selon laquelle la formation des enseignants dans le domaine de l'évaluation et leurs connaissances des pratiques évaluatives est sujette à controverse et à des débats de fond. Cependant, nous avons pu réunir le plus grand nombre d'enseignants pour les besoins, la pertinence et la qualité de notre enquête. Le panel s'articule comme suit :

- Les cent enseignants retenus sont tous titulaires d'une licence de français et ayant des classes de terminale (3^oAS).
- La moyenne d'âge est de trente ans,
- L'échantillon est composé de cinquante enseignantes et de cinquante enseignants. La parité a été respectée bien que cela ait été quelque peu difficile. A ce sujet, nous avons constaté, à travers les réponses recueillies que les enseignantes étaient plus objectives et ont montré un grand sérieux dans leurs réponses. Elles présentent des arguments pour étayer leurs propos à l'opposé des enseignants qui paraissent expéditifs dans leurs réponses.
- Nous avons retenu des lycées dans cinq régions différentes pour beaucoup plus d'objectivité car l'environnement joue un rôle influent et que nous avons représentés dans le tableau suivant :

Tableau n°20 : Population retenue

| Villes / Régions | Nombre | Titulaires | Stagiaires |
|-------------------------|---------------|-------------------|-------------------|
| Blida | 30 | 24 | 06 |
| Boufarik | 10 | 08 | 02 |
| Alger | 30 | 24 | 06 |
| Tipasa | 10 | 08 | 02 |
| Boumerdès | 20 | 16 | 04 |
| Total | 100 | 80 | 20 |

2.3 Conditions de passation

Après plusieurs tentatives auprès des enseignants à qui nous avons présenté le questionnaire, ces derniers ont enfin répondu aux différentes questions en s'excusant du manque de temps ou qu'ils n'étaient pas disponibles. Cependant les enseignantes ont pris à cœur ce travail qui, pour elle, était très instructif et qu'elles s'y voyaient à l'intérieur. Cette motivation nous a énormément encouragés et les réponses recueillies reflètent élan de volonté de faire évoluer les choses.

2.4 Description et caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon retenu peut être décrit de la manière suivante :

- Parmi les enseignantes et les enseignants interrogés, nous avons répertorié quatre-vingt enseignants titulaires et vingt encore stagiaires mais qui enseignent depuis trois ou quatre ans et attendent de passer les épreuves du certificat d'aptitude professionnelle de l'enseignement secondaire (CAPES). Ce sont donc des formateurs possédant des capacités pédagogiques certaines ainsi qu'une expérience dans le domaine de l'évaluation et des pratiques évaluatives.
- Ils ont tous des classes de terminale (3^oAS).
 - Ils nous paraissent motivés et intéressés par la problématique et veulent s'exprimer à ce sujet.
 - A l'unanimité, ils pensent que le système éducatif doit être revu, repensé et réactualisé. Certains parlent même d'une refonte totale du système éducatif.
- Ils donnent l'impression d'être réellement concernés par le problème posé.
- Ils souhaitent proposer des solutions, selon eux, basées sur le vécu et la réalité du terrain.
- Ils affirment qu'on ne les sollicite jamais pour la confection des programmes ou des manuels et qu'on leur impose des réformes qui ne correspondent pas à la résolution des problèmes du système éducatif.

**2.5. Le questionnaire d'enquête destiné aux enseignants
(Voir annexes)**

2.6. Description et analyse des résultats de l'enquête

Nous avons délibérément organisé une pré enquête qui nous permettra de mieux voir et mieux comprendre les gens du terrain pour mieux maîtriser notre domaine d'investigation.

Pré enquête

La pré enquête nous a permis de mieux connaître les enseignants et de comprendre à travers les réponses recueillies que tous les enseignants interrogés ont reçu une formation initiale en langue française à l'exception de deux enseignants qui ont reçu une formation en anglais – français – arabe (interprétariat) et un enseignant en arabe - français - italien et qui se sont reconvertis en professeurs d'enseignement secondaire en langue française et sont titulaire d'un CAPES¹

Après l'obtention d'une licence et après deux années d'enseignement en qualité de professeur d'enseignement secondaire stagiaire et une fois inscrit sur une liste d'aptitude, une commission composée d'un inspecteur général, de deux PES titulaires et d'un chef d'établissement assistant à deux cours différents avec deux niveaux différents (une expression écrite obligatoire et un autre cours au choix). A l'issue de cette visite, la commission déclare le candidat apte ou inapte.

Nous avons également noté qu'ils parlent tous correctement arabe – français dont douze parlent couramment l'anglais et huit le Tamazight (kabyle). Nous pensons que cela constitue une richesse culturelle non négligeable qui permet aux enseignants de pouvoir s'adapter à certaines situations de communication et de profiter de ce vécu ou cette expérience pour mener à bien leur mission dans l'action pédagogique et la réussite dans le projet pédagogique. Il est à noter, en outre, que tous les enseignants parlent et écrivent correctement la langue arabe, la langue française et maîtrisent plus ou moins le code écrit en langue anglaise.

1. Certificat d'Aptitude Pour l'Enseignement Secondaire. Après l'obtention d'une licence et après deux années d'enseignement en qualité de PES stagiaire et une fois inscrit sur la liste d'aptitude, une commission composée d'un inspecteur général, de deux PES titulaires et d'un chef d'établissement assistant à deux cours différents une expression écrite obligatoire et un autre cours au choix de l'enseignant. A l'issue de cette séance, la commission déclare le candidat au CAPES apte et par la même devient PES titulaire ou inapte donc ajourné.

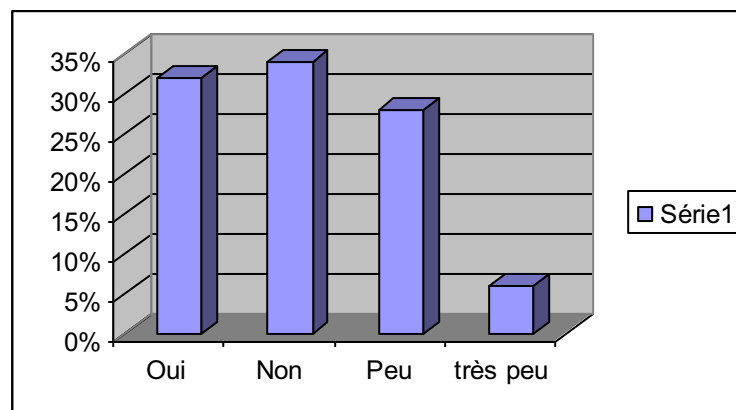
Nous pensons que c'est aussi pour les enseignants un avantage qui leur fournit la possibilité de créer de passerelles entre les différentes disciplines sans grandes difficultés ni complexes. Cette forme d'interdisciplinarité a un double intérêt pour les apprenants et les enseignants du fait que les connaissances transmises par les enseignants des différentes langues d'apprentissage deviennent ainsi complémentaires.

Concernant leur formation initiale, ils affirment qu'elle a été faite soit à l'Ecole Normale Supérieure (E.N.S.), soit à l'université. C'est une formation modulaire diplômante qui leur permet d'enseigner dans les collèges et lycées. Il est à noter que parmi les enseignants du secondaire, certains sont recrutés par l'université en qualité d'enseignants associés vu leur ancienneté et leurs compétences ou de vacataires pour assurer les modules de techniques d'expression orale ou écrite. Pour eux, et presque à l'unanimité, la formation initiale a été suffisante et plus ou moins adéquate sauf en didactique et en évaluation, domaines qui restent pour un grand nombre d'enseignants des disciplines qu'ils découvrent, qu'ils essaient de connaître et de maîtriser. D'ailleurs, pour la majorité, la formation a été beaucoup plus théorique que pratique dans le domaine de la pédagogie c'est à dire que durant leur formation 82% d'entre eux n'ont pas eu l'occasion d'être confrontés avec le terrain. Ils affirment qu'ils n'ont pas effectué de stage pédagogique pratique et qu'ils avaient souffert de ce manque considéré comme un handicap. En revanche, 18%, eux, avaient déjà enseigné dans le deuxième et troisième palier de l'école fondamentale et ont pu s'adapter très vite et facilement grâce à l'expérience cumulée et aux journées pédagogiques auxquelles ils avaient participé. Il est à rappeler que le Ministère de l'Education Nationale en Algérie a mis en place une formation continue (formation en cours d'emploi) et un recyclage pour les enseignants du primaire et du collège dans le but de permettre à ces enseignants d'améliorer et de renouveler leur niveau sur le plan du savoir, du savoir-faire et les imprégner sur les disciplines et les domaines de la didactique, de l'évaluation ainsi que les méthodes d'enseignement/apprentissage spécifiques à la méthodologie de l'apprentissage du français langue étrangère mais ce perfectionnement n'a pas obtenu les résultats escomptés pour des raisons diverses. Cette situation va inéluctablement apparaître à travers l'enquête que nous avons menée avec les enseignants et dont nous présentons les résultats.

Analyse et commentaire de l'enquête réalisée auprès des enseignants

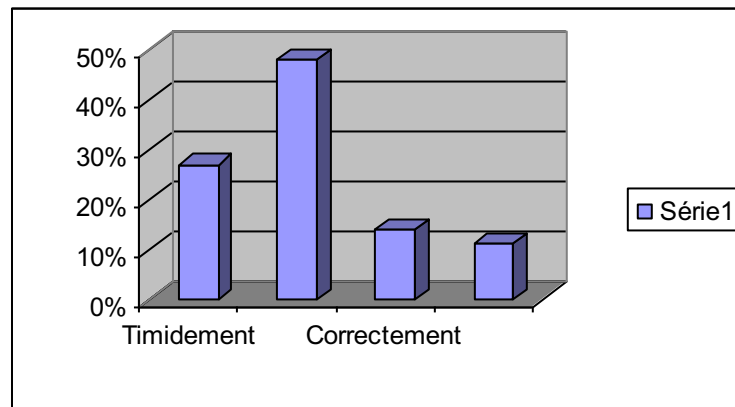
Afin de mieux cerner notre problématique et vérifier la véracité de nos hypothèses, nous allons présenter l'analyse des résultats de l'enquête que nous avons proposée aux enseignants du secondaire.

Question n°1: Avez-vous reçu une formation spécifique à l'évaluation et à l'enseignement / apprentissage par projet pédagogique durant votre formation initiale ?



Les réponses nous donnent à réfléchir sur la formation des enseignants qui doit être revue et améliorée pour que l'enseignement / apprentissage soit performant. Nous avons noté : Oui : 32%, Non : 34%, Peu : 28%, Très peu 6%. Ainsi 68% des enseignants n'ont presque pas eu de formation dans le domaine de l'évaluation et de l'enseignement par projet, ce qui constitue un véritable paradoxe dans un système éducatif qui se veut efficace et porteur de fruits pédagogiques. Ce qui montre qu'il y a un véritable travail de fond à programmer et à entreprendre à ce niveau, le plus tôt possible. Tous les enseignants affirment la nécessité de programmer des rencontres périodiques spécifiques à l'évaluation. Ces rencontres doivent viser l'aspect pratique et concret de l'évaluation situationnelle car c'est ces dernières qui aideront les enseignants à mieux gérer l'évaluation et atteindre les objectifs attendus le plus objectivement possible.

Question n°2 : L'avez vous complétée par des lectures/ recherches ?



Certains enseignants interrogés (27%) affirment l'avoir complétée timidement par des lectures d'ouvrages spécialisés dans le domaine de la didactique des langues étrangères et de l'évaluation et certains articles dans le FDM (Le Français Dans le Monde), mais ceci reste insuffisant pour eux (48%). D'autres enseignants (14%) affirment qu'ils suivent en parallèle une formation dans le cadre de la post-graduation et maîtrisent bien ces champs didactiques. 11% affirment avoir eu de nombreuses connaissances en évaluation grâce aux journées d'études programmées et animées par des enseignants titulaires et chevronnés, des inspecteurs généraux et des universitaires. Donc la nécessité de mettre en place des recyclages et des stages pratiques dans le domaine de l'évaluation est une priorité qui leur permettra de mieux maîtriser cet acte pédagogique dans leurs classes.

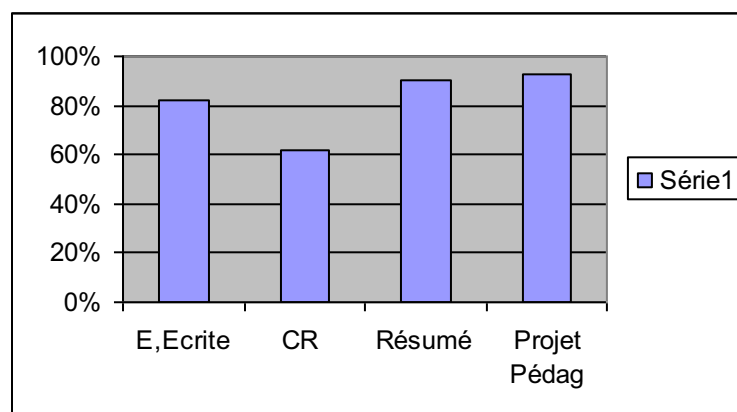
D'ailleurs, 71% souhaitent qu'on leur donne la chance de se perfectionner dans ce domaine mais pas dans les conditions qui les mettent en porte à faux avec d'une part le recyclage et d'autre part l'enseignement. Ils proposent un détachement pour une période de temps modulable qui leur permettra de mieux gérer leur formation et améliorer leurs connaissances dans le domaine de l'évaluation et de l'enseignement par projet.

Question n°3 : Quelle est, selon vous, l'activité la plus difficile à gérer dans une classe de langue ?

La réponse est sans équivoque. Pour les apprenants interrogés, l'expression écrite à 82% et le compte-rendu de rédaction 62%, la technique du résumé 90% et bien

entendu la mise en place du projet pédagogique 93% sont considérées comme des activités très difficiles à gérer et à conduire correctement à termes. Les enseignants estiment que la cause essentielle est attribuée au niveau hétérogène des élèves qui rend cette activité difficile à mener.

Même si ces séances sont minutieusement préparées, il y aurait échec car le feedback reste absent ou insignifiant du fait que trois (03) ou quatre (04) apprenants au maximum sont capables de suivre et d'établir une communication avec l'enseignant pour réaliser une production écrite cohérente.

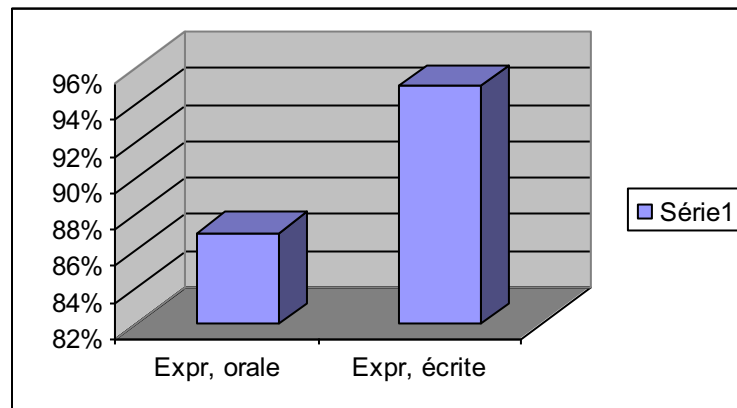


Question n°4 : Quelle est l'activité la plus difficile à évaluer ?

Ici, aussi, la réponse est unanime. L'évaluation de l'expression orale 87% car les apprenants ne sont pas habitués aux critères d'évaluation. En effet, dans l'apprentissage du français langue étrangère, beaucoup d'enseignants n'évaluent pas réellement leurs apprenants dans le domaine de la communication orale et par là même n'apprennent pas à leurs apprenants les critères sur lesquels ils vont être évalués. Les enseignants pratiquent essentiellement des évaluations globales sans plus. Ce procédé ne permet pas aux apprenants de savoir argumenter, développer une idée, défendre une position etc. Et de ce fait, l'expression écrite reste de loin la plus difficile à réaliser (95%) car il ne suffit pas d'évaluer pour évaluer mais au contraire, élaborer et fixer des critères objectifs qui permettent une évaluation formative au service des apprenants.

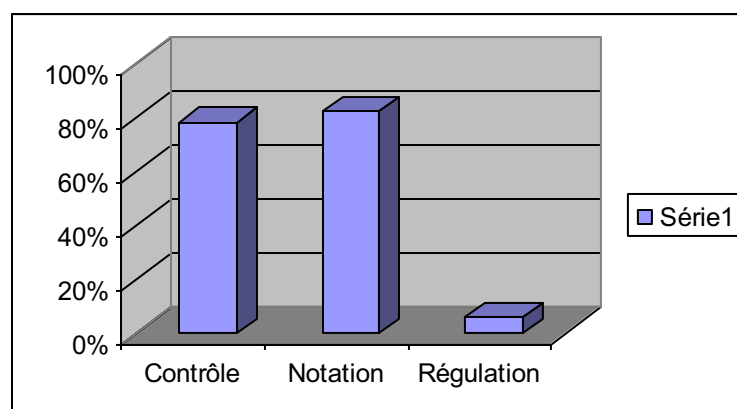
C'est l'absence de critères fiables et en adéquation avec la tâche à réaliser qui rendent l'évaluation de l'expression orale et de l'expression écrite difficile à réaliser.

Un travail de fond mérite d'être initié dans ce domaine pour que l'évaluation de l'oral et de l'écrit ne reste pas la « bête noire » des enseignants.



Question n°5 : Que signifie pour vous la correction de copies d'expression écrite?

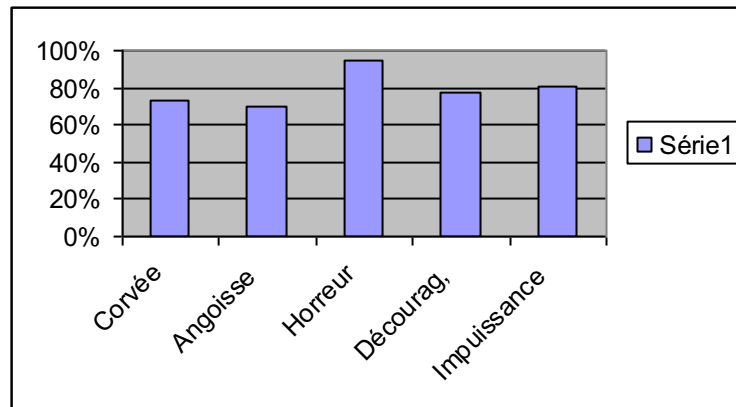
Les enseignants penchent plutôt sur le contrôle ou la vérification de l'acquisition des connaissances qui représentent 78%. La notation, elle, représente 21% et 6% parlent d'évaluation dans le sens de la régulation pour aider les élèves et n'utilisent pas de note chiffrée pour ne pas frustrer leurs élèves. Ceci montre que l'évaluation formative n'a pas la place qu'elle devrait occuper dans le système éducatif en Algérie. Nombreux enseignants assimilent la correction au contrôle des connaissances déclaratives et ne visent pas l'amélioration et le relèvement du niveau par l'orientation et la régulation.



Enquêtes: Présentation et analyse des résultats

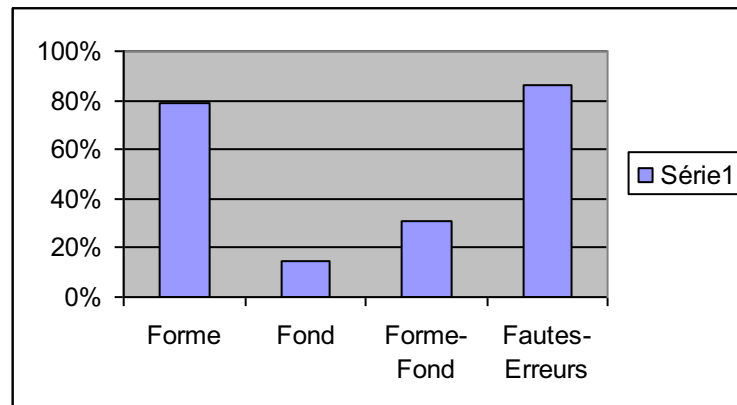
Question n°6 : Citez cinq (05) mots qui expliquent votre attitude devant un paquet de copies à corriger ?

Nous ne pouvons pas cacher notre surprise lors du dépouillement des réponses des enseignants. Les cinq mots qui reviennent régulièrement sont : corvée 73%, angoisse (stress) 70%, horreur 95%, découragement 77%, impuissance 81%. Ceci montre à quel point le désarroi des enseignants est significatif et constitue pour eux un véritable handicap. Certains ajoutent qu'ils sont devenus de véritables machines à corriger et qu'ils accomplissent cette tâche sans grande conviction. Le nombre très élevé des apprenants dans les classes (certaines classes ont entre 48 et 52 apprenants) est pour beaucoup dans le découragement et la démotivation des enseignants.



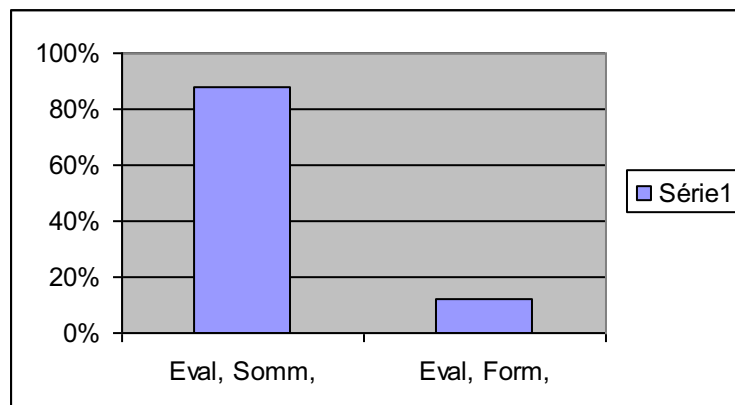
Question n°7 : Lorsque vous corrigez une expression écrite, vous évaluez quoi?

Les données que nous avons recueillies montrent clairement et sans ambiguïté que les enseignants accordent beaucoup plus d'importance à la forme qu'au fond. En effet, 79% préfèrent favoriser la forme c'est à dire la présentation, la grammaticalité du texte et la ponctuation, contre 15% qui favorisent le fond et la cohérence et 31% prennent en considération et la forme et le fond. En accordant plus d'importance à la présentation, les enseignants démotivent un grand nombre d'élèves qui, certes, ne soignent pas leur écriture mais proposent de bonnes idées. Ils voient ainsi leurs efforts mal récompensés sous prétexte que ces dernières sont mal présentées ou ne respectant pas dans ses grandes lignes le code écrit. 86% des enseignants sanctionnent sévèrement les erreurs des apprenants même si ces dernières ne nuisent pas au sens.



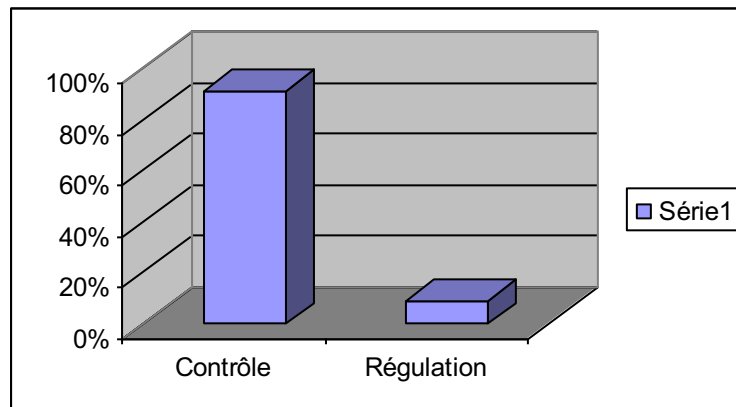
Question n°8 : En classe, vous pratiquez quelle évaluation ?

En corrigeant les copies de rédaction, 88% des enseignants pratiquent une évaluation sommative. Ils ne visent donc pas la remédiation. Pour eux, le travail réalisé par l'apprenant qui est le reflet de l'acquisition des connaissances n'a ni lien avec ce qui a été fait auparavant ni de prolongement. Ils attribuent une note qu'ils reportent sur le bulletin de l'apprenant sans lui montrer ses lacunes pour qu'il puisse y apporter les correctifs et les remédiations appropriés contre 12% qui pratiquent en même temps l'évaluation formative et sommative mais en proposant des remédiations lors des comptes-rendus. Ne serait-il pas plus efficace de montrer aux élèves leurs progrès et non pas uniquement leurs lacunes et insuffisances. D'ailleurs la démotivation et le désintéressement des élèves sont essentiellement dus à ce type de procédés à savoir le recours à la note chiffrée uniquement.



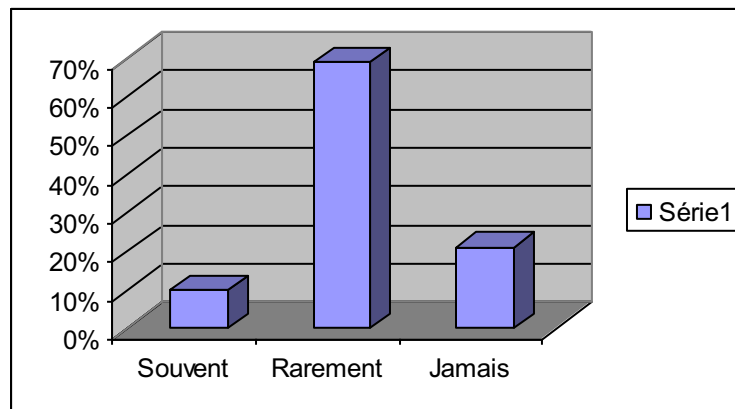
Question n°9 : Comment définissez-vous l'évaluation formative ?

L'analyse des différentes réponses montre que la majorité des enseignants définissent l'évaluation formative comme un contrôle effectué auprès des apprenants pour vérifier l'acquisition des connaissances déclaratives c'est-à-dire le savoir. Pour eux l'évaluation formative est définie à 91% comme un contrôle ou une vérification sans plus et par là même ne font pas allusion à la régulation de l'enseignement / apprentissage. Ces réponses confirment les réponses de la question n°5. Ceci montre bien que les enseignants ne donnent pas d'importance à l'évaluation formative pratiquée seulement par 9% et qui permettra aux apprenants de réguler leur apprentissage et à l'enseignant d'adapter son enseignement.



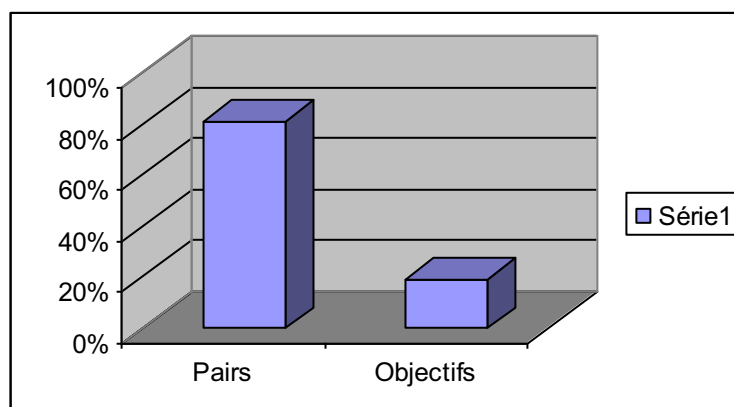
Question n°10 : Utilisez-vous des grilles d'évaluation pour évaluer le produit des apprenants?

Les réponses montrent que 69% des enseignants utilisent rarement des grilles d'évaluation qu'ils élaborent irrégulièrement selon la circonstance et selon l'activité. 10% souvent contre 21% jamais en prétextant le manque de temps ou le manque de moyens. D'ailleurs les apprenants qui sont habitués à manipuler les grilles d'évaluation que l'enseignant met à leur disposition pensent qu'ils arrivent à mieux comprendre ce qu'on attend d'eux et améliorent ainsi leurs productions écrites. Les enseignants qui ont habitué leurs apprenants à l'utilisation des grilles d'évaluation voient nettement les progrès et les améliorations de leurs apprenants qui disent qu'ils sont motivés car ils savent sur quoi ils vont être évalués.



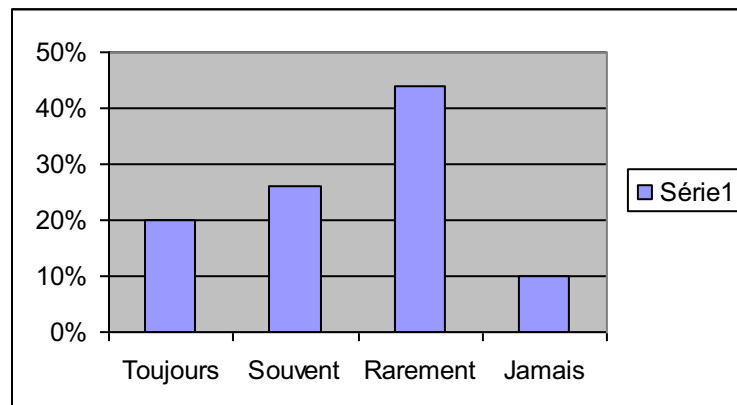
Question n°11 : Dans vos pratiques évaluatives, par rapport à quoi évaluez-vous l'apprenant ?

La majorité des enseignants interrogés (81%) évaluent l'apprenant par rapport à ses camarades. Ils pratiquent en quelque sorte inconsciemment l'évaluation sommative car ils classent les élèves pour les sélectionner c'est-à-dire le bon élève du moins bon sans tenir compte de certains facteurs pertinents tels que la motivation, les connaissances antérieures et les « pré – requis ». Seuls 19% des enseignants évaluent leurs apprenants en fonction des objectifs fixés et atteints par les apprenants. D'ailleurs, le taux de réussite le plus élevé au baccalauréat est attribué aux classes qui pratiquent réellement l'évaluation formative.



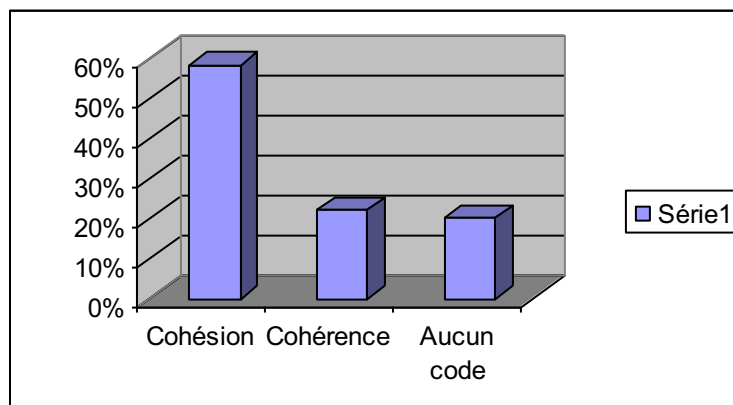
Question n°12 : Montrez-vous à l'apprenant ses progrès et ses lacunes ?

20% des enseignants montrent et situent toujours les lacunes et les progrès de leurs apprenants par des annotations, des appréciations et des remarques ciblées et pertinentes. 36% indiquent souvent les lacunes de leurs apprenants contre 34% qui montrent rarement les progrès de leurs apprenants. 10 % ne montrent jamais les progrès mais soulignent uniquement les fautes sans utiliser le code de correction ce qui n'aide pas les apprenants les moins habiles dans la correction individuelle et la remédiation. Le manque de temps, le niveau hétérogène des apprenants et le nombre très élevé des apprenants représentent les principales causes de cette attitude pédagogique négative.



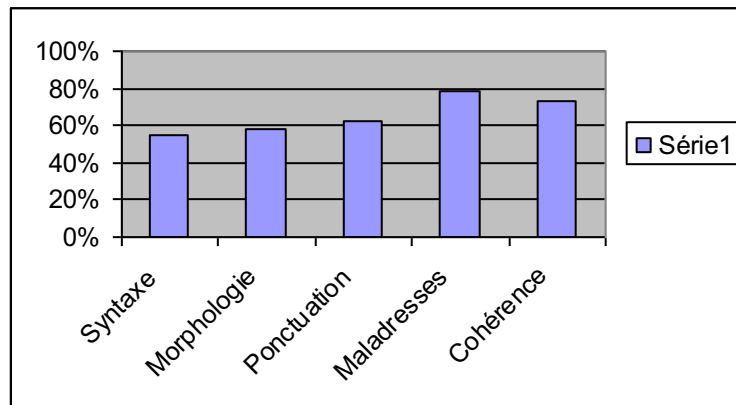
Question n°13 : Utilisez-vous un code de correction ? Sur quoi est-il axé ?

58% des enseignants utilisent un code de correction donné aux élèves dès le début de l'année scolaire qui tient compte essentiellement de la cohésion c'est-à-dire les erreurs de la syntaxe, de lexique, d'orthographe et des incorrections. Seuls 22% affirment tenir compte de la cohérence textuelle de la production écrite ou du projet pédagogique et de la pertinences des idées et des arguments dont l'apprenant s'est servi pour développer son argumentaire tandis que 20% n'utilisent jamais le code de correction et n'en voient pas l'utilité qui pourtant a montré son efficacité dans l'amélioration qualitative et quantitative des productions écrites et dans le projet pédagogique des apprenants.



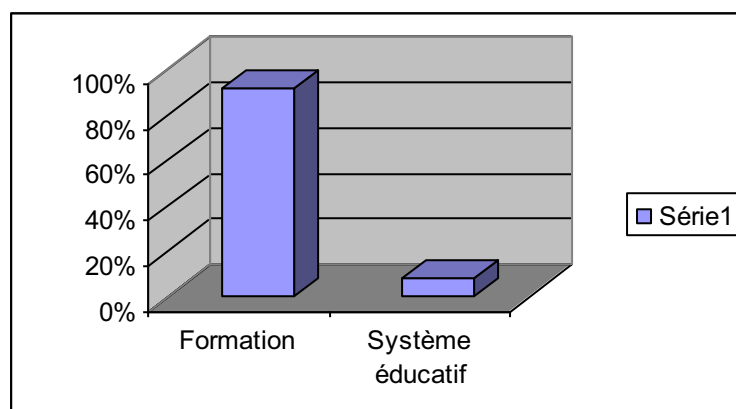
Question n°14 : Quels types d'erreurs rencontrez-vous le plus souvent dans une production écrite ou dans le projet pédagogique?

Tous les enseignants interrogés sont unanimes et affirment sans réticence que les erreurs commises par les apprenants en expression écrite sont variées et appartiennent à plusieurs types. Les enseignants sont constamment confrontés à des fautes de syntaxe 55%, de morphologie 58%, de ponctuation 62%, de maladroites 79% et de cohérence 73% surtout le mauvais emploi des articulateurs et des connecteurs. Mais ils soulignent que c'est l'abondance des fautes qui les démotive et qui les décourage au moment de la correction. Nous pensons à ce sujet que l'enseignant doit être sélectif lors des corrections/évaluations de copies d'élèves. Mais ce sont sans doute les erreurs dues aux interférences diverses qui constituent le lot idiosyncrasique qui perturbe la communication. Les enseignants affirment que les apprenants éprouvent d'énormes difficultés pour dépasser ce stade de l'apprentissage faisant appel à l'inter langue ou système intermédiaire qui permet à l'apprenant de communiquer malgré ses insuffisances ou ses lacunes linguistiques. Il doit certes identifier les fautes de l'apprenant mais doit cibler de manière efficace et pertinente les erreurs qui nécessitent une remédiation prioritaire c'est à dire les erreurs qui nuisent au sens, à l'enchaînement des idées et à la cohérence. Par conséquent, cibler et adapter son intervention sur les fautes qui entraînent des ruptures et des incohérences constituent la clé de voûte de l'enseignant pour atteindre ses objectifs.



Questions n°15: Selon vous, existe-t-il des dysfonctionnements de l'évaluation et quelles en sont les principales causes ?

92% des enseignants pensent qu'il y a un véritable dysfonctionnement dans l'évaluation des productions écrites d'apprenants et dans le projet pédagogique dont les causes essentielles relèvent du manque de formation des enseignants à l'évaluation, du niveau hétérogène des élèves et du nombre important de copies à corriger et 8% estiment qu'elles proviennent du système éducatif lui-même et ne sont pas vues comme un dysfonctionnement mais une forme d'immobilisme. Pour les enseignants, la remise à niveau des élèves en amont reste l'un des facteurs à mettre en place pour redonner à l'enseignement / apprentissage un nouveau souffle en donnant à l'évaluation sa place et sa fonction.

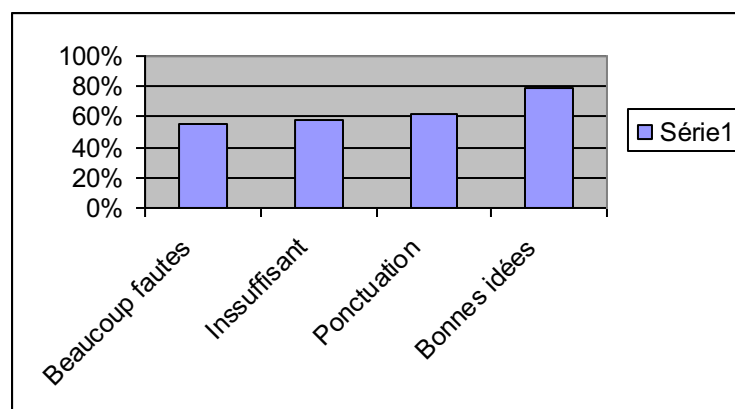


Question n°16 : Citez cinq (05) mots pour qualifier les remarques que vous portez sur la copie de l'élève ?

Les expressions, les remarques et les annotations que les enseignants utilisent dans leurs appréciations des productions écrites ou du projet pédagogique et qui reviennent le plus sont :

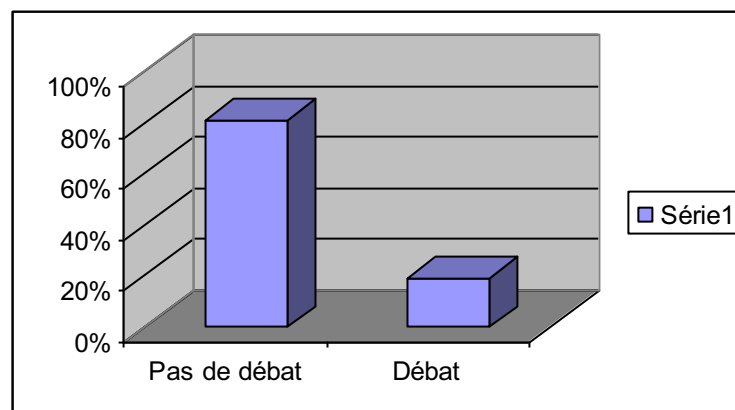
- 62% Beaucoup de fautes / attention aux fautes / bourré de fautes,
- 48% Travail insuffisant / travail bâclé / nul,
- 13% Tu dois faire des efforts dans ta rédaction
- 29% Tu as négligé la ponctuation
- 7% Tes idées sont bonnes. Tu as fait une bonne introduction et tes idées s'enchaînent. C'est bien. Tu as proposé le champ lexico sémantique adéquat et très intéressant.

Ceci montre que la majorité des enseignants s'intéressent beaucoup plus aux faiblesses et aux lacunes des apprenants qu'à leurs points positifs ou à leurs progrès. Nous pensons que le rôle des inspecteurs est primordial pour faire changer les comportements et les attitudes de certains enseignants fossilisés dans les pratiques de classe et les pratiques évaluatives. Une remarque que nous estimons importante mérite d'être posée en guise de réflexion : pourquoi certains enseignants utilisent-ils dans leurs appréciations des mots et des expressions qui au lieu d'orienter les apprenants les déroutent par leurs ambiguïtés.



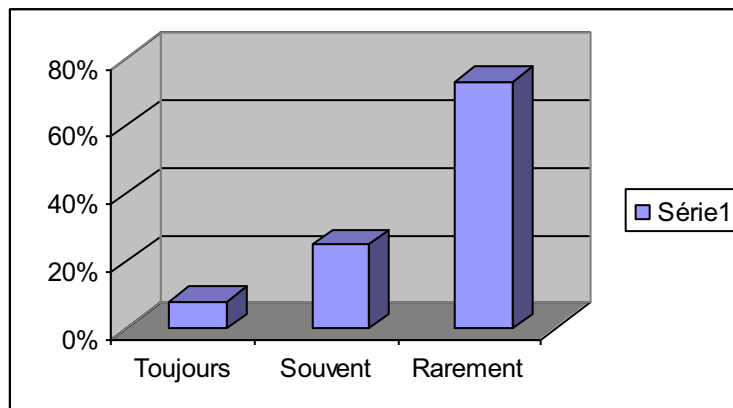
Question n°17 : Ouvrez-vous un débat à la fin d'un compte rendu ?

81% des enseignants disent ne pas ouvrir un débat avec les apprenants à la fin de la séance de remédiation ou de compte-rendu du fait que ces derniers ne s'intéressent qu'à la note. En revanche, 19% trouvent que le débat avec les apprenants est toujours intéressant et fructueux et le feed-back reçu leur permet de rectifier leur démarche en fonction des appréciations et des besoins des apprenants. Certes, les apprenants éprouvent des difficultés d'expression mais au fil des jours, ils arrivent à dépasser ce handicap et prennent ainsi confiance en eux et communiquent plus ou moins aisément avec l'enseignant ou entre eux.

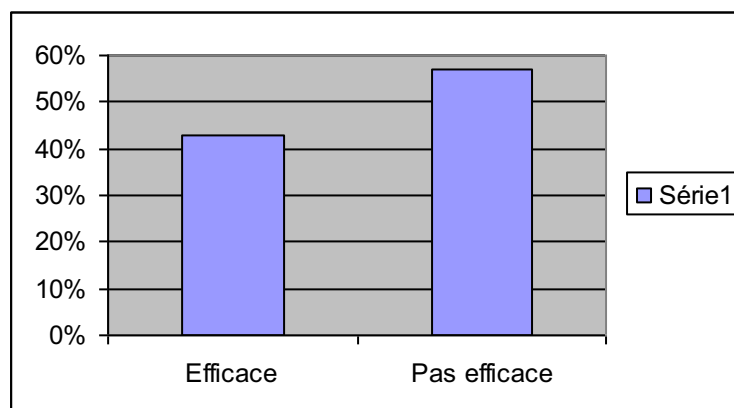


Question n°18 : Montrez-vous à l'apprenant ses progrès et ses lacunes ?

Les réponses montrent de manière flagrante la démotivation des enseignants vis-à-vis des apprenants. 73% des enseignants affirment que vu le nombre très élevé d'apprenants, ils ne montrent que rarement aux apprenants leurs progrès et leurs lacunes. D'ailleurs à ce propos, ils montrent leur intérêt beaucoup plus aux apprenants qui participent et qui engagent des interactions et des échanges avec eux. Ce sont bien entendu les « bons élèves », c'est-à-dire ceux qui maîtrisent bien la langue. 8% des enseignants, eux, sont catégoriques et soutiennent qu'ils montrent toujours aux apprenants beaucoup plus leurs lacunes que leurs progrès contre 25% qui, eux, le font souvent pour orienter les apprenants et les inciter à faire des efforts en révisant leurs cours et en faisant des exercices de consolidation. Cette attitude montre à quel point l'enseignant ne joue pas réellement son rôle et de ce fait, nombreux sont les apprenants qui suivent les cours de langue française sans savoir où aller.



Question n°19 : Le projet pédagogique tel qu'il est pratiqué dans les classes de langue est-il plus efficace que les unités didactiques ? Citez les principaux arguments.



57% des enseignants qui éprouvent des difficultés dans la mise en place du projet pédagogique dans leurs classes pensent que ce dernier est inefficace et n'apporte pas de fruit ni de solutions aux insuffisances du système éducatif et de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère. Par contre, 43% des enseignants affirment que l'enseignement/ apprentissage par projet constitue une chance pour l'enseignant et pour les apprenants. En effet, ils rapportent les propos des apprenants selon lesquels le projet pédagogique développe l'initiative, la recherche et l'autonomie. Les apprenants se sentent impliqués et partie prenante de l'apprentissage. Certes, ils ne cachent pas qu'ils rencontrent quelques difficultés sur le terrain mais ils ne se découragent pas. C'est cette motivation et cette volonté de voler de leurs propres ailes qui les propulsent et mènent le projet jusqu'à son terme.

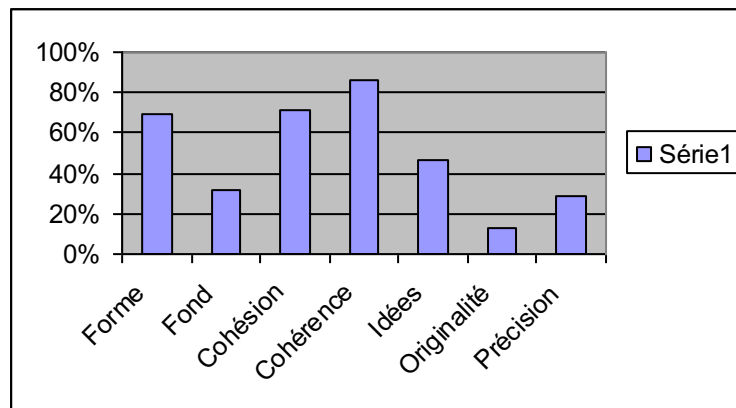
Les enseignants des autres matières qui communiquent avec les apprenants rapportent que ces derniers ont changé complètement de mentalité et de comportement en classe. Ils affirment que les apprenants sont beaucoup plus intéressés, motivés, s'investissent et s'impliquent dans la construction de leur savoir.

Question n°20. Quelles sont, selon vous, les difficultés que les enseignants rencontrent dans la mise en place du projet pédagogique ?

L'une des grandes difficultés que les enseignants rencontrent dans la mise en place du projet pédagogique c'est l'absence de la « pédagogie de projet ». Ils ne voient pas comment mettre en place des stratégies d'apprentissage dans le projet pédagogique sans la pédagogie de projet. Ils y voient un paradoxe auquel ils font face par l'initiative, et pour certains par le tâtonnement et la recherche d'informations dans des ouvrages spécialisés dans le domaine de la didactique du projet. L'autre difficulté relève du nombre très élevé des apprenants qui ne peuvent pas être convenablement et régulièrement suivis. Certains enseignants demandent à leurs collègues des autres matières de prendre en charge les apprenants selon le thème qu'ils ont choisi. Ils affirment que lorsque les enseignants des autres matières s'impliquent, le résultat est sans appel et répond par là même à l'objectif prévu dans le « projet d'établissement ».

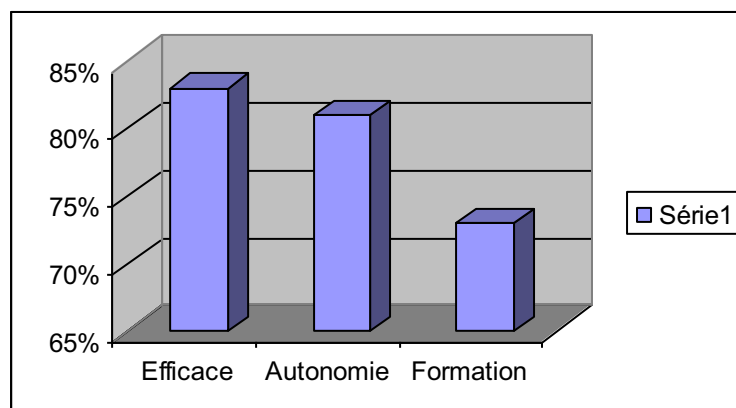
Question n°21 : Sur quoi avez-vous votre évaluation du projet pédagogique de l'apprenant :

Le dépouillement des réponses montre que les enseignants accordent beaucoup plus d'importance à la cohérence 86%, à la cohésion 71% et la forme 69%. Tout ce qui relève des idées 47%, du fond et de la présentation 39% a une importance moyenne. Nous avons pu comprendre également que les enseignants ne s'intéressent ni à l'originalité 13%, ni à la pertinence et à la précision des informations 29% du projet pédagogique des apprenants.



Question 22 Quelle comparaison faites-vous entre l'enseignement /apprentissage par « l'unité didactique » et par « le projet pédagogique » ?

La réponse est unanime. 83% des enseignants interrogés affirme que l'enseignement/apprentissage par projet pédagogique est plus efficace et plus proche des apprenants du fait qu'il leur permet une plus grande autonomie à 81%. Toutefois, ils estiment à 73% qu'ils ne sont pas préparés convenablement pour gérer pédagogiquement le projet pédagogique et demandent qu'une formation soit indispensable si on veut réellement faire améliorer qualitativement l'enseignement/apprentissage

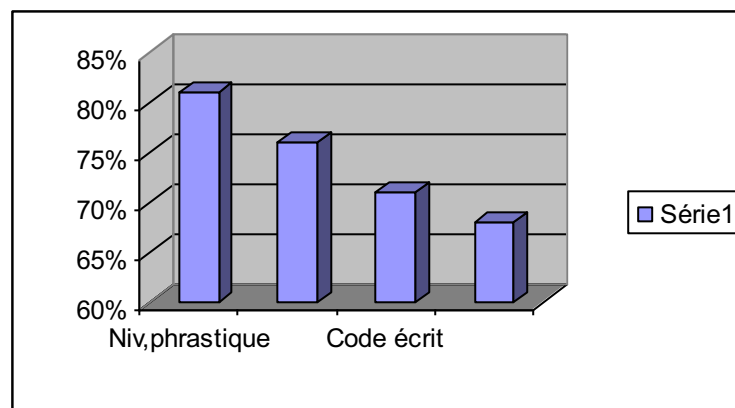


Question n° 23. Les apprenants éprouvent d'énormes difficultés pour construire des paragraphes, réaliser des résumés ou des contractions de textes, pouvez-vous citer les causes les plus pertinentes ?

Parmi les principales causes des difficultés que les apprenants éprouvent pour construire des paragraphes, réaliser des résumés ou contracter des textes, les enseignants citent :

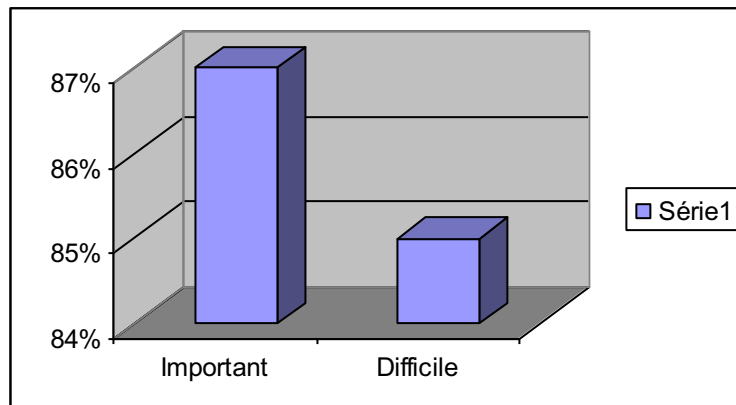
- la non maîtrise de la langue 76%
- la non connaissance du code écrit de la langue 71%
- l'ignorance de l'emploi des articulateurs 68%
- ne savent construire ni une introduction ni une conclusion 81%

81% car on ne leur a pas appris à travailler sur des textes. Ils sont catégoriques : les activités d'écriture portent essentiellement sur le niveau phrastique.



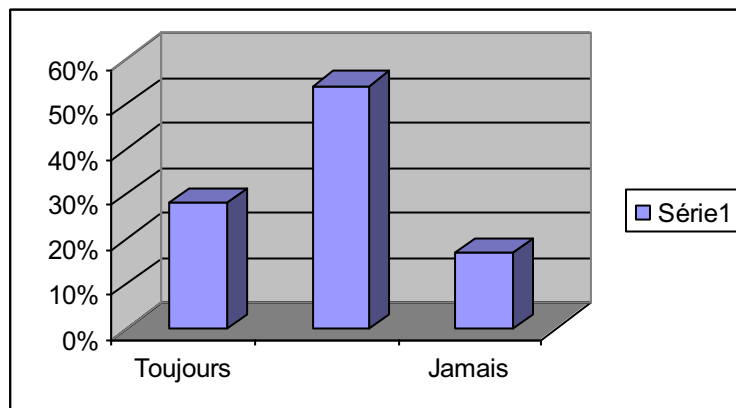
Question n° 24. Dans le projet pédagogique, quelle importance donnez-vous au feed-back ?

Les réponses montrent que les enseignants (87%) accordent une grande importance au feed-back mais ils arrivent difficilement à l'instaurer à cause du niveau des apprenants 85%. Si le feed-back a montré son efficacité dans l'apprentissage, il reste néanmoins mal maîtrisé par un grand nombre d'enseignants. Une question mal formulée ne peut être considérée comme feed-back. Savoir poser une question relève de l'action pédagogique et de l'art d'enseigner.



Question n°25 : Ouvrez-vous un débat, un dialogue avec vos élèves à la fin de la séance de compte-rendu et de remédiation ?

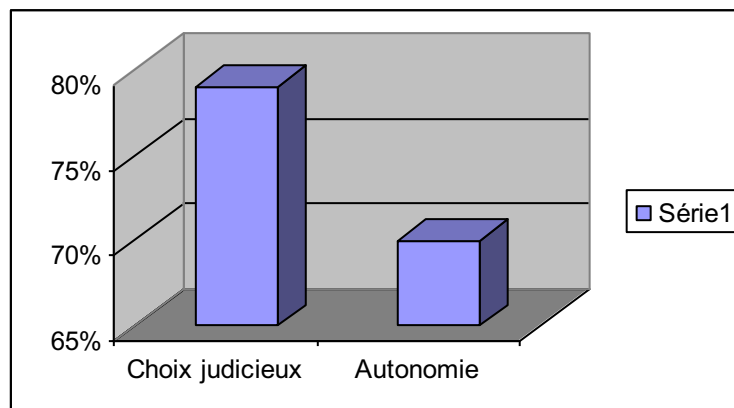
Etant donné que le feed-back est difficile à instaurer en classe avec les apprenants, certains enseignants affirment que malgré ces difficultés, ils arrivent toujours (28%) à créer des échanges et un dialogue avec leurs élèves grâce au feed-back même timidement et avec un nombre réduit d'apprenants contre 54% qui pensent quelquefois arriver à l'instaurer et 17% n'y arrivent jamais à cause du niveau et de la démotivation des apprenants.



Question subsidiaire : A votre avis, l'enseignement par projet vous paraît un choix judicieux qui apportera des solutions réelles aux inquiétudes pédagogiques des enseignants, des parents d'élèves et des apprenants ?

Les enseignants estiment à 79% que le projet pédagogique présente une double opportunité : une opportunité pour les apprenants à s'exercer à travers des situations d'écriture réelles et authentiques à l'application et à l'utilisation effectives des savoirs

acquis donnant ainsi un caractère original à leurs projets et une opportunité pour les enseignants à s'adapter à ce nouvel espace pédagogique pour l'innovation et la recherche permanente de nouveaux procédés pédagogiques facilitant l'apprentissage ce qui constitue un choix judicieux car il apporte des réponses à certaines insuffisances que les unités didactiques n'ont pas pu trouver et 70% pensent qu'il leur fournit la possibilité de travailler en autonomie tout en faisant état de leurs inquiétudes sur le manque de moyens pour mener à bien le projet pédagogique. Même les apprenants affirment que le projet pédagogique leur a permis d'apprendre et de découvrir certains aspects de l'apprentissage seuls ou en groupes et que pour eux c'est une expérience formidable et qui mérite d'être poursuivie.



3. Objectifs de l'enquête auprès des inspecteurs

Nous avons sollicité les inspecteurs du primaire, du collège et du secondaire du fait qu'ils sont proches du terrain et en leur qualité d'experts afin de connaître leurs points de vue sur la mise en place du projet pédagogique dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère et de son évaluation. En effet, les réponses des hommes de terrain vont nous permettre, d'une part, de confirmer ou d'infirmer la véracité des hypothèses que nous avons formulées et d'autre part, de pouvoir mettre en place de véritables stratégies et d'activités de remédiation.

3.1 Le choix du panel

Nous avons prévu de présenter un questionnaire d'enquête avec dix (10) questions qui traitent bien du projet pédagogique, de la mise en place des pratiques

Enquêtes: Présentation et analyse des résultats

évaluatives dans les classes de français langue étrangère valorisant la place et du statut de la faute et de l'erreur dans les apprentissages et de la remédiation. Nous pensons que ces questions nous aideraient à mieux comprendre les difficultés que rencontrent les enseignants et les inspecteurs pour une meilleure prise en charge du projet pédagogique.

3.2 Sélection et spécificités de l'échantillon

Il nous a été très difficile de trouver des inspecteurs qui soient disponibles pour répondre à nos questions. Nous avons pu quand même rassembler dix (10) : 3 du primaire, 3 du collège et 4 du secondaire. Nous pensons que le panel est représentatif du fait qu'il représente les trois paliers du système éducatif et doit montrer l'existence d'une cohérence et d'une complémentarité pédagogique même si des spécificités sont à prévoir. L'échantillon s'articule comme suit :

| Localité | Primaire | Collège | Secondaire |
|--------------|-----------|-----------|------------|
| Blida | 01 | 01 | 02 |
| Alger | 01 | 01 | 01 |
| Tipaza | 01 | 01 | 01 |
| Total | 03 | 03 | 04 |

3.3 Les conditions de passation

Nous avons présenté le questionnaire d'enquête aux inspecteurs lors d'un regroupement organisé par le Ministère de l'Education Nationale en vue de mettre en place d'une formation en cours d'emploi que les inspecteurs doivent animer pendant l'année en cours. Les inspecteurs interrogés ont montré leur intérêt vis-à-vis du thème et déclarent que le travail de recherche-action sera d'une grande utilité pour les enseignants et même pour eux car la mise en place, le suivi du projet pédagogique et de son évaluation constituent un véritable problème pédagogique que seule la recherche et l'action pédagogique pourraient aider à sa résolution. Nous avons opté pour des questions ouvertes afin de recueillir le maximum d'informations ainsi qu'une variété d'arguments et d'orientations pratiques et pertinentes du terrain. Ils ont pris tout leur temps pour y répondre. En fin d'après midi, nous avons récupéré les questionnaires et nous avons même discuté avec eux pour avoir plus amples explications.

3.4 Analyse descriptive de l'échantillon

L'échantillon retenu peut être décrit de la manière suivante :

Parmi les inspecteurs et les inspectrices interrogés, nous avons répertorié quatre inspecteurs titulaires et six inspectrices ayant été enseignantes dans différents paliers. Ce sont donc des formateurs de formateurs possédant des compétences pédagogiques certaines ainsi qu'une expérience dans le domaine de l'évaluation et des pratiques évaluatives.

- Ils ont tous une ancienneté dans le poste qui va de 8 à 15 ans.
- Ils nous paraissent motivés et intéressés par notre problématique et nous ont orienté (s) de manière objective et pertinente en ouvrant des pistes de recherche.

- A l'unanimité, ils pensent que le système éducatif qui vient d'être revu, a été réactualisé mais des efforts dans le domaine de la formation des enseignants restent à faire. Certains affirment que pour y parvenir, il faudra impliquer les enseignants dans l'élaboration des programmes et des manuels scolaires

- Ils ont montré qu'ils étaient réellement concernés par le problème posé et veulent apporter leur contribution à l'amélioration de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère.

- Ils aimeraient réellement proposer des solutions, basées sur le vécu et la réalité du terrain qui n'est pas réjouissante.

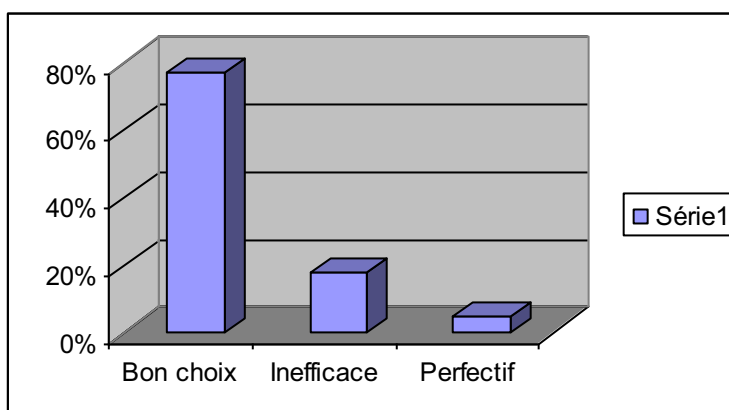
3.5. Le questionnaire d'enquête destiné aux inspecteurs (voir annexes)

3.6. Description et analyse des informations recueillies

Afin de mesurer l'impact de l'enseignement /apprentissage par projet pédagogique, nous avons délibérément choisi une triangulation qui nous semble-t-il nous permettra de tirer des conclusions pertinentes et d'y voir clair. Ce sont des questions ouvertes, qui grâce aux différents arguments que nous allons recueillir, nous serons plus objectifs dans notre conduite à tenir vis-à-vis des réflexions et des remarques que nous allons apporter à notre travail de recherche ainsi qu'à notre argumentaire.

Question n° 1 : L'enseignement/apprentissage par projet pédagogique a remplacé celui des unités didactiques. Comment voyez-vous les perspectives de cet enseignement par projet pédagogique ?

77% des inspecteurs interrogés affirment que l'enseignement / apprentissage par projet pédagogique apportera des fruits à moyens termes à condition que des moyens humains et matériels soient pris en considération. 18% pensent que cet enseignement / apprentissage est voué à l'échec car les enseignants ne sont pas formés pour mettre en œuvre le projet pédagogique dans le système éducatif. En revanche, 5% des inspecteurs estiment que les enseignants font preuve d'initiative et beaucoup d'efforts et arrivent à des résultats plus ou moins positifs et perfectifs avec le temps et les motivations. Si l'on considère les propos des inspecteurs favorables à cet enseignement/apprentissage par projet pédagogique (82%), on est en mesure de déduire qu'il y a de l'avenir dans ce type de pédagogie.



Question n°2 : Pouvez-vous énumérer les avantages et les inconvénients de cet enseignement par projets ?

Concernant les avantages de cet enseignement par projet pédagogique, les inspecteurs citent :

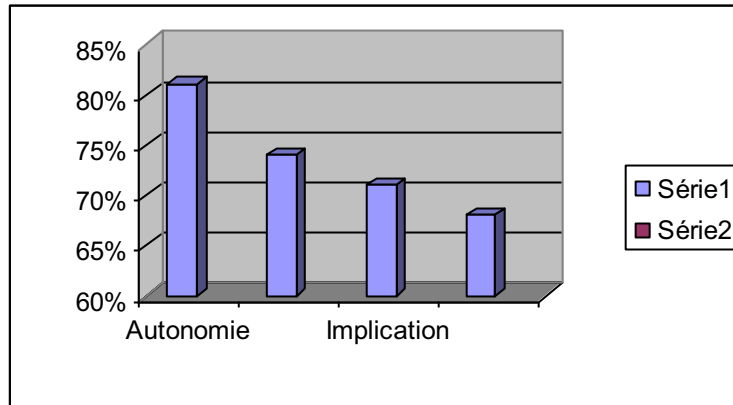
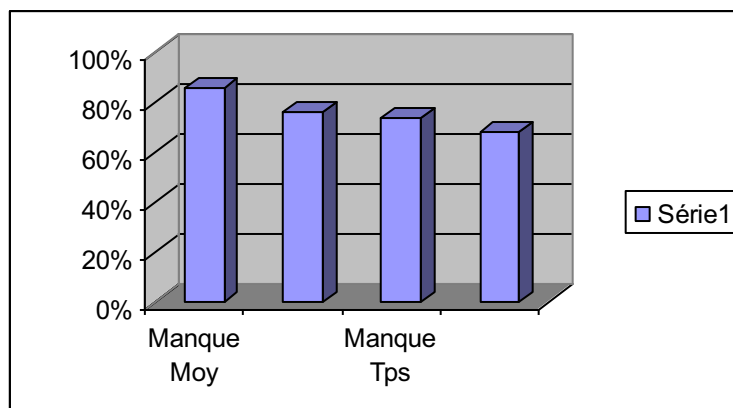
- L'autonomie 81%
- Travail personnel 74%
- Implication des apprenants dans l'apprentissage 71%
- Travail sur des thèmes d'actualité 68%

Pour ce qui concerne les inconvénients de ce même enseignement, ils citent :

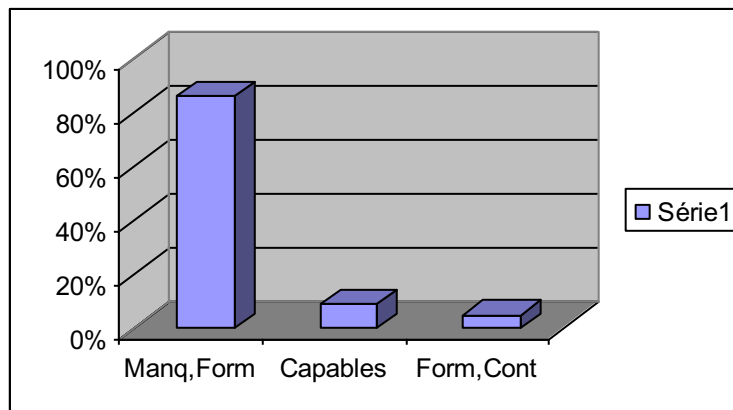
- Le manque de moyens pédagogiques 86%
- Les procédés d'évaluation inappropriés 76%
- Le manque de temps pour sa mise en œuvre 74%

Enquêtes: Présentation et analyse des résultats

- Le niveau hétérogène des apprenants constitue un véritable handicap 66%.

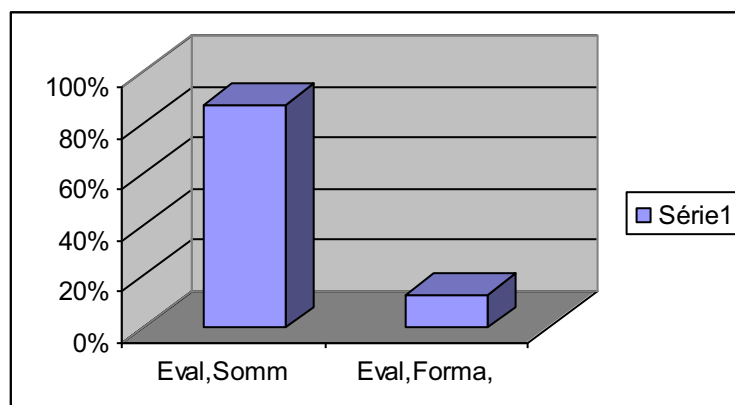
Les avantages**Les inconvénients****Question n° 3 : Pensez-vous que les enseignants sont bien formés pour mettre en place et réussir cet enseignement par projet pédagogique ?**

Les réponses sont éloquentes. 86% des inspecteurs affirment que les enseignants ne sont pas formés pour conduire des projets pédagogiques ce qui complique réellement leurs tâches et les éloigne de l'atteinte des objectifs prévus dans le cadre du projet. En revanche 9% estiment que les enseignants sont capables de conduire des projets pédagogiques sans grandes difficultés. D'ailleurs 5% voient dans la formation en cours d'emploi mise en place par le ministère commence à apporter des fruits du point de vue de l'évaluation et de l'amélioration du niveau des enseignants.



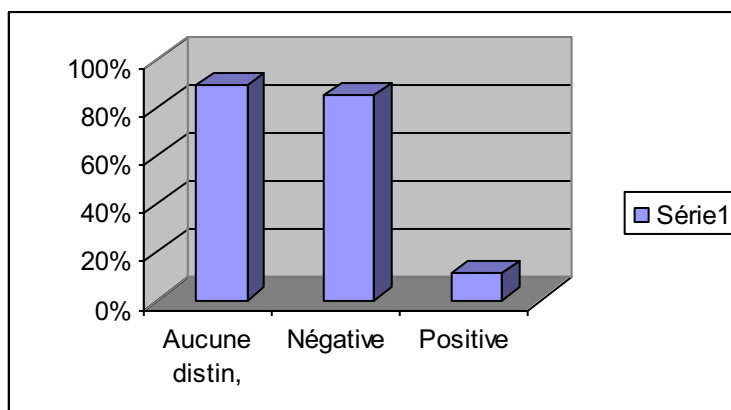
Question n° 4 : En tant qu'homme de terrain, pensez-vous que les enseignants pratiquent une évaluation formative dans le projet pédagogique ? Pourquoi ?

Les inspecteurs constatent lors des visites d'inspection que 87% des enseignants pratiquent une évaluation sommative et classent leurs apprenants les uns par rapport aux autres contre 13% qui pratiquent une évaluation formative en impliquant leurs apprenants dans leur apprentissage. D'ailleurs, ils ajoutent que le taux de réussite au baccalauréat est plus élevé dans les classes où l'évaluation formative est pratiquée. Concernant les causes, ils estiment qu'elles sont multiples selon les établissements, les enseignants et même les apprenants. Le manque de connaissances en didactique du français langue étrangère et l'autoformation des enseignants dans le domaine de l'évaluation et de la pédagogie sont de loin les principales causes de cette situation qui affecte énormément l'enseignement / apprentissage et les stratégies de remédiation du fait qu'aucun diagnostic n'est mis en place par les enseignants.



Question n° 5 : Quelle est l'attitude des enseignants vis-à-vis de la faute et de l'erreur ?

Les inspecteurs sont unanimes. 89% des enseignants ne font pas de distinction entre la « faute » et l' « erreur » et pensent que le meilleur moyen de remédier à ce phénomène reste la formation des enseignants car ils ont constaté que les enseignants ne lisent peu d'ouvrages de didactique qui traitent cet aspect. 85% des enseignants voient l'erreur comme négative et comme signe d'échec dans l'apprentissage contre 11% qui voient l'erreur comme un premier pas dans l'apprentissage et lui donnent une place importante en montrant qu'on apprend malgré les erreurs.

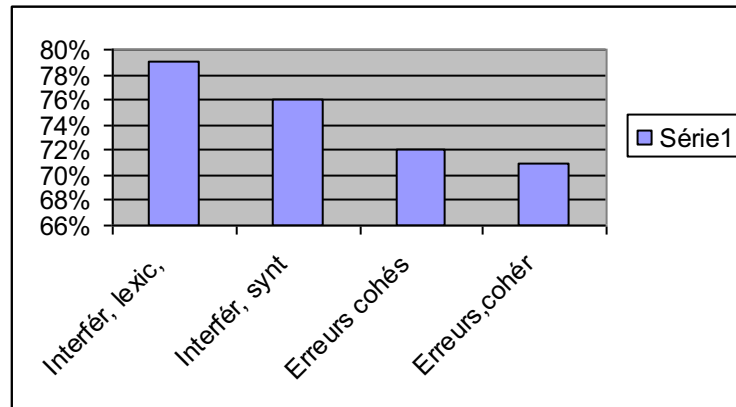


Question n° 6 : Quel est le type de fautes ou d'erreurs qui constituent un véritable handicap pour les apprenants et que vous avez pu relever lors de vos visites d'inspection ?

Selon les inspecteurs les types de fautes et d'erreurs sont nombreux. Les plus récurrents sont :

- Les interférences lexicales 79%
- Les interférences syntaxiques 76%
- Les fautes et les erreurs de cohésion c'est-à-dire celles qui relèvent de la morphologie (l'accord du nom avec le déterminant et l'adjectif- le verbe avec son sujet etc.) 72%

- Les erreurs qui relèvent de la cohérence et du mauvais emploi des articulateurs et des connecteurs qui créent des incohérences et des contradictions dans les productions écrites des apprenants 70%.



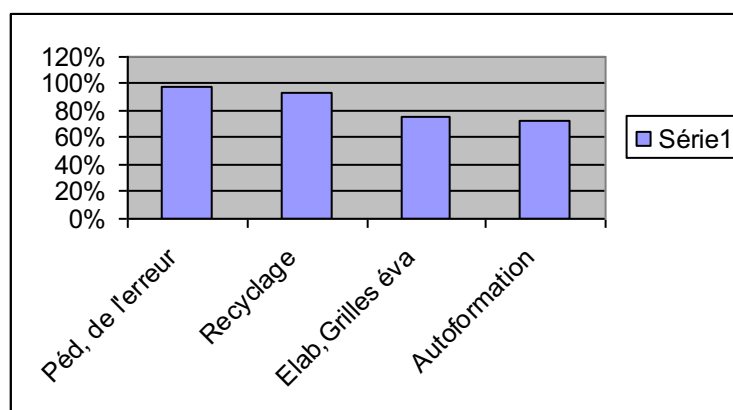
Question n°7 : Quelles sont les mesures pédagogiques qui doivent être prises pour réhabiliter l'erreur et donner ainsi à cet enseignement par projet un statut éducatif particulier convaincant?

A l'unanimité, les inspecteurs optent pour :

- la mise en place d'une pédagogie de la faute et de l'erreur à 98%.
- Le recyclage des enseignants surtout les nouveaux à 93%.
- Familiariser les enseignants à l'élaboration de grilles d'évaluation portant sur la faute et sur l'erreur lors des séminaires et des journées d'études à 76%.

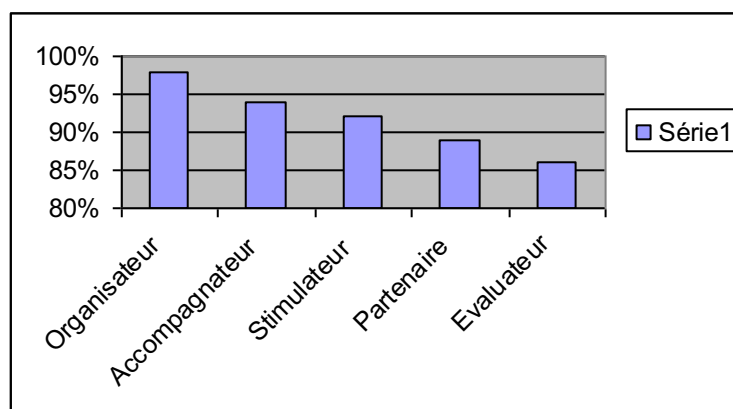
- Doter les établissements d'ouvrages de références qui traitent du domaine de la pédagogie de l'erreur. Les inspecteurs à 73% font allusion à la nécessité de l'autoformation des enseignants.

Ces chiffres sont éloquentes et montrent explicitement le malaise que vivent quotidiennement les enseignants et les apprenants.



Question n°8 : Quels rôles doivent jouer les enseignants dans la mise en place et dans la réussite du projet pédagogique ?

Le dépouillement des réponses nous a permis de déduire et de confirmer que les rôles de l'enseignant dans la mise en place pour la réussite du projet pédagogique sont multiples que ce soit avant, pendant ou après. Nous pouvons noter les rôles d'organisateur et d'accompagnateur qui dominent et qui donnent à l'enseignant le statut de personne ressource :

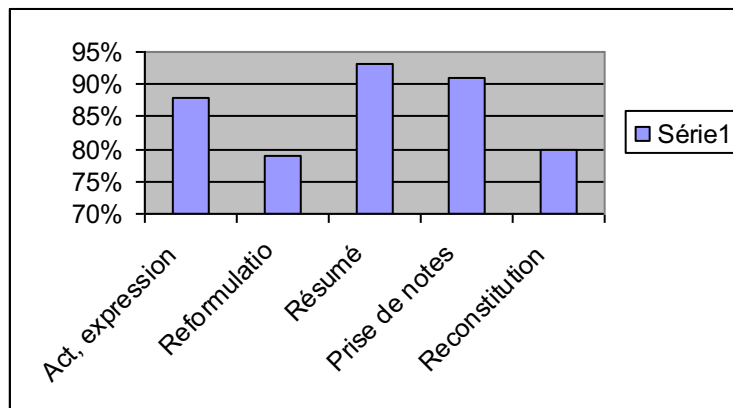


Question n°9 : Parmi les activités que les enseignants proposent aux apprenants, quelles sont celles qui sont difficiles à gérer par les enseignants ?

Parmi les activités que les enseignants proposent à leurs apprenants et qui sont difficiles à gérer par les enseignants, nous pouvons relever :

- Les activités d'expression orale et surtout écrite 88%

- La reformulation 79%
- Le résumé 93%
- La prise de notes 91%
- La reconstitution de texte 80%

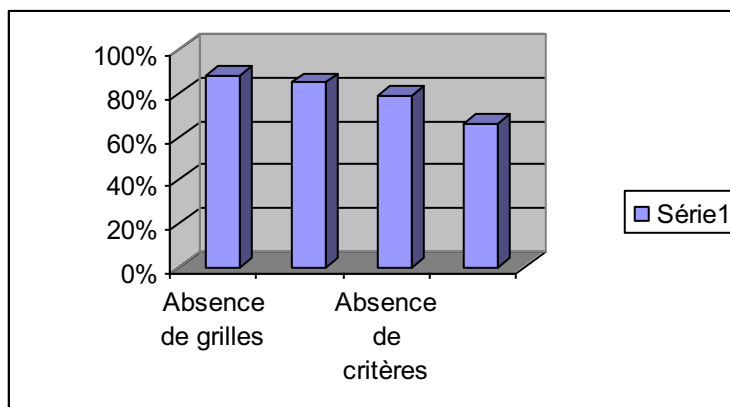


Question n°10 : L'évaluation ne peut atteindre ses objectifs que si les enseignants sont capables d'élaborer des grilles d'évaluation pertinentes et en adéquation avec les objectifs spécifiques et le niveau réel des apprenants. Qu'en pensez-vous ?

Les réponses montrent qu'effectivement les enseignants n'atteignent pas les objectifs qu'ils se sont fixés du fait que leur évaluation est aléatoire et subjective pour plusieurs raisons :

- ils ne construisent pas des items avec des grilles d'évaluation en adéquation avec l'objectif qui devrait être évalué 88%
- ils pratiquent des évaluations globales 85%
- Ils ne fixent pas de critères objectifs et fiables 79%
- il n'y a pas de continuité et de cohérence dans les pratiques évaluatives 66%.

Ces remarques pertinentes sont le reflet d'un enseignement / apprentissage qui doit être réformé et amélioré pour garantir aux apprenants une meilleure prise en charge et une réussite axée sur l'objectivité.



3.7 SYNTHÈSE DES RESULTATS DES ENQUÊTES

L'analyse des résultats des différentes enquêtes que nous avons réalisées nous a montré que l'enseignement / apprentissage par projet pédagogique nécessite une organisation minutieuse et des moyens humains et matériels spécifiques et importants. D'ailleurs, les résultats des enquêtes nous ont permis de vérifier la véracité et le bien fondé des hypothèses que nous avons formulées et qui ont motivé notre travail de recherche-action dont nous présentons une synthèse qui résume les résultats obtenus que nous avons classés en trois ensembles :

- Concernant le manque de formation des enseignants dans le domaine de la mise en place du projet pédagogique ; son suivi et son évaluation, les enseignants affirment sans complexe qu'une formation est nécessaire surtout pour les enseignants débutants. Ils demandent qu'une formation en cours d'emploi est à programmer mais pas dans les mêmes conditions que celle que les inspecteurs généraux ont l'habitude de réaliser. Ils seront beaucoup plus motivés et intéressés si l'institution fait appel à des experts dans ce domaine ou des didacticiens universitaires.

- Concernant les pratiques évaluatives menées dans les classes de langue dans le projet pédagogique, les enseignants et les apprenants sont unanimes et affirment que l'évaluation pratiquée est globale, subjective et dans presque tous les cas de figure sommative. L'évaluation formative n'est utilisée que sommairement vu le nombre d'apprenants par classe.

- Concernant le travail de groupe des apprenants, ces derniers déclarent qu'ils ne savent pas travailler en groupe et vivent cette situation comme un handicap du fait que leur enseignant ne leur laisse pas le choix de former les groupes selon les affinités, les niveaux et les motivations. Ils déplorent également le manque de feedback entre eux et leur enseignant qui ne leur fournit pas d'informations et de remarques susceptibles de les orienter concernant leur travail afin qu'ils puissent se situer dans leur apprentissage et de s'améliorer. Ils ne savent pas sur quels critères ils vont être évalués et donc réalisent un travail sans objectifs réels donc aléatoire.

- Concernant la notion de projet pédagogique et de pédagogie de projet, un manque flagrant de connaissances dans ces domaines est à combler le plus tôt possible pour l'intérêt des apprenants, des enseignants et de l'apprentissage.

- A propos des difficultés que les apprenants éprouvent pour résumer et contracter un texte, ils proposent même à leur enseignant de programmer des ateliers d'écriture mais que leur enseignant n'arrive pas à mettre en place à cause des locaux ou de la rigidité des emplois du temps.

Pour arriver à des résultats efficaces, il est nécessaire de réhabiliter l'évaluation formative dans le système éducatif. En effet, il faudrait que l'évaluation formative soit prise comme un moyen d'enseignement / apprentissage qui aide les apprenants dans la construction d'un savoir, d'un savoir faire, d'un savoir être et d'un savoir apprendre à apprendre (être autonome et s'auto évaluer). Pour étayer cet argument, nous proposerons une étude de cas vécu sur le terrain et qui est à nos yeux un des exemples à prendre en considération car il motive et intéresse les apprenants et encourage les enseignants à donner toujours plus en mettant en filigrane l'importance et l'efficacité de l'évaluation formative dans le projet qui peut prendre soit la forme d'éléments d'appréciation soit la forme d'éléments d'évaluation. Les éléments d'appréciation porteront sur l'intérêt du projet, sa faisabilité, sa cohérence et sa pertinence. Les éléments d'évaluation porteront sur la richesse du projet et la qualité des relations interpersonnelles dans le travail de groupe et sa créativité.

4. Evaluation et appréciations de productions écrites d'apprenants par les enseignants : analyse des résultats et commentaire

Elle a les inconvénients de toute démarche analytique. La production écrite ne se résume pas à une somme de micro compétences. Il arrive donc à l'enseignant de se sentir excessivement contraint par une grille d'évaluation qui aboutit à une notation sans rapport avec celle qu'une évaluation synthétique (qu'il fait spontanément) aurait donnée. Il n'en demeure pas moins que la conscience et la maîtrise de ces micros compétences permettent à un apprenant d'atteindre à moyen terme un résultat correct tout en favorisant les très bons devoirs.

4.1 Evaluation d'une production écrite personnelle

Pour plus d'efficacité et de rigueur, nous avons opté pour une triangulation : enquête auprès des apprenants / enquête auprès des enseignants / évaluation d'une production écrite. Nous avons présenté une production écrite d'apprenant de troisième année secondaire à vingt-cinq enseignants du secondaire, leur demandant de procéder à une évaluation formative comme ils avaient l'habitude d'évaluer les copies de leurs apprenants c'est à dire sans changer ni de procédé ni de démarche. Après avoir recueilli et regroupé toutes les évaluations, nous avons procédé à une analyse des informations fournies par les évaluateurs sur le plan du contenu, des remarques, des appréciations et surtout dans le but de voir comment cette évaluation a été pratiquée.

Toutes les observations, les remarques, les annotations et les appréciations indiquent que la majorité des évaluateurs attachent beaucoup plus d'importance au travail fourni par l'élève et négligent l'élève lui-même et sa démarche. En effet, ils ne tiennent pas compte des sentiments de l'élève, de sa personnalité et de ses affinités et ceci du fait qu'ils ne donnent que très peu d'appréciations motivationnelles susceptibles d'entraîner des changements dans les comportements des élèves vis-à-vis de l'activité d'expression écrite qui est et qui demeure la "bête noire" de beaucoup d'apprenants.

Nous avons également constaté qu'il existe deux grands types d'évaluateurs :

- ceux qui ne prennent en considération qu'un critère forme ou fond
- ceux qui envisagent les deux aspects: forme et fond.

Sur les vingt-cinq évaluations réalisées, aucune ne ressemble à l'autre et ce sur plusieurs plans dans la perspective d'une évaluation formative. La majorité des remarques ne portent que sur les défauts et les lacunes des élèves et ne mentionnent aucune qualité, même la plus apparente. Nous avons noté à ce sujet :

-18 remarques sur 25 sont présentées de manière indifférente et ne portent pas sur le même référent ;

- 4 remarques sur 25 sont motivantes et subtiles,

- 3 remarques sur 25 sont stressantes voire révoltantes.

Dans la perspective d'une évaluation sommative, l'examen de la note chiffrée attribuée par les enseignants – évaluateurs révèle de manière explicite le malaise dont souffrent ces derniers. En effet, nous pouvons noter qu'il existe plusieurs types d'évaluateurs à savoir :

- Quatre évaluateurs attribuent à la copie la note 10 sur 20. Il nous semble que ce type d'évaluateurs ne cherchent pas à évaluer véritablement le produit de l'élève en montrant à dernier ses points positifs et ses points négatifs lui permettant ainsi d'apporter des remédiations et des régulations pour progresser et améliorer ses performances. D'ailleurs, à ce propos, les élèves affirment que la note attribuée au premier trimestre reste toujours la même tout le long de l'année à quelque exception près.

- Six évaluateurs « offrent » un 11 sur 20. Ceux-là veulent se démarquer par rapport aux premiers car ils pensent être plus objectifs.

- Sept évaluateurs attribuent 12 et 12,50 sur 20. Ces évaluateurs montrent leur satisfaction vis-à-vis du travail réalisé par l'élève tout en lui demandant de faire des efforts dans le domaine morphosyntaxique sans lui montrer comment y parvenir. Trois évaluateurs attribuent 13 sur 20. Ils montrent d'une part leur satisfaction en encourageant l'élève par des remarques pertinentes l'invitant à améliorer sa production en citant des exemples pour étayer une argumentation et d'autre part, ils pensent que les erreurs commises par l'élève ne nuisent pas à la compréhension du message tout en lui suggérant qu'il peut les éviter grâce à une meilleure concentration et une relecture.

- Les autres attribuent une note inférieure à la moyenne, allant de 07 à 09 sur 20. Pour cette catégorie d'évaluateurs, désignés et qualifiés par les élèves comme «sévères», accordent beaucoup plus d'importance à la forme. Pour eux, une faute même *légère* est durement sanctionnée. Plus la copie comporte des fautes même légères plus elle est évaluée négativement malgré la pertinence des idées et des arguments présentés par l'apprenant.

Concernant la manière d'évaluer, les enseignants évaluent de la même manière toutes les fautes et les erreurs sans aucune distinction entre faute « grave » et faute « légère » c'est-à-dire les fautes qui sont sans incidence sur la communicabilité du message alors qu'ils ne devraient sanctionner que les fautes qui nuisent à la communication et signaler les autres pour une prise de conscience et une remédiation.

Nous avons également noté un écart assez important dans leur évaluation sommative ou appréciation chiffrée qui représente un écart de 6 points. Ceci explique bien le malaise et le dysfonctionnement de l'évaluation d'une expression écrite d'élève du fait qu'il existe des types d'évaluateurs qui notent très largement tandis que d'autres réalisent cette opération de manière très sévère qui mène, dans presque tous les cas de figure, à la démotivation des élèves et contribuent inévitablement à leur échec.

Nous disposons donc, grâce à nos enquêtes sur le statut de l'évaluation formative, des acquis de la recherche et les interrogations rémanentes, un certain nombre de pistes pour l'action. En les rassemblant, elles peuvent être classées en quatre grandes catégories à savoir : les objectifs de la pratique évaluative, les modalités de cette pratique ; les conditions techniques et enfin la déontologie du travail de l'enseignant / évaluateur qui reste l'élément incontournable dans tout acte d'évaluation.

Explicitons chacune de ces catégories :

- Du point de vue des objectifs de la pratique évaluative des enseignants, nous avons pu comprendre qu'il y avait lieu de privilégier l'auto - régulation, en découplant autant que faire se peut, le scolaire du social par la désignation et l'explicitation de ce qu'on espère construire et développer par son enseignement de façon à ce que l'apprenant perçoive la « cible » visée, s'approprie autant les critères de réalisation que les critères de réussite et soit ainsi en mesure d'apprécier ou de juger de la

situation et découvrir que l'enseignant fonde essentiellement ses remédiations sur les diagnostics élaborés et de diversifier sa pratique pédagogique par une argumentation de sa variabilité didactique renouvelée et adaptée au public apprenant.

- Du point de vue des modalités de la pratique évaluative, nous nous sommes rendu compte que l'enseignant ne devrait pas autolimiter sa créativité et son imagination, qu'il devrait avoir le parler « juste » et de façon pertinente en privilégiant des évaluations formatives qui impliquent véritablement les apprenants dans la construction de leur savoir.

- Du point de vue des conditions techniques de l'évaluation, nous avons compris également qu'il y avait lieu de relier de façon cohérente l'exercice d'évaluation à l'objet évalué, de clarifier les exercices, de spécifier son système d'attentes et ses critères et les activités, de ne pas se noyer dans un flot d'observables qui l'éloigne de son véritable objectif d'enseignement / apprentissage mais d'élargir le champ de ses observations afin de rendre l'évaluation plus souple, plus informative, plus communicative et plus attractive surtout pour les apprenants.

- Du point de vue de la déontologie du travail de l'évaluateur, nous avons enfin compris que celui-ci avait le devoir de ne jamais se prononcer à la légère, de construire un contact didactique négocié, fixant les règles du jeu, de prendre le temps de la réflexion pour identifier ce qu'il estimait être en droit d'attendre des apprenants, de se méfier, à ce sujet, de tout ce qui semble aller de soi, d'énoncer des valeurs au nom desquelles, il tranchait et de ne pas se laisser emporter par une « ivresse judiciaire » qui l'éloignerait de sa véritable mission.

4.2 Evaluation d'une contraction de texte

Concernant la contraction de texte, les enseignants/évaluateurs ne focalisent leur évaluation que sur l'aspect sémantique. La reformulation n'est que rarement prise en charge par l'évaluateur. Même si les apprenants ont recours à la paraphrase, ils ne se voient pas sanctionnés c'est-à-dire que les enseignants ne reprochent pas aux apprenants d'utiliser cette procédure figée en leur montrant comment procéder pour contracter un texte. Nous pensons que cet apprentissage portant sur la technique du résumé et de la reformulation doit être pris en charge tôt dans l'apprentissage.

Les opérations de transformation ne sont également pas prises en considération ce qui montre que les apprenants ont réellement besoin d'activités et de travail d'écriture leur permettant de prendre des repères stratégiques grâce à de véritables stratégies d'apprentissage basées sur la production de textes de tout genre.

4.3 Evaluation d'un résumé

L'observation des évaluations portant sur le résumé révèle le grand malaise que subissent les enseignants lors d'une évaluation d'un résumé de texte réalisé par des apprenants de troisième année secondaire. Ils se sentent complètement perdus devant le travail des apprenants. Et nous observateurs, nous nous posons les questions suivantes : Que vont-ils évaluer? Sur quels critères vont-ils orienter leur évaluation?

Réalisent-ils une véritable évaluation qui porte sur le processus, la démarche et le procédé que les apprenants utilisent pour réaliser leur résumé? Les observations de classes ont révélé que les enseignants ne s'intéressent qu'à l'aspect sémantique et considèrent un bon résumé comme reproduisant le sens uniquement ou l'idée générale même si les idées secondaires ayant une importance pour la diégèse sont négligées et reléguées au second plan. Ceci nous amène à mettre en place un ensemble de propositions de pratiques évaluatives de l'écrit et leur adéquation avec des stratégies de remédiation que nous allons développer dans la troisième partie de notre travail de recherche – action. Ce ne sont que de propositions que nous avons pu formuler à partir de nos différentes observations sur le terrain.

TROISIEME PARTIE**LES PRATIQUES ÉVALUATIVES COMME MOYEN D'APPRENTISSAGE**

Les stratégies d'apprentissage sont des modes de représentation de l'activité cognitive des sujets apprenants à partir de la description des comportements intellectuels spontanés, maîtrisés mais efficaces dans des situations didactiques précises. En effet, la stratégie d'un sujet apprenant s'articule ainsi à un style cognitif personnel relativement stable mais dépend aussi de l'objet de l'apprentissage. On peut donc distinguer dans une stratégie d'apprentissage cinq types de variables : les outils (visuels, auditifs...), la démarche (globale, analytique, synthétique...), le degré de guidage (directivité, semi directivité, autonomie...), l'insertion socio affective (motivation, interaction sociale...) et la gestion du temps. Ces variables gravitent autour de la théorie de référence essentiellement didactique c'est-à-dire le profil pédagogique, le style cognitif et le système de pilotage de l'apprentissage. D'ailleurs, dans tout enseignement / apprentissage d'une langue, l'apprenant doit nécessairement aboutir à la maîtrise du code écrit dans toutes ses spécificités. Pour la réalisation d'un projet pédagogique, l'apprenant doit être en mesure de savoir exploiter l'information recueillie. Cette exploitation s'organise autour des éléments suivants qui montrent que l'apprenant sait :

- Relever les informations c'est-à-dire qu'il sait prendre des informations sous forme de notes structurées, sous forme de schémas, de grilles ou de tableaux et même établir une fiche de lecture ;

- Résumer. A ce stade de l'apprentissage, l'apprenant doit être en mesure de dégager la macrostructure d'un texte de tout genre, repérer les informations essentielles, établir un plan du résumé pour en rédiger la synthèse ;

- Faire une synthèse c'est-à-dire extraire les informations essentielles, confronter les différentes informations afin de sélectionner et de choisir celles qui sont le plus pertinentes pour son projet et les compléter le cas échéant.

Nous savons tous que la réalisation et la production écrite d'un projet pédagogique ne peuvent être pertinentes que si le groupe – projet sait repérer et analyser les documents en relation avec la thématique. Pour ce faire, le groupe - projet doit maîtriser les différentes techniques de lecture.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

Pour appréhender un document écrit comme outil de référence pour la mise en forme d'un projet pédagogique, chaque apprenant du groupe - projet fera appel à la technique de lecture qui correspond à l'objectif pédagogique attendu. Il pourra procéder à la lecture survole pour :

- repérer les interactions entre le lecteur et le document ;
- identifier le document
- distinguer les différents constituants du document ;
- déterminer les rôles des différents constituants du document ;
- anticiper sur le thème du texte à partir des différents constituants.

Et pour accéder à l'essentiel des informations, il sollicitera la technique de l'écrémage en :

- repérant l'idée maîtresse ou principale d'un paragraphe ;
- identifiant le rôle des phrases amorces des différents paragraphes ;
 - repérant dans les phrases amorces les éléments clés permettant de lier les paragraphes entre eux pour garantir une grande cohérence textuelle ;
 - repérant l'introduction, la conclusion et les différentes parties qui composent le texte ;
- relevant les informations essentielles et pertinentes du texte.

Pour repérer les informations spécifiques, la technique du repérage lui permettra de :

- repérer une information en s'appuyant sur le hors texte ou le para texte ;
- repérer une information en s'appuyant sur les éléments périphériques et typographiques du texte ainsi que le para texte.

Afin d'affiner la compréhension du texte, il procèdera à une lecture d'approfondissement qui lui permettra de :

- repérer les différentes façons de développer les paragraphes ;
 - identifier l'importance des articulateurs, des connecteurs et les procédés anaphoriques ainsi que les éléments coréférentiels ;
 - saisir l'implicite, les présupposés et les sous-entendus qui donnent au texte sa véritable substance en pratiquant des lectures plurielles.

Analyser des documents écrits pour la recherche n'est pas chose simple et facile pour les apprenants dont l'objectif est de rédiger un document écrit sur un thème pertinent et sur lequel portera la recherche – action. Pour ce faire, le groupe – projet doit savoir se

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

documenter et mener la recherche dans les bonnes directions. Il doit donc suivre les étapes suivantes:

Étape 1 : Préparer sa recherche en définissant et en cernant avec précision le sujet ou le thème, en ciblant les mots – clés et en répertoriant les centres d'intérêts.

Étape 2 : Accéder à une banque de données qui lui permettront d'identifier les différents types de données, de distinguer et de classer les différentes données et de choisir un fichier en adéquation avec sa problématique.

Étape 3 : Utiliser à bon escient des ouvrages de références et une bibliographie variée.

Étape 4 : Consulter des revues et des ouvrages pour localiser les informations dont il a besoin grâce à la table des matières, le sommaire ou l'index.

Étape 5 : Constituer un dossier tout en restant critique par rapport aux sources d'informations recueillies. C'est la prise de notes consciente et efficace qui lui permettra d'archiver les documents consultés pour réutiliser les informations en les reformulant de la manière la plus fidèle possible. En recherchant, les informations sur le thème, le groupe – projet peut procéder à la communication bilatérale directe en posant des questions pertinentes et ciblées à son interlocuteur. Dans cette situation de communication, il doit être capable de saisir le sens des réponses tout en prenant des notes. Il doit en outre savoir appréhender le discours véhiculé par le message c'est-à-dire identifier les spécificités du discours, distinguer métalangage / message / digressions / faits et opinions pour accéder à l'essentiel du message. Pour pouvoir prendre efficacement des notes, il doit s'approprier les techniques d'écriture accélérées, les abréviations, formuler les informations à l'aide de mots-clés ou de phrases nominales, noter le vocabulaire obscur et les informations à approfondir et relever les citations pertinentes et les références bibliographiques intéressantes.

Une fois ces étapes concrétisées, le groupe projet entamera la phase rédactionnelle (première mouture) pour rédiger la communication écrite qui est l'aboutissement du projet pédagogique. C'est l'étape qui demande à tout le groupe – projet de travailler en

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

concert car il faut organiser les informations de la banque de données de manière lisible et les distribuer de façon pertinente et cohérente. Etant donné que la rédaction de la communication écrite est une opération difficile et qui demande un savoir, un savoir-faire et un savoir être, nous avons jugé pertinent de proposer quatre moments pour sa concrétisation et sur lesquels portera l'évaluation.

Premier moment : rédiger le développement.

L'apprenant doit savoir :

- identifier les différentes façons de développer un paragraphe à partir de l'idée essentielle ;
- rédiger un paragraphe en donnant des explications ;
- rédiger un paragraphe en produisant des exemples ;
- rédiger un paragraphe en utilisant des références ;
- rédiger un paragraphe en illustrant et en proposant des arguments convaincants ;
- lier les différents paragraphes entre eux par des liens logiques adéquats.

Deuxième moment : rédiger la conclusion et l'introduction.

Il doit savoir aussi :

- identifier la fonction de l'introduction et de la conclusion ;
- repérer la structure de l'introduction et de la conclusion ;
- rédiger la conclusion de la communication écrite du projet pédagogique ;
- rédiger l'introduction de la communication écrite du projet pédagogique ;
- assurer le processus ou le circuit de lecture introduction - conclusion dans la communication écrite du projet pédagogique.

Troisième moment : optimiser la fonction discursive de la production écrite du projet pédagogique.

A cette étape de l'apprentissage, l'apprenant doit être capable de:

- construire des phrases lisibles respectant les règles morphosyntaxiques et le code
- pratiquer une ponctuation riche, variée et adéquate pour éviter les contresens ;
- choisir un lexique ou vocabulaire énergétique en adéquation avec le thème.

Le vocabulaire utilisé doit être le plus clair et précis possible ;

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

- améliorer la lisibilité de la production écrite en ayant recours à tous les éléments rédactionnels pertinents et négociés par les membres du groupe (ponctuation etc.)

Quatrième moment : optimiser la fonction documentaire de la production écrite.

- choisir une typologie textuelle et une mise en page qui répond le mieux possible au concept d'accroche du lecteur et qui facilite la lecture pour ce dernier ;

- élaborer une grille critériée de la rédaction et de la mise en forme du projet pédagogique.

Au moment de la phase de production écrite, le groupe – projet doit être conscient qu'il doit écrire pour être lu et compris. Pour ce faire, il doit être en mesure de :

- démonter les mécanismes cérébraux intervenant dans l'acte de lire en analysant le processus de lecture, en identifiant la double nature de la communication écrite et le rôle de la mémoire dans le processus de lecture et en percevant la lecture comme construction de sens à partir de la formulation d'hypothèses ou «sens en construction »;

- emprunter différents circuits de lecture en tenant compte du para texte et des éléments périphériques c'est à dire l'image du texte ;

- pratiquer une lecture d'approfondissement par la discrimination des informations essentielles d'un document écrit ;

- identifier les niveaux de lisibilité d'une communication écrite en ayant recours à une grille d'évaluation simple, pratique et spécifique à une communication écrite ;

- structurer selon les perspectives attendues le processus de lecture par un tri sélectif et hiérarchisé des idées du texte et en confectionnant un plan avec des titres ;

- optimiser la fonction discursive qui garantit la lisibilité du texte grâce au choix du vocabulaire et une ponctuation adéquate et fonctionnelle ;

- optimiser la fonction argumentative et documentaire ainsi que la mise en page en procédant à une évaluation à l'aide d'une grille critériée.

Pour montrer la faisabilité de cette démarche didactique, nous avons suivi le déroulement de la mise en œuvre d'un projet pédagogique dans une classe de français langue étrangère niveau troisième année secondaire (3°AS) dont voici le compte-rendu de cette expérience et notre commentaire que nous présentons à titre illustratif et qui reste sujet à débattre.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation**1. Production écrite comme aboutissement du projet pédagogique: une expérience**

Mettre en place un projet pédagogique nécessite de la part de l'enseignant et du groupe projet un intérêt, une démarche, des connaissances et un savoir-faire pour atteindre véritablement l'objectif fixé et attendu des uns et des autres. Il ne s'agit pas de former des journalistes ou des écrivains professionnels mais de faire apprendre aux apprenants des démarches pédagogiques pratiques pour la production de textes écrits variés, tous genres confondus. Pour ce faire, nous avons choisi de présenter une expérience vécue qui nous a semblé pertinente de par la méthodologie utilisée par l'enseignant et les savoir-faire sollicités et mis à contribution dans la réalisation et l'évaluation d'un projet pédagogique. Cette démarche pédagogique est essentiellement axée sur une évaluation formative qui vise à doter les apprenants d'outils didactiques leur permettant de pratiquer des évaluations formatrices et devenir ainsi autonomes. C'est l'un des objectifs que nous nous sommes fixé dans notre travail de recherche-action. Nous avons fait en sorte de rester le plus fidèle possible dans la restitution du travail réalisé. Voici la démarche et le déroulement auxquels nous avons assisté.

Première séance**● Constitution des groupes projets**

Lors de cette séance, l'enseignant demande aux apprenants de constituer des groupes projets en se répartissant en six (6) groupes de cinq (5) selon leurs affinités, leur disponibilité et leur motivation.

- Choix d'un thème ou sujet d'actualité avec les justifications du choix.

Les thèmes proposés par les différents groupes projets et retenus sont les suivants :

- Les accidents de la route
- La violence dans les lycées
- La violence dans les stades
- Le tabagisme
- La drogue et ses conséquences
- Le chômage

- Elaboration d'une ébauche d'un plan avec les grandes lignes.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

Chaque groupe projet propose un plan de son projet et que l'enseignant avec les autres groupes projets examinent et donnent leurs avis en proposant des suggestions. A titre d'exemple, nous citons le plan proposé par le groupe projet 1 concernant les « accidents de la route » dont voici les grandes lignes :

Introduction : Il y a beaucoup d'accidents et de morts sur les routes. Pourquoi ?

Développement : les causes sont nombreuses. Lesquelles ?

- la vitesse
- l'alcoolisme
- le non respect du code de la route
- l'état des routes
- les voitures en mauvais états : freins, clignotants, pneumatiques
- les chauffards
- l'inconscience des conducteurs

Conclusion : les solutions au problème

Après la présentation du plan par le groupe projet, l'enseignant intervient pour une première évaluation de l'ébauche présentée et qui s'inscrit dans la perspective d'une évaluation formative pour orienter les apprenants sur la manière de mener leur projet pédagogique c'est à dire une évaluation axée essentiellement sur la démarche adoptée par les apprenants.

Voici les remarques formulées par l'enseignant sur le plan élaboré et présenté par le groupe projet qui ont un but pédagogique visant la prise de conscience des apprenants sur ce qui a été réalisé et ce qui leur reste à entreprendre sur la démarche à adopter.

Nous reprenons les plus pertinentes:

«- Votre thème est très intéressant et concerne tout un chacun et présent dans toutes les sociétés du monde. C'est bien et ce thème mérite d'être exploité et développé grâce à des recherches sur le terrain.

-Vous posez une problématique assez originale et d'actualité mais par soucis méthodologiques, vous devez organiser les causes des accidents en rubriques ou catégories. Cette classification vous permettra de mieux voir et faire voir leur pertinence.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

Par exemple, en regardant de près les causes que vous avez citées, vous pouvez proposer trois rubriques que vous développerez par la quête d'informations efficaces et crédibles à savoir :

- Les causes imputables à l'état des routes ou au réseau routier
- Les causes provenant des véhicules et leur mauvais état
- Les conducteurs (toutes les catégories de conducteurs) etc. »

A la fin de la séance, l'enseignant demande aux groupes projets de constituer une banque de données et de recueillir toutes les informations pertinentes ayant une relation avec leur thème et de préparer une introduction pour la prochaine séance.

L'enseignant exhorte tous les apprenants à s'impliquer dans ce travail de groupe tout en leur demandant d'être à l'écoute des uns et des autres, de prendre des notes, de poser des questions claires et pertinentes et de ne pas négliger certains camarades timides mais au contraire de les impliquer selon leurs capacités et leurs compétences.

Deuxième séance

Les différents groupes projet présentent leur introduction à leurs camarades qui donnent leurs avis sur la forme, le fond et la présentation de la problématique. Le groupe projet écrit l'introduction au tableau et l'enseignant et les apprenants vont pouvoir procéder à une évaluation formative pour une amélioration éventuelle. En voici la reproduction fidèle :

Il y a beaucoup d'accidents sur les routes à travers le territoire national qui causent énormément de morts chaque jour et chaque semaine. Nous sommes curieux de connaître les causes de ces accidents.

L'intervention de l'enseignant et des apprenants a montré que l'introduction présente le constat d'une situation suivie d'une problématique et que cette introduction nécessite une reformulation sans en modifier le contenu ou le fond. Il invite donc le groupe projet à reformuler son introduction en sollicitant de temps en temps l'aide de leur enseignant qui les guide sans pour autant faire le travail à leur place. Après de nombreux essais, le groupe propose l'introduction suivante :

Le bilan de chaque week-end est lourd et éloquent ; la route est meurtrière et c'est là un drame national. Mais qu'elles sont les causes d'une telle situation ?

Un débat est engagé entre les apprenants pour identifier les erreurs, les expliquer et les corriger. Concernant l'erreur « éloquent », les apprenants proposent diverses

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

explications telles que: confusion avec l'adjectif qualificatif « méchant », même prononciation « ant » et « ent ».

L'enseignant propose deux colonnes au tableau et demande aux apprenants de placer les adjectifs qu'il prononce dans la colonne correspondante. Donc les apprenants corrigent l'erreur « **éloquent** » par « éloquent » comme ils le font pendant la séance traditionnelle de compte rendu réalisé une fois toutes les deux semaines en guise de régulation et de remédiation.

Le même travail avec «qu'elles» est entrepris. Les apprenants proposent immédiatement la solution et l'explique par une règle morphologique simple : « qu'elles » est suivi d'un verbe autre que l'auxiliaire « être » alors que « quelle » est utilisé pour poser des questions.

Le groupe projet travaillant en interaction améliore son introduction et abouti à la forme suivante :

*Le bilan de chaque week-end est lourd et **éloquent**; la route est meurtrière et c'est là un drame national. Mais **quelles** sont les causes d'une telle situation ?*

Le même travail est demandé aux autres groupes projets qui bénéficient à chaque fois des expériences et des remarques formulées par les uns et les autres et validées par leur enseignant. Avant de terminer la séance, l'enseignant demande aux différents groupes projets de recueillir le plus grand nombre d'informations sur leur thème, d'élaborer un plan et commencer à rédiger une ébauche du développement. Travail qui fera l'objet des deux prochaines séances.

Troisième séance

En début de séance, l'enseignant axe son intervention sur la présentation du plan proposé par les apprenants afin d'évaluer la démarche que ces derniers vont adopter pour élaborer un développement cohérent et qui met en relation tous les éléments pouvant entrer en harmonie du point de vue lexical, syntaxique et sémantique en tenant compte de la consigne donnée lors de la première séance qui leur demande d'organiser les causes répertoriées en rubriques. Le groupe projet propose le plan suivant :

Introduction : Constat et problématique
La route tue. Quelles en sont les causes ?

Développement : Les principales causes des accidents

• Le réseau routier

- insuffisant par rapport au nombre croissant des voitures
- virages dangereux
- rétrécissement de la chaussée
- déviations sans signalisation
- travaux non signalés

• Le véhicule lui-même

- freins défectueux
- inadéquation entre capacité de freinage et vitesse excessive
- pneumatiques usées (pneus lisses)
- éclairage insuffisant
- feux de signalisation non fonctionnels

• Les conducteurs (deux catégories)**Les fous du volant**

- La vitesse excessive
- L'alcoolisme
- L'inconscience
- L'imprudence et la négligence
- Non respect du code de la route
- Conduite sans permis
- Le manque de sommeil
- Le non port de la ceinture de sécurité
- Refus de priorité

Les plus sages

- Moment d'inattention
- Mauvais réflexes
- L'âge

Conclusion : Les causes sont multiples et complexes donc solutions problématiques.

L'enseignant, ayant constaté que la consigne de tâche a été respectée, propose au groupe projet de rédiger le premier jet du développement en prenant appui sur le plan proposé mais qu'ils sont libres d'y apporter des ajouts, des informations pertinentes et des arguments pouvant consolider et étayer leur argumentaire. Ils auront à travailler en

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

autonomie jusqu'à la prochaine séance où ils présenteront leur ébauche sur le développement qui fera l'objet d'une évaluation de régulation objective afin de suggérer des améliorations ou des remédiations sur le plan morphosyntaxique, lexical (champ lexical spécifique) et la ponctuation.

Quatrième séance

En début de séance, le groupe projet présente le premier jet du développement. Un débat s'engage spontanément car le sujet est intéressant et les apprenants ont des choses à dire.

L'enseignant intervient pour gérer les interventions des apprenants et pour donner la parole à chaque apprenant qui désire intervenir. Il assure donc les trois principaux rôles qu'un animateur doit jouer :

● Rôle de régulateur

Il explique aux apprenants que tout animateur doit jouer un rôle de régulateur non-directif sur le fond et les idées, c'est-à-dire qu'il n'intervient pas lorsque les apprenants présentent des opinions, des arguments en relation avec le thème et doit jouer également un rôle de régulateur directif en intervenant à chaque fois où l'on sort du sujet, si l'apprenant dépasse le temps qui lui a été imparti, pour faciliter l'écoute de l'autre.

● Rôle de facilitateur

L'enseignant répartit de manière équilibrée les tours de paroles, facilite les interactions, encourage les apprenants qui semblent ne pas avoir d'idée sur le thème mais en réalité, lorsqu'ils interviennent, nous constatons qu'ils ne sont pas aussi naïfs qu'on le croit.

● Rôle de synthétiseur

Après chaque intervention, l'enseignant fait le point au moment opportun, récapitule, reformule et oblige à redéfinir les mots clés et les concepts pour que tous les apprenants comprennent. Les récapitulations partielles résument chaque partie et termine la séance par une synthèse générale que les apprenants vont garder en mémoire.

Pour la deuxième partie de la séance, l'enseignant demande aux apprenants de tirer toutes les remarques sur le texte proposé et écrit sur polycopié par le groupe projet dont voici le contenu :

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

Certaines causes sont causées par le réseau routier encore insuffisant par rapport au volume croissant de la circulation. En effet, les facilités accordés par les banques insitent beaucoup de gens à acheter des voitures. D'ailleurs, aux heures de pointe, l'engorgement est vite atteint, créant un état d'énerverment mauvais à l'équilibre des chauffeurs. L'état indescriptible des routes ne facilitent nullement la fluidité de la circulation. Ici et là on trouvent des points noirs malgré que l'effort de modernisation existe : il y a un croisement dangereux, une déviation non signalée, il y a un rétrécissement de la chaussée ou un virage dangereux. Bref, l'état a une grande part de responsabilité.

L'enseignant et les apprenants repèrent les erreurs et tout ce qui nuit à la cohérence et à la cohésion du paragraphe. L'enseignant fait souligner ces erreurs et demande au groupe projet de proposer des remédiations et de rédiger le deuxième jet du développement en prenant en considération les remarques et les suggestions proposées. Il attire également leur attention sur le choix et la pertinence des articulateurs et les connecteurs qui permettent d'assurer la cohérence et l'enchaînement logique entre les différentes parties du développement. Le paragraphe produit est le suivant :

Certaines causes sont imputables au réseau routier encore insuffisant par rapport au volume croissant de la circulation. En effet, les facilités accordées par les banques incitent beaucoup de gens à acheter des voitures. D'ailleurs, aux heures de pointe, l'engorgement est vite atteint, créant un état d'énerverment préjudiciable à l'équilibre des chauffeurs. L'état indescriptible et lamentable des routes ne facilite nullement la fluidité de la circulation. Ici et là subsistent des points noirs malgré l'effort de modernisation : C'est tantôt un croisement dangereux, une déviation non signalée tantôt un rétrécissement de la chaussée ou un virage dangereux. Bref, la collectivité a une grande part de responsabilité.

Le groupe projet étant mis sur rails, l'enseignant leur demande de rédiger la deuxième et la troisième partie du développement en gardant le même souci de cohérence et de cohésion. En fonction des informations recueillies, les apprenants ne montrent aucune difficulté majeure pour la rédaction grâce à la concertation et au travail de groupe. Ils cherchent à trouver la meilleure formule ou structure syntaxique à apporter au paragraphe proposé dont voici la reproduction intégrale :

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

D'autres causes [proviennent](#) du véhicule lui-même. Une [panne](#) mécanique reste toujours possible. En outre, les pneumatiques [usés](#), un mauvais éclairage, [la stabilité](#) des automobiles et leur capacité de freinage sont loin d'être [adaptés](#) aux performances qu'elles peuvent réaliser.

Un véritable travail de construction, de déconstruction et de reconstruction s'installe et se développe entre les membres du groupe projet et aboutit au résultat suivant :

D'autres causes [proviennent](#) du véhicule lui-même. Une [défaillance](#) mécanique reste toujours possible. En outre, les pneumatiques [usées](#), un mauvais éclairage, [la stabilité](#) des automobiles et leur capacité de freinage sont loin d'être [adaptées](#) aux performances abusives qu'elles peuvent réaliser.

Arrivés à ce stade de la production, les apprenants se concertent sur la manière de présenter la troisième partie du développement car ils estiment que le facteur humain reste l'élément principal de cette situation. Les informations recueillies à ce sujet auprès des diverses autorités (gendarmerie nationale, sûreté nationale, ministère de l'intérieur, organes de presse, hôpitaux etc.) leur facilitent la tâche et propose le paragraphe suivant :

Mais [se sont](#) sans doute les conducteurs qui sont les principaux responsables des accidents. L'imprudence, la griserie de vitesse, le désir de manifester sa puissance, [l'inconscience](#), [l'alcolisme](#) : autant de raisons qui peuvent inciter à rouler au-delà de ses possibilités et à négliger la discipline imposée par le code de la route. Et même chez les plus sages, des défaillances peuvent surgir. Il suffit d'un moment d'inattention, d'un mauvais réflexe ou une perte de contrôle et c'est l'inévitable.

Une remarque très pertinente mérite d'être faite à savoir que le groupe projet n'a plus refait les erreurs qui portent sur l'orthographe des noms féminins terminés par « té » ou les accords du pluriel ainsi que sur le choix du lexique thématique approprié. Les erreurs commises par les apprenants relèvent du domaine des interférences ([se sont](#) pour [ce sont](#) / [inconscience](#) pour [inconscience](#) et [alcolisme](#) pour [alcoolisme](#)) et ne nuisent pas la compréhension du texte produit. Pour la cinquième séance, le groupe projet est appelé à rédiger le texte tout entier en veillant à l'emploi judicieux des articulateurs et des connecteurs tout en élaborant, bien entendu une conclusion pertinente:

Ainsi les causes des accidents de la route sont multiples et complexes et c'est pourquoi, il est très difficile de trouver des solutions efficaces.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

L'enseignant a, par ailleurs, élaboré une grille d'évaluation qu'il proposera à l'ensemble de la classe qui aura pour tâche d'évaluer la production de leurs camarades et par là même apprendre à évaluer. La grille proposée est la suivante :

Voici une grille d'évaluation avec des critères. Évalue le travail réalisé par tes camarades. Sois objectif ; donne ton point de vue et sois un bon évaluateur. Tes remarques seront précieuses. Mets une croix dans la case qui correspond à ton appréciation.

| | | | |
|--|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Le thème est-il traité ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> | Très peu <input type="checkbox"/> |
| Le texte est-il | Cohérent <input type="checkbox"/> | Structuré <input type="checkbox"/> | Incohérent <input type="checkbox"/> |
| Le texte présente-t-il une introduction ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> | |
| L'introduction présente-t-il un plan ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> | |
| Le plan est-il logique ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> | |
| Le texte présente-t-il une conclusion ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> | |
| La conclusion est-elle en relation avec le thème ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> | |
| Le développement traite-t-il le sujet ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> | Peu <input type="checkbox"/> |
| Les arguments sont-ils convaincants ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> | Peu <input type="checkbox"/> |
| Les arguments sont-ils crédibles ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> | Peu <input type="checkbox"/> |
| Le vocabulaire utilisé est-il précis ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> | Peu <input type="checkbox"/> |
| La langue utilisée est-elle correcte ? | <input type="checkbox"/> | Incorrecte <input type="checkbox"/> | |
| Les articulateurs sont-ils bien employés ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> | |
| La ponctuation est-elle pertinente ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> | Inexistante <input type="checkbox"/> |
| Donne tes appréciations et tes remarques sur le travail de tes camarades | | | |
| | | | |
| | | | |

Cette implication des apprenants dans l'évaluation collective placera ces derniers dans des situations d'évaluation réelle et authentique qui ne sera plus pour eux quelque chose d'étrange ou une pratique ambiguë mais une activité à laquelle ils participent pleinement et qui les motive. Cette pratique qui n'est, certes, pas courante mérite d'être réhabilitée pour l'amélioration de l'enseignement / apprentissage et des pratiques évaluatives. Pour montrer cette pertinence, nous allons proposer le texte final que le groupe projet a rédigé à l'issue de la séance d'évaluation collective. Naturellement, le

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

texte reste toujours à améliorer du point de vue de la forme et du fond. Nous soulignons également que ce travail d'évaluation formative auquel certains enseignants ont recours intéresse et motive les apprenants, même les moins habiles qui montrent un intérêt certain car ils voient mieux leurs progrès et leurs insuffisances. Voici le texte produit par le groupe projet après corrections qui ont été apportées et qui sera publié dans le journal de l'établissement.

Hécatombe sur les routes

Le bilan de chaque week-end est lourd et éloquent ; la route est meurtrière et c'est là un drame national. Mais quelles sont les causes d'une telle situation ? Certaines causes sont imputables au réseau routier encore insuffisant par rapport au volume croissant de la circulation. En effet, les facilités accordées par les banques incitent beaucoup de gens à acheter des voitures. D'ailleurs, aux heures de pointe, l'engorgement est vite atteint, créant un état d'énervement préjudiciable à l'équilibre des chauffeurs. L'état indescriptible et lamentable des routes ne facilite nullement la fluidité de la circulation. Ici et là subsistent des points noirs malgré l'effort de modernisation : c'est tantôt un croisement dangereux, une déviation non signalée, tantôt un rétrécissement de la chaussée ou un virage dangereux. Bref, la collectivité a une grande part de responsabilité.

D'autres causes proviennent du véhicule lui-même. Une défaillance mécanique reste toujours possible. En outre, les pneumatiques usées, un mauvais éclairage, la stabilité des automobiles et leur capacité de freinage sont loin d'être adaptées aux performances qu'elles peuvent réaliser.

Mais ce sont sans doute les conducteurs qui sont les principaux responsables des accidents. L'imprudence, la griserie de vitesse, le désir de manifester sa puissance, l'inconscience, l'alcoolisme : autant de raisons qui peuvent inciter à rouler au-delà de ses possibilités et à négliger la discipline imposée par le code de la route. Et même chez les plus sages, des défaillances peuvent surgir. Il suffit d'un moment d'inattention, d'un mauvais réflexe ou une perte de contrôle et c'est l'inévitable.

Ainsi les causes des accidents sont multiples et complexes et c'est pourquoi il est très difficile de trouver des solutions efficaces.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

Un projet pédagogique n'atteindra véritablement ses objectifs que s'il existe des prolongements du fait que le groupe projet complétera son projet et l'affinera en faisant appel à d'autres éléments qui n'apparaissent pas mais qui sont importants et incontournables pour la qualité du projet pédagogique. Ce sont ces prolongements qui donnent au projet pédagogique toute sa substance et pourquoi pas un regard nouveau avec des perspectives nouvelles.

Les prolongements du projet pédagogique

La pertinence du thème et son impact sur les comportements des automobilistes ont fait l'objet de suggestions et perspectives de projet pédagogique réalisé par les apprenants. D'ailleurs, lors des débats qui se sont organisés autour du thème ont montré que d'autres causes des accidents existent telles que les motocyclettes, les piétons, les animaux etc. et qui constituent des éléments importants pour l'exhaustivité et l'objectivité des résultats. Pour atteindre cet objectif informatif circonstanciel sur les causes des accidents de la route, les apprenants du groupe projet ont entrepris un prolongement de leur projet initial en réalisant un dépliant qui sera soumis à une évaluation diagnostique puis pronostique de la part de l'ensemble des apprenants sous l'œil vigilant de leur enseignant. (Voir dépliant en annexes).

Convaincus que le projet pédagogique ne trouve son existence que s'il est suivi d'un prolongement qui abordera les points importants non traités et qui ont fait l'objet de débat. Ainsi, comme prolongement à leur projet pédagogique concernant le thème « les accidents de la circulation, le groupe projet a opté pour la réalisation d'un dépliant ayant pour objectifs didactique la sensibilisation de toutes les parties concernées par ce phénomène. Les apprenants du groupe projet vont reprendre les points forts de leur projet pédagogique en les présentant sous une forme différente et spécifique à un type de communication qui concilie texte et images. Le groupe projet propose dans un premier temps de présenter une ébauche sur la forme que va prendre ce dépliant. Dans un second temps, Les apprenants proposent un plan de travail et distribuent les tâches à entreprendre car ils estiment que cette phase est déterminante pour la réussite du projet. Ils prévoient en outre des moments de rencontre pour évaluer la démarche à adopter, la progression du travail, les problèmes rencontrés et de proposer des solutions. Enfin, profitant de la présence dans le groupe d'un pair qui est considéré comme un « génie » en informatique, le groupe projet demande à ce dernier de

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

s'occuper de la partie conception du dépliant qui sera proposé pour une évaluation formative. Il est à rappeler que ce projet de réalisation d'un dépliant a un objectif purement pédagogique à savoir faire prendre conscience de l'existence d'un problème qui touche à grande échelle le citoyen tout en proposant des solutions ou des éléments de réponse au problème.

Ce résultat montre à quel point les apprenants sont motivés par ce type d'évaluation qui ne les bloque pas mais au contraire qui les incite à aller plus loin et à démontrer leurs véritables performances latentes. Cependant, l'évaluation formative passe parfois au second plan dans notre pratique pédagogique. Il est vrai que l'efficacité de cette forme d'évaluation n'est pas toujours immédiatement observable par l'enseignant qui est donc tenté d'insister sur la transmission des savoirs. Mais n'est-ce pas le propre de toute activité pédagogique que d'investir en vue d'un résultat toujours plus ou moins diffus ?

Cet aspect secondaire de l'évaluation formative est peut-être plus marqué en troisième année secondaire que dans les autres niveaux. Les contraintes de temps y sont d'autant plus importantes que cette "troisième année secondaire" est fortement orientée vers l'évaluation sommative finale : Le baccalauréat qui leur permettra de s'inscrire à l'université et de poursuivre des études supérieures.

Ce n'est pourtant qu'au niveau de la première et troisième année secondaire que les apprenants ont matière à travailler les exercices fondamentaux que sont la production écrite et la question de synthèse ou le résumé. C'est là où intervient véritablement la notion de « stratégie d'apprentissage ». En effet, cette dernière s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 70, parallèlement à l'analyse des styles d'apprentissage, la recherche en matière d'interlangue et le développement de l'apprentissage autonome. Le terme trouve des applications variées qui ne simplifient en rien son utilisation. Tantôt il renvoie à des stratégies d'apprentissage tantôt à des stratégies de communication. Le problème qui se pose est que pour les apprenants les stratégies d'apprentissage peuvent être assimilées à des stratégies de communication. Par exemple, les stratégies compensatoires ou compétence stratégique permettent de suppléer à certaines difficultés que les apprenants pourraient éprouver dans le maniement de la langue cible. Dans ce cas là, l'apprenant a recours à la paraphrase ou aux hyperonymes dont la signification tient uniquement au contexte d'utilisation. L'apprenant peut avoir recours aux stratégies

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

d'évitement, par lesquelles il s'abstient de recourir à telle ou telle formulation difficile à produire phonétiquement ou morphologiquement. C'est pourquoi nous avons choisi de proposer des séquences d'évaluation formative comme moyen d'apprentissage à l'aide d'activités et d'exercices.

La démarche adoptée est analytique. L'apprenant est invité à considérer sa production selon différents critères correspondants aux compétences élémentaires nécessaires et attendues par l'enseignant. Cette démarche a plusieurs caractéristiques et nous ne présenterons que celles qui nous paraissent les plus pertinentes de par leur objectif :

- Elle permet à l'apprenant d'identifier ses points faibles, d'y prêter attention et d'y remédier en proposant des améliorations.

- Plus prosaïquement, elle précise à l'apprenant ce que l'on attend de lui. Beaucoup d'entre eux (72% selon le sondage réalisé) voient, en effet, leurs résultats stagnés à cause d'une mauvaise compréhension des "règles du jeu" c'est-à-dire quelle démarche adopter pour quel objectif d'apprentissage et pour quel objectif d'évaluation. Rendre explicite ces règles permet à chacun de mieux aborder les évaluations et rend plus juste et plus objective l'évaluation.

Afin de pouvoir proposer des activités de remédiations pertinentes, motivantes et à la portée des apprenants et ceci après avoir répertorié les types d'erreurs que les apprenants algériens commettent dans les productions écrites, nous nous proposons de mettre en place une série d'activités de remédiation afin de voir comment les enseignants pratiquent des évaluations et à quel type d'évaluation les enseignants ont recours dans les pratiques de classe et de déterminer les lieux d'intervention des apprenants pour améliorer leur performance dans les situations d'écrits.

Sachant que dans les pratiques de classe, l'apprenant est constamment orienté par la tâche, l'enseignant quant à lui est beaucoup attiré par l'obstacle. En effet, dans une situation - problème, l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage se trouve dans l'obstacle à franchir et non dans la tâche à accomplir ou à réaliser. Or, toute difficulté vient du fait que pour l'apprenant, la plus part du temps, la tâche reste longtemps la seule réalité saisissable ; c'est elle qui le mobilise et qui oriente ses activités en lui donnant une représentation du but à

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

atteindre. Il est d'ailleurs tout à fait nécessaire qu'il en soit ainsi car sans cette représentation de ce qu'il doit faire, il ne peut aucunement se mettre en route ; sans critère pour identifier la réussite de son projet, il ne dispose d'aucun outil de régulation de son travail. C'est pourquoi, il est particulièrement utile d'établir et de négocier avec l'apprenant, avant d'engager la séquence d'apprentissage, une « fiche de tâche » dans laquelle doivent figurer les critères qui permettront de contrôler la qualité du résultat final que l'on pourra formuler de la manière suivante (« la tâche sera réalisée quand.....si..... au moment où..... »). Mais, il serait extrêmement difficile de pouvoir se représenter l'objectif à atteindre avant de l'avoir atteint dans la mesure où il s'agit d'un « savoir », d'un « savoir-faire » ou d'un « savoir-être ».

Il faut donc bien garder à l'esprit qu'une situation – problème, si elle se présente toujours pour l'apprenant comme une tâche à effectuer, elle doit cependant être construite par l'enseignant à partir de l'objectif d'acquisition qu'il s'est fixé. C'est pourquoi, la situation – problème peut faire l'objet d'une analyse élaborée sur des critères clairs, précis et univoques ainsi que l'élaboration d'une « fiche de tâche ». La situation – problème doit donc aboutir à l'explication de l'objectif en fin de séquence et à son évaluation individuelle systématique.

Nous tenterons donc de mettre en application cette proposition méthodologique pour la réalisation de tâches et de leur évaluation.

2. Activités de remédiation portant sur les erreurs de cohérence et de cohésion

Il nous semble plus pertinent que pour proposer des activités de remédiation qui ciblent réellement les objectifs attendus, notre démarche tiendra compte des critères suivants :

- ▶ Univocité de la consigne de tâche
- ▶ Pertinence des critères d'évaluation
- ▶ Passage du niveau phrastique au niveau discursif
- ▶ Évaluation formative, diagnostique
- ▶ Autoévaluation

2.1 Améliorer sa phrase

L'objectif de cette activité est de permettre à l'apprenant d'identifier les fautes et les erreurs de grammaire, de cohésion et de pouvoir les corriger. Pour ce faire,

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

nous proposerons dans un premier temps des activités portant sur l'aspect linguistique c'est-à-dire des activités qui visent la cohésion et dans un second temps des activités portant sur les erreurs de cohérence. Nous visons bien entendu une évaluation formative et de ce fait, nous demandons aux apprenants de donner des explications pour chacune des erreurs constatées et la pertinence de la remédiation.

Nous avons sciemment choisi de travailler dans un premier temps sur un corpus simple afin de permettre aux apprenants de mieux voir les erreurs et d'en expliquer les causes avant de proposer des remédiations. Pour la mise en place d'activités de remédiation, nous avons jugé utile de :

- ne pas proposer de travailler sur des fautes quand l'apprenant est en début d'apprentissage d'un microsystème donné mais de travailler sur des « erreurs » en situation et à travers des contextes précis (corpus d'apprenants) ;

- toujours signaler à l'aide d'un code qu'un énoncé est fautif et déviant ;

- ne pas utiliser d'exercices répétitifs (exercices structuraux) pour les rattrapages de fautes mais des activités qui font réfléchir les apprenants ;

- présenter aux apprenants les fautes qu'ils ont eux-mêmes commises surtout si ces fautes sont partagées par d'autres apprenants (fautes communes) ;

- présenter les éléments fautifs de manière à favoriser l'observation des « déviations » et des « irrégularités » d'un microsystème donné. Ainsi, la démarche d'élaboration du savoir métalinguistique pour amener les apprenants à comprendre et à ne plus produire d'erreurs est composée de huit étapes :

Première étape : examen ponctuel de la tournure déviante. Le repérage pourra se faire soit par les apprenants, soit par l'enseignant qui la leur signale

Deuxième étape : première tentative de correction ou de remédiation réalisée par les apprenants (étape de reconceptualisation nécessaire pour la maîtrise et l'application);

Troisième étape : comparaison avec la langue source ou maternelle ;

Quatrième étape : recherche d'une autre formulation dans laquelle l'élément fautif ne l'est plus (contexte différent) ;

Cinquième étape : élaboration d'un tableau comparatif mettant en relief la forme erronée et la forme corrigée pour établir une nette différenciation ;

Sixième étape : proposition d'explications et de reconceptualisation sur le microsystème observé par les apprenants ;

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

Septième étape : regroupement des constructions analogues, semblables à celle proposée lors de la formulation corrigée ;

Huitième étape : faire produire des phrases en situation sur les modèles proposés dont l'évaluation montrera le degré de maîtrise acquis par les apprenants.

Nous proposerons également une série d'activités pédagogiques qui nous aident à évaluer le degré de maîtrise de l'objet "langue" et de son utilisation correcte et adéquate.

Première activité (portant sur les erreurs de grammaire)

Consigne de tâche : Réécris les phrases en corrigeant les erreurs de grammaire. Fais attention à la ponctuation.

1. La lecture demande un effort dont les adolescents ne veulent pas toujours faire.
2. La vie du fellah n'était pas toujours facile, car ils devaient commencer dès l'aube.
3. Avant qu'il y est d'importants propriétaires fortunés ces exploitations appartenait aux Noirs.
4. Elle a échoué au Bac elle n'a pas de la chance
5. Tous les journaux en parlent de cette affaire de trafic de drogue
6. Le voisin a invité le monsieur que je t'ai parlé la dernière semaine.
7. Personne ne peut savoir qu'en est-il après la mort.

Deuxième activité (portant sur l'emploi des pronoms personnels)

L'objectif visé par cette activité est de permettre aux apprenants qui éprouvent des difficultés dans l'emploi de certains pronoms personnels à reconceptualiser et à maîtriser cet emploi.

Consigne de tâche : Réécris ces phrases en mettant le pronom qui convient à l'endroit indiqué. Aide-toi du modèle. Ex : Il a pris une bouteille et t \Downarrow vida le contenu.

Il a pris une bouteille et **en** vida le contenu

1. La caissière était peu aimable mais je ne \Downarrow ai rien dit.

.....

2. Ton avis me surprend mais je ne m' \Downarrow oppose pas.

.....

3. Ton conseil est judicieux ; je m' \Downarrow souviendrai.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

.....
4. N'hésite pas à téléphoner à tes amis et à ↴demander de l'aide.

.....
5. Le président a félicité les joueurs et ↴a remis une médaille.

.....
6. Le facteur m'a laissé un colis pour la voisine : je ↴↴ai remis dès son retour
.....

Troisième activité (Emploi des prépositions)

L'objectif de cette activité est de montrer aux apprenants que le choix d'une préposition peut dépendre du verbe.

Consigne de tâche : Remplace le verbe de chaque phrase par le verbe proposé entre parenthèses en choisissant la préposition qui convient. Aide-toi du modèle.

Il fuit la foule qui le suit pas à pas. (Échapper)

Il échappe à la foule qui le suit pas à pas

1. Il utilise un stylo plume pour rédiger sa lettre de motivation. (se servir)
.....

2. Il lui permet de sortir tard. (autoriser)
.....

3. Elle accepte de venir à la soirée. (consentir)
.....

4. Le couple a décidé enfin de prendre l'avion. (se décider)
.....

5. Il ne se rappelle plus l'heure de départ. (se souvenir)
.....

6. Le suspect avoue le vol. (s'accuser)
.....

7. Le père promet à son fils de venir à la cérémonie. (permettre)
.....

Quatrième activité (Omission de pronoms personnels)

Notre objectif premier est de faire voir aux apprenants que l'omission d'un pronom personnel nuit à la cohésion et à la cohérence de l'énoncé.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

Consigne de tâche : Dans ces phrases, il manque un pronom pour reprendre le mot souligné.

Choisis le pronom qui convient et réécris correctement ces phrases. Aide-toi du modèle et donne une explication.

Ex : Le candidat réclame son stylo et tu lui as rendu.

Le candidat réclame son stylo et tu le lui as rendu

1. Le voisin avait besoin d'outils mais tu n'as pas voulu lui prêter.

.....

2. Tes invités viennent admirer ton chef-d'œuvre et tu leur montres avec fierté.

.....

3. Les joueurs ont involontairement lancé la balle dans le jardin du voisin mais il n'a pas voulu leur rendre.

.....

4. Les enfants ne veulent pas aller à la piscine mais tu les envoies quand même.

.....

5. S'il demande la réponse, ne lui donne pas.

.....

6. Quand tes enfants te montreront leurs devoirs, tu corrigeras.

.....

Cinquième activité (éviter les ambiguïtés)

L'objectif visé par cette activité est de faire toucher du doigt l'impact des ambiguïtés sur la cohérence et la cohésion de certains énoncés et surtout connaître grâce à l'explication donnée par les apprenants leur degré d'acquisition.

Consigne de tâche : Réécris ces phrases correctement de façon à éviter les ambiguïtés. Dis pourquoi.

1. Ma mère m'a offert une montre ; je l'adore.

.....

Explication :

.....

2. Khaled a ramené un caniche à la maison ; il est complètement fou.

.....

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

Explication :

.....
.....

3. Chaque téléspectateur est libre de choisir tel ou tel produit, mais la publicité fait que ce dernier se pose des questions.

.....
.....

Explication :

.....
.....

4. Comme tous les ans à l'approche du ramadhan, ma mère a nettoyé la maison toute entière ; elle était dans un état indescriptible.

.....
.....

Explication :

.....

5. Notre tante nous propose de passer quelques jours dans sa maison de campagne ; nous la fréquentons depuis dix ans et nous l'apprécions énormément : elle est spacieuse et bien située.

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

Explication :

.....
.....

Sixième activité (respecter la syntaxe de l'emploi du participe présent ou passé)

L'objectif visé par cette activité est de faire découvrir aux apprenants que lorsqu'une phrase commence par un participe présent ou passé, son sujet doit être exprimé immédiatement après la virgule et que le non respect de cette règle syntaxique entraîne des incohérences et des ambiguïtés.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

Ex : Ayant brûlé un feu rouge, le chauffard a été arrêté par des gendarmes.

Consigne de tâche : Dans les phrases suivantes, cette règle n'est pas respectée. Il en résulte une ambiguïté. Réécris correctement ces phrases en les transformant et donne une explication.

1. Ayant été sérieusement touché dans un accident, le médecin préféra hospitaliser le jeune homme.

.....
.....

Explication :

.....
.....

2. Après avoir apprécié le dessert, les cafés furent les bienvenus.

.....

Explication :

.....
.....

3. Tout en faisant ses courses, les enfants curieux posaient des questions à la touriste.

.....

Explication :

.....
.....

4. En espérant une réponse favorable, veuillez recevoir, monsieur, mes sincères salutations.

.....
.....

Explication :

.....

Septième activité (accéder au sens par la ponctuation). L'objectif de cette activité est de montrer l'importance de la ponctuation dans la construction du sens et qu'un texte non ponctué n'a pas de sens précis.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

Consigne de tâche : Réécris la phrase suivante en trois phrases et dis comment tu as procédé pour y arriver.

De plus en plus d'entreprises et de sociétés nationales ou privées utilisent le télécopieur cet appareil permet d'envoyer des documents dans n'importe quel département d'Algérie ou à l'étranger en composant simplement le numéro de téléphone du correspondant celui-ci doit évidemment être en possession lui aussi d'un télécopieur.

.....
.....

Explication :

.....
.....

Huitième activité (passage du discours direct au discours rapporté)

Une autre difficulté d'apprentissage que les apprenants arrivent difficilement à maîtriser et ce à 87% selon les propos des enseignants et même des apprenants eux-mêmes. Cette difficulté porte sur le passage du discours direct au discours rapporté et vis versa. Nous avons donc proposé des activités portant sur cette difficulté pour cibler la démarche de remédiations qui nous paraît la plus adéquate et la plus pertinente.

L'objectif de cette activité est de répertorier les éléments sur lesquels les apprenants butent lors des transformations obligatoires du passage du discours direct au discours rapporté.

En effet, pour réaliser leur projet pédagogique, les apprenants prennent des notes qu'ils recueillent auprès des personnes qualifiées pour le thème en question. Cependant lors de la restitution de ces informations, les apprenants éprouvent de grandes difficultés dans la transposition de ces informations, ce qui crée des incohérences dans le texte produit par les apprenants.

Consigne de tâche : Voici des énoncés au discours direct ; transforme-les en discours rapporté. (Fais attention aux transformations obligatoires, à la ponctuation et choisis bien les pronoms convenables et le choix des temps verbaux). En voici un modèle :

Ali nous dit : « Mon père est parti depuis plusieurs semaines et n'a donné aucun signe de vie ».

∩ Ali nous dit que son père est parti depuis plusieurs semaines et qu'il n'a donné aucun signe de vie.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

1. Mes amis me disent : « Nous viendrons te chercher à 20h dans notre voiture ».

▷

2. Tu informes le voisin du 2^{ème} étage : « Les gendarmes sont venus enquêter dans notre immeuble ».

▷

3. Le mari disait toujours : « je pars et je ne reviendrai plus ».

▷

4. La fillette affirmait : « Je ferai attention en traversant la rue ».

▷

5. « Prenez la Nationale 1 » recommanda le gendarme aux automobilistes car il y a un accident sur l'autoroute et la circulation est bloquée.

▷

.....

6. La météorologie annonce : « Des vents violents souffleront sur le Nord du pays ».

▷

.....

7. Le mécanicien conseille à mon père : « Changez le carburateur de votre voiture ».

▷

8. Le médecin a déclaré à ma mère : « L'état de santé de votre fille ne tardera pas à s'améliorer ».

▷

.....

Après la réalisation de cette activité, l'accent sera mis sur les erreurs commises par les apprenants. Ces derniers seront appelés à identifier les erreurs puis à expliquer les causes de ces erreurs. C'est cette explication qui, pour nous, est importante car nous estimons que si les apprenants arrivent à trouver des explications à ces erreurs, ils seront capables d'opérer les remédiations et par là même acquièrent la reconceptualisation qui est indispensable dans l'acquisition d'une langue étrangère.

2.2 Améliorer son paragraphe

Ayant constaté que les apprenants ont des difficultés à utiliser correctement les connecteurs et les articulateurs dans la production de textes écrits du fait qu'ils ne maîtrisent pas l'emploi de ces derniers et pour connaître avec objectivité les raisons de cet handicap discursif, nous proposons des activités qui traitent de ce problème afin de montrer aux enseignants que, négliger cet aspect de l'apprentissage a un impact négatif sur les résultats escomptés et par là même montrer aux apprenants que cet aspect est capital dans l'apprentissage et dans la communication car il donne au texte toute sa cohérence donc un sens. C'est cet objectif discursif que nous nous sommes fixé en priorité car constamment négligé ou relégué à l'arrière plan de l'apprentissage.

Première activité (Objectif : travailler les connecteurs et en évaluer la maîtrise)

Conditions de passation : Polycopiés pour les apprenants. Une grille d'évaluation a été préparée et sera distribuée aux apprenants. Durée : 1 heure et 1 heure pour l'évaluation formative et la correction ou la remédiation.

Consigne de tâche : Dans chacun de ces textes, remplace à l'endroit qui convient les termes d'articulation proposés ci-dessous. Justifie ton choix.

1. La majorité des employeurs sélectionnent les candidats à un emploi en fonction de leurs diplômes et de leur expérience professionnelle. pour certains, cela ne suffit pas. Ils n'hésitent pas à se renseigner sur la vie privée. Il arrive..... que des tests sanguins soient effectués pour détecter le virus du sida. Pratique..... interdite par la loi.

Aussi – mais – pourtant

2. Aujourd'hui, tout le monde ou presque est pour l'écologie. Du moins dans les sociétés évoluées. La protection de l'environnement est une préoccupation des pays riches, contrairement au tiers monde obligé de donner la priorité au développement. L'écologie connaît de sérieuses dérives. la protection des animaux. En son nom, on arrive quelquefois à des aberrations.

Néanmoins – en effet – par exemple

3. Le marché international des déchets se met en place depuis les années 80. Il se trouve que dans chaque pays industrialisé l'exigence de propreté

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

augmente. La réglementation, , se durcit. Il faut..... trouver des débouchés pour les sous-produits inévitables de la société de consommation. l'exportation des déchets. Dans le meilleur des cas, ils prennent le chemin d'une installation agréée. Dans le pire des cas, ils embarquent sur un bateau vers une destination inconnue.

Donc – en conséquence – d'où – en effet**Automobile et pollution**

4. En Europe de l'Ouest, la voiture représente 44% de la consommation de pétrole. L'automobile est En partie responsable des effets liés à l'exploitation et au transport du pétrole : perte de régions naturelles, marées noires, pollution de l'air par les industries pétrolières.

..... Le processus de fabrication des voitures absorbe des quantités importantes d'énergie, il nuit à l'environnement. la production massive d'acier, de fer, d'aluminium, de plastique entraîne des pollutions. , les voitures mises au rebut posent problème. Certaines parties peuvent être réutilisées ou recyclées, les autres sont mises à la ferraille.

La construction de routes est responsable de la perte de régions naturelle, agricoles et la destruction de la flore et de la faune.

La fabrication de voitures dites propres constitue un progrès ne représente pas une solution satisfaisante. les pollutions causées par les gaz d'échappement ne représentent que la partie visible du problème.

De même – donc – en effet (2 fois) – en outre – certes ... mais – non seulement...mais

5. Un établissement scolaire est un milieu conçu et organisé par les adultes pour transmettre à leurs successeurs les connaissances qu'ils estiment indispensables. pour les jeunes qui le fréquentent, c'est aussi tout autre chose : c'est un lieu de vie en groupe et de rencontre. c'est l'endroit où se passe le plus clair de leur temps. la vie d'un jeune ne se réduit pas à l'acte d'apprendre. C'est, dans bien des cas, le cadet de ses soucis. Il y a,, tant de choses à découvrir ou à craindre à cet âge. cette dimension essentielle de la vie des adolescents n'est nullement prise en compte par le

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

collège ou le lycée. L'éducation ne s'occupe pas de « cela ». C'est
« cela », ce bouillonnement affectif, ce choc de personnalités en gestation qui exerce sur l'institution scolaire une pression qui parfois la fait trembler.

En effet – or (2fois) – pourtant – même – de plus – mais

(Voir corrigé en annexes)

Les activités que nous avons proposées ont pour objectif essentiel de montrer que la maîtrise d'emploi des connecteurs et des articulateurs permet de garantir la compréhension de tout message. Les apprenants qui ne maîtrisent pas ou qui maîtrisent mal l'emploi des connecteurs n'arrivent pas à articuler leurs idées et être par là même cohérents. En effet, pour convaincre, il convient de :

- Bien se faire comprendre
- Accumuler et ordonner les arguments, les remarques et les exemples
- Conclure
- Prévenir des objections.

Pour ce faire, il nous semble nécessaire d'utiliser à bon escient des « connecteurs » c'est-à-dire des mots ou expressions de liaison qui n'expriment pas les idées mais les rapports entre les idées. A titre illustratif, nous proposons un éventail de connecteurs spécifiques au domaine de l'argumentation et surtout dans l'art de convaincre.

● Bien se faire comprendre

Pour bien se faire comprendre et être cohérent dans ses propos, il faut préciser en choisissant et en ajoutant l'articulateur adéquat selon la situation et le contexte.

| Une équivalence | Un exemple | Une rectification |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • c'est-à-dire • autrement dit • ce qui revient à dire que • en quelque sorte • en somme | <ul style="list-style-type: none"> • par exemple • entre autres (choses) • en particulier •(tout) particulièrement • notamment | <ul style="list-style-type: none"> • en fait • en réalité • en vérité • plus précisément • ou plutôt |

● Accumuler et ordonner

Pour accumuler et ordonner les arguments, il faut présenter une série de faits, d'exemples, de remarques et d'arguments selon un enchaînement logique et pertinent.

| Premier élément de la série | Deuxième, troisième, quatrième élément... |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • premièrement • en premier lieu • (tout) d'abord • d'une part..... • non seulement..... | <ul style="list-style-type: none"> • deuxièmement, troisièmement etc. • en second lieu • ensuite, puis, ajoutons (à cela) que, de plus, en outre • remarquons aussi que, et ce n'est pas tout, • d'autre part, par ailleurs, de même • mais encore, mais en plusenfin |

• Conclure

Conclure c'est exprimer clairement où l'on voulait en venir, ce qu'on voulait montrer c'est-à-dire notre objectif. Il est à remarquer qu'une série d'arguments ou d'illustrations sans conclusion ne rime à rien et se voit sans pertinence. Une production écrite (texte) doit toujours s'achever sur une conclusion. Dans le projet pédagogique qui comporte plusieurs parties, il ne faudrait pas non plus négliger les conclusions partielles qui marquent clairement les transitions, les articulations qui restent des repères pour le lecteur.

Une conclusion pertinente est donc marquée par une expression qui annonce et qui reprend de manière concise l'essentiel à l'aide d'expressions précises :

| Simplement une conclusion | La déduction – la conséquence | Un choix (quand plusieurs thèses ont été présentées) |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • en conclusion • pour conclure • nous en concluons que • ainsi | <ul style="list-style-type: none"> • en conséquence • par conséquent • c'est pourquoi • aussi (+inversion du sujet) • donc • ces remarques nous conduisent à penser que..... | <ul style="list-style-type: none"> • finalement • en définitive • en fin de compte • tout compte fait • tout bien considéré |

• Prévenir des objections

Prévenir des objections c'est essentiellement anticiper et deviner l'argument de l'adversaire, du lecteur, le présenter et surtout y répondre. Nous présentons cette stratégie illocutoire dans l'acte de « réfutation » et de « concession » qui constituent les deux pivots dans l'argumentation thèse et antithèse.

| Argument adverse | Réponse ou réplique |
|--|---|
| <p>Argument présenté comme une opinion</p> <ul style="list-style-type: none"> • certains • d'autres <p style="margin-left: 100px;">} pensent croient affirment Prétendent</p> | <p>combattue par un autre argument</p> <ul style="list-style-type: none"> • il est pourtant clair que..... • ils ne peuvent pourtant pas nier que.... • comment ne voient-ils pas que.... ? • ils ont tort : • quelle erreur de penser..... |
| <p>Argument admis mais atténué</p> <ul style="list-style-type: none"> • certes • évidemment • naturellement • il est vrai que • nous savons bien que • reconnaissons que • admettons que | <p>Argument contraire souligné</p> <ul style="list-style-type: none"> • mais • toutefois • cependant • pourtant • néanmoins • il n'empêche que.... • il n'en reste pas moins vrai que... |
| <p>Argument admis et regretté</p> <ul style="list-style-type: none"> • malheureusement/ • hélas • on peut regretter / déplorer | <p>Conséquence à en tirer pour annuler ou amoindrir cet argument cf : Les connecteurs de la conclusion</p> |

Etant donné que nous nous basons sur une évaluation formative, nous avons retenu comme critères d'évaluation : l'acceptabilité, la communicabilité et la pertinence du choix entrepris par les apprenants dans la réalisation des tâches. Notre objectif essentiel est de montrer aux apprenants les points forts et les lacunes à combler pour garantir un apprentissage construit sur des normes et transmis grâce à une progression cohérente et logique.

Deuxième activité (production personnelle)

L'objectif de cette tâche est de voir si les apprenants sont capables de terminer une phrase à partir de l'articulateur proposé en respectant bien entendu la cohérence et l'aspect sémantique de la phrase ainsi produite.

Consigne de tâche : D'après le terme d'articulation utilisé, retrouve ce que la 2^{ème} phrase apporte à la 1^{ère} et continue-la. Attention à la contradiction.

1. Le cinéma algérien est en crise. A l'inverse.....

.....

2. Que la rémunération des cadres dépasse celle des ouvriers, c'est assez naturel. Toutefois.....

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

3. On reproche souvent à la ville de favoriser l'anonymat mais
.....
4. La couche d'ozone qui enveloppe la terre est vitale. Or
.....
5. La télévision uniformise les goûts et les jugements. De plus.....
6. La voiture n'est plus un critère de réussite sociale. Pourtant.....
7. L'émission télévisée « tout est possible » est excellente. D'ailleurs.....
8. L'ordinateur est supérieur au papier pour la recherche d'informations. En revanche.....
9. Le changement des mentalités est nécessaire. C'est pourquoi.....
10. Aujourd'hui, les citoyens demandent à leurs élus la mise en place de tramway. En effet,.....

Pour ce type d'activités, les critères d'évaluation retenus sont : le sens, le choix du lexique utilisé et la communicabilité ainsi que l'originalité des propositions. L'enseignant accepte toutes les propositions pertinentes en montrant les nuances et les originalités.

Troisième activité (activité de synthèse)

L'objectif de cette activité est de faire un bilan des acquisitions et de cibler les lieux d'intervention afin de proposer des remédiations et des activités de renforcement pour les apprenants qui accusent encore des lacunes. Naturellement, les activités de soutien proposées répondent à une pédagogie différenciée qui ciblent les attentes et qui tiennent compte du rythme de chaque apprenant. C'est une activité de synthèse qui vise à évaluer le lexique, la morphosyntaxe, l'emploi des connecteurs et la ponctuation.

Condition de passation : L'activité se déroule en classe pour une durée d'une heure. La deuxième heure sera consacrée à l'évaluation et à la remédiation.

Consigne de tâche : Voici un texte incohérent et incomplet. Tu auras plusieurs opérations à faire pour le rendre cohérent :

- Identifie les erreurs au niveau phrastique et corrige-les.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

- Les mots soulignés nuisent à la cohérence du texte. Rétablis cette cohérence en choisissant dans un premier temps les mots qui conviennent parmi la liste suivante (besoins – médiatique - célébrer- site- consolider- malgré – information – création – adéquats – projets -évaluation) et dans un second temps, en replaçant les articulateurs suivants à leur place (au cours de – de plus en plus – selon – d'autre part – il faut que – d'une part – pour l'instant – étant donné – il est à rappeler que – du fait que).

- Certains signes de ponctuation manquent. Trouve les signes de ponctuation adéquats et remets-les à la place convenable pour donner un sens au texte.

Texte support: Six bougies pour l'A.A.I (Agence Algérienne d'Informations)

Cette agence de presse économique privé a décidé à négoier cet anniversaire en lançant des nouveaux produits.....de cette année et ce afin de remettre en question sa place dans le paysage historique national et international. Ainsi en 2005 seront programmés une lettre hebdomadaire une revue économique mensuelle un service photos pour les inquiétudes internes de la rédaction et des services électroniques à la carte sur le carnet web.

..... la première responsable de la réalisation de ces problèmes vise,, à amélioré les sources de revenus de l'agence actuellement limitées aux seuls abonnements et,, à répondre aux besoins des clients à la recherche d'une idée économique ciblée. Il est clair que la concrétisation sur le terrain de ces objectifs dépendra de la volonté et du travail du personnel, mais « serait énormément facilitée par une aide des pouvoirs publics le caractère du service public, du travail d'une agence de presse en matière de soutien et d'attribution de local inadéquat ».

..... l'A A I travaille depuis sa naissance dans un local de 27 m2 à la maison de presse dont l'engagement des différents ministres de la communication qui se sont succédé depuis 1999. La précarité dans laquelle vit cette agence est incomparable que les autres agences de presse subissent le même sort. A ce jour pas un sou ne lui a été versé par le fonds d'aide à la presse.

« C'est une agence qui vit de ses propres abonnements et s'investir dans le créneau économique n'est pas chose aisée. , nous n'avons bénéficié d'aucune aide.

..... l'état aide la presse spécialisée et fasse une examination.

D'après le journal « EL WATAN » du 20.05.01

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

Afin de montrer la pertinence et l'efficacité d'une opération d'évaluation, nous proposons une méthodologie de remédiation pour une application efficace à l'aide d'activités de transformation et de reformulation que les enseignants et les apprenants doivent prendre en considération pour une amélioration qualitative et quantitative des apprentissages.

Quatrième activité: (activité de transformation et de reformulation)

L'objectif de cette activité est de permettre aux apprenants de préparer la contraction de texte et le résumé. Nous proposons différents types de transformations: la nominalisation à base verbale et à base adjectivale.

Conditions de passation: À partir d'un brainstorming, les apprenants répartis en deux groupes homogènes sont appelés à la réalisation collective de la tâche. Le premier groupe propose une série de verbes et le second opère les transformations nominales. Chaque réponse est sanctionnée par un point.

Le même travail sera proposé aux deux groupes avec une variante: le groupe qui propose sera celui qui a effectué les transformations. A chaque réponse correcte sera attribué un point. Le groupe qui aura comptabilisé le plus de point aura une revue gratuite.

En résumé, nous pouvons affirmer qu'il est indispensable que l'enseignant ait recours à trois catégories d'activités pour permettre aux apprenants d'améliorer leurs productions écrites ou orales à savoir : les activités cognitives de productions, les activités de compréhension et les activités métalinguistique. Pour montrer les spécificités de ces activités, nous allons présenter les activités en situation de production et de compréhension.

Les activités de productions orale et écrite

Les activités de production orale et écrite constituent pour l'apprentissage d'une langue le socle indispensable qui permet aux apprenants de s'approprier les stratégies d'apprentissage nécessaires à la maîtrise de langue puisque c'est par la pratique effective que les apprenants réinvestissent les connaissances déclaratives qu'ils ont assimilées dans des situations de communication variées et contextuelles. Sans ces pratiques, l'apprentissage reste obsolète et sans résultats. Ces activités peuvent prendre des formes diverses que l'enseignant adapte en fonction des objectifs fixés et du niveau réel des apprenants. A titre indicatif, nous proposons les formes d'activités

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

dont l'enseignant peut avoir recours pour évaluer les compétences et les performances des apprenants. Ce sont :

- la lecture à haute voix ; répétition orale ; exercices d'articulation ; dire le même énoncé en changeant l'intonation selon telle ou telle intention de communication ; paraphrase orale ou écrite.

- le commentaire oral ou écrit à partir d'une image, d'un document sonore, d'un extrait de film ou documentaire.

- le passage du code oral au code écrit (ex : dictée).

- reprendre un texte dans un autre registre de langue.

- les exercices de manipulation : trouver le synonyme, l'antonyme d'un terme, les termes de la « même famille ».

- les exercices de réécriture (passage du discours direct au discours indirect).

- les exercices de traduction de la langue maternelle au français langue étrangère.

- les exercices de cohérence / cohésion : continuer un texte (ou retrouver le début d'un texte ou reconstituer certaines parties manquantes d'un texte).

- rédiger un compte rendu ou un résumé d'un texte en un nombre de mots imposé.

Les activités de compréhension orale et écrite

Concernant les activités de compréhension orale ou écrite, nous pouvons proposer les activités suivantes que l'enseignant pourra utiliser dans ses classes avec ses apprenants à condition que l'outil didactique soit disponible et minutieusement préparé car l'improvisation éloigne les apprenants de l'objectif réel attendu. On pourra avoir recours à (aux) :

- l'écoute de documents sonores ou lecture silencieuse d'un texte et prise de notes.

- exercices de reformulation.

- remettre en ordre les phrases d'un texte.

- choisir les mots qui correspondent à un contexte précis

- remplacer les connecteurs dans un texte.

- trouver le contexte approprié à un énoncé.

- trouver le champ lexical d'un mot et construire du sens.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation**Exercices métalinguistiques** (portant sur la langue)

- porter un jugement de grammaticalité sur un énoncé.
- trouver où est l'erreur, son type (erreur linguistique ou communicationnelle).
- exercices d'autocorrection ou d'inter correction.
- analyser ses erreurs
- classement ou analyse de phrases ou d'énoncés

Un autre type de proposition d'activités de remédiations portant sur la catégorisation qui permet aux apprenants d'identifier et de différencier les nuances d'emploi de certains verbes très usités mais qui causent problèmes aux apprenants. A titre d'exemple relevé dans des productions d'apprenant nous citons :

- **le verbe « penser »** avec ses deux acceptions : « volition » et « songer à »
 - « Penser faire un voyage à l'étranger. » (Volition)
 - « Penser à quelqu'un ou à quelque chose. » (Songer à)

L'enseignant peut obtenir des apprenants des couples de paraphrases :

- « Mourad pense faire un voyage » \Leftrightarrow Mourad a l'intention de faire un voyage.
- « Mourad pense à sa fiancée » \Leftrightarrow Mourad rêve à sa fiancée.

- **le verbe « tenir »**

Demander aux apprenants de faire l'inventaire des acceptions du verbe « tenir » en utilisant le dictionnaire « Le Petit Robert » :

- Mourad tient à faire un voyage. \Leftrightarrow Mourad désire faire un voyage.
- Mourad tient à sa fiancée \Leftrightarrow Mourad est attaché à sa fiancée.
- Mourad tient à sa promesse \Leftrightarrow Mourad réalise sa promesse.
- Mourad tient de Rédha que Zoubida est venue \Leftrightarrow Mourad apprend.....
- Cela tient à une erreur \Leftrightarrow C'est la conséquence d'une erreur.
- Mourad se tient dans cette maison \Leftrightarrow Mourad se trouve....
- Rédha tient à la main un journal \Leftrightarrow Rédha a un journal à la main.
- Rédha tient son enfant par la main. \Leftrightarrow Rédha retient son enfant par la main.
- Rédha fait tenir un message \Leftrightarrow Rédha transmet un message.
- Zoubida tient des épices dans des bocaux \Leftrightarrow Zoubida garde (conserve) des épices.

- **Le verbe « manquer »**

Demander aux apprenants de réaliser le même travail avec le verbe « manquer ». Ceci va permettre aux apprenants de voir encore mieux le phénomène de la distribution des

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

unités linguistiques qui accompagnent le verbe et lui donnent autant d'acceptations que d'emplois.

- Emploi seul : l'eau manque ↔
- Il manque son train ↔
- Il a manqué son cours ↔
- Emploi avec la préposition « à » : Il manque à son devoir ↔

-
- Emploi avec la préposition « de » : Il manque de courage ↔
-

L'objectif de cette activité est de montrer aux apprenants qu'un mot peut prendre des sens différents selon le contexte et la situation de communication. Certains mots très usités constituent pour les apprenants un véritable handicap que ce soit en compréhension ou en expression vu leur emploi polysémique. Le fait que les apprenants ignorent la combinatoire sémantique de certains verbes à usages fréquents entraîne réellement des aberrations dans certaines productions orales ou écrites. Cette prise de conscience que nous estimons indispensable permet aux apprenants d'adapter leurs messages en choisissant les mots qui conviennent et sans ambiguïté que l'enseignant pourra évaluer en ayant recours à la méthodologie de remédiations dans une approche communicative que les apprenants devraient maîtriser pour être capables de progresser et atteindre une autonomie qu'ils acquièrent progressivement. Axée essentiellement sur une évaluation formative, cette méthodologie de remédiation permettra aux apprenants de développer leurs stratégies d'apprentissage et maîtriser ainsi le passage du niveau phrastique au niveau discursif et surtout le domaine du transfert des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales en mettant en application le processus de remédiation. Nous pensons que les apprenants doivent être mis en situation pratique devant l'erreur et la faute en adoptant la démarche pédagogique qui s'articule autour des critères suivants :

- Repérage et identification des erreurs et des fautes
- Classification des fautes et des erreurs selon une typologie
- Emission d'hypothèses sur les causes
- Interprétation des causes des erreurs et des fautes
- Remédiations et extension à d'autres situations.

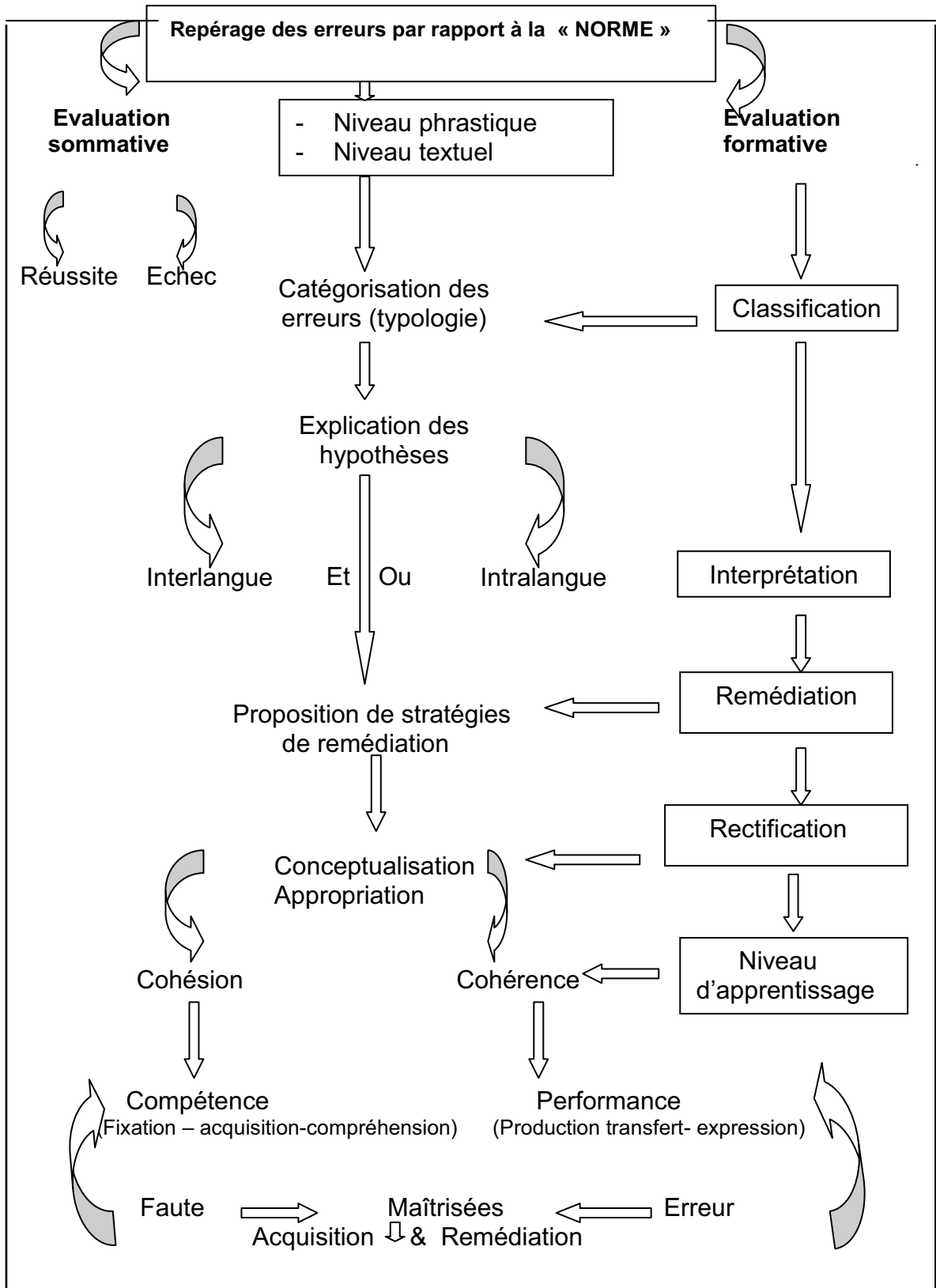
Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

En effet, toute démarche correctrice et de remédiation devrait s'inscrire dans une cohérence et dans une continuité. Cette cohérence résulte de l'attitude que devra adopter tout apprenant en face de la faute ou de l'erreur. L'apprenant qui est capable d'identifier sa faute ou celle de ses pairs et qui est en mesure d'en expliquer les causes et d'en maîtriser l'emploi. La démarche ainsi maîtrisée, les apprenants seront capables de « traquer » les fautes et les erreurs sans aucune difficulté. Cependant, il nous semble important de rappeler quelques remarques pertinentes pour réussir une analyse d'erreur élémentaire et que tout apprenant devrait connaître et que l'enseignant devrait en tenir compte. Il est indispensable que les apprenants fassent la distinction entre « faute » et « erreur » et en voir nettement la différence. Il faudrait également que les enseignants changent d'attitude vis-à-vis de l'erreur et qu'ils la réhabilitent au même titre que la rature qui est dans la majorité des cas mal vue et sévèrement sanctionnée car la rature est un signe révélateur que l'apprenant a pris conscience de son erreur et l'a corrigée. En adoptant une attitude positive face à l'erreur, l'enseignant aide les apprenants à dépasser le handicap qui bloque et qui tresse la grande majorité des apprenants. Pour l'apprenant, l'erreur ne devrait pas être interprétée uniquement en termes de défaillance mais comme un signe ou une indication d'un obstacle temporaire à surmonter. Bien entendu, la position de l'enseignant face aux erreurs des apprenants ne sera pas la même que celle du linguiste car là où ce dernier constate et décrit, l'enseignant se doit d'intervenir mais il serait illusoire de croire que l'on puisse intervenir sur des erreurs ou que l'on puisse les comprendre avoir au préalable pris la peine de les analyser. De plus, comme nous venons de le voir, l'analyse est rarement dissociable d'hypothèses théoriques qui se situent en amont et donc il faut en avoir pris connaissance pour ne pas les ignorer et de les évaluer de manière rationnelle et objective. Il est donc impératif que l'enseignant connaisse les différentes approches méthodologiques de remédiation pour élargir son champ d'intervention et de multiplier ses lieux d'intervention pédagogiques. En guise de récapitulation, nous présenterons une synthèse de la méthodologie de remédiation axée essentiellement sur une évaluation formative. Cette proposition méthodologique a été mise en pratique dans des classes de français langue étrangère et les expériences vécues ont montré son efficacité et sa pertinence sur le comportement et l'attitude des enseignants et des apprenants vis-à-vis de l'erreur et de la faute. Nous comptons énormément sur la généralisation de cette démarche dans

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

l'enseignement/apprentissage et surtout les remarques et appréciations des enseignants et pourquoi pas des apprenants pour d'éventuelles améliorations. En voici le contenu dont nous présentons la synthèse suivante.

Tableau n°20 : Méthodologie de remédiation dans une évaluation formative



Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

Après avoir présenté une proposition sur la méthodologie de remédiations dans une évaluation formative, nous allons tenter de montrer son application dans les pratiques de classes. La première recommandation que nous donnons car nous estimons qu'elle est importante et indispensable dans la pédagogie de remédiations : « Communiquer de maître à apprenant par des critères d'évaluation que ce dernier connaît et comprend ». En effet, l'enseignant ne peut se contenter d'une remarque ou appréciation générale qui n'est d'aucune aide pour les apprenants. Si la production écrite de l'apprenant est bien réussie, à la rigueur, il serait intéressant que l'apprenant en soit clairement informé. En revanche, l'enseignant n'aidera aucunement l'apprenant lorsqu'il l'informe dans l'absolu qu'il a raté sa production mais serait plus efficace en lui montrant les éléments réussis, ceux ratés et ceux qui sont absents ; mais lesquels ? L'apprenant doit le savoir. Il est donc utile de le renseigner sur les actions réussies qu'il pourra reproduire dans d'autres situations et, celles qui manquent ou qui ne sont pas réussies pour qu'il puisse les ajouter, modifier, rectifier ou affiner. L'enseignant doit renvoyer l'apprenant aux actions qui doivent être mises en œuvre dans le type de tâche auquel correspond la production écrite ou le projet pédagogique. La seconde recommandation est que l'enseignant doit définir et utiliser clairement des critères d'évaluation fiables, pertinents, objectifs et connus des apprenants pour avoir un réel feed-back sur son enseignement, ses procédés et leurs effets sur l'apprentissage. Reste à savoir comment l'enseignant doit s'y prendre pour définir et élaborer des critères d'évaluation en adéquation avec la tâche et les objectifs de cette dernière. La liste des procédures à mettre en œuvre pour réaliser une tâche dans le projet pédagogique assortie de conditions de leur réussite et la liste des critères d'évaluation de cette tâche sont indissociables et complémentaires. Les procédures sont, en effet, les actions indispensables et constitutives pour la réalisation de la tâche. Pour illustrer concrètement ces propos, nous allons proposer une démarche pour produire et évaluer un texte explicatif en sciences. Pour la réussite de cette tâche pédagogique, il est absolument nécessaire pour l'apprenant de :

- décrire ce qui a été observé ;

- expliquer et restituer ce qui a été observé. Si une de ces actions n'est pas mise en œuvre, la production de l'apprenant ne peut être correcte et réussie. C'est donc deux passages obligés et que nous appelons des « invariants ». Par ailleurs, si on veut évaluer une production écrite, on va y chercher ce qui est

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

réussi et ce qui ne l'est pas en se référant à des critères précis en relation avec « décrire » et « expliquer ». L'enseignant va chercher si les deux procédures « décrire » et « observer » ont été réalisées. Leur absence est considérée comme un manque par rapport à ce qu'on attend ; ce sont donc bel et bien deux éléments importants pris en compte par évaluation. « Décrire » et « observer » sont deux critères d'évaluation. Cependant, il est à remarquer que pour évaluer efficacement, l'enseignant ne va pas se contenter uniquement de repérer la présence ou l'absence de telle ou telle procédure mais il doit pédagogiquement regarder aussi si chacune de ces procédures est correctement réalisée. Pour ce faire, l'enseignant, pour expliquer ce qui a été observé ne doit pas se contenter de fournir n'importe quelle explication mais il faudra veiller à ce que cette explication soit valable, pertinente et convaincante. L'élément « valable » prend le statut de critère de réussite et « convaincante » celui de critère de performance. Il est à retenir qu'un critère d'évaluation est l'ensemble qui nomme la procédure et décrit les conditions de sa réussite. Comment l'enseignant doit-il utiliser ces critères ? Selon le type de tâche, l'enseignant peut, au travers des annotations qu'il porte régulièrement sur la copie de l'apprenant, s'appuyer sur les critères connus de l'apprenant pour communiquer à ce dernier quelque chose de précis et bien ciblé. Il doit annoter les procédures de l'apprenant en lui signalant :

- Critère a : action faite et réussie
- Critère b : action non faite ou non réalisée
- Critère c : action faite mais non réussie

L'apprenant doit savoir interpréter ces procédures et traduire ces annotations par : l'enseignant a voulu me dire par le « critère a » que la façon dont je m'y suis pris pour réaliser cette tâche est bonne et efficace et que je continuerai donc à mettre en œuvre cette démarche en l'améliorant à chaque fois. Pour « le critère b », l'apprenant dira : « il faut que j'essaie de réaliser cette tâche-là même si je la trouve difficile en faisant des efforts et en montrant que je suis capable de réussir même partiellement ». Pour le « critère c », l'apprenant dira : « j'ai eu raison d'essayer de réaliser cette tâche-là mais il faudra que je m'y prenne autrement si je veux la réussir ». Ces informations permettront à l'apprenant de ne pas négliger la démarche dans la réalisation d'une tâche pédagogique et que la démarche appropriée a pour résultat la réussite de la tâche. Ceci nous incite à affirmer que l'évaluation ne s'improvise pas et qu'elle devrait prendre en considération tous les aspects de l'apprentissage et être un outil

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

fiable qui permet à l'apprenant de réfléchir, d'analyser et de tirer toutes les remarques pertinentes sur l'enseignement et l'apprentissage tout en prenant du recul quant aux pratiques évaluatives qui sont loin des apprenants, de leur niveau ni même de l'impact que ces pratiques ont sur acquis des apprenants. Cependant, nombreux enseignants s'obstinent à vouloir mesurer les savoirs de leur apprenants en cours d'acquisition car on ne peut jamais vraiment mesurer les savoirs en cours de construction et ceci relève de l'évaluation des compétences qui se matérialise, sur les bulletins, par les formules non acquis, en cours d'acquisition, acquis. A ce niveau de l'apprentissage, le temps est créateur dans la construction des savoirs. En fait, un apprenant qui suit un cours, une leçon bien construite, peut passer très rapidement de la perception à la transposition puis à la restitution. Il écoute, prend des notes, écrit tout ce qu'il trouve pertinent dont il apprend et s'implique réellement dans son apprentissage mais avant que l'apprenant puisse utiliser correctement un savoir qu'il a construit, il lui faut un temps d'appropriation ainsi que des moments pendant lesquels ce savoir va être mis à l'épreuve et parfois analysé d'une manière critique. Comment doit procéder l'enseignant pour réguler cette stratégie d'apprentissage ?

L'enseignant doit apporter une aide pour accélérer le processus d'apprentissage mais se garde de vivre cet apprentissage à la place de l'apprenant. Il exige de l'apprenant l'immédiateté dans :

- la mise en route du processus d'apprentissage ;
- la construction, la restitution et l'utilisation d'un savoir en cours d'apprentissage.

On devrait aussi lui laisser le temps de :

- s'imprégner des objectifs de l'enseignant ;
- comprendre la consigne ou d'entrer dans le projet pédagogique ;
- construire du sens ;
- se faire une représentation de la tâche ou de l'activité à réaliser ;
- penser et d'organiser sa méthode de travail ou de comprendre comment utiliser les outils apportés par l'enseignant ;
- se poser des questions ;
- explorer, tâtonner et élaborer la tâche pas à pas en respectant les étapes ;
- mettre en relation les nouveaux éléments avec ce qu'il sait déjà ;

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

- mobiliser les savoirs qu'il maîtrise déjà et qui lui permettront de réaliser la tâche ;

- évaluer la pertinence de ce qu'il a réalisé, de le transformer, de l'affiner, de prendre conscience dans ce qu'il vient de faire, de ce qui peut constituer un outil à intégrer pour résoudre des problèmes pédagogiques futurs. Il faudra ajouter aussi que pour des raisons pédagogiques que l'enseignant devra laisser des moments de silence permettant aux apprenants de mieux intégrer leurs savoirs.

3. Proposition de grilles d'évaluation de productions écrites de français langue étrangère

Une évaluation, qui au départ se veut ou s'apparente à une évaluation sommative doit, dans une approche communicative, prendre la forme d'une évaluation formative pour permettre aux apprenants d'opérer des améliorations et la régulation dans leur apprentissage et pouvoir s'impliquer par une autoévaluation de leur apprentissage en se basant sur des critères d'évaluation qu'ils construisent eux-mêmes. Pour ce faire, nous proposons à titre de réflexion didactique des grilles d'évaluation mettant en filigrane des critères en adéquation avec les objectifs d'une production écrite dans le cadre du projet pédagogique qui favorise l'évaluation formative car elle vise essentiellement à montrer l'importance que l'apprenant doit accorder à la démarche et aux stratégies d'apprentissage que ce dernier devra acquérir pour construire son savoir et son savoir-faire. Pour montrer la pertinence du passage d'une évaluation sommative à une évaluation formative visant à doter les apprenants d'outils d'évaluation pouvant changer les attitudes des enseignants et surtout des apprenants, nous proposons des grilles d'évaluation qui nous semblent réalisables et applicables dans les classes de français langue étrangère et que les enseignants et même les apprenants peuvent facilement appliquer car elles mettent en relief des critères d'évaluation objectifs, en adéquation avec les objectifs des tâches et des activités de langue. Ces critères prennent en considération les aspects spécifiques aux productions écrites selon les typologies de textes et la réalisation de projets pédagogiques. Il est à préciser que ces critères ne sont pas les seuls sur lesquels l'enseignant se basera pour évaluer le travail réalisé par les apprenants mais que chaque enseignant peut à loisir prévoir d'autres critères d'évaluation qu'il jugera pertinents et porteurs de résultats sur l'amélioration de l'apprentissage et sur les

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

comportements des apprenants qui prennent conscience de leur importance et du rôle qu'ils doivent jouer dans leur apprentissage.

Le but de cette approche est de sensibiliser les enseignants de passer de l'évaluation sommative à une évaluation formative, stratégie qui vise l'autoévaluation ainsi que l'autonomie des apprenants.

Tableau n° 21 : Les critères d'évaluation d'une production écrite

| Critères | Evaluation sommative | Evaluation formative | Autoévaluation |
|--|--|---|---|
| 1. Respect de la consigne | - Sujet compris (1 pt) | - Sujet compris -Sujet non compris | J'ai compris Je n'ai pas compris |
| 2. Introduction | Présence (1pt) | -Présence -Absence | J'ai introduit mon sujet Je n'ai pas introduit mon sujet |
| 3Qualité de l'introduction | Bonne (1pt) | -Présente un plan -Pertinente -Cohérente | Mon introduction présente ou ne présente pas de plan, |
| 4. Conclusion | Présence (1pt) Absence | -Présence -Absence | Claire, Cohérente Résume ne résume pas Synthétise |
| 5. Arguments Présentés | Convaincants (4pts) | -Suffisants -Insuffisants -Convaincants -Peu convaincants | Les arguments que j'ai présentés sont :-suffisants -Insuffisants -convaincants -Peu convaincants |
| 6. Vocabulaire utilisé | Richesse (3pts) | -Riche + <input type="checkbox"/> -Varié + <input type="checkbox"/> -Précis + <input type="checkbox"/> -Contextuel | Le vocabulaire que j'ai employé est : - Riche et Varié -Précis- Sans ambiguïté |
| 7. Correction de la langue | Morphosyntaxe appropriée (5pts) | -Cohésion -Syntaxe appropriée -Morphologie | La langue que j'ai utilisée est claire, respecte les règles morphosyntaxiques et les accords |
| 8. Ponctuation | Texte bien ponctué (1pt) | -Présente -Absente -Adéquate -Inadéquate | J'ai bien ponctué mon texte. J'ai mal ponctué mon texte Je n'ai pas ponctué mon texte |
| 9. Cohérence textuelle | Texte cohérent (2pts) | -Texte cohérent -Texte incohérent Présence d'articulateurs | Mon texte est cohérent-incohérent. Pourquoi? |
| 10. Présentation du texte | Bien présenté (1 pt) | Bien présenté Mal présenté Lisible/ illisible | Mon texte est :Bien présenté/Mal présenté Lisible / illisible |
| Remarque : D'autres critères peuvent être sélectionnés selon les objectifs fixés ou prévus | Se traduisent par une note chiffrée selon un barème. | Se traduisent par des annotations, des appréciations ciblées selon leur pertinence | L'apprenant évalue son produit en fonction des critères qu'il a élaborés. |

Notre objectif est de montrer que dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère qui s'inscrit dans une approche communicative, il est pédagogiquement demandé aux enseignants de passer de l'évaluation sommative qui consiste à attribuer une note ou à classer les apprenants dans un rang à une évaluation formative qui inciterait les apprenants à réguler leur apprentissage grâce aux appréciations et aux remarques pertinentes et axées beaucoup plus sur la démarche d'apprentissage et pourquoi pas doter les apprenants d'outils d'évaluation leur permettant de s'auto évaluer et d'évaluer avec objectivité leurs productions et celles de leurs camarades. Pour plus d'efficacité et de pertinence, nous présentons le point de vue de l'équipe EVA (Janvier 1991) qui s'articule autour de quatre axes et pose des questions pour évaluer les écrits que nous considérons comme des critères observables et pertinents pour l'apprenant et pour l'apprentissage des langues étrangères. Les auteurs motivent leur analyse en ciblant les principes fondamentaux de tout écrit à savoir : le texte dans son ensemble, les relations entre les phrases et la phrase en tant qu'unité minimale de sens. Cette stratégie permet de voir et d'évaluer la production écrite à l'aide de différents critères en fonction du point de vue pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et les aspects matériels.

(Voir tableau EVA en annexes)

Les quatre axes que propose le groupe EVA et les critères retenus sont les suivants :

- **Le point de vue pragmatique**

- Au niveau du texte dans son ensemble**

La priorité est donnée à la situation de communication. Ce critère permet de voir si l'apprenant tient compte de la situation de communication. (qui parle ? à qui ? pour quoi faire ?), s'il a choisi un type d'écrit spécifique et adapté à l'objectif attendu et si l'écrit produit l'effet recherché c'est-à-dire « informer », « convaincre », « défendre un point de vue » etc.

- Au niveau des relations entre les phrases**

A ce niveau l'intérêt est donné à la fonction de guidage ou à l'utilisation d'organismes textuels et les articulateurs (d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...) ainsi qu'à la cohérence thématique c'est-à-dire si la progression de l'information est assurée et s'il n'y a pas d'ambiguïté dans les enchaînements.

Au niveau de la phrase

Ce critère évalue et voit si la construction des phrases est variée et adaptée au type d'écrit ainsi que les marques de l'énonciation (récit, discours...)

• Le point de vue sémantique**Au niveau du texte dans son ensemble**

Ce critère est focalisé sur la pertinence et la cohérence de l'information, le choix du type de texte (narratif, explicatif, descriptif...) et l'emploi du vocabulaire dans son ensemble et sa congruence avec le type de texte et la thématique sans oublier le registre de langue utilisé.

Au niveau des relations entre les phrases

Le critère d'évaluation retenu est focalisé sur la cohérence sémantique afin de voir d'une part, si cette dernière est réellement assurée c'est-à-dire absence de contradiction d'une phrase à l'autre et emploi judicieux des substituts nominaux et d'autre part, mesurer la présence de l'articulation entre les phrases c'est-à-dire voir si les connecteurs sont choisis et employés à la place convenable.

Au niveau de la phrase

Etant donné que le sens se construit de phrase en phrase, le lexique employé doit être en adéquation avec le thème et ne doit laisser de place à aucune imprécision ou confusion. Le choix du lexique étant pertinent, le scripteur doit veiller à ce que les phrases soient sémantiquement acceptables et qu'aucune contradiction ou incohérence ne doit apparaître.

• Le point de vue morphosyntaxique**Au niveau du texte dans son ensemble**

Le point de vue morphosyntaxique vise beaucoup plus l'adéquation du mode d'organisation au (x) type (s) de texte(s) choisi(s), la pertinence du système temporel et la maîtrise des valeurs de temps verbaux par l'apprenant.

Au niveau des relations entre les phrases

Ici, trois paramètres sont à retenir :

- voir si la cohérence syntaxique est assurée,
- voir si la cohérence temporelle existe et se maintient de phrase en phrase,

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

- voir si la concordance des temps et des modes est respectée.

Au niveau de la phrase

Là, aussi, trois paramètres sont retenus :

- la syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?
- la morphologie verbale est-elle maîtrisée (absence d'erreurs de conjugaison ?)
- l'orthographe répond – elle aux normes d'usage ?

● **Les aspects matériels**

Les apprenants négligent pour diverses raisons ces aspects matériels qui nuisent à la qualité du texte produit. Nous pouvons donc noter :

Au niveau du texte dans son ensemble

- le choix du support
- la typographie
- l'organisation de page en page

Au niveau des relations entre les phrases

- la pertinence de la segmentation des unités du discours (progression de paragraphe en paragraphe) ;
- la maîtrise de la ponctuation délimitant les unités de discours.

Au niveau de la phrase

- la maîtrise de la ponctuation de la phrase (virgules, point virgule, parenthèses...)
- l'emploi judicieux des majuscules est-il maîtrisé conformément à l'usage ?

Il est donc impératif de travailler sur des critères de validité du fait que la recherche en évaluation de performances simples ou complexes a démontré que la validité relève principalement d'un ensemble d'appréciations qualitatives. En outre, le traitement de cet aspect de la validité n'est pas à la portée des enseignants dans le système éducatif en Algérie. Cette situation gênante nous motive à faire preuve d'initiative et proposer quelques critères de validité pour que chacun à son niveau puisse faire preuve d'un degré relatif d'esprit critique et améliorer la qualité des évaluations auxquelles il sera confronté. Le canevas dans lequel nous proposons les critères de validité ne peut être que général mais il permet sans doute de passer au crible tout projet d'évaluation d'une habileté

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

complexe ou d'une compétence qui s'inscrit dans la perspective d'une situation – problème ou tâche. Il nous semble tout à fait justifier de proposer un certain nombre de critères d'évaluation de par leur objectivité, de leur fiabilité et surtout de leur faisabilité. Les critères sont les suivants :

Pour chaque situation – problème ou tâche l'évaluateur doit se demander :

- Quelles ressources doivent être mobilisées ?
- Y a-t-il plusieurs ressources à mobiliser et leur complexité ?
- Quelle est la structure de la situation – problème ?
- Quel est le degré de précision du but à atteindre ?
- Quel est le rapport de la situation – problème avec l'apprentissage ?
- La situation problème est-elle significative, pertinente et réaliste ?

Pour l'ensemble des situations – problèmes

- Toutes les situations – problèmes appartiennent – elles à une même famille ?
- Incitent-elles à mobiliser le même ensemble de ressources ?
 - Sont-elles en adéquation aux objectifs d'apprentissage ?

Outil de jugement

- Quelle est la forme de l'outil ?
- Quel est le contenu de l'outil ?
 - Les critères d'évaluation visent-ils de manière univoque la capacité de mobilisation ?

Résultats ou conséquences liées au procédé d'évaluation

- Quelles caractéristiques les apprenants et les enseignants connaissent-ils de l'approche d'évaluation ?
 - L'approche est-elle maîtrisée, claire, méthodologique, pertinente, transparente et en adéquation avec les objectifs de l'évaluation et le niveau réel des apprenants vis-à-vis d'une situation problème?

Objectivité, fiabilité et équité

- Les apprenants sont-ils placés dans des conditions comparables en toute équité ?
 - Le matériel fourni, permis ou autorisé et les ressources que peuvent utiliser les apprenants offrent-ils un avantage indu et équitable à chaque apprenant ?

Naturellement une sélection des critères d'évaluation en fonction des objectifs fixés reste de mise et mérite d'être portée à la connaissance des apprenants en situation de productions de textes écrits. Disposant, en amont, d'un éventail de critères d'évaluation précis sur lesquels il va être évalué, l'apprenant construit son texte en respectant tous les paramètres ce qui garantit des résultats certains dans sa production car il sait d'avance où il va, comment faire pour y arriver et comment rectifier le tir au moment opportun pour améliorer ses performances.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation**4. Élaboration de listes de critères spécifiques à l'écrit et leurs grilles d'évaluation**

Notre objectif n'est pas de présenter des recettes car en pédagogie cette forme de pratique est caduque et stérile mais de proposer deux grilles avec la liste des critères dans une approche communicative pour écrire un texte scientifique et pour résumer un texte qui sont deux activités sur lesquelles ils seront évalués lors des examens et concours. Nous avons opté pour la production d'un texte scientifique pour les apprenants de 3^{ème} année secondaire scientifique et un résumé de texte pour les littéraires.

Liste des critères pour écrire un
texte scientifique

Public apprenant : 3^{ème} année secondaire série sciences
Objectif : produire un texte scientifique ou de vulgarisation scientifique

| Opérations ou actions à faire et les procédures à mettre en œuvre | Ce sera réussi si... (description de la réussite de ces procédures) |
|--|--|
| Pour que le texte | soit communicable, il faut : |
| COM.1 Identifier le texte avec un titre | - en accord avec le texte et le thème - qui donne envie de lire (fonction gustative) |
| COM.2 Construire le texte en parties | - paragraphes matérialisés (séparés les uns des autres) - Un seul sujet par paragraphe - Chaque paragraphe regroupe des choses qui vont ensemble |
| COM.3 Rédiger le texte en respectant les règles morphosyntaxiques | - phrases complètes - Ponctuation et orthographe correctes - Mots connus, vocabulaire thématique riche et varié |
| COM.4 Mettre en évidence ce qui est important | - présence d'une introduction et d'une conclusion - éviter les connotations, les métaphores - utiliser des comparaisons |
| COM.5 Placer les illustrations et les schémas | -respect des normes pour faire un schéma (titre, code, légendes...) |
| Pour qu'un texte soit | Scientifique, il faut : |
| 1. citer les éléments de la réalité observable | -Seulement les éléments qui sont en rapport avec l'essentiel du sujet traité |
| 2. citer les idées personnelles ou connaissances scientifiques déjà acquises | - celles qui permettent d'expliquer, comprendre, prévoir - avec des mots scientifiques - sans erreur |
| 3. Indiquer le statut des idées à transmettre | - Idées personnelles présentées comme étant des idées personnelles et non comme des connaissances |
| 4. Mettre en correspondance les idées et les éléments de la réalité en respectant la linéarité | - c'est fait en accord avec la consigne prévoir ? expliquer ? Présenter une connaissance ? Prouver ? |

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

Les opérations à faire par les apprenants pour écrire un texte scientifique ou de vulgarisation scientifique doivent être transmises par l'enseignant aux apprenants qui doivent se les approprier. Il est évident que lorsque les apprenants ne possèdent pas d'outils linguistiques et stratégiques, ils seront dans l'incapacité de produire un document écrit qui répond aux normes d'écriture. Ce sont donc des procédures à mettre en œuvre par les apprenants pour atteindre les objectifs fixés par la tâche et la réussir.

Concernant la liste des critères pour résumer un texte, nous proposons des critères qui, selon nous, sont jugés pertinents et que nous présentons à titre consultatif dans le tableau suivant :

| |
|--|
| Liste des critères pour résumer un texte |
|--|

| |
|--|
| Public apprenant: 3^{ème} Année secondaire série sciences Objectifs: - Percevoir l'essentiel d'un texte -Restituer sous forme écrite l'essentiel d'un texte |
|--|

| PROCÉDURES À MOBILISER | CRITÈRES DE RÉUSSITE |
|--|---|
| 1. Repérer : - le thème général du texte - les mots – clés - les éléments et les parties du texte - les idées essentielles et les détails -les articulations logiques (connecteurs) -l'énonciation (les marques de l'énonciation) | - le repérage est exact et pertinent - il est complet, exhaustif (pas d'omission ni d'idées oubliées) |
| 2. Supprimer : - les éléments accessoires - les exemples | -Pas d'erreurs dans le choix des suppressions à faire - Sélection des éléments à supprimer |
| 3. Conserver : - le sens général - les mots-clés - les articulateurs logiques - l'ordre du texte - les idées essentielles - l'énonciation | - Exactitude et précision - Fidélité à l'idée originale de l'auteur - Concision - Pas d'oubli - Pas d'éléments ajoutés - Pas d'avis personnel - Pas d'introduction ajoutée - Pas de conclusion ajoutée |
| 4. Reformuler les idées essentielles | - reformulation économique, synthétique (nombre de mots à respecter) - Pas de citation, pas de copies ou paraphrase - Pas de déformation du sens ni du ton - Pas d'erreur |
| 5. Extraire l'idée contenue dans les exemples | Pas d'erreurs d'interprétation |

5. L'évaluation formatrice dans les activités écrites

Pour mettre en place des stratégies d'écriture et de production de textes écrits dans le cadre du projet pédagogique, il nous semble nécessaire que l'enseignant apprenne à ses apprenants à rédiger une communication écrite selon les règles spécifiques au type de texte. En effet, apprendre aux apprenants à rédiger une communication écrite dans le cadre du projet pédagogique, c'est leur apprendre à :

- rédiger une introduction dans laquelle ils présentent une problématique et annoncent le plan. En effet, nombreux sont les apprenants qui ont des idées, des informations intéressantes sur le thème mais qui n'arrivent pas à les introduire dans une production écrite ;

- rédiger un développement dans lequel les apprenants identifient les différentes façons de développer un paragraphe à partir de l'idée essentielle, de rédiger des paragraphes en donnant une explication pertinente et bien formulée, en citant des exemples, en utilisant des références, en présentant des arguments convaincants et en liant les différents paragraphes entre eux par des articulateurs et des liens logiques adéquats ;

- optimiser la fonction discursive d'une communication écrite en construisant des phrases lisibles, en pratiquant une ponctuation riche et variée, en choisissant un vocabulaire précis et sans ambiguïté et en veillant à la cohérence textuelle.

Pour atteindre cet objectif stratégique, l'enseignant doit également apprendre aux apprenants à analyser un document, à se documenter, à exploiter l'information, à savoir prendre des notes à partir de messages oraux ou écrits. Explicitons chacune de ces tâches.

• Analyser un document

Concernant l'analyse d'un document, nous proposons la méthodologie suivante comprenant quatre rubriques stratégiques que nous estimons importantes dans toute analyse efficiente et pertinente.

- Appréhender un document écrit en identifiant le document, en repérant l'interaction entre le lecteur et le document, en distinguant les différents constituants du document et en formulant des hypothèses sur le thème ;

- Accéder à l'essentiel des informations en repérant l'idée principale contenue dans chaque paragraphe, en identifiant le rôle des phrases amorces dans le

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

paragraphes et les articulateurs et en repérant l'introduction, la conclusion et les différentes parties du texte ;

- Repérer les informations spécifiques du texte en donnant de l'importance au hors texte et l'image du texte ou le para-texte ;

- Affiner la compréhension du texte en repérant et en identifiant l'importance des articulateurs, en élucidant le sens des mots – clés et en saisissant l'implicite et les connotations.

Pour maîtriser l'analyse d'un document écrit l'apprenant connaître et savoir appliquer les différentes techniques de lecture : la technique de survol, d'écrémage, de repérage et la lecture d'approfondissement.

● **Se documenter**

Savoir se documenter c'est :

- préparer sa recherche en définissant et en cernant le sujet, et savoir lister les mots- clés ;

- accéder à une banque de données ;

- utiliser des ouvrages de références en repérant des renseignements d'ordre linguistique, lexical et en recherchant les informations sur le signifié ;

- consulter des revues en identifiant les différents types de revues et en repérant l'essentiel dans un sommaire ;

- consulter des ouvrages et de livres en pratiquant une lecture survole et sélective.

● **Exploiter l'information**

Exploiter une information au sens pédagogique c'est :

- relever les informations contenues dans un texte par la prise de notes structurée ou par l'établissement d'une fiche de lecture ;

- résumer le texte en dégagant la macrostructure du texte, en repérant les informations essentielles et établir le plan du résumé et pour le rédiger ;

- faire une synthèse des différents textes consultés en confrontant ou en complétant les informations essentielles.

● **Prendre des notes à partir d'un message oral**

Prendre des notes à partir d'un message oral (conférence, interview, cours) c'est :

- appréhender le discours véhiculé par le message en identifiant les spécificités du discours, en faisant la distinction entre métalangage / message / digressions ;

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

- accéder à l'essentiel du message en anticipant sur le contenu du message dès l'annonce du sujet, en repérant les articulations du raisonnement, les informations essentielles et en repérant les conclusions partielles et la conclusion générale ;

- prendre en notes le message en s'appropriant les techniques d'écriture accélérée, en formulant les informations à l'aide de mots-clés ou de phrases nominales. Les recommandations que nous pouvons suggérer pour rédiger des items fiables et à la portée des apprenants portent essentiellement sur le degré de réussite de la tâche imposée comme démonstration de la compétence, degré qui ne doit pas être dû qu'à cette compétence car elle seule fait l'objet d'une évaluation. Ces recommandations peuvent être expliquées de la manière suivante :

- Chaque item doit être rédigé dans le but de mesurer et de quantifier la manifestation explicite d'une compétence ou établir une distinction nette entre les apprenants qui ont atteint un objectif pédagogique et ceux qui ne l'ont pas réussi.

- L'élaboration d'items est une tâche qui exige certaines compétences et certains efforts afin que l'instrument obtenu soit valide et utile. Les compétences requises ont trait à la connaissance du programme, du contenu du cours, du niveau d'apprentissage des apprenants, des processus de pensée, de l'expression écrite et orale et des techniques d'élaboration des items.

- L'enseignant rédige de préférence des items dont il connaît les exigences et les techniques de confection.

- La définition des objectifs et le tableau de spécification favorisent la qualité de l'échantillon des items relatifs à un contenu et, surtout, la pertinence des résultats.

- Dans un item, l'expression orale ou écrite doit être concise, précise et pertinente.

Qu'en est-il dans la pratique ? Pour être plus proche du terrain qui reste notre principal objectif, nous allons proposer deux sortes d'items : l'item à réponse construite et l'item à réponse choisie que les enseignants utilisent pour évaluer les compétences de leurs apprenants. Pour ce faire, l'enseignant doit :

- vérifier que l'apprenant a les habiletés requises pour écrire sa réponse et qu'il maîtrise suffisamment l'expression verbale ;

- poser des questions qui portent plutôt sur des notions essentielles que sur l'accessoire ou le détail ;

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

Il est à noter qu'il existe deux sortes d'items : item faible ou item équivoque et item univoque dans la mesure où ce dernier permet à l'apprenant de savoir ce qu'on attend de lui et quelle performance il doit réaliser.

Voici un exemple concret d'item faible proposé par un enseignant que nous avons amélioré et présenté une semaine plus tard aux mêmes apprenants :

Item faible : Rédigez un texte d'une page sur les loisirs comme moyens de satisfaire ses besoins.

Item amélioré : Rédigez un texte de 200 mots sur les loisirs comme moyen de satisfaire ses besoins. On doit retrouver dans ce texte :

- la définition des loisirs et des besoins ;
- Un besoin et le loisir qui y correspond ;
- deux critères de qualité des loisirs ;
- un exemple de loisir nuisible à un adolescent de ton âge ;
- une conclusion.

Les résultats obtenus dans les deux tâches sont incomparables ; tout est décousu ; les arguments sont éparses et désordonnés ; pas de conclusion, pas d'implication. Avec l'item amélioré, nous avons constaté que les apprenants étaient tous motivés ; ils s'impliquent ; ils présentent un travail cohérent, plus ou moins exhaustif avec des arguments variés et convaincants.

Concernant les items à réponses choisies, l'enseignant doit tenir compte des critères suivants lors de leur élaboration :

- Dans chaque item, mesurer un aspect explicite du contenu ou une idée dont on présente le cadre de référence, ce qui n'exclut pas que cet aspect puisse être complexe.

- Autant que possible, employer des termes différents de ceux du manuel de cours, mais dont les apprenants connaissent la signification et l'emploi contextuel.

- Éviter de donner, dans un item, la réponse à un autre item du même examen ou activité ou de faire dépendre la réponse à un item de la bonne réponse à un autre item.

- Créer des leurres en se servant des erreurs faites par des apprenants durant le cours ou dans les items à réponses construites d'anciens examens ou travail personnel.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

C'est pourquoi tout enseignant doit respecter les règles d'élaboration d'un item à réponse construite (expression écrite, projet pédagogique) suivantes :

- Présentation du problème en posant une question directe plutôt qu'en formulant une affirmation ;
- Axer l'item sur le contrôle de notions spécifiques afin que la réponse ne puisse être autre chose que ce qui a été demandé ;
- utiliser l'impératif ou l'infinitif dans les consignes mais l'utilisation de l'impératif implique davantage l'apprenant que ne le fait l'infinitif ;
- Orienter les apprenants à traiter les idées et les points importants sur lesquels portera l'évaluation qui mesure le degré d'atteinte des objectifs, le processus d'acquisition des compétences.

Une fois l'acquisition des stratégies d'apprentissage acquises par les apprenants qui réinvestissent leurs connaissances dans une langue correcte tout en respectant les normes morphosyntaxiques, la cohérence et en présentant une argumentation efficiente arrivent à un seuil de l'apprentissage leur permettant à accéder à une forme d'autonomie et par là même à une autoévaluation. Nous allons donc expliciter les concepts d'autonomie et de l'autoévaluation qui sont le reflet d'un enseignement/apprentissage de qualité et qui restent l'objectif pédagogique essentiel de tout enseignement/apprentissage.

6. L'autoévaluation et autonomie dans les apprentissages

Étant donné que l'essence même du projet pédagogique est d'amener les apprenants à l'autonomie, nous avons jugé utile de présenter une modeste réflexion sur le travail en autonomie. L'objectif de notre intervention n'est pas de faire un plaidoyer sur l'autonomie dans les apprentissages ni même de définir cette notion qui constitue l'aboutissement de toute action pédagogique mais de montrer la nécessité de sa mise en place dans les apprentissages et son impact sur la construction des savoirs et des savoir-faire de l'apprenant et de sa prise en charge par lui-même. En effet, dans le système éducatif en Algérie, les apprenants habitués à ne pas réaliser un travail personnel et ce, dès l'enseignement primaire se voient assistés et ne peuvent inspirer à une certaine autonomie car aujourd'hui, la manière d'enseigner les langues étrangères ne prépare guère les apprenants à prendre en considération les enjeux liés aux grands problèmes qui se posent dans la vie quotidienne quelle soit professionnelle, culturelle ou sociale. Cet apprentissage ne fonctionne que sur des méthodes et des règles ne

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

permettant que de faire face à des structures connues qui se reproduisent régulièrement. Ces méthodes apprennent aux apprenants surtout à bien respecter les règles et la norme sans plus. Or, un enseignement / apprentissage efficace devrait inciter à apprendre à innover et à créer des situations nouvelles. Dans cette dynamique, dépasser le traditionnel, lancer des défis, nous semble un substrat sur lequel s'effectuera une véritable construction des savoirs. Pour ce faire, nous proposerons comme alternative la mise en œuvre d'un processus axé sur un travail en autonomie pour les apprenants dès l'enseignement primaire, le poursuivre au collège et maîtriser et le pratiquer dans l'enseignement secondaire ce qui permettra une excellente préparation des apprenants à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur.

Cependant, demander aux apprenants d'accomplir ou de réaliser un travail individuel en classe ou à la maison ne peut se concrétiser que si des moyens le permettent dans un lieu et un certain créneau communs à tous les apprenants (salle de travail, salle de lecture, bibliothèque, médiathèque...) existent réellement, ce qui nous permettra de mesurer l'impact du travail en autonomie. D'ailleurs, nous avons eu l'opportunité d'assister à une expérience pédagogique « originale » effectuée dans un laboratoire de langue dans un lycée de la capitale. Ce laboratoire dispose de cabines dans lesquelles les apprenants ont la possibilité pour s'isoler pour lire, écrire, écouter des enregistrements. Il est donc possible pour tous les apprenants de travailler sur leur projet pédagogique individuellement ou en petits groupes sans déranger ni être dérangés par leurs camarades. Mais ne croyez pas que ce travail s'improvise au contraire, une véritable machine se met en branle. Quel est ce processus de mise en place ? Avant le début de la séance, l'enseignant a préparé et rapporté tout le matériel nécessaire aux différentes tâches programmées. Une fois la séance commencée, l'enseignant se consacre à des entretiens individuels rapides et ponctuels en fonction de la nécessité, des besoins, des attentes des apprenants et de l'intérêt de l'objectif visé. Son intervention porte essentiellement sur la démarche adoptée par les apprenants et surtout le meilleur chemin pour y arriver. Nous avons pu constater que ce changement dans la pratique de l'enseignement/apprentissage en autonomie a eu l'effet escompté sur l'attitude et le comportement des apprenants. Nous avons remarqué que les apprenants étaient très motivés et ont continué de fournir un travail sérieux et qu'ils s'impliquaient sans réserves dans cette tâche pédagogique. Et même

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

les moins habiles ont montré un certain intérêt et une disponibilité pour maintenir un niveau d'activité appréciable malgré certains blocages. Des améliorations visibles ont été constatées. Tous les apprenants arrivent à formuler des objectifs clairs et à chercher avec ténacité le meilleur procédé ou moyen pédagogique pour les atteindre. Quelle est la démarche adoptée par l'enseignant ?

- Présentation brève du système par l'enseignant ;
- Distribution d'une fiche sur laquelle les apprenants listent leurs besoins ;
- Demander à chaque apprenant de définir, à partir de sa liste de besoins, deux objectifs mais que l'apprenant n'en choisit qu'un (le plus pertinent) ;
- L'enseignant donne, commente, explique une grille d'analyse dont les apprenants peuvent se servir au moment où ils essaieront de définir de manière plus précise, l'objectif à partir de leur(s) besoin(s) prioritaire(s).

L'objectif de l'enseignant est de montrer aux apprenants comment on peut décomposer un besoin « linguistique » en un objectif communicatif. Pour ce faire, il propose deux exemples du genre de transformation ou de transposition en demandant aux apprenants de procéder de la même manière pour évaluer leur performance. Pour les apprenants moins habiles ou qui ont du mal à réaliser cette tâche, l'enseignant s'intéresse plus particulièrement à eux et les aide en leur expliquant la démarche de façon à ce qu'ils voient mieux le parcours et s'approprient les étapes de l'analyse.

Il est à remarquer que les premières séances de travail en autonomie sont les plus éprouvantes pour l'enseignant et plus difficiles pour les apprenants. En effet, c'est pendant cette période que les orientations et les conseils de l'enseignant sont le plus souvent sollicités et que, d'une part, le travail de préparation du matériel est le plus dur et le plus lourd à assumer et, d'autre part, le nombre très élevé d'apprenants causent vraiment des problèmes et des obstacles qui poussent les apprenants à changer complètement d'objectif car ils n'arrivent pas à anticiper sur les résultats de leur projet pédagogique.

En quoi consiste donc le travail de l'enseignant dans la mise en œuvre d'un travail en autonomie ? Le travail de l'enseignant se divise en deux grands moments complémentaires : le travail de préparation qui intervient entre les ateliers ou séances successives et le travail avec les apprenants.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

• Le travail de préparation se fait sur toutes les dernières fiches de travail rendues par les apprenants, sur les notes et les appréciations sur chaque apprenant que l'enseignant a consignées sur son « carnet de bord » lors des entretiens ou sur le travail écrit que les apprenants ont soumis à l'appréciation de l'enseignant. Ce travail de longue haleine peut comprendre une ou plusieurs étapes suivantes :

- Préparer le nouveau matériel demandé

- Corriger tout travail écrit présenté par un apprenant et ne pas accuser de retard dans la remise du dit travail ;

- Voir si l'apprenant a mentionné sur sa fiche les problèmes d'ordre linguistique, lexical ou morphologique rencontrés et prévoir le cas échéant l'aide méthodologique à lui apporter.

L'enseignant prend en considération à partir de toutes les fiches des apprenants et du carnet de bord, le chemin parcouru par ces derniers, vérifie que chaque apprenant ne perd pas de vue ses objectifs et s'il prend des notes sur ses activités tout en contrôlant les progrès. Quant au travail de l'enseignant en atelier, il consiste à intervenir auprès de chaque apprenant pour les sonder sur leur travail de projet. Cette intervention consiste à :

- aider un apprenant à cerner les raisons d'une performance qui ne le satisfait pas ;

- rassurer et soutenir un apprenant découragé ;

- proposer une liste de techniques de travail à un apprenant qui a décidé de travailler sur telle ou telle sous aptitude linguistique ;

- un apprenant à soumettre le transfert de ses compétences à des évaluations continues et ponctuelles ;

- inviter un apprenant à soumettre également ses performances à des évaluations plus fréquentes afin qu'il puisse voir ses progrès et réguler son apprentissage ;

Il est à remarquer que les résultats obtenus impliquent que des apprentissages de langue largement dirigés et pris en charge par des apprenants eux-mêmes sont parfaitement réalisables dans le contexte du projet pédagogique. Les évaluations continues des apprenants qui ont été suivis durant la mise en pratique de ce travail en autonomie ont montré leur disposition à un travail personnel et s'impliquent sans réserve. Pour notre part, nous pouvons affirmer sans risque d'erreur que le travail en autonomie dans le cadre du projet pédagogique ne

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

peut être que bénéfique pour l'apprenant, l'enseignant et pour l'enseignement / apprentissage à condition qu'une véritable pédagogie de projet soit mise en œuvre et en adéquation avec les objectifs, le niveau des apprenants, les moyens et les besoins ou attentes des apprenants qui seront capables de se prendre en charge et surtout construire un avenir socioculturel et professionnel qui marche avec l'évolution des technologies et les progrès scientifiques. Par conséquent, l'apprentissage autodirigé constitue une dimension importante de la démarche adoptée dans et par le projet pédagogique où tout est centré sur l'apprenant et permettant une modification des comportements et des attitudes des apprenants. C'est cette pratique de l'apprentissage autodirigé et la réflexion sur cette pratique qui constitue le meilleur moyen pour l'apprenant d'acquérir les capacités nécessaires et indispensables pour assumer le rôle qu'il doit jouer dans ce modèle d'apprentissage nouvellement mis en place dans le système éducatif en Algérie, apprentissage qui vise à former des apprenants plus ou moins autonomes. Pour rester concret, il nous paraît nécessaire de répondre à la question : Qu'est-ce qu'un apprenant autonome ? Un apprenant qui prend en main son apprentissage et qui adopte un comportement d'autonomie est celui qui :

- est conscient que c'est lui qui apprend et que son rôle est d'être actif, créatif et mobilisé dans son apprentissage ;
- repère ce qu'il sait faire (connaît ses aptitudes) ;
- repère ce qu'il a à faire pour réussir (connaît son objectif) ;
- se réfère aux outils d'apprentissage mis à sa disposition et le cas échéant qu'il construit lui-même (grilles, listes de critères etc.) ;
- identifie et cible objectivement ce qu'il ne sait pas faire ;
- utilise les remarques précises de son enseignant (tient compte des orientations et des perspectives) ;
- remet en question une démarche habituelle en l'adaptant aux nouvelles données pour progresser (prendre du recul) ;
- conscient de ce qu'il doit conserver dans les essais qu'il a réalisés ;
- demande l'aide méthodologique quand il ne sait pas s'y prendre et quand il ne comprend pas ce qu'on lui demande de faire ;

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

- pratique une auto évaluation ;
- se pose les questions suivantes en essayant d'y trouver des éléments

de réponse :

- Qu'est-ce que j'ai réussi dans ma tâche ?
- Qu'est-ce que j'ai raté ?
- Qu'est-ce que je cherche à réussir dans cette tâche ou production écrite ?
- Quels sont les problèmes que j'ai rencontrés pendant la réalisation de cette tâche ?
- Qu'est-ce que j'utiliserai comme moyen pour les dépasser ?
- Qu'est-ce que j'essaierai de faire la prochaine fois ?

Une fois posées, les réponses « immédiates » ou « différées » s'apparentent à des conduites à tenir de tout apprenant autonome et sachant « où aller ? », « comment faire pour y arriver ? » et « quels moyens utiliser ? ». Pour ce faire, l'apprenant autonome a le choix d'opter soit pour une démarche inductive, soit pour une démarche déductive ou une démarche dialectique qui l'incitera à poser une hypothèse et opérer des vérifications pour confirmer ou infirmer la véracité de cette hypothèse. C'est pourquoi il est essentiel de faire connaître ces différentes méthodes aux apprenants pendant leur apprentissage et leur montrer que selon l'objectif à atteindre, ils doivent pertinemment opter pour l'une ou l'autre de ces démarches pédagogiques. Cette prise de conscience de l'apprenant vis-à-vis de son attitude ou de son comportement est considérée comme motivation et ne peut qu'aboutir à des résultats probants. D'ailleurs, l'apprenant qui est dans l'incapacité de choisir la démarche qui convient ne pourra aspirer à devenir un apprenant autonome. Le rôle de chaque enseignant est de pouvoir mettre en place des activités variées et contextuelles en faisant appel aux différentes démarches afin de doter les apprenants de moyens pédagogiques leur permettant de mettre en application ces dites démarches tout en prenant du recul et ne pas s'enfermer dans une seule manière de voir et d'analyser les situations auxquelles il sera confronté. C'est en adoptant cette attitude d'ouverture et de pragmatisme que l'apprenant construira progressivement son autonomie et s'exprimera en tant que sujet dans un vécu social en groupe ou en sous groupe auquel il apportera sa contribution pour la réalisation du projet pédagogique. A cet égard, l'accès à l'autonomie pour l'apprenant suppose, qu'en amont, l'enseignant prenne en charge la dimension du sujet apprenant qui

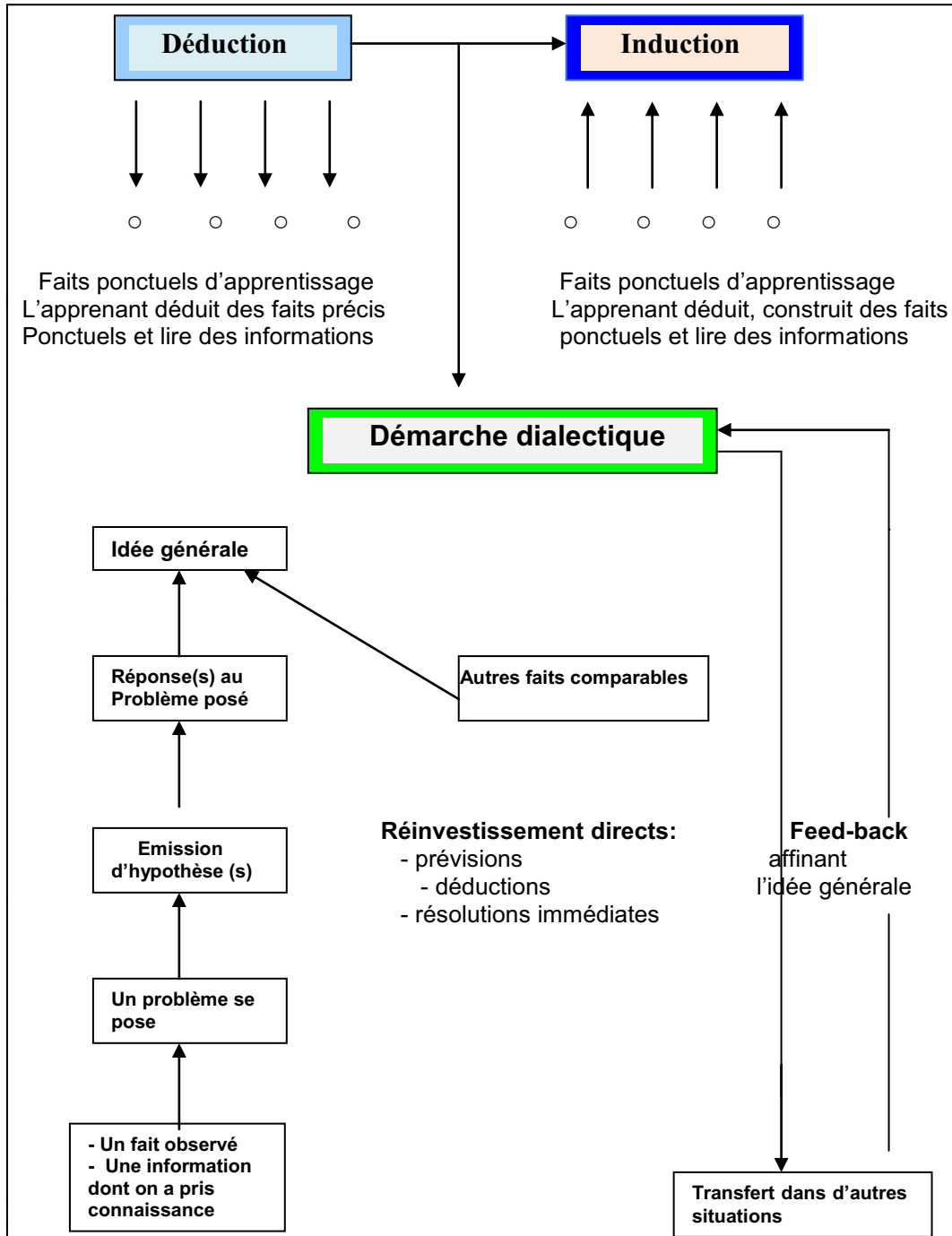
Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

s'épanouit dans et avec l'autonomie et devient détenteur d'une sensibilité indépendante, riche et personnelle reflétée par l'expression verbale qui est un signe révélateur d'autonomie. Il convient donc que le dispositif de la situation – problème soit construit de telle manière qu'il incarne l'opération mentale requise et permette ainsi aux apprenants qui ne la maîtrisent pas encore de l'effectuer quand même. Pour concrétiser cette démarche, nous avons dégagé quatre grandes opérations mentales dont la compréhension et la maîtrise peuvent aider à la structuration de la situation – problème (déduction, induction, dialectique, divergence). Mais, pour y parvenir, l'enseignant pragmatique peut se limiter à se demander ce qui doit se passer dans « la tête de l'apprenant » pour que l'obstacle soit franchi. Pour surmonter l'obstacle, l'apprenant doit opposer, confronter, expérimenter, faire des hypothèses, tirer les conséquences de, faire face à, buter sur...Et à l'enseignant de se poser ces questions méthodologiques : Comment peut-il y parvenir ? Que dois-je lui fournir comme matériaux ? Que dois-je lui donner comme consigne ? Quels critères d'évaluation dois-je lui présenter avant la réalisation de la tâche ? Il est clair que les contraintes matérielles (le temps, le lieu et les outils dont dispose l'enseignant) ainsi qu'institutionnelles (les finalités) vont amener l'enseignant à s'adapter et à moduler le dispositif, à utiliser des matériaux déjà précontraints, à privilégier des modalités de traitement individuelles et à découper le temps en unités de travail artificielles la plupart du temps sans cohérence ni progression. Dans le système éducatif actuellement en place, l'apprenant « communicatif » a été averti qu'il doit prendre une part de responsabilité dans son apprentissage et cette nouvelle tâche ne lui est pas nécessairement connue. Les contraintes liées à l'enseignement de type scolaire ne lui ont pas facilité cette prise en charge. L'apprenant est passif ; il subit un enseignement dogmatique. Avec la mise en place d'un enseignement/apprentissage par projet pédagogique, l'apprenant, s'il a l'habitude de travailler seul, va changer d'habitude. L'enseignant lui demandera de travailler en petits groupes, de s'impliquer réellement dans la construction de son savoir et de son savoir – faire et à être autonome. Il lui faut donc apprendre à se connaître, à savoir estimer ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas, à reconnaître et à identifier ce qu'il a appris et ce qui lui reste à apprendre. Il lui faut également savoir utiliser au mieux ses connaissances acquises et maîtriser des savoir – faire méthodologiques. Pour des raisons purement pédagogiques, nous allons

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

expliciter ces démarches à l'aide du tableau synthétique suivant qui met en congruence et en opposition la déduction, l'induction et la démarche dialectique

Tableau n° 22 : De la déduction à la démarche dialectique



Dans la structuration des activités dans le projet pédagogique, la démarche dialectique permettra au groupe apprenants de mettre en relation les différents éléments ponctuels pour réaliser leur projet pédagogique en :

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

- comparant deux ou plusieurs éléments entre eux pour dégager ce qu'ils ont de commun ;
- cherchant d'autres cas particuliers pouvant être comparés à celui qui vient d'être étudié ;
- repérant des éléments déjà traités et ayant une relation étroite avec le projet pédagogique ;
- mettant en relation différents travaux de petits groupes qui aboutissent à une formulation générale en adéquation avec l'objectif du projet pédagogique ;
- élaborant ou en formulant une problématique pertinente ;
- produisant un élément de synthèse à l'issue du travail de recherche ou à partir de documents diversifiés. La construction d'un texte synthétique, l'utilisation d'un langage ou d'un code nouveau et spécifique au thème du projet pédagogique et la mise en relation des différentes informations recueillies et traitées dans une cohérence tout en distinguant l'essentiel de l'accessoire sont les critères de réussite dans la réalisation d'un projet pédagogique.

C'est à ce prix que le système éducatif atteindra les buts et les finalités à savoir : permettre à tout apprenant de devenir autonome et développant le « savoir apprendre à apprendre », à évaluer et surtout apprendre à s'auto évaluer qui sont des référentiels de toute autonomie car en réalité, on ne donne pas l'autonomie à l'apprenant, on lui fournit les matériaux pour qu'elle s'édifie et se construise. On met l'apprenant en situation de devenir en se projetant dans la perspective. A ce niveau, chaque apprenant peut créer ses propres outils pourvu qu'il les utilise à bon escient. C'est l'utilisation judicieuse de l'outil par les apprenants qui leur permettra de savoir apprendre à apprendre qui est beaucoup plus l'esprit plutôt qu'une méthode d'autonomie. Cependant, il nous semble nécessaire de faire la distinction entre travail personnel et autonomisation. En effet, le travail personnel constitue non seulement un pôle obligé de tout dispositif pédagogique, mais également un principe d'organisation.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

On distinguera le travail individuel¹, qui est une part de travail collectif exécuté individuellement (exercices, interrogation...), du travail individualisé et/ou personnalisé qui s'adapte à la mesure et au niveau de l'apprenant, inclut une dimension d'activité propre comme moteur d'apprendre. Le travail personnel n'est pas un travail isolé, autodidactique mais une disposition d'autoformation conduite, liant auto organisation et système pédagogique, associant objectifs personnalisés et différentes formes d'accompagnement : suivi individuel et travail partagé entre apprenants ou groupes d'apprenants. Le travail personnel devient un dispositif de construction de savoir, une alternative à l'enseignement magistral dans ses dimensions cognitives (le projet) et interdisciplinaires (parcours diversifiés, travaux dits « croisés », itinéraires de découverte...) que l'on retrouve dans le système LMD (Licence – Master - Doctorat).

Sachant que dans l'apprentissage traditionnel dans le système éducatif où le contrôle des acquisitions consiste à présenter des tests et se traduit dans la plupart des cas en notes chiffrées pour le classement et que l'esprit de compétition est inhérent à ce système de contrôle et il s'oppose fondamentalement à toute conception socio-éducative et socio intégrative misant sur une recherche collective et une coopération dans l'apprentissage et dans la réalisation de projets pédagogiques. En outre, ce travail collégial et ce feed-back réduits à la mise en évidence des lacunes et ce à la mesure des résultats considérés comme définitifs, ne permettent pas à l'apprenant de se situer dans son propre apprentissage sans oublier que ce type d'évaluation « d'inspiration compétitive » ne favorise la réussite que d'un petit nombre d'apprenants et le développement d'un nombre très limité de qualités intellectuelles car elle a surtout un aspect quantitatif se contentant de mesurer l'acquisition des connaissances sans tenir compte de la façon dont cette acquisition se fait et ne favorisant pas le développement d'une intelligence créative. Dans cette perspective coopérative et d'autonomisation de l'apprenant, le contrôle cède la place à une évaluation formative puis formatrice dans laquelle la position de l'enseignant n'est qu'un catalyseur à l'autoévaluation. De plus, cette évaluation devient multiforme parce qu'elle ne porte plus uniquement sur la langue mais aussi sur tous les aspects de l'interaction dans le groupe classe par :

¹ Le travail « à la maison » relève de logiques différentes selon qu'il est un prolongement du cours : exercices, leçon ; ou bien s'il est un approfondissement, une recherche individuelle. L'évaluation du travail fait « à la maison » n'est jamais objective car rien ne montre que c'est l'apprenant lui-même qui a fait ce travail.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

- la participation et l'implication à l'apprentissage avec les autres ;
- la disponibilité du groupe ;
- l'acceptation du feed-back des autres ;
- le degré d'avancement de la tâche extralinguistique ;
- le degré d'avancement par rapport aux objectifs linguistiques définis en commun ;

C'est en procurant aux apprenants un feed-back positif sur tous ces aspects et ces comportements que l'enseignant dépassera le rôle d'observateur et de contrôleur pour devenir un « ingénieur » d'apprentissage dans le contexte d'autonomisation de l'apprenant. C'est le défi à relever par tout enseignant désireux d'atteindre véritablement les objectifs d'un enseignement/apprentissage de qualité.

Si l'on résumait pour conclure ce chapitre, nous dirions qu'une évaluation formative qui vise et prépare une solide autonomie de l'apprenant devrait permettre de mieux comprendre la situation de l'apprenant de manière à mettre en œuvre des actions pédagogiques correctives efficaces et pertinentes. Cette compréhension est rendue possible par la double opération de prise d'informations (chercher l'information là où elle se trouve) et l'analyse des résultats pour voir l'enseignement/apprentissage comme un moyen d'aide qui devrait exclure tout jugement car les rôles joués par l'enseignant ne pourraient atteindre leurs objectifs que si ce dernier est, lui aussi, autonome c'est-à-dire « manger », « artisan », « médiateur » et « régulateur ». Ainsi, l'autonomie dans l'apprentissage concerne tous les partenaires (apprenants / enseignants et institution) et qu'un apprenant autonome est celui qui sait apprendre à apprendre en fixant les véritables objectifs de son apprentissage. La finalité de l'ensemble de la démarche c'est d'opérer un déplacement : l'évaluation doit passer du statut d'outil pédagogique à la disposition de l'enseignant pour contrôler, mesurer et décider au statut de moyen d'apprentissage pratique à la disposition de l'apprenant pour apprendre, savoir apprendre à apprendre et pour apprendre autrement donc à être autonome. Ainsi, dans la pédagogie de l'autonomie, l'apprenant et l'enseignant doivent assurer la totalité de l'acte d'apprentissage en :

- définissant leurs objectifs ; ce qui implique une analyse des besoins réels en termes d'objectifs de niveau soit en compréhension soit en expression et l'évaluation des niveaux de départ et d'arrivée dans la compétence requise pour atteindre l'objectif fixé ;

- définissant les conditions d'apprentissage en termes de matériels et d'outils didactiques, de la disponibilité temporelle et des formes d'apprentissage privilégiées ;

- définissant le contenu et la méthodologie d'apprentissage ;

- s'impliquant réellement dans l'apprentissage ;

- évaluant les résultats de cet apprentissage. Cette évaluation comporte à la fois le contrôle des progrès et le contrôle de l'adéquation du savoir acquis et du savoir requis.

C'est pourquoi l'acquisition de l'autonomie nécessite une véritable programmation dans un système éducatif qui devrait mettre en exergue une politique éducative qui considère l'apprenant comme partenaire à part entière s'impliquant volontairement dans la construction d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être qui font de lui un futur cadre capable d'affronter la vie active avec confiance, sérénité et efficacité. Cependant la question qui se pose au regard de la mise en place du projet pédagogique dans le système éducatif en Algérie est de savoir si le projet pédagogique en est véritablement un ou au contraire c'est l'unité didactique sous l'apparence d'un projet pédagogique. Nous pensons que la mise en place d'un enseignement/apprentissage basé sur le projet pédagogique doit obligatoirement faire appel à une véritable pédagogie de projet qui favorise la démarche d'apprentissage, le processus d'acquisition ainsi que les stratégies d'apprentissage. Il est indiscutable d'affirmer que l'autonomie s'acquière si l'enseignement/apprentissage privilégie une pédagogie qui motive, intéresse et implique l'apprenant dans la construction du savoir, du savoir faire et du savoir être ainsi qu'un savoir apprendre à apprendre. Par conséquent, un enseignement/apprentissage qui s'articule dans une dynamique d'autonomisation doit passer par les étapes suivantes :

- Recours à une pédagogie active et dans le cas qui nous intéresse une pédagogie de projet ;

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

- Recours à une évaluation formative qui invite l'apprenant à se prendre en charge à l'aide d'une évaluation formatrice ;
- Recours à l'autoévaluation qui concrétise l'apprentissage et donne à l'apprenant le statut d'apprenant – participant autonome maîtrisant son apprentissage.

Un véritable enseignement/apprentissage par projet pédagogique qui est construit sur une pédagogie de projet a pour résultats l'autonomie des apprenants et permet une grande flexibilité de l'apprentissage. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère par projet pédagogique tel qu'il est pratiqué aujourd'hui dans le système éducatif en Algérie n'est autre qu'un enseignement/apprentissage par unités didactiques avec des centres d'intérêt. Ignorer cet aspect pédagogique important éloigne les apprenants et les enseignants de leurs véritables objectifs pédagogiques, pragmatiques et socioculturels. Une prise de conscience de part et d'autre reste le déclic didactique qui permettra une nette rectification des procédures pédagogiques et des directives pédagogiques en vigueur. Il est donc impératif pour les enseignants de prendre du recul par rapport à ce qui se fait et élaborer un enseignement/apprentissage en adéquation avec les besoins des apprenants et des attentes de l'institution et le milieu socioprofessionnel.

Pour conclure provisoirement, nous dirions que le projet pédagogique mis en place aujourd'hui dans les classes de langue dans le système éducatif en Algérie n'est en fait qu'un enseignement/apprentissage par unités didactiques avec comme option des « centres d'intérêts ». Nous ne pouvons pas parler de projet pédagogique du fait que les apprenants ne le réalisent qu'en classe avec les informations données en classe. Aucune recherche d'informations sur le thème ne se réalise à l'extérieur de la classe. Un projet pédagogique nécessite une véritable préparation (lieu, durée, questionnaire d'enquête, recherche sur le terrain, une évaluation continue, rencontres de coordination etc.) En effet, un projet pédagogique au sens propre du terme exige qu'on tienne compte de plusieurs paramètres. (Voir Supra) ainsi que les formes revêtues par l'évaluation qui s'inscrit dans la pédagogie de projet. Cette évaluation :

- est plus souvent informelle que formelle
- est faite en groupe

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

- est généralement faite oralement avec échanges d'avis et d'arguments
- recherche prioritairement les éléments significatifs d'une progression personnelle, et pour aider chaque apprenant du groupe projet à se situer et par là même elle s'attache à analyser les phénomènes de progression dans leurs rapports avec l'action.

Introduire dans le système éducatif un enseignement par « situations – problèmes » ponctuel ne peut être qu'efficace. La mise en place de ce type de dispositif permettra à l'apprenant de s'approprier les savoirs qu'il sera capable de les comprendre comme « réponses à des problèmes ». Pour ce faire, on pourra proposer de travailler en se posant quatre grandes questions méthodologiques :

- Quel est mon objectif ? Qu'est-ce que je veux faire acquérir à l'apprenant qui présente pour lui un palier de progression important ?

- Quelle tâche puis-je proposer qui requière, pour être menée à bien, l'accès à cet objectif (communication, reconstitution, réparation, résolution etc.) ?

- Quel dispositif dois-je mettre en place pour que l'activité mentale permette, en réalisant la tâche, l'accès à l'objectif ?

- quels matériaux, documents, outils didactiques dois-je préparer et réunir ?

- quelles consignes - but dois-je fournir pour que les apprenants traitent et utilisent les matériaux pour accomplir la tâche avec succès ?

- quelles contraintes faut-il introduire pour empêcher les apprenants à contourner l'apprentissage ?

- Quelles activités puis-je proposer qui permettent de négocier le dispositif selon différentes stratégies ? Comment varier les outils, démarches, degrés de guidage, orientations, modalités de regroupements et les remédiations.

Le recours à la pédagogie des situations – problèmes nous semble répondre aux attentes des apprenants car elle leur permet de se mesurer à une situation – problème et mettre en pratique leurs « savoirs », « savoir – faire » et « savoir – être » et procéder à leur autoévaluation. D'ailleurs, les évaluations, dans la pédagogie de projet,

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

faites en groupes, sont considérées comme des temps d'arrêt et de réflexion, de remise en cause et de réajustement ou de remédiations. Ces évaluations dites formatives représentent une phase de maturation à construire pour les participants. Il est donc nécessaire de faire en sorte que cette évaluation ne soit pas porteuse de jugement qui est vu comme la cause de blocage mais au contraire comme un moment didactique de valorisation et de déclic ou d'élan projetant l'apprenant dans une synergie et une dynamique d'un apprentissage qui avance et qui progresse avec les intérêts et les besoins socio-économiques et professionnels. Nous ne pouvons attribuer à un travail de recherche-action une pertinence que s'il met en filigrane l'intérêt et son impact sur le terrain et sur les acteurs de l'enseignement / apprentissage. Nous proposons les éléments les plus pertinents que nous avons visés par ce travail de recherche.

7. Prolongements et perspectives

Etant donné que notre travail de recherche-action vise les pratiques du terrain, nous lui avons donné une portée didactique, méthodologique et psychopédagogique du fait que notre attention est orientée beaucoup plus vers les enseignants pour que ces derniers donnent à l'enseignement/apprentissage par projet pédagogique une importance particulière et toute sa valeur et les inciter à changer d'attitude vis-à-vis de la démarche de projet pédagogique à adopter, son suivi et son évaluation qui doit se focaliser beaucoup plus sur le processus de mise en place que sur son contenu. D'ailleurs, dans tous les cas que nous avons envisagés, nous avons voulu montrer que c'est l'enseignant ou le groupe enseignants qui sont à l'initiative du projet pédagogique, que la démarche est prévisionnelle et peut s'inscrire dans une intention ou dynamique d'action que l'enseignant négocie avec ses apprenants. Par conséquent, il nous semble pédagogiquement nécessaire que l'enseignant puisse répondre aux questions suivantes qui constituent nos principales attentes et que nous jugeons pertinentes à savoir:

- comment passer d'une idée de professeur à un projet d'apprenants?
- comment mettre en place la démarche de projet, l'adapter au niveau des apprenants, la développer et l'améliorer tout le long de l'apprentissage?
- comment conduire un projet pédagogique avec les apprenants?
- comment procéder pour que le temps qu'on accorde au projet pédagogique s'apparente au temps d'apprentissage?

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

- quels moyens se donner pour mener à bien ou au mieux le projet pédagogique?

- comment gérer un projet pédagogique du fait qu'aucun projet ne ressemble à l'autre?

- Qu'est ce que l'enseignant évalue et comment il évalue le projet pédagogique?

Les réponses ou les éléments de réponse à ce questionnement pédagogique nous amènent à proposer une check-list pour conduire un projet pédagogique et mesurer l'impact et les retombées de notre travail et surtout avoir un réel feed-back sur le comportement de l'enseignant en qualité de conducteur, de médiateur et de régulateur de projet et par là même voir si l'enseignant novateur, en entreprenant une démarche de projet, accepte de:

- gérer la complexité et l'incertitude.

- tenir compte des besoins, des attentes, des intérêts et des motivations des apprenants et leurs affinités.

- Créer des conditions d'apprentissage favorables permettant l'exercice d'une pensée créatrice: le travail de groupe, l'écoute de l'autre.

- Renoncer à la situation magistrale où l'enseignant seul transmet le savoir mais impliquer les apprenants dans la construction des savoirs, leur déconstruction et leur reconstruction.

- Agir comme médiateur et non uniquement comme transmetteur de savoir.

- Veiller à ce que le caractère dynamique du projet pédagogique ne s'efface pas derrière un caractère systématique figé, atone ou monotone.

- Négocier avec les apprenants les objectifs à atteindre et les moyens à mettre en œuvre pour réussir un projet pédagogique.

- Susciter pensée divergente et pensée convergente et accepter les interactions et les échanges pour fructifier les différents points de vue.

- Reconnaître les différences, les accepter et les valoriser.

- Evaluer le processus, les démarches autant que le produit.

- Ouvrir la "classe" généralement appréhendée comme un espace clos vers l'extérieur et l'inconnu pour y découvrir la pensée des autres.

- Apprendre aux apprenants à anticiper, choisir et à s'organiser.

- Passer de la situation d'enseignement à la situation d'apprentissage.

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

- Introduire une attitude expérimentale par rapport aux pratiques et aux différentes situations éducatives. L'enseignant novateur est constamment inspiré par le nouveau et son adaptation avec les attentes des apprenants. Concevoir de nouvelles démarches pédagogiques et évaluer leur impact sur l'enseignement et sur l'apprentissage restent à nos yeux un défi que l'enseignant doit remporter pour le bien de l'amélioration et l'innovation pédagogique.

- accepter l'existence d'un écart entre le travail prescrit (attendu) et le travail réel (réalisé).

- mettre en place une évaluation formative pour la régulation et la remédiation de l'apprentissage par les apprenants qui donnent ainsi à leur projet une cohérence et une pertinence didactique en adéquation avec leurs attentes et leurs motivations. En outre, nous attendons des enseignants qu'ils changent d'attitude vis-à-vis des pratiques évaluatives figées et qui ne bloquent pas les apprenants. En effet, certaines de ces pratiques ne montrent nullement aux apprenants leurs points forts et leurs faiblesses pour pouvoir y apporter les remédiations nécessaires et voir ainsi leur apprentissage se construire sur des stratégies opératoires pertinentes et efficaces.

Etant donné que nous nous inscrivons dans le cadre d'une évaluation formative comme moyen d'enseignement/apprentissage en nous adressant à travers ce modeste travail de recherche-action aux enseignants de français langue étrangère en situation de projet pédagogique (primaire, collège, secondaire et université), nous présenterons à titre indicatif un autotest sur la conduite de projet pédagogique, son suivi et son évaluation afin de mesurer les retombées et les répercussions de ce travail sur les enseignants ainsi que sur l'enseignement / apprentissage par projet pédagogique.

Autotest destiné aux enseignants

Vous menez actuellement un projet pédagogique avec vos apprenants conformément aux programmes et aux directives pédagogiques mis en place par l'institution. Quelles réponses donnez-vous à ces questions classiques mais fondamentales en matière de conduite de projet et de son évaluation.

Répondez en toute objectivité et pragmatisme car l'objectif de ce quiz est de déterminer les conduites réelles d'un projet pédagogique mené en classe et son adéquation avec

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

les directives pédagogiques et les attentes des apprenants dans les classes de français langue étrangère.

| |
|---|
| Qui prend l'initiative? L'enseignant <input type="checkbox"/> l'apprenant <input type="checkbox"/> Enseignant/apprenants <input type="checkbox"/> |
| Qui exerce le leadership? L'apprenant <input type="checkbox"/> Le groupe <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/> |
| Qui fait quoi? |
| Que faire lorsque les apprenants rencontrent un obstacle cognitif? |
| Que faire lorsque la confrontation à un obstacle exige des concepts ou des connaissances thématiques difficiles? |
| Que faire lorsque l'évolution du projet marginalise certains apprenants? |
| Que faire en cas de conflit sur les options à prendre pour préserver l'harmonie de groupe? |
| Que faire si la dynamique de groupe s'éloigne des objectifs d'apprentissage initiaux? |
| Que rôles doit jouer un enseignant en situation de conducteur et d'évaluateur de projet? |
| Que se passe-t-il si le produit final n'est pas à la hauteur des attentes fixées par les destinataires? |
| Comment sont vécus les problèmes rencontrés par les apprenants et par l'enseignant? |
| Quel type de bilan doit-on faire à la fin? |
| Y a-t-il des prolongements aux projets réalisés? Dans quels buts ? |
| Quelles nouvelles orientations l'enseignant fournit-il aux apprenants pour le suivi des nouveaux projets? |

L'enseignant encourage-t-il les apprenants à faire des recherches en bibliothèque, médiathèque mais à rédiger leur projet en classe?

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

Les enseignants encouragent-ils les apprenants à présenter oralement leur projet pédagogique devant leurs camarades? Dans quels buts ?

.....
.....

Les enseignants prévoient-ils un débat après chaque exposé? Qui gère ce ébat?

.....
.....

Que pensent les apprenants de l'enseignement/apprentissage par projet pédagogique?

Et vous en tant qu'enseignant?

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

Quelles recommandations feriez-vous pour l'amélioration de cet enseignement/apprentissage par projet pédagogique de par votre expérience du terrain et les moments d'évaluation que vous avez vécus avec vos apprenants?

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

Pourquoi vouloir proposer cet autotest aux enseignants algériens confrontés à un enseignement par projet pédagogique? Pour nous, ce sera un véritable feed-back qui nous permettra de mesurer réellement l'impact et les résultats de cet

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

enseignement/apprentissage et surtout du fait qu'ils sont les premiers acteurs concernés et leurs réponses à cet autotest pédagogique vont nous permettre de voir si:

- La méthode d'apprentissage utilisée en classe de langue par les enseignants propose des stratégies d'apprentissage à la portée des apprenants et voir si ces dernières aident et impliquent les apprenants dans la construction des savoirs et des savoir-faire.

- Les enseignants donnent à l'apprenant la possibilité de dire ce qu'il pense de son apprentissage et sur le contenu de l'enseignement/apprentissage auquel il est confronté.

- Les apprenants mis dans cette situation d'apprentissage accèdent sur la communication leur permettra de s'épanouir par les échanges et les interactions sans qu'ils se sentent bloqués psychologiquement ou socialement (le nombre d'élèves qui abandonnent leurs études en cours d'année et le taux d'échec sont éloquentes).

- Les enseignants ont changé d'attitude vis-à-vis des apprenants qui doivent être considérés comme des partenaires à part entière car l'enseignement/apprentissage par projet pédagogique se construit ensemble pour laisser progressivement la place à l'apprenant de se prendre en charge seul et de manière progressive et autonome. Ce changement d'attitude est pour nous un indice révélateur de progrès et d'évolution éclectique.

- Les enseignants pratiquent réellement une évaluation formative qui tient compte des critères pertinents et qui récompensent objectivement les efforts fournis par les apprenants dans l'élaboration de leur projet didactique grâce aux remarques et appréciations que les enseignants fournissent aux apprenants. Les enseignants doivent montrer aux apprenants, à travers les différents moments d'évaluation, les points forts et orienter les apprenants dans l'amélioration des points faibles c'est-à-dire leurs insuffisances et leurs lacunes. Leur indiquer le chemin à suivre et les moyens adéquats reste un préalable pour la réussite de projets pédagogiques et pour une autonomie des apprenants que ces derniers acquièrent en effectuant des autoévaluations.

Si les réponses obtenues reflètent réellement et objectivement la réalité du terrain, nous serons donc ensemble (enseignants, apprenants, pédagogues, inspecteurs généraux, experts, institution...) en mesure de proposer de nouvelles approches didactiques capables de réhabiliter l'enseignement/apprentissage par projets didactiques et

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

l'évaluation formative qui permet aux apprenants de progresser et de s'épanouir tout le long de leur cursus scolaire et de les préparer à affronter l'enseignement supérieur avec confiance et sérénité. Le travail est certes ardu mais réalisable à condition que chacun mette la main à la pâte et prenne conscience qu'il a un rôle important à jouer et des objectifs à atteindre car l'avenir se prépare aujourd'hui et que "le présent" n'est que le reflet de ce qui a été fait hier. Tout le monde a sa part de responsabilité en réhabilitant l'évaluation formative et l'autoévaluation du projet pédagogique. En effet, une fois celui-ci lancé, l'évaluation ne doit pas être, pour autant, absente, mais elle doit porter sur les processus utilisés par les apprenants : il s'agit d'apprécier la manière dont ils communiquent, progressent, formulent des hypothèses et tentent de résoudre le problème posé. Selon le cas, il est pédagogiquement demandé aux enseignants d'intervenir, certes, non pas pour résoudre le problème à la place des apprenants, mais surtout pour en souligner la structure, rappeler les consignes, pointer les dévoiements ou les écarts du groupe - projet, proposer des activités intermédiaires, soulager le travail par l'utilisation de supports facilitateurs, etc. Cette évaluation en cours de réalisation sera réellement formative si elle contribue à l'identification des procédures efficaces et à une formalisation suffisante de celles-ci pour faciliter la réalisation du projet pédagogique qui s'apparente à une situation – problème que les enseignants continuent à l'évaluer en pratiquant une évaluation sommative qui classent les apprenants qui ont résolu le problème dans la catégorie des « bons élèves » et les autres en « mauvais élèves ». Il n'est donc pas question de n'enseigner que par « situations – problèmes », mais de mettre en place ce type de dispositif en pariant sur son effet de contagion : l'apprenant s'appropriera, d'autant mieux les savoirs qu'il sera capable de les comprendre comme « réponses à des problèmes ». Nous attendons des enseignants qui voudraient tenter l'expérience de se poser quatre grandes questions didactiques et méthodologiques :

- Quel est mon objectif ? Qu'est-ce que je veux faire acquérir à l'apprenant qui représente pour lui un palier de progression important et indispensable pour accéder un à apprentissage supérieur ?

- Quelle tâche puis-je proposer qui requière, pour être menée à bien, l'accès à cet objectif (communicatif, reconstitution, réparation, résolution, etc.) ?

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

- Quel dispositif dois-je mettre en place pour que l'activité mentale de l'apprenant permette à ce dernier, en réalisant la tâche, d'atteindre l'objectif ? Quels matériaux, documents, outils dois-je réunir ? Quelles consignes - but dois-je fournir pour que les apprenants traitent les matériaux pour accomplir la tâche ? Quelles contraintes faut-il introduire pour empêcher les apprenants de contourner ou de s'éloigner de l'apprentissage ?

- Quelles activités puis-je proposer aux apprenants qui permettent de négocier le dispositif selon diverses stratégies et comment varier les outils, démarches, degrés de guidage et modalités de regroupement et division des tâches ?

Ainsi, introduire dans l'enseignement / apprentissage par projet pédagogique la pédagogie des situations – problèmes constitue l'une des nos principales attentes du fait qu'elle répond aux trois défis constitutifs du métier d'apprendre. Cette pédagogie a, en effet, d'abord une fonction « incitative » de découverte, en ce qu'elle cherche à susciter l'énigme qui génère le désir de savoir ; elle a, ensuite, une fonction « didactique », en ce qu'elle s'attache à permettre son appropriation ; elle a, enfin, une fonction « anticipatrice », en ce qu'elle permet à chaque apprenant d'élaborer progressivement ses procédures qu'il juge efficaces pour la résolution du problème. Trois bonnes raisons, nous semble-t-il, pour que toutes les personnes concernées par l'enseignement / apprentissage accepte la mise en place de cette pédagogie des situations – problèmes qui est occultée dans le système éducatif. L'une de nos dernières attentes serait que les enseignants changeraient d'attitudes vis-à-vis de l'évaluation du travail personnel des apprenants en accordant plus d'importance à la manière dont les apprenants appréhendent l'apprentissage par projet pédagogique. Cette évaluation formative porterait essentiellement sur la démarche adoptée par les apprenants qui leur permettra réellement de voir leurs progrès, leurs insuffisances ainsi que les remédiations qu'ils doivent apporter tout le long de leur apprentissage.

Ce que nous attendons des enseignants c'est d'apprendre aux apprenants à formuler une problématique, à mettre en place des stratégies d'analyse avec un plan de travail, à rechercher des éléments de réponse pouvant proposer des solutions et devenir ainsi des apprenants sachant construire leur apprentissage, le déconstruire pour le reconstruire donc savoir « apprendre à apprendre » et « apprendre autrement » c'est-à-dire être apprenants / participants et acteurs dans la construction d'un savoir, d'un

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

savoir-faire et d'un savoir être. Notre intention est essentiellement orientée vers la réflexion que devraient émettre les experts, les enseignants, les formateurs et pourquoi pas les apprenants et les parents d'élèves sur l'amélioration des contenus des programmes, les manuels scolaires ainsi qu'un débat désacralisé portant sur la mise en place d'un plan de formation qui se veut cohérent, réalisable, en adéquation avec les attentes des apprenants et du secteur socioprofessionnel. Etant donné que votre travail de recherche-action est construit sur la thématique du projet didactique, notre intérêt sera porté sur les méthodes de mise en place de projets didactiques dans le système éducatif en Algérie en insistant sur une réelle intégration de la pédagogie de projet qui reste occultée et inconnue de la grande majorité des enseignants et que sans une pédagogie de projet pertinente et efficace, l'enseignement/apprentissage n'atteindrait pas les objectifs fixés, attendus et qui reflètent objectivement la qualité et la portée de l'enseignement/apprentissage par projets pédagogiques.. Nous souhaitons également qu'un véritable travail en profondeur sur les pratiques évaluatives soit programmé, mis en place et suivi tout au long de l'apprentissage avec bien entendu des moments d'arrêt opportuns pour en mesurer sa pertinence et sa fonctionnalité pour le bien de l'enseignement/apprentissage, des apprenants et des progrès éducatifs. Impliquer les apprenants, dès le début de leur apprentissage, dans les pratiques évaluatives les plus courantes et adaptées en fonction de leur âge, de leur niveau et de leurs attentes est aussi un de nos principaux appels envers les enseignants car les experts en la matière sont convaincus et unanimes sur le fait que si les apprenants prennent conscience de l'importance de l'évaluation dans l'apprentissage et s'ils sont effectivement impliqués dans les pratiques évaluatives et préparés progressivement à pratiquer des autoévaluations, ils seront motivés et peuvent pousser leurs performances aussi loin qu'il leur serait possible. Nous pensons également que si les enseignants des différents paliers sont impliqués dans l'élaboration des plans de formation spécifiques et en fonction des attentes et des besoins des apprenants, après une véritable analyse de besoins, un certain nombre de dysfonctionnements qui perdurent et qui perturbent l'efficacité et la pertinence de l'apprentissage seraient évacués et dont l'impact sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement/apprentissage serait d'un apport indéniable et non négligeable. Il est évident que ce qui nous motive le plus c'est de voir réellement les enseignants se former dans le domaine de l'enseignement/apprentissage par projets didactiques, domaine qui reste pour la grande majorité des enseignants,

Les pratiques évaluatives comme moyen d'apprentissage et de remédiation

inconnu dans ses objectifs, sa mise en place, son suivi et son évaluation et surtout voir dans le prolongement du projet pédagogique l'aboutissement et l'efficacité d'un système d'enseignement/apprentissage de très grande qualité. Ainsi, amener les enseignants et les apprenants à réfléchir et à se dire qu'ils sont concernés et qu'ils font partie intégrante du système éducatif et que sans leur implication sans faille ce dernier serait voué à l'échec. Les compétences existent, les moyens aussi; il reste à installer ce levier d'action, le rendre fonctionnel, le contrôler et l'évaluer. Interpeller tous les acteurs concernés par notre problématique et les impliquer dans la proposition de solutions, telles seraient les principales perspectives pédagogiques que nous attendons de ce travail de recherche-action et que nous espérons voir apporter une pierre à l'édifice pédagogique « construire en se construisant » et faire projeter cette réflexion vers un avenir éducatif meilleur et toujours perfectible.

Conclusion générale

Nous pensons avoir mené notre travail de recherche-action et notre réflexion pédagogique en essayant d'être le plus méthodique et le plus précis possible. Nous avons commencé par esquisser un rappel de quelques notions théoriques sur l'évaluation, que nous avons jugées pertinentes, afin de resituer et de recadrer notre thème de recherche – action dans son contexte. En effet, considérant l'évaluation formative comme la clé de voûte, le couronnement de toute action de formation et activité d'apprentissage dans sa continuité et comme un acte pédagogique dans l'enseignement / apprentissage d'une langue et en ce qui nous concerne, l'apprentissage du français langue étrangère, nous avons observé des pratiques évaluatives et nous avons constaté que celles-ci se réalisent de façon aléatoire et anarchique alors qu'elles devraient être construites et pratiquées sur des critères objectifs, pertinents et fiables qui visent à doter aussi bien l'enseignant que l'apprenant d'outils utiles et efficaces pour l'amélioration des contenus de l'enseignement / apprentissage, des performances des apprenants et par là même leur comportement vis-à-vis de l'évaluation ainsi que l'amélioration de la démarche d'évaluation et particulièrement dans le projet pédagogique. Cette forme d'évaluation ne doit pas viser ou cibler uniquement les connaissances déclaratives des apprenants mais accorder une grande importance à la mise en place d'outils facilitant l'évaluation des connaissances procédurales permettant ainsi à l'apprenant de passer du stade de l'utilisation mécanique ou systémique des connaissances apprises, à celui du transfert de ces connaissances dans des situations d'apprentissage multiples, variées, d'actualité et en fonction des besoins et de la demande.

Nous avons montré également que l'évaluation des apprentissages ne peut être laissée au hasard, que la mise en œuvre d'un processus de régulation des apprentissages visant à en assurer une progression constante repose, d'une part, sur la planification des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage, et d'autre part, sur le choix des activités adaptées au niveau et aux besoins pédagogiques et communicatifs des apprenants ainsi que le choix des moyens pédagogiques et didactiques pertinents tout en précisant l'objet et les démarches d'évaluation. Pour ce faire, nous avons pensé que, pour permettre aux apprenants de réaliser des productions écrites dans la perspective du projet pédagogique, selon des situations de

communication variées, l'élaboration d'une situation d'évaluation, s'inscrivant dans une approche communicative fait appel à l'identification de la mise en situation en plus des activités d'apprentissage proposées aux élèves et la création de situations d'évaluation adéquates et adaptées qui placeraient l'apprenant au centre de l'apprentissage et dans un contexte de communication le plus proche de son vécu et de ses capacités c'est à dire des contextes ou situations authentiques et concrètes allant du simple au complexe lui donnant ainsi la possibilité de développer ses habiletés langagières et réaliser des performances reflétées par la pertinence et la qualité du projet pédagogique.

Nous avons donc insisté, d'une part, sur le fait que, dans une démarche d'évaluation centrée sur l'apprenant, sur le produit et organisée à partir d'une intention considérée comme un catalyseur, la mesure et le jugement pour une prise de décision ne peuvent se concrétiser que si cette intention, appréhendée comme une motivation, existe réellement. D'autre part, la meilleure façon de mesurer les habiletés et le niveau de performance d'un apprenant dans une situation donnée, c'est de lui proposer, en amont, une tâche précise à réaliser en mettant à sa disposition des outils ou des grilles d'observation, d'analyse et d'évaluation avec des critères qui lui sont familiers, qu'il comprend et qu'il applique sans grandes difficultés. C'est ce qui permettra à l'enseignant de pouvoir réaliser, en aval, une véritable évaluation formative de qualité car celle-ci répond aux critères de validité, d'adéquation, de fiabilité et de couverture. Nous avons mis l'accent sur ce dernier critère qui est considéré comme un des obstacles que rencontre l'évaluation du fait que l'enseignant demande à l'apprenant de réaliser une tâche présentant un objectif pédagogique précis mais il évalue autre chose ou une partie, ce qui met l'apprenant dans une situation paradoxale et se voit ainsi démotivé.

Nous avons aussi montré, à partir de plusieurs corrections / évaluations réalisées par vingt-cinq enseignants sur une même copie d'expression écrite d'apprenant, l'existence d'un certain nombre de dysfonctionnements et d'obstacles dont les principales causes sont méthodologiques, psychopédagogiques et matérielles. Parmi ces obstacles, nous pouvons relever le fait que beaucoup d'enseignants ne font pas la distinction entre erreur et faute. Nous avons donc proposé des définitions simples et pratiques étayées par des exemples variés qui montrent que l'erreur relève de la

compétence et que la faute relève de la performance. Ce qui nous a permis de mettre en filigrane l'importance de l'erreur, sa place et sa fonction dans l'enseignement / apprentissage et dans cette perspective, mettre en place une typologie des erreurs rencontrées en expression écrite et en accordant surtout une priorité aux erreurs relevant de la cohérence ou du discursif.

C'est pourquoi, nous avons introduit dans la partie remédiation, une proposition sur la pédagogie de l'erreur qui va permettre de développer par petites touches, une approche des apprentissages, de doter l'élève d'outils nécessaires qui le propulsent jusqu'à ce qu'il arrive à « apprendre à apprendre ». Pour ce faire, nous avons élaboré une procédure de mise en place d'une remédiation qui, selon nous, est indispensable car elle s'inscrit dans une dynamique ou une dialectique d'amélioration et de régulation du savoir et du savoir-faire de l'apprenant. Nous avons pu déterminer que l'évaluation considérée comme un acte pédagogique que tout enseignant, conscient de sa mission et désireux d'atteindre ses objectifs par l'efficacité, doit construire grâce à l'élaboration de différents types d'instruments de mesure, de grilles basées sur des critères que la consigne doit obligatoirement expliciter clairement et doit être fournie à l'élève avant toute activité de production écrite.

Nous avons ainsi mis l'accent sur la pertinence de la consigne que l'enseignant doit impérativement donner à l'apprenant du fait que cette dernière fournit à celui-ci de précieuses orientations quant à la tâche à réaliser, à démarrer son activité et aux types de réponses que l'apprenant doit fournir et que l'enseignant attend. C'est à ce prix que l'apprenant sera capable de construire des savoirs et des savoir-faire et par là même, devenir progressivement acteur autonome, maître de son apprentissage en réalisant sa propre auto - régulation, son auto - correction et son auto - évaluation.

Dans l'espace scolaire actuel, l'activité d'évaluation ne devrait-elle pas se construire avant tout comme une pratique pédagogique au service des apprentissages ?

L'enseignement /apprentissage du français langue étrangère dans le système éducatif en Algérie, de par ses pratiques actuelles s'inscrit dans la perspective du projet didactique du fait que l'ancien système d'enseignement, organisé autour d'unités didactiques (U.D), n'a pas atteint les objectifs linguistiques, pragmatiques et socioprofessionnels ainsi que les finalités fixées par l'institution et transposées à travers des programmes, des contenus et des manuels scolaires devenus

anachroniques dépassés et obsolètes. Et de ce fait, dans ce système d'enseignement, tout est centré sur l'enseignant qui, lui seul, dispense et transmet des connaissances et des contenus que généralement le programme les lui impose et par là même néglige la place que l'apprenant doit occuper dans son apprentissage et qui lui donne la possibilité d'être un apprenant/participant qui s'implique dans la construction d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir être en parfaite harmonie, résultat ou objectif que les unités didactiques n'ont pas pu atteindre et par conséquent, cet enseignement/apprentissage ne répond plus de façon pertinente et en adéquation avec les besoins économiques, professionnels et socioculturels ni même à l'évolution scientifique et technologique qui s'installe et se généralise dans le quotidien et dont la maîtrise reste indispensable voire incontournable.

Nous avons voulu montrer de manière objective que la mise en place de cet enseignement/apprentissage par projet va inéluctablement subir les mêmes échecs que celui subi par l'enseignement/apprentissage dispensé par unités didactiques car le projet tel qu'il est mis en place aujourd'hui, sans aucune formation préalable des enseignants pour sa réalisation, sa concrétisation sur le terrain reste aléatoire et son évaluation doit être revue en amont et vulgarisée en aval. C'est l'évaluation formative qui doit être privilégiée et appliquée dans le projet pédagogique. Face à cette situation, nombreux sont les enseignants qui procèdent par tâtonnements ou par intuition personnelle fixant ici et là quelques repères méthodologiques et faisant preuve d'initiative souvent sujette à discussions et à controverses. En outre, il a été constaté, d'une part, que le projet didactique ne prévoit véritablement pas d'évaluation formative qui se veut objective, ponctuelle, fiable et continue capable de diagnostiquer à temps et à tous les niveaux, les insuffisances, les lacunes, les faiblesses des apprenants, de l'enseignement et de l'apprentissage. De plus, l'absence flagrante d'une évaluation formative ne permet vraiment pas la régulation du dispositif et de la démarche à mettre en place en fonction du niveau des apprenants en situation d'apprentissage d'une langue étrangère et en adéquation avec les contenus des programmes, les objectifs spécifiques et opérationnels prévus, ciblés et programmés dans un continuum cohérent qui tient compte du niveau réel des apprenants. D'autre part, nous avons remarqué que l'évaluation telle qu'elle est pratiquée dans le système éducatif en Algérie et particulièrement dans les classes de français langue étrangère

ne répond plus de façon positive et adéquate aux attentes des apprenants qui n'arrivent pas à se situer et à se positionner par rapport à ce qui est acquis et à ce qui reste à acquérir afin qu'ils puissent combler leurs lacunes, progresser et poursuivre leurs études sans grandes difficultés. D'ailleurs, les pratiques évaluatives dans quelques classes représentatives de troisième année secondaire, année de préparation au baccalauréat, et la méthodologie des pratiques ordinaires de l'évaluation ne permettent pas réellement aux apprenants de comprendre leurs erreurs et leurs faiblesses afin d'y apporter de manière ponctuelle et pertinente les remédiations nécessaires et adéquates aux dysfonctionnements de l'évaluation. Ces pratiques évaluatives, variées certes, mais aléatoires qui s'apparentent essentiellement à des contrôles, laissent apparaître en filigrane un certain nombre de dysfonctionnements aussi bien en situation d'oral qu'en situation d'écrit et qui ont tendance à s'installer et à se généraliser dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et particulièrement dans les classes de langue du primaire, du moyen, du secondaire et même dans l'enseignement supérieur.

La situation actuelle est fragile car un nombre assez important d'enseignants manquent de formation et n'arrivent pas à bien comprendre et à expliquer pourquoi dans le projet didactique tel que les directives pédagogiques l'ont défini, certains modules clés pour l'apprentissage d'une langue étrangère ne figurent pas dans les programmes élaborés par l'institution. A ce sujet, ils font allusion aux modules d'expression orale et de compréhension orale, deux aptitudes qui restent nécessaires et incontournables dans l'apprentissage d'une langue. Pouvons-nous imaginer que des apprenants puissent mener à bien leurs recherches d'informations sur le thème de leur projet pédagogique s'ils ne savent pas poser les questions pertinentes, comprendre les réponses, prendre des notes et de pouvoir les restituer le plus fidèlement possible? Répondre par l'affirmative serait un leurre et nous éloigne de la logique cartésienne. L'expression s'acquiert par la manipulation et l'entraînement à partir de modèles expressifs et dans des situations de communication authentiques. Pour mieux voir la perspective du projet, il nous paraît nécessaire de tenter de lever les ambiguïtés qui entraînent des contresens et qui nuisent pédagogiquement à la formation des hommes de demain en faisant la distinction entre « la démarche de projet », « le projet pédagogique » et « la pédagogie du projet ». La première désigne

une démarche de planification que des individus ou groupes utilisent, dans des conditions déterminées pour atteindre certains objectifs dont le projet pédagogique en est un. La pédagogie du projet renvoie à des modalités de gestion pédagogique des activités scolaires pour que l'apprenant soit placé en position de co-auteur du projet et contraint d'effectuer activement un certain nombre d'apprentissages qui grâce à sa motivation et à sa participation active et effective, l'apprenant devient autonome. Nous avons également montré que mettre en place un projet pédagogique suppose que l'enseignant procède à :

- la clarification des objectifs à atteindre, c'est-à-dire cibler des savoirs et des savoir-faire que les apprenants doivent acquérir à l'issue d'une période d'apprentissage déterminée,

- l'élaboration et la programmation de tâches et d'activités diverses qui permettent à des apprenants ayant un niveau homogène d'atteindre efficacement ces objectifs,

- la conception ou la prise en compte de procédures d'évaluation destinées à apprécier le degré de maîtrise des savoirs et des savoir-faire acquis,

- la négociation et la formulation en termes de projet permettant d'associer apprenant et enseignant dans le processus de réalisation du projet : le premier enquête, recherche l'information, navigue à vue, prend des notes, reformule, classe les idées pertinentes ; le second oriente, motive, canalise les directions de recherche et fait gagner du temps au premier qui doit savoir où aller et comment faire pour y arriver.

Nous avons pu démontrer que le projet pédagogique n'est pas une fin en soi et concerne principalement le domaine disciplinaire, de loin le plus important et peut prendre plusieurs dimensions dont les plus pertinentes sont les dimensions réalisatrices du projet. La mise en œuvre du projet doit être considérée comme méthode pédagogique, comme le but du pédagogue dont la tâche est de faire intervenir son expérience vivante et personnelle ainsi que son vécu et en les mettant au service des apprenants. Ce qui intéresse le pédagogue ce sont les moyens de transformer un sujet d'étude en véritable expérience à découvrir et permettre ainsi à l'apprenant de vivre seul ou en groupe l'aventure du projet pédagogique. Cette

transformation du sujet d'étude en projet, construite sur une véritable pédagogie de projet, repose sur les opérations suivantes :

- Le savoir mis en œuvre : le sujet d'étude, le thème du projet ou de la production et l'activité qui le met en œuvre ont une valeur affective pour l'apprenant et l'engagement témoigne qu'il y a effectivement projet.

- La division du travail : le sujet d'étude est assumé par plusieurs apprenants travaillant en dyade (binôme), en tétrade qui doivent se concerter sur l'organisation et la division du travail. Il faut que chaque apprenant sache ce qu'il a à faire et ce que font ses pairs. L'apprenant intéressé et motivé devient un manager au même titre que ses co-équipiers,

- La planification : la mise en œuvre du projet pédagogique donne lieu à une anticipation collective et formelle des phases de son développement et des objectifs à atteindre. L'activité doit être planifiée de façon souple car des réorientations nouvelles sont possibles et c'est ce qui donne au projet pédagogique toute sa valeur.

- La production : tout projet doit aboutir à une production attendue par une collectivité plus vaste qui est informée et qui l'appréciera du point de vue fond et forme.

- La découverte : la mise en projet doit être de nature tâtonnée et le résultat d'une curiosité « scientifique » du fait qu'une stricte programmation prévue et bien établie dès le début est à l'opposé du projet donc, elle limite et fossilise les recherches. C'est pourquoi toute forme de rigidité dans la programmation sera considérée comme un obstacle ou un blocage qui démotive les acteurs du projet.

- L'aide et la concertation : La mise en œuvre du projet doit donner lieu à une assistance, à une disponibilité du travail individuel et de la concertation collective sous forme de taylorisation impliquant tout le monde et travaillant en concert et en complémentarité.

- L'accompagnement : Le rôle de l'enseignant dans le projet pédagogique est celui d'un régulateur, d'un facilitateur et d'un informateur intervenant à la demande, ou à sa propre initiative au fur et à mesure de l'avancement du travail. Sa disponibilité est une forme de soutien moral et psychologique pour le groupe - projet.

- L'évaluation : c'est elle qui donne la valeur à l'aboutissement, la reconnaissance de la démarche menée par le groupe d'apprenants et la validation de son aboutissement. D'ailleurs, un projet n'existe que s'il est mené à terme.

Un projet pédagogique peut prendre selon le thème et la situation/problème diverses formes. On peut noter à ce sujet : le projet personnel de l'apprenant qui peut ou doit être pris très au sérieux par l'enseignant lorsque l'apprenant imagine et met en œuvre son projet pédagogique qui est aussi appelé « projet de soi » et qui correspond à ce que l'apprenant a l'intention ou la volonté d'être en tant que personne. On peut noter le projet d'établissement qui se présente comme « l'ensemble cohérent des objectifs, des méthodes et des moyens particuliers que l'établissement scolaire définit afin de participer à la concrétisation des objectifs nationaux ou les finalités d'un système éducatif. Le projet d'établissement intègre les données de l'histoire et de l'environnement, les contraintes auxquelles l'établissement est soumis et les atouts dont il dispose. Il est élaboré, mis en œuvre et évalué dans une démarche participative des personnels, associant les usagers et les partenaires extérieurs (parents d'élèves, associations...).

Sur le plan méthodologique, le projet de soi suppose que l'apprenant prenne en considération trois aspects complémentaires :

- ce qui est au moment où il se pose la question de son projet. A ce stade, il importe que l'apprenant acquière les moyens d'une lucidité sur son niveau scolaire dans chaque discipline, d'une appréciation de ses compétences et de ses lacunes ou faiblesses. Chaque évaluation individuelle menée dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère est de nature à informer l'apprenant sur ses diverses capacités en matière de maîtrise de la langue, de lecture et d'écriture, d'utilisation des méthodes à caractère transversal (la prise de notes, lecture d'ouvrages et collecte d'informations...) permettant l'acquisition d'une véritable autonomie. Pour que les évaluations, qu'elles soient diagnostiques, formatives ou sommatives, donnent à l'apprenant une image cohérente et fidèle de ce qu'il sait et de ce qui lui reste à acquérir, il faut qu'elles dépassent l'attribution d'une simple note chiffrée. A ce titre, les évaluations diagnostiques et formatives offrent évidemment plus de garanties et de confiance à l'apprenant, surtout lorsqu'on veut sensibiliser ce dernier à son projet personnel.

- ce qu'il veut ou désire devenir dans un avenir plus ou moins proche. Cette composante fait intervenir plus directement les représentations de la profession choisie puisqu'il paraît difficile de dissocier projet personnel et projet professionnel préparant ainsi l'apprenant à pouvoir exploiter la dynamique d'un projet finalisé par une insertion sociale et professionnelle. La responsabilité de l'enseignant est moins directement engagée et les aides à la construction d'un projet professionnel relèvent plus d'initiatives dans le cadre du projet d'établissement préparant l'insertion de l'apprenant dans le système économique et dans le monde du travail.

- les possibilités offertes par les diverses structures éducatives ou socioprofessionnelles existantes dans son environnement. Cette troisième composante concerne peu le projet pédagogique de français dans la mesure où il est question de s'informer sur les lieux et les structures permettant la formation à la profession, puis à son exercice.

Même si le professeur de français ne prend pas en charge dans son cadre disciplinaire tous les aspects qui déterminent une bonne réflexion de l'apprenant sur son devenir, il est souhaitable qu'il en ait une vue d'ensemble : ainsi, il sera toujours en mesure d'introduire opportunément dans sa mission d'enseignant les aides dont l'apprenant aurait besoin pour réaliser son projet et atteindre les objectifs qu'il a prévus ou fixés dont la concrétisation fait office d'œuvre accomplie. L'aide apportée par le professeur de français peut viser :

- la pratique orientée de la prise de notes. Cette dernière, faisant l'objet d'un apprentissage important en classe de français, est une activité propice aux ouvertures sur des thèmes ou des sujets d'actualité variés : l'enseignant peut mettre à profit cette activité pour travailler autour des questions d'orientation et d'information sur les professions les plus en rapport avec les intérêts et les projets des apprenants en variant les situations de prise de notes à partir d'un exposé oral donné par un professionnel sur la pratique ou à partir d'observations directes lors d'une visite d'une entreprise ou encore dans la majorité des cas, à partir de documents divers à synthétiser...

- l'initiation aux techniques de constitution d'un dossier sur le thème des métiers ou des professions. D'ailleurs, finaliser la réalisation du dossier par une communication aux autres apprenants impose le respect d'un certain nombre de

contraintes dont certaines sont spécifiques à l'objet à produire mais dont d'autres sont générales et se retrouveront dans maintes occasions scolaires et pourquoi pas extrascolaires.

- l'aide à l'élaboration d'un rapport de stage dans le cas où les apprenants ont fait un séjour en entreprise afin d'enquêter sur l'entreprise, les métiers et les pratiques professionnelles.

Ainsi, quelle que soit l'ampleur des divers projets à visées en apparence utilitaire et locale, on ne doit pas oublier l'esprit dans lequel il faut les créer et les développer, d'une part, par une éducation à des pratiques humaines et sociales nécessaires pour aborder l'âge adulte et entrer dans la vie active dans de bonnes conditions à savoir l'aptitude à poser et à résoudre des problèmes, à se documenter, la lucidité et la capacité à se situer dans un univers complexe, le sens de l'action collective, le respect d'autrui... ; et d'autre part, par le souci permanent de donner du sens à tous les actes de la vie scolaire et plus particulièrement de finaliser les activités menées en classes de français langue étrangère dans la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Les relations entre projet personnel et projet pédagogique sont plus complexes et plus difficiles à gérer pour l'enseignant de français langue étrangère vu le statut de la langue française en Algérie et son utilisation dans le quotidien, les institutions et dans les services publics.

Un des intérêts majeurs du projet pédagogique est de donner du sens à un univers scolaire que beaucoup d'apprenants traversent sans bien en comprendre le fonctionnement et sans s'y investir pleinement. Cette fonction du projet est globale mais on peut en repérer des effets au niveau de la psychologie de l'organisation progressive des activités scolaires.

Si l'on considère la valeur psychologique du projet en général et du projet pédagogique en particulier, on constate que pour chaque apprenant, le projet est une conduite d'anticipation supposant le pouvoir de représenter l'inactuel et celui d'imaginer le temps futur. L'apprenant a besoin de se projeter dans l'avenir. Le projet exprime le désir d'intervenir dans les changements pour transformer soi-même, peser sur ceux qui affectent le monde ou s'adapter à eux. Une vie sans projet resterait primitive, purement végétative. En revanche, le projet donne un sens à la fois

signification et direction à l'existence. Dès lors, le projet devient source de dynamisme et il concrétise les aspirations à la motivation et à l'autonomie des apprenants pour des réalisations qui cherchent à modifier sans cesse l'état actuel. D'ailleurs, nous pensons que notre travail de recherche-action a atteint les objectifs que nous avons fixés au départ du fait que toutes les hypothèses que nous avons formulées ont été confirmées à travers les différentes réponses que nous avons recueillies et fournies par les acteurs et les intervenants dans l'enseignement / apprentissage par projet pédagogique et qui nous ont même suggéré d'autres hypothèses pertinentes que nous considérons comme de nouvelles pistes de recherches à exploiter.

Nous formulons le constat que l'enseignement/apprentissage par projet ne pourra donc atteindre véritablement les objectifs linguistiques et pragmatiques visant à faire acquérir aux apprenants des savoirs sur différents thèmes pertinents, des savoir-faire, des savoir- être et surtout développer chez eux le savoir apprendre à apprendre que si une véritable pédagogie de projet est mise en place et en adéquation avec les besoins, le niveau et l'intérêt que peut apporter aux apprenants cet apprentissage axé sur l'autonomie et la découverte.

Ainsi, construire des projets pédagogiques sans faire appel à la pédagogie de projet et à une véritable évaluation formative serait identique à construire des châteaux de sables.

L'intention qui dynamise les tentatives d'évaluation formative en leur donnant un sens est bien évidemment de faire des contrôles et des évaluations ponctuelles des moments forts d'un travail d'assistance aux apprentissages. Nous avons donc montré qu'évaluer les apprenants pour mieux les faire progresser vers la réussite reste l'idée centrale que nous avons désignée par l'expression « apprentissage assisté par évaluation » c'est à dire une évaluation :

- capable de comprendre la situation de l'élève tout autant que de mesurer sa performance ;

- capable de lui fournir des repères éclairants, plutôt que de l'accabler sous un flot de reproches ;

- capable de préparer la mise en œuvre d'outils de la réussite plutôt que de se résigner à n'être qu'un instrument de l'échec ; ne serait-elle pas le plus bel auxiliaire et le premier moyen d'une pédagogie enfin efficace ?

Nous attendons aussi de l'évaluation qu'elle devienne un « puissant levier » pour une amplification de la réussite à l'école, au collège, au lycée et même à l'université. Si l'évaluation des élèves n'a pas en grande partie pour rôle d'être au service de la progression des élèves, quel sens pédagogique pourrait-elle bien avoir dans un espace à vocation pédagogique ? N'est-il pas, en quelque sorte, de l'essence pédagogique de l'évaluation scolaire que de se mettre au service des apprenants ? C'est ce à quoi, nous avons réfléchi en tentant de comprendre tout ce qu'implique le concept « d'évaluation formative » appréhendé par la majorité des enseignants comme une « utopie ». Nous, nous préférons qu'elle soit une « utopie porteuse ».

Mais, l'évaluation formative sera-t-elle, un jour, réhabilitée et occupera-t-elle la place qu'elle revendique depuis toujours et sera-t-elle considérée comme moyen d'apprentissage et comme outil pédagogique au service des apprenants, des enseignants et de l'apprentissage ? Vu dans cette perspective, l'enseignement/apprentissage atteindra sûrement sa vitesse de croisière et ses objectifs ? Nous le souhaitons vivement pour le bien des apprenants, des enseignants, du progrès et pour la valorisation de notre système éducatif.

Références bibliographiques

1. ALLAL L. et al, *L'évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1993
2. ALLAL L, *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise*, in Huberman M, *Assurer la réussite des apprentissages scolaires*. 1988
3. ALLAL L, et al, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. Berne. Peter Lang. 1979
4. ALLAL, L, *Vers une pratique de l'évaluation formative: matériel de formation continue des enseignants*, Bruxelles, De Boeck- Wesmael, 1991
5. ALLAL L, *Vers une pratique de l'évaluation formative*. De Boeck Université, Bruxelles, 1999
6. BARBIER J.M, *L'évaluation en formation* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Paris PUF 1993
7. BARBIER J, M, *Elaboration de projet d'action et planification*. PUF. Paris 1991
8. BARBIER J, M : *Les pièges de l'évaluation* Ed. universitaires UNMFREO, Paris, 1987
9. BARBIER J, M : *L'analyse des besoins en formation* Paris 1986
10. BARLOW M, *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*. Chronique sociale, Lyon, 1976
11. BARLOW M, *L'évaluation scolaire. Décoder son langage*. Chronique sociale, Lyon, 1992
12. BERTOCCHINI P, & COSTANZO. E, *Manuel d'autoformation*. Hachette. Paris 1990
13. BESSE H, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier-Crédif (Coll. Essais) Paris 1985
14. BESSE, H: « *Pragmatique des paraphrases discursives* » *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°2, déc. 1979, (Université Paul Valéry Montpellier III, C.F.P)
15. BEAUREGARD, L., LORANGER, M et PEPIN, M, *Evaluation des productions écrites en troisième année secondaire*. Vol 15 (1-2), pp 35-60, 1992
16. BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E, *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue*, Hachette, Paris 1989

17. BLOOM B, *Handbook on formative and sommativ evaluation of student learning*. New York, Mc Graw Hill, book Co, 1971
18. BLOOM B, *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook Cognitive Domains*. New York, 1956
19. BOLTON S, *Evaluation de la compétence communicative en langues étrangères*. Lal, Didier, Paris 1991
20. BOUGUERRA, T.(1995) « *Didactique du texte poétique en FLE: pour une entrée énonciative* », in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 34 pp. 25-36
21. BOUGUERRA, T. (1996) « *Pour une didactique des projets FLE* » in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 34 pp. 89-108
22. BOUTINET, J.-P, *Anthropologie du projet*. (2°éd.) PUF. Paris 1992
23. BOUTINET, J.-P, *Psychologie des conduites de projet*. Que sais-je ? PUF. 1993
24. CATACH N. *L'Orthographe*, Paris, PUF, 1996
25. CARDINET J, *L'Evaluation scolaire et pratique*. De Boeck, Université, Bruxelles, 1988
26. CARDINET J, *L'Evaluation formative des apprentissages*. Les presses de l'université Laval, Québec, 1988
27. CARDINET J, « *L'apport sociocognitif à la régulation interactive* », in WEISS. J, *L'Evaluation : Problème de communication*, COUSSET, Fribourg, Del val 1991
28. CARDINET J, *Le découpage des objectifs pédagogiques*, Neuchâtel, IRDP, 1982
29. CARDINET J, *Pour apprécier le travail de l'élève*, Bruxelles, De Boeck Université, 1986
30. CARRE P, *Organiser l'apprentissage des langues étrangères. (La formation linguistique professionnelle)*, Les éditions d'organisation, Pris, 1991
31. CHARDENET, P. *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*, L'Harmattan, Paris 1999
32. CHEVALARD Y, *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage. Edition 1991
33. COIANIZ, A. (1981 b) : *Grammaire du français langue étrangère*, Université Paul - Valéry Montpellier III, C.F.P.

34. CORDER P, *Error analysis*, in ALLEN, JPB CORDER S, Edition 1974
35. COSTE D. et autres: *Un niveau seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1976
36. COSTE, D, « *Constitution et évaluation des discours de la didactique du FLE.* » Etudes de Linguistique Appliquée n° 61, 1986
37. COSTE, D, et HERRARD, J, « *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique* ». coll. F- Recherches et applications), Paris 1991.
38. CUQ, J-P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Clé International. Paris, 2004
39. CUQ J-P : *Le français langue seconde*, Hachette (coll. F - Références), Paris 1991
40. DE KETELE J.-M, *L'Évaluation : Approche descriptive ou prescriptive*, Ed, De Boeck, Université Bruxelles 1986
41. DE LANDSHEERE G, *Définir les objectifs de l'Éducation*. Ed, Georges Thone. Bruxelles, Labor 1976
42. DE LANDSHEERE G, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en Éducation*. Paris, PUF, 1979
43. DEBYSER F, HONIS M, ROJAS C, *Grille de classement typologique des fautes*. BELC Paris, 1967
44. DELORME Ch., *L'Évaluation en question*, Collection Pédagogie ESF, 5° Ed. Paris, 1994
45. DEVELAY G, *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Coll. Pédagogie. ESF, Editeur, 3° Edition Paris 1992
46. D'HAINAULT L, *Des fins aux objectifs*, Paris, Nathan, 1997
47. D'HAINAULT L, *Etablir un cycle d'enseignement- Conception d'épreuves Bilan*. INRE 1996
48. D'HAINAULT L, *Initiation à l'évaluation*, INRE 1995
49. DUMORTIER, J-L. *Évaluation des compétences et pédagogie par tâches*. Liège 2000
50. FREI H, (1971), *La grammaire des fautes*, Genève, Slatkine reprints (éd. Originale 1929)
51. FIGARI, G. *Évaluer, quel référentiel?* Bruxelles, De Boeck – Wesmael, 1994

52. GALISSON R, *Problématique de l'autonomie en didactique des langues*. Coll. Langue française 82
53. GALISSON R, et COSTE. D, *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette. Paris 1976
54. GALISSON, R. et PUREN, C. *La formation en question*, Clé International, Paris 1999
55. GALISSON, R, et AL : *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, CLE international coll. F, Paris 1980
56. GAONAC'H D, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier, Coll. LAL Paris 1987
57. HADJI Ch., *L'évaluation, règles du jeu*. Paris, PUF, 1989
58. HADJI Ch., *L'évaluation des actions éducatives*. Paris PUF, 1992
59. HADJI Ch., *L'évaluation démystifiée*. Collection Pratiques & enjeux 1997
60. HAMELINE, D, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* Coll. ESF éditeur, Paris 1998
61. HOLEC H, *Autonomie et Enseignement /Apprentissage des langues étrangères*, Hatier – Didier, Paris ESF, 1989
62. JOHANSSON S, *Papers in contrastive linguistics and language testing* Lund Paris, 1987
63. HOUSSAYE, J, *Le triangle pédagogique, théorie et pratique de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang, 1988
64. LEHMANN. D, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Hachette. Paris 1993
65. LEHMANN D, « Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français » in GALISSON R, et al (1980)
66. LUSSIER D, *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Hachette. Paris 1992
67. MEIRIEU PH, *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris ESF, Editeur 1987
68. MERLE P, *L'Evaluation des élèves. Enquêtes sur le jugement professoral*. Paris PUF, 1996
69. MOIRAND S, *Une grammaire des textes et des discours*. Hachette. Paris 1990
70. MOIRAND S, *Situations d'écrit en langue étrangère*, CLE International, Paris 1979

71. MOIRAND S, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris 1982
72. MOTHE, J.C, *L'évaluation par les tests dans la classe de français*, Paris, Hachette, Larousse, 1979
73. NADEAU, M.A, *Mesure et évaluation des objectifs pédagogiques*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1975
74. PASCAL G, *L'idée de philosophie chez Alain*. Bordas. Paris 1970
75. PERY-WOODLEY M-P, *Les écrits dans les apprentissages*. Hachette. FLE. Paris
76. PIERON H, *Examens et docimologie*, Paris PUF, 1963
77. SCALLON G, *L'Évaluation formative des apprentissages*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1980
78. PORQUIER, R. (1975 a) : *Analyse d'erreurs en français langue étrangère*, thèse de 3^{ème} cycle, Université de Paris VIII
79. RICHTERICH R, « *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes* », dans TRTIM J., Ed. 1973
80. RICHTERICH R, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette (coll.F), Paris, 1985
81. RICHTERICH R, et WIDDOWSON H.G, « *Description, présentation et enseignement des langues* » Hatier (coll. LAL°), Paris 1981
82. REBOUL, O, *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Presses universitaires de France, Paris, 1980
83. SCHIFFLER L, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Coll. LAL. Hatier/Didier. Paris 1993
84. STUFFLEBEAM et al, *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa, N.H.P, 1980
85. SCRIVEN, M, « *The methodology of evaluation* », in Tyler, R, GAGNE, R, *Perspective of Curriculum Evaluation*, Chicago, 1967
86. TORCHON, F, *Vous avez dit : trois niveaux d'objectifs ? Mesures et évaluation en éducation*, Paris, 1989
87. VIGNER G, *Didactique fonctionnelle du français*, Hachette (coll. F) Paris 1980

88. VIGNER G, *Ecrire, éléments pour une pédagogie de production écrite*, Paris, Clé International, 1982
89. VIGNER G, *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette Colle F, 1984
90. VIALLET, F, *L'ingénierie de la formation*, Edition d'organisation, Paris, 1987
91. ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*, Hachette (coll. F) Paris, 1986
92. ALAIN, *Propos*, Gallimard, Vol. 1, 1956
93. PIAGET. J. *La psychologie de l'intelligence*, Colin, Paris, 1973
94. SKINNER. B F, *Pour une science du comportement : le behaviorisme*, Delachaux et Niestlé Paris, 1979
95. ANDERSON ; L W, *Accroître l'efficacité des enseignants UNESCO* Paris 2004
96. CASTELLOTI. V, *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Coll. Espace discursif. L'Harmattan.2006
97. RAYNAL.F *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris ESF. 1997

REVUES CONSULTEES

1. ALBERT, M-C, « *Evaluer les productions écrites des apprenants* » Le FDM, n° 299 P.58-64
2. CARDINET. J, « *Evaluer sans juger* ». Revue française de pédagogie, 1989, P.41 à 52
3. COURTILLON, J, « *L'unité didactique* » in Le Français dans le Monde, N° spécial, janvier 1995
4. DEBYSER F, « *Productions de textes et matrices narratives* », Pratiques, n°50, Les paralittératures.

5. TAGLIANTE C, «*L'Évaluation dans une formation sur objectifs spécifiques*», in *Le Français Dans le Monde* n° Spécial août- septembre 2001.
6. *Le Français Dans le Monde - F.D.M* n° 299 spécial août/septembre 1999
7. COSTE D. (1978) : « *Lecture et compétence de communication* », *Le français dans Le monde* n°141
8. COSTE D. (1978) : « *Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres* », *Le Français Dans le Monde* 153
9. CAHIERS PÉDAGOGIQUES, n° 256 « *L'Évaluation* », septembre 1987
10. NUNZIATI G., « *Pour évaluer une formation* », *Cahiers de Sèvres* n°2 octobre 1987
11. NUNZIATI G, « *Pour construire un dispositif d'évaluation formative* », *Cahiers pédagogiques*, 1990 p.47-64
12. BESSE, H. (1980, c) : « *Enseigner la compétence de communication ?* », *Le Français dans le Monde*, n° 153, mai-juin
13. BESSE, H. (1981) : « *Pour une didactique des différences communicatives* » *Revue de Phonétique Appliquée*, n°59-60
14. BESSE, H. (1982, b) : « *Vers un apprentissage contrasté de la Compétence Communicative étrangère* », dans *Interactions L1 – L2 Stratégies d'apprentissage (Actes du 2^{ème} Colloque sur la didactique des langues, oct.1981) Québec, C.I.R.B.*
15. FAUQUET, M, « *Pédagogie par objectifs : évaluation, rénovation* », Amiens, CRDP, 1985
16. FORTI, E. (1980) : « *Analyse des erreurs d'après les productions écrites d'un groupe d'élèves italiens apprenant le français* », Thèse de 3^{ème} cycle, Université de Besançon
17. PORQUIER, R. (1976) : *L'analyse d'erreurs. Problèmes et perspectives* », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°25
18. HAMELINE, D, « *L'entrée dans la pédagogie par les objectifs* », *Revue française de pédagogie* 1979
19. POCHARD, J, CH, « *Programmative, programmatologie, programmétrie* » *Le Français dans le Monde* n° 224, 1989
20. HOLEC, H, « *Prise en compte des besoins et apprentissage autodirigé* », *Mélanges Pédagogiques CRAPEL, Université de Nancy II*, 1979
21. PORQUIER, R : « *Le français tel qu'il s'apprend* » N° Spécial, *Le français dans le monde*, n° 185

22. ASTOLFI, J P, «*L'évaluation* » in Cahiers pédagogiques, n° Spécial, mai 1991 p 81-95
23. GARCIA- DEBANC. C. «*Ateliers d'écriture* » in Pratiques n°61, p.29-56
24. KADI. L. « *Pour une amélioration des productions écrites des apprenants inscrits en licence de français*». Thèse de doctorat d'état. Constantine 2004
25. BENHOUBOU.N, « *L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : Bilan et perspectives*». Thèse de Doctorat Alger 2007

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITÉ SAAD DAHLAB
BLIDA
Faculté des lettres et des Langues



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة سعد دحلب - البليدة
Département de français

**QUESTIONNAIRE D'ENQUETE
DESTINE AUX APPRENANTS**

1. Présentation : pré enquête

Voici un questionnaire d'enquête éducative et culturelle. Sois rassuré (e), il est anonyme. Ne mets pas ton nom. Mais nous attendons de toi des réponses précises, sincères qui reflètent effectivement ce que tu penses et ce que tu fais réellement en classe pendant le cours de français. Sois franc (che) et objectif (ive). Nous t'informons d'avance qu'aucun jugement de quelque manière que ce soit ne sera porté à ton égard. Par tes réponses, tu participes à l'amélioration du système éducatif car tes idées et ton point de vue ont une importance aux yeux du chercheur et du pédagogue. Et merci d'avance

2. Présente-toi en donnant les renseignements qui te concernent.

- Quel âge as-tu ? Ans

- Sexe ? Mas Fém.

- Quel est ton niveau réel en français ?

Très bon Bon Moyen Passable

- Est-ce que tu refais l'année (3^{ème} AS) ?

Oui 1 2 Non

- Tu habites : en zone urbaine ? En zone rurale ?

- La filière, c'est ton choix

- Celui de tes parents
- Celui de tes enseignants

Autre.....
.....

- En classe, tu préfères les matières

Littéraires

Scientifiques

Autres.....
.....

- As-tu un micro-ordinateur chez toi ?

Oui

Non

- Es-tu connecté au réseau Internet ?

Oui

Non

- Tu as un E-mail ?

Oui

Non

- Tu consultes ta boîte ?

Plusieurs fois par jour 2 fois par jour 1 fois par jour 1fois par semaine

Autre :

- Tu fréquentes les bibliothèques

Régulièrement

Parfois

Jamais

- Quels sont tes goûts en lecture ?

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

- Cite le titre des ouvrages que tu as lus.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

3. Enquête destinée aux apprenants de troisième année secondaire

Nous avons fait connaissance. Tu peux maintenant répondre à ce questionnaire d'enquête pour nous donner ton avis sur le système éducatif tel que tu le vois et que tu le vis dans la classe avec tes camarades et tes enseignants.

Question 1 : As-tu une idée sur ce qu'est un projet pédagogique ?

OUI NON PEU

Question 2 : Est-ce que ton enseignant t'a expliqué et t'a montré comment faire et comment mener un projet ?

Oui non peu

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

Question 3 : As-tu déjà fait un projet pédagogique ?

Oui non

Question 4 : L'as-tu mené jusqu'à terme ?

Oui non

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

Question 5 : Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées ?

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

Question 6 : Comment as-tu fait pour les résoudre ?

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

Question 7 : De quelles manières tes enseignants t'ont-ils aidé ?

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

Question 8 : Dans la réalisation du projet pédagogique, quelle est la phase la plus difficile à réaliser selon toi ?

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

Question 9 : Lorsque tu as mené ton projet pédagogique, as-tu eu des difficultés à prendre des notes ?

Oui non parfois toujours

Pourquoi ?

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

Question 10 : Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées dans la restitution des informations que tu as recueillies ?

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

Question 11 : En rédigeant ton projet, tu commets des fautes et des erreurs. Est- ce que tu fais la distinction entre fautes et erreurs ? Tu peux les expliquer ?

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

Question 12 :Comprends-tu la ou les causes de tes erreurs ? Lesquelles ?

Oui Non Rarement

Pourquoi ?

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

Question 13 : Ces erreurs reviennent-elles régulièrement dans tes productions écrites et dans la rédaction de ton projet pédagogique ?

- Très souvent
- Souvent
- Rarement
- Jamais

Pourquoi ?.....
.....
.....
.....
.....

Question 14 :Penses-tu que ces erreurs sont dues à :

- Une mauvaise acquisition de la langue
- Un manque d'entraînement à l'écriture
- Un non maîtrise des mécanismes rédactionnels
- Une insuffisance d'ateliers d'écriture

Autres.....
.....
.....
.....

Question 15 :L'enseignant chargé du suivi de ton projet pédagogique t'oriente-t-il dans la recherche des informations pertinentes pour ton projet?

- Tout le long du projet
- Souvent
- Rarement
- Jamais

Autres.....
.....
.....
.....
.....

Question 16 : Ton enseignant évalue :

Les informations contenues dans ton projet :

- Le nombre la qualité la pertinence
- Le processus et la démarche que tu as suivis
- L'originalité des informations que tu as présentées
- La cohérence des idées et leur enchaînement

Question 17 : Lors de la rédaction du projet, as-tu des difficultés à reformuler les idées sans en modifier le sens ?

Oui Non Rarement Souvent

Si ta réponse est oui, dis pourquoi.

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

Question 18 : Pratiques-tu une écoute active au moment où les personnes interrogées répondent à tes questions ?

Oui non souvnt

Question 19 : Quand tu ne comprends pas les propos de ton interlocuteur, utilises-tu le feed-back c'est-à-dire poses-tu des questions pour comprendre ?

Oui non rarement

Pourquoi ?.....
.....
.....
.....

Question 20 : Lorsque tu as des documents écrits concernant ton projet, tu utilises :

- Une lecture sélective
- Une lecture active
- Une lecture survole
- Une lecture repérage
- Une lecture d'approfondissement

Question 21 : Pour réaliser ton projet pédagogique avec tes partenaires, fais-tu un plan détaillé que tu dois :

- Suivre à la lettre
- L'adapter au fur et à mesure
- Le modifier complètement

Question 22 : Que penses-tu de la manière dont les enseignants évaluent en classe et dans le suivi du projet pédagogique?

- Bonne
- Motivante
- Objective
- Subjective
- Efficace
- Pas motivante
- Stressante
- Elle bloque

Pourquoi ?.....
.....
.....

Question 23 : Ton projet, tu préfères :

- Le présenter oralement à tes camarades de classe
- Le remettre par écrit
- Avoir une évaluation ou une appréciation objective
- Avoir une note chiffrée

Autres.....
.....
.....

Question 24 : Les remarques, les observations et les appréciations que l'enseignant porte sur ta copie sont pour toi :

- Intéressantes et pertinentes
- Elles t'aident à améliorer ta production écrite
- Gênantes
- Claires
- Peu ou pas claires

Pourquoi ?.....
.....
.....

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifiqueوزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة سعد دحطب - البليدة

UNIVERSITÉ SAAD DAHLAB-BLIDA

Faculté des lettres et des Langues

Département de français

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE
DESTINE AUX ENSEIGNANTS

1. Présentation : pré enquête

Cher (e) Collègue

Voici un questionnaire d'enquête dans le cadre de la recherche. Nous attendons de vous des réponses objectives, claires qui puissent nous aider dans notre travail de recherche- action et de réflexion sur le thème de « l'évaluation comme moyen d'enseignement / apprentissage dans le projet pédagogique » et les pratiques évaluatives. Nous vous demandons d'être objectif (ve), sincère et aussi précis (e) que possible. Vous pouvez donner toutes les informations que vous jugeriez utiles, intéressantes et pertinentes. Nous vous garantissons l'anonymat le plus strict et nous vous remercions d'avance pour votre aimable collaboration et vos orientations pédagogiques. Merci encore.

Présentez-vous. Faisons connaissance pour mieux nous connaîtreAge Sexe Ancienneté générale années.Ancienneté dans le poste en qualité de PES Années

Avez-vous enseigné une autre matière autre que le français ?

Si oui

laquelle ?.....
.....
.....

1. Quelle est votre langue de formation ?

- Arabe
- Français
- Anglais
- Autre

2. Quelles langues parlez-vous couramment ?

- Arabe
- Français
- Anglais

3. Quelles langues écrivez-vous correctement ?

- Arabe
- Français
- Anglais
- Autres.....

4. Quelle formation avez-vous suivie ?.....
.....
.....

5. Avez-vous suivi une formation initiale à l' :

- Université ?
- E.N.S ? (Ecole Normale Supérieure)
- I.T.E ? (Institut Technologique de l'Education)

6. Estimez-vous que la durée de votre formation a-t-elle été :

- Adéquate ?
- Suffisante ?
- Insuffisante ?
- Autre ?.....
-
-

7. Cette formation a-t-elle été selon vous :

Théorique ?

Pratique ?

Théorique et pratique ?

Suffisante et adéquate ?

Insuffisante ?

Autre.....
.....
.....
.....

8. Quelles sont vos connaissances en didactique ?

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

9. Quelles sont vos connaissances en évaluation ?

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

10. Quelles sont vos connaissances sur le projet pédagogique ?

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

11. Que pensez-vous de l'enseignement par projet pédagogique ?

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

Questionnaire d'enquête - enseignants

Nous avons fait connaissance. Maintenant, vous pouvez répondre au questionnaire suivant sur un sujet très pertinent qui traite « l'évaluation dans le projet pédagogique », thème qui nous concerne tous en tant qu'enseignants. Vos réponses seront pour nous d'un apport très précieux et nous aideront à mieux cerner les différents problèmes pédagogiques que les enseignants rencontrent dans leurs pratiques de classe et pouvoir proposer des remédiations adéquates, pertinentes et adaptées au niveau des apprenants qui éprouvent de grandes difficultés dans l'acquisition du français langue étrangère.

1. Avez-vous reçu une formation spécifique à l'évaluation et à l'enseignement / apprentissage par projet pédagogique durant votre formation initiale ?

- Oui
- Non
- Peu de notions
- Aucune notion

2- L'avez-vous complétée par des lectures / recherches personnelles ?

- Oui
- Non
- Assez
- Peu

Pourquoi ?.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3- Selon vous, l'activité la plus difficile à gérer dans une classe de langue, c'est :

- L'explication de textes
- L'enseignement de la grammaire
- L'enseignement de l'orthographe
- L'enseignement du vocabulaire
- L'expression orale
- L'expression écrite
- La correction de rédaction

4- Parmi les activités suivantes, laquelle vous paraît difficile à évaluer ?

- | | | | |
|---------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|
| Grammaire | <input type="checkbox"/> | Orthographe | <input type="checkbox"/> |
| Vocabulaire | <input type="checkbox"/> | Expression orale | <input type="checkbox"/> |
| Compréhension orale | <input type="checkbox"/> | Compréhension écrite | <input type="checkbox"/> |
| Expression écrite | <input type="checkbox"/> | | |

5- La correction de copies signifie pour vous

- Contrôle / vérification
- Sanction
- Notation
- Evaluation / Régulation
- Evaluation / remédiation

Autres.....
.....
.....
.....
.....

6- Citez 5 mots qui montrent ce que vous éprouvez devant un paquet de copies au moment de la correction.

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

7- Lorsque vous corrigez une expression écrite, vous évaluez surtout

- La forme
- Le fond
- La forme et le fond
- La cohésion
- La cohérence
- La grammaticalité
- L'acceptabilité / communicabilité

8- En classe, vous pratiquez une évaluation ?

- Sommative
- Formative
- Formatrice
- Auto évaluation

9- Comment définissez-vous l'évaluation formative ?

.....
.....

10. Utilisez-vous des grilles d'évaluation pour évaluer le produit des apprenants?

- Toujours
- Rarement
- Jamais

Autres.....
.....
.....

11. Dans vos pratiques évaluatives, par rapport à quoi évaluez-vous l'apprenant ?

À son apprentissage

À lui-même et ses progrès

À ses camarades

12. Montrez-vous à l'apprenant ses progrès et ses lacunes ? Comment ?

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

13. Utilisez-vous un code de correction ? Sur quoi est-il axé ?

Oui

Non

- De quoi tient-il compte ?.....
.....
.....

- Quels Objectifs précis visez-vous ?.....
.....
.....

14. Quels types d'erreurs rencontrez-vous le plus souvent dans une production écrite ou dans le projet pédagogique?

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

15. Selon vous, existe-t-il des dysfonctionnements de l'évaluation et quelles en sont les principales causes ?

Oui

Non

Pouvez-vous énumérer ces dysfonctionnements ?

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

16. Citez cinq mots pour qualifier les appréciations ; les remarques et les annotations que vous portez sur les copies de l'élève après la correction.

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....

17. Ouvrez-vous un débat à la fin d'un compte rendu ? Quel est son objectif ?

Toujours Souvent Rarement Jamais

Objectif :.....
.....
.....

18- Montrez-vous à l'apprenant ses progrès et ses lacunes ?

Toujours Souvent Rarement Jamais

Comment ?.....
.....
.....
.....
.....

19- Le projet pédagogique tel qu'il est pratiqué dans les classes de langue est-il plus efficace que les unités didactiques ? Citez les principaux arguments.

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

20. Quelles sont, selon vous, les difficultés que les enseignants rencontrent dans la mise en place du projet pédagogique ?

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

21- Vous avez votre évaluation du projet pédagogique de l'apprenant sur :

- | | | | | | |
|-----------------|--------------------------|---------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| La forme | <input type="checkbox"/> | Le fond | <input type="checkbox"/> | La démarche | <input type="checkbox"/> |
| La cohérence | <input type="checkbox"/> | La cohésion | <input type="checkbox"/> | Les idées | <input type="checkbox"/> |
| La présentation | <input type="checkbox"/> | L'originalité | <input type="checkbox"/> | La précision | <input type="checkbox"/> |

22. Quelle comparaison faites-vous entre l'enseignement/apprentissage par « l'unité didactique » et par « le projet pédagogique » ?

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

23. Les apprenants éprouvent d'énormes difficultés pour construire des paragraphes, réaliser des résumés ou des contractions de textes, pouvez-vous citer les causes les plus pertinentes ?

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....

24. Dans le projet pédagogique, quelle importance donnez-vous au feedback ?

.....
.....

25- Ouvrez-vous un débat, un dialogue avec vos élèves à la fin de la séance de compte-rendu et de remédiation ?

- Oui, toujours
- Quelquefois
- Jamais

Quels sont les objectifs que vous visez ?

.....
.....

Ce débat vous incite-t-il à vous remettre en question ou changer d'attitude vis-à-vis :

- de vos procédés
- de vos relations avec les apprenants
- des fautes et des erreurs des apprenants

Autres.....

Question subsidiaire : A votre avis, l'enseignement par projet vous parait un choix judicieux qui apportera des solutions réelles aux inquiétudes pédagogiques des enseignants, des parents d'élèves et des apprenants ?

.....
.....

Je vous remercie vivement pour votre collaboration.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة سعد دحطب - البليدة

UNIVERSITÉ SAAD DAHLAB-BLIDA

Faculté des lettres et des Langues

Département de français

**QUESTIONNAIRE D'ENQUETE
DESTINE AUX INSPECTEURS**

1. Présentation de l'enquête

Cher (e) Collègue

Voici un questionnaire d'enquête dans le cadre de la recherche. Nous attendons de vous des réponses objectives, claires qui puissent nous aider dans notre travail de recherche- action et de réflexion sur le thème de « l'évaluation comme moyen d'enseignement / apprentissage dans le projet pédagogique » et les pratiques évaluatives. En votre qualité d'inspecteur (rice) et expert du terrain, nous vous demandons d'être objectif (ve), sincère et aussi précis (e) que possible. Vous pouvez donner toutes les informations que vous jugeriez utiles, intéressantes et pertinentes. Nous vous garantissons l'anonymat le plus strict et nous vous remercions d'avance pour votre aimable collaboration et vos orientations pédagogiques. Merci encore pour votre compréhension.

2. Questionnaire d'enquête

Question n° 1 : L'enseignement/apprentissage par projet pédagogique a remplacé celui des unités didactiques. Comment voyez-vous cet enseignement par projet pédagogique ?

.....

Question n°2 : Pouvez-vous énumérer les avantages et les inconvénients de cet enseignement par projets ?

.....

Question n° 3 : Pensez-vous que les enseignants sont bien formés pour mettre en place et réussir cet enseignement par projet pédagogique ?

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

Question n° 4 : En tant qu'homme de terrain, pensez-vous que les enseignants pratiquent une évaluation formative dans le projet pédagogique ? Pourquoi ?

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

Question n° 5 : Quelle est l'attitude des enseignants vis-à-vis de la faute et de l'erreur ?

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

Question n° 6 : Quel est le type de fautes ou d'erreurs qui constituent un véritable handicap pour les apprenants et que vous avez pu relever lors de vos visites d'inspection ?

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

Question n°7 : Quelles sont les mesures pédagogiques qui doivent être prises pour réhabiliter l'erreur et donner ainsi à cet enseignement par projet un statut éducatif particulier convaincant?

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

Question n°8 : Quels rôles doivent jouer les enseignants dans la mise en place de projet pédagogique ?

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

Question n°9 : Parmi les activités que les enseignants proposent aux apprenants, quelle sont celles qui sont difficiles à gérer par les enseignants ?

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

Question n°10 : L'évaluation ne peut atteindre ses objectifs que si les enseignants sont capables d'élaborer des grilles d'évaluation pertinentes et en adéquation avec les objectifs spécifiques et le niveau réel des apprenants. Qu'en pensez-vous ?

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

Quelles sont les remarques et les appréciations que vous portées sur l'enseignement/apprentissage par projet pédagogique et l'approche par compétences ?

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

Je vous remercie vivement pour les apports pédagogiques qui nous seront précieux et consolideront notre travail de recherche-action. Merci d'avance.

Corrigé des activités et taux de réussite

Les activités portant sur la phrase

Classes scientifiques Classes littéraires

| Première activité (P. 335) | Classes scientifiques | | | Classes littéraires | | |
|---|-----------------------|-----|------|---------------------|-----|-----|
| | R.J | R.F | % | R.J | R.F | % |
| 1)..... que toujours pas..... | 48 | 02 | 96% | 45 | 05 | 90% |
| 2)..... car il devaità travailler..... | 50 | 00 | 100% | 47 | 03 | 94% |
| 3)..... n'ait, | 49 | 01 | 98% | 48 | 02 | 96% |
| 4)..... car de | 50 | 00 | 100% | 49 | 01 | 98% |
| 5) Tous les journaux parlent de cette affaire..... | 47 | 03 | 94% | 44 | 06 | 88% |
| 6)..... dontla semaine dernière . | 48 | 02 | 96% | 43 | 07 | 86% |
| 7)..... ce qu'il en est | | | | | | |

Classes scientifiques Classes littéraires

| Deuxième activité (P. 335) | Classes scientifiques | | | Classes littéraires | | |
|-------------------------------|-----------------------|-----|------|---------------------|-----|-----|
| | R.J | R.F | % | R.J | R.F | % |
| 1) lui | 50 | 00 | 100% | 48 | 02 | 99% |
| 2) y | 50 | 00 | 100% | 48 | 02 | 96% |
| 3) en | 49 | 01 | 98% | 48 | 02 | 96% |
| 4) leur | 50 | 00 | 100% | 49 | 01 | 98% |
| 5) leur | 50 | 00 | 100% | 49 | 01 | 98% |
| 6) le leur | 49 | 01 | 98% | 48 | 02 | 96% |

Classes scientifiques Classes littéraires

| Troisième activité (P. 336) | Classes scientifiques | | | Classes littéraires | | |
|---|-----------------------|-----|------|---------------------|-----|-----|
| | R.J | R.F | % | R.J | R.F | % |
| 1) Il s'est servi de | 49 | 01 | 98% | 48 | 02 | 96% |
| 2) Il l'autorise à | 50 | 00 | 100% | 47 | 03 | 94% |
| 3) Il consent à | 49 | 01 | 98% | 48 | 02 | 96% |
| 4) Il s'est décidé à | 50 | 00 | 100% | 44 | 06 | 88% |
| 5) Il ne se souvient plus de | 49 | 01 | 98% | 49 | 01 | 98% |
| 6)s'accuse du | 49 | 01 | 98% | 42 | 08 | 84% |
| 7)permet de | 50 | 00 | 100% | 44 | 06 | 88% |

Corrigé des activités et taux de réussite (suite)

| Quatrième activité (P. 336) | Classes scientifiques | | | Classes littéraires | | |
|-----------------------------|-----------------------|-----|-----|---------------------|-----|-----|
| | R.J | R.F | % | R.J | R.F | % |
| 1)les lui | 48 | 02 | 96% | 47 | 03 | 94% |
| 2)le leur..... | 49 | 01 | 98% | 47 | 03 | 94% |
| 3)la leur..... | 49 | 01 | 98% | 44 | 06 | 88% |
| 4)les y..... | 48 | 02 | 96% | 43 | 07 | 86% |
| 5)la lui..... | 49 | 01 | 98% | 48 | 02 | 98% |
| 6)les leur..... | 49 | 01 | 98% | 46 | 04 | 92% |

| Cinquième activité (P. 337) | Classes scientifiques | | | Classes littéraires | | |
|--|-----------------------|-----|------|---------------------|-----|-----|
| | R.J | R.F | % | R.J | R.F | % |
| 1) Ma mère que j'adore..... | 49 | 01 | 98% | 48 | 02 | 96% |
| 2) qui est..... | 50 | 00 | 100% | 47 | 03 | 94% |
| 3) Ce dernier | 50 | 01 | 98% | 48 | 02 | 96% |
| 4) Celle-ci | 50 | 00 | 100% | 44 | 06 | 88% |
| 5) que que | 49 | 01 | 98% | 49 | 01 | 98% |

| Sixième activité (P. 337) | Classes scientifiques | | | Classes littéraires | | |
|---|-----------------------|-----|-----|---------------------|-----|-----|
| | R.J | R.F | % | R.J | R.F | % |
| 1) Ayant été sérieusement touché dans un accident, le jeune homme a été hospitalisé par le médecin. | 39 | 11 | 78% | 38 | 12 | 76% |
| 2) Après avoir apprécié les desserts, les invités acceptent volontiers des cafés. | 41 | 09 | 2% | 40 | 10 | 80% |
| 3) Les enfants curieux posaient des questions à la touriste qui faisait ses courses. | 45 | 05 | 90% | 44 | 06 | 88% |
| 4) En espérant une réponse favorable, je vous prie de recevoir monsieur mes sincères salutations. | 48 | 02 | 96% | 48 | 02 | 96% |

Corrigé des activités et taux de réussite

| Septième activité (P. 337) | Classes scientifiques | | | Classes littéraires | | |
|---|-----------------------|-----|-----|---------------------|-----|-----|
| | R.J | R.F | % | R.J | R.F | % |
| De plus en plus d'entreprises et de sociétés nationales ou privées utilisent le télécopieur. Cet appareil permet d'envoyer des documents dans n'importe quel département d'Algérie ou à l'étranger en composant simplement le numéro de téléphone du correspondant. Celui-ci doit évidemment être en possession lui aussi d'un télécopieur. | 48 | 02 | 96% | 47 | 03 | 94% |

| Huitième activité (P. 340) | Classes scientifiques | | | Classes littéraires | | |
|---|-----------------------|-----|-----|---------------------|-----|-----|
| | R.J | R.F | % | R.J | R.F | % |
| 1) Mes amis me disent qu'ils viendront me chercher à 20h dans leur voiture. | 39 | 11 | 78% | 38 | 12 | 76% |
| 2) Tu informes le voisin du 2 ^{ème} étage que les gendarmes sont venus enquêter dans notre immeuble. | 39 | 11 | 78% | 39 | 11 | 78% |
| 3) Le mari disait toujours qu'il partait et qu'il ne reviendrait plus. | 40 | 10 | 80% | 38 | 12 | 76% |
| 4) La fillette affirmait qu'elle ferait attention en traversant la rue. | 40 | 10 | 80% | 39 | 11 | 78% |
| 5) Le gendarme recommanda aux automobilistes de prendre la Nationale 1 car il y a un accident sur l'autoroute et que la circulation était (est) bloquée. | 47 | 03 | 94% | 45 | 05 | 90% |
| 6) La météorologie annonce que des vents violents souffleront sur le Nord du pays. | 49 | 01 | 98% | 47 | 03 | 94% |
| 7) Le mécanicien conseille à mon père de changer le carburateur de sa voiture. | 48 | 02 | 96% | 46 | 04 | 92% |
| 8) Le médecin a déclaré à ma mère que l'état de santé de sa fille ne tarderait pas à s'améliorer ». | 42 | 08 | 84% | 39 | 11 | 78% |

Légendes : R.J = Réponse juste
R.F = Réponse fausse

Corrigé des activités (suite)**Les activités portant sur le paragraphe****Première activité**

1. La majorité des employeurs sélectionnent les candidats à un emploi en fonction de leurs diplômes et de leur expérience professionnelle. **Mais** pour certains, cela ne suffit pas. Ils n'hésitent pas à se renseigner sur la vie privée. Il arrive **aussi** que des tests sanguins soient effectués pour détecter le virus du sida. Pratique **pourtant** interdite par la loi.

2. Aujourd'hui, tout le monde ou presque est pour l'écologie. Du moins dans les sociétés évoluées. La protection de l'environnement est **en effet** une préoccupation des pays riches, contrairement au tiers monde obligé de donner la priorité au développement. L'écologie connaît **néanmoins** de sérieuses dérives **par exemple** la protection des animaux. En son nom, on arrive quelquefois à des aberrations.

3. Le marché international des déchets se met en place depuis les années 80. Il se trouve **donc** que dans chaque pays industrialisé l'exigence de propreté augmente. La réglementation, **en effet**, se durcit. Il faut **en conséquence** trouver des débouchés pour les sous-produits inévitables de la société de consommation **d'où** l'exportation des déchets. Dans le meilleur des cas, ils prennent le chemin d'une installation agréée. Dans le pire des cas, ils embarquent sur un bateau vers une destination inconnue.

4. En Europe de l'Ouest, la voiture représente 44% de la consommation de pétrole. L'automobile est **donc** en partie responsable des effets liés à l'exploitation et au transport du pétrole : perte de régions naturelles, marées noires, pollution de l'air par les industries pétrolières. **Non seulement** le processus de fabrication des voitures absorbe des quantités importantes d'énergie, **mais** il nuit à l'environnement. **En effet**, la production massive d'acier, de fer, d'aluminium, de plastique entraîne des pollutions **mais**, les voitures mises au rebut posent problème. Certaines parties peuvent être réutilisées ou recyclées, les autres sont mises à la ferraille. La construction de routes est **certes** responsable de la perte de régions naturelle, agricoles et la destruction de la flore et de la faune. La fabrication de voitures dites propres constitue **en effet** un progrès ne représente pas une solution satisfaisante. **En outre** les pollutions causées par les gaz d'échappement ne représentent que la partie visible du problème.

5. Un établissement scolaire est un milieu conçu et organisé par les adultes pour transmettre à leurs successeurs les connaissances qu'ils estiment indispensables. **Certes**, pour les jeunes qui le fréquentent, c'est aussi tout autre chose : c'est un lieu de vie en groupe et de rencontre. **En effet**, c'est l'endroit où se passe le plus clair de leur temps. **Or** la vie d'un jeune ne se réduit pas à l'acte d'apprendre. C'est **même**, dans bien des cas, le cadet de ses soucis. Il y a, **de plus**, tant de choses à découvrir ou à craindre à cet âge. **Or** cette dimension essentielle de la vie des adolescents n'est nullement prise en compte par le collège ou le lycée. L'éducation ne s'occupe pas de « cela ». C'est **pourtant** « cela », ce bouillonnement affectif, ce choc de personnalités en gestation qui exerce sur l'institution scolaire une pression qui parfois la fait trembler.

Deuxième activité

1. Le cinéma algérien est en crise. **A l'inverse, la télévision est en plein essor grâce aux nouvelles technologies et à l'image numérique.**
2. Que la rémunération des cadres dépasse celle des ouvriers, c'est assez naturel. **Toutefois, Il ne faut pas que l'écart soit extrême.**
3. On reproche souvent à la ville de favoriser l'anonymat **mais elle offre beaucoup d'avantages et de services.**
4. La couche d'ozone qui enveloppe la terre est vitale. **Or les pays industrialisés polluent la terre avec leurs déchets.**
5. La télévision uniformise les goûts et les jugements. **De plus, elle fait découvrir aux téléspectateurs des paysages féeriques.**
6. La voiture n'est plus un critère de réussite sociale **Pourtant beaucoup de gens le pensent vraiment.**
7. L'émission télévisée « tout est possible » est excellente. **D'ailleurs, elle est diffusée partout dans le monde.**
8. L'ordinateur est supérieur au papier pour la recherche d'informations. **En revanche, les revues et les livres restent incontournables pour le lecteur.**
9. Le changement des mentalités est nécessaire. **C'est pourquoi les sociologues et les psychologues invitent les gens à évoluer avec leur temps.**
10. Aujourd'hui, les citoyens demandent à leurs élus la mise en place de tramway. **En effet, celui-ci leur permettra de pouvoir se déplacer facilement en ville.**

Corrigé des activités (suite)

Troisième activité

Six bougies pour l'A.A.I (Agence Algérienne d'Informations)

Cette agence de presse économique privée a décidé de célébrer cet anniversaire en lançant de nouveaux produits au cours de cette année et ce, afin de consolider sa place dans le paysage médiatique national et international. Ainsi en 2005, seront programmés une lettre hebdomadaire une revue économique mensuelle un service photos pour les besoins internes de la rédaction et des services électroniques à la carte sur le Site web. Selon la première responsable de la réalisation de ces projets vise, d'une part, à améliorer les sources de revenus de l'agence actuellement limitées aux seuls abonnements et, d'autre part, à répondre aux besoins des clients à la recherche d'une information médiatique de plus en plus ciblée. Il est clair que la concrétisation sur le terrain de ces objectifs dépendra de la volonté et du travail du personnel, mais « serait énormément facilitée par une aide des pouvoirs publics étant donné le caractère du service public, du travail d'une agence de presse en matière de soutien et d'attribution de local adéquat ».

Pour l'instant, l'A A I travaille depuis sa création dans un local de 27 m2 à la maison de presse malgré l'engagement des différents ministres de la communication qui se sont succédé depuis 1999.

La précarité dans laquelle vit cette agence est incomparable du fait que les autres agences de presse subissent aussi le même sort. A ce jour pas un sou ne lui a été versé par le fonds d'aide à la presse.

C'est une agence qui vit de ses propres abonnements et s'investir dans le créneau économique n'est pas chose aisée. Il est à rappeler que nous n'avons bénéficié d'aucune aide. Il faut que l'état aide la presse spécialisée et fasse une évaluation.

Groupe 5

Le 07.12.2006

Projet n°3**Thème: Les accidents de la route**

Sujet: rédiger un texte dans lequel vous déterminerez les principales causes des accidents de la circulation en vous basant sur les résultats des enquêtes que vous ferez auprès des services compétents (direction du transport, gendarmerie nationale, protection civile, hôpitaux et articles de presse etc.)

Présentez les causes que vous avez recensées en vous en respectant la cohérence, en utilisant les articulateurs et les connecteurs adéquats et proposez des solutions au problème posé.

Texte proposé par le groupe-projet transcrit intégralement

Il y a beaucoup d'accidents sur les routes à travers le territoire national qui causent énormément de morts chaque jour et chaque semaine. Nous sommes curieux de connaître les causes de ces accidents mortels.

Certaines causes sont causées par le réseau routier encore insuffisant par rapport au volume croissant de la circulation. En effet, les facilités accordées par les banques insistent beaucoup de gens à acheter des voitures. D'ailleurs aux heures de pointe l'embouteillage est vite atteint créant un état d'énervernement mauvais à l'équilibre des chauffeurs. L'état indescriptible des routes ne facilite nullement la fluidité de la circulation. Ici et là on trouve des points noirs malgré que l'effort de modernisation existe: il y a un croisement dangereux, une déviation non signalée, il y a un rétrécissement de la chaussée ou un virage dangereux. Bref, l'état, la mairie a une grande part de responsabilité. D'autres causes proviennent du véhicule lui-même. Une panne reste toujours possible. En outre les pneumatiques usés un mauvais éclairage la stabilité des automobiles et leur capacité de freinage sont loin d'être adaptées aux performances et à la vitesse abusive qu'elles peuvent réaliser.

Mais ce sont sans doute les conducteurs qui sont les principaux responsables des accidents. L'imprudence, la vitesse le désir de montrer la puissance de sa voiture l'inconscience l'alcoolisme: autant de raisons qui peuvent pousser les conducteurs à rouler au-delà de ses possibilités et à négliger la discipline imposée par le code de la route. Et même chez les plus sages et les personnes âgées des défaillances peuvent arriver. Il suffit d'un moment d'inattention d'un mauvais réflexe ou une perte de contrôle de la voiture et c'est l'inévitable.

Ainsi les causes des accidents de la route sont multiples et complexes et c'est pourquoi il est très difficile de trouver des solutions efficaces.

Groupe 5

Le 26.01.2007

Projet : 2 (COPIE D'APPRENANTS TAPUSCRITE)

THEME : Enseignement – Éducation et Culture

Sujet : Pensez-vous que l'école algérienne de par son système éducatif d'aujourd'hui donne vraiment la chance à chaque élève d'apprendre, de se former, de se cultiver, de s'épanouir et de réussir dans ses études ou sa formation pour affronter la vie active. Argumentez vos réflexions en vous appuyant sur la réalité, les résultats des recherches que vous aurez effectuées et surtout sur l'objectivité

Depuis l'indépendance et jusqu'à aujourd'hui l'Algérie a connu des nombreux changements et bouleversements qui sont difficilement acceptés par les différentes classes de la société. Ces changements créent des malaises tant pour les travailleurs, les parents que pour les élèves et les maîtres d'écoles. En regardant de près cette école avec ses programmes difficiles, ses méthodes anciennes et les livres scolaires qu'elle fabrique et qu'elle vend très cher tous le monde s'accorde à dire en effet que de nos jours l'école joue un rôle très important car elle donne des chances à beaucoup d'élèves d'apprendre et de se former et de trasser un projet pour l'avenir ou un chemin dans la vie. Seulement elle donne des grandes possibilités aux enfants des riches pour étudier et apprendre car ces élèves riches ont tous les moyens et beaucoup d'argent. Ils ont tous devant eux et ils achètent même les notes. Ce n'est pas la même chose pour les élèves pauvres. Ils dégoutent vite les études car il y a dans les écoles et les lycées des problèmes grands qu'ils empêchent l'école d'élever le niveau des élèves et d'éduquer l'enfant comme la violence, la drogue dans les établissements scolaires et le manque de respect aux enseignants et aux professeurs. Moi je pense que l'école aujourd'hui doit changer beaucoup de choses pour donner la chance à chaque élève de se former, d'apprendre la technologie et la science et l'informatique par ce que ces parents pauvres où qu'ils ne travaillent pas à cause de le chômage n'ont pas les moyens et la richesse pour acheter les livres qui sont très chers et les cahiers en quantités grandes à leurs enfants (4 à 5 enfants par famille selon l'association « les droits de l'enfant »). C'est pour quoi il est nécessaire de donner à l'éducation nationale dans notre pays des moyens afin de pouvoir atteindre les buts c'est-à-dire former des gens capables et à la hauteur. Il faut que les responsables politiques donnent des argents aux pauvres écoles aux collèges et aux lycées pour s'équiper car il y a rien dans ces établissements. Les cartes de géographie sont déchirés, les laboratoires vides et dans notre lycée il y a 10 anciens ordinateurs pour 8 classes de terminales de 40 élèves chacune. C'est en équipant l'école de a à z dans tous les domaines et avec des moyens et des équipements nécessaires et en choisissant les bons enseignants juste, compétants bien formés qui coupent le cheveux en 4 que cette école donnera des chances égales à tous les élèves filles ou garçons riches ou pauvres pour les préparer véritablement à affronter la vie active qui n'est pas bonne car il y a pas du travail et les diplomes ne sont pas valables. Notre proviseur nous a dit lorsque nous somme allés lui questionner qu'avec des classes très surchargés, le lycée fait de la surveillance comme la crèche. C'est pas malheureux. Réformer l'école est une nécessité et une urgence. C'est facile de le faire mais il faut le vouloir.

Contenu des remarques et des appréciations sur une production Ecrite d'apprenant de 3^{ème} AS.S soumise à 25 enseignants pour une évaluation formative. (Voir production du groupe-apprenants p 425 c)

| EVA | Fond | Forme | Forme et fond | Qualités | Défauts | Qualités et défauts | Aucune | Impact sur l'apprenant |
|-----|-----------|-----------|---------------|-----------|-----------|---------------------|-----------|---------------------------|
| 1 | | | + | | | + | | Positives |
| 2 | + | | | | | + | | Positives valorisantes. |
| 3 | | | + | + | | | | Positives et insuffisant. |
| 4 | | + | | | + | | | Démotivantes |
| 5 | | | + | | + | | | Démotivantes |
| 6 | | | + | | + | | | Démotivantes |
| 7 | | + | | | + | | | Démotivantes |
| 8 | | + | | + | | | | Positives |
| 9 | + | | | | + | | | Démotivantes |
| 10 | | + | | | + | | | Stressantes |
| 11 | | | | | | | + | Aucune appréciation |
| 12 | | | + | | + | | | Démotivantes |
| 13 | + | | | | + | | | Démotivantes |
| 14 | | | + | + | | | | Positives |
| 15 | | | | | | | + | Aucune appréciation |
| 16 | | | + | | | + | | Evaluation +/- |
| 17 | + | | | | + | | | Démotivantes |
| 18 | | + | | + | | | | Evaluation classique |
| 19 | + | | | | | + | | Evaluation +/- |
| 20 | | | + | | + | | | Démotivantes |
| 21 | | | + | | + | | | Positives |
| 22 | + | | + | | | + | | Positives |
| 23 | | | + | | + | | | Stressantes |
| 24 | | + | | | + | | | Démotivantes |
| 25 | | | + | | | + | | Evaluation +/- |
| | 06 | 06 | 12 | 04 | 13 | 06 | 02 | |

Remarques

1. Les évaluateurs ne mentionnent que les défauts et ne motivent pas les apprenants en mettant en relief l'aspect positif de leur production.
2. Certains enseignants ne s'intéressent au fond alors que d'autres uniquement à la forme.
3. Certains enseignants qui, eux accordent une importance au fond et la forme, utilisent des propos plus ou moins agressifs et quelquefois stressants. Ils doivent changer d'attitude vis-à-vis des apprenants pour les intéresser et motiver.
4. Une question mérite d'être posée et de savoir comment des enseignants pratiquent une évaluation formative sans qu'ils ne fournissent aux apprenants des remarques, des appréciations et des orientations sur leur production

**GRILLE D'AUTO-CONTROLE
DE LA DIVERSIFICATION DES PRATIQUES DISCURSIVES
(ANEFLE Grenoble 1989)**

| | EXERCICES | ACTIVITES | TACHES |
|------------------------|---|--|--|
| Inter-discours | <u>Textualisation</u> X écart gram entre T1 – T2 | <u>Discours rapportés</u> -Pastiches « Modèles » | <u>Traitement de l'information</u> -Fiches documentaires -Notes de synthèse |
| Para-discours | <u>Matrices/contexte</u> « Puzzles » (aucun choix) | <u>Mise en page</u> -supports variés -transcodages | <u>Réception</u> - Pré-lecture <u>Production</u> -Prise de notes -Travail sur la lisibilité |
| Situation | <u>Changement et repérage</u> -Identification de la situation | <u>Position du narrateur</u> -Points de vue narratifs -Expression ou neutralisation de la subjectivité | <u>Réception</u> -Choix et classement documentaire -Production : correspondances, comptes-rendus ? synthèses |
| Macro-structure | <u>Jeux de titres/Ex. à trous :</u> -Cooccurrences lexicales | <u>Entraînement à la lecture globale et remise en discours</u> -Titres -Orientation argument.. | <u>Réception</u> -Résumés -Tri documentaire rapide <u>Production</u> -Efficacité pragmatique |
| Super-structure | <u>Matrices de textes</u> | <u>Textes à gouffres</u> -Formes canoniques Infos ↔ Plans | <u>Réception</u> -Synthèses de l'info. (partielles) <u>Production</u> -Pratiques des genres académiques |
| Micro-structure | <u>Puzzles</u> -Exercices à trous spécifiques | <u>Guidage du lecteur</u> -Hiérarchisation de l'info -Amélioration de la cohésion | <u>Réception</u> -Recherche d'infos ponctuelles <u>Production</u> -Autodiagnostic et remédiation |
| Infra-texte | -Calligraphie -Orthographe -Grammaire normative -Exercices structuraux | -Travail de groupe (négociations épi linguistiques) | -Savoir utiliser fonctionnellement grammaire et dictionnaire. |

GRILLE D'ÉVALUATION DANS UNE APPROCHE COMMUNICATIVE : LES CRITERES

Les principaux critères sur lesquels les enseignants basent leurs évaluations dans une approche communicative qui favorisent les interactions et les échanges sont :

1. Les besoins

- La méthode comporte-t-elle une analyse de besoins des apprenants ?
- Par quels procédés et quels moyens peut-on répertorier les besoins ?

2. Les objectifs

- Les objectifs généraux de la méthode visent-ils à faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication ?
- La sélection du contenu et la progression sont-elles de type notionnel/fonctionnel ?

3. Les contenus

- Le contenu linguistique est-il choisi par rapport aux fonctions et notions retenues
- Quelles sont les fonctions retenues ?

4. Les aptitudes

- La progression et le travail sur les différentes aptitudes sont-ils différenciés ?

5. Les supports

- Les supports sont-ils authentiques, fabriqués ?
- Sont-ils diversifiés et en adéquation avec les objectifs fixés ?
- Correspondent-ils à l'âge et aux attentes des apprenants ?

6. La grammaire et la morphosyntaxe

- Le travail proposé aux apprenants permet-il réellement de conceptualiser le fonctionnement de la langue étrangère ?

7. La méthodologie

- Les procédures méthodologiques utilisées sont-elles diversifiées ?
- Favorisent-elles les interactions et les échanges ?
- Sont-elles différentes de celles des méthodes audiovisuelles « traditionnelles » ?
- Rendent-elles l'apprenant autonome ?
- Pour chaque activité, l'objectif de travail est-il clairement défini et ciblé ?
- Les activités permettent-elles de créer une communication en classe ?
- La proportion d'activités créatives est-elle suffisante ?
- L'apprenant peut-il mettre en pratique et transférer sa compétence de communication ?

8. L'apprentissage

- La méthode d'apprentissage propose-t-elle plus stratégies d'apprentissage ?
- L'apprenant a-t-il la possibilité de dire ce qu'il pense de son apprentissage ?

LES OPÉRATIONS À EFFECTUER POUR LA PRODUCTION DE TEXTES

G. VIGNER (1989)

| | OPÉRATION | VISÉE | INTERVENTIONS DIDACTIQUES / TÂCHES |
|------------------|----------------------|---|--|
| COHERENCE | PLANIFICATION | - Détermination d'une visée communicative associée à une représentation de l'auditoire | - Elaboration de stratégies communicatives - Appréciation des besoins d'information du récepteur |
| | CONCEPTION | - Construction d'une représentation cognitive du référent et activation des connaissances déposées dans la mémoire à long terme. | - Rassembler les données et éléments d'information (établir par exemple un argumentaire) et préciser le niveau de saisie (cas particuliers ou règle générale, expressif ou objectif) |
| | ORGANISATION | - Sélection et mise en relation des données en fonction de leur intérêt cognitif supposé ou de leur valeur d'information | -Apprendre à faire varier l'ordre de traitement des données -Variations de focalisation et de thématisation |
| | RÉGULATION | - Contrôle de la communication et adaptation du message à ses conditions de réception, travail de recadrage. | - Apprendre à intervenir dans des situations de dialogue ou de monologue |
| COHESION | MISE EN TEXTE | - Détermination du schéma-type - Contrôle des suites anaphoriques et des marqueurs de cohérence | - Manipulations portant sur les constituants formels du texte - Superstructures textuelles et macrostructures - Maîtrise des facteurs de cohérences et de cohésion |
| | MISE EN MOTS | - Intervention au niveau de la microstructure de la phrase - Choix lexicaux - Morphologie/ orthographe - Syntaxe - Phonologie | - Manipulation portant sur les constituants formels de la phrase |

Référence : NADEAU, M-C., (1988), L'évaluation de programme; théorie et pratique, Les Presses de l'Université Laval.

TAXONOMIE AFFECTIVE Krathwohl

| Catégories affectives | VERBES | OBJETS |
|---|---|---|
| 1. RÉCEPTION | | |
| 1.1 Conscience | différencier, séparer, isoler, partager | vues, sons, événements, intentions, arrangements |
| 1.2 Volonté de recevoir | accumuler, choisir, combler, accepter | modèle, exemples, configurations, tailles, mètres, cadences |
| 1.3 Attention dirigée ou préférentielle | choisir, répondre corporellement, écouter, contrôler | alternatives, réponses, rythmes, nuances |
| 2. RÉPONSE | | |
| 2.1 Assentiment | se conformer, suivre, confier, approuver | directions, instructions, lois, lignes de conduite, démonstration |
| 2.2 Volonté de répondre | offrir spontanément, discuter, pratiquer, jouer | instruments, jeux, œuvres dramatiques, charades, parodies |
| 2.3 Satisfaction de répondre | applaudir, acclamer, passer ses loisirs à, augmenter | discours, pièces, présentations, ouvrages littéraires |
| 3. VALORISATION | | |
| 3.1 Acceptation d'une valeur | améliorer sa compétence en, augmenter des quantités de, renoncer, spécifier | membre(s) d'un groupe, production(s) artistique(s), productions musicales, amitiés personnelles |
| 3.2 Préférence pour une valeur | assister, aider, encourager | artistes, projets, points de vue, arguments |
| 3.3 Engagement | nier, protester, débattre, argumenter | déceptions, inconséquences, abdications, irrationalités |
| 4. ORGANISATION | | |
| 4.1 Conceptualisation | abstraire, comparer, discuter, théoriser | buts, codes, standards, paramètres |
| 4.2 Organisation d'un système de valeurs | harmoniser, organiser, définir | systèmes, approches, critères, limites |
| 5. CARACTÉRISATION par une valeur ou par un système de valeurs | | |
| 5.1 Disposition généralisée | réviser, changer, compléter, réclamer | plans, comportements, méthodes, effort(s) |
| 5.2 Caractérisation | être bien évalué par ses pairs pour, être bien évalué par ses supérieurs pour, être bien évalué par ses subordonnés pour, éviter, diriger, résoudre, résister | humanitarisme, morale, intégrité, maturité, extravagances, excès, conflits, énormité(s) |

Enseignants et Apprenants : Construire, c'est évoluer en profondeur. Pourquoi ?

Être enseignant c'est avoir un devoir d'ambition et de changement. Il est important d'oser, c'est-à-dire qu'il faut parfois ne pas hésiter à se lancer des défis pédagogiques. C'est aussi ne pas trop se considérer comme une personne qui sait, mais plutôt comme quelqu'un qui cherche. C'est enfin tendre à être un peu plus cohérent avec soi-même, chose qui n'est pas toujours facile à concrétiser. Ces propos ont pu être ressentis comme provocateurs par certains enseignants. En effet, nous avons eu la volonté, aucunement de provoquer l'enseignant mais au contraire de provoquer dans l'enseignant et cela dans le but d'induire chez ce dernier des réflexions, de faire émerger des critiques pédagogiques constructives et d'amener peut-être des ruptures, seuls éléments qui font véritablement évoluer la personne en profondeur.

Construire un savoir c'est donc changer. Cela peut paraître paradoxal quand il s'agit d'élaborer un savoir, c'est-à-dire intégrer quelque chose de plus à celui déjà acquis. Il faut bien pourtant faire le deuil d'un certain nombre d'idées et d'habitudes faisant partie de notre propre personne. Changer c'est évoluer dans le positif et la créativité et ne pas se contenter uniquement sur ce que l'on sait en le considérant comme suffisant.

Du côté apprenant, construire un savoir, c'est déjà prendre conscience qu'on est seul à pouvoir le faire. L'enseignant pourra mettre en place des démarches pédagogiques adaptées, cohérentes, apporter les matériaux utiles, être une personne ressource mais en aucun cas il ne pourra se substituer à l'apprenant dans l'acte de construire. Il ne peut s'agir que d'une auto-construction aidée. Mais cela n'est pas encore suffisant. Il sera aussi nécessaire que chaque apprenant sente qu'il est possible de réussir les activités ou projets qu'il entreprend. Une construction de savoir doit donc s'envisager par rapport à trois grands axes : l'apprenant face au savoir, face à lui-même et face aux autres.

Notre objectif est de montrer certaines dérives ou dysfonctionnements et de développer un ensemble d'idées en les intégrant dans un modèle didactique cohérent qui consiste non pas à « soumettre » les autres comme le fait l'enseignement traditionnel, mais bien de « soumettre » aux autres afin qu'enseignants et apprenants puissent, à travers une analyse critique, choisir quelques directions et pistes permettant à l'apprenant de progresser à son rythme sur son propre terrain en pratiquant une pédagogie différenciée. En quoi consiste-t-elle ?

Enseignants et Apprenants : Construire, c'est évoluer en profondeur. Comment?

La Pédagogie différenciée

Nous proposons comme outil de vulgarisation pour les mots clés suivants **Pédagogie différenciée, objectif pédagogique, groupes de niveaux, profils d'élèves.**

La pratique de la **différenciation pédagogique** consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement.

Existe-t-il des dispositifs différents permettant d'atteindre un même **objectif pédagogique**, ou peut-on déterminer des profils d'élèves à qui certaines méthodes conviennent mieux que d'autres?

Remarque importante : il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes.

Pourquoi doit-on parler de différenciation ?

La transformation du **système éducatif**, en particulier du premier cycle de l'enseignement secondaire (création des Collèges d'Enseignement Secondaire à trois filières en 1963, et du collège unique en 1965) a placé les professeurs devant la difficulté d'avoir à enseigner un même programme dans des classes devenues très hétérogènes : différences de niveau scolaire et d'origine sociale, arrivée au collège d'élèves dont les parents n'avaient pas fait d'études secondaires et qui avaient donc plus de difficultés à rentrer dans le nouveau contrat, etc. Des expérimentations tendant à gérer ces différences ont été conduites dans les classes au cours des années 70, impulsées par l'*Institut National de la Recherche Pédagogique* (IPN) et par des mouvements pédagogiques. En liaison avec ces innovations, une réflexion s'est développée autour de l'idée de **différenciation pédagogique** chez des auteurs qui étaient également les animateurs de ces expérimentations, comme Louis Legrand, André de Peretti et Philippe Meirieu. Ce courant, représentatif des préoccupations pédagogiques de l'époque, privilégiait l'acquisition de méthodes par les élèves ; mais la prise en compte des difficultés liées à l'apprentissage de contenus de savoirs particuliers - le pôle "**savoir**" du **triangle didactique** s'est peu à peu imposée par la suite. Alors que l'enseignement primaire assume depuis le siècle dernier la

formation de l'ensemble de la population, la ***pédagogie différenciée*** est apparue comme un moyen de faire face aux difficultés des premiers apprentissages. Dans le cadre de l'organisation en cycles de l'école primaire, les dispositifs de différenciation doivent permettre aux enseignants de gérer des groupes classes dans lesquels certains élèves n'ont pas atteint tous les objectifs du niveau considéré. On retrouve donc au niveau d'une mesure institutionnelle des modalités d'organisation du travail en classe traditionnellement mises en œuvre depuis longtemps dans l'enseignement primaire. Il convient de souligner que pour les auteurs de la *pédagogie différenciée*, la classe homogène est un mythe - le mythe identitaire selon de Peretti -, puisque l'enseignant recrée toujours de l'hétérogénéité à partir d'un groupe homogène.

Qu'est-ce qu'un dispositif de pédagogie différenciée ?

L'enseignant, ou l'équipe d'enseignants :

- repère un objectif à atteindre pour l'ensemble du groupe d'élèves,
- choisit une grille d'analyse des difficultés des élèves,
- élabore des stratégies pédagogiques en fonction de ces difficultés,
- organise sur une ou plusieurs classes les activités en regroupant les élèves par type de stratégies.

Qu'en est-il des différences attribuées aux élèves ?

La question des différences entre élèves est diversement appréciée selon les auteurs et les acteurs :

- bons/moyens/faibles en mathématiques ou en français dans le dispositif dit des *groupes de niveau-matière*,
- auditifs/visuels pour A. de Lagaranderie,
- inductif/déductif,
- besoin de guidage ou d'indépendance,
- réflexif/impulsif,
- impliqué/détaché, etc.

Remarques :

D'un point de vue pratique, le choix de cette grille d'analyse est évidemment le point crucial : elle doit être à la fois pertinente à l'objectif et suffisamment simple pour être gérable.

D'un point de vue théorique, il est difficile d'y voir clair : au débat scientifique s'ajoutent des considérations idéologiques, certaines différences ne sont pas fondées scientifiquement, d'autres sont vivement discutées, d'autres encore relèvent de critères pragmatiques.

Comment adapter les stratégies aux "profils" des élèves ?

En faisant varier certaines caractéristiques du dispositif pédagogique :

- type de support (texte, image, schéma,...),
- de matériel,
- nombre, nature et ordre des questions posées,
- travail individuel ou en groupe,
- expérimentation libre ou guidée, etc.

Après De Peretti, beaucoup d'auteurs ont souligné que la différenciation n'était pas forcément simultanée, mais qu'elle pouvait également être successive : deux stratégies sont proposées successivement à la classe pour deux tâches analogues. Soulignons pour terminer que la stratégie choisie par l'enseignant peut être conforme, ou contraire à celle que l'élève privilégierait spontanément: cela dépend de l'objectif que l'enseignant se fixe à un moment donné.

Peut-on connaître les caractéristiques des élèves ?

Les ouvrages sur la différenciation proposent des questionnaires ou des entretiens à mener avec les élèves sur leurs méthodes de travail. L'observation de leur comportement, l'analyse des questions qu'ils posent, de leurs erreurs, des demandes d'aides qu'ils formulent, constituent d'autres indices de leurs difficultés. Les contraintes temporelles qui pèsent sur l'enseignement et ce que nous avons dit précédemment des grilles d'analyse montrent les limites de ces investigations, mais l'instauration de ce questionnement entre le professeur et l'élève sur les modalités d'accès au savoir peut être très utile.

En guise de conclusion - réflexion

Les réflexions et les pratiques rapidement décrites ici ont produit une grande variété de situations pédagogiques à la disposition des enseignants, de la plus complexe (plusieurs groupes d'élèves travaillant en même temps dans des conditions différentes), à la plus simple en apparence (recommencer l'explication d'une notion mal comprise en changeant de méthode). La ***pédagogie différenciée*** part de la nécessité d'une formation générale de base de même niveau pour l'ensemble de la nation et pose le principe de l'éducabilité de tous les élèves. Elle répond à ce défi en termes de gestion des différences entre les élèves.

En conséquence, elle soulève le problème de la nature des différences à prendre en compte au sein de la population scolaire pour construire des situations d'apprentissage. La question est de savoir jusqu'où cette perspective peut-elle négliger des variables d'ordre didactique, c'est-à-dire spécifiques des contenus enseignés et de leur transmission? Elle ne peut pas non plus s'envisager sans référence aux ***pratiques d'évaluation***.

Dans les trente dernières années, on est passé du constat de l'égalité d'accès de tous les élèves à l'enseignement à la nécessité d'optimiser leurs chances de réussite, d'où l'interrogation sur la nature des difficultés rencontrées et la recherche de solutions adaptées. C'est le sens du fameux passage de la loi d'orientation "l'élève est au centre du système".

Nous sommes convaincu (s) que, pour les enseignants, changer ne doit pas être synonyme de tout rejeter en bloc mais s'adapter progressivement et sans être pressé. On dit qu'il faut six kilomètres à un grand pétrolier pour qu'il puisse faire demi-tour. La prise de conscience d'un changement d'attitude des enseignants vis-à-vis des apprenants est nécessaire et le fait de les considérer comme partenaires sera interprété, d'une part, comme un signe positif pour un itinéraire d'apprentissage qui implique spontanément les apprenants et d'autre part, ils se voient motivés grâce à ce reconnaissance qui compte énormément à leurs yeux. La question qui reste posée est de savoir si les enseignants sont disposés à ce changement. L'avenir proche nous le dira certainement.

Nos suggestions pour un enseignement/apprentissage par projet efficient**Propositions d'aide pour la mise en place de projet****Pour aider un apprenant à se mettre en projet, l'enseignant peut :**

- construire une situation-problème dans laquelle la poursuite de la tâche impose de surmonter un objectif-obstacle pertinent pour la progression de l'apprenant ;
- mettre en place une situation de production mobilisatrice et construire un tableau de suggestions et remédiations qui orientent l'apprenant vers des exercices d'acquisition à l'occasion de chaque difficulté qu'il rencontre ;
- faire effectuer par l'apprenant un exercice, un problème, une expérience, une recherche, avant de lui apporter ou lui faire rechercher les connaissances requises par la tâche ;
- procéder à une information anticipée sur l'évaluation avant la présentation des connaissances ;
- proposer des objets ou des expériences dans lesquels l'apprenant puisse s'identifier et se reconnaître.

Pour aider un apprenant à identifier les invariants structurels dans un apprentissage, l'enseignant peut :

- lui demander de décomposer un savoir procédural en instructions successives afin d'élaborer et de mettre en mémoire différentes stratégies ;
- l'aider à identifier et à classer, par ordre de complexité croissante, les objectifs requis par la tâche (quelles sont les connaissances préalables à mobiliser ? Comment décomposer l'objectif final en sous-objectifs ? Comment savoir si chacun d'eux est atteint ?
- le mettre en situation de repérer ce en quoi un apport nouveau contredit une représentation antérieure et d'identifier ainsi l'objectif-obstacle auquel il doit s'attacher pour progresser de manière pertinente et décisive ;
- lui permettre de repérer en quoi l'apprentissage à effectuer requiert la mise en œuvre d'une opération mentale identifiée, c'est-à-dire d'une activité intellectuelle précise à produire sur un ou plusieurs objets donnés (pensées déductive, inductive, dialectique, divergente).

Pour aider un apprenant à utiliser les procédures les plus efficaces pour lui, l'enseignant peut :

- lui demander d'identifier son style cognitif, c'est-à-dire la nature des rapports qu'il entretient avec le champ de manière à travailler en se mettant dans des situations les plus favorables;

- l'aider à comprendre les principes de sa gestion mentale par le repérage des images mentales (visuelles, auditives) qu'il peut construire et utiliser par la systématisation de l'évocation mentale ;

- l'amener à prendre conscience de son système personnel de pilotage de l'apprentissage c'est-à-dire de la manière dont il intègre un savoir nouveau par l'action et une attitude de construction-vérification ou par l'observation et une attitude de compréhension-intériorisation ;

- lui permettre de repérer les stratégies efficaces pour lui, en fonction de ses habitudes personnelles stables et des situations auxquelles il est confronté ; susciter l'analyse des procédures utilisées au regard des résultats escomptés et faciliter l'imagination d'alternatives par l'échange métacognitif.

Pour aider un apprenant à travailler en autonomie, l'enseignant peut :

- lui suggérer des pistes de travail et de recherche
- ne pas lui imposer des thèmes vagues ou inintéressants ni des plans de travail rigides
 - le suivre régulièrement et de manière ponctuelle selon un planning négocié pour des orientations en effectuant un lâcher prise au moment opportun et en le laissant aller à la recherche de l'information qui l'intéresse là où elle se trouve
 - le doter d'outils méthodologiques qui lui permettraient de sélectionner les informations de savoir prendre des notes et d'analyser les informations pertinentes et de pouvoir les restituer sans les déformer.
 - le sensibiliser à la pratique d'une évaluation de son produit et surtout le motiver à l'autoévaluation.

REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

Apprendre c'est :

1. avoir un projet
2. mettre en œuvre l'opération intellectuelle requise par l'objectif (ce sont les invariants structurels)
3. utiliser les procédures personnelles les plus efficaces pour soi (Variables-sujet).

Apprendre efficacement c'est :

1. se donner un projet
2. repérer et modifier si nécessaire l'archétype à travers le prototype
3. stabiliser et modifier si nécessaire les procédures efficaces dans les processus utilisés.

Formuler des consignes c'est :

1. fournir aux apprenants des critères de réussite
2. indiquer la démarche intellectuelle à suivre (consignes – structure).
3. suggérer aux apprenants différentes stratégies (consignes - procédures).

Former à l'attention c'est :

1. mettre les apprenants en situation de rechercher les informations pertinentes en adéquation avec le thème
2. permettre le traitement de l'information et les interactions du sociocognitif
3. différencier les outils et les situations.

Favoriser une lecture efficace c'est :

1. aider les apprenants à la construction du sens par la formulation d'hypothèses
2. permettre l'adaptation de la technique de prélèvement des indices au type de lecture recherchée
3. offrir la possibilité à l'apprenant d'utiliser différentes stratégies

Écrire et se relire c'est :

1. s'approprier des critères de réussite
2. se placer en situation d'anticipation critique
3. rechercher les situations et les outils d'analyse les plus efficaces

Éduquer aujourd'hui c'est peut être :

1. se positionner dans un projet de société plurielle
2. donner à tous les apprenants les mêmes moyens pour se comprendre
3. œuvrer en développant dans ce mouvement même la constitution de leurs différences.

L'Évaluation d'un établissement c'est :

1. un projet élaboré par tous les partenaires
2. des indicateurs d'évaluation choisis et élaborés en commun
3. des points de vue différents qui proviennent de l'ensemble des parties prenantes (apprenants – enseignants – groupes projet)

Différencier c'est offrir :

1. des projets différents
2. des objectifs appropriés
3. des itinéraires diversifiés

Un groupe de besoin c'est :

1. un projet fédérateur (groupe d'intérêt)
2. des objectifs communs (groupe de niveau)
3. une même méthode (groupe de méthode)

La démarche de projet : les étapes

| Etapes d'un projet et questions pédagogiques | Démarches et outils |
|--|---|
| <p>1. Emergence de l'idée graine</p> <p>Que faut-il résoudre? A quels besoins faut-il répondre? Quelles productions attendre?</p> | <p>Recherche d'informations Préliminaires</p> |
| <p>2. Analyse de la situation</p> <p>Quel(s) objectif(s) attendre: savoir, savoir-faire, savoir-être? Quelles ressources mobilisées? Quelles stratégies et quelles pistes envisagées?</p> | <p>Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Choix d'outils de résolution de problèmes.</p> |
| <p>3. Définition du projet</p> <p>Quel plan adopter? S'accorde-t-il avec l'objectif attendu? Est-il réalisable? Sensibiliser les apprenants à la démarche de projet</p> | <p>Montrer les grandes lignes du projet</p> |
| <p>4. Planification du projet</p> <p>Quelles sont les étapes (expérimentation, résolution, mise en commun, confrontation des acquis, consolidation ou évaluation) ?</p> | <p>Organiser les étapes Acteurs (rôle, responsabilité) Quelle évaluation prévoir ? Sensibiliser au travail de groupe</p> |
| <p>5. Mise en œuvre du projet</p> <p>Comment suivre le projet ? démarche à suivre ? Quels indicateurs de réussite choisir ? Quelle régulation et quels ajustements pour garantir la cohérence entre la mise en œuvre et les objectifs ?</p> | <p>Le temps de réalisation Le temps didactique Le temps pédagogique Fixer les bilans intermédiaires</p> |
| <p>6. Evaluation</p> <p>Comment évaluer le projet (qualité et démarche?) Comment évaluer les compétences développées par les apprenants? Comment rendre compte du projet : déroulement et résultats?</p> | <p>Appréciation collective du projet Synthèses orales ou écrites compte-rendu</p> |

RECOMMANDATIONS

À l'issue de ce travail de recherche – action et après avoir trouvé des éléments de réponse à notre problématique portant sur la mise en place du projet pédagogique dans les classes de français langue étrangère et de son évaluation, il nous semble nécessaire de proposer ces quelques recommandations pédagogiques dans le but de mettre en filigrane certains éléments méthodologiques susceptibles d'être pris en considération afin de pouvoir surpasser les nombreux dysfonctionnements dans la démarche à adopter par les enseignants et les apprenants qui doivent réhabiliter l'évaluation formative qui reste l'outil didactique essentiel pour la régulation, la remédiation et l'amélioration de l'enseignement/apprentissage permettant ainsi aux apprenants de passer du niveau « d'apprenants assistés » à celui « d'apprenants autonomes » capables de prendre en charge leur apprentissage.

Pour la mise en place de l'enseignement/apprentissage par projet, tous les partenaires doivent :

- Faire appel à la pédagogie de projet car il est inconcevable de pouvoir réaliser des projets pédagogiques sans faire appel à une véritable pédagogie de projet qui est essentiellement basée sur la démarche plutôt que sur le produit lui-même ;
- Doter les apprenants d'outils méthodologiques et de moyens matériels pour la recherche d'informations sur le thème de leur projet ;
- Ne pas imposer aux apprenants des sujets ou des thèmes hermétiques et loin de l'actualité et de leur environnement. Cela démotive les apprenants et ne les incite guère à réaliser un travail cohérent et pertinent ;
- Mettre en place un planning ou un calendrier de suivi pour permettre aux apprenants de jalonner leur itinéraire et mener leur projet à terme ;
- Pratiquer une évaluation formative, objective et continue qui permettra aux apprenants de voir leurs points faibles et leurs points forts. D'ailleurs, la remédiation ne peut se concrétiser que si ce procédé d'évaluation est mis en place et surtout pratiqué sans tabous ;

- Donner le temps et la liberté aux apprenants pour travailler dans une atmosphère de créativité et d'autonomie. C'est à ce prix que les apprenants atteindront à coup sûr leur objectif car pour eux le projet est considéré comme quelque chose qu'ils ont construit et sera vue comme une œuvre d'art dont ils seront fiers. Nos apprenants arriveront-ils un jour à ce stade de l'autonomie. C'est un défi à entreprendre et à réaliser à condition que tout un chacun mette la main à la pâte et se dise « concerné » par cette forme d'apprentissage qui ne peut être que bénéfique pour l'enseignement et l'apprentissage. La prise de conscience, la motivation, la formation des enseignants et leur valorisation restent le catalyseur essentiel pour réussir cette entreprise qui est et qui reste le seul garant d'un avenir à construire sur des bases scientifiques, technologiques dont les hommes de demain trouveront leur place dans la société car ils seront à la page, compétents, qualifiés et autonomes.

- La mise en place des principaux critères sur lesquels les enseignants basent leurs évaluations dans une approche communicative qui favorise les interactions et les échanges est incontournable. Ce sont :

Les besoins

- La méthode comporte-t-elle une analyse de besoins des apprenants ?
- Par quels procédés et quels moyens ?

Les objectifs

- Les objectifs généraux de la méthode visent-ils à faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication ?
- La sélection du contenu et la progression sont-elles de type notionnel/ fonctionnel ?

Les contenus

- Le contenu linguistique est-il choisi par rapport aux fonctions et notions retenues
- Quelles sont les fonctions retenues ?

Les aptitudes

- La progression et le travail sur les différentes aptitudes sont-ils différenciés ?

Les supports

- Les supports sont-ils authentiques, fabriqués ?
- Sont-ils diversifiés et en adéquation avec les objectifs fixés ?
- Correspondent-ils à l'âge et aux attentes des apprenants ?

La grammaire et la morphosyntaxe

- Le travail proposé aux apprenants permet-il réellement de conceptualiser le fonctionnement de la langue étrangère ?

La méthodologie

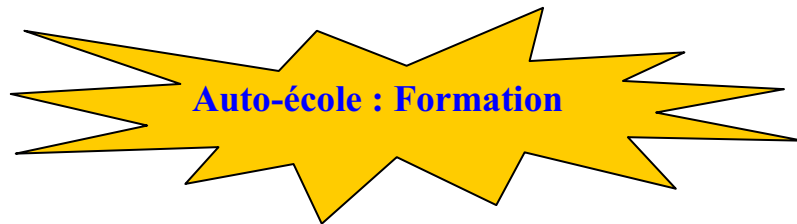
- Les procédures méthodologiques utilisées sont-elles diversifiées ?
- Favorisent-elles les interactions et les échanges ?
- Sont-elles différentes de celles des méthodes audiovisuelles « traditionnelles » ?
- Rendent-elles l'apprenant autonome ?
- Pour chaque activité, l'objectif de travail est-il clairement défini et ciblé ?
- Les activités permettent-elles de créer une communication en classe ?
- La proportion d'activités créatives est-elle suffisante ?
- L'apprenant peut-il mettre en pratique et transférer sa compétence de communication ?

L'apprentissage

- La méthode d'apprentissage propose-t-elle plus stratégies d'apprentissage ?
- L'apprenant a-t-il la possibilité de dire ce qu'il pense de son apprentissage ?
 - Les apprenants mis dans cette situation d'apprentissage accés sur la communication leur permettra de s'épanouir par les échanges et les interactions sans qu'ils se sentent bloqués psychologiquement ou socialement.
 - Les enseignants doivent changer d'attitude vis-à-vis des apprenants en les considérant comme partenaires à part entière car l'apprentissage se construit, se déconstruit et- se reconstruit ensemble pour laisser progressivement la place à l'apprenant de se prendre en charge seul et de manière autonome.

Prolongement du projet pédagogique

Document produit par les apprenants en guise de prolongement d'un projet pédagogique qui prendra la forme d'un dépliant avec 3 volets



- ⇨ Une formation suffisante assure la préparation psychologique d'un bon conducteur ;
- ⇨ Une bonne formation du candidat au permis de conduire assure la préparation d'un conducteur conscient, discipliné et respectueux du code de la route ;
- ⇨ L'aptitude physique et l'absence d'affections mentale ou psychique est une condition essentielle et sine qua none pour l'obtention du permis de conduite ;
- ⇨ Une formation efficace est synonyme d'une implication volontaire du conducteur au respect du code de la route ;
- ⇨ La conduite professionnelle nécessite une formation et une préparation spécifique et adéquate ;
- ⇨ La conduite n'est ni un jeu ni un challenge mais une éducation

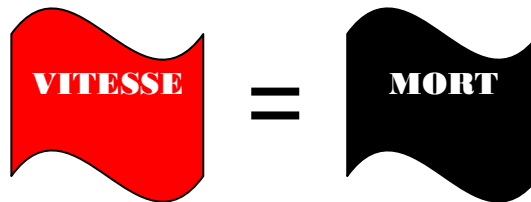
Le respect du code de la route est un acte de civisme.

C'est pourquoi

Le conducteur ne doit ni l'ignorer ni le dépasser



- ⇨ L'excès de vitesse entraîne des accidents graves et mortels
- ⇨ L'excès de vitesse ne permet pas le contrôle du véhicule
- ⇨ Le non respect de la vitesse autorisée et réglementaire est la cause principale des accidents de la route
- ⇨ L'excès de vitesse a été la cause de plus 10 000 accidents de la route en 2006 et de 21 000 accidents avec **4 623** morts



CONSEQUENCES DE L'EXCES DE VITESSE

● LE CONDUCTEUR :

- ⇨ Plus la vitesse augmente, plus cela entraîne :
 - ▶ Un rétrécissement du champ de vision et une sous estimation du risque et du danger latent/caché
 - ▶ Un état de fatigue extrême et important, gestes imprécis, mauvais et baisse de vigilance et somnolence
 - ▶ Diminution de la concentration, faiblesse de réactions et mauvais réflexes donc passivité et inertie

**Le calme, la sérénité et la courtoisie au volant est
Synonyme de
Bonne moralité et de bonne éducation**

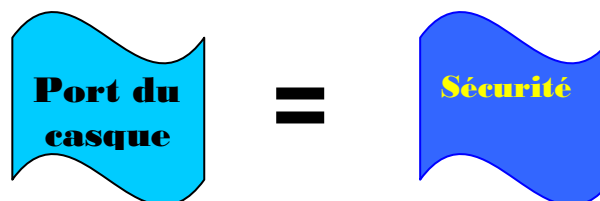
● LE VEHICULE

- ⇒ Plus la vitesse augmente, plus cela entraîne
- ▶ Faible adhérence sur la chaussée
- ▶ Légèreté du véhicule entraînant une grande difficulté pour le maîtriser
- ▶ Distance de freinage plus grande donc risques plus grands
- ▶ Dangers de dérapage importants donc dangers certains

MOTOCYCLES

- ⇒ Les motocyclistes sont plus exposés aux accidents de la circulation que les autres véhicules
- ⇒ Les accidents relatifs aux motocycles exposent leurs passagers à de plus grands dangers : Traumatismes Crâniens, blessures graves, fractures de toutes natures
- ⇒ Les motocyclistes sont tenus de respecter le code de la route comme tous les autres conducteurs ou usagers
- ⇒ Le motocycliste ne dispose pas d'équipements de sécurité pour sa protection, le conducteur est donc tenu de se protéger de façon efficace.

Pour cela, il doit obligatoirement porter un casque homologué, des Lunettes de protection et des gants



GLOSSAIRE

Nous présentons en annexes un glossaire des principaux termes didactiques que nous avons utilisés dans notre travail de recherche action afin de faciliter la lecture et la compréhension de certains lecteurs tels que les enseignants du primaire, du collège et du secondaire qui n'ont par reçu de formation didactique.

Alternance : modèle pédagogique articulant des activités sur un terrain de la « production » (situation de projet, stage d'observation ou d'initiation) et des activités dans un lieu de formation spécifique. Cette articulation ne peut être véritablement interactive que si, dans un premier temps, l'apprenant identifie, les difficultés qu'il rencontre dans la mise en place de son projet pédagogique, les transforme, en objectifs d'apprentissage dans un second temps et recherche dans un troisième temps des ressources qui lui permettent d'effectuer ces apprentissages qui feront l'objet d'une évaluation pronostique. L'alternance « difficultés/objectifs/ressources » est donc constitutive d'une véritable alternance et doit aider l'apprenant à élaborer des outils charnière entre ce qu'il reçoit en situation de classe et ce qu'il découvre dans la mise en place de son projet.

Behaviorisme : Conception de l'activité intellectuelle qui s'attache aux corrélations entre les stimuli extérieurs et les comportements. Cette conception a inspiré les premiers travaux de la « pédagogie par objectifs » qui s'efforçaient de traduire systématiquement les contenus de programme en comportements souhaités et attendus de l'apprenant. Elle est aujourd'hui largement dépassée par l'apprentissage « fonctionnel de la langue ».

Capacité : Activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance ; terme utilisé très souvent comme synonyme de « savoir-faire ». Une capacité se manifeste à travers la mise en œuvre de contenus.

Capacité méthodologique transdisciplinaire : Possibilité de discerner et de mettre en œuvre, à partir des habituels intitulés d'exercices scolaires, les opérations mentales requises selon les procédures personnelles identifiées comme les plus pertinentes et les plus efficaces. Il est à noter que les mêmes intitulés (comme « démontrer » ou « mémoriser ») peuvent recouvrir des opérations mentales différentes, alors que des intitulés différents (« vérifier » et « transposer », par exemple) peuvent parfois requérir des opérations mentales identiques. La maîtrise méthodologique peut donc être décrite comme la capacité de se saisir d'un objet en fonction de ses contraintes propres et du projet d'appropriation que l'on en a. Cette maîtrise méthodologique se manifeste par l'interaction d'un projet et d'un objet et non par l'application d'une méthode donnée à un objet indifférencié ou anonyme.

Compétence : Savoir « identifié » mettant en jeu une ou plusieurs capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. On peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes ciblée et identifiée avec un programme de traitement déterminé.

Conflit sociocognitif : Interaction cognitive entre des sujets apprenants ayant des points de vue différents.

Consigne-but : Définition d'un projet à réaliser dans une situation didactique en termes de « produit fini » et renvoyant essentiellement au registre des motivations des apprenants.

Consignes-critères : Consignes permettant au sujet apprenant de déterminer si la tâche qu'il doit réaliser est conforme aux attentes que l'enseignant manifeste à son égard. La connaissance de l'ensemble des critères de qualité du produit fini oriente ainsi l'activité du sujet qui sait exactement ce que l'on attend de lui. Les consignes-critères concernent donc la tâche à réaliser et non l'objectif à atteindre.

Consignes-structure : Consigne ayant un caractère obligatoire pour tous les apprenants dans un dispositif didactique déterminé ; pour l'enseignant, elles incarnent la structure de l'opération mentale à effectuer ; pour l'apprenant, elles décrivent le mode de fonctionnement du dispositif ou des procédures mise en place.

Critères : Éléments permettant à l'apprenant de vérifier qu'il a bien réalisé la tâche demandée et proposée et que le produit de son activité est conforme à ce qu'il est censé obtenir. La liste de ces critères peut être établie avec les apprenants surtout dans la situation d'une évaluation formative et/ou évaluation formatrice.

Dialectique : Opération mentale par laquelle un apprenant met en interaction des lois, des règles, des notions, des concepts, fait évoluer des variables dans des sens différents, pour accéder à la compréhension et l'appropriation d'un système.

Didactique générale: Élaboration de modèles d'intelligibilité de l'apprentissage basé sur les apports de la psychologie cognitive, porteurs de valeurs, ouverts à une opérationnalisation possible et permettant d'intégrer les spécificités disciplinaires. Elle est ainsi une invention de modèles qui tentent d'articuler quatre pôles : le pôle psychologique, le pôle axiologique, le pôle praxéologique et le pôle épistémologique.

Dispositif : Construction didactique élaborée à partir d'une opération mentale que l'on veut faire réaliser ou effectuer au sujet apprenant pour l'amener à une acquisition donnée. Tout dispositif met en œuvre des matériaux et des consignes-structures qui, ensemble, caractérisent l'opération mentale. Il doit être isomorphe à cette dernière et négociable selon plusieurs stratégies. Le dispositif peut être soit individualisé soit interactif dans le cas d'un groupe d'apprentissage.

Erreur: Elle est considérée comme une faiblesse de performance de l'apprenant. L'erreur relève du niveau de l'utilisation ou de la transférabilité des connaissances ou du savoir-faire donc du procédural. Les erreurs de « performance » ont lieu quand l'apprenant se trouvant en situation de fatigue, de stress ou de négligence. L'apprenant est capable d'identifier et corriger tout seul ses erreurs

Faute: Elle est due à une faiblesse de compétence. L'apprenant ne maîtrisant pas correctement le savoir ou les connaissances nécessaires ou les règles de fonctionnement de la langue cible commet des fautes. C'est généralement la non maîtrise des connaissances déclaratives et sont causées par une déviation des compétences. L'apprenant incapable de mettre en œuvre ou en pratique un savoir non maîtrisé, ne peut pas corriger seul ses fautes et donc, il doit revenir sur les apprentissages pour les corriger. Elles sont à sanctionner.

Finalités : Représentations de l'homme, de la culture et de l'éducation qui fixent et imposent un choix des contenus didactiques (objets d'apprentissage) et des modèles pédagogiques (méthodes d'apprentissage). Les finalités sont, en ce sens, plus marquées par les pratiques mises en œuvre que par les déclarations d'intention. Les décisions sur ce qu'il convient d'apprendre et la manière de s'y prendre transposent les finalités de l'institution et de l'enseignant.

Groupe d'apprentissage : Groupe de travail dans lequel l'enseignant s'assure de la participation de chaque membre par une distribution opportune et pertinente des matériaux de travail, et de la progression de chacun d'entre eux par la mise en place d'un mode de fonctionnement groupal en synergie garantissant l'effectuation individuelle de l'opération mentale et stratégique requise.

Indicateur : Comportement observable à partir duquel on peut inférer de l'atteinte d'un objectif ou de la maîtrise d'une capacité.

Indicateurs de réussite : Sélection de quelques critères de réussite d'une tâche suffisamment significatifs pour en avoir une représentation minimale permettant d'en engager la réalisation. La liste de ces indicateurs peut être complétée par des réflexions méthodologiques au cours de la réalisation de la tâche.

Interlangue : C'est un système intermédiaire ou transitoire que l'apprenant construit au début de l'apprentissage surtout dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce système idiosyncrasique est une des stratégies utilisée par l'apprenant pour communiquer.

Invariants structurels : Eléments fixes qui, pour effectuer un apprentissage précis, ne peuvent être contournés ou occultés, quel que soit le sujet apprenant. Ces invariants peuvent être décrits en termes de contenus de connaissance (programme), d'activités à effectuer (progression taxonomique) ou d'opérations mentales à réaliser (situation articulant des dispositifs adaptés et congruents). Les mêmes invariants structurels sont à négocier par chacun des sujets apprenants selon des variables-sujet qui sont propres à chacun.

Métacognition : Activité par laquelle le sujet apprenant s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus.

Méthode : Terme désignant un ensemble de moyens mis en œuvre pour effectuer un apprentissage structuré et cohérent : un ou plusieurs dispositifs, un traitement individuel ou interactif de ceux-ci, des matériaux et des outils pédagogiques, une démarche, un certain degré de guidage ou de directivité et d'orientations.

Modèle pédagogique : Construction théorique qui mobilise une représentation du sujet apprenant et du savoir qu'il convient de lui proposer (ex : le projet pédagogique). Le modèle permet de sélectionner des informations et de proposer des consignes de tâches et des activités didactiques particulières. Toute pédagogie est porteuse d'un modèle qu'elle privilégie selon ses finalités. Toute didactique renvoie à des représentations et à des valeurs. La pédagogie par alternance, la « pédagogie du projet » la pédagogie des situations-problèmes... sont des modèles pédagogiques.

Objectif : Dans la perspective de la « pédagogie par objectifs », l'objectif pédagogique opérationnel doit définir un comportement observable à réaliser par l'apprenant (ex : être capable d'identifier les pronoms relatifs dans un texte »). Dans la perspective behavioriste, la notion d'objectif désigne une habileté intellectuelle complexe invisible et dont le comportement observable n'est qu'un indicateur possible (ex : être capable de transformer un texte oral en texte écrit ») ce sont des indicateurs de réussite. Aujourd'hui, le mot objectif désigne une compétence à acquérir en termes de corrélation entre une classe de problèmes et un programme de traitement : ce sont des « objectifs opératoires » (ex : être capable d'effectuer une contraction de texte en identifiant la nature du texte, sa typologie en utilisant les outils correspondants.)

Opération mentale : Activité intellectuelle par laquelle un sujet apprenant saisit, reçoit et traite l'information.

Pédagogie : Réflexion sur l'éducation de l'enfant et, par extension, sur l'éducation de l'adulte qui se caractérise par le « débutant » et le « faux débutant ». La pédagogie s'interroge sur les finalités à affecter à cette éducation, sur la nature des connaissances qu'elle doit contribuer à transmettre et sur les méthodes qu'elle doit utiliser. A distinguer de la didactique qui, elle, s'intéresse plus particulièrement à l'organisation des situations d'apprentissage.

Procédure : Éléments d'une stratégie d'apprentissage ayant été compris comme efficaces et porteurs de résultats dans des situations données et pouvant être reproduits dans des situations analogues.

Processus : Éléments d'une stratégie d'apprentissage ayant été mis en œuvre de manière conjoncturelle, en fonction des circonstances favorables.

Profil pédagogique : Mode de représentation de l'activité cognitive des sujets apprenants à partir de quatre paramètres (gestion du temps, apprentissages mécaniques, opérations complexes et créativité) et du type d'évocations mentales (visuelles ou auditives) utilisées pour les gérer. La théorie de référence est ici la psychologie introspective faisant appel au style cognitif, à la stratégie d'apprentissage et au système de pilotage de l'apprentissage.

Projet : Dans le domaine de la didactique, ce terme désigne d'abord l'attitude du sujet-apprenant par laquelle il se trouve en situation active de recueil d'informations. Les informations ainsi intégrées, mémorisées et mentalisées peuvent être considérées comme des connaissances. Par extension, ce terme peut désigner la tâche qui finalise les activités de recueil d'informations du sujet.

Répertoire cognitif : Mémoire de travail (références) constituées d'indicateurs de réussite corrélés à des types de tâches, d'indicateurs de structure de classes de problèmes corrélés à des programmes de traitement et d'indicateurs de correspondance corrélés à des stratégies personnelles efficaces.

Représentation : Dans le domaine de l'apprentissage, ce terme désigne la conception que le sujet a, à un moment donné, d'un objet ou d'un phénomène.

Savoir (s) : Ce sont les connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques).

Savoir-être : Ce sont les dispositions individuelles des comportements, attitudes et traits de personnalité, des dispositifs qui touchent à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans les relations avec autrui et les interactions sociales.

Savoir-faire : C'est la mise en pratique des savoirs dans toutes les situations d'apprentissage ou de pratiques socioprofessionnelles.

Situation d'apprentissage : Ensemble de dispositifs ou situation dans laquelle un sujet s'approprie de l'information à partir du projet qu'il conçoit. Dans toute situation d'apprentissage, le sujet apprenant s'appuie sur des capacités et des compétences déjà maîtrisées qui lui permettent d'en acquérir de nouvelles. Elles peuvent ainsi apparaître en dehors de toute structure scolaire et de toute programmation didactique.

Situation didactique : C'est une situation d'apprentissage élaborée par le didacticien qui fournit, d'une part, des matériaux permettant de recueillir l'information pertinente et, d'autre part, une consigne-but permettant de mettre le sujet apprenant en situation de projet. Dans le champ socio-affectif, une évaluation diagnostique permet de s'assurer que la consigne-but est effectivement capable de motiver et de mobiliser le sujet apprenant et dans le champ cognitif, elle permet de s'assurer que le sujet dispose bien des capacités et compétences lui permettant de traiter l'information recueillie.

Situation-problème : C'est une situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet apprenant une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis et efficient. Cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche. Comme toute situation didactique, la situation-problème doit être élaborée en s'appuyant sur une triple évaluation diagnostique (des motivations, des compétences et des capacités).

Stratégie d'apprentissage : C'est le mode de représentation de l'activité cognitive des sujets apprenants à partir de la description des comportements intellectuels efficaces dans des situations didactiques précises. La stratégie d'un sujet apprenant s'articule ainsi à un style cognitif personnel relativement stable mais qui dépend de l'objet de l'apprentissage. Les didacticiens distinguent cinq variables : les outils, la démarche, le degré de guidage, l'insertion socio-affective et la gestion du temps.

Style cognitif : C'est le mode de représentation de l'activité cognitive des sujets apprenants à partir de variables-sujet plus ou moins stables. Les styles cognitifs les plus utilisés sont soit la dépendance soit l'indépendance ou l'autonomie par rapport au champ.

Tableau de suggestions et de remédiations : Ensemble de propositions fournies à un apprenant qui se trouve confronté à un exercice ou à une situation-problème. Ces propositions suggèrent différents chemins et renvoient à des exercices précis ou des activités de remédiation pertinentes, ciblées et en fonction des difficultés rencontrées. Ce tableau est utilisé dans une évaluation formative qui vise l'évaluation formatrice s'il est élaboré avec la collaboration des apprenants ce qui constitue un excellent exercice de métacognition.

Tâche : C'est l'objet auquel doit aboutir l'activité du sujet apprenant. Il existe des tâches scolaires (faire un compte-rendu d'une expérience, faire un commentaire d'une carte ou d'un schéma) et des tâches extrascolaires (projet personnel, rédiger un article pour le journal de la classe). La tâche ne peut atteindre ses objectifs que si la consigne-but (définition de la tâche) est accompagnée de consignes-critères et si une évaluation formative est pratiquée en présentant des critères de réussite.

Variables-sujet : Eléments qui, pour effectuer un même apprentissage, diffèrent d'un sujet apprenant à un autre et lui permettent de négocier les mêmes invariants structurels de manière spécifique. Ces variables-sujet peuvent être décrites avec des modèles différents, suivant la théorie de référence utilisée et qui fait référence, selon le cas, au profil pédagogique, au style cognitif, au système de pilotage ou de stratégie d'apprentissage.