

**EVALUATION DES COMPETENCES DANS LE
SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN : ETUDE DES
EXAMENS OFFICIELS DE FLE****Assessment of skills in the Algerian educational system:
study of official exams of French as a foreign language****LAIDOUDI Assia***

Université de M'sila, (Algérie) Laboratoire SELNoM

assialaidy@gmail.com*Date de soumission : 26/12/2021 Date d'acceptation : 29/03/2022 Date de publication : 22/07/2022***Résumé**

Bien que les examens officiels du système éducatif algérien visent une évaluation des compétences des apprenants en FLE, notre étude quali-quantitative révèle que les outils de mesure et de jugement mis en œuvre ne les évaluent pas réellement. Pis encore, ces examens sont quasi-identiques à ceux proposés avant la réforme : compétences évaluées séparément, ressources privilégiées, situations incomplètes... sont des indicateurs de la stagnation des pratiques évaluatives ; ce qui rend urgent leur renouvellement.

Mots clés : Evaluation ; compétences ; examens ; FLE ; outils.

* LAIDOUDI Assia

Abstract

Although the official exams of the Algerian educational system aim to assess the skills of learners in French as a foreign language, our qualitative-quantitative study reveals that the measurement and judgment tools implemented do not actually assess them. Worse still, these exams are almost identical to those proposed before the reform: skills assessed separately, resources privileged, incomplete situations... are indicators of the stagnation of assessment practices; which makes their renewal urgent.

Key words: Assessment; skills; exams; French as a foreign language; tools.

Introduction

L'école algérienne a adopté depuis 2003 l'approche par les compétences, abrégée en APC dans la suite de notre texte, qui vise à doter les apprenants algériens de compétences effectives transférables dans les situations réelles. S'agissant des langues étrangères, l'école vise la formation d'apprenants capables de communiquer oralement et par écrit en tenant compte des paramètres des situations dans lesquelles ils se trouvent. Pour atteindre ses nouveaux objectifs, elle se voit dans la nécessité de réformer ses modes, ses outils, ses stratégies d'enseignement/apprentissage... Le changement d'objectifs, qui requiert celui des contenus et des modalités de transmission, a donné lieu à de nouveaux manuels auxquels les enseignants se réfèrent. Ces premiers manuels ne correspondent néanmoins qu'à une première phase de la réforme dite de *première génération* qui était suivie en 2016 de la réforme de *deuxième génération* qui a conduit à une réécriture des manuels afin de remédier aux lacunes constatées (Bouamama & Boubakour, 2018). Les nouveaux contenus et manuels dont disposent les enseignants et les exigences de l'APC les contraignent à changer radicalement leurs pratiques : ils recourent en effet à des situations d'apprentissage et d'intégration qui permettent aux apprenants d'atteindre progressivement les compétences visées (Roegiers, 2006). Ce changement imposé ne concerne pas cependant que les pratiques enseignantes dans la mesure où les pratiques évaluatives se trouvent également affectées : contrairement à une évaluation classique qui

recourt à des items évaluant les savoirs et les savoir-faire grammaticaux, la nouvelle approche requiert des situations d'évaluation –dont les paramètres sont identiques à celles sélectionnées à des fins d'apprentissage. Pour qu'elles évaluent réellement les compétences, de nombreux auteurs (Gérard, 2009 ; Roegiers, 2005...) estiment que les situations complexes, signifiantes, authentiques, complètes, inédites et adéquates sélectionnées (Roegiers, 2005 ; Gérard, 2009 ; Rey, 2012 ; Lemenu & Heinen, 2015...) doivent proposer au moins trois tâches indépendantes (évaluant indissociablement compréhension et production) pour que les jugements de compétence émis soient valides.

Il nous semble néanmoins que les épreuves évaluant les compétences des apprenants algériens en FLE dans les trois cycles ne sont pas conformes aux exigences de l'APC étant donné que les compétences de compréhension et de production sont évaluées séparément et que des items continuent à être investis pour évaluer les connaissances grammaticales ; deux constats qui sont à l'origine de notre réflexion autour des modifications concrètes des pratiques évaluatives de nos enseignants. Pour cela, nous tenterons à travers la présente contribution de vérifier si les épreuves évaluatives proposées dans notre système éducatif évaluent réellement les compétences de nos apprenants en FLE ; et ce, en recourant aux outils requis : les situations d'évaluation et les grilles de correction (Roegiers, 2005 ; Gérard, 2009...). Nous y traiterons les questions suivantes : les examens officiels du système éducatif algérien évaluent-ils les compétences de nos apprenants en FLE ? Recourent-ils aux outils de mesure et de jugement préconisés par l'APC ?

Ce sont les données collectées suite à une étude qualitative et quantitative des examens officiels (5AP¹, BEM² et Bac³) que nous analyserons pour formuler des réponses aux questions ci-dessus soulevées. Notre corpus sera analysé en nous appuyant sur une grille constituée de critères et indicateurs représentatifs des exigences de l'APC et inspirés de la littérature scientifique citée dans notre contribution où aspects théoriques et pratiques seront exposés indissociablement.

¹ Examen de fin de cycle primaire.

² Examen de fin de cycle moyen.

³ Examen de fin de cycle secondaire.

Méthodologie

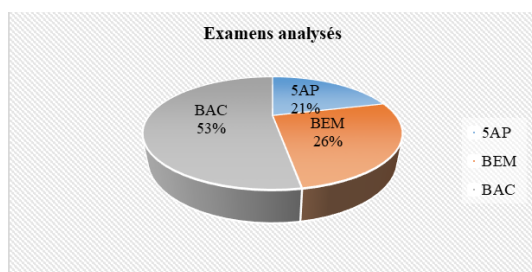
Pour déterminer si les compétences de nos apprenants en FLE sont effectivement évaluées dans le système éducatif algérien, nous procéderons à une analyse quali-quantitative des épreuves officielles introduites après la réforme de la deuxième génération. Ce sont les examens officiels de 5AP, BEM et Bac que nous analyserons pour la représentativité de notre corpus ; une analyse qui vise la description des outils de mesure et de jugement introduits en évaluation car, rappelons-le, une évaluation de compétences requiert le recours à des situations évaluatives et à des grilles de correction (Roegiers, 2005 ; Gérard, 2009...).

Les approches quantitative et qualitative empruntées préciseront si les outils préconisés dans une perspective de compétences sont réellement intégrés par les concepteurs ; ce qui signifie la validité des examens analysés. Si ce ne sont pas tous les examens qui y recourent, nous saurons le taux des examens conçus en respectant les exigences qui seront traduites en critères et indicateurs dans notre grille d'analyse.

Corpus

Comme mentionné précédemment, notre corpus est constitué des examens officiels proposés de 2016 à 2020. Conçus et introduits après la réforme de deuxième génération, ces examens seraient plus conformes aux exigences institutionnelles ; notamment que la seconde réforme a abouti à une révision des programmes, des contenus et des manuels ; supposant ainsi de nouvelles modalités d'évaluation.

Nous comptons au total 19 (dix-neuf) examens de 5AP, BEM et Bac, introduits au cours des années 2016, 2017, 2018, 2019 et 2020. Ces trois catégories sont représentées dans le graphique qui suit :



Graphique 1 : Les trois catégories d'examens constituant notre corpus

Cette répartition montre le déséquilibre du nombre d'examens constituant les trois catégories : ceux de la 5AP et du BEM sont nettement plus restreints que ceux du Bac. Cela s'explique par :

- L'annulation des examens de la 5AP en 2020, en raison de la crise sanitaire⁴ ;
- La proposition de deux sujets de français (au choix) chaque année au Bac.

Ce déséquilibre ne nuit aucunement à la validité de notre étude vu la présentation dissociée des résultats en cas d'écarts significatifs.

Instrument de collecte

Une grille constituée de critères inspirés des travaux de Roegiers (2003), Gérard (2009), Ferhani-Meghraoui (2019)... est conçue pour orienter notre analyse. Ses critères seront regroupés dans quatre axes principaux où des indicateurs précis seront pointés. Le premier axe **Compétences et outils** précisera :

- Les compétences évaluées (compréhension ? production ? ressources ?)
- La manière dont ces compétences sont évaluées (séparément ? en parallèle ?) ;
- Les outils les évaluant (items ? situations ?) ;
- Les items évaluant la compréhension (types ? validité ?).

Le deuxième axe, **Ressources linguistiques**, vérifiera :

- L'importance accordée aux items évaluant les ressources,
- Les niveaux cognitifs de ces items.

Pour le troisième axe, **Situations évaluatives**, nous y étudierons la conformité des situations proposées aux exigences à travers :

- Les supports, constituants essentiels des situations,
- Le nombre des tâches (la règle des 2/3).

Le dernier axe, **Outils de jugement**, précisera :

- L'outil de jugement investi par les enseignants,
- La conformité de cet outil aux exigences.

Ces critères et indicateurs seront détaillés et appuyés par des références théoriques dans la présentation des résultats.

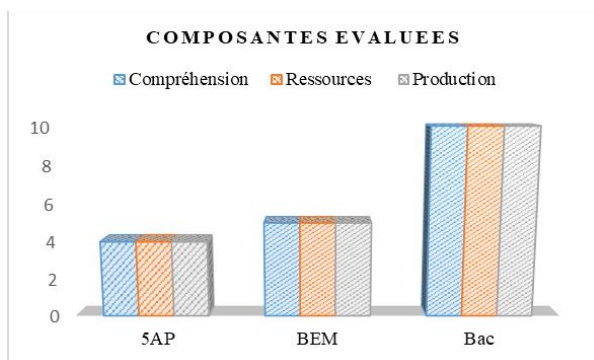
Présentation et analyse des résultats

⁴ Le confinement pédagogique dû à la Covid-19 a conduit, au départ, à une suspension des cours. Progressivement, un système d'enseignement par vagues était adopté dans les écoles pour poursuivre les enseignements tout en respectant les mesures de protection ; ce qui a causé un allègement des contenus et des volumes horaires.

Les données collectées suite à l'analyse des examens moyennant la grille conçue seront exposées puis analysées dans les axes suivants :

Axe 1 : Compétences et outils

Contrairement à certaines épreuves (devoirs⁵ et compositions⁶) où la production et les ressources sont parfois omises (Laidoudi, 2021),* les examens officiels analysés évaluent trois composantes : compréhension, ressources linguistiques et production (Graphique 2) ; même si les ressources sont intégrées dans la partie compréhension.

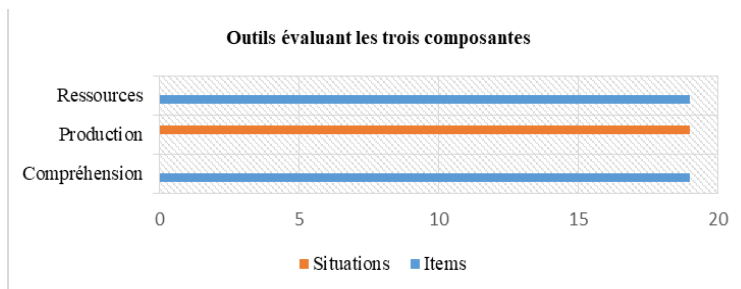


Graphique 2 : Les composantes évaluées dans les examens officiels

Cela révèle une stagnation structurale des évaluations scolaires : les épreuves pré-APC ont en effet évalué les mêmes composantes en recourant à des outils identiques (Ferhani-Meghraoui, 2019). Pour évaluer la compréhension et les ressources linguistiques, des items sont en effet sélectionnés alors que des situations évaluent la production (Graphique 3).

⁵ Epreuves introduites au terme des séquences pédagogiques (unités constituant le projet pédagogique).

⁶ Epreuves introduites au terme des trimestres. Chaque trimestre correspond à un projet pédagogique.



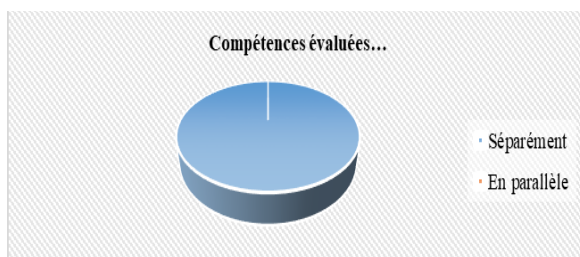
Graphique 3 : Les outils qui évaluent les trois composantes

Si les situations sont des outils de mesure préconisées dans une perspective de compétences, les items ne le sont pas car ils ne constituent pas un échantillon représentatif des contenus enseignés (Gérard ; 2006, 2009). Cette représentativité, qui assure la validité des épreuves- autrement dit leur capacité à évaluer les compétences visées- pourrait être assurée en recourant à une ou à quelques situations complexes, significatives, contextualisées, inédites... (Roegiers, 2003 ; Gérard, 2009...), des caractéristiques que les situations proposées doivent respecter pour une évaluation authentique des compétences.

Mentionnons que les ressources linguistiques, évaluées dans les examens de notre corpus, ne doivent pas être évaluées dans une approche sommative pour deux raisons essentielles que nous admettons. La première est l'existence d'une autre forme d'évaluation, formative, à travers laquelle les enseignants pourraient évaluer le degré de maîtrise des contenus linguistiques enseignés et proposer les remédiations nécessaires ; d'où les recommandations de réserver les évaluations sommatives aux compétences et les évaluations formatives aux connaissances grammaticales (Gérard, 2009). Quant à la seconde, elle concerne l'intégration des ressources dans les productions élaborées par les apprenants pour réaliser les tâches prescrites. Les ressources linguistiques enseignées sont en effet investies par les apprenants qui les articulent pour construire leurs écrits, qui révèlent si ces ressources sont réellement maîtrisées. Il devient ainsi inutile d'évaluer séparément les connaissances grammaticales dont la maîtrise pourrait être clairement vérifiée à travers les productions élaborées. En dépit de ces réserves, Gérard (2009) estime acceptable l'évaluation des ressources importantes dans une perspective sommative ; à condition de ne plus leur accorder plus de 25% des points, d'où la nécessité de vérifier si ce taux est respecté dans notre corpus.

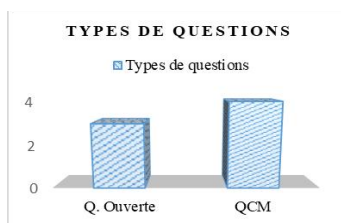
Outre le recours aux items et l'évaluation des ressources qui ne sont pas admis dans une évaluation de compétences, les épreuves analysées

évaluent séparément les composantes retenues (Graphique 4). Cette évaluation dissociant des compétences complémentaires, que des auteurs à l'instar de Huver et Springer (2011) qualifient de *traditionnelle*, nuit considérablement à la validité des résultats. En effet, certains items -comme les questions ouvertes- qui évaluent la compréhension requièrent une formulation de la réponse ; ce qui ne fournit pas un aperçu exclusif sur la maîtrise de la compétence visée en évaluation. Ce sont les limites de cette évaluation séparée des compétences qui rendent nécessaire le recours aux situations.



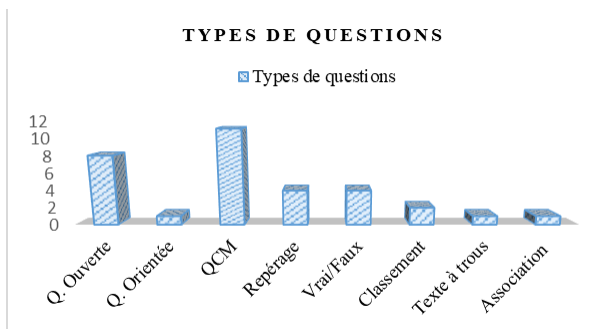
Graphique 4 : La manière dont les composantes retenues sont évaluées

Les types de questions introduites dans nos examens permettent-ils une évaluation séparée des compétences retenues ? Dans la mesure où les consignes de production requièrent inévitablement la compréhension, nous nous contentons d'analyser les items évaluant la compréhension. Les graphiques ci-dessous montrent que les types les plus investis dans les examens analysés sont *les questions ouvertes* et *les QCM*, types exclusifs dans les examens de 5AP (Graphique 5).



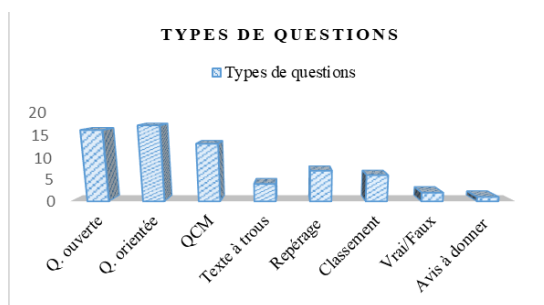
Graphique 5 : Les types de questions évaluant la compréhension en 5AP

A ces deux types, dominants dans les épreuves de BEM, s'ajoutent d'autres types comme : les questions de repérage, d'association, de classement...



Graphique 6 : Les types de questions évaluant la compréhension au BEM

Enfin, les épreuves du Bac, où les questions de compréhension sont plus nombreuses, intègrent essentiellement trois types : les questions ouvertes, orientées et les QCM ; auxquels s'ajoutent des questions de repérage, de classement...



Graphique 7 : Les types de questions évaluant la compréhension au Bac

Si certains items (questions de classement, d'association...) ne mobilisent que la compétence de compréhension, d'autres intègrent la compétence expressive. C'est le cas des *questions ouvertes* qui requièrent une formulation correcte des réponses pour ne pas affecter le sens exprimé ; un biais cité par Beaume qui précise que ce type risque de

...déplacer l'attention des connaissances de l'enfant quant au contenu de la question posée vers sa capacité à bien s'exprimer pour y répondre. En effet, bien que connaissant la réponse correcte, il peut la formuler d'une façon erronée, ou même, simplement maladroite (1988, p. 39).

Nous ne pouvons nier, néanmoins, les avantages de ce type de questions, qui reflète la compréhension effective des textes lus (De

Landsheere, 2000). Leur limite est, en réalité, mentionnée pour signaler l'inséparabilité des deux compétences en évaluation.

Contrairement aux questions ouvertes de la 5AP et du BEM qui évaluent la compréhension littérale⁷ des supports sélectionnés, certaines questions du Bac sont orientées vers la compréhension critique⁸. Voici une question extraite du bac 2018 qui illustre nos propos :

Question : « Selon l'auteur, la protection du patrimoine culturel, matériel comme immatériel, est indissociable de la protection des vies humaines ». Qu'en pensez-vous ? Dites pourquoi en deux ou trois lignes.

Une telle question, proposée pour évaluer la compréhension, contraint les apprenants à exprimer leurs avis personnels et à les appuyer par des arguments ; en mettant en œuvre leur compétence expressive. Celle-ci est en effet souvent évaluée à travers des questions similaires. Tel est le cas des questions ci-dessous extraites du Bac 2020 :

Question 1 : « Beaucoup de personnes pensent que la suppression des notes à l'école peut avoir un impact positif sur la réussite scolaire ». Qu'en pensez-vous ? Développez, en trois lignes, votre point de vue en le justifiant à l'aide d'arguments.

Question 2 : Certains parents veulent davantage de devoirs à la maison, d'autres en veulent moins. En tant que représentant des élèves de votre lycée, rédigez un texte d'une quinzaine de lignes dans lequel vous exprimez votre point de vue en le justifiant à l'aide d'arguments illustrés. Votre texte sera publié sur la page Facebook de votre établissement.

Dans la question 1, qui évalue la compréhension, il est demandé à l'apprenant d'exprimer son point de vue et de l'appuyer par des arguments appropriés. Cette tâche est identique à celle prescrite dans la question 2, où l'apprenant doit également présenter son point de vue puis le justifier par des arguments. Bien que certaines contraintes de réalisation ne soient pas similaires (sujets à traiter, longueur du texte à produire, exemples à insérer...) ; il est indéniable que la tâche prescrite, dans les deux consignes, est : la production d'un texte argumentatif. Une telle similitude révèle que les frontières entre les deux compétences

⁷ La compréhension littérale concerne les informations explicites et les idées clairement formulées dans le texte.

⁸ La compréhension critique concerne les réactions des lecteurs aux personnages, aux événements...

ne pourraient être nettement établies étant la difficulté qu'ont les concepteurs à ranger certains items dans une catégorie particulière, d'où la confusion manifeste dans les examens de Bac cités. Ces items constituent, à nos yeux, des preuves inébranlables de l'inséparabilité des compétences en question.

Rappelons le recours de nos examens à certains items qui ne mobilisent pas la compétence expressive comme les QCM. Ce second type dominant dans les examens analysés, nonobstant ses avantages (évaluation globale, correction objective...), est altéré par quelques facteurs : le choix des distracteurs, l'effet du hasard, la tricherie... (Leclercq, 1986) ; des facteurs qui révèlent que tout type est susceptible de limites.

Ce premier axe a ainsi révélé que les examens officiels, tous cycles confondus, évaluent séparément trois composantes : compréhension, ressources et expression ; d'où le recours à deux outils de mesure (items et situations). Cette évaluation dissociant des compétences complémentaires nuit considérablement à la validité de certains items de compréhension comme les questions ouvertes, fréquentes dans les examens constituant notre corpus. Ceux-ci transgressent les exigences en intégrant les ressources linguistiques dont la maîtrise ne suffit pas pour communiquer efficacement en français.

Axe 2 : Ressources linguistiques

Certes, une évaluation des connaissances linguistiques est déconseillée dans une perspective de compétences ; leur maîtrise étant ostensible dans les productions des apprenants. Cela ne signifie pas leur bannissement des épreuves sommatives : une évaluation des ressources est en effet tolérée, voire intéressante selon Gérard qui affirme :

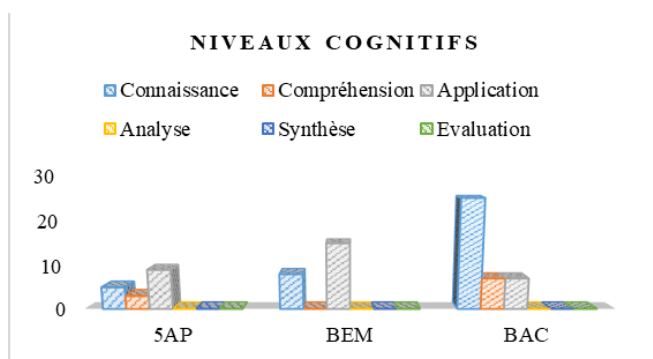
...il peut être aussi intéressant d'évaluer les ressources, d'une part parce qu'elles doivent aussi être maîtrisées, mais d'autre part parce que si l'élève rencontre des difficultés dans la maîtrise des compétences, il est intéressant de savoir si ces difficultés sont dues à une non-maîtrise des ressources ou si c'est leur mobilisation et leur intégration qui posent problèmes. (2006, p. 114)

En dépit de cela, ce ne sont pas tous les savoirs et les savoir-faire linguistiques que nous évaluerons dans une épreuve sommative : seules les ressources importantes sont évaluées à condition de ne pas leur accorder plus de 25% des points (Gérard, 2009). N'étant pas précisées dans les références théoriques consultées, ces ressources importantes

seront associées, dans notre contribution, aux niveaux cognitifs supérieurs. Quant au taux de points qui leur est consacré, il ne pourra être contrôlé si les points ne sont pas détaillés ; d'où sa substitution par la confrontation du nombre d'items évaluant les ressources à celui des items évaluant la compréhension.

-Connaissance et application : des niveaux cognitifs privilégiés

Pour déterminer à quel point les ressources linguistiques sont importantes, nous étudions à présent les niveaux cognitifs les plus ciblés dans les épreuves évaluatives analysées. Les résultats obtenus, tous niveaux confondus, sont exposés dans le graphique suivant :



Graphique 8 : Les niveaux cognitifs ciblés en évaluation

Connaissance, application et compréhension sont les niveaux taxonomiques intégrés en évaluation des savoirs et savoir-faire linguistiques. Le premier niveau - qui désigne la restitution de ce qui est appris par les apprenants (Morissette & Laurencelle, 1993)- est dominant dans les examens du Bac à travers des items sur la valeur des temps verbaux, les synonymes... Voici deux exemples :

Question 1 : « Relevez dans le texte deux termes et deux expressions qui renvoient au champ lexical de la réussite ».

Question 2 : « Dans cet énoncé, le conditionnel exprime :

- ☐ Un regret.
- ☐ Une hypothèse.
- ☐ Un doute.

Recopiez la bonne réponse ».

En dépit de son importance dans les examens de la 5AP et du BEM, la connaissance est un niveau moins privilégié que celui de l'application qui consiste au transfert de ce qui est appris dans des contextes nouveaux (Morissette & Laurencelle, 1993). Ci-dessous des items

évaluant cette capacité :

Question 1 : « Facebook rapproche des personnes très éloignées.

- Réécris cette phrase en commençant par :
- Des personnes très éloignées »

Question 2 : « J'ouvre la fenêtre à l'oiseau, répondit-il.

- Ecris cette phrase en la commençant par :
- Il répondit qu' »

Question 3 : Ecris correctement le verbe :

- Il range les boulons.
- Ils les boulons ».

La compréhension, dernier niveau cognitif ciblé dans nos examens officiels, est évaluée à travers des items où des sens sont interprétés, des expressions sont condensées... Ci-dessous des items illustrant ce niveau :

Question 1 : Que remplace le pronom ils dans la phrase suivante :

- « Ils ne veulent que lui pour réparer leurs voitures ».

Question 2 : A qui ou à quoi renvoient les pronoms soulignés dans les énoncés ci-dessous ?

- « Nécessaire à leur réussite... » : Leur renvoie à....
- « Sans notation, il me serait difficile » : Me renvoie à.....
- « Faux ! Pas si elle est argumentée » : Elle renvoie à.....

Tous les items que les concepteurs sélectionnent pour mesurer la maîtrise des ressources linguistiques (identifier les natures des mots et leurs fonctions ; identifier les articulateurs exprimant des rapports logiques ; réécrire les phrases du singulier au pluriel, du féminin au masculin, de la voix active à la voix passive, du style direct au style indirect...) ne sont pas révélateurs des compétences des apprenants, ni de leur capacité à transférer ce qui est appris dans des contextes appropriés. En évaluant ces ressources linguistiques à travers des phrases décontextualisées, nous ne pouvons prédire la compétence des apprenants à construire des énoncés cohérents, qui tiennent compte des paramètres des situations de communication. Ce ne sont pas seulement les niveaux cognitifs des items mesurant la maîtrise qui retiennent notre attention, leur nombre est également un indicateur de la valeur que leur accordent les examens officiels ; d'où la nécessité de confronter ce nombre à celui des questions évaluant la compréhension.

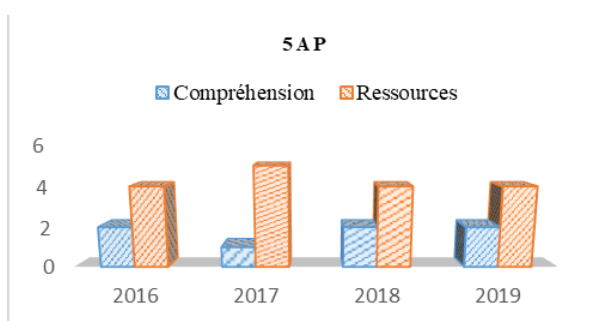
-Nombre arbitraire d'items

Exposés dans les graphiques ci-dessous, les résultats obtenus - répartis par cycle vu les différences significatives notées- révèlent que les savoirs et savoir-faire linguistiques revêtent un intérêt instable : privilégiés en 5AP, ceux-ci ne le sont plus au Bac. Cette instabilité est toutefois notée au sein des examens du même cycle. Contrairement au

Bac de 2017 et 2018 où le statut accordé aux items mesurant la maîtrise des ressources est quasi-identique à celui des items évaluant la compréhension, le Bac de 2020 introduit un item unique pour évaluer la grammaire. A quelles raisons cette instabilité pourrait-elle être attribuée ?

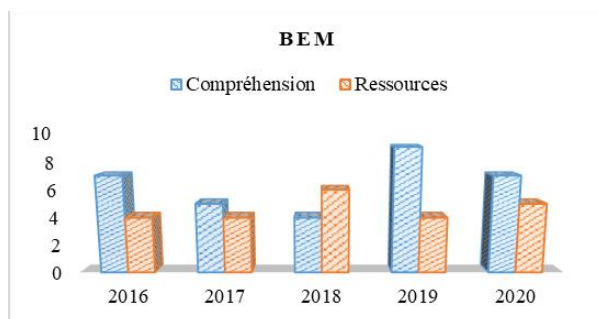
Aucune explication fondée ne pourrait être formulée en guise de réponse dans la mesure où les documents pédagogiques dont disposent les enseignants ne fournissent pas de précisions satisfaisantes sur cette évaluation des ressources ; une situation qui laisse les enseignants perplexes quant aux ressources à évaluer, aux outils à mettre en œuvre, au nombre d'items à retenir... Ainsi, les enseignants se fient à leur jugement et optent pour des choix instinctifs et subjectifs : les ressources à évaluer et le nombre d'items seraient imposés par les contenus du programme (évaluer tout contenu jugé important par un ou quelques items, dépendants ou interdépendants), le niveau des apprenants (retenir les items adaptés au niveau des apprenants)...

Pour mieux cerner ces raisons, nous confrontons les items de compréhension et de ressources que contiennent les examens de 5AP dans le graphique ci-dessous. Il est clair que les ressources y sont privilégiées en raison du niveau des apprenants et des contenus enseignés. Axés sur les ressources, ces examens montrent que les pratiques enseignantes au primaire privilégient les connaissances grammaticales pour développer progressivement les compétences de leurs apprenants débutants. Une centration sur ces connaissances devient ainsi nécessaire pour ne pas pénaliser les apprenants en évaluant des compétences non-maîtrisées.



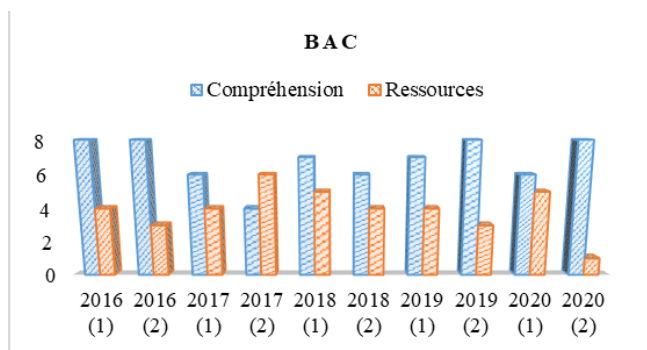
Graphique 9 : Compréhension vs Ressources dans les examens de 5AP
Ce cas ne s'applique pas aux examens du BEM (Graphique 10) : un

certain équilibre est en effet noté entre le nombre d'items de compréhension et celui des items des ressources. Cet équilibre ne marque que certains examens dans la mesure où nous comptons des épreuves (2019) où les items de compréhension sont nettement plus nombreux que ceux des ressources. Cette instabilité constatée ne nous surprend guère dans la mesure où les documents pédagogiques ne recommandent pas une structure particulière à suivre lors de la conception des épreuves ; ce qui conduit les enseignants à élever les examens existant au rang de modèles.



Graphique 10 : Compréhension vs Ressources dans les examens du BEM

Par opposition aux examens de la 5AP et du BEM, ceux du Bac - représentatifs des épreuves sommatives du cycle secondaire- privilégient les items évaluant la compréhension. Rares sont les épreuves où ces items sont aussi nombreux que ceux mesurant la maîtrise des ressources (2020). Ce nombre restreint des items évaluant les connaissances grammaticales s'explique par les contenus enseignés où les compétences de compréhension (*analyse de textes*) et de production (*rédaction, résumé, compte-rendu...*) sont privilégiées. Rappelons que tout examen est constitué de deux parties : compréhension, qui englobe les ressources, et production.



Graphique 11 : Compréhension vs Ressources dans les examens du Bac

En somme, les ressources linguistiques évaluées dans nos examens officiels, ne sont pas réellement importantes étant donné que les niveaux taxonomiques supérieurs ne sont pas visés. Arbitraire, le nombre des items les évaluant varie d'une catégorie à une autre en fonction des choix des concepteurs qui ne sont pas toujours justifiés, d'où la nécessité de concevoir des guides où les modalités d'évaluation, les outils à mettre en œuvre, les activités à privilégier...seraient communiqués. Cette évaluation des connaissances grammaticales, qui ne répond pas aux exigences, devient ainsi disproportionnée dans une perspective de compétences. En dépit de cette limite, nous ne pouvons nier que nos examens intègrent des situations pour évaluer la compétence expressive des apprenants ; des situations dont nous vérifions certains paramètres dans l'axe suivant.

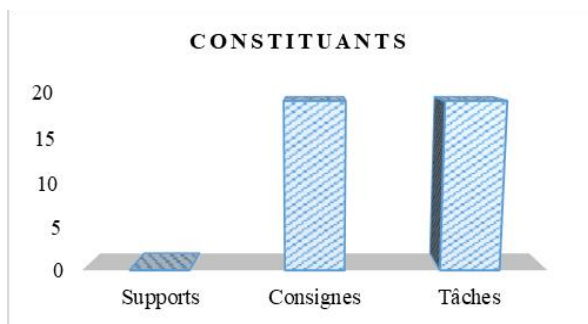
Axe 3 : Situations évaluatives

Une évaluation de compétences requiert le recours à des situations d'évaluation. Comme les situations d'apprentissage et d'intégration, celles-ci consistent en des situations complexes, complètes, contextualisées et signifiantes qui requièrent la mobilisation des ressources nécessaires (Parent, 2008 ; Gérard, 2009...). Cependant, leurs fins ne sont pas identiques dans la mesure où seules les situations évaluatives assurent le contrôle de la maîtrise des compétences visées, d'où la nécessité de les distinguer des situations d'intégration. Pour atteindre cette intention, les enseignants veillent à concevoir des situations où les caractéristiques citées ci-dessus sont respectées. Ces caractéristiques sont-elles respectées dans les situations de nos examens officiels ? Pour répondre à cette question, nous traitons deux indicateurs : les supports dans les situations et la règle des 2/3.

- Des situations sans supports

Gérard (2009), qui se réfère à Roegiers (2003), précise que la situation évaluative complète est celle constituée de supports (informations) ; de tâches et de consignes (instructions de travail). Les supports, premier constituant indispensable, fournissent aux apprenants les informations à investir pour réaliser la tâche prescrite. Ils alternent néanmoins informations pertinentes et parasites pour tester la capacité des évalués à comprendre ce qui est lu et à sélectionner ce qui est pertinent.

Essentiels dans toute situation, ces supports ne sont pas cependant introduits dans nos examens analysés (Graphique 12), où les concepteurs se contentent des consignes qui précisent le contexte, l'intention, l'organisation de la production...et des tâches (les productions attendues). Cette omission des supports expose les situations à une critique ancienne, mais fondée, attribuée à la rédaction : la familiarité des évalués avec le thème (Hotyat, 1962). Une telle critique, fondée dans le cas des situations inédites, le serait moins dans notre contexte où les enseignants privilégient des tâches et des thèmes connus, voire travaillés en classe. Nous ne pouvons nier la dérive de ce choix qui pourrait réduire les tâches de rédaction à des activités de restitution où il est demandé aux apprenants de reproduire des textes antérieurement élaborés ; ce qui ne permet pas de mesurer leurs compétences effectives.



Graphique 12 : Les éléments qui constituent les situations de nos examens

Les supports qui constituent toute situation évaluative sont ainsi intentionnellement omis et les apprenants sont contraints de puiser dans leur culture personnelle pour sélectionner des idées pertinentes ; ce qui privilégie certains et défavorise d'autres. Cela justifie la valeur des supports dans les situations conçues qui doivent respecter une seconde exigence : la règle des 2/3. En quoi consiste-elle ? Quelle est sa valeur

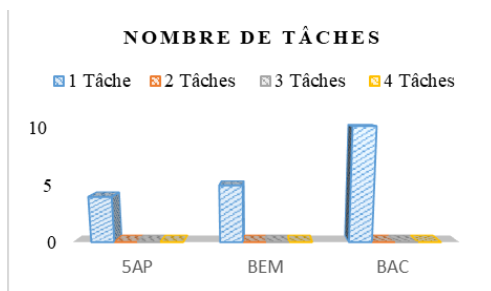
en évaluation des compétences ?

-Une règle indispensable négligée

Selon Gérard, la règle des 2/3 en évaluation consiste à :

...donner à l'élève au moins trois occasions indépendantes l'une de l'autre de démontrer sa compétence et donc de vérifier chaque critère. On considérera qu'un élève maîtrise un critère lorsqu'il réussit au moins deux des trois occasions qui lui sont offertes (2009, p. 80).

Trois tâches doivent être en effet proposées dans une épreuve de compétences pour contrôler si chaque critère est maîtrisé ; autrement-dit réussi dans deux productions au moins. Ce nombre de tâches est-il respecté dans nos examens officiels ? Le graphique qui suit répond à cette question :



Graphique 13 : La règle des 2/3 dans les situations évaluatives

Il est clair que toutes les situations que proposent nos examens, tous cycles confondus, proposent une tâche unique à réaliser par les apprenants ; ce qui ne permet pas de mesurer la maîtrise des critères retenus. Ces situations ne respectent pas ainsi une règle indispensable en évaluation de compétences étant donné que les apprenants compétents sont ceux qui réussissent dans deux occasions sur les trois proposées. Elles sont identiques, mentionnons-le, à celles que proposent les examens pré-APC (Ferhani-Meghraoui, 2019 ; Laidoudi, 2021). Cela indique une stagnation des pratiques évaluatives qui serait due à celle des pratiques enseignantes ; ce qui nécessite une réforme radicale des dispositifs évaluatifs actuels pour les adapter aux exigences des épreuves mesurant les compétences.

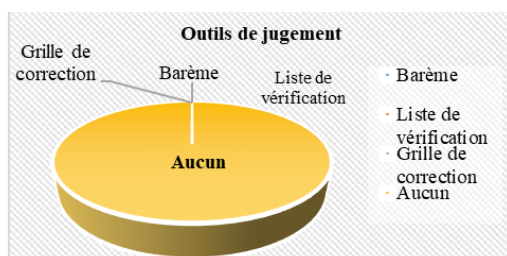
Il convient de préciser, à ce niveau de notre contribution, que les examens du Bac qui proposent deux sujets au choix consacrent le

premier au compte-rendu : les apprenants doivent rédiger le compte-rendu des textes de la partie compréhension. Cette activité, en dépit de ses avantages, évalue essentiellement la compréhension (Cuq & Gruca, 2008) ; ce qui rend inappropriée son introduction pour évaluer la compétence expressive.

Axe 4 : Outils de jugement

Notre dernier axe est centré sur les outils de jugement à investir pour la correction des productions attendues. Barème, liste de vérification et grille critériée (ou critérielle) sont trois outils communément investis par les enseignants pour parvenir des jugements qualitatifs et/ou quantitatifs valides. Contrairement au barème qui est approprié essentiellement à la correction des items, les listes de vérification et grilles pourraient évaluer des productions complexes. Nonobstant ses avantages, Scallon estime que « *la liste de vérification est plutôt un outil d'observation qu'un outil d'évaluation* » (1988, p. 124) dans la mesure où son échelle est dichotomique : oui ou non (Bélair, 1993 ; Durand & Chouinard, 2006 ; Côté, Tardif & Munn, 2011...). Cette particularité la rend plus appropriée à une évaluation formative qui assure la précision des progrès atteints par les apprenants. La grille critériée devient ainsi le seul outil que les enseignants peuvent investir pour corriger les productions complexes dans une perspective sommative ; d'où les recommandations qui en préconisent l'emploi. Cet outil préconise dans une perspective de compétences est-il adopté dans nos examens officiels ?

Le graphique ci-dessous, qui répond à cette question, précise que nos examens ne précisent pas quel est l'outil de jugement à employer par les correcteurs.



Graphique 14 : Les outils de jugement dans les examens officiels

Cependant, la précision des critères de correction dans les situations évaluatives est théoriquement indispensable. Ces critères informent en effet les apprenants sur les attentes des évaluateurs, les orientant vers des objectifs précis... Bien que les examens ne précisent pas les

critères, voire les outils de jugement à adopter, les corrigés-types diffusés ultérieurement mentionnent deux outils : le barème de notation pour corriger les items de la partie compréhension (compréhension et ressources) et la grille de correction pour corriger la partie production ; des outils qui pourraient subir de légères modifications au niveau des centres de correction. Ces deux outils ne seront pas exposés dans notre contribution dans la mesure où ils ne sont pas communiqués aux apprenants dans les examens analysés.

Mentionnons que dans les épreuves sommatives trimestrielles et annuelles, les outils de jugement sont également omis par les enseignants. Les barèmes et les grilles sont en effet conçus ultérieurement pour les adapter aux réponses des apprenants (une pratique qui pourrait privilégier certains) sans tenir compte de l'importance des éléments évalués.

De tout ce qui précède, nous pouvons affirmer que les examens officiels proposés de 2016 à 2020 en Algérie ne permettent pas une évaluation réelle des compétences de nos apprenants en raison de :

- L'évaluation séparée des compétences : compréhension et production ;
- Le recours aux items pour évaluer deux composantes : compréhension et ressources ;
- L'évaluation des connaissances grammaticales ;
- L'absence des supports, un constituant indispensable dans les situations évaluatives ;
- Le non-respect de la règle des 2/3 ;
- L'omission des critères de correction...

Discussion

Les conclusions auxquelles est parvenue notre étude rejoignent celles que présente Ferhani-Meghraoui (2019) dans sa contribution intitulée « L'évaluation des épreuves du baccalauréat à l'aune du référentiel général des programmes », parue dans l'ouvrage collectif « *Le baccalauréat en Algérie et l'évaluation des compétences. Cas du français langue étrangère (FLE)* ». Cette auteure y précise que les examens du Bac, où les niveaux taxonomiques inférieurs sont les plus visés, ne permettent pas une évaluation réelle des compétences de nos lycéens. Bien que les résultats soient obtenus à travers une étude qui restreint l'évaluation des compétences à celle des habiletés cognitives supérieures, les résultats obtenus dans notre thèse les confirment.

Evaluation des compétences dans le système éducatif algérien: étude des examens

LAIDOUDI Assia _____officiels de FLE

Intitulée « *La validité de l'évaluation sommative du FLE au cycle moyen en Algérie : de l'étude à la conception d'un dispositif d'évaluation* », notre thèse montre que les épreuves sommatives du cycle moyen, y compris celles du BEM, ne sont pas conformes aux exigences : compétences évaluées séparément, connaissances évaluées, situations incomplètes... D'ailleurs, leur confrontation aux épreuves pré-APC révèle que les pratiques évaluatives stagnent, d'où leur incapacité à fournir des aperçus fidèles sur les compétences des apprenants en français.

La conclusion de la présente contribution renforce ainsi celles obtenues dans les deux études nationales ci-dessus mentionnées ; bien qu'un corpus plus large y soit étudié. Outre les examens du Bac et du BEM que celles-ci analysent ; la nôtre intègre les examens de la 5AP. Tous ces examens étudiés ne permettent pas, rappelons-le, d'évaluer les compétences des apprenants algériens ; une incapacité qui nous conduit à nous pencher sur les raisons du maintien d'outils de mesure et de jugement dépassés. Deux explications pourraient se montrer pertinentes à ce niveau : la réticence des enseignants et leurs pratiques enseignantes.

Bien que la réforme soit en vigueur depuis 2003, les enseignants continuent à recourir aux outils de mesure introduits avant la réforme. Cet attachement aux modes évaluatifs traditionnels ne pourrait être dû aux recommandations pédagogiques dans la mesure où les documents pédagogiques (*Document d'accompagnement du programme de français- Cycle moyen, 2016*) préconisent la mise en œuvre des situations évaluatives et des grilles de correction. Ces recommandations sont-en effet- en totale harmonie avec les exigences que contient la littérature scientifique consultée ; d'où la nécessité de ne pas leur imputer la stagnation des pratiques évaluatives. Celle-ci serait ainsi due à la réticence des enseignants qui ont tendance à rejeter les nouvelles pratiques les jugeant souvent inadaptées au contexte national, notamment que notre système éducatif continue à importer des nouveautés et à les mettre en œuvre sans tenir compte de la particularité de nos apprenants et de notre contexte.

Cette réticence qui pourrait freiner le renouvellement des modes et outils d'évaluation ne caractérise pas tous les enseignants. Certains pourraient en effet éprouver des difficultés à comprendre les exigences de la nouvelle approche (APC). Se contentant des documents pédagogiques et des instructions des inspecteurs, ils ne pourraient saisir pleinement les outils et les démarches à mettre en œuvre. Dans ce contexte, nous ne pouvons nier que les documents pédagogiques ne

fournissent pas toujours des propositions concrètes à adopter par les enseignants et limitent leurs recommandations à des informations extraites d'études internationales sur l'APC. Quant aux inspecteurs, les formations dont ils bénéficient ne pourraient les rendre des experts : leur tâche consiste en effet à transmettre des instructions aux enseignants et à veiller sur leur application ; d'où l'importance de l'auto-formation.

L'incapacité de nos examens officiels introduits ces dernières années à évaluer les compétences pourrait également s'expliquer par les pratiques enseignantes actuelles. Il est connu que le renouvellement annoncé par la réforme de notre système éducatif national ne concerne pas uniquement les modalités d'évaluation : le processus enseignement/apprentissage se trouve totalement rénové et de nouvelles pratiques sont à mettre en œuvre par les enseignants de toutes les disciplines. Les situations d'apprentissage et d'intégration assurent le développement des compétences alors que les situations d'évaluation en vérifient la maîtrise (Roegiers, 2005, 2006 ; Gérard, 2009)... Toutes ces situations ont en commun des paramètres précis que citent De Ketele (2013) et Lemenu et Heinen (2015) : ressources à mobiliser, types de situations, types et nombre de supports... Ces paramètres établissent une certaine similitude entre les situations qui appartiennent à une même famille, c'est-à-dire « *ensemble de situations ayant un niveau de difficulté équivalent mais qui se rattachent à une même compétence* » (Miled, 2005, p. 131).

Etant incomplètes et non-conformes aux exigences, les situations évaluatives de nos examens seraient révélatrices des limites des situations d'apprentissage et d'intégration que les enseignants intégreraient dans leurs pratiques courantes ; ce qui est évalué étant le reflet de ce qui est enseigné. De ce fait, la stagnation de l'évaluation pourrait indiquer celle des pratiques enseignantes en classe de FLE. Nous ne pouvons nier que ces pratiques dépendent souvent des modalités évaluatives en vigueur : nombreux sont en effet les enseignants qui, visant la réussite de leurs apprenants, les préparent à travers des enseignements adaptés aux épreuves et examens à passer. Ces enseignants devraient ainsi maintenir leurs modalités d'enseignement pour assurer la réussite de leurs apprenants : leurs pratiques ne pourraient être rénovées sans le renouvellement des pratiques évaluatives.

Une réforme radicale est donc nécessaire pour que des pratiques

Evaluation des compétences dans le système éducatif algérien : étude des examens

LAIDOUDI Assia _____ officiels de FLE

enseignantes et évaluatives conformes aux exigences de l'APC soient conçues puis mises en œuvre. Cette réforme doit se référer néanmoins à des études nationales et contextualisées qui dépassent le stade des prescriptions pour parvenir à outils concrets adaptés à la particularité de notre contexte.

Conclusion

Cette contribution, centrée sur l'évaluation des compétences, a tenté de préciser si les examens officiels du système éducatif algérien (5AP, BEM et Bac) évaluent réellement les compétences. A travers une étude quali-quantitative des examens proposés de 2016 à 2020, notre hypothèse précédemment formulée se trouve confirmée : les examens actuels ne permettent pas une évaluation des compétences de nos apprenants en français. Conformément à nos constats, il s'est avéré que les compétences intégrées (compréhension, ressources et production) sont évaluées séparément ; ce qui s'oppose aux exigences de l'APC où des situations évaluent indissociablement la compréhension et la production. Quant aux ressources, les mesurer dans une perspective de compétences est tolérée si les connaissances évaluées sont importantes à condition de ne pas leur accorder plus de 25% des points ; une règle qui est transgressée dans nos examens où les niveaux cognitifs inférieurs comme la connaissance et l'application sont privilégiés. Cependant, le taux de points qui leur est attribué ne peut pas être vérifié : aucun outil de jugement n'est en effet communiqué aux apprenants. S'agissant des situations que nos examens intègrent pour évaluer la compétence expressive des évalués, notre étude a montré deux limites essentielles : les supports, constituant indispensable, y sont omis et la règle des 2/3 y est négligée. Proposant une tâche unique aux apprenants, elles ne permettent pas le contrôle de la maîtrise des critères déterminant leur compétence.

Montrer que les outils de mesure et de jugement préconisés par l'APC ne sont pas investis dans nos examens a mis la lumière sur la stagnation des pratiques évaluatives et sur l'éventuelle paralysie des pratiques enseignantes en classe de FLE, d'où la nécessité de pointer ces pratiques enseignantes dans des études pratiques. Certes, une rénovation des pratiques évaluatives est indispensable ; mais une telle entreprise ne pourrait aboutir sans une vérification antérieure de la conformité des pratiques enseignantes actuelles aux prescriptions de l'APC.

Des études profondes sur les programmes, les contenus et les pratiques des enseignants deviennent ainsi urgentes pour parvenir à des propositions concrètes que nous pourrions expérimenter puis améliorer.

Sans ces études, les initiatives de rénovation des pratiques évaluatives seront vouées à l'échec dans la mesure où celle-ci doit être précédée par un ajustement ou un renouvellement des pratiques enseignantes. Dans ce contexte, il convient de privilégier les études nationales dans la mesure où les contributions des experts étrangers (cas des ouvrages « *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation* » et « *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* ») sont souvent couronnées par des recommandations théoriques qui, aussi précieuses soient-elles, nous pourraient être directement transférées dans nos classes.

Références bibliographiques

Beaume, Edmond. « Comment évaluer la lecture en primaire ? » *Communication et langages*, 77, 1988, 32-42.

Bélair, L. M. *Profil d'évaluation*. Editions de la Chenelière Inc., Montréal, 1993.

Bouamama, Madina & Boubakour, Samira. « La réforme algérienne de la deuxième génération : défis et contraintes liés au manque de dispositifs d'évaluation de compétences ». *Revue des sciences humaines*, N 9, 2018, 129-147.

Commission nationale des programmes : Groupe disciplinaire de français. *Document d'accompagnement du programme de français-Cycle moyen*, Office national des publications scolaires, 2016.

Côté, Réjeanne ; Tardif, Jacinthe & Munn, Joanne. *Elaboration d'une grille d'évaluation*. Atelier pédagogique à l'intention des enseignantes universitaires. Groupe ECEM, 2011.

Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2008.

De Ketele, Jean-Marie. « Evaluer les apprentissages dans la formation des professionnels de la santé ». "in" Jouquan, Jean & Parent, Florence (dir.), *Penser la formation des professionnels de la santé* (285-303). De Boeck, Bruxelles, 2013.

De Landsheere, Gilbert. *Evaluation continue et examens : Précis de docimologie*. Editions Labor, Bruxelles, 2000.

Durand, Micheline-Joanne & Chouinard, Roch. *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Editions Marcel Didier Inc., Québec, 2006.

Evaluation des compétences dans le système éducatif algérien: étude des examens

LAIDOUDI Assia _____officiels de FLE

Ferhani-Meghraoui, Fatiha. « L'évaluation des épreuves du baccalauréat à l'aune du référentiel général des programmes ». "in" Guendouz-Benammar, Naima (dir.). *Le baccalauréat en Algérie et l'évaluation des compétences. Cas du français langue étrangère (FLE)* (21-47). CRASC, Alger, 2019.

Gérard, François-Marie. « L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie ». "in" Toulbi Thaâlibi, Noureddine & Sobhi, Tawil (dir.). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (85-124). UNESCO-ONPS, 2006.

Gérard, François-Marie. *Evaluer des compétences : Guide pratique*. De Boeck, Paris, 2009.

Hotyat, Fernand. *Les examens : Les moyens d'évaluation dans l'enseignement*. Editions Bourrelier, Paris, 1962.

Huwer, Emmanuelle & Springer, Claude. *L'évaluation en langues : nouveaux enjeux et perspectives*. Editions Didier, Paris, 2011.

Laidoudi, Assia. La validité de l'évaluation sommative du FLE au cycle moyen en Algérie : de l'étude à la conception d'un dispositif d'évaluation. *Thèse de doctorat*, Didactique des langues étrangères, Université de Batna 2, 2021.

Leclercq, Dieudonné. *La conception des questions à choix multiple*. Labor, Bruxelles, 1986.

Lemenu, Dominique & Heinen, Elfriede. *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ? Guide méthodologique pour une approche programme dans l'enseignement supérieur*. De Boeck supérieur, Louvain la neuve, 2015.

Miled, Mohamed. « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences ». "in" Toulbi Thaâlibi, Noureddine & Sobhi, Tawil (dir.), *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation* (125-136). UNESCO-ONPS, 2005.

Morissette, Dominique & Laurencelle, Louis. *Les examens de rendement scolaire*. Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1993.

Parent, Florence. « Formation, compétences et constructivisme : le référentiel d'évaluation, outil de cohérence dans les programmes de formation en santé ». "in" Baillat, Gilles ; De Ketele, Jean-Marie ; Paquay, Léopold & Thélot, Claude. *Evaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs*. De Boeck supérieur, Paris, 2008.

Rey, Olivier. « Le défi l'évaluation des compétences ». Dossier d'actualité *Veille et analyses*, 76, 2012, 1-18.

Roegiers, Xavier. « L'APC dans le système éducatif algérien ». "in" Toulbi Thaâlibi, Noureddine & Sobhi, Tawil (dir.), *Réforme de*

l'éducation et innovation pédagogique en Algérie (27-50), UNESCO-ONPS, 2006.

Roegiers, Xavier. « L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? » "in" Toualbi Thaâlibi, Nouredine & Sobhi, Tawil (dir.), *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation* (107-124). UNESCO-ONPS, 2005.

Roegiers, Xavier. *Des situations pour intégrer les acquis*. De Boeck, Bruxelles, 2003.

Scallon, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages : La réflexion*. Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1988.