

L'évaluation diagnostique entre la réalité de classe et le dire scientifique: Cas des enseignants de la 4^{ème} A.M

The Diagnostic Assessment Between Classroom Reality and Scientific Saying: The Case of Teachers of the 4th year Mid-School

Dr. Redhouane KERROUZI
Université HassibaBenbouali, Chlef- Algérie -
Email : r.kerrouzi@uni-v-chlef.dz

Received 09/10/2020

Accepted 20/10/2020

Published 15/12/2020

Résumé :

Contrairement aux autres formes d'évaluation (évaluation formative et sommative), l'évaluation diagnostique est une notion récemment introduite par la réforme dans le système éducatif algérien. Compte tenu de sa récente intégration dans le processus d'enseignement-apprentissage et de l'absence d'une formation préalable des enseignants, ce type d'évaluation a donné lieu à diverses lectures. De ce fait, il nous semble convenable de nous pencher sur les pratiques des enseignants en rapport avec cette évaluation. Pour ce faire, nous avons opté à une analyse des déclarations des enseignants et sur les pratiques de ces derniers en situation de classe.

Mots- clés : évaluation diagnostique- pratiques enseignantes- approche par compétences- pratiques évaluatives.

Abstract

Unlike other forms of assessment (formative and summative assessment), diagnostic assessment is a concept that has recently been incorporated through reform into the Algerian education system. Since it was recently incorporated into the teaching and learning process and the absence of prior formation of teachers, this type of assessment has led to different readings about it. From this angle, it seems appropriate for us to focus our attention on teachers practices with respect to this assessment. To do this, we have chosen to analyze teachers' data and practices within the class.

Keywords: diagnostic evaluation - teaching practices - skills-based approach - evaluation practices.

1. Introduction

Comme nous savons tous l'évaluation est un concept commun entre plusieurs disciplines parmi lesquelles les sciences de l'éducation, la psychologie, la pédagogie et la didactique du FLE.

La nouvelle réforme du système éducatif algérien de 2003, s'inscrivant dans le cadre de l'approche par compétences, vise à améliorer le processus d'enseignement-apprentissage. Cette amélioration a pour objectif la réussite des élèves. L'approche par compétences propose une nouvelle démarche qui implique la confection de programmes visant le développement des compétences. Ce qui a induit des changements majeurs tels que : l'instauration de la pédagogie du projet, l'insistance sur l'importance de la communication et de l'interaction entre enseignant-élève ainsi que l'actualisation de la définition de l'évaluation.

Dans le contexte scolaire, l'évaluation occupe une place primordiale dans l'enseignement/apprentissage et constitue une partie intégrante du processus éducatif. Dans la classe du FLE, l'objectif de l'apprentissage est celui d'apprendre à communiquer en français, il nécessite donc d'engager des outils pour sa réussite. Parmi lesquelles l'évaluation qui se fait dans plusieurs moments de l'apprentissage sous différents types.

Dans cet article, nous allons nous intéresser surtout à l'évaluation diagnostique qui vise à déterminer le degré d'acquisition par des compétences indiquées dans le profil d'entrée prescrit dans le programme de 4^{ème}A.M. En revanche, peu de travaux ont été consacrés à l'évaluation diagnostique, raison pour laquelle nous avons choisi de nous interroger sur les pratiques évaluatives des enseignants du collège relatives à cette évaluation.

Pour ce faire, nous essayons d'abord d'apporter des réponses à la problématique suivante :

Dans quelle mesure les pratiques enseignantes en rapport avec l'évaluation diagnostique en classe de 4^{ème} A.M coïncident-elles avec le dire scientifique ?

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons émis deux hypothèses :

- 1) L'enseignant de 4^{ème}A.M évalue au début de la séquence les compétences et non seulement les connaissances des élèves.
- 2) Ce même enseignant poursuit des objectifs bien précis auxquels il adapte ses outils.

Notre travail se subdivise en deux parties : un cadre théorique dans lequel nous allons expliciter les notions et concepts clés de notre recherche et une partie méthodologique où nous allons expliquer nos choix méthodologiques et notre

protocole de recherche.

2. L'évaluation diagnostique : cadre conceptuel

Nous allons traiter dans un premier lieu le concept de l'évaluation en général avec ses différents types, et, dans un second lieu la clarification du concept de l'évaluation diagnostique.

2.1. L'évaluation

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage ; ce qui montre clairement que nous ne pouvons aborder les questions relatives à l'enseignement et surtout la pédagogie sans parler d'évaluation. Avec l'apparition de l'approche par compétences promue dans la nouvelle réforme du système éducatif algérien en 2003, la place et le rôle de l'évaluation ont été recadrés. En effet, il existe de nombreuses définitions de ce concept dans le contexte scolaire. Selon Mialaret(1989), l'évaluation consiste à « porter un jugement sur la valeur en fonction de critères précis. Elle peut donner lieu à un résultat numérique (note) ou qualitatif (situer le sujet ou le produit dans une classe) » (cité par Ouellette L-M., 1996 : 115), elle est considérée comme « un acte qui consiste à émettre un jugement de valeur à partir d'un recueil d'informations sur l'évolution ou le résultat d'un élève, en vue de prendre une décision ». (Maccario B., 1982 :26).

L'aspect de la mesure (jugement, valeur) est représenté dans les deux définitions. La première met l'accent sur des critères précis tandis que la deuxième se focalise sur la prise de décision.

2.2. L'objectif de l'évaluation

Selon Meyer et Simonard, « Évaluer c'est facile ; quand on a précisé l'objectif qu'on poursuit ; quand on a donné des critères d'évaluation » (1990 :92). L'évaluation en fonction des apprentissages est une partie essentielle des méthodes d'enseignement. L'objectif de l'évaluation donc, ce n'est pas d'obtenir un certificat ou déterminer le niveau de réussite des élèves seulement, mais d'observer aussi l'état d'avancement et d'efficacité des méthodes de l'enseignant afin de les améliorer.

En effet, Jean Cardinet fixe à l'évaluation quatre buts fondamentaux :

- Améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève ;
- Améliorer la qualité de l'enseignement général ;
- Informer sur sa progression l'enfant et ses parents ;
- Décerner des certificatifs nécessaires à l'élève et à la société. (Galiana, 2005 :25)

L'enseignant est, de fait, en position d'effectuer une observation plus globale des points forts et des points faibles des résultats de sa classe et de modifier ses pratiques pédagogiques. L'apprentissage ne peut donc évoluer sans l'évaluation qui

ne peut se faire sans l'identification des objectifs et des méthodes d'apprentissage. L'évaluation vise à évaluer d'une part, les connaissances et les prérequis des apprenants et d'autres part leurs compétences et habiletés.

L'apprenant n'est pas le seul destinataire dans la situation d'évaluation. La mesure, la note ou les appréciations s'adressent aussi bien à l'institution qu'aux parents et permet une rétroaction sur les pratiques enseignantes : « L'enseignant a besoin de prendre conscience des décalages entre ce qu'il veut faire, ce qu'il croit faire, ce qu'il fait réellement et l'impact de ses actions. Une évaluation plus complète peut être intégrée dans le processus même de l'innovation. Elle enrichit alors les pratiques enseignantes par un processus de formation continue intégré.» (A. Giordan, 1998 : 222)

2.3. Les fonctions de l'évaluation

Les fonctions de l'évaluation sont repérées à partir des objets possibles de l'évaluation scolaire désignés par De Landsheere. Delorme et Hadji les classent en partant des moments où elles interviennent dans le cursus : avant, pendant et après l'apprentissage.

Les spécialistes s'accordent généralement pour définir trois fonctions principales de l'évaluation. Tagliante dans son ouvrage « l'évaluation » définit ses trois fonctions et les explique comme suit :

2.3.1. Le pronostic

Elle sert principalement à orienter, « par un état des lieux très précis et en fonction de prérequis définis concernant les savoirs et les savoir-faire, elle cherche à faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève, le niveau réel du nouvel inscrit. On utilisera à cette fin ce que l'on appelle des tests de niveau. » (C. Tagliante, 2001 :14).

Pour l'élève, faire connaître cet état lui permet de guider et d'orienter son apprentissage, ainsi de mesurer les efforts qui lui restent à faire. En cas de mauvais résultats, l'évaluation pronostique lui permet de s'interroger sur les motivations et de prendre les décisions adéquates de manière autonome.

Pour l'enseignant, faire connaître l'état de l'élève lui permet d'orienter son enseignement et de choisir les voies et modalités d'apprentissage les plus appropriées. « C'est lui permettre d'anticiper sur sa conduite d'enseignant, pour qu'il puisse amener cet élève à atteindre un objectif proposer. C'est donc lui donner une possibilité de réflexion à la fois sur sa propre démarche pédagogique et sur l'organisation du cursus. » (C. Tagliante, 2001 :15).

Cette fonction cherche aussi à prédire le niveau de compétences qui pourra être atteint par l'élève, en fonction des objectifs poursuivis dans le futur cursus.

2.3.2. Le diagnostic

Elle sert à réguler, il intervient après le pronostic. Cette fonction permet de déceler les faiblesses des apprenants et de les expliquer. Elle permet aussi de situer l'élève dans sa progression d'apprentissage et à diagnostiquer ses lacunes et ses difficultés par rapport aux savoirs et savoir-faire qui devraient être acquis.

« Cette évaluation, en cours de séquence didactique, permettra à chacun de vérifier, étape par étape, si les objectifs que l'élève devrait maîtriser à ce point du cursus sont atteints. Cette vérification, à son tour, servira de point de départ à l'enseignant pour réguler son enseignement : revenir en arrière, creuser, approfondir, changer de tactique, etc. »

(C. Tagliante, 2001 :16)

Cette double rétroaction correspond à l'esprit de l'évaluation formative : une aide à l'apprentissage (l'élève prend conscience de ce qu'il doit faire) et une amélioration des pratiques pédagogiques (l'enseignant repère les failles et régule sa démarche).

2.3.3. L'inventaire

Cette fonction permet de faire un bilan en utilisant des tests de rendement. Elle permet de vérifier si l'apprenant maîtrise bien les compétences et les capacités adéquates aux objectifs d'enseignement. « C'est une évaluation bilan, qui teste des connaissances de fin de cursus d'apprentissage. Elle évalue ce que l'on appelle le domaine cognitif, c'est-à-dire d'une part les savoirs et d'autre part les savoir-faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs » (C. Tagliante, 2001 :16). L'évaluation inventaire vise donc à certifier qu'un certain niveau est atteint.

2.4 Les types d'évaluation

J-P. Cuq et I. Gruca (2003 : 204) précisent qu'« il existe toute une gamme de types d'évaluation, mais c'est par leur fonction et leur situation temporelle que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois grands prototypes ». Donc, il y a trois types d'évaluation classés selon le moment du processus d'enseignement-apprentissage (début, milieu et fin de l'apprentissage) et les fonctions fondamentales de l'évaluation (l'orientation, la régulation et l'inventaire).

2.4.1. L'évaluation formative

Comme son nom l'indique, l'évaluation formative a l'ambition de contribuer à la formation, c'est-à-dire au cours de l'apprentissage. La situation d'évaluation formative est « à la fois une situation d'évaluation et une situation d'apprentissage : l'élève apprend tout en évaluant ; (...) ». D'après le cadre européen de références pour les langues (CECRL), ce type d'évaluation est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles de l'apprenant. Il s'agit donc d'une évaluation qui a pour objectif la régulation des

apprentissages et la remédiation des lacunes des élèves. Dans le même ordre d'idées, Scallon définit l'évaluation formative ainsi : « Processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles: soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. » (S. Nait Belhadj, 2011 :11)

Autrement dit, l'évaluation formative permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif préalablement fixé. L'objectif de l'évaluation formative est d'obtenir une rétroaction : sur l'enseignant, pour le renseigner sur les acquis de ses élèves et réorganiser le cours en fonction des lacunes et de besoins des apprenants et ce afin d'améliorer l'apprentissage. Sur l'élève, pour lui permettre de repérer les points qui lui posent problème et de prendre conscience de ses difficultés.

2.4.2. L'évaluation sommative

Appelée également évaluation certificative, elle se situe à la fin de l'apprentissage. Elle s'appuie sur la mesure et ne s'intéresse qu'aux résultats des apprenants. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifiant l'état de cette formation. Donc c'est une évaluation qui conduit à un constat de succès ou d'échec total ou partiel. Selon Tagliante, ce type évalue « ce qu'on l'appelle le domaine cognitif, c'est-à-dire d'une part les savoirs et d'autre part les savoir-faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs. », autrement dit, l'évaluation sommative vise à évaluer la somme des connaissances et des compétences acquises à la fin d'une séquence, d'un projet, d'un trimestre et à la fin de l'année. Au contraire à l'évaluation formative qui a une fonction pédagogique, l'évaluation sommative a une fonction administrative et sociale.

2.4.3. L'évaluation diagnostique

En essayant de définir le concept de l'évaluation diagnostique, il est nécessaire de mettre l'accent sur le terme « diagnostic » qui renvoie en premier lieu au domaine médical. Le rôle principal du diagnostic est, « comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu, à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier. » (C. Tagliante, 2001 :15). En éducation, le diagnostic est bien plus récent et principalement associé au terme « évaluation » depuis les années 1970. L'évaluation diagnostique est apparue, pour la première fois, aux côtés de l'évaluation sommative et l'évaluation formative, dans la typologie de B. Bloom, J.Hastings et G. Madaus (1981). Au départ, l'évaluation diagnostique avait pour ambition d'effectuer la distinction entre « formatif » et « sommatif » en désignant l'évaluation qui vise à préparer une nouvelle action.

Selon Bloom et al. (1971), l'évaluation diagnostique peut être entreprise à deux moments : avant que ne commence une séquence d'enseignement et pendant le déroulement de cette séquence. Lorsque qu'elle est utilisée pendant le déroulement d'une séquence, elle peut survenir « pour prescrire une aide personnalisée en cas de difficulté » (Scallon, 2001 :20). Donc, pour éviter toute confusion avec l'évaluation formative qui possède une fonction diagnostique, Grisé et Trottier (2002) précisent que l'évaluation diagnostique est utilisée au début du processus d'apprentissage et qu'elle permet :

- 1- De détecter si l'élève possède les ressources nécessaires pour suivre une formation donnée ;c'est-à-dire identifier les difficultés de chaque élève.
- 2- D'orienter l'élève vers une démarche d'appoint si nécessaire ;
- 3- D'ajuster la démarche de formation, en d'autres termes permettre à l'enseignant d'améliorer le niveau des élèves au cours de l'apprentissage à travers la comparaison entre les résultats de l'évaluation diagnostique et formative et le produit final de l'apprentissage à travers la comparaison entre les résultats de l'évaluation diagnostique et sommative».

(Z. Jammoul, 2013 :4).

L'évaluation diagnostique est donc une évaluation qui se situe généralement au début de l'apprentissage (nouvelle année, nouvelle séquence, nouveau projet..). Elle vise à établir un état des lieux et à analyser le profil d'entrée des élèves. Elle permet également d'identifier les besoins et les acquis de l'apprenant pour proposer par la suite une remédiation adaptée aux manques.

L'objectif principal de cette évaluation est de prévoir la réussite ou l'échec de l'apprenant avant le début d'une formation ou un apprentissage. L'enseignant cherche à savoir si l'élève possède les compétences nécessaires pour pouvoir entamer un nouveau cursus ou une nouvelle notion avec succès. Autrement dit, l'évaluation diagnostique vise, non seulement à détecter les faiblesses ou les lacunes des apprenants, mais également à cerner les savoirs et les savoir-faire que possède l'apprenant et orienter l'enseignant dans sa stratégie d'enseignement.

Soulignons que pendant l'évaluation diagnostique, nous avons une double rétroaction chez l'enseignant et chez l'apprenant. Elle sert à informer l'enseignant pour orienter son enseignement et l'adapter, et à l'élève pour prendre conscience de ce qu'il doit faire et savoir quels efforts il doit fournir pour entreprendre son apprentissage. L'évaluation diagnostique est donc une aide à l'apprentissage (par rapport à l'apprenant) et une orientation de l'enseignement (par rapport à l'enseignant).

2.5.1. Evaluation diagnostique/ évaluation d'orientation

C'est une évaluation qui se déroule, en général, en début d'année ou de cycle.

Elle a une fonction d'orientation. Elle vise à analyser les performances et les représentations des élèves pour déterminer de quelle manière seront organisés les apprentissages.

Roegiers (2004 :56) définit l'évaluation d'orientation comme l'évaluation qui vise « à détecter les forces et les faiblesses d'un élève en vue d'y remédier, ou d'orienter l'élève vers un type d'apprentissage plus adapté. Elle procède par un diagnostic des forces et des faiblesses de l'élève. C'est la raison pour laquelle certains auteurs parlent d'évaluation diagnostique. ».

Sur le plan de la terminologie, De Ketele et Roegiers, 1993, déclarent qu'il se trouve une ambiguïté dans l'utilisation du terme « évaluation diagnostique » pour désigner une évaluation d'orientation dans la mesure où cette évaluation couvre deux fonctions ; une fonction d'orientation et une fonction de régulation.

2.5.2. L'évaluation diagnostique dans la nouvelle réforme

Telle qu'elle est définie dans un guide de professeur ; « l'évaluation diagnostique doit permettre de repérer les acquis sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour organiser des situations d'enseignement ou d'apprentissage. » (Djilali Keltoum, guide du professeur, 1^{ère}A.S, MNE : 12).

La réforme du système éducatif de 2003 accorde beaucoup d'importance à l'activité d'évaluation diagnostique. Ainsi, à travers cette activité, on essaye de faire émerger les prérequis des élèves en proposant une situation-problème. Cette situation-problème comporte une gamme de questions à propos de connaissances que l'apprenant est censé connaître. Elle est établie dans le but de voir si les élèves possèdent effectivement les connaissances requises pour débiter un nouvel apprentissage.

A cet égard, les concepteurs de la réforme proposent un texte clarifiant cette notion :

« On propose aux apprenants une situation-problème qui permettra de faire émerger leurs représentations et l'état de leurs acquisitions. Cette évaluation permettra de connaître les apprenants « dans leur niveau » pour détecter les éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer, les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats » (Commission Nationale des Programmes, Français 3^{ème}année secondaire, février 2006 : 20)

L'évaluation est un processus complexe regroupant plusieurs étapes. Ces étapes fonctionnent de manière systémique. Il existe plusieurs types d'évaluation. Cette classification se fait en fonction du moment de l'évaluation et de l'intention de l'évaluateur.

L'évaluation diagnostique est une évaluation qui s'opère généralement en début de tout apprentissage. Elle sert à informer l'enseignant sur le niveau de ses élèves (leur prérequis). Cet enseignant, à l'aide d'un test de prérequis, détermine les points forts et les faiblesses de ces apprenants en vue de voir si ces derniers sont aptes à suivre l'enseignement envisagé.

3. Les pratiques enseignantes : Les pratiques évaluatives

3.1. Qu'est-ce qu'enseigner ?

En posant la question « qu'est-ce qu'enseigner ? » à un ensemble d'enseignants du FLE, la réponse la plus fréquente était : « enseigner c'est transmettre un savoir ». Cette réponse est la conception classique de l'axe d'enseigner qui reste légitime. Pendant les dernières années, l'enseignement ainsi le rôle de l'enseignant a changé, il n'est plus la seule source d'informations que J-P. Cuq appelait « le transmetteur de savoir ». Il est devenu plutôt un organisateur, animateur voire un guide dans sa classe.

Selon Legendre (1993 :507), l'enseignement est un : « processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ; ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagissent en tant qu'agent dans une situation pédagogique. » (Cité par DESSUS Philippe, 2008 :). Autrement dit, enseigner ne signifie pas que transmettre un savoir, mais c'est surtout gérer une classe :

Selon Altet (1991), l'enseignement est défini comme « un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves » (ALTET marguerite, 2002 :85)

3.2. Les pratiques enseignantes : essai de définition

De nos jours, de nombreuses recherches sont effectuées sur la notion des pratiques enseignantes. L'intérêt scientifique de ces recherches et ses enjeux est important vu que la demande sociale en matière de réussite de l'école, de qualité et d'efficacité de l'enseignement est forte et que la formation des enseignants prend une dimension particulière et se développe afin de faire de l'enseignement un vrai métier dont les pratiques seraient théorisées. L'enjeu principal de ces recherches est de comprendre les modalités des pratiques enseignantes en classe, leur organisation, leur fonctionnement, les processus en jeu, pour en comprendre les relations avec les apprentissages des élèves.

Il n'est pas facile de définir les pratiques enseignantes. Cependant, il n'existe pas une définition univoque de ce concept mais plusieurs définitions selon les champs théoriques et les disciplines. Dans cette partie, nous allons reprendre quelques définitions et caractéristiques données par des chercheurs en essayant d'explicitier ce que nous entendons par la notion de pratique.

Selon Pescheux (2007 :21), la pratique est « une activité qui vise à appliquer une théorie qui cherche des résultats concrètes. Elle est le fait d'exercer une activité particulière, de mettre en œuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique... ». Autrement dit, la pratique est considérée comme le produit de la théorie. Yves Lenoir (2006 :121-122) reprend la définition de la notion de « pratique » qu'a donné Schurtz (1987 :26), qui considère que « le concept de pratique renvoie à deux sens de l'action : l'action en étant que processus, qu'effectuait, au sens de la conduite humaine, en tant que prévue à l'avance par son acteur, c'est-à-dire, la conduite basée sur son propre projet préconçu, et le résultat du processus qui s'est déroulé, c'est-à-dire, l'action accomplie. ». La pratique enseignante est donc une action qui s'attache à l'enseignant, c'est la pratique en classe de l'enseignant en présence des apprenants.

« On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision ». (ALTET Marguerite, janvier 2002 : 86).

Donc la pratique enseignante représente la tâche de l'enseignant dans une situation réelle et qui constitue une double dimension, elle regroupe le comportement observable et l'activité cognitive qui s'y rapporte. Pour Beillerot (1998), « c'est la double dimension de la pratique qui la rend précieuse », en précisant « d'un côté les gestes, les conduites, les langages et de l'autre, les objectifs, les stratégies et les idiologies qui sont invoquées » (cité par ALTET Marguerite, 2002 : 86). Elle recouvre donc à la fois la manière de faire de chaque personne singulière « le faire propre à cette personne » et « les procédés pour faire » qui correspond à une fonction professionnelle par exemple le « savoir-enseigner », telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts, d'objectifs et de choix autonomes.

3.3. La pratique enseignante requiert six dimensions essentielles

- 1) Le contenu du savoir, l'objet de l'apprentissage : Ici c'est la dextérité de l'enseignant qui est visée, son enseignement c'est-à-dire l'ensemble de toutes les stratégies qu'il utilise pour faire passer un contenu à ses élèves.
- 2) L'ensemble des interactions, avec les effets induits par l'implication des participants en présence, leurs choix, leurs motivations.
- 3) La dynamique de la classe : l'enseignant fait face à un groupe d'élèves qui peuvent être des enfants, des adolescents ou des adultes. Une autre contrainte est la taille de ce groupe-classe et sa composition psycho-sociale. Il est difficile pour l'enseignant de savoir à l'avance les réactions de ses élèves face à un sujet. En

situation, l'enseignant a à ajuster son enseignement. Il y a donc forcément à trouver des médiations. À montrer comment la pratique s'occupe des résultats, comment les résultats informent la pratique. Les enseignants ne font pas qu'enseigner, ils mesurent aussi – à leur façon, avec leurs critères, leurs grilles, leurs standards d'évaluation – les effets de leur action. Ils ont un regard plus ou moins inquiet, curieux, critique, sur les expertises externes et les enquêtes internationales. Si ce qu'apprennent les élèves est la conséquence d'un enseignement, c'est aussi ce qui le motive et pèse sur lui subjectivement, qui appelle, soutient ou décourage au contraire le renouvellement de l'action. La pratique et ses effets sont reliés à tous les niveaux, des interactions maîtres-élèves aux structures et aux textes programmatiques qui les conditionnent en arrière-fond.

4) Le mode de gestion de la classe : l'enseignant interagit en permanence avec sa classe. Il analyse les progrès et les difficultés de ses élèves sur une longue période. Il met à jour leur évolution par des contrôles et des situations d'évaluation.

5) Le temps d'appropriation du savoir par les élèves : l'enseignant doit laisser assez de temps aux apprenants lorsqu'il s'agit pour eux de construire du savoir, de mettre en place des raisonnements et de s'organiser entre eux. Il doit aussi tenir compte du fait que ses élèves n'ont pas les mêmes capacités et que certains assimilent plus vite que d'autres.

6) La gestion du temps. Installer un climat de classe propice où chaque élève est pris en compte avec ses spécificités, faire respecter les règles de fonctionnement de la classe, tout cela s'inscrit dans le temps. Il faut noter que la construction du savoir et la gestion de la relation avec le groupe-classe fait partie du temps de la classe et pas seulement du temps de la séance. Cette dimension de la pratique enseignante constitue un casse-tête pour les enseignants débutants.

Selon P. Bourdieu (1980), les pratiques enseignantes comportent les caractéristiques suivantes :

- elles sont finalisées par une visée ;
- elles se traduisent dans des techniques « les gestes professionnels » ;
- elles sont contextualisées, liées à des situations données ;
- elles sont temporelles, elles se situent dans des temps donnés ;
- elles sont valorisées, toute pratique met en jeu l'affectivité, l'intérêt.

4. Les pratiques évaluatives

Les pratiques évaluatives en éducation, semblent en retard par rapport aux changements multiples que subit le système d'enseignement. Peu de travaux de recherche ont été consacrés à l'étude de cette notion. Avec l'instauration de l'approche par compétences dans les systèmes éducatifs, il est possible de constater

qu'il y a de plus en plus de recherches menées sur les pratiques évaluatives dans l'ensemble des disciplines scolaires, dont la didactique du FLE. Dans cette partie, nous allons mettre l'accent sur les pratiques évaluatives en essayant de les étudier sous différents angles.

Tout d'abord, la première des recherches qualitatives menées par Isabel (2000) s'est intéressée à l'étude des changements de pratiques d'évaluation des apprentissages chez les enseignants de philosophie et de français du collégial en période d'installation des nouveaux programmes par compétences dans ces deux disciplines de la formation générale. Une deuxième recherche qualitative menée par Pineault (2001) tout au début de la période d'implantation du programme révisé de Sciences humaines illustre les difficultés éprouvées par les enseignants au moment où la réforme s'actualise dans leurs pratiques.

Les résultats des recherches menées par Isabel (2000) et Pineault (2001) mettent en évidence les efforts que le Renouveau a demandé aux enseignants du collégial afin d'adapter leurs pratiques pédagogiques et leurs pratiques évaluatives aux nouvelles exigences imposées par l'introduction de l'APC. Dans le contexte d'implantation et d'institutionnalisation des nouveaux programmes, la recherche menée par Isabel (2000) démontre une mutation des pratiques évaluatives d'enseignants de français et de philosophie d'un même collège qui s'appuient sur une conception de l'évaluation centrée sur l'apprentissage et dont les modalités d'évaluation introduites sont le fruit d'un travail de concertation entre les enseignants. Au contraire, les résultats de Pineault (2001) révèlent que, en l'absence d'un modèle en évaluation des apprentissages dans un programme par compétences, les enseignants du programme de Sciences humaines ont mis en place de nouvelles pratiques pédagogiques variées (la conception des instruments d'évaluation qui tiennent compte de l'intégration des apprentissages).

Par la suite, deux autres recherches menées par Chbat (2004,2005) et Corriveau (2005), la première porte sur les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants du collégial, a utilisé une méthodologie quantitative. Tandis que la seconde recherche s'intéresse à l'évaluation des apprentissages comme un lieu où chacun - enseignants et apprenants - dispose une négociation en fonction de ses attentes. Les résultats de Chbat démontre que les enseignants investissent un temps relativement important dans la préparation des évaluations pour un cours, essayant dans la mesure du possible de communiquer clairement les critères d'évaluation aux élèves, qu'ils fournissent des commentaires précis sur les travaux qu'ils corrigent et qu'ils utilisent davantage l'évaluation formative. Les résultats des recherches menées par Corriveau démontrent que les enseignants entretiennent des attentes tournées vers l'apprentissage, et ce, malgré un contexte très sélectif dans lequel les attentes des élèves sont centrées sur la performance à l'évaluation et la réussite plutôt que l'apprentissage.

En somme, nous constatons que les résultats des recherches précédentes indiquent que les enseignants travaillent à adapter l'évaluation des apprentissages aux exigences de l'APC et qu'ils centrent davantage celles-ci sur l'apprentissage de l'élève malgré le manque de modèle d'évaluation des compétences, ce qui explique le peu de recherches sur les pratiques évaluatives.

Les pratiques évaluatives se révèlent un élément constitutif des pratiques enseignantes. Comme nous l'avons cité précédemment, les pratiques enseignantes nous renvoient aux trois phases de la situation d'enseignement et d'apprentissage : préactive, interactive et postactive. A chacune des phases correspondent des actions en lien avec l'évaluation des apprentissages. Donc, l'ensemble des actions d'évaluation réalisées par l'enseignant constitue les pratiques évaluatives, lesquelles font partie d'un système plus global celui des pratiques enseignantes.

Nous choisissons de parler des pratiques évaluatives plutôt que de la pratique évaluative en raison du fait que nous sommes dans l'optique de Bru (2004, dans Deaudelin et al. 2007). En effet, Bru considère qu'il y a une grande variabilité des conduites. Par conséquent, il y a plusieurs pratiques évaluatives et non une seule chez une même enseignante ou un même enseignant. En d'autres termes, plusieurs pratiques différentes sur l'évaluation peuvent être répertoriées pour une même enseignante ou un même enseignant. Les pratiques évaluatives, qui constituent une partie intégrante des pratiques d'enseignement, ne se limitent pas à un élément délimité de ces dernières, elles en font partie et elles surviennent à différents moments de ces pratiques. Par conséquent, cette diffusion des actions liées aux pratiques évaluatives est prise en compte dans cette recherche. Dans ce cas, il faut être en mesure d'identifier les moments où l'enseignant évalue ses apprenants pour ensuite les caractériser. Pour Leroux (2010 :80) :

[...] la pratique évaluative est un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à une enseignante ou un enseignant, lequel repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par l'élève pour porter un jugement et prendre une décision.

Les pratiques évaluatives sont donc des processus guidés par une méthodologie ou une démarche d'évaluation propre à l'enseignant. Le but est le même que celui de l'évaluation qui, tel que cité plus tôt, ne désigne pas seulement l'élaboration d'une technique particulière (test, examen, concours, etc.) ; mais, elle désigne beaucoup plus le fait de porter un jugement à partir de certains critères afin de prendre une décision. Les pratiques évaluatives regroupent donc toutes les actions menées par l'enseignant qui encadrent l'évaluation.

En effet, les pratiques de l'évaluation sont la transposition efficace et concrète des principes de l'évaluation qui constituent les propositions de base jugées importantes pour la conception, la mise en œuvre, la correction et la notation des

évaluations menant aux diplômes et certificats. Ils découlent des éléments essentiels de tout système éducatif. Les pratiques de l'évaluation sont décrites de manière très générale, elles doivent être mises en œuvre de façon adéquate, en fonction du contexte propre à chaque matière, discipline et programme. Elles expliquent de façon générale ce qui doit être fait, sans donner de détails précis sur la marche à suivre au quotidien ni sur les applications différentes en fonction des matières concernées.

Pour rendre l'enseignement efficace et pour un apprentissage fructueux, l'enseignant se dispose de différentes pratiques. Nous avons mis le point ici sur la notion de pratique, en se basant sur la distinction entre « les pratiques enseignantes » et « les pratiques d'enseignement ». En prenant appui sur plusieurs recherches menées par des chercheurs en science de l'éducation et d'autres, nous avons expliqué que la pratique enseignante par son aspect collectif désigne l'ensemble des gestes et discours de l'enseignant avec ses apprenants mais aussi dans toutes les autres situations au sein de l'environnement scolaire ou en dehors de l'école. Quant aux pratiques d'enseignement caractérisé par son aspect d'individualité, nous avons expliqué que cette dernière est limitée par la classe et en présence des élèves. Nous avons également jeté le voile sur le concept des pratiques évaluatives, dont peu de travaux ont été consacrés à l'étude de ce concept. En parlant des pratiques évaluatives nous avons trouvé important d'étudier la notion de compétence qui a une relation avec le premier chapitre consacré à l'évaluation et une relation avec celui des pratiques enseignantes précisément les pratiques évaluatives.

II. Méthodologie de la recherche

Dans cette partie, nous allons traiter la démarche méthodologique qui est privilégiée dans le cadre de cette recherche. Premièrement, nous traiterons de façon plus globale de la recherche qualitative dans laquelle s'inscrit l'ensemble de notre démarche de recherche. Par la suite, il est question de la manière dont nous avons recueilli nos données. Enfin, nous indiquerons comment nous avons procédé à l'analyse de ces données.

1. La recherche qualitative

Dans le but de répondre à nos questions et à nos objectifs de recherche, nous privilégions l'approche générale de la recherche qualitative. Ainsi, tel que le demande une recherche de type qualitatif, nous cherchons à connaître et à comprendre l'expérience telle qu'elle est vécue et perçue par les enseignants lorsqu'ils planifient, élaborent et pratiquent l'activité de l'évaluation diagnostique des apprenants du collège. Nous souhaitons donc décrire et comprendre les pratiques évaluatives des enseignants ainsi que saisir leur point de vue sur le phénomène étudié. En ce sens, les buts et les objectifs que poursuivent une recherche qualitative sont généralement définis par les verbes d'action tels que «explorer », «décrire », 40 « comprendre », « examiner» et « découvrir» (Fortin,

2010 :271). La recherche qualitative est parfois définie en référence ou en opposition à la recherche quantitative :

« La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales [...] permettent une démarche interprétative. C'est un terme générique qui regroupe des perspectives diverses, méthodes, techniques de recueil et analyse des données. »(Introduction à la recherche qualitative, In exercer la revue française de médecine générale, Volume 19, n° 84, p 143).

La recherche qualitative se caractérise donc par une procédure ouverte, visant à déterminer « qu'est-ce qui existe » et « pourquoi il en ai ainsi » plutôt que « combien en existe-t-il ». Cette méthode qualitative permet au public visé d'exprimer librement leurs opinions, points de vue et expériences, elle vise à cerner la réalité telle que la définit le groupe à étudier, sans imposer au public visé un questionnaire ou un cadre pré-structuré.

Il est nécessaire de choisir la technique de recueil des données. S'il s'agit de données verbales, un enregistrement est souhaitable, après accord des interviewers (dans notre cas ce sont les enseignants). Les enregistrements sont ensuite intégralement retranscrits afin d'être analysés. Bien qu'il existe d'autres techniques, le choix se tourne le plus souvent vers des entretiens individuels ou des entretiens de groupe, autrement appelés focus groups. Pour les entretiens individuels, il existe trois types : directifs, semi-directifs et non directifs. Dans notre travail de recherche, nous avons opté pour un entretien semi-directif dont nous allons par la suite expliquer ce que veut dire un entretien semi-directif et justifier notre choix.

2. L'entretien semi-directif

C'est une technique qualitative fréquemment utilisée. Il permet de centrer le discours des personnes interrogées autour le thème étudié défini au préalable par l'enquêteur et consigné dans un guide d'entretien. Il s'agit d'un ensemble de questions et réponses ouvertes. Le chercheur interviewer, s'il pose des questions selon un protocole prévu à l'avance parce qu'il cherche des informations précises, s'efforce de faciliter l'expression propre de l'individu, et cherche à éviter que l'interviewé ne se sente enfermé dans des questions.

2.1. Les spécificités de l'entretien semi-directif

- Il permet une préparation en amont (guide d'entretien) et autorise une grande liberté de parole.
- C'est une méthode qui nécessite peu de matériel et facilite l'accès.
- Mais qui nécessite également de faire attention aux idées préconçues (dévouer l'image de « la bonne réponse », expliquer le but de l'entretien).

2.2. Préparer un entretien

Pour préparer un entretien, il faut :

- a. Choisir le public visé, ce choix ne se fait pas au hasard, c'est une démarche construite, qui dépend de la recherche initiée.
- b. Solliciter l'entretien, cela implique également de se présenter et présenter la recherche, ainsi expliquer la démarche de l'entretien et le choix de contacter l'interviewer.
- c. Négocier les conditions d'entretien (la date, la durée et le lieu).
- d. Elaborer le guide d'entretien : Un guide d'entretien ce n'est pas seulement une liste de questions mais un outil qu'il faut apprendre à utiliser et à adapter au contexte de l'entretien. Il est composé de toutes les thématiques devant être abordées dont chaque thématique correspond à un objectif de compréhension ou de connaissance précis. Il est généralement introduit par un rappel de l'étude et de son déroulement.

3. Public visé

Nous avons ciblé dans notre recherche un public d'enseignant. Ce groupe se compose de 8 enseignantes du collège exerçant dans des établissements scolaires différents au niveau de la Wilaya de Chlef.

3.1. Justification du choix du public

Nous avons opté de travailler avec un public d'enseignants parce qu'il nous paraît le plus adéquat à notre recherche ; l'objectif de notre travail est d'étudier les pratiques évaluatives des enseignants du collège relatives de l'évaluation diagnostique et de faire une comparaison entre le dire scientifique sur cette notion et le fait des enseignants (leurs pratiques).

3.2. Pourquoi huit enseignantes

Dans le but de rendre notre travail plus fructueux, nous voudrions faire notre enquête avec huit enseignants d'un même établissement scolaire ou au moins de deux établissements de la commune de Chlef, mais nous n'avons pas eu l'accord attendu, raison pour laquelle nous avons opté de travailler avec des enseignants de différents établissements scolaires.

4. Description du protocole de recherche

Les étapes de l'enquête :

Nous avons opté pour une enquête en suivant les étapes ci-dessous :

- Une enquête par entretien semi-directif enregistrée puis transcrite.
- Analyse des fiches pédagogiques des enseignantes enquêtées.

Le but de la première étape est de connaître les représentations des enseignantes sur l'évaluation diagnostique et leurs pratiques à propos de ce type d'évaluation. L'objectif de cette étape est de confirmer ou infirmer notre première hypothèse. La deuxième étape a été développée dans le but de ressortir les objectifs visés par les enseignantes dans l'activité de l'évaluation diagnostique et les comparer avec ce qui est dit précédemment. Elle a comme objectif la vérification de notre deuxième hypothèse.

5. Le guide d'entretien prévu

Le guide d'entretien destiné aux enseignantes du collège comporte 8 questions. Ces questions tournent autour du thème : évaluation diagnostique. Ainsi, les questions 1, 2, 3 et 4 visent à faire ressortir les représentations des enseignantes sur ce type d'évaluation. Les questions restantes, c'est-à-dire 5, 6, 7 et 9 ont pour but de voir comment les enseignantes opèrent en classe (les pratiques de l'évaluation diagnostique en classe). L'objectif principal de cette enquête par entretien est de déceler les différentes perceptions ou représentations des enseignants concernant l'évaluation diagnostique. Ce travail est mené dans le but de mesurer l'écart entre ces représentations et les instructions officielles d'un côté et entre ces mêmes représentations et les pratiques enseignantes de l'autre.

Voici le guide d'entretien destiné aux enseignantes du collège :

1. D'après vous, que signifie le mot « évaluer » ?
2. Selon vous, qu'est-ce qu'une évaluation diagnostique ?
3. Pensez-vous que ce type d'évaluation est utile ou, au contraire, on peut s'en passer ?
4. Quel est le rôle de cette évaluation ?
5. Procédez-vous cette évaluation au début de l'année, avant d'entamer un projet ou au début d'une séquence ?
6. Quels sont les objectifs visés par cette évaluation ?
7. Comment concevez-vous l'activité d'évaluation diagnostique ?
8. Concevez-vous une fiche pédagogique pour l'activité de l'évaluation diagnostique ?

6. Conclusion

L'évaluation apparaît, aujourd'hui, comme un élément incontournable pour répondre aux finalités assignées au système éducatif notamment la lutte contre l'échec scolaire. L'objectif de notre recherche, rappelons-le, était d'étudier les pratiques enseignantes, en rapport avec l'évaluation diagnostique, pour voir si ces pratiques évaluatives, exercées en classe du FLE au collège, correspondent aux dire

scientifique sur cette notion.

L'intégration d'une nouvelle forme d'évaluation dite séquentielle dans les programmes du collège en général et le programme du 4^{ème}A.M en particulier, a engendré une sorte de confusion dans le milieu scolaire et une ambiguïté chez les enseignants du FLE en se remettant en question: c'est quoi l'évaluation séquentielle ? Elle sert à quoi ? S'agit-il d'une forme d'évaluation diagnostique, formative ou de sommative ? Toutes ces questions, que nous considérons comme un véritable déclencheur ayant donné le point de départ de cette recherche, nous ont amené à s'interroger les pratiques évaluatives des enseignants à la lumière des perspectives scientifiques relatives à ces concepts.

La première difficulté que nous l'avons rencontré lors de notre travail de recherche est la pandémie du Corona virus (Covid19), qui a touché le monde entier, et qui a abouti à l'annonce d'un confinement total suivi par la fermeture immédiate des établissements publics parmi lesquelles les établissements scolaires. Donc, nous n'avons pas été en mesure de mener convenablement notre enquête.

Vu cette situation sanitaire, nous avons décidé de collecter nos données par Messenger, où nous avons demandé aux enseignantes concernées de faire notre entretien en utilisant la fonction de message vocal, mais elles ont refusé pour des raisons que nous ignorons, elles ont préféré plutôt de travailler par des messages écrits, ce qui n'est pas conforme aux normes de l'entretien semi-directif et ce qui affecte la crédibilité de notre travail de recherche. Ces refus de la part des enseignantes nous ont empêché donc d'infirmer ou de confirmer notre première hypothèse.

Ensuite, afin de vérifier notre deuxième hypothèse, nous avons demandé aux enseignantes de nous fournir leurs fiches pédagogiques de l'activité de l'évaluation diagnostique pour les analyser, chose qui était impossible pour certaines enseignantes en raison de leur indisponibilité. Donc il n'est plus possible de confirmer ou infirmer la deuxième hypothèse.

Néanmoins, l'émergence de la pandémie du Corona virus (Covid 19) nous a empêché de poursuivre notre travail, et cela en raison du confinement total appliqué dans notre pays et qui a par conséquence la fermeture immédiate de tous les établissements publics et privés notamment les établissements scolaires. Nous avons essayé donc, dans notre partie méthodologique, d'expliquer le type de recherche que nous avons choisi dans notre travail, ainsi la méthode que nous avons prévue pour la collecte des données et l'analyse du corpus. Alors, il n'était plus possible de vérifier nos hypothèses.

Pour conclure, nous pouvons dire que notre question de recherche reste ouverte en attendant d'autres études ultérieures tout en essayant d'élargir nos recherches dans des perspectives nouvelles.

Références bibliographiques

ALTET Marguerite (2002), « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, Université of Nantes.

CUQ J-P. (2003), « Dictionnaire de didactique du français », CLE International, Paris.

CUQ J-P. et GRUCA I. (2003), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », PUG, Grenoble.

De KETELE J-M. (1993), « L'évaluation conjuguee en paradigmes. », in *Revue pédagogique*, n°13 avril-mai-juin,

DESSUS Philippe (2008), « Qu'est-ce que l'enseignement ? », In *Revue Française de Pédagogie*.

Direction générale de l'enseignement collégial (1994), Gouvernement du Québec.

Guide méthodologique en évaluation pédagogique, Novembre 2009, imprimerie ONEFD.

HALTE J-F. (1992), « La didactique du français », Paris, PUF, « Que sais-je ? ».

JAMMOUL Zoualfakar (2012), « L'apprentissage par les compétences : le rôle de l'évaluation au cours de l'apprentissage par compétence », HAL, Luxembourg.

LEROUX J-L (2010), « L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives », rapport de recherche, CEGEP De Saint-Hyacinthe, Québec.

MACCARIO Bernard (1982), « Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS », Vigot, Paris.

MANGIA Elisa (2015), « Le climat de classe : La clé d'entrée pour apprendre », mémoire de Bachelor, Haute école pédagogique- BE JUNE.

MEYER G. et SIMONARD M-N. (1988), « L'évaluation diagnostique à l'école », in *L'évaluation en question*, Les éditions ESF, Paris, p. 91-103.

MINDER Michel (1999), « Didactique fonctionnelle », De Boeck, Bruxelles.

NAIT BELHADJ Saadia (2011), « Le contenu auto-évaluatif dans le matériel didactique en enseignement de l'anglais langue seconde en 6ème année primaire et 1ère année secondaire », mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en didactique des langues, université de Québec à Montréal.

PESCHEUX Marion (2007), « Analyse de pratique enseignante en FLE/S : Mémento pour une ergonomie didactique en FLE », L'Harmattan, France.

ROEGIERS Xavier (2004), « L'école et l'évaluation », De Boeck, Bruxelles.

TAGLIANTE Christine (1994), « L'évaluation », CLE International, Paris.

TAGLIANTE Christine (2001), « L'évaluation », CLE International, Paris