

**L'évaluation dans les manuels de FLE au cycle moyen en
Algérie : types et outils**

**Assessment in Textbooks for French as a Foreign Language in
the Middle Cycle in Algeria: Types and Tools**

Laidoudi Assia

Université de M'sila - Algérie

Laboratoire SELNoM- Université de Batna 2

Email : assialaidy@gmail.com

ISSN: 2716-9359

EISSN: 2773-3505

Received 09 /04/2023 Accepted 28/03/2023 Published 01/07/2023

Résumé

Cette contribution pointe les types d'évaluation introduits dans les manuels scolaires du cycle moyen en Algérie ainsi que les outils sélectionnés pour les mettre en œuvre. L'étude descriptive menée a révélé que ces manuels, en plus des formes omniprésentes (diagnostique, formative et sommative) ; introduisent d'autres formes aussi utiles comme l'auto-évaluation.

En dépit de l'adoption de l'approche par les compétences, l'évaluation des compétences est exclue des manuels analysés qui n'évaluent que les savoirs et les savoir-faire.

Mots clés : cycle moyen- évaluation- manuel- outil d'évaluation- types d'évaluation

Abstract

This contribution points out the types of evaluation introduced in the middle school textbooks in Algeria as well as the tools selected to implement them. The descriptive study conducted revealed that these textbooks, in addition to the ubiquitous forms (diagnostic, formative and summative); introduce other equally useful forms such as self-assessment. Despite the adoption of the competency-based approach, the assessment of competencies is excluded from the textbooks analyzed, which only assess knowledge and skills.

Keywords: middle cycle- assessment- textbook- assessment tool- types of assessment

Introduction

L'évaluation est un processus étroitement lié à celui de l'enseignement/apprentissage. Elle intervient en effet à tous ses moments contribuant à planifier des contenus adaptés aux besoins effectifs des apprenants, à remédier aux dysfonctionnements constatés en vue d'atteindre les objectifs ciblés et à dresser le bilan des acquis en aval des opérations pédagogiques. Ces fonctions correspondent en réalité aux trois types d'évaluation les plus courants dans les univers scolaires : les évaluations diagnostique, formative et sommative. Toutefois, ce ne sont pas les seuls types qui existent : la littérature scientifique évoque des listes non-exhaustives des types et formes d'évaluation (Petitjean, 1984 ; Cuq, 2003 ; Scallon, 2004 ; Tripet-Lièvre, 2017...).

De toutes les listes consultées, celle que propose le CECRL¹ (2011) est à nos yeux la plus pertinente dans la mesure où elle oppose les types les plus connus : évaluation critériée/ évaluation normative ; évaluation de la capacité/ évaluation du savoir ; évaluation continue/ évaluation ponctuelle ; évaluation formative/ évaluation sommative ; auto-évaluation/ évaluation mutuelle... Chacune des oppositions citées est fondée sur un critère. Ainsi, le moment d'évaluation permet de distinguer l'évaluation diagnostique, formative et sommative ; les objectifs évalués établissent une opposition entre l'évaluation du savoir, de la capacité, de la connaissance et de la performance ; les évaluateurs opposent l'auto-évaluation, l'évaluation mutuelle, la coévaluation et l'hétéro-évaluation... (Delhay, 2006).

Bien que la typologie diagnostique/formative/sommative soit la plus connue et introduite, nous supposons que d'autres formes² aussi utiles –vu les listes infinies de types auxquels les enseignants pourraient recourir– seraient introduites dans notre contexte scolaire ; plus particulièrement dans les manuels scolaires. Cette hypothèse, nous la vérifierons à travers la présente contribution qui tente de répondre aux questions : quels sont les types d'évaluation introduits dans les manuels du français du cycle moyen en Algérie ? Quels outils ces types investissent-ils ?

Il n'y a pas que les types que nous tenterons de préciser ; les outils correspondant à chaque type seront également pointés. Pour ce faire, nous opterons pour une analyse descriptive des manuels scolaires du cycle moyen

¹ Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues.

² Certains auteurs comme Tripet-Lièvre (2017) distinguent les types des formes : les formes étant des sous-types. Cela n'est pas le cas dans notre contribution où les termes forme et type sont employés comme synonymes.

(1AM³, 2AM, 3AM, 4AM). Les résultats auxquels aboutit cette analyse seront détaillés après certaines précisions théoriques que nous jugeons nécessaires.

1. Aspects théoriques

1.1 *Le manuel scolaire : précisions*

« *Outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité* » (Gérard & Roegiers, 2009 : 10), le manuel scolaire est essentiellement destiné aux apprenants (Lebrun, 2006).

Contenant tous les contenus du programme destiné aux apprenants, le manuel scolaire constitue, dans certains contextes, un outil exclusif en classe de FLE : les enseignants en exploitent les supports, les activités, les contenus... Ainsi, « *le manuel scolaire dans le contexte national est souvent l'unique support en langue étrangère que l'apprenant est amené à lire tout au long de sa scolarité* » (Khadraoui & Messaour, 2019 : 2). Cela n'empêche pas l'actualisation de ses contenus par certains enseignants qui envisagent cet outil comme un guide qui leur inspire la progression des contenus, la conception des cours, la sélection des applications... Dans ce contexte, Giasson -citée par Benzerroug (2021)- précise :

Les manuels peuvent fournir aux enseignants des pistes intéressantes à explorer avec leurs élèves. L'enseignant peut décider de ne pas utiliser le manuel de lecture et de bâtir plutôt son enseignement autour de la littérature pour la jeunesse et des textes provenant de diverses sources (2004 : 106).

Ces enseignants-ci, en dépit des modifications apportées (supports inédits, situations nouvelles...), ne s'écartent pas des objectifs préalablement fixés dans les programmes institutionnels. Leur principal objectif est la réussite de leurs apprenants, à travers une adaptation des contenus préconçus aux besoins réels.

1.2 *Evaluation dans le manuel scolaire*

Dans « *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser* » ; Gérard et Roegiers détaillent les étapes que suit la présentation des leçons dans les manuels. Ils précisent :

³ AM : abréviation de « année moyenne ».

On trouve principalement quatre grandes étapes méthodologiques dans l'acquisition d'un objet d'apprentissage et de l'activité qui s'exerce sur lui :

- **la présentation ;**
- **le développement ;**
- **l'application ;**
- **l'intégration.** (2009 : 68)

Ces étapes prennent des formes différentes dans les manuels scolaires, que nous récapitulons en nous référant à Gérard et Roegiers (2009). Ainsi, la **présentation** -qui constitue une étape introductive- se concrétise dans une question pour éveiller l'intérêt des apprenants ; une situation de départ pour susciter leur engagement ; un rappel des contenus enseignés... La phase du **développement**, ou le cours proprement dit, correspond aux informations à transmettre ; aux règles à retenir ; aux illustrations à consulter... Quant à **l'application**, elle consiste en des exercices d'application (appliquer une règle : conjuguer un verbe, accorder des participes passés...), de consolidation (consolider les acquis : conjuguer des verbes)... ou en une évaluation des acquis, à des fins variées (orientation, régulation...). La dernière étape, **l'intégration**, consiste en la mobilisation des acquis dans des situations d'intégration ou leur transfert dans d'autres domaines⁴.

De toutes les étapes suivies dans les manuels pour développer des connaissances et des compétences chez les apprenants, les deux dernières correspondent essentiellement à la phase d'évaluation. Celle-ci regroupe des activités d'application, orientées vers la maîtrise des ressources linguistiques, et des activités d'intégration, centrées sur la mobilisation de ces ressources dans des situations complexes. Cette évaluation clôt-elle toujours les cours que contient le manuel ? Est-elle toujours sommative ? Ces questions formulées s'imposent si nous tenons compte de la linéarité des étapes méthodologiques : la phase évaluative clôt les cours pour établir un bilan des acquis. Il est connu que le manuel scolaire, une sorte de méthode, sélectionne des contenus et des évaluations (activités, exercices, situations...) pour le développement des connaissances et compétences visées. Cependant, ces évaluations ne nous semblent pas toujours sommatives, dans la mesure où tout manuel est censé intégrer d'autres types d'évaluation.

⁴ Les formes que pourrait prendre chacune des étapes citées sont largement expliquées par Gérard et Roegiers dans leur ouvrage *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser* (2009).

2. Méthodologie

Pour vérifier notre hypothèse ci-dessus formulée, nous recourrons à une analyse descriptive des manuels de langue française que le cycle moyen soumet aux apprenants et enseignants. Après une présentation pédagogique concise de ces manuels, dont certains critères sont inspirés de la grille que propose Abboud (2019), nous précisons les types d'évaluation qui y sont introduits ainsi que les outils mis en œuvre.

Mentionnons que la présentation pédagogique fournira des précisions sur chaque manuel étudié : intitulé, auteurs, parution, type, projets, séquences... ; alors que la catégorie évaluation précisera les types d'évaluation, les parties de leur insertion dans les manuels, les outils qui y sont investis... Pour des éclaircissements satisfaisants, nous extrairons certains exemples illustrant les types retenus.

3. Présentation pédagogique des manuels du cycle moyen

3.1 Manuel de 1AM

Intitulé *Mon livre de langue français*, ce manuel est réalisé par Madagh Anissa, inspectrice de l'Éducation et de l'enseignement moyen, en collaboration avec Meraga Chafik et Bouzelboudjen Halim, professeurs de français. Paru en 2016 aux éditions ENAG (Alger), il est constitué de *trois projets pédagogiques* qui visent la maîtrise du texte **explicatif** par les apprenants de la 1AM. La première année, qui correspond au premier palier, sélectionne des supports variés (textes, textes illustrés, illustrations...) pour que les apprenants comprennent et élaborent des énoncés cohérents qui relèvent de l'explicatif, au bout de leurs apprentissages.

Chaque projet regroupe des séquences, qui contribuent au développement de la compétence terminale. Le premier projet qui aboutit à l'élaboration d'une brochure expliquant « *comment vivre sainement* » comprend trois séquences :

- *J'explique l'importance de se laver correctement ;*
- *J'explique l'importance de manger convenablement ;*
- *J'explique l'importance de bouger régulièrement.*

Quant au deuxième projet, où un dossier documentaire expliquant « *les progrès de la science et leurs conséquences* » est à réaliser, il englobe les séquences :

- *J'explique les progrès de la science ;*
- *J'explique les différentes pollutions ;*
- *J'explique le dérèglement du climat.*

Le dernier projet, qui vise la réalisation d' « *un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen* », est constitué des séquences :

- *J'incite à l'utilisation des énergies propres ;*
- *J'agis pour un comportement éco-citoyen.*

3.2 Manuel de 2AM

Manuel de français : Deuxième Année Moyenne est conçu par les inspecteurs de l'enseignement moyen Taguemout Hamid, Cerbah Ammar et Madagh Anissa ; en collaboration avec Bouzelboudjen Halim et Meraga Chafik, professeurs de français. Edité en 2018 par l'ONPS⁵, il contient trois projets pédagogiques visant la maîtrise du texte narratif par les apprenants de la 2AM. Cette deuxième année, qui correspond au deuxième palier, sélectionne des supports variés (contes, fables...) pour que les apprenants comprennent et élaborent des énoncés cohérents qui relèvent du narratif, au bout de leurs apprentissages.

Les trois projets qui le constituent se subdivisent en séquences, ci-dessous détaillées. Le premier projet « *dire et jouer un conte* » contient trois séquences qui correspondent aux trois phases narratives :

- *Entrer dans le monde du merveilleux (situation initiale) ;*
- *Tout à coup... (suite des évènements) ;*
- *C'est ainsi que... (situation finale).*

Le deuxième projet intitulé « *animer une fable* » englobe les séquences

- *Paroles de sages ;*
- *A vos bulles !*

S'agissant du dernier projet « *dire une légende* », deux séquences y sont intégrées :

- *Personnes et faits extraordinaires ;*
- *Faits et lieux inoubliables.*

3.2 Manuel de 3AM

Le manuel *3ème Année Moyenne Français* est réalisé par l'inspectrice de l'enseignement moyen, Ayad Hamraoui Melkhir, et les enseignantes Hadji Saliha et Bentaha Mouhoub Ourida. Edité en 2018 par l'ONPS, il est constitué de trois projets pédagogiques qui visent la maîtrise du texte narratif par les apprenants de la 3AM. Cette année correspond également au deuxième palier où des supports sont sélectionnés pour que les apprenants comprennent et élaborent des énoncés cohérents qui relèvent du narratif. Cependant, des

⁵ Office National des Publications Scolaires.

narrations relevant du réel sont visées à ce niveau, contrairement à la 2AM où les textes narratifs lus ou produits relèvent du merveilleux.

Le premier projet que contient ce manuel « *rédiger des faits divers pour le journal ou le blog de l'école* » comprend les séquences :

- *Rédiger une brève ;*
- *Rédiger un titre et un chapeau à un fait divers ;*
- *Rédiger un fait divers et y insérer un témoignage.*

Le deuxième projet intitulé « *réaliser un recueil de récits historiques portant sur l'Histoire et le patrimoine de notre pays* » englobe les séquences :

- *Rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée ;*
- *Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit ;*

Pour le dernier projet, « *réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de biographies de personnages* », il est constitué des séquences :

- *Raconter un souvenir d'enfance, une expérience vécue ;*
- *Rédiger la biographie d'un personnage connu.*

3.2 Manuel de 4AM

Français 4ème année de l'enseignement moyen est conçu par Madagh Anissa, inspectrice de l'enseignement moyen, en collaboration avec Bouzelboudjen et Halim Meraga Chafik, professeurs de français. Paru en 2019 aux éditions Aurès, il est constitué de trois projets pédagogiques qui visent la maîtrise du texte argumentatif par les apprenants de la 4AM. Cette dernière année du cycle, qui correspond au troisième palier, sélectionne des supports variés que les apprenants comprennent et élaborent des énoncés cohérents qui relèvent de l'argumentatif.

Le premier projet qui aboutit à « *la création d'un blog qui aura pour titre « Algérie : beauté, richesse historique et culturelle d'un pays à découvrir »* » comprend trois séquences :

- *Bienvenue dans ma région !*
- *Gloire à nos ancêtres !*
- *Oui à la culture !*

Le deuxième projet, consacré au « *vivre-ensemble en paix* », englobe les séquences :

- *Vivons en harmonie !*
- *Non à la violence !*

Pour le dernier projet dont le thème est *l'environnement*, il intègre deux séquences :

- *Protégeons la nature !*
- *Agissons en écoresponsables !*

Mentionnons que chaque séquence est constituée de plusieurs activités (expression orale, compréhension de l'écrit, vocabulaire, syntaxe, conjugaison, orthographe, production écrite...) qui permettent la maîtrise des compétences visées dans les trois paliers du cycle moyen.

4. Les types d'évaluation dans les manuels scolaires

4.1 *Evaluations diagnostique, formative et sommative*

Types omniprésents, nous les retrouvons dans tous les manuels du cycle moyen. En quoi consistent-ils ? Pour répondre à cette question, un aperçu théorique nous paraît nécessaire.

4.1.1 *Evaluation diagnostique*

Plus récente (Scallon, 2004), elle intervient avant l'apprentissage pour déterminer le profil d'entrée des apprenants et prendre des décisions relatives aux modalités, aux outils et aux stratégies à mobiliser (Gérard, 2009). Bien que le concept d'évaluation *prédictive* semble distant de celui d'évaluation diagnostique, il renvoie à la même forme dont la fonction est double (CECRL, 2011) : donner un aperçu sur les compétences du public et prédire le niveau qui serait atteint. Cette forme est notamment intégrée en formation : les programmes d'études sont en effet élaborés en tenant compte des besoins des formés (Hadji, 2000) ; contrairement à l'enseignement scolaire où des programmes préétablis sont retenus sans tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants, de leurs besoins effectifs, de leurs intérêts... (Laidoudi, 2021).

4.1.2 *Evaluation formative*

Plus importante vu sa fonction régulatrice, elle est intégrée au cours des apprentissages pour les réguler et remédier aux lacunes repérées. Elle vérifie par des tests si les objectifs visés sont atteints pour proposer des activités de remédiation appropriées (Scallon, 2004). Nonobstant ses avantages (Hadji, 2012), elle a l'inconvénient de mettre les apprenants en situation d'évaluation permanente (Paquay, 2002), créant ainsi une atmosphère d'insécurité défavorable à l'apprentissage scolaire.

4.1.3 *Evaluation sommative*⁶

Plus connue et pratiquée (Médioni, 2016), elle intervient au terme d'une séquence, d'un trimestre ou d'un semestre d'apprentissage pour vérifier le

⁶ Une certaine synonymie est établie par certains auteurs (Hadji, 2010) entre les formes : sommative et certificative. Nous réfutons dans notre contribution cette synonymie, contestée

degré de maîtrise de ce qui est enseigné (Hadji, 2015 ; Scallon, 2004...). Désignée par des concepts comme contrôle (Scallon, 1988) et bilan (Lussier, 1992), elle se concrétise dans exercices, des tâches, des situations...dont la complexité est conditionnée par le niveau des apprenants, l'approche adoptée... (Laidoudi, 2021). Ces outils évaluatifs aboutissent à une note, un outil contesté mais privilégié dans de nombreux systèmes éducatifs.

Les frontières sont-elles claires dans les manuels du cycle moyen entre ces trois formes ? Par quels outils chacune de ces formes se concrétise-t-elle ?

Les évaluations diagnostique et sommative pourraient être aisément identifiées dans les manuels analysés.

La première est intégrée en amont des séquences pédagogiques ou activités, constituant les projets pédagogiques. Elle pourrait consister en une ou plusieurs questions sur les éléments dont la maîtrise s'impose pour entamer les contenus des leçons :

« Je dis ce que signifie le tourisme » (Manuel de 4AM : 10)

Elle pourrait néanmoins consister en une activité dédiée à identifier les prérequis des apprenants pour les préparer aux nouveaux apprentissages. Ainsi, les séquences passerelles- insérées avant les projets pédagogiques constituant les programmes- sont des évaluations diagnostiques pour déterminer ce qui est maîtrisé par les apprenants. Voici une activité sélectionnée dans la séquence passerelle du manuel de 3AM :

« Associe chaque texte à son genre littéraire

<i>Texte</i>	<i>Genre de texte</i>
<i>Le premier novembre 1954</i>	<i>Biographie</i>
<i>Intempéries : In</i>	<i>Autobiographie</i>
<i>Guezzam sinistrée</i>	<i>Fait divers</i>
<i>Kateb Yacine</i>	<i>Récit historique</i>
<i>Histoire de ma vie</i>	

» (Manuel de 3AM : 8)

Quant à la seconde (évaluation sommative), elle clôt les séquences pédagogiques pour établir le bilan de ce qui est maîtrisé par les apprenants. Deux activités essentielles s'apparentent à cette forme d'évaluation dans les manuels analysés : la production écrite et l'évaluation-bilan.

par Paquay (2002), dans la mesure où une évaluation certificative doit aboutir à une certification (un diplôme).

Les tâches de production écrite, dites situations d'intégration, sont en effet le moment où les apprenants investissent ce qui est appris au cours de la séquence pédagogique pour réaliser les tâches prescrites. La correction des productions réalisées permet aux enseignants de dresser un bilan des acquis.

« J'écris mon texte à partir de la consigne suivante : Tous ensemble pour la propreté est le titre de l'article à insérer dans le journal de l'école.

Avec l'aide de ton professeur, rédige un court texte à travers lequel tu expliqueras l'importance d'avoir les mains propres et les étapes à suivre pour le faire.

Critères de réussite :

- *utilise le procédé de définition ;*
- *utilise le procédé de l'énumération ;*
- *construis des phrases déclaratives... » (Manuel de IAM : 27)*

Cependant, le retour rétroactif pour la remédiation -assurée lors des séances de compte-rendu- rend formatives ces tâches évaluatives, qui paraissent sommatives dans les manuels analysés. Contrairement à ces tâches expressives dont l'appartenance à la forme formative est contestée ; l'évaluation-bilan est une évaluation sommative similaire à celle que proposent les épreuves trimestrielles.

« Evaluation-bilan

Texte : *Un jeune lion de mer sème la panique à San Francisco*

Questions

Compréhension de l'écrit

1. *De quel évènement s'agit-il ?*
2. *Où et quand a-t-il eu lieu ?*
3. *Pourquoi l'officier de police est-il intervenu ?*
4. *Comment s'est terminée l'aventure de ce jeune lion de mer ?*
5. *Relève deux mots appartenant au champ lexical de « animal ».*
6. *A quels temps sont conjugués les verbes de ce texte ? Justifie son emploi.*
7. *Réécris la phrase suivante au pluriel (...).*
8. *Coche la bonne réponse.*
9. *Cette brève rapporte : Un accident, Une catastrophe naturelle, Un fait insolite, Un méfait.*

Production écrite

Tu as été témoin d'un évènement inhabituel survenu récemment. Rapporte l'essentiel de cet évènement insolite en quelques phrases (...).
(Manuel de 3AM : 29)

Structurée comme les épreuves sommatives notées, cette évaluation est constituée de deux parties : la première évalue la compréhension du support textuel retenu et les ressources linguistiques alors que la seconde évalue la compétence expressive. Rappelons que de telles épreuves ne sont pas valides

dans une perspective de compétences dans la mesure où de nombreuses exigences ne sont pas respectées (Laidoudi, 2021).

Si l'identification des formes diagnostique et sommative dans les manuels analysés semble aisée, celle des évaluations formatives ne l'est pas. Chacune des activités qui constituent les séquences pédagogiques se solde par une évaluation à réaliser par les apprenants pour la maîtrise des contenus enseignés.

« Je m'exerce

- *Souligne dans l'énoncé suivant les participes passés et encadre les auxiliaires.*

Un accident de la circulation a provoqué de graves blessures au conducteur d'une voiture.

La victime a été transportée à l'hôpital le plus proche où elle a reçu les soins nécessaires.

- *Accorde si nécessaire les participes passés mis entre parenthèses.*

Des oiseaux morts sont (retrouvé) sur les plages.

Des nappes de pétrole ont été (découvert) au large de l'océan (...) » (Manuel de 2AM : 24)

Ces exercices intégrés au terme des activités relèvent de prime abord de l'évaluation sommative qui pourrait être intégrée au terme du projet, d'une séquence ou d'un cours (Prégent, 1990). Ils sont néanmoins considérés formatifs par les enseignants qui associent les évaluations introduites au terme des activités à la forme formative et réservent celles intégrées au terme des séquences et projets à la forme sommative. Cette conception est éclaircie par Arezki qui précise qu'« une évaluation formative est normalement effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage, notamment pour intervenir immédiatement là où une difficulté se manifeste » (2010 : 190). Cette définition s'explique par la prise en compte des pratiques des enseignants qui pourraient exploiter les exercices qui clôturent les activités pour remédier aux lacunes de leurs apprenants. Sommatifs dans les manuels scolaires, les exercices et tâches proposés au terme des activités seraient formatifs en cas de leur investissement à des fins de remédiation. Outre ces formes (diagnostique, formative et sommative) que les manuels du cycle moyen intègrent, nous notons le recours à l'auto-évaluation, ci-dessous détaillée.

4.2 Auto-évaluation et ses modalités

Cette forme -qui englobe l'évaluation mutuelle et la coévaluation- devrait occuper une importance cruciale selon Bélair et Coen (2015). En quoi consiste-t-elle ?

4.2.1 L'auto-évaluation

Elle revêt actuellement une importance inouïe étant donné que le but de toute intervention enseignante est l'autonomie des apprenants. Ceux-ci doivent être,

en effet, dotés de stratégies efficaces leur permettant de se passer du guidage de leur enseignant pour intégrer de nouvelles connaissances. Cependant, cette autonomie ne se situe pas seulement au niveau des apprentissages étant donné que même en évaluation, les apprenants devraient être capables d'adopter une démarche réflexive qui leur permet de déterminer ce qui est appris et ce qui reste à apprendre.

La définition de l'évaluation en tant que démarche réflexive, qui est formulée par St-Pierre (2004), ne s'écarte pas de celles avancées par Scallon (2004) et Legendre (1993). Scallon, repris par St-Pierre, définit l'auto-évaluation comme une « *appréciation, réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminements éducatifs, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'apprenant lui-même* » (2004 : 34). Plusieurs éléments de la citation interpellent notre attention notamment que celle-ci fournit des renseignements précieux sur cette forme évaluative.

D'abord, l'auto-évaluation y est présentée comme une analyse critique permettant de collecter des informations pertinentes sur son propre progrès. Cependant, le regard critique que tout apprenant est censé adopter pour évaluer son propre produit pourrait être biaisé par plusieurs facteurs comme la subjectivité : les apprenants ont en effet tendance à valoriser leurs travaux, eu égard aux efforts fournis pour les réaliser. D'ailleurs, le degré de leur maîtrise de la discipline et du contenu enseignés pourrait affecter la validité de leurs jugements. Pour écarter ces biais, certains auteurs fixent des conditions pour une auto-évaluation suffisamment valide. Legendre (1993) précise ainsi deux conditions essentielles :

- La prise en considération de critères préétablis ;
- L'objectivité du jugement.

S'agissant de la première condition, elle correspond à celle mentionnée par Scallon (2004) dans la citation précédente. Cependant, Scallon insiste sur la sélection des critères évaluatifs par les apprenants ; une exigence qui soulève des questionnements quant à leur capacité à sélectionner des critères suffisamment pertinents pour un jugement valide. De surcroît, cette forme évaluative ne porte pas uniquement sur les produits : elle est également attentive aux stratégies et démarches empruntées pour apprendre. L'apprenant-évaluateur est, dans ce sens, amené à « *évaluer ses manières d'agir lorsqu'il apprend et à identifier des stratégies et des actions à entreprendre pour améliorer sa compréhension et développer ses compétences* (McMillan, Hearn, 2008) » (Coen & Bélair, 2015 : 121).

4.2.1 Evaluation mutuelle et coévaluation

L'écart entre ces deux modalités d'auto-évaluation se situe au niveau des acteurs intégrés.

Dans l'évaluation mutuelle, ou évaluation entre pairs, l'apprenant s'autoévalue en collaboration avec ses camarades. Cette forme semble d'ailleurs plus fertile dans la mesure où l'absence de barrières entre les apprenants assurerait la discussion des remarques puis leur intégration, ce qui n'est pas le cas avec l'enseignant. Les apprenants ont en effet tendance à admettre les appréciations négatives de leurs enseignants sans les discuter. Pour illustrer nos propos, nous nous référons à Coen et Bélair qui « *soulignent la possibilité pour les élèves de partager un langage commun, d'intégrer plus rapidement (...) les rétroactions quand elles sont formulées par des pairs, d'oser interrompre, interpeler, contredire, ce qui ne serait pas facile face à l'enseignant* » (2015 : 121). Contrairement à cette forme, la coévaluation sollicite l'enseignant (CECRL, 2011). Celui-ci ne participe pas cependant au déroulement du processus d'évaluation : il n'intervient que pour contrôler la décision finale (Sluijismans, Dochy & Moerkerke, 1999).

Comment ces formes se concrétisent-elles dans nos manuels ?

Des listes de vérification sont proposées pour que les apprenants puissent évaluer leurs propres productions. A échelle dichotomique oui ou non, elles contiennent des indicateurs dont ils vérifient la présence dans la performance manifestée. Voici une liste que le manuel de 1AM propose :

<i>Coche la bonne case</i>	Oui	Non
<i>Ma production explique l'importance d'avoir les mains propres et les étapes à suivre pour le faire.</i>		
<i>J'ai utilisé les procédés de définition et d'énumération</i>		
<i>J'ai utilisé les substituts grammaticaux.</i>		
<i>J'ai utilisé le présent de l'indicatif.</i>		
<i>J'ai donné un titre à mon texte.</i>		
<i>J'ai vérifié :</i> - <i>Les majuscules,</i> - <i>La ponctuation,</i> - <i>Les accords (sujet-verbe, adjectifs qualificatifs...)</i>		

Liste de vérification (Manuel de 1AM : 27)

Ces grilles, nous les retrouvons également dans les manuels des autres niveaux pour que les apprenants évaluent leurs acquis au terme des séquences et des

projets. Extraite du manuel scolaire de 2AM, la liste de vérification suivante est proposée au terme de la séquence pédagogique :

<i>Je peux</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
<i>Reconnaître le début d'une histoire.</i>		
<i>Interpréter une image et dire le début d'une histoire.</i>		
<i>Utiliser une formule d'ouverture d'un conte.</i>		
<i>Employer les nouveaux mots pour dire le début du conte.</i>		
<i>Former la famille d'un mot.</i>		
<i>Utiliser les compléments circonstanciels dans une histoire.</i>		
<i>Employer l'imparfait de l'indicatif dans le début de l'histoire.</i>		
<i>Ecrire correctement l'imparfait des verbes en cer, ger, yer et ier.</i>		
<i>Produire le début d'un conte.</i>		

Grille (Manuel de 2AM : 25)

Contrairement à cette grille qui évalue ce qui est maîtrisé au terme de la séquence, la grille qui suit est introduite au terme du projet pédagogique (ensemble de séquences) pour évaluer le projet réalisé (la production concrète à laquelle aboutit le projet pédagogique).

<i>Coche la bonne case</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
<i>Respect du thème : l'hygiène de vie.</i>		
<i>Brochure : 2 ou 3 volets.</i>		
<i>Illustrations : photos, logos.</i>		
<i>Légende des illustrations.</i>		
<i>Explications :</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hygiène du corps,</i> - <i>Hygiène alimentaire, -</i> <i>Activités physiques.</i> 		

Grille pour évaluer le projet (Manuel de 1AM : 72)

Cette grille est conçue pour une évaluation collective des projets réalisés. Elle constitue en effet un outil d'évaluation mutuelle où les pairs sont impliqués pour émettre leurs avis, leurs commentaires et leurs propositions ; ce qui contribue à améliorer ces projets. Il convient de mentionner qu'une exploitation de ces grilles auto-évaluatives est souvent supervisée par l'enseignant qui évalue et note les productions des apprenants. Cette intervention enseignante concrétise la coévaluation dans le milieu scolaire.

Quels que soient ses moments et ses acteurs, le processus évaluatif porte sur des objets précis (connaissances, compétences...) qui permettent de distinguer :

4.3 Evaluation des savoirs et savoir-faire

Le CECRL (2011) distingue l'évaluation des savoirs de celle des connaissances, des termes qui ne sont pas distincts selon Cuq (2003), qui estime que le savoir renvoie actuellement au savoir déclaratif. Celui-ci désigne les connaissances linguistiques ou disciplinaires et s'oppose à d'autres formes de savoir (le savoir-faire et le savoir-être).

Dans les manuels scolaires analysés, les savoirs et les savoir-faire sont évalués à travers des activités qui relèvent notamment de deux niveaux cognitifs : connaissance et application. Le premier permet une évaluation des savoirs, ou connaissances, à travers des activités d'identification, de classement, de repérage... Voici des exemples de consignes proposées :

« Souligne le participe passé et entoure l'auxiliaire ». (Manuel de 1AM : 109)

« Lis et complète le tableau (CCL, CCT, CCM) ». (Manuel de 2AM : 18)

« Relève dans les phrases suivantes les indicateurs de de temps et de lieu ». (Manuel de 3AM : 20)

Le second niveau cognitif (application) est évalué à travers des activités de transfert, de réécriture, d'emploi... Les consignes ci-dessous illustrent cette évaluation de savoir-faire :

« Accorde le participe passé quand cela est possible ». (Manuel de 1AM : 109).

« Mets au pluriel ». (Manuel de 2AM : 20)

« Complète ces phrases par des indicateurs de temps et de lieu de ton choix ». (Manuel de 3AM : 20)

Cette évaluation des savoirs et savoir-faire dans les manuels scolaires n'est pas cependant suffisante. Dans une perspective de compétences, il est en effet indispensable de recourir à des situations complexes pour évaluer les performances manifestées par les apprenants (Gérard, 2009 ; Paquay, 2002...). Ces situations sont-elles introduites dans nos manuels ?

Il est démontré que les épreuves sommatives du cycle moyen ne permettent pas une évaluation des compétences dans la mesure où les situations évaluatives sont écartées ou ne répondent pas à toutes les exigences (Laidoudi, 2021). Tel est le cas des manuels analysés qui proposent des situations d'intégration incomplètes : des supports omis, une tâche unique... Même si nous les considérons sommatives, ces situations d'intégration ne seront pas valides pour donner un aperçu sur les compétences des évalués. En somme, les activités que contiennent nos manuels scolaires intègrent les étapes de présentation, développement et application ; listées par Gérard et Roegiers (2009). Cependant, l'évaluation n'y est pas exclusivement sommative dans la mesure

où d'autres types d'évaluation y sont introduits : diagnostique, formative, auto-évaluation... Sommatives pour un cours, les applications sélectionnées deviennent en effet formatives si nous les ancrons dans leurs séquences pédagogiques.

Il convient de mentionner que les types d'évaluation introduits dans les manuels scolaires ne sont pas évoqués dans littérature scientifique consultée ; ce qui ne nous permet pas de discuter les résultats obtenus. Ceux-ci sont à enrichir par des travaux sur les manuels scolaires dans le contexte national pour éclaircir de nombreuses questions qui s'imposent. Parmi ces questions, notons celles relatives à l'évaluation des compétences -écartée dans nos manuels- qui sont essentiellement conçus pour les installer.

5. Conclusion

Cette contribution qui a étudié les types d'évaluation intégrés dans les manuels scolaires et les outils mis en œuvre a confirmé notre hypothèse. Des formes outre que les évaluations diagnostique, formative et sommative sont en effet introduites telles que l'auto-évaluation, l'évaluation des savoirs et savoir-faire. Des outils variés concrétisent chacune de ces formes :

- Des questions simples, des exercices, des activités...sont sélectionnés pour une évaluation diagnostique des prérequis ;
- Des exercices d'application, des activités de production...constituent des outils d'évaluation formative ;
- Des sujets évaluant la compréhension (questions) et la production (situation) sont souvent proposés en tant qu'outils d'évaluation sommative ;
- Des listes de vérification sont intégrées pour que les apprenants puissent s'autoévaluer.

Contrairement à l'évaluation des connaissances qui exploite certains outils ci-dessus listés, étant donné que certains types évaluatifs ne s'excluent pas ; l'évaluation des compétences est écartée des manuels du cycle moyen étudiés. Cela suscite des questions quant à l'adéquation de nos manuels à l'approche actuellement mise en œuvre dans le système éducatif algérien (APC), d'où la nécessité de mener des études pour y répondre.

Références bibliographiques

Abboud, A. (2019). *De la formation des formateurs en didactique du FLE (français langue étrangère)*. Alger : Dar El Khaldounia.

Arezki, D. (2010). *Psychopédagogie : pour une relation harmonieuse et un échange fructueux entre enseignants et enseignants*. L'Odysée. Tizi-Ouzou.

Benzerroug, S. (2021). La démarche de projet dans les manuels scolaires en Algérie : réalité, enjeux et propositions didactiques. *Revue plurilingue : Etude des langues, littératures et cultures*, 5 (1), 92-110.

Coen Pierre-François, Bélair Louise M (Dir.), (2015). *Evaluation et auto-évaluation : Quels espaces de formation ?* De Boeck supérieur.

Conseil de l'Europe. (2011). *Cadre européen commun de référence : apprendre enseigner, évaluer*. Strasbourg : Editions Didier.

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

Delhaye, Olivier P. (2006). *Modèle d'évaluation des dispositifs et des techniques d'évaluation certificative en langue étrangères*. Thèse de doctorat. Université Aristote de Thessaloniki.

Gérard, F. M. (2009). *Évaluer les compétences : Guide pratique*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Gérard, F-M & Roegiers X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.

Giasson, J. (2004). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Hadji, Ch. (2000). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.

Hadji, Ch. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Hadji, Ch. (2015). *L'évaluation à l'école pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Nathan.

Khadraoui, E. & Messaour, R. (2019). Le manuel scolaire outil de construction de la compétence lexicale au cycle primaire : étude comparative des manuels scolaires algériens et tunisiens. *Revue Développement des Ressources Humaines*, 1 (2), 1-15.

Laidoudi, A. (2021). 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*. Université de Batna 2.

Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*. Presses Universitaires du Québec.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Lussier, D. (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette.

Médioni M-A. (2016), *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage : Des outils pour la classe et pour la formation*, Chronique Sociale, 2016, p. 13.

Paquay, L. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements*. Presses Universitaires de Louvain.

Petitjean, Brigitte. 1984. Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques*. N 44. Pp. 5-20.

Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Québec : Ecole Polytechnique de Montréal.

Scallon G. (1988). *Evaluation formative des apprentissages*. La réflexion.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. St-Laurent, QC: ERPI.

Sluijsmans, D., Dochy, F. & Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self-peer and co-assessment. *Learning Environment Research*, 1, 293-319

St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'auto-évaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, 18 (1), 33-38.

Tripet Lièvre, C. (2017). Comment dépasser l'intuition pragmatique en évaluation, inhérente au domaine musical, mais problématique dans le cadre d'une formation à l'enseignement ? Dans V. Roulin, A-C, AllinPfister & D. Berthiaume (dir.), *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant ? Regards d'enseignants*. Louvain La Neuve : De Boeck Supérieur.

Conflit d'intérêt

Les auteurs déclarent ne pas avoir de conflit d'intérêts

Comment citer cet article

Laidoudi Assia (2023) L'évaluation dans les manuels de FLE au cycle moyen en Algérie : types et outils , Journal of Languages & Translation, vol 00, numéro 00, laboratoire de Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement des langues Etrangères et Traduction, Université Hassiba Ben Bouali,Chlef, Algérie, pages.131-148