

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE
MINISTER DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOULOU MAMMERI DE
TIZI OUZOU**

Faculté des lettres et des langues

Département de Français



**Mémoire de fin de cycle en vue de l'obtention d'un Master II en
Langue Française.**

Spécialité : Didactique des Textes et du Discours

Thème :

**L'évaluation diagnostique dans le processus
enseignement/apprentissage, selon
l'approche par compétence**

Réalisé par :

Merrad Dahbia

Membre du jury :

**Président : Ait Challah Salah
Examineur : Bougchiche Redouane
Encadreur : Kheffache Safia**

Année universitaire 2016/2017

REMERCEMENTS

J'accorde un grand merci pour Mme Kheffache, d'avoir accepté de m'encadrer et me guider dans la réalisation de ce modeste travail.

Mes profonds remerciements vont aussi à tous les membres du jury qui ont accepté de lire ce travail de recherche et de l'évaluer.

Je remercie tous mes amis et ma famille pour leurs conseils et encouragement, quand fatigue et désespoir m'ont pris au piège.

Je tiens à remercier également tous ceux qui ont collaboré autant à la réussite de mon processus universitaire qu'à l'élaboration de ce mémoire de fin d'études.

Dédicaces

Je souhaiterais dédier ce travail :

A mes très chers parents qui ont éclairé le chemin de ma vie par leur grand soutien et leurs encouragements, par leur dévouement exemplaire et les énormes sacrifices qu'ils ont consentis durant mes études et qui ont toujours aimé me voir réussir, je les remercie pour tout ce qu'ils ont fait pour moi. Que dieu leur procure une bonne santé et une longue vie ;

A mes chères sœurs : Karima, Lynda ;

A mon fiancé Youcef ;

A mes amies : Miassa, Saliha, khadidja, Katia ;

A tous ceux qui ont contribué de près ou de loin pour que cette recherche soit possible.

Sommaire

Introduction générale

Partie théorique : Cadre conceptuel de l'approche par compétence et les pratiques de l'évaluation dans le processus scolaire

Introduction

Section I : Cadre conceptuel de l'approche par compétence

I-1 Définition de « compétence »

I-2 L'approche par compétence

I-3 Les différents aspects de la compétence

I-4 Les types de compétence

I-5 Les objectifs de l'approche par compétence

Section II : Les pratiques de l'évaluation et la remédiation pédagogique dans le processus scolaire

II-1 Définition de l'évaluation

II-2 Les formes de l'évaluation

II-3 L'évaluation diagnostique

II-4 La remédiation pédagogique

Conclusion

Partie pratique : Les enseignants et les pratiques de l'évaluation

Introduction

Paramètre méthodologique

Présentation et analyse des résultats

Conclusion

Conclusion générale

Références bibliographique

Annexe

Introduction générale

La réforme du système éducatif en Algérie est mise en œuvre progressivement depuis l'année scolaire 2003/2004, dans l'objectif d'accroître l'efficacité du processus éducatif et répondre aux défis de la société, ce mouvement de réforme a adopté une nouvelle démarche d'apprentissage nommée « approche par les compétence ». Cette dernière est une notion qui est devenue une base pédagogique de toute constitution éducative, du préscolaire à la terminale du lycée.

Elle représente un mouvement qui est venu dépasser les insuffisances de la méthode traditionnelle et garantir la performance de l'école. (X. Roegiers, 2005 : pp.107-124). Partant de ce principe l'approche par compétence est donc une notion qui vise à construire l'enseignement sur le savoir, le savoir-faire, le savoir être, et le savoir devenir ; tant qu'elle place l'apprenant au centre de l'action éducative en lui permettant d'acquérir des connaissances durables et susceptibles dans le but de l'aider à faire face à des situations complexes en classe ainsi que dans la vie quotidienne.

Cet apprenant participe activement à l'élaboration de ses connaissances qui ne sont plus considérées comme des savoirs théoriques, mais des savoirs actifs, transférables et transdisciplinaires. D'autre, part l'enseignant doit maîtriser son enseignement car la démarche de l'approche par les compétences, réside aussi dans l'implication et la motivation de celui-ci. Il doit être un observateur et un évaluateur des acquis des apprenants et doit connaître alors le processus d'acquisition des connaissances, les nouvelles méthodes de travail et de l'évaluation.

L'approche par les compétences a accordé aux pratiques de l'évaluation, une place très importante dans tous les niveaux d'enseignement, elle constitue l'une des préoccupations majeures car elle fait partie intégrante de la démarches d'apprentissage scolaire. En effet l'évaluation permet de situer les apprenants dans leurs programme d'étude, elle montre leurs faiblesses, leurs difficultés, ce qui les motivent à fournir plus d'efforts afin de s'améliorer.

Elle consiste à estimer et prendre conscience des acquis des élèves, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans un but précis et à s'autoréguler afin qu'ils prennent conscience de leurs méthodes d'apprentissage. Dans le processus enseignement /apprentissage, on apprend à l'élève des différents savoirs (savoir-faire, savoir-être...), puis on l'invite à mobiliser ces savoirs pour résoudre des tâches complexes dans des situations nouvelles. A ce point, l'évaluation intervient pour mesurer et vérifier les acquis des apprenants.

Chaque évaluation se fait à un moment précis durant le parcours de l'apprentissage. Les enseignants ont justement recours à trois formes d'évaluation pendant l'année scolaire. L'évaluation formative et l'évaluation sommative qui permettent à l'enseignant de prendre des décisions sur le changement des stratégies d'enseignement ou à d'autre aspects du programme des élèves. A ces deux première, s'ajoute l'évaluation diagnostique qui représente l'objet de notre travail, elle se réalise au début d'apprentissage pour planifier des programmes qui correspondent à leurs besoins.

Après avoir repérer les besoins des apprenants lors de la pratique des différentes évaluations, l'enseignant fait appel à la remédiation pédagogique pour réguler l'apprentissages de ses élevés. La remédiation intervient pour proposer une seconde opportunité présentée sous forme d'une activité différente ou bien des procédés pédagogiques qui pour être efficaces, différents des procédés utilisés lors de la première phase d'apprentissage.

Cette pédagogie permet à l'apprenant de combler ses lacunes révélées lors d'une évaluation diagnostique. En résumé, l'enseignant organise des situations d'apprentissage différentes en fonction de la nature de la difficulté à supprimer et si possible, en fonction du rythme d'apprentissage de l'apprenant en difficulté.

Pour bien démarrer l'année scolaire, le ministère de l'éducation nationale insiste sur la nécessité et l'utilité d'un dispositif pertinent qui est l'évaluation diagnostique. Cette dernière permet de situer les élèves dans leurs apprentissages autant que l'enseignant dans son enseignement. Elle est censée proposer des repères pédagogiques, didactiques et théoriques, en fonction des apprentissages. L'évaluation diagnostique reste donc un sujet complexe qui à susciter la publication de nombreux ouvrages réfléchissant à cette opération qui ne sert pas à faire un bilan noté d'apprentissage, mais plutôt à offrir une vision globale des compétences des apprenants ainsi que leurs besoins et leurs difficultés.

Ce qui nous a amené à entreprendre un travail de recherche dont le thème est « L'évaluation diagnostique dans le processus scolaire enseignement/apprentissage, selon l'approche par les compétences ». Nous avons choisi pour problématique la question suivante :

Sur le terrain, Les enseignants arrivent-ils à mettre en place l'évaluation diagnostique quand il faut, arrivent-ils à atteindre les objectifs visés par celle-ci, malgré le manque des conditions et de moyens ?

Pour répondre à cette problématique on peut émettre deux hypothèses qui seront vérifiées lors d'une enquête sur le terrain au niveau des établissements (primaire, CEM, lycée) de la daïra de Ouaguenoun.

D'abord, les enseignants pratiquent l'évaluation diagnostique, mais pas toujours aux moments demandés.

La seconde sera que : les enseignants arrivent à atteindre les objectifs de l'évaluation diagnostique, mais pas dans la totalité à cause du manque du temps et la surcharge des classes.

Pour mener à bien notre travail, nous avons privilégié la démarche descriptive et analytique, et nous avons choisi de répartir notre travail en deux parties :

Une partie théorique, qui porte sur le cadre conceptuel de l'approche par compétence et les pratiques de l'évaluation notamment l'évaluation diagnostique qui fait l'objet de notre recherche et une partie pratique, qui porte sur une enquête sur le terrain, afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises. Pour ce faire, un questionnaire sera élaboré pour les enseignants du FLE.

Partie théorique

Cadre conceptuel de l'approche
Par compétence et les pratiques de
L'évaluation dans le processus scolaire

Section I :

Cadre conceptuel de l'approche

Par compétence

Introduction

Aujourd'hui, un grand nombre de systèmes éducatifs dans le monde, sont engagés dans des réformes pédagogiques plaçant l'approche par compétence au centre des curricula. En effet, les responsables de l'éducation parmi eux ceux de notre pays, estiment que cette approche va lutter contre l'échec scolaire et porter plus d'efficacité aux apprentissages.

Parler de l'approche par les compétences au milieu scolaire, c'est mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'apprenant qu'elle considère comme le constructeur de ses connaissances. Pour atteindre les compétences visées, l'enseignant sera donc le guide et l'observateur de cet apprentissage.

De ce fait, ce nouveau dispositif à apporter des changements au niveau de la formation des enseignants, la manière de concevoir les apprentissages et les modalités de l'évaluation qui jouent un rôle essentiel dans la façon dont les apprenants apprennent, dans leur motivation à apprendre et dans la façon dont les enseignants enseignent.

L'approche par compétence accorde à l'évaluation une place très importante puisqu'elle s'intéresse aux stratégies d'apprentissage et aux démarches de résolution des problèmes des apprenants. Elle permet de situer les élèves vis-à-vis des objectifs à atteindre durant le processus enseignement/apprentissage. C'est une opération qui permet de repérer les élèves en difficultés, afin de mettre en place un autre dispositif pour venir en aide à ces derniers, bien sûr en mettant en œuvre la pédagogie de remédiation.

Dans cette première section, nous aborderons donc la notion de compétence, ses différents types et aspects ainsi que ses objectifs. Ensuite, nous nous intéresserons aux pratiques de l'évaluation plus particulièrement l'évaluation diagnostique dans les

apprentissages. Enfin, nous présenterons la démarche qui vient juste après celle de l'évaluation, qui est la pédagogie de la remédiation.

I.1 Définition de « compétence »

Le terme de compétence est polysémique et peut prendre selon les disciplines, plusieurs acceptions. Un individu compétent est celui qui possède un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être (connaissances, capacités, attitudes).

Afin de clarifier le concept de compétence on a fait référence à des définitions de quelques auteurs : Philippe Perrenoud définit la compétence comme « *capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées* » (1999, p.16). A cet effet une compétence est donc un comportement efficace répondant à n'importe quelle situation ou problème donné.

X. Roegiers quant à lui, a introduit la notion de « famille de situations-problèmes » et définit la compétence comme « *la possibilité pour un individu de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations* ». (2001 : p.66). Une compétence pour lui, comporte deux éléments essentiels qui sont les ressources, c'est-à-dire, l'ensemble des savoirs qui représentent la maîtrise d'une compétence et la famille de situation dont lesquelles l'apprenant devra mobiliser ces ressources.

Marc Romainville suppose qu'une compétence est « *un ensemble intégré et fonctionnel de savoir, savoir-faire, savoir être et savoir devenir, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets* ». (2001 : p.199), cela veut dire que résoudre une situation problème, consiste en intégration des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-devenir.

Ph. Merieu définit la compétence comme un « *savoir identifié mettant en jeu une ou deux capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné.* »(1991 : p.181). C'est-à-dire, une compétence est donc la mobilisation de plusieurs capacités dans une situation donnée.

Les définitions que proposent ces différents chercheurs n'ont pas exactement la même acception, chacun introduit une notion nouvelle qu'il juge convenable. Dans ce cas, elle ne sera pas conçue de la même manière pour tous, mais ils ont tous l'idée qu'une compétence représente la mise en œuvre d'un savoir agir, accomplir, savoir mobiliser et combiner des connaissances, des attitudes dans une situation donnée. En ce sens une compétence présuppose des savoirs, savoir-faire et attitude, elle est formée de ces parties, bien que la maîtrise de celles-ci n'est pas suffisante pour acquérir cette compétence. Il faut aussi les mobiliser à bon escient avec de bonnes attitudes.

Dans le processus éducatif enseignement/ apprentissage, l'institution scolaire a retenu la définition qui englobe les différentes conceptions des théoriciens que nous avons cités et la mise en œuvre dans son programme d'étude ou de formation.

Les orientations pédagogiques définissent la compétence comme « *un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui permet de résoudre des problèmes (une famille de situations-problèmes).* » (Document d'accompagnement du programme de la 5eme année primaire,2006 : p.24), dans ce cas elle est considérée comme une potentialité d'action efficace qui se manifestent lors de la résolution de situations problèmes.

I.2 Approche par compétence

L'approche par compétence est une notion qui s'est développée dans les années (1990), c'est une méthode éducative appliquée actuellement dans plusieurs pays et plus particulièrement dans les pays magrébins (Algérie, Tunisie...). Elle, consiste selon X. Roegiers « *à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orienter vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours.* » (2005 : pp.107)

L'Algérie est l'un de ces pays qui a implanté cette démarche pédagogique dans son système éducatif. Elle est officiellement mise en œuvre dans ses établissements depuis la rentrée scolaire 2003/2004. Cette nouvelle approche vise à doter l'apprenant algérien d'une stratégie de manière à développer chez lui des compétences qu'il doit acquérir, intégrer et appliquer dans des situations complexes et faire face aux exigences de la vie.

En effet, la pensée globale de l'apprenant est donc développée par cette approche, ainsi les connaissances (savoirs) présentées ne sont pas plus éloignées des gestes techniques (savoir-faire), pas plus que ceux-ci ne sont éloignés des attitudes (savoir-être) nécessaires pour les accomplir correctement et convenablement dans un contexte donné. L'approche par compétence peut donc être saisie comme la construction de cursus qui met l'accent sur la progression dans l'apprentissage et non pas sur les résultats. Dans ce cas, c'est une pédagogie qui ne dévalorise pas l'apprenant et de même le développement de son potentiel.

On peut donc définir l'approche par compétence comme étant une nouvelle façon d'enseigner. Par cette approche, inspirée de diverses recherches et expériences, l'apprenant devient le centre de l'action éducative. Il sera l'outil principal de son apprentissage afin de lui garantir une meilleure construction des savoirs.

I.3 Les différents aspects de la compétence

La notion de compétence occupe aujourd'hui, une place très importante dans l'apprentissage. Elle s'appuie sur des aspects cognitifs ; tels que : le savoir, le savoir-faire et le savoir être. Les aspects cités ci-dessus, s'exercent dans un contexte bien déterminé et ils doivent se mettre en pratique pour être efficaces.

I.3.1 le savoir :

Tout individu possède un savoir, ce savoir est l'ensemble de connaissances théoriques ou d'aptitudes reproductibles acquises par l'apprentissage ou par l'expérience et il se cumule

au fil des années. Chaque apprenant a sa propre construction de connaissances, celles-ci sont constituées de savoir, savoir-faire et savoir-être et savoir-devenir.

I.3.2 le savoir-faire :

Bien évidemment chaque personne détient un ensemble de connaissances, le savoir-faire est l'habilité de mettre en œuvre ses connaissances, les mobiliser, les mettre en action dans une situation donnée. Lors du processus enseignement/apprentissage, le savoir-faire nécessite une transformation d'un message, d'un geste, d'un acte donné ou non donné.

Dans une situation d'apprentissage, le savoir-faire comprend les différentes capacités verbales chez l'apprenant ; telles que la capacité de lire (savoir lire), d'écrire (savoir écrire), de communiquer (savoir communiquer), etc. Ainsi la situation dans laquelle ce savoir s'exerce n'est pas structurellement semblable à celle qui a servi à leur apprentissage.

En didactique, on entend par savoir-faire, le fait d'apprendre aux apprenants un comment faire pour noter, mémoriser, comparer, résumer, parler, décrire, écrire et lire.

Le savoir-faire est aussi une catégorie d'objectifs par lesquels une personne manifeste son savoir-agir et réagir.

Selon Le Boterf, le savoir-agir « *suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseau...) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes ou pour réaliser une tâche* ». (2005 : p.6)

I.3.3 le savoir-être :

Selon J. Fontanille, « *le savoir-être c'est le savoir comment être, comment exister et comment se présenter au monde* » (1987 : p29)

Le savoir-être révèle la capacité à manifester des attitudes, des qualités ou des comportements adaptés à l'environnement. Ce sont les qualités personnelles, souvent illustrées par des adjectifs d'un individu qui lui permettent de s'adapter à des situations et de choisir un comportement adéquat en fonction du contexte, de l'interlocuteur, ... etc.

Introduire le savoir-être au sein du processus éducatif enseignement/apprentissage, c'est prendre en considération des activités en terme de comportements ou d'attitudes sociales, psychiques, affectives, par lesquelles une personne manifeste non seulement la façon d'apprendre sa propre personne, les autres, les situations et la vie en générale, mais aussi la façon d'agir et de réagir.

I-3-4 Le savoir devenir :

Le savoir devenir se définit comme « *les capacités qui consistent à se mettre en projet, à l'élaborer, le planifier, le réaliser, l'évaluer, l'ajuster. Apprendre le savoir-devenir c'est aussi apprendre à intégrer, à donner une signification aux acquis, à transférés. C'est donc instaurer une dynamique qui fait trop souvent défaut dans l'institution école* » (M. Minder, 1999 : p64) donc, le concept savoir devenir renvoie à la capacité de l'apprenant à se projeter, à concevoir une représentation de son futur, par son imagination, son ouverture aux opportunités et avoir l'autorisation d'être celui qu'il veut être.

I-4 Les types de compétences

L'approche par compétence s'oriente davantage vers l'acquisition et le développement des compétences diverses. Ces dernières sont définies comme suit :

I-4-1 Les compétences disciplinaires

Les compétences disciplinaires constituent un ensemble de compétences spécifiques à atteindre, à acquérir dans une discipline scolaire bien déterminée. Ces compétences sont rassemblées par discipline, dans un référentiel qui présente de manière structurée toutes les

compétences à acquérir au cours d'un apprentissage scolaire (Cycle scolaire). Une compétence disciplinaire est la possibilité pour un individu de mobiliser un ensemble de ressources en vue de résoudre un problème dans une situation donnée.

Selon X. Roegiers « *On ne peut pas généraliser, et affirmer qu'une compétence a toujours un caractère disciplinaire. Ce serait dénaturer la réalité. Certaines compétences ont un caractère transdisciplinaire. Mais un plus grand nombre encore ont un caractère disciplinaire, comme par exemple la compétence de conduire une réunion de travail* » (1999 : p.24). Elle correspond à un niveau de maîtrise particulier qu'atteint à un moment donné un élève ou un groupe d'élèves à propos d'une matière d'apprentissage précise.

I-4-2 Les compétences transversales(transdisciplinaires)

En opposition aux compétences disciplinaires, les compétences transversales ont une portée plus large, puisqu'elles débordent les frontières de chacune des disciplines d'apprentissage. « *Contrairement aux compétences disciplinaires, les compétences transversales consistent en des démarches dont le développement ne relève pas d'une discipline déterminée et qui peuvent être mobilisées dans différentes situations* ». (X. Roegiers.2006 p. 207)

Selon Roegiers toujours, une compétence transversale est une compétence qui s'exprime dans un grand nombre de disciplines, elle est aussi liée à des contextes bien précis, ainsi applicable dans plusieurs situations, y compris nouvelles, en tenant en compte qu'elle recouvre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. La compétence transversale ne peut pas être apprise sans l'apprentissage d'une compétence disciplinaire. L'élève manifestera une compétence transversale s'il peut l'utiliser efficacement dans plusieurs disciplines, aussi avec un changement de disciplines en gardant le même savoir-agir. On peut dire donc, qu'il s'agit de transmettre des savoirs et des savoir-faire aux apprenants durant des

activités d'apprentissage qui seront situées dans une situation réelle et significative en classe ou en dehors de la classe.

Ce même auteur, affirme que l'objectif est de faire de l'apprenant un citoyen responsable, compétent et autonome. D'après lui les compétences transversales « *sont le terreau qui permettra l'éclosion d'un adulte lucide, dynamique, responsable, capable de s'adopter et d'être heureux* ». (X. Roegiers, 1994 : P.34).

Les compétences transversales sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel, social et communicatif. Elles ont une grande importance puisqu'elles sont considérées comme étant un point d'appui pour les futurs apprentissages.

I-4-3 Les compétences terminales

La notion de compétence terminale est aussi importante que celle de compétence transversale, elle représente les curriculums d'études à atteindre par l'élève. En outre, le concept « terminale » représente le fait que le niveau de la maîtrise attendu, doit être à la fin de l'apprentissage. Cette particularité implique directement qu'elle est articulée à l'évaluation des acquis des apprenants. Elle est nommée « compétence terminale », mais pour plusieurs auteurs (Roegiers, Le Boterf, Gerard), c'est la compétence tout cours.

Les caractéristiques principales d'une compétence terminale sont les suivantes :

- Elle a un caractère complexe, le terme complexe signifie qu'il y'a articulation en contexte d'un ensemble d'éléments qui ne sont pas nécessairement difficiles, mais c'est cette articulation même qui constitue un défi pour l'apprenant (mobilisation de plusieurs sources, savoirs, savoir-faire et savoir-être).
- Elle doit pouvoir s'exercer de manière correcte.
- On peut lui associer une famille de situations.
- Elle est évaluable puisqu'elle est directement articulée à l'évaluation.

- Elle caractérise un niveau de données de façon bien précise.

I-5 Les objectifs de l'approche par compétences

Dans le cadre de l'évolution du système éducatif, le ministère de l'éducation algérien a adopté une nouvelle réforme des programmes scolaires selon une nouvelle pédagogie d'apprentissage, afin de combler les carences et les insuffisances d'une pédagogie par objectifs.

Contrairement à cette approche par objectifs suivie dans les anciens programmes éducatifs, étaient subdivisées en contenus associés à des habilités, répartis sur toute l'année scolaire. Le savoir est le centre de l'action éducative, l'enseignant a pour tâche de démontrer et transmettre ce savoir pour que les élèves puissent le comprendre. Il ne s'occupe nullement de comment permettre aux apprenants de construire, de développer leurs connaissances.

Les objectifs des nouveaux programmes apportés par l'approche par compétence sont changés et différents par rapport à ceux de de la pédagogie par objectifs.

Ce nouveau dispositif repose sur plusieurs objectifs pour garantir les apprentissages. Son objectif fondamental est d'installer et développer des compétences chez l'apprenant pour une insertion sociale et pour développer chez lui des capacités nécessaires pour résoudre des problèmes complexes dans des situations nouvelles à l'école, tout comme dans la vie.

L'approche par compétence développe, l'idée que l'élève apprend mieux dans l'action, c'est par essai et erreur qu'il sera en mesure de compresser ce qu'il possède déjà avec ses nouvelles expériences. A cela l'enseignant est appelé, à modifier ces pratiques pédagogiques, ainsi il devient un facilitateur, un accompagnateur, un guide des situations d'apprentissage de ses élèves, qu'est-ce que ces élèves doivent maîtriser, vérifier leur acquis de manière à

résoudre des problèmes dans des différentes situations concrètes, ainsi donner du sens à leurs apprentissages, leur montrer à quoi bon sert ce dernier. (Roegiers. X, 2000 : p.105).

Dans l'approche par compétences, la tâche didactique de l'enseignant consiste à proposer des situations d'apprentissages, appelées "taches problèmes" qui doivent favoriser la mobilisation des ressources nécessaires, pour l'acquisition d'un savoir. Cette pédagogie considère que l'apprenant doit être le centre de l'action éducative, elle s'oriente davantage pour qu'il puisse acquérir des compétences larges (les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les compétences terminales).

De plus, cette démarche a aussi pour objectif de prendre en considération la vérification du niveau de la maîtrise des compétences acquises par l'apprenant. En effet, elle tient compte de la tâche de l'évaluation, celles-ci se diversifie durant le processus d'apprentissage : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation sommative, etc. Elle occupe une place très importante, elle est considérée comme un élément indissociable de l'approche par compétence.

L'approche par compétence accompagne le développement personnel de l'élève, elle favorise le dialogue constructif entre l'enseignant et son élève. Elle implante les situations d'apprentissages dans des expériences de la vie de tous les jours. En effet, elle permet à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de garantir à chacun des élèves ses chances de réussite.

Section II :

Les pratiques de l'évaluation et la
remédiation pédagogique dans le
processus scolaire

II-1 Définition de l'évaluation

L'évaluation dans son acception générale, est la procédure qui permet d'évaluer, c'est-à-dire, de vérifier et d'observer le travail fourni, à partir des objectifs d'apprentissage et en vue que l'enseignant prenne des décisions dans son enseignement.

M. Barlow dit que « *évaluer, c'est donc repérer le degré de réussite, en même temps que les possibilités encore ouvertes d'un mieux-être, d'un accomplissement. C'est aussi faire surgir du sens aux élèves, relever dans une conduite la part d'intelligibilité déjà acquise et celle qui reste à acquérir.* » (2003, p.15).

L'évaluation est donc un processus qui permet d'apprécier le degré de réussite d'un apprentissage. Dans l'approche par compétence, l'évaluation du degré des acquis des apprenants propose une ou plusieurs situations complexes, appartenant à la famille de situations définies par la compétence afin que l'apprenant soit doté de la capacité de mobiliser ses savoirs pour résoudre des situations-problèmes.

En effet, évaluer c'est aussi situer un acte par rapport à une référence c'est-à-dire, évaluer l'élève par rapport à un objectif à atteindre. L'acte peut être une activité, une performance d'un élève. Cependant pour produire un acte, il faut faire référence à la connaissance ou à la compétence. On part donc de ce qui est observable (l'acte, la performance, le comportement) et on infère la connaissance ou la compétence. Dans ce cas, les erreurs à évaluer sont différentes, il existe une différence entre l'erreur de performance, où les apprenants peuvent revenir en arrière pour la corriger eux-mêmes (en relisant) et l'erreur de compétence que l'apprenant n'a pas encore les performances de corriger, même s'il est aidé et guidé pour ce faire.

II-2 Les formes de l'évaluation

Les pratiques de l'évaluation scolaires amenées par l'approche par compétence sont diverses. Chaque évaluation adopte une procédure différente par rapport à l'autre, chacune répond à des objectifs variés, une méthodologie différente, mais elles doivent toutes respecter les modes d'application précises.

II-2-1 L'évaluation formative

L'évaluation formative est beaucoup plus étroite au processus d'apprentissage que les autres formes d'évaluation. Elle prend part durant le déroulement de l'apprentissage, au terme de chaque projet. Son objectif est de guider l'élève dans son travail, vérifier sa progression et déterminer ses lacunes, ses difficultés. A cet effet, l'enseignant fait appel à ses une remédiation susceptible pour aider l'élève et faciliter son apprentissage et à dépasser ses erreurs.

Cette évaluation s'inscrit plus largement dans une pédagogie différenciée, elle diagnostique l'erreur afin d'établir le choix d'une remédiation. G. Scallon affirme qu'elle « *a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'étude, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage* ». (2000 : p.19).

II-2-2 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative prend place en fin de cycle, de trimestre pour vérifier si l'apprenant a acquis ou non les compétences nécessaires durant son apprentissage, puisqu'elle s'intéresse à la somme des acquis de chacun. Elle est appelée aussi « évaluation certificative », elle prend donc la forme d'un bilan général, un « *jugement dernier* » (Ph. Perrenoud, 2001 : p.25), dans le cas des examens de fin de cycle, conduisant à une certification de la réussite de l'apprenant tout en attribuant une note. Les résultats obtenus par cette

évaluation peuvent permettre de prendre la décision d'acceptation ou de non-acceptation de passer à une autre classe supérieure.

« *L'évaluation sommative est celle qui permet de dire si tel apprenant est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilan (ou l'élève se situe-t-il ?) et de permettre une décision (l'apprenant obtient-il ou non tel diplôme. Accède-il à une classe supérieure ?)* » (G. Noizet et JP. Cavernit, 1978 : p.60).

II-2-3 L'évaluation formatrice

D'après C. Hadji, l'évaluation formatrice est une « *évaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'élève peut vraiment réguler son activité d'apprentissage et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre* » (1989 : p.48).

Ce type d'évaluation permet le progrès de l'élève par lui-même, il est mené à évaluer son propre travail, en effet il est très important que ce dernier sache où il en est dans son apprentissage pour qu'il puisse gérer ses erreurs.

L'évaluation formatrice est représentée par trois modalités :

- **L'auto-évaluation**

En auto-évaluation, l'élève prend conscience de ses erreurs, il juge personnellement le degré de maîtrise de ressources, il structure son apprentissage, il s'agit donc de l'entraîner à mettre en œuvre des procédures métacognitives. L'apprenant manifeste ses propres exigences, ses propres critères d'appréciation, il gère ses difficultés pour pouvoir y remédier seul grâce à une grille d'évaluation remise à la fin de chaque séquence.

- **L'évaluation mutuelle**

Dans l'évaluation mutuelle deux ou plusieurs apprenants ayant le même niveau de formation, s'évaluent les uns par rapport aux autres en s'échangeant les copies pour que

chacun évalue la production de l'autre. L'élève pourrait donc enrichir son apprentissage en suivant son camarade comme référence.

- **La Co- évaluation**

Dans la Co- évaluation l'élève confronte son auto-évaluation de sa production, à l'évaluation réalisée par l'enseignant. Il compare sa propre estimation à celle de l'enseignant, en outre il est amené à revoir son jugement et à se corriger.

II-3 L'évaluation diagnostique

Pour bien démarrer l'année scolaire, il est important que l'enseignant soit renseigné sur ce que ses élèves ont acquis durant les apprentissages précédents, pour organiser un autre niveau de savoir à acquérir. Pour ce faire, l'enseignant va mettre en place une pédagogie d'évaluation diagnostique, pour mesurer le profil des apprenants. En effet cette évaluation fait l'objet de notre recherche.

II-3-1 Définition

L'évaluation diagnostique occupe une place privilégiée dans le processus enseignement/apprentissage, elle intervient en début d'apprentissage, soit au niveau du cycle ou inter cycle (5ème année primaire-1ère année moyenne). Ce type d'évaluation sert à repérer les acquis et identifier les difficultés rencontrées par les apprenants, avant le début d'un nouveau cours.

L'évaluation diagnostique, « *ne se limite pas au dépistage des apprenants en difficultés. Le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses, ainsi que le degré de préparation des apprenants avant que ceux-ci n'entament une séquence importante d'apprentissage, un cours ou un programme d'étude.* » (A. Amir, p.65).

II-3-2 A qui sert-elle ?

- **A l'élève** : Il va se rendre compte de ses difficultés, de ses lacunes, mais aussi de ses acquis. Elle le responsabilise et lui permet de s'impliquer dans sa formation.
- **A l'enseignant** : Il peut organiser ses choix de progression, l'organisation interne de la classe, déterminer les supports à utiliser et la démarche pédagogique à suivre.
- **Aux membre de l'équipe pédagogique** : Pour se rendre compte et comprendre les besoins que certains apprenants peuvent rencontrer dans les différentes disciplines, par exemple : Un élève faible en arabe, ne peut pas rédiger une dissertation en philosophie. Elle assure la cohérence des apprentissages et la continuité pédagogique.
- **Aux parents** : Pour accompagner leurs enfants après avoir su leurs insuffisances. Les résultats de l'évaluation diagnostique, aboutissent généralement à une association, à une concertation dans le cadre de la réunion de coordination.

II-3-3 Quand ?

« *Effectuée au tout début d'une période de formation, l'évaluation diagnostique donc a une fonction préventive.* » (G. Scallon, 2000 : p.15). Elle trouve donc sa place au début d'un apprentissage. L'évaluation diagnostique dans les programmes scolaires algériens, cocus selon l'approche par compétence, doit être accomplie au début de chaque apprentissage, c'est-à-dire, au début de chaque année scolaire, mais aussi au cours des apprentissages, voir avant une séquence, un projet et même un cours ou une leçon. (Document d'accompagnement du programme de la 5 eme année primaire de la langue française,2006 : p.20)

II-3-4 Comment construire une évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique se construit à partir du référentiel de compétence ou du profil de sortie de chaque apprentissage précédent. Elle vise à évaluer ce qui va être utilisé dans les prochains cours. En effet, à travers une situation qui nécessite la mobilisation des connaissances déjà acquises pour faire une fiche bilan par élève (acquis, difficultés, points à

travailler en priorité) et garder la synthèse pour y revenir en cours. Avant d'entamer une nouvelle séquence d'apprentissage au primaire par exemple, l'enseignant va évaluer, vérifier, et repérer les forces et les faiblesses de ses élèves. Prendre l'acquisition du pluriel par exemple un sujet d'évaluation à vérifier, l'enseignant va proposer des activités qui correspondent à ce sujet.

Une fois les difficultés sont repérées, il doit donc préparer d'autres activités pour venir en aide aux élèves en difficultés, alors il se réfère à la remédiation pédagogique pour réguler leurs apprentissages.

Cela permet aux apprenants de se placer en situation de métacognition pour évaluer eux-mêmes l'évolution de leurs connaissances pendant l'apprentissage et au professeur d'adapter sa stratégie en classe et de réfléchir à des activités de remédiation.

Maintenant, nous rassemblons quelques caractéristiques de l'évaluation diagnostique qui sont entrainées dans sa construction à savoir :

- Elle est courte
- Elle n'est pas notée
- Elle se fait individuellement ou en groupe

II-3-5 les objectifs de l'évaluation diagnostique

Dans les nouveaux programmes scolaires, l'évaluation diagnostique est obligatoire dans tous les niveaux et filières confondues. C'est l'étape qui va permettre de déterminer, de cerner et mieux connaître les besoins d'apprentissage des apprenants, avoir une idée précise de leurs acquis antérieurs afin de prendre une décision quant à la planification des apprentissages durant l'année scolaire en cours, en relation avec les contenus du programme.

Elle permet à l'enseignant d'observer plus finement leurs niveaux de construction de la compétence et rechercher celle qu'il faut consolider et celle qu'il fait construire, bien

évidemment en mettant en place le dispositif pédagogique le plus approprié. L'évaluation diagnostique, telle qu'elle est, permet de diversifier les ressources et les objectifs, elle facilite la différenciation pédagogique, la réorganisation des apprentissages et la proposition de pistes de remédiation. (L.A. Boudaoud,1999 : p.42).

II-4 La remédiation pédagogique

La remédiation pédagogique, accompagne les apprentissages et s'adresse aux élèves qui n'ont pas assimilé une connaissance ou maîtriser une compétence dans leurs programme d'étude.

II-4-1 Définition

La remédiation est une étape qui se réalise une fois par semaine (séance préconisée par le ministère de l'éducation). C'est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour but de remédier les difficultés rencontrées lors de l'observation et l'évaluation des apprenants.

La terminologie « remédiation » renvoie à toute intervention dont le but de venir en aide à l'apprenant rencontrant des difficultés dans son apprentissage. La remédiation est « *un mot qui a la même racine que remède, et qui, dans le domaine de sciences de l'action, est synonyme d'action corrective ou mieux, un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées* » (F.Raynal et A.Rieunier,1998 :p.164).

II-4-2 La démarche de la remédiation pédagogique

- a) **Préalable :** Les activités de remédiation doivent être différentes de celles qui ont été exécutées durant l'apprentissage précédent qui n'ont pas conduit à l'acquisition de ce qui est appris.

- b) Les activités :** Les activités proposées doivent être plus motivantes et totalement écartées de ce que les apprenants ont l'habitude de voir en classe. Pendant le déroulement de ces activités, chacun des élèves explique ce que représente telle ou telle activité et chacun apprend de l'expérience de l'autre. A ce fait leurs productions seront améliorées et valorisées.
- c) L'organisation :** L'organisation des séances de remédiation s'effectue bien évidemment à l'école dans une classe appropriée, où l'enseignant est présent pour accomplir cette pédagogie.
- d)** En fonction des objectifs, tout le matériel nécessaire qui peut favoriser l'implication des apprenants et leur faciliter l'apprentissage (matériel audio, visuel...), doit être à leurs portée.

II-4-3 Les principes de la remédiation pédagogique

Pour que la remédiation soit efficace, elle nécessite la prise en considération de plusieurs principes méthodologiques qui permettent sa mise en œuvre.

- L'importance de varier les modalités d'apprentissage et prévoir des séances où les activités sont proposées d'une manière hétérogène et dans des conditions différentes. L'enseignant adopte une pédagogie différente pour chaque élève dans une même classe. L'importance de la pédagogie différenciée se justifie par le fait que les élèves n'apprennent pas toujours de la même façon.

Pour cela, différencier la pédagogie, consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre et de progresser chacun à son rythme et dans les conditions qu'il lui convient le mieux. On outre on ne peut pas différencier les apprentissages d'une classe donnée, sans mesurer et vérifier le degré d'atteinte des acquis et les prérequis des élèves.

Dans ce cas, il est indispensable de mettre en œuvre les activités de remédiation sans avoir opéré l'évaluation diagnostique.

- Pour que les difficultés rencontrées par les apprenants ne se cumulent pas, il convient de ne pas tarder à intervenir sur ces dernières, il faut donc que l'enseignant intègre la remédiation dans la grille des horaires, y compris qu'elle fait partie du programme et en lui consacre une séance par semaine.
- Pour qu'une activité de remédiation aboutisse à des résultats, il est très important de définir les insuffisances qu'on souhaite améliorer, car c'est l'objectif qu'il faut atteindre par cette action. Le diagnostic effectué permet de mieux cerner les besoins des apprenants. Par ce fait, on peut préciser les objectifs de la remédiation.
- Les difficultés des apprenants ne signifient pas toujours qu'ils ont un besoin, mais elles peuvent avoir des causes différentes, elles peuvent être au niveau de leurs constructions mentales ou physiques.
- Pour que l'apprenant ne soit pas tout le temps aidé par son professeur, la remédiation se réalise en incitant fortement les élèves à se prendre en charge par eux-mêmes, en portant un regard critique sur leurs apprentissages.
- Lors des séances de remédiation, il ne faut pas recourir à la répétition des activités qui ont été déjà accomplies pendant le cours d'apprentissage. On doit refaire d'une manière à réaliser des activités avec d'autres formes, puisque les précédentes n'ont pas réussi à combler les lacunes de l'apprenant. Cela en ciblant le même contenu ou la même compétence, mais en adoptant des activités de formes différentes. Si l'enseignant dans la première activité a demandé aux élèves de mettre un ensemble de mots au pluriel par exemple, dans la seconde, il va leur demander de souligner les marques du pluriel dans

un paragraphe donné. Ces activités sont incluses dans le programme comme elles peuvent être réalisées par l'enseignant.

- La remédiation peut s'appliquer en constituant des groupes de besoins, c'est-à-dire, le diagnostic permet de repérer les besoins, c'est à partir de là que l'enseignant constitue un groupe de besoins qui peut être un groupe d'élève qui rencontrent les mêmes difficultés, mais aussi qui ont des difficultés différentes, mais qui peuvent s'entendre à réguler leurs apprentissages.
- Les élèves en groupe de remédiation peuvent avoir un enseignant qui n'est pas le leur. Travailler avec des enseignants différents offre à l'apprenant de diversifier la démarche d'apprentissage, s'il n'arrive pas à suivre avec celle de son enseignant, il pourra le faire avec un autre. Pareil avec le groupe de remédiation, il n'est pas nécessaire que ce groupe soit constitué des élèves de la même classe, il est aussi possible que les élèves d'un groupe de besoins proviennent de classes différentes. (Guide de remédiation pédagogique pour l'enseignements du français, 2013 : pp. 19-24)

II-4-4 Les objectifs de la remédiation pédagogique

L'objectif officiel de la remédiation est la réussite de tous les apprenants, en adaptant les moyens aux besoins sociaux autour du projet de l'école. La remédiation pédagogique permet d'améliorer les apprentissages, ainsi de maintenir la motivation des apprenants en pratiquant des activités différentes pour qu'ils arrivent à suivre et assimiler leurs apprentissages. Par conséquent, réduire l'échec scolaires. En effet, elle permet à la société de continuer à croire en une certaine égalité de l'école puisqu'on permet à chacun de combler son retard quelle que soit la raison de celui-ci.

Conclusion

Pour conclure notre partie théorique, nous pouvons constater que l'approche par compétence est destinée à mener bien les apprentissages, les rendre plus actifs et plus efficaces. La pédagogie par compétences offre une place cruciale à la démarche de l'évaluation qui est à son tour, un élément indispensable car elle détermine dans quelle mesure sont atteints les objectifs d'apprentissage, pour l'enseignant pour réguler et organiser son enseignement et y parvenir à la remédiation après avoir repérer les difficultés de ses apprenants et pour ceux-ci, pour réguler leurs apprentissages et s'en rendre compte de leurs insuffisances.

Partie pratique :

Les enseignants et les pratique de
l'évaluation



Paramètres
Méthodologiques

Introduction

Dans la partie précédente, nous avons essayé de donner quelques clarifications de quelques notions propres à notre domaine de recherche ,telle que l'évaluation dans l'approche par compétence, l'évaluation diagnostique et sa mise en place dans le processus éducatif enseignement/apprentissage .L'éclairage théorique de ces notions reste insuffisant pour atteindre les objectifs de notre travail .Pour cela, nous avons choisi l'enquête par questionnaire pour offrir une meilleure représentation des résultats.

Nous avons élaboré ce questionnaire pour voir à quel point les pratiques de l'évaluation sont mises en œuvre, notamment l'évaluation diagnostique. Ce questionnaire est renforcé par l'entretien.

1-Le questionnaire et l'entretien

L'objectif du questionnaire est de recueillir le maximum d'informations par rapport aux questions posées à un échantillon .Pour A. Allaire , « le questionnaire permet une plus grande chance d'obtention de réponses et une meilleure garantie de la qualité des données recueillies .Il offre la possibilité de motiver les répondants de s'assurer que le répondant est bien la personne indiquée, et sans doute de noter en marge des observations intéressantes pour l'interprétation des résultats »(1988 :p.23).

L'élaboration d'un questionnaire se fait bien évidemment, en recourant à l'évaluation diagnostique dans l'approche par compétence. En effet les questions sont posées aux enseignants d'une manière qui va leur permettre de décrire leurs pratiques et à quel degré sont élaborées.

Notre questionnaire contient 14 questions destinées à 27 enseignants de français dans les trois niveaux scolaires (primaire, moyen et secondaire). Il se compose à la fois de questions fermées, ouvertes et semi-ouverte.

Par la suite nous avons comblé notre questionnaire par des entretiens, qui nous ont permis de se mettre en contact avec les enseignants un peu plus librement. « L'entretien se caractérise par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs » (R.Quivy, L.V.Campenhoudt, 2006 :p.174).

On n'a pas pu faire des entretiens avec tous les enseignants, car ils n'ont pas tous été libres pour nous recevoir, mais on a pu travailler avec la moyenne. Les entretiens ont été courts pour ne pas surcharger les enseignants.

2- L'échantillon

Pour étayer une enquête, il faut y avoir un ensemble d'individus sur lequel l'effectué, celui-ci représente l'échantillon.

Le questionnaire a été administré aux enseignants de la langue française au niveau des trois cycles scolaires (primaire, C.E.M, et lycée) de la daïra de ouaguenoun. L'effectif de la population mère, c'est-à-dire le nombre d'enseignants de la langue française à qui on a pu distribuer notre questionnaire est de 27, dont 10 enseignent au primaire, 9 aux CEM et 8 au lycée.

3-Le profil des enseignants

3-1 le niveau d'enseignement

Lieu d'exercice	Nombre
Primaire	10
C.E.M	9
Lycée	8
Total	27

Notre population est composée de 27 enseignants, dont 10 enseignants au primaire, 09 au C.E.M et 08 au lycée. Le nombre des enseignants du primaire est donc un peu plus élevé par rapport autres niveaux, et cela est dû à l'indisponibilité de certains enseignants des autres cycles le jour de notre enquête.

3-2 L'ancienneté

Nombre d'année d'ancienneté	Primaire	CEM	Lycée	Total général
	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre
Moins de 10 ans	5	5	5	15
10 a 20 ans	2	2	2	6
Plus de 20 ans	3	2	1	6
Total	10	9	8	27

De la lecture de ce tableau, nous constatons que l'ancienneté des enseignants varie. Au primaire, nous avons 05 enseignants qui ont moins de 10 ans d'expérience, 2 autres entre 10 et 20 ans et enfin 3 ont plus de 20 ans.

Ensuite, 5 enseignants au C.E.M ont moins de 10 ans d'expérience, 2 entre 10 et 20 ans et 2 autres ont plus de 20 ans d'expérience. Enfin, au lycée nous avons 5 enseignants qui ont moins de 10 ans, 2 entre 10 et 20 ans et 1 plus de 20 ans. Ces données indiquent que notre échantillon est constitué d'enseignants qui ont une considérable expérience dans l'enseignement de la langue française.

3-3 Institut de formation

Institut	primaire	C.E.M	Lycée	Totale général
	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre
Université	7	7	8	22
E.N.S	0	0	0	0
I.T.E	3	2	0	5
<u>Total</u>	10	9	8	27

Nous remarquons que 7 enseignants au primaire, le même nombre pour au C.E.M et 8 au lycée ont un diplôme universitaire.

Aucun enseignant n'est diplômé de l'école normale supérieur dans les trois cycles, puis nous avons 3 enseignants au primaire et 2 au C.E.M, qui sont issus de l'ITE (institut de technologie et de l'éducation).



Présentation et analyse des résultats

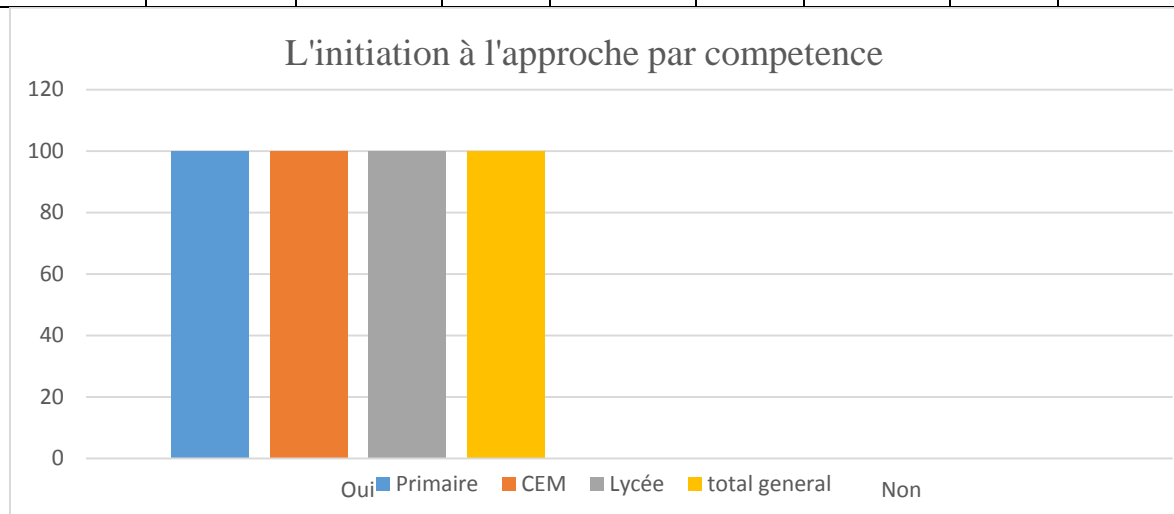
Présentation et analyse des résultats

Les données recueillies sont au tour des notions présentées dans la partie théorique relatives à l'approche par compétence et à la pratique de l'évaluation diagnostique dans le processus enseignement/apprentissage. Les résultats seront interprétés à l'aide de tableaux illustrés par des graphes, suivis de commentaires.

QUESTION N° 01 :

Pendant votre parcours, avez-vous été initié(e) à l'approche par compétence ?

Réponse	Primaire		C.E.M		Lycée		Total Général	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Oui	10	100%	9	100%	8	100%	27	85,19%
Non	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	10	100%	9	100%	8	100%	27	100%



a-présentation des résultats

27 enseignants pour un pourcentage de 100%, sont initié à l'approche par compétence.

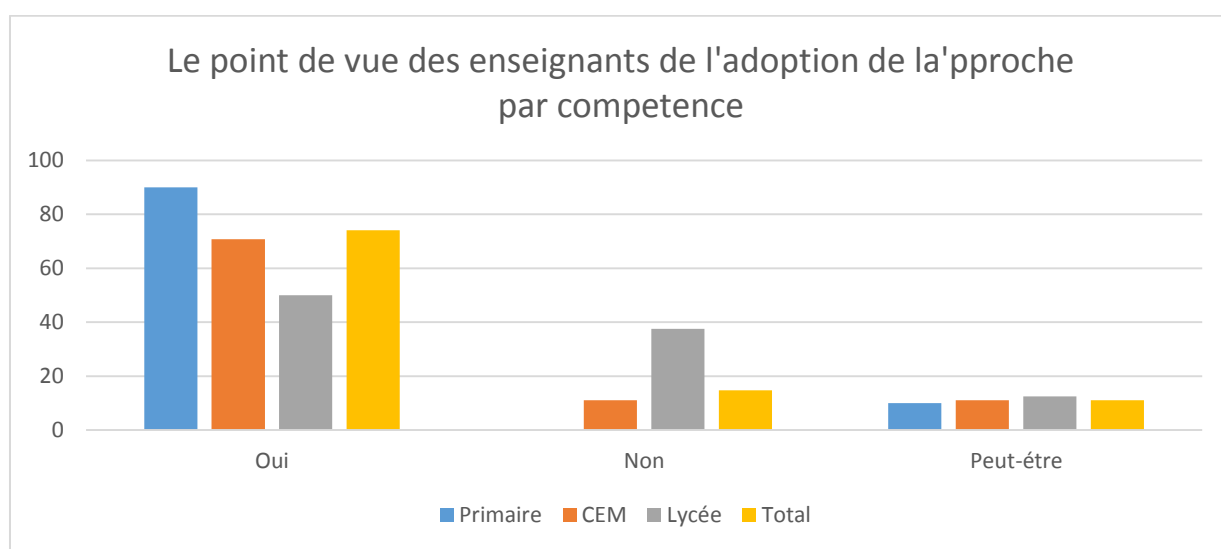
b-commentaires

Nous voulons savoir par cette question si les enseignants ont été initiés à l'approche par compétence et selon les résultats nous apercevons que tous, dans les trois cycles scolaires, ont effectivement été initié à cette nouvelle approche à l'université ou lors des formations pédagogiques.

QUESTION N°02 :

Pensez-vous que l'adoption de l'approche par compétence, est un avantage dans le système éducatif algérien ?

Réponse	Primaire		C.E.M		Lycée		Total Général	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Oui	9	90%	7	70,78%	4	50%	20	74,07%
Non	0	0%	1	11 ,11%	3	37,5%	4	14,81%
Peut-être	1	10%	1	11,11%	1	12,5%	3	11,11%
<u>Total</u>	10	100%	9	100%	8	100%	27	100%



a-Présentation des résultats

Un seul enseignant au CEM soit 11,11% et 3 au lycée soit 37,5% ont répondu par un "Non" ce qui fait un total de 14,81%.

b-commentaires

La majorité des enseignants pour chaque niveau d'enseignement, trouve que l'adoption de l'approche par compétence est un avantage pour le système éducatif algérien, car elle apporte plus d'efficacité au processus d'enseignement/ apprentissage.

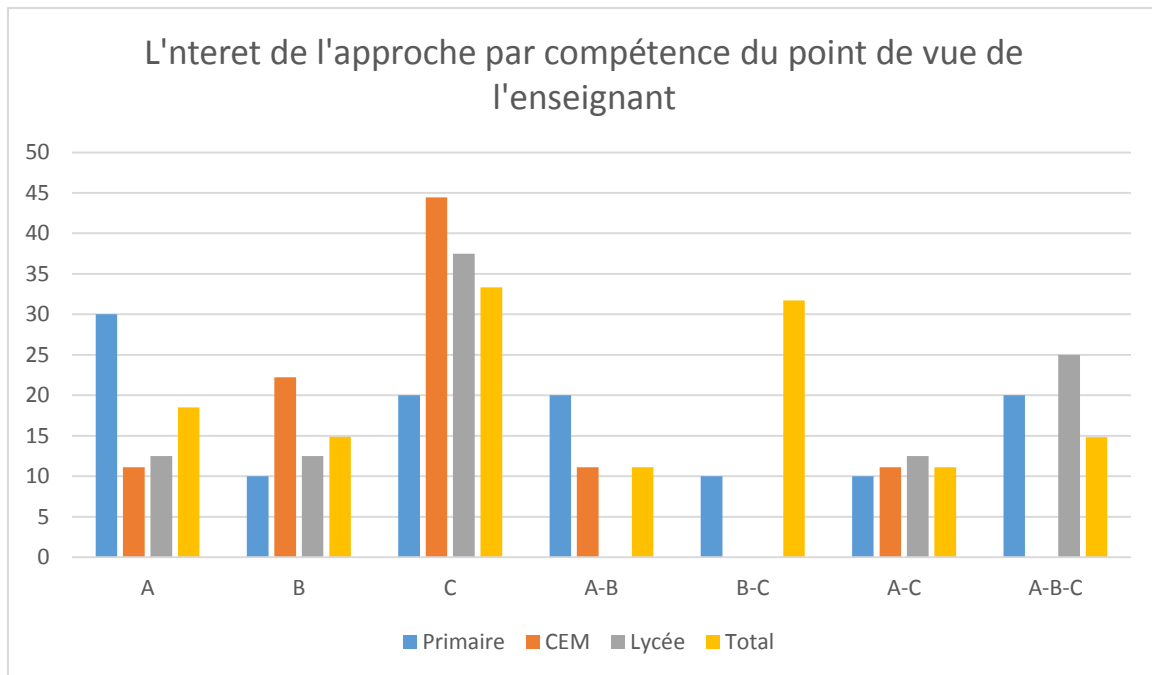
Pour les autres, certains disent que "cette approche a des avantages à l'étranger là où elle est vraiment mise en œuvre telle qu'elle est conçue ce qui n'est pas le cas en Algérie où elle est imposée sans mettre à la disposition de l'enseignant les conditions, les moyens ni même le temps nécessaires pour son application. Cela les laisse pessimistes et sans enthousiasme vu que, sur le terrain, ils ne la trouvent pas vraiment différentes des approches précédente ou encore plus difficile à réaliser.

QUESTION N°03 :

D'après vous quel est l'intérêt de l'approche par compétence de point de vue de l'enseignement ?

- A- intérêt d'un apprentissage actif.
- B- intérêt du couple évaluation/remédiation.
- C-Intérêt d'enraciner les situations d'apprentissage dans les expériences de la vie de tous les jours.

Réponse	Primaire		C.E.M		Lycée		Total Général	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
A	3	30%	1	11,11%	1	12,5%	5	18,52%
B	1	10%	2	22,22%	1	12,5%	4	14,85%
C	2	20%	4	44,44%	3	37,5%	9	33,33%
A-B	2	20%	1	11,11%	0	0%	3	11,11%
B-C	1	10%	0	0%	0	0%	1	3,70%
A-C	1	10%	1	11,11%	1	12,5%	3	11,11%
A-B-C	2	20%	0	0%	2	25%	4	14,81%
Total	10	100%	9	100%	8	100%	27	100%



a-présentation des résultats

Nous constatons après avoir étudié les réponses des enseignants des trois niveaux scolaires, soit 33.33% estiment que l'intérêt de l'approche par compétence est d'enraciner les situations d'apprentissage dans la vie de tous les jours, 18.52% sont pour l'intérêt d'un apprentissage actif et 14.41% sont pour l'intérêt du couple évaluation/remédiation et d'autres 7.41% regroupent ces trois intérêts.

b-commentaires

Nous remarquons que la majorité des enseignants du primaire, trouve que l'intérêt de l'approche par compétence est un apprentissage actif : « c'est à l'apprenant de fournir des efforts » « de mobiliser ses savoirs ». Les autres enseignants se subdivisent entre l'intérêt du couple évaluation/remédiation et l'intérêt d'enraciner les situations d'apprentissage dans la vie quotidienne.

Au niveau du CEM, la plupart des enseignants considèrent que l'intérêt d'enraciner les situations d'apprentissage est plus important dans l'approche par compétence : « on ne

peut pas limiter les compétences d'un élève dans un cours d'apprentissage », affirme un enseignant. Trois enseignants sont pour l'intérêt d'un apprentissage actif et ils ont justifié leurs réponses de la même façon que ceux du primaire, et il reste une petite minorité qui pensent que le couple évaluation/remédiation est son intérêt, ils affirment que : « l'évaluation fait une partie intégrante dans l'approche par les compétences et sans les pratiques d'évaluation et de remédiation pédagogique, il n'y aurait pas d'apprentissage efficace ».

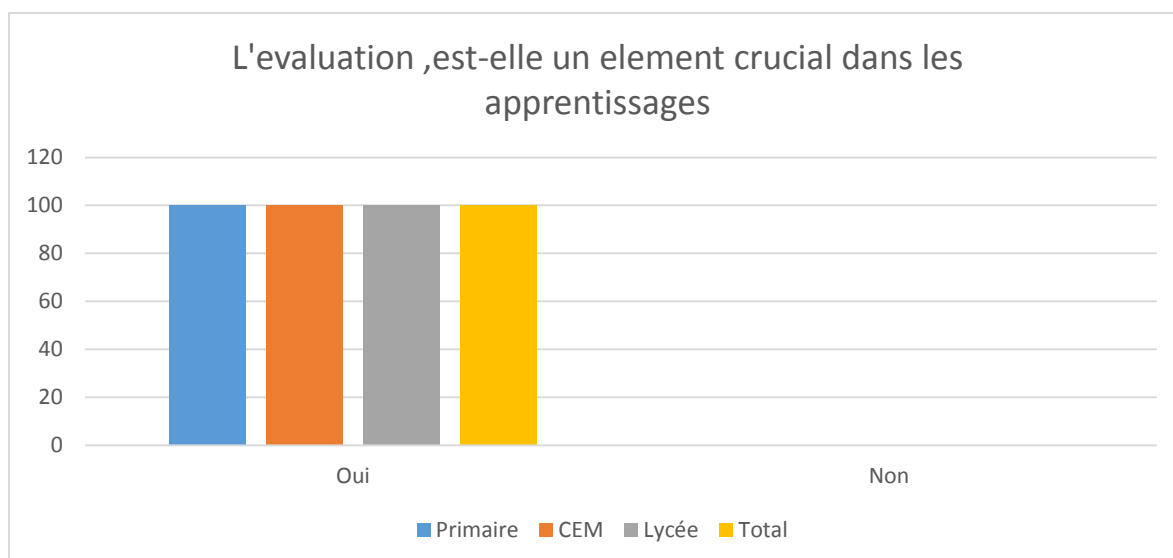
Enfin, les enseignants du lycée ont presque le même avis que les enseignants du CEM. La majorité trouve que l'intérêt principal de l'approche par compétence est d'enraciner les situations d'apprentissage dans les expériences de la vie de tous les jours. Deux enseignants regroupent les trois intérêts et ils disent que : « l'approche par compétences englobe ces intérêts et qu'ils sont indissociables ».

En somme nous remarquons que pour la totalité des enseignants des trois cycles l'approche par compétence se voit en mobilisant ses compétences dans des situations nouvelles, pas seulement à l'école, mais aussi dans la vie quotidienne.

QUESTION N° 04 :

Selon vous, l'évaluation des compétences, est-elle un élément crucial dans l'apprentissage ? Pourquoi ?

Réponse	Primaire		C.E.M		Lycée		Total Général	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Oui	10	100%	9	100%	8	100%	27	100%
Non	0	0%	0	0%	0	0%	0	100%
<u>Total</u>	10	100%	9	100%	8	100%	27	100%



a-présentation des résultats

Tous les enseignants pour un total de 100%, considèrent l'évaluation, comme un élément essentiel dans l'apprentissage.

b-commentaires :

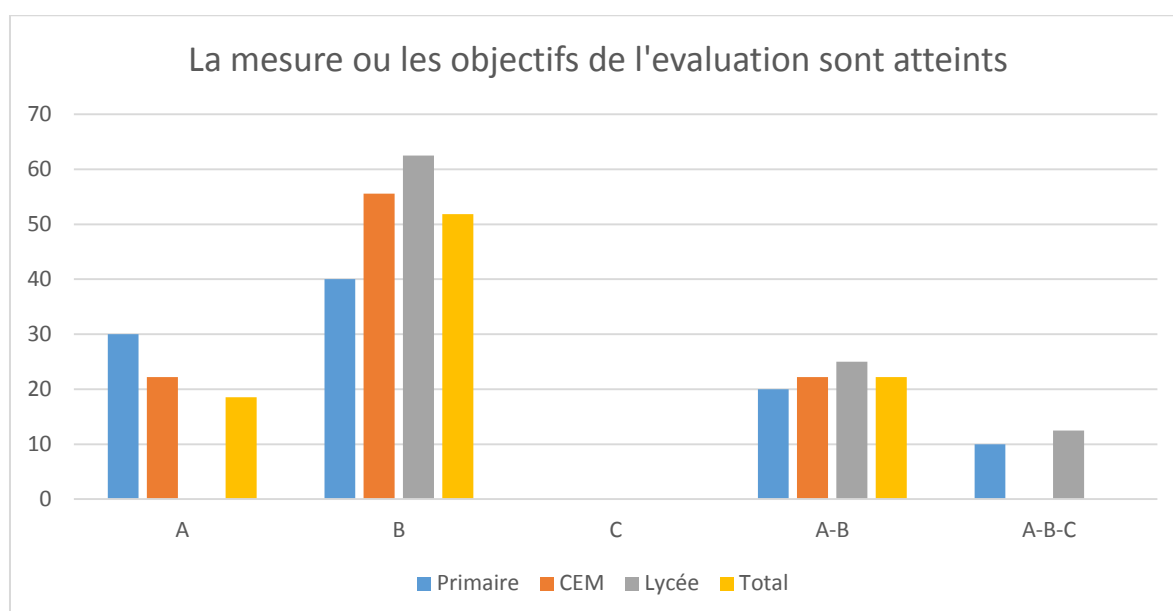
Tous les enseignants des trois niveaux scolaires, perçoivent l'évaluation des apprentissages donc comme un élément qu'on ne peut pas éliminer lors du processus enseignement/apprentissage. « C'est le guide de l'apprentissage » dit un enseignant. Ils affirment que l'évaluation oriente l'enseignant dans son enseignement et l'élève dans son apprentissage.

QUESTION N°05 :

D'après vous, l'évaluation est un processus systématique qui vise à déterminer dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage sont atteints :

- A- Pour l'enseignant, pour réguler son dispositif d'enseignement.
- B- Pour l'apprenant, pour réguler son apprentissage.
- C- Pour les parents pour se rendre compte.

Réponse	Primaire		C.E.M		Lycée		Total Général	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
A	3	30%	2	22,22%	0	0%	5	18,52%
B	4	40%	5	55,56%	5	62,5%	14	51,85%
C	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
A-B	2	20%	2	22,22%	2	25%	6	22,22%
A-B-C	1	10%	0	0%	1	12,5%	2	7,41%
Total	10	100%	9	100%	8	100%	27	100%



a-présentation des résultats

Comme c'est indiqué dans ce tableau, 4 enseignants pour un pourcentage de 40% affirment que l'évaluation vise à réguler les apprentissages des apprenants, 3 pour un pourcentage de 30% pensent que l'objectif du processus systématique est de réguler le dispositif d'enseignement pour l'enseignant. 2 autres soit un pourcentage de 20% regroupent les deux objectifs précédents.

5 enseignants du cycle moyen soit 55.56% perçoivent la visée de l'évaluation, en régulant les apprentissages des apprenants. 2 pour un pourcentage de 22.22% trouvent que l'objectif qu'il faut atteindre par ce processus est de réguler le dispositif d'enseignement. Les deux qui restent trouvent que l'objectif à atteindre réside dans la régulation du dispositif d'enseignement pour l'enseignant et la régulation des apprentissages pour l'apprenant en même temps.

Nous remarquons que c'est le même cas aussi au lycée, pour presque la totalité des enseignants soit 62.5% qui disent que l'évaluation a pour visée de réguler l'apprentissage de l'élève. 25% se sont mis d'accord pour deux objectifs celui de réguler l'enseignement et celui de réguler l'apprentissage. Enfin, un seul enseignant trouve que c'est un processus qui vise à atteindre tous ces objectifs donnés.

En sommes, nous remarquons que des enseignants qui représentent les trois niveaux soit un pourcentage de 51.85% trouvent l'intérêt de ce processus dans la régulation de l'apprentissage de l'élève.

b-commentaires

D'après les réponses données, la moitié des enseignants, trouvent que l'évaluation dans l'approche par compétence aide à mieux connaître les lacunes des apprenants pour les remédier :

En effet, l'objectif essentiel des pratiques de l'évaluation est de réguler l'apprentissage de l'élève. Ils disent aussi que : « l'évaluation représente pour l'élève, l'étape de progression et de motivation ». Dans l'approche par les compétences, toute action doit mettre l'élève en première position, et bien évidemment l'enseignant arrivera à réguler et à organiser son enseignement au fur et à mesure de l'évaluation de ses élèves.

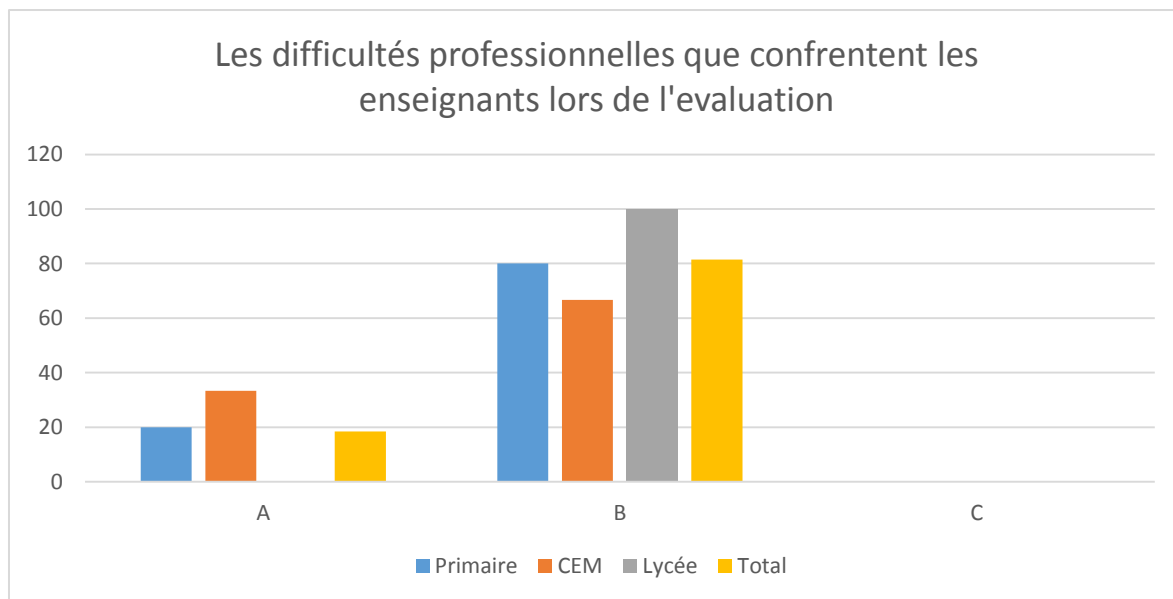
Une minorité des enseignants pense que c'est aux parents de se rendre compte des lacunes de leurs enfants, ils disent que ces derniers « peuvent avoir une idée sur les acquis et les difficultés de leurs enfants grâce à l'évaluation sommative par exemple » ainsi ils peuvent les aider à fournir plus d'efforts s'ils sont en difficultés et les aider à réussir.

QUESTION N°06

Quelles sont les difficultés professionnelles auxquelles vous vous confrontez dans votre acte d'évaluation :

- A-Sa mise en œuvre.
- B-Manque du temps et la surcharge des classes.
- C-La terminologie complexe
- D-Autres.

Réponse	Primaire		C.E.M		Lycée		Total Général	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
A	2	20%	3	33,33%	0	0%	5	18,52%
B	8	80%	6	66,67%	8	100%	22	81,48%
C	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	10	100%	9	100%	8	100%	27	100%



a-présentation des résultats

Le premier obstacle que rencontrent les enseignants au cycle primaire pour appliquer l'approche par compétence et bien évaluer l'élève est le manque de temps. Ce qui est également le même cas pour les deux autres niveaux: collège et lycée.

b-commentaires :

D'après les réponses données, les difficultés que trouvent les enseignants résident beaucoup plus dans le manque du temps et la surcharge des classes. En effet cette surcharge les perturbe, et les empêche de gérer la classe, ils disent que : « mettre en pratique l'évaluation dans l'approche par compétence, demande un nombre limité d'élève pour faciliter l'apprentissage ». Aussi le manque du temps pose un problème pour les enseignants, « il faut finir un programme trop chargé, on n'arrive pas souvent à consacrer à l'évaluation le temps qu'il faut ».

En outre, d'autres enseignants signalent d'autres difficultés dans la pratique de l'évaluation diagnostique à cause du manque de moyens matériels, ils disent que: « pratiquer l'évaluation en classe, demande des ressources didactiques (livres, dictionnaires, manuels

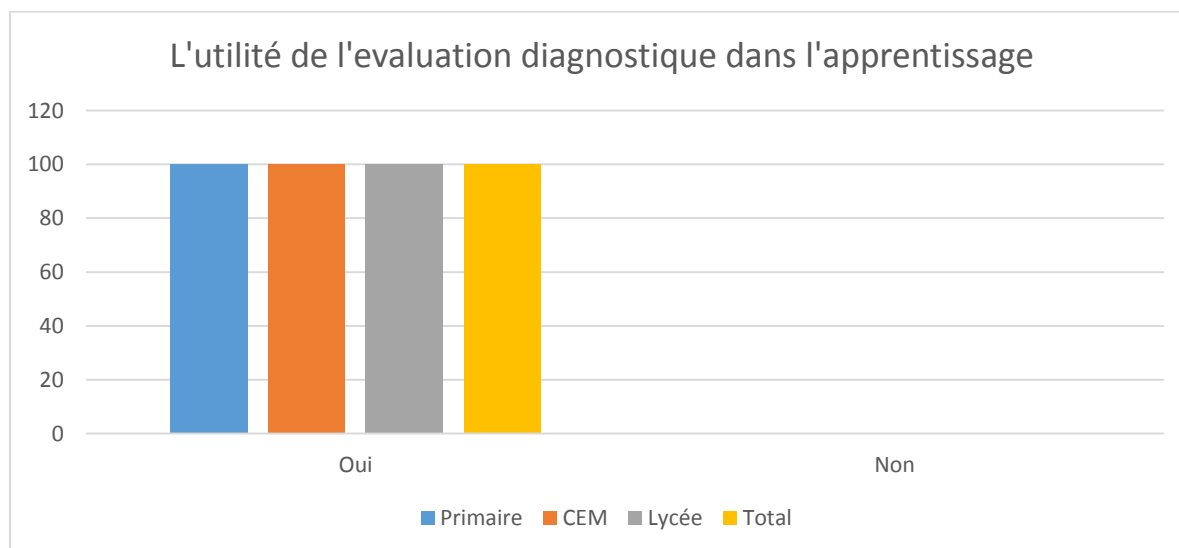
extrascolaires...) et des ressources technologiques (ordinateurs, internet, audio-visuel...).

Tous ces obstacles cités et d'autres encore, poussent les enseignants à faire des recherches pour mettre en place les documents nécessaires, pour chercher et proposer les exercices adéquats à chaque situation.

QUESTION N° 07 :

Pensez-vous vous que l'évaluation diagnostique est réellement utile dans l'apprentissage ? Pourquoi ?

Réponse	Primaire		C.E.M		Lycée		Total Général	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Oui	10	100%	9	100%	8	100%	27	100%
Non	0	0%	9	0%	8	0%	27	0%



a-présentation des résultats

Tous les enseignants des trois niveaux scolaires pensent que l'évaluation diagnostique est une démarche vraiment utile dans le processus d'enseignement/ apprentissages

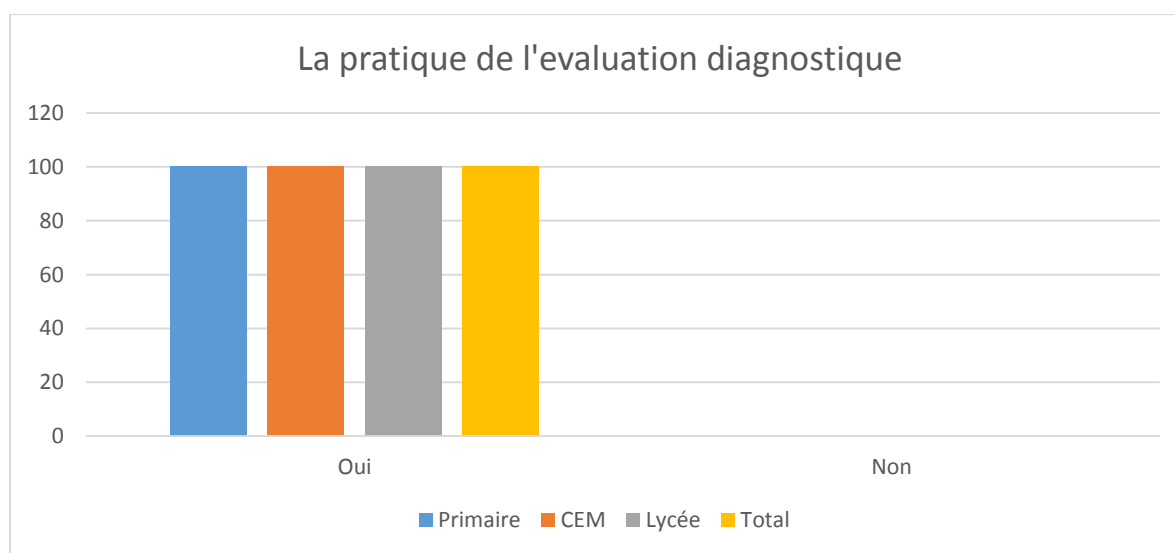
b-commentaires :

Pour cette question toutes les réponses sont affirmatives, les enseignants ont consciences de l'importance de cette évaluation. Ils affirment que : « l'évaluation diagnostique est très essentielle pour un commencement positif dans le processus enseignement/apprentissage ».

QUESTION N° 08 :

Mettez-vous en pratique l'évaluation diagnostique ? Pourquoi ?

Réponse	Primaire		C.E.M		Lycée		Total Général	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Oui	10	100%	9	100%	8	100%	27	100%
Non	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%



a-présentation des résultats

Tous les enseignants pour un pourcentage de 100% pratiquent l'évaluation diagnostique avec leurs élèves

b-commentaires :

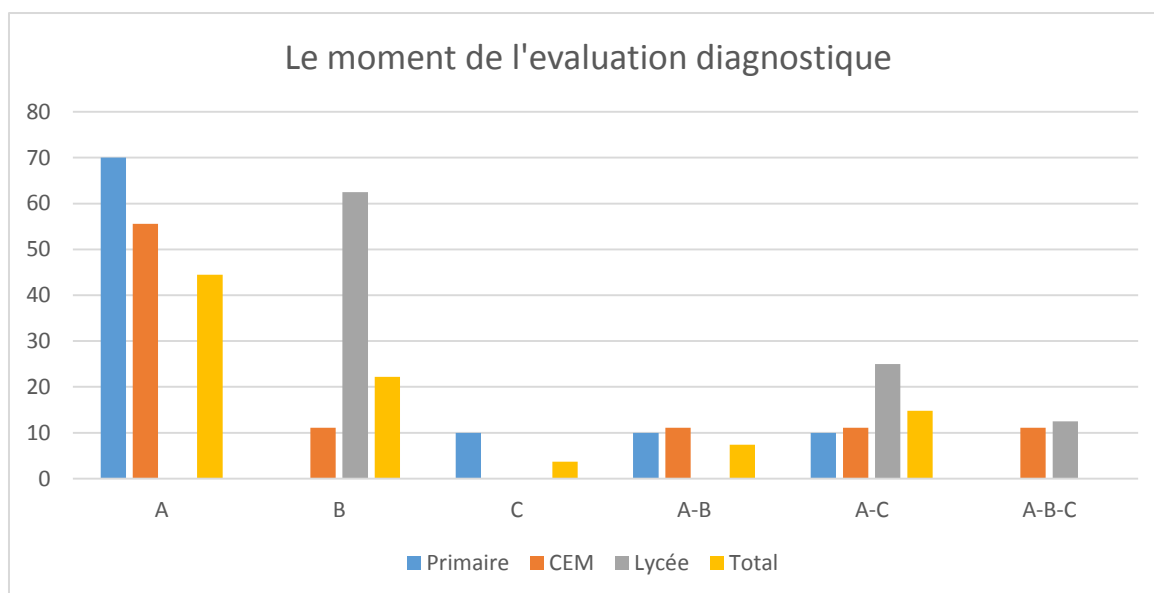
Nous constatons que tous les enseignants mettent en œuvre l'évaluation diagnostique. Pour eux, cette évaluation offre une vision globale sur les apprentissages « elle donne la possibilité de repérer les difficultés et les besoins des élèves ». C'est une évaluation qui permet de faire un bilan des acquis de façon à planifier et à organiser un programme qui correspond aux difficultés de chaque apprenant pour entamer un autre programme d'apprentissage et un autre niveau de savoir. Autrement dit, de mesurer les écarts entre ce que l'élève sait déjà et ce qu'il doit savoir en fin d'apprentissage.

QUESTION N° 09 :

Quand est-ce que vous évaluez vos élèves lors de l'évaluation diagnostique ?

- A-Au début de chaque année.
- B-Au début de chaque projet.
- C-Au début de chaque séquence.

Réponse	Primaire		C.E.M		Lycée		Total Général	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
A	7	70%	5	55,56%	0	0%	12	44,44%
B	0	0%	1	11,11%	5	62,5%	6	22,22%
C	1	10%	0	0%	0	0%	1	3,70%
A-B	1	10%	1	11,11%	0	0%	2	7,41%
A-C	1	10%	1	11,11%	2	25%	4	14,81%
A-B-C	0	0%	1	11,11%	1	12,5%	2	7,41%
Total	10	100%	9	100%	8	100%	27	100%



a-Présentation des résultats

70% des enseignants au primaire et 55% au C.E.M, mettent en œuvre l'évaluation diagnostique au début de chaque année scolaire. 62,50% au lycée, la pratiquent seulement au début de chaque projet.

Un enseignant au C.E.M et un autre au lycée pour un totale de 7,41% la pratiquent au début de chaque séquence.

Au total, nous avons 44,44% des enseignants qui l'appliquent au début de chaque année, 22,22% au début de chaque projet, 3,70 au début de charge séquence et enfin 7,41% qui la pratiquent au début de ces trois moments.

b-Commentaires

Suite à ces résultats, nous constatons que presque tous les enseignants n'appliquent pas l'évaluation diagnostique au début de chaque apprentissage. Ceux qui l'appliquent au début de chaque projet, trouvent qu'il n'y a aucun intérêt de la faire en début d'année puisque de toutes les façons, les élèves n'ont pas un même niveau d'apprentissage ni les mêmes connaissances et que cette hétérogénéité héritée du primaire ou parfois qui remonte au

préscolaire ne peut malheureusement être absorbée même après avoir pratiqué cette évaluation et les remédiations qui la suivent. De plus, ils affirment que « le manque de temps et de moyens, en plus d'un programme hyper chargé, nous poussent à ne pas l'appliquer toujours comme il faut et quand il faut ».

D'autres pensent qu'il faut au contraire l'appliquer car, c'est une évaluation très importante qui sert justement à étudier les différences qui existent entre les apprenants, et encore analyser et connaître le degré de leurs acquis, pour pouvoir ensuite apporter des solutions et aider les élèves en difficultés à s'améliorer et éliminer ces dernières.

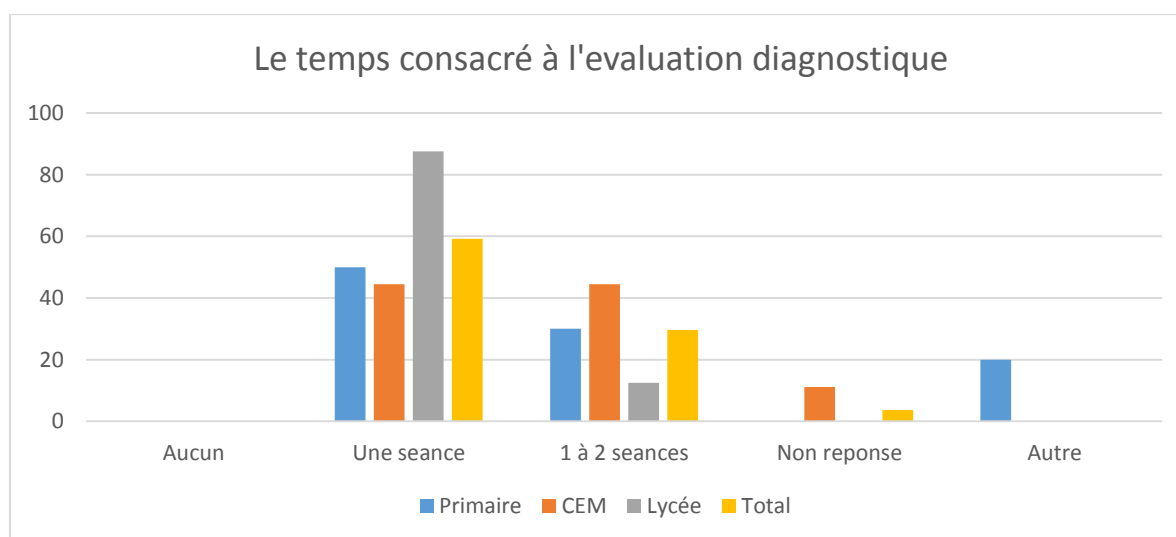
C'est vrai que les enseignants qui trouvent qu'appliquer l'évaluation diagnostique au début de chaque année n'est pas très efficace en raison, des différences dans le niveau des élèves qui arrivent à la première année de chaque palier puisque le niveau de ceux qui ont appris la langue française durant deux ou trois ans de crèche ne peut pas être le même avec les autres.

Dès lors l'enseignant doit essayer de gérer cette situation, ne pas seulement travailler avec les bons élèves mais aussi essayer de réguler l'apprentissage de la langue française des autres élèves. Donc il ne faut jamais négliger aucun moment d'évaluation diagnostique, C'est à partir de là, que l'apprentissage des élèves soit régulé ainsi que l'enseignement des enseignants.

QUESTION N° 10 :

En moyenne combien de temps consacrez-vous pour une évaluation diagnostique ?

Réponses	Primaire		C.E.M		Lycée		Total général	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Aucun	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Une séance	5	50%	4	44,44%	7	87,5%	16	59,26%
2 a 3 séances	3	30%	4	44,44%	1	12,5%	8	29,63%
Pasde réponse	0	0%	1	11,11%	0	0%	1	3,70%
Autre	2	20%	0	0%	0	0%	2	7,41%
Total	10	100%	9	100%	8	100%	27	100%



a-Présentations des résultats

16 enseignants pour un pourcentage de 59,26%, consacrent une séance à la pratique de l'évaluation diagnostique dont 50% au primaire, 44,44% au C.E.M et 87,5 % au lycée. Nous avons également 8 enseignants pour un pourcentage de 29,63% qui lui consacrent deux à trois séances, dont 30% au primaire, 44,44% au C.E.M et 12,5% au lycée. Puis nous avons deux

enseignants soit 7,41% qui la pratiquent autrement c'est-à-dire en proposant d'autres propositions à part celles qu'on a données, dont un seul au C.E.M et un autre au lycée.

b-Commentaires

D'après ces résultats, nous constatons que la majorité des enseignants des trois niveaux, consacre seulement une séance à l'évaluation diagnostique. Selon eux les causes sont toujours au niveau du temps et des moyens.

Les enseignants qui lui consacrent deux à trois séances, affirment qu'ils « n'arrivent pas à évaluer tous les élèves en une séance vu que les classes sont très chargées ». Donc les difficultés que les professeurs trouvent résident toujours dans la surcharge des classes et le manque de temps.

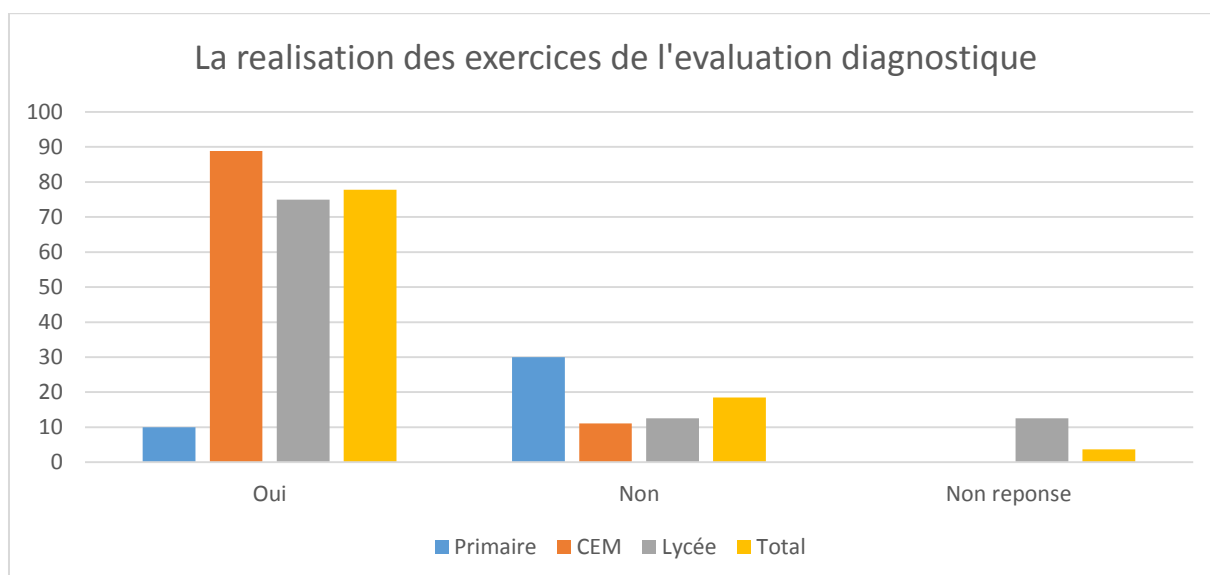
Les autres enseignants lui consacrent un peu plus de temps. Un d'entre eux dit que : « selon le programme, l'enseignant doit consacrer une à deux semaines à l'évaluation diagnostique au début de l'année scolaire », il ajoute aussi que : « cette évaluation doit se faire au début de chaque cours en lui consacrant cinq à dix minutes, pour vérifier les acquis et les besoins des élèves par rapport au cours précédent ».

Le programme scolaire des enseignants n'exige pas un temps bien déterminé à l'évaluation diagnostique, donc les enseignants lui consacrent un temps qui dépend de la compréhension de leurs élèves.

QUESTION N°11 :

Réalisez-vous, vous-même les exercices à appliquer lors de l'évaluation diagnostique ?

Réponse	Primaire		C.E.M		Lycée		Total Général	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Oui	7	70%	8	88,89%	6	75%	21	77,78%
Non	3	30%	1	11,11%	1	12,50%	5	18,52%
Non réponse	0	0%	0	0%	1	12,50%	1	3,7%
Total	10	100%	9	100%	8	100%	27	100%



a-présentation des résultats

Nous avons 21 enseignants soit 77,78% préparent eux même des exercices de l'évaluation diagnostique. Ensuite, nous avons 5 enseignants soit 18,52% se réfèrent aux exercices inclus dans le programme.

b-commentaires :

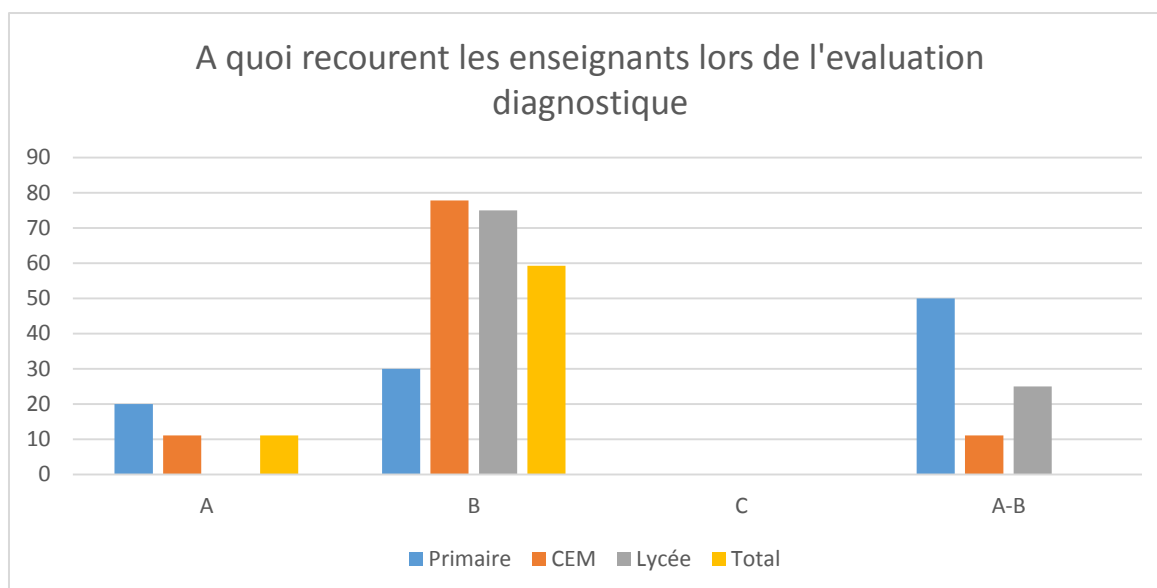
En somme, la majorité des enseignants préparent eux même les exercices de l'évaluation diagnostique en recherchant des exercices sur internet ou dans des manuels extrascolaires en fonction des besoins de leurs apprenants, du moment que les exercices proposés dans les manuels scolaires sont parfois inadaptés à tous les niveaux de ces derniers.

QUESTION N° 12 :

Lorsque vous mettez en place l'évaluation diagnostique, recourez-vous à :

- A- Des notes
- B-Des appréciations
- C-Des annotations

Réponses	Primaire		C.E.M		Lycée		Total général	
	nombre	pourcentage	nombre	pourcentage	nombre	pourcentage	nombre	pourcentage
A	2	20%	1	11,11%	0	0%	3	11,11%
B	3	30%	7	77,78%	6	75%	16	59,26%
C	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
A-B	5	50%	1	11,11%	2	25%	8	29,63%
Total	10	100%	9	100%	8	100%	27	100%



a-Présentation des résultats :

Nous avons 11,11% des enseignants recourent à des notes, 20% au primaire, 11,11% au CEM. Nous avons signalé 59,26% qui utilisent des appréciations, 29,23% qui recourent à des notes et à des appréciations des notes.

b-commentaires:

Selon les réponses données, la plupart des enseignants recourent aux appréciations dans la pratique de l'évaluation diagnostique, telle que les expressions « bien », « très bien », « excellent », car parmi les caractéristiques de celle-ci est de ne pas noter les apprenants contrairement à l'évaluation sommative ou bien certificative.

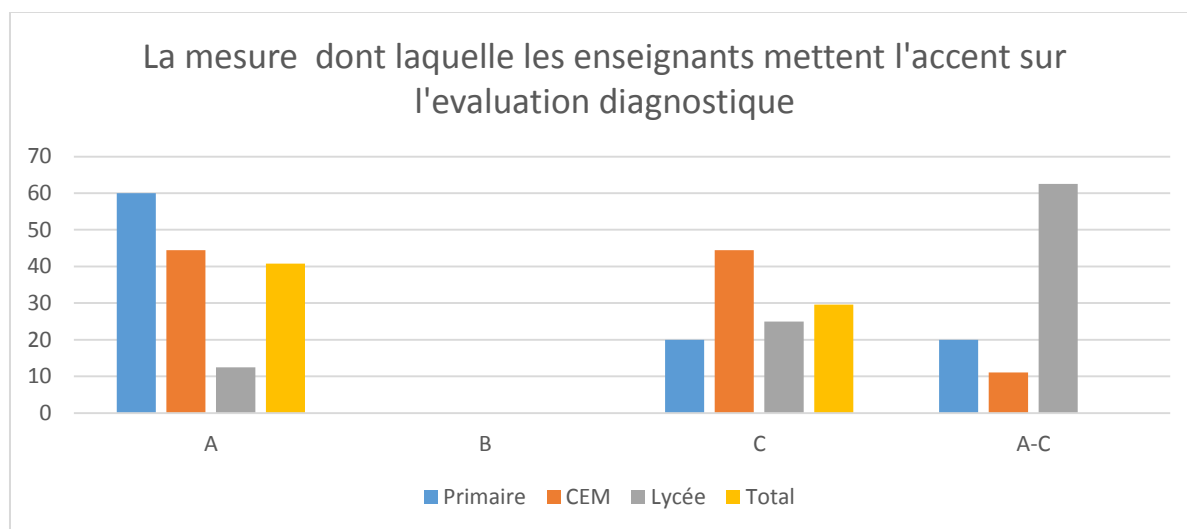
Selon les programmes scolaires adoptés par l'approche par compétences, l'évaluation diagnostique n'est jamais notée. Malgré cette règle, un nombre de ces enseignants recourent aux notes, lors de cette évaluation. Ils justifient leurs réponses dans le sens que : « ces notes ne sont pas certificatives, mais, des points qu'on ajoute aux élèves pour les féliciter pour leur bon travail, les encourager et inciter les autres à fournir plus d'efforts, ajouter des points est une source de motivation pour les apprenants ».

QUESTION N°13 :

Dans quelle mesure mettez-vous l'accent sur l'évaluation diagnostique en cours ?

- A-En mettant en œuvre une pédagogie différenciée pour chaque apprenant
- B-En proposant des devoirs de maison
- C- En proposant le travail du groupe.

Réponses	Primaire		C.E.M		Lycée		Total Général	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
A	6	60%	4	44,44%	1	12,5%	11	40,74%
B	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
C	2	20%	4	44,44%	2	25%	8	29,63%
A-C	2	20%	1	11,11%	5	62,5%	8	29,63%
Total	10	100%	9	100%	8	100%	27	100%



a-Présentation des résultats

11 enseignants pour un pourcentage de 40,74%, appliquent la pédagogie différenciée.

Il y a des élèves faibles, des élèves moyens, et des élèves excellents il faut de ce fait, adapter

des méthodes différentes pour chaque niveau dans la pratique de l'évaluation diagnostique. 29,63%, proposent le travail du groupe, 29,63%, ont choisis les réponses A et C.

b-Commentaires

Nous remarquons que la plupart des enseignants utilisent la pédagogie différenciée dans la mise en œuvre d'une évaluation diagnostique. Ils affirment qu' : « afin de répondre aux difficultés de chaque apprenant, l'enseignant doit donc appliquer la pédagogie différenciée ». Ils ajoutent aussi que : « la pédagogie différenciée permet à chaque élève de progresser à son rythme et aucun n'est délaissé ». Même s'il est difficile d'adopter cette pédagogie vu les conditions de travail difficiles, mais ils essayent de la mettre en œuvre par leurs propres moyens.

Quant aux enseignants qui appliquent le travail de groupe, ils pensent que : « ce travail permet de connaître plus rapidement les élèves, simplifie la gestion de la classe et ne demande pas un temps énorme », contrairement à « La pédagogie différenciée qui demande beaucoup de temps puisqu'il est difficile de mettre un programme différent pour chaque élève ».

Les autres enseignants sont pour les deux approches, ils disent que « le recours à l'une ou à l'autre pédagogie dépend des apprenants et de la situation d'apprentissage ». Bien sûr, pour atteindre les difficultés de chaque élève, la pédagogie différenciée est privilégiée, mais lorsque le temps et les moyens ne sont pas à la portée de l'enseignant, il va donc proposer le travail en groupe.

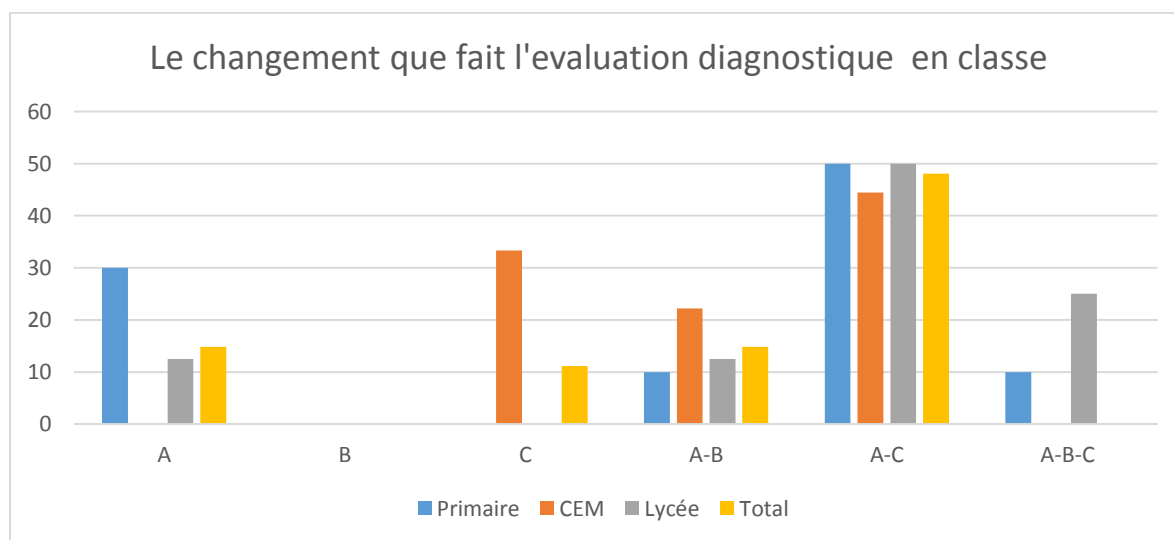
En effet, la pédagogie différenciée à l'école algérienne est très difficile à réaliser parce que les moyens et les conditions ne le permet pas souvent.

QUESTION N°14 :

Pratiquer l'évaluation diagnostique qu'est-ce que ça change pour l'enseignant en classe ?

- A-Avoir une idée sur le degré de réalisation des apprentissages déjà acquis.
- B-Décider d'ajustement à la démarche d'enseignement ou d'apprentissage.
- C-Repérer les élèves en difficultés et identifier ces dernières.

Réponse	Primaire		C.E.M		Lycée		Total Général	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
A	3	30%	0	0%	1	12,5%	4	14,81%
B	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
C	0	0%	3	33,33%	0	0%	3	11,11%
A-B	1	10%	2	22,22%	1	12,5%	4	14,81%
A-C	5	50%	4	44,44%	4	50%	13	48,11%
A-B-C	1	10%	0	0%	2	25%	3	11,11%
Total	10	100%	9	100%	8	100%	27	100%



a-Présentation des résultats :

13 enseignants pour un pourcentage de 48,81% trouvent que l'évaluation diagnostique permet d'avoir une idée sur le degré de réalisation des apprentissages déjà acquis et encore repérer les élèves en difficultés et identifier ces dernières.

b-Commentaires :

À travers les réponses des enseignants nous constatons que la plupart d'entre eux considèrent l'évaluation diagnostique comme un processus qui détermine le degré de la réalisation des apprentissages déjà acquis. Ils affirment que « la tâche de l'évaluation diagnostique est d'être plus proche de ce qui a été appris, acquis ou qui a posé des difficultés avant chaque apprentissage pour pouvoir construire un autre ». Cette évaluation sert donc ,pour eux, à diagnostiquer les élèves en difficultés pour pouvoir les aider à réguler leurs apprentissages et mieux travailler leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être ».

L'évaluation diagnostique est le repérage de l'enseignant et de l'apprenant de ce qui a été acquis et de ce qui ne l'a pas été, elle a donc la fonction de fournir des informations sur les besoins et les attentes des élèves avant chaque apprentissage.

Conclusion

A la fin de cette partie, nous rappelons que dans cette étude nous avons mis l'accent sur la pratique de l'évaluation diagnostique selon l'approche par compétence dans le processus enseignement /apprentissage, au niveau des trois cycles scolaires (Primaire, C.E.M, Lycée).

Selon les résultats obtenus, nous pouvons dire que les enseignants se montrent positifs face à la pratique de l'évaluation diagnostique en classe. Même si ces derniers n'arrivent pas à la pratiquer dans les normes à cause du manque des conditions adéquates. Le manque du temps et des moyens empêchent les enseignants de mieux gérer cette évaluation. Il serait donc plus utile d'accorder un temps suffisant et des moyens nécessaires pour assurer un apprentissage efficace aux apprenants.

Conclusion générale

Arriver au terme de notre travail de recherche, nous admettons que nous n'avons certainement pas pu tout dire sur les notions que nous avons abordées dans la partie théorique, néanmoins nous avons tenté de les clarifier mieux que possible. Ces notions s'expriment au nom des pratiques de l'évaluation dans l'approche par compétence, notamment l'évaluation diagnostique.

On voulait par ce travail, répondre à la question qui porte sur la possibilité de mettre en place l'évaluation diagnostique au début de chaque apprentissage ainsi que sur les objectifs visés par celle-ci, tels qu'ils sont tracés dans l'approche par compétence, à quels points ils sont atteints; malgré les conditions de travail difficiles et le manque de moyens qui caractérisent l'enseignement du Français en Algérie.

En effet, ce n'est pas facile pour les enseignants de pratiquer cette évaluation dans des classes trop chargées et un programme comblé, ajoutant le manque de moyens didactiques et matériels. Toutes ces conditions compliquent le travail de l'enseignant et le mènent parfois à modifier le déroulement de ses séances d'enseignement.

Pour vérifier les hypothèses émises au début de ce travail et qui sont :

- Les enseignants pratiquent l'évaluation diagnostique, mais pas toujours aux moments demandés.
- Les enseignants arrivent à atteindre les objectifs de l'évaluation diagnostique, mais pas dans la totalité à cause du manque de temps, les moyens.

Nous avons soumis un questionnaire, lors de notre enquête, aux enseignants des trois cycles scolaires (primaire, C.E.M, lycée). Après avoir analysé les données, nous pouvons dire que les résultats obtenus confirment ces deux hypothèses.

D'abord, nous avons constaté que la majorité des enseignants a été initiée à l'approche par compétence, donc on peut dire qu'ils connaissent la place importante attribuée à

l'évaluation diagnostique par cette dernière, dès lors tous les enseignants des trois cycles scolaires la pratiquent . Ils considèrent celle-ci, le point de départ de l'apprentissage, elle tend donc à vérifier les acquis de l'élève et repérer ses difficultés, pour que l'enseignant lui vienne en aide pour réguler son apprentissage et entamer un autre niveau de savoir.

Mais malheureusement, les enseignants n'arrivent pas toujours à mettre en œuvre cette évaluation en respectant l'ordre contribué à celle-ci, à cause des conditions difficiles dans lesquelles ils travaillent: les programmes comblés, le manque des ressources matérielles comme les outils technologiques (ordinateurs, internet...etc.), les manuels extrascolaires, ainsi que les ressources humaines, le volume horaire réduit consacrée à cette matière et enfin les classes surchargées, etc.

Face à tout ça, les enseignants se retrouvent parfois impuissants et avouent ne pas pouvoir répondre aux besoins de chacun des élèves et gérer l'hétérogénéité de la classe.

Enfin, nous souhaitons avoir pu clarifier les notions qui se rapportent à l'évaluation diagnostique et donner, à travers ce modeste travail, une description aussi objective que possible de sa pratique sur le terrain.

Bibliographie

Amir.A, 2009, *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, Alger, Editions ONEFD.

Allaire. A, 1988, « *Questionnaire : mesure verbale du comportement* » in Recherches en psychologie.

Barlaw. M, 2003, *L'évaluation scolaire, mythes et réalité*.

Boudaoud. L.A, 1999, *L'évaluation dans le système scolaire en Algérie*, Alger, édition Casbah.

Documenta d'accompagnement du programme de 5^{ème} année scolaire, 2006.

Donnadieu. Genthon&vial, *Les théories de l'apprentissages*, Masson.

Fontanille. J, 1987, *Le savoir partagé. Sémiotique et théorie de la communication chez Marcel Proust*, Paris.

Fransoise. F et Rieunier. A, 1998, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés ESF*, revue française d'éducation.

Hadji. Ch, 1989, *L'évaluation, règles du jeu, Des intentions aux outils*, Paris.

Le Boterf. G, 2005, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, éd d'organisation.

Merieu. Ph, 1991, *Apprendreoui, mais comment ?* Paris.

Minder. M,1999, *Didactique fonctionnelle Objectifs, stratégies, évaluation*, Bruxelles.

Perrenoud. Ph, 1989, *Vers une sociologie de l'évaluation*, *Bulletin de l'association des enseignants et chercheurs en éducation*, Paris.

Perrenoud. Ph, 1999, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, n°112.

Purein. Ch, 2001, Des langues modernes consacré au thème « *évaluation et certification en langues* », pp.12.

Quivy. R, Canpenhoudt. L.V, 2006, Manuel de recherche en sciences sociales.

Roegiers. X, 1994, *Le latin et les compétences transversales, cette réforme dont vous êtes le héraut*, Bruxelles.

Roegiers. X, 2001, *Une pédagogie de l'intégration*, Compétence et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles, De Boeck.

Roegiers. X, 2005, *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS.

Romainville. M, 2001, *Les implications didactiques de l'approche par compétence*.

Scalon. G, 2000, *L'évaluation formative*, Bruxelles.

Table des matières

Introduction générale	01
Partie théorique • Cadre conceptuel de l’approche par compétence et les pratiques de l’évaluation dans le processus scolaire	
Introduction	05
Section I : Cadre conceptuel de l’approche par compétence	
I-1 Définition de « compétence »	06
I-2 L’approche par compétence.....	07
I-3 Les différents aspects de la compétence.....	08
I-3-1 Le savoir.....	08
I-3-2 Le savoir-faire.....	09
I-3-3 Le savoir-être.....	09
I-3-4 Le savoir devenir.....	10
I-4 Les types de compétence.....	10
I-4-1 Les compétences disciplinaires.....	10
I-4-2 Les compétences transdisciplinaires.....	11
I-4-3 Les compétences terminales.....	12
I-5 Les objectifs de l’approche par compétence.....	13
Section II : Les pratiques de l’évaluation et la remédiation pédagogique dans le processus scolaire	
II-1 Définition de l’évaluation.....	15
II-2 Les formes de l’évaluation.....	16
II-2-1 L’évaluation formative.....	16
II-2-2 L’évaluation sommative.....	16
II-2-3 L’évaluation formatrice.....	17
-L’auto-évaluation.....	17
-L’évaluation mutuelle.....	17

-La co-évaluation.....	18
II-3 L'évaluation diagnostique.....	18
II-3-1 Définition.....	18
II-3-2 A qui sert-elle	18
-A l'élève.....	18
-A l'enseignant.....	19
-Aux membre de l'équipe pédagogique.....	19
-Aux parents.....	19
II-3-3 Quand ?... ..	19
II-3-4 Comment construire une évaluation diagnostique.....	19
II-3-5 Les objectifs de l'évaluation diagnostique.....	20
II-4 La remédiation pédagogique.....	21
II-4-1 Définition.....	21
II-4-2 La démarche de la remédiation pédagogique.....	21
II-4-3 Les principes de la remédiation pédagogique.....	22
II-4-4 Les objectifs de la remédiation pédagogique.....	24
Partie pratique : Les enseignants et les pratiques de l'évaluation	
Paramètre méthodologique	
Introduction	26
1- Questionnaire et l'entretien.....	26
2-L'échantillon.....	27
3- Profil des enseignants.....	27
4-Analyse et présentation des résultats.....	30
Conclusion	55
Conclusion générale	56
Références bibliographiques	58
Annexes	60

Questionnaire destiné aux enseignants

Le présent questionnaire vise à recueillir des données dans le cadre d'un mémoire de mastère II en didactique des textes et de discours, à l'université Mouloud MAMMARI de TIZI OUZOU, portant sur les pratiques évaluatives au niveau des lycées, CEM et primaires de la daïra de Ouaguenoun. Nous vous prions donc, de bien vouloir répondre le plus honnêtement possible aux questions suivantes :

Le niveau d'enseignement scolaire :

- Primaire
- CEM
- Lycée

Nombre d'années d'ancienneté :

.....

Institut de formation :

- Université
- ENS
- ITE

Question N° 01 :

Pendant votre parcours avez-vous été initié(e) à l'approche par compétence ?

- Oui
- Non

Question N° 02 :

Pensez-vous que l'adoption de l'approche par compétence est un avantage dans le système éducatif algérien ?

- Oui
- Non
- Peut être

Question N° 03 :

D'après vous, quel est l'intérêt de l'approche par compétence du point de vue de l'enseignement :

- Intérêt d'un apprentissage actif
- Intérêt du couple évaluation/remédiation
- Intérêt d'enraciner les situations d'apprentissage dans des expériences de la vie de tous les jours.

Question N°04 :

Selon vous, l'évaluation des compétences est-elle un élément crucial dans l'apprentissage ?

- Oui
- Non
- Pourquoi

.....

Question N° 05 :

D'après vous, l'évaluation est un processus systématique qui vise à déterminer dans quel mesure les objectifs d'apprentissage sont atteints :

- Pour l'enseignant pour réguler son dispositif d'enseignement.
- Pour l'apprenant pour réguler ses apprentissages
- Pour les parents pour rendre compte

Question N° 06 :

Quels sont les difficultés professionnelles auxquelles vous confrontez dans votre acte d'évaluation :

- Sa mise en œuvre
- Manque de temps et la surcharge des classes
- La terminologie complexe
- Autre

.....

Question N°07 :

Pensez-vous que l'évaluation diagnostique est réellement utile dans les apprentissages :

- Oui
- Non
- Pourquoi

.....

Question N°08 :

Mettez-vous en pratique l'évaluation diagnostique dans votre enseignement ?

- Oui
- Non
- Pourquoi

.....

Question N°9 :

Quand mettez-vous en œuvre cette évaluation

- Au début de chaque année
- Au début de chaque projet
- Au début de chaque séquence

Question N°10 :

En moyenne, combien de temps consacrez-vous pour une évaluation diagnostique

- Aucun
- Une séance
- Deux à trois séances
- Autre

.....

Question N°11 :

Réalisez-vous, vous-même les exercices à appliquer lors de l'évaluation diagnostique ?

- Oui
- Inclus dans le programme

Question N°12 :

Lorsque vous mettez en place l'évaluation diagnostique recourez-vous à :

- Des notes
- Des appréciations
- Des annotations
- Autre

.....

Question N°13 :

Dans quelle mesure mettez-vous l'accent sur l'évaluation diagnostique en cours :

- En mettant en œuvre une pédagogie différenciée
- En proposant des devoirs maison
- En proposant le travail de groupe
- Autre

.....

Question N°14 :

Pratiquer l'évaluation diagnostique qu'est-ce que ça change pour l'enseignant en classe :

- Avoir une idée sur le degré de réalisation des apprentissages déjà acquis
- Décider d'ajustement à la démarche d'enseignement ou d'apprentissage
- Repérer les élèves en difficultés et identifier ces dernières