

## La validité de l'évaluation sommative : étude des situations d'intégration du FLE au cycle moyen

The validity of the summative evaluation: study of situations of integration of the French as a foreign language in the middle cycle

LAIDOUDI Assia<sup>1\*</sup>

Doctorante, Université de Batna 2

Laboratoire de recherche SELNoM(Algérie) *laidoudi.assia.affaf@gmail.com*

Réception : 17/08/2019

Acceptation : 23/10/2019

Publication : 25/11/2019

**Résumé :**otre contribution porte sur la validité des situations d'intégration que les épreuves sommatives du FLE proposent au cycle moyen. Ces situations -qui évaluent la compétence rédactionnelle des apprenants- se sont avérées, suite à une étude descriptive analytique, non-conformes aux exigences de l'Approche par les Compétences, actuellement en vigueur dans notre système éducatif. En effet, ces outils évaluatifs ne comportent pas toutes les composantes essentielles des situations évaluatives et ne respectent pas la règle des 2/3, indispensable pour inférer un jugement de compétence.

**Mots-clés :** validité ; évaluation sommative ; situation d'intégration ; situation évaluative ; compétence.

**Abstract:**

Our contribution deals with the validity of the situations of integration that the summative tests of the French as a foreign language propose in the middle cycle. These situations - which assess the written competence of the learners - have proved, following an analytical descriptive study, not in conformity with the requirements of the Competence Approach, currently in force in our educational system. Indeed, these evaluative tools do not include all the essential components of evaluative situations and do not respect the rule of 2/3, essential to infer a judgment of competence.

**Keywords:** validity; summative evaluation; situation of integration; evaluative situation; competence.

\* Auteur correspondant : [assialaid@gmail.com](mailto:assialaid@gmail.com).

## **I. Introduction :**

L'institution scolaire ne pourrait évoluer séparément de l'institution sociale. En effet, les nouvelles exigences sociales, les mutations économiques et les changements culturels sont souvent à l'origine des multiples réformes du système éducatif algérien. C'est le cas de la dernière réforme de notre système qui remonte à l'an 2000. Cette réforme s'est concrétisée en 2003 à travers l'application d'une nouvelle approche, l'Approche Par les Compétences (APC dans le reste de notre article), estimée mieux conforme aux besoins actuels des apprenants algériens car elle leur dote de compétences nécessaires leur permettant d'agir efficacement dans leur vie sociale. Cette approche a également révolutionné les pratiques enseignantes opérant une rupture radicale avec les pratiques précédentes.

Le bouleversement des pratiques enseignantes provoqué par l'APC entraîne nécessairement une rénovation des pratiques évaluatives. En effet, l'APC rompt avec les modalités anciennes d'évaluation dans la mesure où nous n'évaluons plus les mêmes objets que dans les pédagogies précédentes. En évaluation de langues, les enseignants ne se limitent plus à évaluer les savoirs et les savoir-faire de leurs apprenants à travers des activités d'application ; ils sont appelés à proposer des situations assurant une évaluation de leurs compétences. Ainsi, en évaluation sommative du FLE au cycle moyen, qui établit le bilan des apprentissages en aval d'une séquence ou d'un ensemble de séquences d'apprentissage, des situations d'intégration évaluant la compétence de production des apprenants sont proposées. Ces situations garantissent une application rigoureuse des principes de l'APC qui préconise une évaluation par situations complexes. Néanmoins, l'écart constaté par certains auteurs, à l'instar de Huver et Spinger (2011), entre ce qui doit être fait et ce qui se fait réellement nous rend sceptique quant à la validité des situations que nous proposons en évaluation. En effet, nous supposons que les situations d'évaluation, telles que nos épreuves écrites les proposent, ne correspondent pas réellement à la description théorique de Gerard (2009). Autrement-dit, elles ne comportent pas tous les constituants essentiels : support, tâche et consigne.

Pour cette raison, nous tentons, à travers la présente étude, de répondre aux questions suivantes : Les situations d'intégration proposées en évaluation sommative du FLE comportent-elles tous les constituants essentiels ? Sont-elles suffisamment valides pour évaluer les compétences de nos apprenants ? Pour y répondre, nous étudions les situations d'intégration proposées dans les épreuves écrites du FLE, au cycle moyen.

### **I.1. Evaluer par des situations complexes :**

Toute pédagogie ou approche suppose un mode particulier d'évaluation, dicté par les objets évalués. Ainsi, une évaluation des savoirs se sert d'items de restitution révélant ce qui est assimilé par les apprenants, celle des savoir-faire leur soumet des activités d'application testant leur capacité à appliquer ce qui est appris dans des contextes similaires ou nouveaux... Contrairement à ces deux premiers niveaux d'items qui évaluent les savoirs et les savoir-faire, une évaluation de compétences requiert le recours à des situations complexes. Les productions ou performances, auxquelles ces situations aboutissent, permettent aux enseignants d'inférer un jugement de compétence dans la mesure où celle-ci n'est évaluable qu'à travers la performance qui la concrétise. Mais, en quoi consiste une situation complexe ? Afin de définir ce concept, nous nous référons à l'article de Gerard, intitulé « La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain ». Cet auteur reprend la distinction établie par Roegiers (2003) entre situation compliquée et situation complexe. Contrairement à la première qui intègre des savoirs difficiles (nouveaux, inconnus ou non-maîtrisés) pour les apprenants, la seconde intègre des savoirs connus, maîtrisés et déjà investis, mais articulés différemment dans des situations nouvelles (inédites). En effet, selon Roegiers (2003), la complexité se situe au niveau de l'articulation des ressources

appries, qui constitue un défi pour les apprenants. Cette complexité n'est qu'une caractéristique essentielle d'une situation évaluative.

### I. 2. Une situation évaluative (une situation d'intégration particulière) :

Selon Gerard (2005), une situation évaluative, ou d'évaluation, est semblable à la situation d'intégration définie par Parent comme « *une situation complexe, contextualisée et signifiante qui engage les apprenants à utiliser tous ses savoirs, issus de plusieurs cours et qui nécessite la réalisation d'une production clairement précisée* » (2008, 118). La particularité de la situation évaluative réside dans son objectif : elle vise l'évaluation du degré de maîtrise de la compétence développée, contrairement à la situation d'intégration qui assure le transfert ce qui est appris dans une production concrète à des fins d'apprentissage.

Pour mieux définir la situation évaluative, nous reprenons la définition de Gerard qui avance : « *une situation d'évaluation permet de déterminer le niveau d'acquisition des élèves d'une compétence (d'intégration) à travers la mobilisation de savoirs et/ou de savoir-faire déterminés en se référant à des critères adéquats de manière à ce que les résultats entraînent la prise de décision adéquate* » (2009, 59). Cette situation qui doit être authentique, signifiante, motivante... dépasse une évaluation des savoirs et savoir-faire, ou ressources, pour évaluer la capacité des apprenants à les intégrer dans des contextes inédits ou nouveaux. Pour corriger les productions concrètes obtenues, le recours à des critères qui se subdivisent en éléments observables -ou indicateurs- est indispensable.

### I. 3. La validité de l'évaluation sommative

Par validité, nous entendons -à l'instar de Kelley (1927), Noël-Jothy et Sampsonis (2006), Tagliante (2005)...- la capacité des situations évaluatives, en tant qu'instruments de mesure, à évaluer avec exactitude la compétence déterminée. Cette validité concerne, selon Scallon (2004), deux composantes : les situations et les outils de jugement. C'est sur la validité des situations que notre étude porte.

Selon Gerard (2009), la validité des évaluations requiert le recours à des situations complètes. Une situation complète est constituée de trois éléments essentiels que nous explicitons en nous appuyant sur les travaux de Gerard (2005, 2006, 2007, 2009). Cet auteur distingue :

- **Les supports** : Ce sont les divers documents (textes, illustrations...) qui fournissent aux apprenants des informations utiles à investir dans leurs productions. Ces supports élucident le contexte qui décrit l'environnement de la tâche ainsi que le but ou la fonction de la tâche à exécuter.

- **La tâche** : De tous les niveaux des tâches développés par Leplat (2000), il est question dans notre contexte de la tâche prescrite qui renvoie à ce qui est réellement demandé aux apprenants. Mentionnons la nécessité de proposer aux apprenants au moins trois occasions (trois tâches) pour vérifier la maîtrise de la compétence évaluée.

- **La consigne** : Elle comporte toutes les instructions du travail prescrit.

Tous ces constituants indispensables d'une situation évaluative complète doivent être minutieusement sélectionnés et/ou formulés par les enseignants, en tenant compte de nombreux facteurs qui s'avèrent décisifs dans le choix des tâches, des supports et des consignes (âge des apprenants, leur niveau, leurs intérêts, le contenu scolaire...). Précisons que toute situation correspond à une famille de situations caractérisée par des paramètres définis (nombre et types de supports, types de tâches...) à prendre en considération lors du choix des situations à proposer. Une attention portée à ces facteurs est garante d'un jugement valide, et donc d'une évaluation valide.

## 2. Méthodologie :

Notre étude emprunte une démarche descriptive analytique consistant à décrire, en premier lieu, les situations d'intégration telles que les enseignants du cycle moyen les proposent dans les épreuves écrites. En second lieu, nous les analysons en les confrontant aux situations complètes décrites par Gerard (2009). A travers cette confrontation, nous vérifions si les enseignants du cycle moyen évaluent la compétence rédactionnelle de leurs apprenants à travers des dispositifs conformes aux exigences de l'APC. L'étude de la validité des situations évaluatives en tant que dispositif intégré par les enseignants du cycle moyen permettra d'apporter des réponses à la question antérieurement formulée. De cette manière, nous saurons si le décalage entre pratiques évaluatives et pratiques préconisées par la recherche existe réellement en évaluation sommative du FLE.

Au total, nous comptons trente-deux (32) situations d'intégration qui constituent le corpus de notre étude. Ce sont des situations proposées à des apprenants des quatre niveaux du cycle moyen. Elles seront confrontées à la situation suivante, élaborée par des concepteurs algériens et adaptée par Gerard (2006, 2009).

<b>La situation</b>									
Ton ami prend régulièrement son repas de midi dans les fast-foods (sandwich, coca, pâtisserie). Il pèse 85 kg et mesure 1,80 m. Tu attires son attention sur les conséquences, sur le plan de la santé, de ce nouveau mode d'alimentation et tu lui donnes quelques conseils d'équilibre nutritionnel, sachant que l'apport énergétique quotidien pour une activité moyenne est de 11 290 kJ.									
<p><b>Document A - Indice de masse corporelle</b> L'indice de masse corporelle (IMC) permet de donner une appréciation sur «l'état de santé» d'une personne et de prédire des problèmes à venir. Il se calcule facilement. <b>IMC =</b> <math>P</math> (poids en kg)/<math>T^2</math> (taille en mètre au carré)</p>	<p><b>Document B - Tableau de prévalence de maigreur et d'obésité</b></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Maigreur</td> <td>IMC &lt; 18,5</td> </tr> <tr> <td>Normal</td> <td>18,5 &lt; IMC &lt; 25</td> </tr> <tr> <td>Pré-obésité</td> <td>IMC ≥ 27</td> </tr> <tr> <td>Obésité</td> <td>IMC ≥ 30</td> </tr> </tbody> </table>	Maigreur	IMC < 18,5	Normal	18,5 < IMC < 25	Pré-obésité	IMC ≥ 27	Obésité	IMC ≥ 30
Maigreur	IMC < 18,5								
Normal	18,5 < IMC < 25								
Pré-obésité	IMC ≥ 27								
Obésité	IMC ≥ 30								
<p><b>Document C - Graphe de la valeur énergétique de quelques aliments<sup>1</sup></b> Valeur énergétique (en kJ)</p>									
<p>En te basant sur les documents et sur tes connaissances sur les aliments et l'équilibre nutritionnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Calcule l'IMC de ton ami et fais-lui quelques observations à ce propos.</li> <li>- Évalue la quantité d'énergie (en kJ) fournie à l'organisme par un sandwich de 130 g de pain, 100 g de viande et 150 g de frites + pâtisserie et limonade.</li> <li>- Explique à ton ami et sur des bases scientifiques, en quoi son alimentation peut entraîner des risques sur le plan de la santé. Donne-lui des recommandations pour une alimentation journalière plus équilibrée.</li> </ul>									

*Figure 1 : Situation évaluative proposée par Gerard (2006 : 87)*

## 3. Résultats, analyse et discussion :

Les épreuves écrites sont constituées de deux parties : la première évalue la compréhension de textes proposés, le plus souvent illustrés, alors que la seconde propose aux apprenants des situations évaluant leur compétence rédactionnelle .

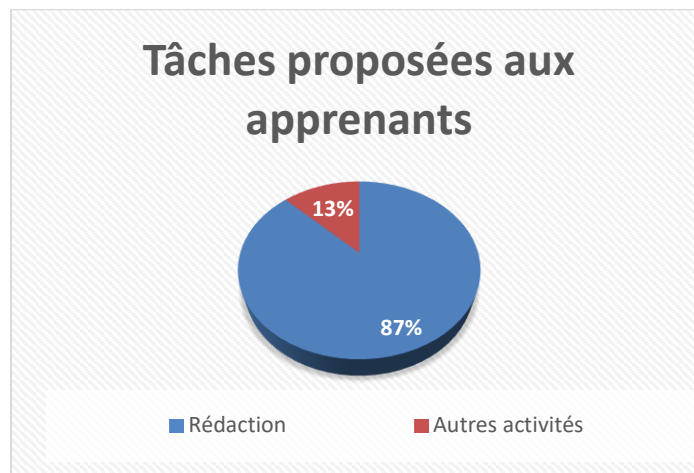
Pour la première partie, un texte illustré -sélectionné en fonction de son type et de son thème, est proposé aux apprenants- suivi de questions variées évaluant la compréhension et la maîtrise des ressources (savoirs et savoir-faire) enseignées. Ainsi, la compréhension est vérifiée par des questions ouvertes ou fermées, des QCM, des questions vrai/faux... alors que la maîtrise des ressources est déterminée par les réponses données dans des activités de repérage, d'identification, d'application... A ce niveau, nous mentionnons que l'évaluation des

<sup>1</sup> Nous ne trouvons pas nécessaire la reproduction du graphe car ce sont les parties qui constituent la situation <sup>1</sup> qui nous intéressent.

ressources –contestée dans une logique de compétences- persiste dans les épreuves écrites du cycle moyen.

La deuxième partie consacrée à la production propose aux apprenants la rédaction de textes de longueur variée (souvent non précisée) sur un thème qui s'inscrit dans les thématiques abordées dans les programmes scolaires des divers cycles. Contre toute attente, quelques situations ne requièrent pas la rédaction des textes à noter par les enseignants. Que proposent-elles alors ?

Avant de répondre à cette question, nous présentons dans le graphique ci-dessous leur taux, qui est relativement faible. Ainsi, parmi trente-deux (32) situations étudiées, nous comptons quatre (04) situations dans lesquelles des tâches autres que la rédaction sont prescrites.



**Figure 2 : Nature des tâches proposées aux apprenants**

Dans ces quatre situations, les tâches prescrites consistent à :

- Compléter un texte par ce qui convient (texte à trous).
- Remettre en ordre des phrases (les évènements de contes).

En considérant ces tâches que certains enseignants prescrivent, nous trouvons qu'elles ne permettent pas une évaluation de la compétence rédactionnelle dans la mesure où elles n'aboutissent pas à une production écrite. Ainsi, le texte à trous est une activité qui permet aux apprenants de compléter le texte par des mots d'une liste proposée. Cette activité semble plus appropriée à une évaluation de la compétence lexicale des apprenants étant donné qu'elle requiert l'identification de la signification des mots et leur insertion dans un contexte approprié. Pour la seconde tâche de remise en ordre, elle consiste en la réécriture d'un texte en mobilisant la compétence de compréhension, nécessaire à l'exécution de la tâche. Dans les cas analysés, les phrases à remettre en ordre sont introduites par des connecteurs logiques sur lesquels les apprenants s'appuient pour redresser la cohérence du texte. Ces tâches, proposées à tort comme des situations, ne sont plus valides pour évaluer la compétence rédactionnelle des apprenants en FLE. Il s'avère donc inapproprié d'y recourir étant donné que le concepteur n'aura aucune manifestation de la compétence à évaluer. En démontrant que ces activités ne correspondent pas à des situations complexes valides pour évaluer la compétence des apprenants, la validité des situations d'intégration qui aboutissent à une production évaluable n'est pas prouvée. En effet, il est nécessaire de les confronter à la situation modèle (figure 1) dont les constituants sont explicités supra.

Contrairement à la situation modèle qui présente trois supports (un tableau, un graphe...), explicite le contexte et propose trois tâches de complexité variée (expliquer, évaluer...) ; les situations qui constituent notre corpus sont souvent présentées des manières suivantes :

**Situation d'intégration (7pts)**  
 Tu encourages tes camarades à visiter la ville de Sétif que tu apprécies beaucoup.  
 Rédige un court texte dans lequel tu décris ce lieu pour les inciter à le découvrir.  
*Critères de réussite*

- Donne un titre accrocheur à ton texte.
- Fais une description valorisante du lieu.
- Emploie des adjectifs qualificatifs.
- Termine par une phrase qui encourage au voyage.

*Figure 3 : Situation évaluative extraite de notre corpus.*

**Situation d'intégration**  
 Le pêcheur nous montre qu'il faut penser à l'avenir.

- Rédige trois arguments en faveur de la thèse suivante : les études sont très importantes dans la vie actuelle et future.

*Figure 4 : Situation évaluative extraite de notre corpus*

A partir des informations données dans le tableau rédige un court fait divers : (Titre et chapeau)

<i>Qui ?</i>	<i>Quoi ?</i>	<i>Quand ?</i>	<i>Où ?</i>	<i>Causes ?</i>	<i>Conséquences ?</i>
Des malfaiteurs	Arrestation des kidnappeurs d'une jeune fille de 22 ans	le 4 octobre 2012 à 16 h 30	La commune de Guemar wilaya d'ElOued	Enlèvement, séquestration, vol et menaces.	Les malfaiteurs ont été placés sous mandat de dépôt

*N'oublie pas de :* - donner un titre sous forme nominale - employer le passé composé - utiliser la voix passive

*Figure 5 : situation évaluative extraite de notre corpus*

La première situation est constituée d'un contexte et une consigne. Pour le contexte, il est présenté dans une phrase fournissant des précisions sur la situation de communication. Quant à la consigne, elle précise la tâche rédactionnelle prescrite aux apprenants ainsi qu'une série d'instructions –qui font partie de la consigne– précisant certains critères à respecter pour réussir la production requise. Quasi-identique à cette première situation, la seconde comporte les mêmes constituants. Cependant, la consigne ne comporte pas des précisions supplémentaires étant donné qu'elle se limite à préciser la tâche à exécuter.

Pour la troisième situation, elle comprend une consigne (détaillée) avec des informations à intégrer dans la rédaction du texte demandé. Les informations fournies seront directement insérées par les apprenants qui ne surmontent pas de difficultés dans la réalisation de la tâche. Pouvons-nous les considérer comme supports ? Tels que les situations évaluatives complexes les comportent (figure 1), les supports sont des documents variés qui fournissent aux apprenants des précisions supplémentaires sur le thème à traiter, les tâches à réaliser et sur le contexte dans lequel ces tâches-ci s'inscrivent. Leur exploitation requiert de l'apprenant une compréhension et une analyse étant donné que les informations ne sont pas fournies explicitement pour être investies. Il

serait abusif de considérer que ces grilles d'informations constituent des supports à analyser pour résoudre une situation-problème.

Présentées ainsi, les situations d'intégration qui aboutissent à une rédaction- sont proches des situations d'écriture que propose Moirand (1979), dans lesquelles des précisions sur la situation de communication (scripteur, lecteur, objectifs...) sont fournies pour orienter les apprenants. Elles omettent les supports à analyser par les apprenants pour l'exécution de la tâche et ne présentent aux apprenants qu'une seule tâche à réaliser.

L'absence de supports –ayant une valeur informative– est la première limite des situations qui constituent notre corpus. Par conséquent, certains apprenants se trouvent démunis face à la tâche prescrite étant donné qu'ils ne disposent pas d'informations sur le thème à traiter. Désertant la tâche ou se contentant d'énoncés très courts, ils finissent par élaborer des textes qui ne révèlent pas réellement leur compétence en FLE, ce qui biaise la validité de l'évaluation, notamment que certains enseignants de langue sont plutôt attirés par les idées de leurs apprenants lors de la correction de leurs travaux.

Si des enseignants recourent à des grilles d'informations dans quelques situations d'intégration- qui représentent 17% de notre corpus- pour parer à cette limite, une deuxième limite incontestable abîme la validité de ces épreuves écrites. Il s'agit de la règle des 2/3 que toutes les situations de notre corpus ne respectent pas. Selon cette règle, il est indispensable de proposer aux apprenants trois occasions pour vérifier sa compétence, parmi lesquelles il doit réussir au moins deux. Ceci préserve le droit d'erreur tout en respectant l'exigence de répétition qui requiert la répétition de la performance comme indicatrice de compétence. Grâce aux travaux de Roegiers (2000), De Ketele et Roegiers (1996), Gerard (2007)..., nous savons que trois tâches sont à proposer aux apprenants pour la vérification de la maîtrise des critères. Pour émettre un jugement de compétence, chacun des critères déterminés par l'enseignant pour la correction des productions doit être réussi au moins deux fois sur les trois occasions présentées aux apprenants. De cette manière, ceux-ci doivent réaliser trois tâches pour une vérification de la maîtrise de la compétence. En proposant une tâche unique, tout jugement sur la performance manifestée devient infondé étant donné que réussir une seule fois pourrait être dû à plusieurs facteurs distincts de la compétence.

Ne permettant pas d'inférer un jugement de compétence, les situations – proposées en tant qu'outils évaluatifs dans les épreuves sommatives du FLE- ne deviennent pas valides pour évaluer la compétence des apprenants. Ce résultat est renforcé par le constat de similitude apparent entre les situations actuellement proposées dans le cadre de l'APC et celles proposées dans le cadre de la Pédagogie Par Objectifs (dorénavant PPO) l'ayant précédée. Cette similitude est indicatrice de la non-évolution des pratiques évaluatives qui conformément aux exigences de l'APC doivent être renouvelées.

Si les pratiques évaluatives des enseignants de FLE n'ont pas réellement évolués pour être adaptées à la nouvelle approche appliquée, c'est pour multiples raisons. La première est l'ignorance des principes régissant la conception de situations évaluatives complexes. Ainsi, ces enseignants croient proposer des situations d'intégration en précisant le contexte, en veillant sur la précision

de la tâche à réaliser et en déterminant les ressources à mobiliser. Ce qui révèle leurs informations restreintes sur les constituants essentiels des situations.

La deuxième raison découle de la première étant donné que la formation que ces enseignants ont subie n'est pas assez efficace pour leur apprendre à élaborer des situations conformes aux exigences. Nous ne pouvons pas nier les efforts déployés par les inspecteurs, les formateurs et les enseignants pour améliorer les pratiques enseignantes et évaluatives. Cependant, ces efforts semblent plus centrés sur les aspects théoriques de l'APC (définitions, objectifs, rôles des divers acteurs...) que sur son application authentique (conception des situations d'apprentissage, d'intégration...). Dans ce contexte, Roegiers (2006) insiste sur la nécessité de former les enseignants à la conception de situations complexes, en respectant les normes requises.

A ces deux premières raisons, s'ajoute une troisième qui est à l'origine de situations déficientes. Il s'agit de la difficulté de concevoir des situations complexes que reconnaissent des auteurs tels que Gérard (2007). En effet, cet auteur énumère plusieurs difficultés que pose la conception d'une situation complexe : difficulté de respecter les paramètres, de proposer ce qui est significatif, de formuler les consignes...

Enfin, la dernière raison qui est génératrice de situations évaluatives défaillantes est la réticence des enseignants au changement, une cause que nous citons en constatant la similitude des situations actuelles aux situations qui s'inscrivent dans le cadre de la PPO. Cette pédagogie a permis aux enseignants d'évaluer la compétence rédactionnelle à travers des situations constituées essentiellement de contexte et de consigne, qui précise la tâche à réaliser par les apprenants. Nous ne pouvons pas déterminer avec précision les principales raisons de cette réticence qui serait due à la difficulté de la conception de situations complexes conformes aux exigences de l'APC, l'absence de pistes d'action solides pour une action efficace, le confort résultant de la conception des situations traditionnelles...

En somme, nous confirmons l'écart constaté entre les pratiques évaluatives et les exigences de l'APC qui affecte considérablement la validité de l'évaluation sommative du FLE. Cependant, même si que les raisons citées ci-dessus contribuent considérablement à la conception de situations non-conformes aux exigences de l'APC dans les épreuves du FLE au cycle moyen, nous jugeons qu'une enquête auprès des enseignants ayant conçu ces situations est nécessaire pour déterminer la source effective de ces situations, un élément indispensable pour corriger la situation.

#### **4. Conclusion :**

Notre étude révèle que les situations évaluatives proposées par les enseignants de FLE au cycle moyen ne sont pas suffisamment valides pour évaluer la compétence des apprenants. Ce résultat appelle à une rénovation des pratiques évaluatives de nos classes pour qu'elles soient conformes aux exigences de l'APC. Une telle rénovation requiert une formation sérieuse du personnel enseignant pour une rupture profonde avec la pédagogie ancienne ; ainsi qu'une préparation des apprenants à des dispositifs évaluatifs rénovés pour des résultats valides qui répondent aux attentes sociales et institutionnelles .

Certes, le chemin à parcourir vers une évaluation effective des compétences au cycle moyen est long. Cependant, les tentatives de réécriture de programmes constituent le premier pas vers une rénovation des pratiques évaluatives qui dépendent souvent des pratiques enseignantes. Mentionnons qu'il est nécessaire de consacrer assez de temps à la rénovation des



pratiques évaluatives qui doit être progressive pour ne pas heurter les habitudes scolaires de nos apprenants par des pratiques auxquelles ils ne sont pas suffisamment préparés.

### Références bibliographiques :

- De Ketele, J-M et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations* (3<sup>ème</sup> éd.). Paris-Bruxelles : De Boeck-Université.
- Gerard, F-M. (2005). L'évaluation des compétences par des situations complexes, *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.
- Gerard, F-M. (2006). « L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie ». Dans Toualbi-Thaâlibi et Tawil (Dirs.). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO-ONPS.
- Gerard, F-M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain, *Actes du Colloque international «logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* », Montréal : ORÉ, 26 et 27 avril 2007.
- Gerard, F-M. (2009). *Evaluer des compétences : Guide pratique* (2<sup>ème</sup> éd.). Belgique : De Boeck Education.
- Huver, E. et Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier
- Kelley, T. L. (1927). *Interpretation of educational measurements*. New York: Macmillan.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension, production en français, langue étrangère*. CLE international.
- Noël-Jothy, F. et Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.
- Parent, F. (2008). « Formation, conséquences et constructivisme : le référentiel d'évaluation, outil de cohérence dans les programmes de formation en santé ». Dans Baillat, G., De Ketele, J-M., Paquay, L. et Thélot, C. (Dirs). *Evaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2006). « L'APC dans le système éducatif algérien ». Dans Toualbi-Thaâlibi ; Tawil (Dirs.) *Réformes de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO – ONPS.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Québec : Editions du Renouveau pédagogique.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE international.

#### Comment citer cet article par la méthode APA:

Laidoudi., A (2019). La validité de l'évaluation sommative : étude des situations d'intégration du FLE au cycle moyen. *Journal of Psychological and Educational Sciences*. 5 (3). Algérie: Université d'El-Oued. 320-328