

Retour sur l'annulation de l'évaluation sommative continue à l'école primaire algérienne : ne fallait-il pas juste changer les modalités ?

Back on the cancellation of the continuous summative evaluation in the algerian primary school: shouldn't we just change the methods?

SALHI Afaf^{1,*}, KHOUDOUR Souad²

¹Ecole Normale Supérieure, Constantine(Algérie), afafsalhi@yahoo.fr

²Ecole Normale Supérieure, Constantine(Algérie), benhcine.souad@ensc.dz

Reçu: 02 / 02 / 2023 Accepté: 09 / 02 / 2024 Publié: 30 / 04 / 2024

Résumé :

Prenant la forme d'une suite d'épreuves mensuelles notées, l'évaluation sommative continue a été adoptée pendant des années à l'école algérienne notamment au cycle primaire depuis l'année scolaire 2005 dans le cadre des réformes du système éducatif. Vues comme des devoirs « pesants » voire même parmi les causes d'échec de l'apprenant, cette suite de compositions a été contestée par les parents jusqu'à ce que la tutelle y renonce. Nous revenons à travers le présent article sur ce mode d'évaluation, sur ses principes didactiques, ses objectifs ainsi que sur son utilité en classe et surtout sur l'expérience algérienne en la matière ; et ce, dans le but de dissiper les confusions concernant ce sujet et tenter de corriger certaines idées.

Mots-clés: l'évaluation sommative continue, épreuves mensuelles, cycle primaire, cause d'échec, principes didactiques, objectifs

Abstract:

Taking the form of a series of graded monthly tests, continuous summative assessment has been adopted for years in Algerian schools, particularly in the primary cycle since the 2005 school year as part of the reforms of the education system. Seen as "heavy" homework or even among the causes of failure of the learner, this series of compositions was contested by the parents until the guardianship gave it up. We return through this article to this mode of evaluation, to its didactic principles, its objectives as well as to its usefulness in the classroom and especially to the Algerian experience in this area; and this, in order to dissipate the confusions concerning this subject and to try to correct certain ideas.

Keywords: continuous summative assessment, monthly examinations, primary cycle, cause of failure, didactic principles, objectives

*Auteur correspondant

Introduction

Dans son sens le plus large, l'évaluation est un outil pédagogique et didactique qui sert à estimer les connaissances acquises des apprenants afin de savoir si les compétences visées sont bien installées. C'est également à travers l'évaluation que l'on attribue aux apprenants des notes afin de mesurer leurs aptitudes à passer d'un niveau scolaire à un autre. Ce n'est pas pour autant que l'enfant doit se sentir piégé ou sanctionné.

« A l'école, évaluer a une fonction pédagogique : elle est centrée sur l'élève. Elle situe sa production par rapport à ce qu'il avait produit avant et le conseille pour lui fixer des progressions possibles à l'avenir. L'évaluation conduit à un dialogue avec les élèves pour une prise de conscience des erreurs ou lacune à remédier » (M.Leila :8).

Depuis le début de l'apprentissage, l'apprenant est soumis à des évaluations en fonction de buts déterminés. Afin de connaître ses prérequis, l'enseignant procède à une évaluation diagnostique au début de l'année afin de décider des priorités du savoir à transmettre. Les exercices secondaires à chaque leçon, entrent dans le cadre d'une évaluation formative qui témoigne de la qualité du développement de l'apprentissage pour des fins de remédiation. Enfin, pour dresser un bilan des connaissances acquises, l'apprenant effectue une évaluation sommative. Celle-ci peut être pour des fins certificatives c'est-à-dire l'attribution d'un diplôme sinon normative afin de classer les apprenants les uns par rapport aux autres.

Soumettre un enfant à une ou des évaluations durant une année ou un trimestre ou même quotidiennement est indispensable pour contrôler l'évolution d'un processus d'apprentissage, en rendant compte de la qualité et du rythme d'installation des compétences et en prenant conscience de l'état d'avancement des cours. Cela permet d'adapter aussi bien les contenus que les méthodes, les stratégies et les techniques d'enseignement. De ce fait, l'apprenant bénéficie constamment de la part de son enseignant d'informations qui le renseignent sur les points forts et les points faibles de son apprentissage, ce qui lui permettrait d'améliorer son rendement. C'est donc « *un outil de progression* » qui doit être d'abord « *fidèle aux objectifs de la formation* » et « *une action corrective et régulatrice de la part de l'enseignant et de l'apprenant* » (P.Boissar :2016).

Où se situe le problème ? au niveau du principe ou au niveau de la modalité jugée pesante ?

Supprimer ce type d'évaluation a-t-il réglé le problème de l'évaluation ou serait-il plus convenable de garder le principe et revoir les modalités ?

1- L'évaluation formative à caractère continu

Il s'agit d'un système d'estimation et de quantification des acquis qui repose sur une logique de suivi permanent et régulier. Son but est d'accompagner l'apprenant dans son processus d'apprentissage sans pour autant négliger le travail de l'enseignant. Ainsi, pour l'un tout comme pour l'autre, les résultats des évaluations permettent la régulation des lacunes, et la validation de certains choix méthodologiques. Corrigées, ces évaluations constituent un nouveau moment d'apprentissage basé sur la prise en compte de l'erreur commise aidant ainsi à progresser et à améliorer le rendement.

Qu'il soit noté ou non, individuel ou collectif, de par ses principes méthodologiques, c'est à travers ce type d'évaluation qu'apprenant et enseignant peuvent suivre minutieusement le processus enseignement/apprentissage en revenant sur chaque étape du programme voire sur chaque cours ou chaque partie d'un cours. Cette rétroaction est un facteur sin qua non à une construction fiable et efficace du savoir. D'autre part, soumettre l'apprenant à des évaluations

régulières, le soulage par rapport à la tâche de révision du moment qu'à chaque fois, il y aura une seule partie du programme à revoir. A ce niveau, notons que l'apprenant, à la lumière des résultats obtenus, peut être autonome dans la prise en charge de ses insuffisances.

2- Évaluation sommative continue à l'école algérienne : Quand ? Comment ? Pourquoi ?

Emanant des travaux du programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif en Algérie PARE (2006), les nouvelles dispositions relatives à la nature et la fréquence de l'évaluation sont inspirées et mises en adéquation avec les principes de l'approche par les compétences APC. Récapitulées dans le guide de formation de 2009, celui-là explique que la planification de l'évaluation ne doit pas s'effectuer par rapport à l'atteinte d'une somme de savoirs à quantifier mais dès qu'on ressent que l'apprenant est devenu capable de transformer les savoirs acquis en des comportements observables comme la capacité de produire des phrases ou de paragraphes de différents types par exemple (2009 :58).

Elle ne doit de ce fait pas se faire en dehors d'une situation d'intégration où l'apprenant est amené à mobiliser ses connaissances à bon escient en tant que « ressources » afin de résoudre une situation problème (2009 :59).

Dans le même ordre d'idées, les directives officielles encouragent l'auto-évaluation qui se fait dans le cadre d'un « contrat didactique » par lequel l'apprenant doit savoir « *sur quoi il est évalué, comment il est évalué* » (Ibid). Et ce, contrairement à l'évaluation traditionnelle qui se voulait un contrôle des savoirs en soi.

Incitant à une évaluation formative continue, il est recommandé de ne pas négliger la vérification de l'acquisition de différentes notions qui entrent dans la construction d'un savoir telle une règle, une formule ou une systématisation. Celle-ci doit être considérée comme un simple contrôle « routinier » (Ibid). Pour ce faire, des « outils traditionnels » tels que les cahiers de classe, le cahier de roulement ainsi que le cahier de devoirs mensuels peuvent toujours être utilisés pour une « *évaluation pédagogique qui engage des décisions de régulation et de remédiation* » (Ibid).

Concernant la fréquence, il est à signaler que le programme d'appui à la réforme du système éducatif a insisté sur l'élaboration d'un « *plan annuel d'évaluations en adéquation avec la structure séquentielle des programmes d'enseignement* » (p :214). Les évaluations doivent être de ce fait, en étroite relation avec le rythme de la progression des apprentissages en veillant à une « diversification de leurs formes », « augmentation de leur fréquence » et exploitation de leurs résultats.

C'est ainsi que la circulaire ministérielle numéro 2039 du 13/03/2005 communique aux établissements scolaires le nouveau dispositif de l'évaluation. En effet, celle-ci explique qu'au niveau de l'enseignement primaire les élèves ont besoin d'un « suivi continu et consolidé » afin que l'enseignant se rende compte des insuffisances des apprenants à temps et puisse y remédier. Il lui incombe de ce fait d'adopter en premier lieu, des évaluations continues quotidiennes orales ainsi que des petites interrogations écrites rapides. Il serait aussi nécessaire de demander aux apprenants de faire des devoirs à la maison qui seront corrigés en classe dans le but de rattraper les lacunes décelées. Enfin, les élèves doivent être évalués à travers des compositions mensuelles à titre de trois par trimestre. Celles-ci succéderont impérativement à des activités d'intégration des acquis (P 12). Il s'agit d'une évaluation dans laquelle l'apprenant inclut à bon escient les apprentissages de la période en question pour résoudre une situation complexe.

3- Des objectifs pédagogiques et didactiques « ambitieux » :

L'évaluation est une activité inhérente à chaque apprentissage. Elle constitue la pierre angulaire dans le processus enseignement/apprentissage. Il est de ce fait, important voire indispensable qu'elle soit en adéquation avec ses objectifs. Les principes de l'approche par compétence exigeraient donc « une évaluation d'intégration » (2006 :92) qui appelle et mobilise les éléments appris d'une discipline afin de résoudre une situation- problème complexe au lieu de les vérifier séparément. Cela permettrait d'avoir une idée claire sur le taux de consolidation des savoirs chez l'apprenant. Les responsables chargés des réformes expliquent qu'une évaluation basée uniquement sur la vérification des savoirs ressources risque de faire passer un apprenant qui représente des lacunes dans sa formation car ce n'est pas évident pour un enseignant que le choix des éléments évalués soit le plus significatif. D'autre part, un apprenant risque un échec si les questions posées ou quelques-unes d'entre elles seraient uniquement sur le peu de carences qu'il présente. Cela crée ce qui est appelé l'échec et /ou la réussite abusifs (2006 : 91). Il serait donc mieux d'opter pour une évaluation qui met les différents savoirs en harmonisation avec les « savoirs faire' » et les « savoirs être » dans une « situation complexe » qui rend l'évaluation plus significative.

Selon ce raisonnement, l'évaluation aurait deux fonctions : aider à réguler le parcours enseignement/apprentissage et l'approbation des compétences de l'apprenant. Ces deux fonctions se concrétisent d'abord à travers une évaluation formative au cours du parcours apprentissage qui tend à estimer l'évolution de l'élève dans ses apprentissages ainsi que la nature des difficultés qu'il rencontre dans son parcours afin d'y remédier. Des évaluations sommatives régulières à la fin d'une séquence au moins afin de connaître le niveau d'acquisition des différentes compétences (p 5). les remarques rédigées à propos des résultats ne doivent pas se limiter à de simples appréciations du genre « bons résultats », « résultats faibles », « doit faire mieux », « peut faire mieux »..... Elles doivent exprimer avec précisions le niveau réel des apprenants quant aux compétences acquises (Ibid).

4- Appliquer ce dispositif d'évaluation est-il vraiment difficile ?

Il a beau être ambitieux, les concepteurs de ce programme qui, rappelons-le s'inscrit dans un cadre de réformes, signalent tout de même quelques « réserves » quant à son application. En effet, ils signalent que les réactions des différents partenaires du processus éducatif sont « *parfois contradictoires, parfois convergents* » (2006 :215) mais vont tous dans le sens de quelques craintes quant à sa concrétisation car il demande une adaptation dans le milieu scolaire aussi bien de la part de l'enseignant que l'apprenant. Le premier étant appelé à adapter sa « posture », le deuxième à revoir sa vision de l'apprentissage, du savoir de l'évaluation ainsi que sa relation avec l'enseignant (Ibid).

On estime d'un côté qu'il serait difficile pour le praticien de se débarrasser des postures traditionnelles auxquelles il est habitué. Il s'arrêtera également sur les nouvelles procédures et leur maîtrise car il ne suffit pas de s'approprier les principes méthodologiques sur le plan théorique mais plutôt sur le plan de leur conversion en activités destinées directement au suivi de l'apprenant (Ibid) et à l'estimation de ses acquis sur le plan quantitatif et qualitatif. L'apprenant quant à lui, ne doit pas se contenter de la mémorisation des différents contenus appris mais doit impérativement comprendre que ces savoirs constituent des outils envers lesquels, il doit avoir deux attitudes : la maîtrise totale ensuite le choix minutieux de ceux qui seront au service de la situation à résoudre. Un travail de raisonnement qui donnera un jugement clair sur ses capacités cognitives mobilisées.

Dorénavant, un « bon élève » ne sera plus celui qui a maîtrisé les savoirs appris en classe mais plutôt celui qui possède l'habileté de les investir à bon escient afin de résoudre des

situations problèmes. Un « bon enseignant » serait alors celui qui a conçu des évaluations pertinentes qui prévalent l'investissement des acquis au lieu de se contenter de questions et d'exercices qui tendent uniquement à restituer les informations et les notions enseignées.

Ces objectifs qui paraissent aussi bien ambitieux que motivants ne semblent pas avoir trouvé bon écho chez les praticiens d'après les concepteurs de ce programme. En effet, ces derniers relèvent une réticence sur le plan de l'application. Ils expliquent que devant les contraintes du temps alloué aux différentes activités, les enseignants préfèrent remplacer les séances de l'intégration des ressources acquise par d'autres destinées à l'enseignement /apprentissage. Ajoutons à cela, la méconnaissance des nouveaux procédés et le manque d'instrumentation ainsi que celui de motivation remarqués chez les enseignants et leurs formateurs ont constitué des facteurs de freinage pour ce programme (2006 :216).

5- Plus qu'une réticence ... un refus !

Une étude menée en 2007 sur « l'impact de l'application de ce dispositif d'évaluation sur les enseignants et les élèves au primaire », a révélé que tous les enseignants de l'échantillon sont contre ce nouveau dispositif et préfèrent revenir aux évaluations sommatives trimestrielles. Ils expliquent que cela constitue une surcharge de travail aussi bien pour la préparation des examens que sur la qualité des activités choisies. Les enseignants évoquent également la contrainte du volume horaire réduit. Ils estiment que du moment que ces évaluations visent la remédiation, il faudra leur consacrer des séances à part entière pour qu'elles ne soient pas au détriment des séances d'apprentissage qui constituent une priorité pour l'enseignant surtout qu'il doit rendre compte de son travail auprès de ses responsables pédagogiques et administratifs. 84% d'entre eux ont reconnu de ce fait qu'ils ne suivent pas les nouvelles consignes notamment dans l'écriture des remarques détaillées.

Concernant les apprenants, 58% des praticiens reconnaissent que les évaluations mensuelles aident l'élève à être régulier dans ses apprentissages. Cependant, leur fréquence est « traumatisante » pour les enfants qui encaissent chaque mois la pesanteur de l'attente des notes avec les craintes que cela engendre d'autant plus que la motivation pour la révision régresse surtout à partir du deuxième trimestre.

De leur côté, 97% des apprenants interrogés ont exprimé leur mécontentement vis-à-vis ce dispositif et veulent retourner aux évaluations trimestrielles car elles se situent entre deux vacances ce qui leur permet de se reposer et oublier « l'effet négatif » d'une éventuelle mauvaise note. Ils n'ont pas omis d'évoquer par la même occasion leur désir d'avoir toujours assez de temps pour jouer ce qui ne leur est pas permis à cause de la multiplicité des compositions.

Confirmant le refus déjà exprimé par les enseignants et les élèves, les parents évoquent encore une fois le côté stressant de l'attente des notes chaque mois et les révisions « qui ne s'arrêtent pas ». Ils affirment que cette tâche ne peut s'accomplir sans leur aide ce qui est contraignant. Ils préfèrent dans ce cas que les évaluations ne soient pas notées et que les enseignants doivent se contenter de remarques.

Après dix ans d'application, ce dispositif d'évaluation a été annulé à partir de l'année scolaire 2015/2016 suite au mécontentement de tous les partenaires pédagogiques, et les revendications des parents surtout. Ainsi, la circulaire ministérielle 193/ 15 du 21 octobre 2015 donne l'instruction de ne plus faire de compositions mensuelles mais insiste sur « un contrôle continu » afin de déceler les insuffisances des apprenants et y remédier à temps pour leur garantir un accompagnement et une valorisation des efforts fournis. D'autre part, ce contrôle

doit être organisé au cours de l'apprentissage à travers des questions orales et des devoirs à la maison corrigés et conservés.

6- Lecture dans ce choix méthodologique

Rappelons d'abord que ce choix vise la mise en adéquation des objectifs de l'enseignement avec ceux de l'approche par compétence dans le cadre d'une réforme du système éducatif algérien. La comparaison entre deux modes d'évaluation a été clairement évoquée et le choix minutieusement justifié en se référant à la recherche scientifique dans le domaine de la didactique. Malgré cela, ce procédé a été contesté et rejeté. Nous revenons sur ce « conflit » dans une lecture qui tente d'apporter une vision différente en faisant ressortir les côtés positifs et tenter de dissiper les ambiguïtés.

6.1- Evaluation formative continue et évaluation sommative : se seraient-elles confondues ?

Afin d'effectuer une comparaison objective entre la conception théorique et la modalité d'application à l'école algérienne, récapitulons d'abord les traits essentiels propres à chacune des évaluations selon une étude de l'université Naval¹.

| Evaluation formative | Evaluation sommative |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser la progression des apprentissages - Renseigner l'enseignant et les éléments à améliorer - Effectuée en cours d'activité et vise à faire état des progrès des étudiants - Animée par l'enseignant ou sous forme d'une auto-évaluation - Aucune note ou pourcentage ne lui est attribué. | <ul style="list-style-type: none"> - L'attestation ou la reconnaissance des apprentissages. - Elle survient au terme d'un processus d'enseignement - Sert à sanctionner ou certifier le degré de maîtrise des apprentissages - Sous la responsabilité de l'enseignant - Doit être juste et équitable |

Tant clairs et bien distincts d'un point de vue terminologique, le procédé proposé à l'école algérienne est clairement une combinaison entre deux modalités : Une évaluation continue avec des objectifs formatifs y compris la régulation. Elle est au même temps notée, ce qui lui attribue une fonction sommative. C'est de là que la difficulté semble avoir commencé. En effet, dans le cadre d'une évaluation sommative, même si les exercices sont massifs surtout chez certains enseignants, les efforts fournis par l'apprenant sont tous valorisés selon la même vision celle de la régulation et d'une 'appréciation plus ou moins temporaire selon des objectifs partiels en attendant d'atteindre un objectif général ou une compétence à installer. Le jugement est de ce fait, peu stressant du moment que l'apprenant qui présente des difficultés d'apprentissage surtout, ressent qu'il a le temps de faire d'autres tentatives à travers d'autres exercices afin d'atteindre un but. Le fait que ces évaluations ne soient pas notées, cela lui évite un éventuel sentiment d'infériorité auprès de ses camarades qui présentent moins de difficultés.

1- <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-evaluation-formative-et-sommative#:~:text=Une%20des%20%C3%A2ches%20essentielles%20lors,d'apprentissage%20par%20le>

D'autant plus que la ou les séances de remédiation qui y succèdent donne le sentiment d'aise que les maladresses recensées peuvent se dissiper le préparant ainsi à l'évaluation

sommative. De son côté, un apprenant qui présente moins de difficultés ou un apprenant qui a des capacités avancées dans l'acquisition du savoir, peuvent à travers des évaluations réussies confirmer leurs compétences installées. L'atteinte de l'étape de l'évaluation sommative serait dans ce cas-là fluide et surtout « légitime » aux regards de tous les partenaires.

Après la suppression des évaluations sommatives mensuelles, la tutelle a donné quand même des instructions pour garder la modalité du contrôle continu des apprentissages. Ce dernier prend désormais la forme d'exercices succédant aux différentes leçons en plus de la séance d'intégration. Concernant l'évaluation sommative, elle se transforme en trois compositions trimestrielles.

6.2- des éléments à défendre dans cette procédure d'évaluation : rythmée et notée pourquoi pas ?

Il est connu que la catégorisation dans différents domaines sert à une différenciation au service de la discipline en question. En didactique, il est important de bien distinguer les traits qui caractérisent telle ou telle méthode, telle ou telle stratégie, tel ou tel type d'évaluation selon la nature de l'activité enseignée et les objectifs assignés. Cependant, cela reste relatif et ne peut servir de règle générale de par la nature de la didactique elle-même qui reste une branche dont les règles progressent en fonction de plusieurs facteurs. En effet, il ne suffit pas de choisir des méthodes dont l'efficacité a été prouvée scientifiquement, car la réussite d'un processus enseignement/ apprentissage reste dépendante du facteur cognitif de l'apprenant, son milieu socioculturel, son milieu socio-économique et même de sa motivation et son assiduité.

Cette recherche a montré l'échec d'un procédé qui a combiné les principes de deux types d'évaluations. Les deux détails qui ont fait la différence sont la fréquence et l'attribution d'une note dans une évaluation avec un principe formatif.

Si on ne peut en aucun cas négliger le mécontentement des apprenants qui contestent la pesanteur aussi bien de la fréquence des compositions que celle de la notation, ni celui des enseignants qui remettent en cause la pression de ces épreuves sur le facteur temporel et sur la progression des apprentissages, nous pouvons tout de même défendre le côté formatif régulier de ce type d'évaluation auquel s'ajoute le côté motivateur de la note attribuée : une note n'est pas toujours mauvaise. En effet, si à l'école, nous cessons de voir la note comme un signe de classement /déclassement scolaire, et la voir plutôt comme un indice chiffré du rythme d'évolution du processus enseignement /apprentissage. Dans le cas d'une évaluation continue notée, nous pouvons estimer un effort, réguler des insuffisances et remédier à des lacunes selon une échelle de chiffres qui pourront témoigner grâce à une moyenne calculée à la fin d'un trimestre par exemple des efforts fournis le long d'une période déterminée avec des hauts et des bas mais peut être beaucoup de hauts. Au cas où toutes les notes sont basses, cela pourrait indiquer un problème sérieux de nature psychologique ou comportementale qui doit être pris en charge.

D'autre part, c'est la nature des contenus enseignés ainsi que leur(s) degré(s) de complexité qui « exigeraient » une évaluation à la fois formative de par sa fréquence et sommative de par la note attribuée. Cela aide l'enfant à dispatcher ses efforts sur des petits contenus ce qui lui permettrait une meilleure maîtrise du programme enseigné et un meilleur rendement (au-dessus de la moyenne au moins).

Le choix entre noter ou ne pas noter des évaluations formatives ou des mini- évaluations sommatives successives à cause de l'impact que cela peut avoir sur la motivation ou la démotivation de l'apprenant, nous semble parfois un détail de second degré du moment que

dans tous les cas, l'apprenant sera noté impérativement dans des évaluations sommatives et inévitablement pour des raisons certificatives.

6.3- l'officialisation, un facteur qui aurait pu aggraver les choses

L'officialisation des consignes dans le domaine de la didactique peut parfois faire pression sur les enseignants car pour eux, aller à l'encontre de l'officiel constitue une « infraction » à la loi ce qui peut engendrer « une peine ».

Même si l'enseignant jouit d'une certaine autonomie, celle-ci ne dépasse pas quelques choix dans la gestion de la classe sur les deux plans didactique et pédagogique. Le calendrier officiel des examens ainsi que leur modalité relèvent des strictes compétences de la tutelle. Il est de ce fait, difficile voire impossible pour un enseignant d'y effectuer un quelconque changement malgré les contraintes que cela puisse engendrer ; surtout que le ministère avait imposé pour chaque épreuve mensuelle un bulletin détaillé communiqué aux parents avec des remarques pertinentes. Nous évoquons ce facteur car une certaine adaptation de la modalité aurait pu être envisageable de façon à ce qu'elle soit plus convenable et moins oppressive.

6.4- un problème de modalités et non de principes

Prendre une décision en didactique c'est courir un certain risque. De par sa nature, il serait difficile dans cette discipline d'opter pour des choix méthodologiques qu'on croirait totalement efficaces et surtout durables même si on se fie aux résultats de la recherche scientifique qui reste l'appui pour les résultats les plus crédibles. Pour cela, il serait plus prudent de laisser une marge pour l'adaptation des choix méthodologiques aux différentes conditions de leur application. En effet, il est indispensable de prendre en considération la nature de l'activité, le milieu socio culturel, l'effectif et d'autres facteurs qui pourraient avoir leur pesanteur comme la réticence ressentie par les différents partenaires concernant ce type d'évaluation.

Si nous avons dans un chapitre précédent, défendu certains constituants de ce procédé évaluatif, nous précisons dans cette partie comment on peut prévaloir tous ses côtés positifs à travers l'adaptation des modalités :

- ✓ Faire des évaluations répétées et régulières mais courtes et en étroite relation avec les cours présentés. Celles-ci prendront surtout la forme de vérifications des acquis plus que la forme d'une épreuve au sens classique du terme. elles peuvent porter sur une leçon ou juste une partie d'une leçon.

- ✓ Ces petites épreuves peuvent être aussi bien écrites (sur une feuille ou procédé à la Martinière PLM) qu'orales. Elles peuvent se dérouler au début de la séance comme à la fin et portent sur les éléments dont l'enseignant juge de leur pertinence et justifie leur choix : ainsi, elles peuvent porter sur une leçon ou une partie d'une leçon.

- ✓ Ces épreuves peuvent être notées. L'enseignant juge de l'attribution de cette note et ce qu'il va en faire. Il peut également garder les notes et ne pas les divulguer aux apprenants. Dans ce cas, elles serviront juste d'indices sur l'évolution du processus d'apprentissage. Dans un autre cas, elles peuvent être calculées et servir de moyenne que l'on ajoute à celle de l'évaluation trimestrielle. De cette façon, c'est tout l'effort de l'apprenant durant le trimestre qui va être comptabilisé témoignant des efforts fournis et incitant à la remédiation au cas où elle s'y prête.

Conclusion

L'évaluation est une composante sine qua non du processus d'enseignement/apprentissage. Étant incontournable, elle doit être au cœur des préoccupations didactiques et pédagogiques dans chaque système éducatif. Il est de ce fait important de bien réfléchir sur les différents facteurs qui rendent cette activité efficace et surtout crédible ; en ce sens que les résultats qu'elle donne sur le rendement des apprenants doivent refléter leur niveau réel. Qu'elle soit

diagnostique, formative ou sommative, il n'est pas trop important de se tenir strictement aux caractéristiques qui différencient tel type d'évaluation de l'autre. Ceux-ci peuvent faire partie de la personnalisation de quelques stratégies dans le cadre de l'autonomie de l'enseignant lui-même ou répondre aux exigences d'un système éducatif selon des justifications précises. Il est de ce fait plus convenable de s'ouvrir sur les critères de conception qui doivent être pointus et incontestablement réfléchis.

Bibliographie

Documents officiels

Guides

- Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire, 2016
<https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf>
- Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158372>
- Guide méthodologique d'élaboration des programmes, juin 2009
https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/2/5/197225-communication-cpu-controlle-continu-mars-2014-original.pdf
- Medjahed leila, Bendeddouche mohamed nabil, : guide de formation pour enseigner le français au primaire algérien, 2017

-Circulaires ministérielles

- circulaire numéro 2039 du 13/03/2005
- circulaire numéro 193/15 du 21 octobre 2015

Thèses

- Zerrouki fouzia : L'impact du nouveau dispositif d'évaluation sur les enseignants et les élèves à l'école primaire, 2007
<https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/ZER996.pdf126>

Articles en ligne

- Boissard paul, l'évaluation formative :un outil de progression, revue synergie France, n° 10
23/02/2016
<https://journals.Openedition.org/ries/3270>
- Conférence des présidents des universités : L'évaluation continue intégrale : une pratique pédagogique au service de la réussite étudiante, mars 2014
https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/2/5/197225-communication-cpu-controlle-continu-mars-2014-original.pdf