

Les progressions annuelles régulées (octobre 2020) ont-elles leur part de responsabilité dans le déséquilibre des pratiques évaluatives au cycle secondaire ?

Do regulated annual progressions (October 2020) have their share of responsibility in the imbalance of assessment practices in the secondary cycle?

Badreddine, KHELKHAL ^{1,*}

¹ Université Mustapha Ben Boulaid- Batna 2, Algérie, b.khelkhal@univ-batna2.dz
Laboratoire SELNOM, Université Mustapha Ben Boulaid- Batna 2

Date de réception : 28/04/2021 ; Date d'acceptation: 20/09/2021 ; Date de publication : 30/01/2022

Abstract

The current school year is obviously exceptional in all dimensions, due to the health measures to fight COVID-19. This article offers a theoretical perspective, although not exhaustive, on assessment within regulated progressions (October 2020) relating to the secondary cycle. After having analyzed the characteristics of this didactic tool, the reduction in the content of the regulated annual progressions (September 2020) leads to a failure of the assessment process, whether it is the diagnostic, formative or even summative evaluation. Thus, reducing the time allotted to the session does not lead to the imbalance of the diagnostic assessment. However, the insufficiency of the prerequisites needed to guide the student in his learning is not the only difficulty or ambiguity encountered in carrying out the formative assessment. Other issues relate to, among other things, the integration of remote activities, the

résumé

L'année scolaire en cours est, de toute évidence, exceptionnelle sur toutes les dimensions, en raison des mesures sanitaires de lutte contre la COVID-19. Le présent article propose une réflexion théorique, certes non exhaustive, sur l'évaluation au sein des progressions annuelles régulées relatives au cycle secondaire. Après avoir analysé les caractéristiques de cet outil didactique, l'allègement du contenu des progressions annuelles (septembre 2020) conduit à une défaillance du processus évaluatif, qu'il s'agisse de l'évaluation diagnostique, formative ou encore sommative. Ainsi, la réduction de la durée impartie à la séance ne mène pas à bien la mise en pratique de l'évaluation diagnostique. Or, l'insuffisance des prérequis nécessaires pour guider l'élève dans son apprentissage n'est pas la seule difficulté ou ambiguïté rencontrée pour effectuer l'évaluation formative.

adoption of unique sequences containing more of a communication intention

Keywords: Pandemic; Evaluation; Regulated annual progressions; Duration of the session; Regulation.

D'autres problèmes sont liés entre autres à l'intégration des activités à distance, à l'adoption de séquences uniques renfermant plus d'une intention de communication.

Mots-clés: Pandémie; Evaluation; Progressions annuelles régulées; durée de la séance; Régulation.

* Badreddine, KHELKHAL

I. Introduction:

L'année scolaire en cours est, de toute évidence, exceptionnelle sur toutes les dimensions, en raison des mesures sanitaires de lutte contre la COVID-19. Le report répétitif de la rentrée scolaire a entraîné une grande confusion dans les rangs des professeurs. La raison : deux périodes d'évaluation contre un maintien du calendrier habituel de vacances. Une autre raison trouve sa source dans les progressions annuelles (octobre 2020), qui ont été régulées et allégées afin de les adapter à cette conjoncture très exceptionnelle de l'année scolaire. À travers le présent article, il n'est pas dans notre intention de procéder à une étude comparative entre le contenu des progressions régulées de l'année en cours et celui des années précédentes, ni de mettre l'accent sur la nature d'amputation ayant touchée le contenu desdites progressions régulées. Il convient toutefois d'interroger la pertinence et l'influence du temps imparti à la séance, 45 minutes au lieu d'une heure de temps pour les progressions annuelles précédentes, ainsi que le volume horaire hebdomadaire diminué d'une séance entière pour chaque filière, sur l'accomplissement du processus évaluatif, à commencer par l'évaluation diagnostique dont le repérage insuffisant des pré-requis aurait des retombées négatives sur le fonctionnement des autres évaluations, en particulier l'évaluation formative.

Les apprentissages d'une progression s'organisent en séquences ou séances relatives à un objet d'étude. Celle-ci vise certes des objectifs évaluables, détermine les formes d'évaluation et planifie les activités de remédiation destinées aux élèves. Mais vu le volume horaire de l'enseignement du français au cycle secondaire diminué, les progressions annuelles régulées se prêtent de façon moindre aux compétences communicatives et n'impliquent pas une véritable pratique de la langue. Les objectifs d'enseignement/apprentissage visés pour chaque niveau ne semblent pas dès lors suffisants dans ces progressions, comme le précise le préambule des progressions régulées : « La réduction drastique de la durée des apprentissages nous a contraints à procéder à des amputations, des fois douloureuses, de certaines parties des programmes, notamment, le projet pédagogique dont la réalisation requiert des comportements qui peuvent s'avérer dangereux dans la nouvelle conjoncture sanitaire » (Progressions annuelles, octobre 2020, p. 3). L'amputation de certaines parties n'est pas sans conséquences nuisibles sur l'apprentissage, notamment sur la démarche évaluative dont l'application serait relativement déséquilibrée par rapport aux progressions initiales (septembre 2020).

La présente étude se penche sur les pratiques évaluatives centrées davantage sur l'enseignant que sur l'élève. Pour ce faire, trois temps successifs dans l'analyse sont privilégiés : dans le premier temps nous allons, au risque de tomber dans le désuet, rappeler succinctement les différentes formes de l'évaluation. Le deuxième temps porte sur la mise en relief des entraves que peuvent revêtir l'évaluation diagnostique et formative dans la mesure où certains facteurs pourraient inhiber le bon déroulement du processus d'évaluation au cycle secondaire. Le troisième

rend compte de l'évaluation sommative, et la manière dont elle est gérée selon les nouvelles progressions annuelles.

II. L'évaluation d'un point de vue notionnel et pédagogique :

L'évaluation est un concept flou dont il est difficile de proposer une définition consensuelle. Néanmoins, nous nous contentons de mentionner celle du Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde : « une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ » (CUQ, 2003, p. 90). Il découle de cette définition, quatre étapes d'évaluation différentes mais complémentaires : l'intention, la mesure, le jugement et la décision. L'évaluation constitue donc un processus qui commence par le recueil d'informations et s'achève par le choix adéquat d'une stratégie d'intervention.

L'acte d'évaluation des apprentissages fait partie intégrante de l'enseignement proposé par le professeur lors du processus d'apprentissage de l'élève au lycée. « En didactique du FLE, l'évaluation consiste à mesurer, au juger de leurs performances, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer » (ROBERT, 2008 : 84). Favoriser l'apprentissage et la communication à l'élève constitue dès lors l'objectif recommandé, selon les nouvelles réflexions concernant l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Il importe de souligner encore que l'acte d'évaluation met l'accent sur la mesure des compétences orale et écrite des élèves à travers les énoncés qu'ils produisent.

Il existe différents types d'évaluations qui accompagnent les actes d'enseignement/apprentissage, ayant chacun un rôle et un objectif bien déterminé qui sont l'amélioration de ce processus. La présentation qui va suivre des différents types d'évaluation est basée sur la typologie de B. Bloom, J. Hastings et G. Madaus (1972). Conformément à cette typologie de Bloom (Scallon, 2000, p. 18), les trois fonctions de l'évaluation : la diagnostique, la formative et la sommative.

II.1. Evaluation diagnostique :

Pour mieux interpréter le mot diagnostique, nous évoquons la comparaison que Michel Barlow établit entre le médecin et l'enseignant dans un chapitre intitulé : « L'enseignant est-il un médecin ? » (Barlow, 1999, p. 69). Le médecin et l'enseignant posent des diagnostics : les symptômes de la maladie pour le patient et les lacunes dans son apprentissage pour l'élève. Ils établiront ensuite un traitement : médical pour le patient et « pédagogique » pour l'élève (remédiation, cours particuliers, etc.) (Barlow, 1999). L'évaluation diagnostique est dès lors une sorte d'examen clinique où les acquis et les prérequis sont un ensemble de symptômes importants à identifier pour un traitement efficace.

Cette évaluation permet, selon Meyer, « de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit

pendant le déroulement de celle-ci, elle entraîne alors des décisions de soutien, de remédiation pour certaines élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement caractéristique des élèves » (Meyer, Jean-Paul, 2007, p. 26). Le repérage des élèves en difficultés très tôt favorise la prise de conscience de la situation aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Le repérage des élèves en fonction des pré-requis et d'objectifs fixés n'est pas le seul but du diagnostic, car ce dernier cherche également à effectuer un programme adapté aux données réelles, ledit programme s'appuiera dès lors sur des enrichissements et de remédiation.

II.2. Evaluation formative :

L'évaluation formative fait partie intégrante de l'action pédagogique, c'est une instruction pour informer et orienter les professeurs. Elle « a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage » (Scallon, 2000, p. 16). En comparant les performances des apprenants par rapport aux objectifs assignés, l'évaluation formative apporte les régulations adéquates si cela s'avère nécessaire. Sa conception exige une planification rigoureuse, ce qui éloigne toute idée de surprise ou du hasard dans ses interventions. Selon le document d'accompagnement adressé aux professeurs, cette évaluation :

« Gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Elle facilite la gestion du projet, l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées ; elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation ; elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée. » (Document d'accompagnement, 2006, p. 22).

L'évaluation formative constitue dès lors un outil de choix pour aider le professeur à développer une vision claire et régulière des acquisitions des élèves au cycle et des difficultés qu'ils rencontrent, en vue d'adapter au mieux les apprentissages proposés.

II.3. Evaluation sommative :

Une évaluation sommative est programmée à la fin de chaque séquence et trimestre pour avoir le bilan des acquis. Elle est, selon J.P. CUQ et I. Gruca (novembre 2005, p. 210) : « portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage ». Pour De Vecchi (2011), on lui attribue un caractère de bilan qui débouche le plus souvent vers une note, ce qui amène à classer les étudiants et à communiquer ces résultats. Certifier et sanctionner le degré de maîtrise des objectifs pédagogiques sont les buts de l'évaluation sommative selon Scallon (2000).

Cette évaluation s'en charge de donner un bilan en chiffre sur les acquis des apprenants, et de mesurer l'efficacité d'un programme d'apprentissage. Notons ainsi qu'il y a une préférence aujourd'hui d'employer le terme "évaluation certificative" au lieu d'évaluation

sommative. Dans cette perspective, G. Scallon explique qu' « il est clair que l'attestation d'une compétence, au terme de processus de formation, ne peut en aucun cas être réalisée au moyen d'une somme arithmétique de composantes que l'on aura traitées isolément » (2000, p. 18).

À travers cette évaluation, le professeur classe ses élèves pour désigner ceux qui réussissent de ceux qui échouent comme l'affirme De Landsheere : « Elle est celle qui intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieurs. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilan (où l'élève se situe-t-il ?) Et de permettre une décision (l'élève obtient-il ou non tel diplôme ?, accède-t-il ou non à la classe ? » (1979, p. 113).

III. Quand la réduction de l'horaire s'accompagne d'une rupture du lien entre l'évaluation diagnostique et formative :

Il convient de signaler que le système éducatif assure la dispense des enseignements selon un programmes réparti en séances, dont le nombre est lié à la fois aux niveaux et filières confondus. La durée de la séance passe toutefois d'une heure de temps dans les années précédentes, à seulement 45 minutes quant à l'année en cours. De là, la réalisation de l'évaluation suscite une interrogation majeure : le temps imparti à la séance d'évaluation diagnostique est-il effectivement suffisant pour l'enseignant afin de repérer les pré-requis ou objectifs d'apprentissage nécessaires pour une séquence, et par conséquent d'élaborer le plan prévisionnel ?

Sans doute, l'évaluation diagnostique est intimement liée à l'évaluation formative dans le sens où celle-ci s'appuie sur l'interprétation des résultats de la première évaluation. Mais l'évaluation formative établie par le professeur perd une partie d'elle-même dans les progressions régulées, et se trouve par conséquent fragilisée et incohérente. De nombreux facteurs, nous le verrons, sont identifiés comme influençant le bon déroulement de l'évaluation formative, nous citons entre autre : l'insuffisance des prérequis repérés lors du diagnostic, l'intégration d'activités à distance, et le problème de la séquence unique incluant pour certains objets d'étude plus d'une intention de communication.

Le point de départ de notre réflexion est donc né de cette évaluation diagnostique consistant, selon Cornfield, R.J. Coyelek, K, Durrant, B. et all. à « élaborer un modèle d'intégration du diagnostic pédagogique à l'évaluation formative » (1994, p. 8). L'intérêt de cette évaluation est bien indiqué dans les progressions annuelles pour lesquelles une progression ne gagne pas ce titre « qu'à l'issue des évaluations diagnostiques où la régulation intervient pour recadrer la démarche en opérant des choix parmi la diversité des projections soit en les validant soit en les écartant du fait que certains objectifs d'apprentissage sont considérés comme acquis. » (Progressions annuelles, 2018, p. 3).

Généralement, l'évaluation diagnostique est réalisée au début de chaque séquence de l'objet d'étude, tous niveaux et filières confondus. Cette évaluation sert selon Røegiers (2004) à « détecter les forces et les faiblesses

d'un élève en vue d'y remédier, ou d'orienter l'élève vers un type d'apprentissage plus adapté ». En effet, les résultats obtenus servent de nombreuses décisions importantes pour l'avenir des élèves. De ce fait, il apparaît évident avant tout engagement des élèves dans la réalisation d'un nouveau projet ou l'apprentissage d'une nouvelle notion, que l'enseignant vérifie leur état des connaissances par l'évaluation diagnostique. Et c'est en fonction de la présence ou absence de ces connaissances que s'effectue la réalisation du projet ou la compréhension de la notion. Dans cette optique, Laurent Talbot dit à propos de la fonction de l'évaluation diagnostique :

« Elle établit un pronostic et un diagnostic qui ont pour fonction de déterminer quelles sont les ressources cognitives disponibles pour un apprentissage nouveau. Elle analyse les besoins, les profils, les représentations ou les prérequis des élèves. Il s'agit, pour l'enseignant, à partir de ces informations, de définir une stratégie qui se fixe pour but de remplacer ou de corriger les représentations des élèves » (Talbot, 2009, p. 88).

Notons cependant que l'intérêt de l'évaluation n'est pas uniquement dans la découverte des aptitudes, des acquis et des difficultés des apprenants en rapport avec la nouvelle notion ou le nouveau projet à acquérir, mais dans la planification des activités appropriées à leurs besoins par le biais d'un plan de formation prévisionnel. L'enseignant y établira cette « remédiation », de nouvelles situations d'apprentissage qui amèneront de nouvelles évaluations, comme le révèle les progressions annuelles : « Toute progression préétablie ne constitue qu'un plan prévisionnel de travail soumis à des modifications (des enrichissements ou des suppressions) en fonction des données obtenues à l'issue des évaluations diagnostiques permettant d'opérer ainsi la régulation et/ou la remédiation nécessaires » (Progressions annuelles, 2018, p. 3).

Cette évaluation pose toutefois problème quant à son application en classe et ses objectifs réels. Tandis qu'elle s'effectuait, dans les progressions de septembre 2020 en une seule séance, où il était de coutume de consacrer 40 minutes pour passer le test de façon individuel et 20 minutes pour la mise en commun. Les progressions d'octobre 2020, quant à elles, consacrent une seule séance d'uniquement 45 minutes à l'évaluation en question. Le temps réduit ne permet pas dès lors d'effectuer un test pouvant aborder un nombre suffisant de prérequis ou objectifs d'évaluation. À cela s'ajoute, d'une part, l'arrivée en début d'année des élèves qui n'ont pas achevé les apprentissages de l'année écoulée en raison de l'annulation du troisième trimestre, l'équivalent de 20% des programmes scolaires, d'autre part, admettre le passage au niveau supérieur pour tout élève ayant obtenu une moyenne égale ou supérieure à 9/20. Ceci nous permet de rendre compte de la qualité et la quantité des apprentissages réellement acquis par les élèves. Dans ce cas, et en tenant compte de l'évaluation diagnostique, les activités décrochées pour remédier aux défaillances constatées lors de cette évaluation seront conséquemment moins pertinentes. Car les résultats obtenus par cette évaluation ne serviront pas de manière adéquate

l'enseignant pour mettre en place des itinéraires d'apprentissage pour toute la séquence. Dans cet ordre d'idées, la Commission Nationale des Programmes signale que « les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats » (Commission Nationale des Programmes, février 2006, p. 20).

La proposition d'un test comportant plusieurs items permet d'aborder la majorité des acquisitions des élèves ou des pré-requis, et inversement dans le cas d'un test pauvre en items. En ce sens, Françoise Legendre (2004, p. 83) insiste sur le repérage des pré-acquis et des prérequis avant d'entamer un apprentissage :

« Dans cette perspective, l'apprentissage ne dépend pas uniquement des prérequis, au sens de connaissances préalables jugées nécessaires à un nouvel apprentissage, mais plus généralement des pré-acquis ou connaissances antérieures, c'est-à-dire des structures d'accueil, des représentations préalables ou des schèmes mentaux qui peuvent avoir un effet tout autant perturbateur (notion d'obstacles) que facilitateur (idée d'ancrage ou de point d'appui) sur les apprentissages à réaliser ».

Compte tenu que chaque séquence du projet repose sur un objectif général jouant le rôle du noyau autour duquel gravitent toutes les unités d'apprentissage à l'oral et à l'écrit. Le questionnaire du test doit être en mesure de cibler le contenu des activités qui figurent dans la séquence. Cela permettra dès lors à l'enseignant d'opérer les régulations adéquates en rapport avec les apprentissages prévus. Une évaluation formative s'effectuant au fur et à mesure des activités de la séquence est donc indispensable. Car en plus du contrôle des acquisitions et des connaissances des élèves, celle-ci va indiquer au professeur comment appliquer son programme et quels sont les difficultés qu'il pourra rencontrer, c'est elle qui l'incitera également à établir des mesures de remédiation.

Ainsi et du moment que les ressources doivent être puisées dans les progressions initiales (septembre 2020) afin d'uniformiser les points étudiés, un apprentissage à distance est dès lors indispensable pour répondre à cette exigence. De ce fait, il est attendu des professeurs, selon les progressions régulées, de mettre à profit les réseaux sociaux, les plates-formes de communication en ligne, le courrier électronique. Pourtant, la participation en formation à distance est assez faible, non pas uniquement en raison des difficultés liées à la connexion internet, mais aussi au désintérêt qu'ils manifestent les élèves à l'égard de ce type de formation à distance, d'autant plus que les nouvelles progressions n'assurent pas de séances entières pour la remédiation. De plus la compréhension de l'écrit qui est supposée revêtir les points de langue requis pour une séquence, il apparait impossible, faute de temps, de maintenir tous les objectifs d'apprentissage et toutes les ressources présentées dans les progressions de septembre 2020.

Il en va de même pour la compétence de l'oral (en réception et en production) qui, tout comme l'écrit, constitue le pivot des enseignements. Son objectif est d'enrichir la formation des élèves de manière à favoriser une

acquisition d'un savoir linguistique et culturel suffisant afin de faciliter leur intégration sociale. Mais en dépit de son prime importance, l'oral devient pour autant une activité restreinte dans les nouvelles progressions, il n'est travaillé que dans les objets d'étude et les techniques d'expression qui privilégient l'oral : « La réduction du temps habituellement consacré aux deux compétences de l'oral qui ne sont plus programmées de façon systématique. En effet, elles ne sont plus étudiées en tant que telles que dans certains objet d'étude où leur importance les impose. Cependant, elles seront proposées autrement grâce à l'adoption de certaines pratiques de classe » (Progressions annuelles, octobre 2020, p. 3).

Par ailleurs on entend par objet d'étude, une manière d'appréhender la langue et le discours dans leur diversité et leur complexité. Afin d'établir des itinéraires cognitifs de celui-ci, il est recommandé de séquentialiser ses contenus. Le nombre des séquences est lié dès lors de la prise en compte de tous les objectifs propres à l'objet d'étude. Ainsi, il est préconisé avant d'entamer une séquence, de préciser ce qui est attendu de la séquence, le meilleur moyen de le faire est de la clôturer par une production écrite. Car c'est elle qui permet de révéler non seulement l'évolution des acquis de l'apprenant, mais aussi la réalité de son vécu quotidien lorsqu'il se trouve face à une situation de communication comme le souligne Deschênes : « écrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout informer correctement le récepteur. Ecrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur » (1988, p. 98).

À cela, nous ajoutons que « Les intitulés de séquences sont donnés à titre indicatif, ils peuvent faire l'objet d'une reformulation en fonction des besoins des apprenants » (Progressions annuelles, octobre 2020, p. 3). Sachant que la séquence unique est construite d'un processus de jumelage de plus d'une séquence constitutive de l'objet d'étude figurant dans les anciennes progressions. Il se produit donc de cette association des séquences une multiplicité d'intentions communicatives. De ce fait, le professeur est tenu de reformuler l'intitulé de la séquence unique tout en tenant compte des ressources requises pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

Certains objets d'étude se prêtent pourtant moins au principe de la séquence unique étant donné que plusieurs visées leur sont associées. Ainsi si la multiplicité d'intentions communicatives ne se pose pas vraiment en activité de compréhension écrite, car un seul texte semble suffisant pour aborder chacune des visées communicatives, la situation est encore complexe dans le cas de la production écrite dont l'objectif d'écriture ne doit en effet réunir qu'une seule visée communicative. Il résulte en l'occurrence une inadéquation entre les visées communicatives de la séquence et celle ciblée et recherchée par la situation d'intégration. Leur uniformisation pour tous les enseignants n'est pas donc envisageable, d'autant plus que le choix n'est pas régi par les mêmes critères, mais se fait plutôt de manière individuelle. Pour illustrer ce point, prenons l'exemple de

la séquence 01 du premier objet d'étude de la 3^e année secondaire, l'intitulé proposé par la matrice de la progression régulée est : « Produire un texte pour présenter un fait d'histoire », tandis que l'intitulé reformulé est « Insérer un témoignage et un commentaire dans la relation d'un fait d'histoire », nous constatons que la reformulation privilégie l'aspect relatif à l'implication de l'énonciateur sur la simple exposition de faits. De même pour le second objet étude du même niveau, l'intitulé de la séquence comporte deux visées communicatives : « Produire un texte pour convaincre, persuader et/ou concéder et réfuter ». Quant à la deuxième année, nous contentons d'évoquer l'intitulé de la séquence du second objet d'étude : « Produire un texte pour plaider en faveur d'une personne, d'une opinion ou d'une cause/ ou la discréditer », il apparaît de l'intitulé deux intentions communicatives : le plaidoyer et le réquisitoire.

Compte tenu de ce qui précède, nous nous rendons compte de la surcharge psychologique qu'ils éprouvent les élèves par toutes ces entraves qui inhibent leur participation à la construction du cours et encore moins à l'atteinte des objectifs établis. Et c'est ainsi que l'évaluation des apprentissages des élèves est devenu une tâche de plus en plus complexe.

IV. L'évaluation sommative au secondaire ne doit pas être une imitation du modèle universitaire :

Une évaluation sommative intervient, comme nous l'avons souligné plus haut, d'un côté, au terme d'un processus d'enseignement et elle est provoquée, d'autre côté, en vue de sanctionner le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage. Elle se propose, selon Charles Hadji, d'effectuer un bilan (une somme) après une ou plusieurs séquences ou, généralement, après un cycle de formation. Selon lui, les élèves sont souvent classés les uns par rapport aux autres (évaluation normative) et les résultats sont communiqués à l'administration et aux parents (1989, p. 16).

L'année scolaire en cours se caractérise, quant à elle, par deux périodes d'évaluation contre un maintien du calendrier habituel de vacances. De façon inhabituelle, deux examens semestriels sont proposés au lieu de trois concernant les années précédentes, c'est pratiquement le système évaluatif adopté à l'université mais avec quelques différences. Par ce mode d'évaluation semestrielle, ne serait-on pas dans le fait de limiter la réussite des élèves et donc augmenter le taux de l'échec scolaire ?

Pour les élèves une chance pour la réussite est alors perdue. Car le calcul des moyennes se fait sur la base des deux seuls semestres comptabilisés pour le passage, ce qui va affecter le taux de réussite des élèves pour accéder aux niveaux supérieurs de leur formation. Il en va de même pour le nombre des devoirs à effectuer pour les matières fondamentales, qui passe de deux devoirs programmés chaque trimestre concernant les anciennes progressions, à un seul devoir semestriel pour les nouvelles progressions. Il convient de rappeler une catégorie d'élèves ayant obtenus une moyenne générale comprise entre 9 et 9.99, et qui ont donc bénéficié du passage aux niveaux supérieurs de leur formation sans que le

niveau requis soit atteint. Ce facteur influencera sans doute leur évaluation pendant l'année en cours.

En ce qui a trait des examens de rattrapage qui sont prévus à la fin de l'année scolaire, ils ne concernent que les matières fondamentales, soi-disant pour offrir une seconde chance aux élèves. Néanmoins, un nombre réduit des élèves bénéficie en réalité de ces examens dans la mesure où ils sont destinés exclusivement aux élèves du cycle qui sont notés sur 20, et qui ont obtenu une moyenne entre 9 et 9,99.

V. Conclusion :

Au moment de clore ce travail, disons que les progressions régulées d'octobre 2020 ont rompu avec celles de septembre 2020 et des années précédentes en se lançant dans des réaménagements dictés par la situation exceptionnelle. En effet, avec les amputations qu'elles ont apportées, à l'instar de la réduction du volume horaire hebdomadaire ainsi que le temps imparti à la séance, les enseignants éprouvent de l'inconfort à s'adapter avec les nouveaux réaménagements d'autant plus qu'ils n'ont pas été suffisamment formés à leur application. Ainsi, nous pensons qu'il y a des incohérences entre ce qui est attendu des pratiques évaluatives et la manière dont elles sont traduites dans les progressions régulées.

Tout au long de ce modeste travail, nous avons essayé de soulever certaines difficultés relatives au processus évaluatif au sein des progressions régulées, qui sont en réalité indissociable de ladite amputation ayant marquée le contenu des progressions. Or la gestion de l'évaluation formative est, comme nous l'avons expliqué plus haut, devient complexe en raison de l'échec du diagnostic et de l'allègement des activités qui atténue la signification de l'objet d'étude, en particulier la dominance des activités de l'écrit aux dépens de l'oral. Une autre difficulté est liée également à l'insertion des activités à distance dont la remédiation ne se fait pas en classe. Et comme la formation à distance au cycle secondaire ne remplacera jamais les cours présentiels, nous croyons qu'il est indispensable de programmer des séances entières, fixer les objectifs et planifier le déroulement des activités par le professeur.

Enfin, nous pouvons dire que, pour qu'il y ait réussite de l'évaluation de la production de l'écrit, les critères de réussite ne suffisent pas, il est nécessaire que l'intitulé de la séquence soit limité à la seule visée communicative en vue de l'exploiter dans la situation d'intégration. Donc, la question qui se pose désormais est la suivante : Avec la qualité des apprentissages dispensés, les élèves seront-ils qualifiés pour apprendre les nouvelles connaissances une fois reprendre l'ancien programme ?

VI. Références :

- Barlow, M. (1999), Le métier d'enseignant, Paris : Anthropos.
- Commission Nationale des Programmes, (février 2006), Français 3eme année secondaire.
- Cornfield, R.J. Coyelek, K, Durrant, B. et all. (1994), Construire la réussite : l'évaluation comme outil d'intervention, Canada : Les Editions de la Chenelière Inc.

- CUQ, J. (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : CLE international.
- CUQ, Jean.Pierre et Gruca, Isabelle (novembre 2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- De Landsheere, G. (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris : Presses universitaires de France.
- De Vicchi, G. (2011). Évaluer sans dévaluer et évaluer les compétences, Paris : De Boek.
- Deschênes, André-Jacques (1988), La compréhension et la production écrite de texte, Montréal : la presse de l'université du Québec.
- Document d'accompagnement, (2006).
- Hadji, C. (1989), L'évaluation, règles du jeu, Paris : E.S.F.
- Legendre, M.-F. (2004), Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation, Dans P. Jonnaert et A. M'Batika, Les réformes curriculaires. Regards croisés (pp. 13-47), Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Meyer, Jean-Paul (2007), Evaluer, pourquoi ?comment ? Paris : Hachette.
- Progressions annuelles, (2018).
- Progressions annuelles, (octobre 2020).
- Robert, J.-P. (2008), Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris : Editions OPHRYS.
- Roegiers, X. (2004), L'école et L'évaluation, Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2000), L'évaluation formative, Canada : Edition du Renouveau Pédagogique Inc.
- Talbot, L. (2009), Evaluation formative, Paris : Armand Colin.