

L'évaluation diagnostique en classe de FLE : étude des représentations et des pratiques effectives des enseignants algériens du cycle moyen

Diagnostic assessment in French as a foreign language class: study of representations and effective practices of Algerian middle school teachers

LAIDOUDI Assia¹

¹ Université de M'sila (Algérie), Laboratoire SELNoM (Batna 2), assialaidy@gmail.com

Reçu le: 12/01/2022

Publié le: 30/06/2024

Résumé : Notre contribution, axée sur les représentations et pratiques des enseignants de français en matière d'évaluation diagnostique, révèle sa fréquente introduction pour remédier aux lacunes des apprenants et les préparer pleinement aux apprentissages programmés. En dépit des représentations positives des interrogés, leurs pratiques effectives - analysées à travers leurs réponses au questionnaire administré en ligne - trahissent leurs difficultés à proposer des activités appropriées, à évaluer les productions et à investir les résultats collectés ; d'où la nécessité de concevoir des dispositifs adaptés à notre contexte national.

Mots clés : Evaluation diagnostique, enseignants, représentations, pratiques, classe de FLE.

Abstract: Our contribution, focused on the representations and practices of French teachers in terms of diagnostic evaluation, reveals its frequent introduction to remedy learners' shortcomings and fully prepare them for programmed learning. Despite the positive representations of those questioned, their actual practices - analyzed through their responses to the questionnaire administered online - betray their difficulties in proposing appropriate activities, in evaluating the productions and investing in the results collected; hence the need to design systems adapted to our national context.

Keywords: Diagnostic assessment; teachers; representations; practices; French as a foreign language class.

Il est connu que les études portant sur l'évaluation ont dressé une liste infinie de types et de formes que celle-ci pourrait avoir dans le milieu scolaire. La typologie qui nous paraît la plus pertinente est proposée par le CECRL (2011) qui rassemble les types les plus

*Auteur correspondant

courants et les présente dans un tableau¹. De tous les types que ce tableau liste, la typologie fondée sur le *moment d'évaluation* est la plus répandue et introduite en éducation. Le critère « *moment d'évaluation* » permet de distinguer l'évaluation diagnostique (introduite en amont du processus enseignement/apprentissage) ; l'évaluation formative (introduite au cours des apprentissages) et l'évaluation sommative (introduite en aval pour établir un bilan des acquis). Ce dernier type se termine par une note qui devrait refléter le degré de maîtrise des compétences que les enseignants développent chez leurs apprenants.

Bien que ces trois formes soient connues dans la sphère pédagogique, nous n'avons pas des précisions satisfaisantes quant aux pratiques effectives des enseignants et des représentations que ceux-ci ont de la forme diagnostique. Contrairement à la forme sommative, indispensable et pratiquée dans notre système éducatif à travers des devoirs, des compositions, des examens... ; l'évaluation diagnostique semble moins nécessaire et ses résultats ne paraissent pas aussi décisifs que ceux de la première. En effet, nous ne disposons pas d'études expérimentales qui démontrent si cette évaluation diagnostique est réellement pratiquée dans les trois cycles et si ses résultats sont investis pour prévoir des remédiations nécessaires, des contenus appropriés...

Consciente de la nécessité d'apporter des éclaircissements sur cette forme évaluative dans le contexte national, nous consacrerons la présente contribution aux représentations qu'ont les enseignants de français de cette forme diagnostique et à leurs pratiques effectives dans leurs classes. Nous tenterons également de recenser les outils auxquels ils recourent, les modalités dont les résultats sont collectés puis investis... Ces objectifs, nous les atteignons en répondant aux questions qui suivent : les enseignants algériens du cycle moyen intègrent-ils l'évaluation diagnostique dans leurs classes ? Quelles pratiques adoptent-ils ? Comment se servent-ils des résultats obtenus ?

¹ Dans ce tableau, des distinctions sont établies entre plusieurs types évaluatifs : évaluation continue/évaluation ponctuelle, évaluation formative/évaluation sommative, évaluation directe/évaluation indirecte...

Les réponses à ces questions nous permettent de vérifier si :

- Les enseignants du français du cycle moyen, quel que soit leur diplôme, accordent peu d'importance à la forme diagnostique, dans la mesure où les programmes et contenus sont préétablis.
- Ceux qui l'introduisent (les débutants) ne le font que pour se soumettre aux recommandations pédagogiques et officielles qui insistent sur son introduction.

Ce sont les témoignages des enseignants enquêtés que nous analyserons en vue de vérifier nos hypothèses, ci-dessus formulées. Un questionnaire électronique a été en effet destiné à des enseignants de français exerçant au cycle moyen pour collecter les données nécessaires à notre étude, ce qui permet d'apporter des réponses satisfaisantes. Il convient cependant de précéder notre analyse descriptive par quelques précisions théoriques indispensables.

2. Aspects théoriques

2.1 Précisions nécessaires sur l'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique, contrairement aux autres formes (formative et sommative), est la plus récente. Béland et Marcoux (2016a) retracent l'évolution de cette forme qui est récente en éducation. Ils précisent : *« déjà utilisé dans les années 1920 (...), ce concept d'évaluation diagnostique est attribué avant tout à Bloom, Hastings et Madaus (1971) pour sa diffusion »* (Béland & Marcoux, 2016a, p. 1). D'autres concepts lui sont, cependant, associés : évaluation pronostique, initiale et prédictive sont des appellations que des auteurs tels que Hadji (2015) ; Hinck (2015)... investissent pour désigner l'évaluation diagnostique.

Aussi variées que les appellations que ces auteurs lui attribuent, l'évaluation diagnostique renvoie, en éducation, à une démarche menée en amont d'une étape d'apprentissage (programme, projet, séquence, cours...) (Scallon, 1988 ; Cuq, 2003 ; CECRL, 2011...) pour *« identifier les aptitudes, les acquis et les difficultés des élèves en relation avec*

les nouvelles connaissances à acquérir» (Hinck, 2014-2015). Cette définition, inspirée de Borreani (2006), nous semble la plus pertinente de celles que la littérature scientifique consultée fournit : le diagnostic y est axé sur ce qui doit être maîtrisé par les apprenants pour entamer une nouvelle phase d'apprentissage. Cette conception de l'évaluation diagnostique rejoint celle de Scallon qui affirme que « *le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissages, un cours ou un programme d'étude* » (1988, p. 69). L'identification des forces et des faiblesses permet de préciser leur « niveau réel » selon l'expression de Tagliante (1991).

La fin du diagnostic évoqué par Scallon (1988) et Borreani (2006) ne semble pas identique à celle que Hadji énumère dans ses travaux. Cet auteur propose ainsi une typologie en six (06) formes en tenant compte de deux critères essentiels : la fonction remplie et la décision préparée (Hadji, 2015). De ces formes, nous distinguons deux qui renvoient à la forme diagnostique : l'évaluation diagnostique/pronostique d'étape et l'évaluation diagnostique/pronostique de synthèse. La première est « *au service de décisions de progression institutionnelle (passage ou non dans la classe ou le cours supérieur)*» (Hadji, 2012, p. 235) alors que la seconde « *éclaire les acteurs du « jeu social » (familles, éducateurs des étapes suivantes, monde socio-économique) sur « la valeur scolaire » des élèves à la fin d'une étape significative (cycle ou palier) et se fait alors l'agent de l'orientation-sélection*» (Hadji, 2015, p. 110).

Nonobstant leur importance, ces formes détaillées par Hadji ne mettent pas l'accent sur les apprenants. Elles sont en effet centrées sur les décisions à prendre par les enseignants ; ce qui ne serait pas pertinent dans une logique d'apprentissage. Une telle limite provient de la synonymie exagérée, à nos yeux, établie entre les deux concepts évaluation diagnostique et pronostique qui présentent un écart significatif abordé par Audet. Selon cette auteure, « *la*

première sert d'abord l'apprenant, permettant d'adapter son parcours ou de prendre des mesures de remédiation. La seconde sert plutôt l'évaluateur» (2011, p. 10).

Dans notre contribution, il est question de l'évaluation diagnostique introduite avant un cours ou un ensemble de cours pour déterminer les besoins des apprenants, ce qui permet de préparer des activités de remédiation appropriées et d'adapter les contenus programmés à leur niveau. Mentionner la remédiation ne signifie aucunement une association de cette forme, autonome pour nous, à l'évaluation formative ; une association clairement formulée par Cuq (2003) et Médioni (2016) qui considèrent la forme diagnostique comme une composante de la forme formative.

2.2 Limites du diagnostic

En dépit de ses nombreux avantages regroupés par Reynier (2011), l'évaluation diagnostique a deux inconvénients essentiels repris par Hinck (2015) :

- Elle ne pourrait aboutir à une remédiation satisfaisante des faiblesses profondes des apprenants, en raison de la contrainte temporelle ;
- Elle ne pourrait révéler toutes les difficultés dans la mesure où elle ne vise que les compétences requises dans les apprentissages programmés.

La première limite, axée sur les objectifs du diagnostic, ignore une caractéristique essentielle dans toute évaluation : la *validité*. Cette qualité qui permet aux tests de donner un aperçu sur les compétences réelles des apprenants n'est pas facile à assurer en évaluation. Cependant, les auteurs cités n'abordent que la contrainte temporelle qui ne permet pas de remédier aux faiblesses, dont l'identification n'est pas une tâche aisée. Outre les difficultés qu'ont les enseignants à mettre en œuvre des modalités évaluatives appropriées, ils ne peuvent être entièrement objectifs dans la mesure où l'évaluation peut être altérée par une connaissance antérieure des apprenants évalués (Béland & Marcous, 2016b). D'ailleurs, repérer les erreurs des apprenants les conduit à s'intéresser à leurs causes qui ne sont pas

toujours pertinentes (Rey, 2016). Conçue comme une difficulté par Rey (2016), l'identification des causes des erreurs constatées constitue -selon Cuq (2003)- la visée du diagnostic ; dans la mesure où connaître les causes des erreurs permettra de concevoir les activités de remédiation appropriées.

Ces inconvénients et difficultés de l'évaluation diagnostique n'excluent pas ses avantages. Cette évaluation permet en effet de déterminer le profil d'entrée des apprenants, d'optimiser les remédiations apportées, d'adapter les enseignements prévus à leur niveau... (Borreani, 2006 ; Reynier, 2011, Hinck, 2015...). Cette utilité du diagnostic concerne également les apprenants qui réalisent leurs difficultés, fournissent des efforts pour progresser... (Hinck, 2015).

2.3 Outils à investir en évaluation diagnostique

Pour que cette évaluation soit utile, il convient de sélectionner des outils permettant de collecter des données satisfaisantes sur les apprenants concernés. Les outils de mesure que les auteurs évoquent dans la littérature scientifique consultée varient des tests aux situations complexes. Ainsi, Reynier (2011) préconise le recours à des tests simples et précis, Tagliante (1999) propose les tests de niveau ; alors que Rey (2016) recommande des situations complexes aux tâches variées. Plus récents, les modèles de Reynier et de Rey seront détaillés ci-dessous :

Le modèle de Reynier (2011) : créer une évaluation diagnostique selon ce modèle consiste à :

- Définir les compétences/connaissances dont la maîtrise est indispensable pour entamer de nouveaux apprentissages ;
- Elaborer un test (questions de types variés) et une grille d'évaluation ;
- Préparer des activités et des fiches récapitulatives pour remédier à ce qui est non-maîtrisé (Hinck, 2015).

Le modèle de Rey (2016) : conçu par Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003), ce modèle d'évaluation est constitué de trois phases. «*Dans la première, les élèves sont confrontés, comme c'est nécessaire pour évaluer de vraies compétences, à une tâche nouvelle et complexe*» (Rey, 2016, p. 20). Dans la deuxième, ces apprenants ont à accomplir la même tâche de départ qui est cette fois-ci «*décomposée en une série de tâches simples dont chacune est nouvelle (...), mais ne requiert que la mobilisation d'une seule ressource*» (Rey, 2016, p. 20) ; ce qui explicite les origines des difficultés en cas d'échec dans la première phase. Dans la troisième, des exercices simples et décontextualisés leur sont proposés pour évaluer la maîtrise des ressources ; ce qui détermine si leurs erreurs sont dues à une maîtrise insuffisante des ressources.

La notation, à bannir des diagnostics : compte tenu de ses objectifs, «*une évaluation diagnostique ne doit pas être notée. Il ne s'agit pas d'émettre un jugement de valeur, mais de faire un constat pour la construction du cours qui va suivre*» (Courtilot & Ruffenach, 2006, p. 46). Les enseignants pourraient en effet recourir à des grilles qui permettraient de préciser, pour chaque apprenant, si les compétences/connaissances/ressources ciblées en évaluation sont maîtrisées ou non. Ces grilles où des critères et indicateurs précis sont insérés permettront de différencier la remédiation en tenant compte des besoins des sous-groupes à constituer (Hinck, 2015).

2.4 Evaluation diagnostique dans le contexte national

Théoriquement, la réforme du système éducatif algérien, qui a mis en œuvre l'Approche Par les Compétences (APC), «*accorde beaucoup d'importance à l'activité d'évaluation diagnostique*» (Kerrouzi, 2021, p. 74). Benbouzid (2009) évoque la nécessité de consacrer les premières séances à l'évaluation diagnostique, pour vérifier si les apprenants ont les prérequis indispensables aux nouveaux apprentissages et mettre en œuvre des remédiations, si nécessaire. Cependant, les documents pédagogiques diffusés ne fournissent

pas aux enseignants des précisions satisfaisantes quant aux outils à mettre en œuvre pour collecter les données nécessaires et repérer les forces, les faiblesses et les difficultés des apprenants : seules des définitions théoriques concises y sont en effet proposées (« Programme de français : 1ère année moyenne », « Programme de français : 3AM »).

Il convient de mentionner que cette évaluation était ancrée dans les pratiques effectives de certains enseignants. Soucieux de connaître leur public, ceux-ci recouraient à des activités de révision (exercices de grammaire, activités de lecture et de rédaction...) à travers lesquelles ils pourraient repérer les élèves motivés, ceux qui ont des difficultés, ceux qui apprennent plus vite... Cette évaluation centrée sur les aspects personnels et disciplinaires est une évaluation diagnostique qui peut avoir *« pour but d'apprécier les caractéristiques individuelles du sujet (style cognitif, style d'apprentissage, intérêt, motivation, maîtrise de préalables, etc.) et de l'environnement pédagogique... »* (Legendre, 2005, p. 640).

3. Méthode et instrument de collecte

Pour étudier les représentations des enseignants algériens du cycle moyen et leurs pratiques effectives en matière d'évaluation diagnostique, nous procédons à une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon constitué de 18 (dix-huit) enseignants. Mentionnons que notre questionnaire électronique était diffusé à une population plus large, mais 70% des enseignants sollicités ont refusé d'y répondre ; ce qui pourrait être dû à plusieurs facteurs : manque d'intérêt, peur des critiques...

Le questionnaire administré est constitué de trois parties :

- La première précise le thème de l'étude et ses objectifs.
- Pour la deuxième, elle contient des précisions sur les informateurs : diplôme obtenu et ancienneté (pour préciser si l'évaluation diagnostique est plus introduite par les enseignants débutants).

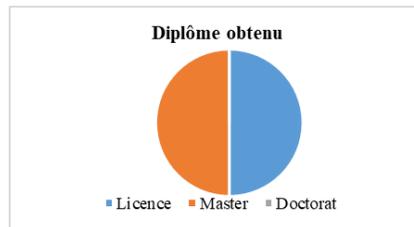
- Quant à la troisième, elle regroupe deux questions ouvertes (moments et activités de l'évaluation diagnostique) et six questions fermées, suivies de commentaires.

4. Résultats et analyse

4.1. Précisions sur les informateurs

Avant la présentation détaillée des résultats obtenus et leur analyse, nous présenterons succinctement nos enquêtés. Ceux-ci se répartissent en deux catégories équilibrées : celle des titulaires d'une licence et celle des titulaires de Master (figure 1).

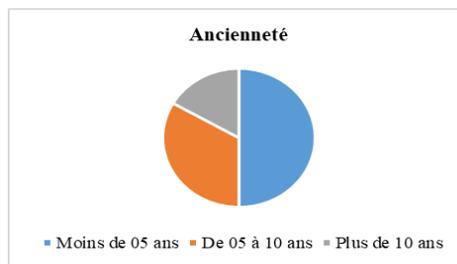
Figure N° 1. Les diplômes obtenus par les enseignants interrogés



Source : Toutes les figures insérées sont conçues par l'auteure

Mentionnons que 50% des participants sont débutants : ils exercent en tant qu'enseignants depuis moins de 05 ans et que moins de 18% ont exercé plus de 10 ans (figure 2).

Figure N° 2. L'ancienneté des enseignants interrogés



4.2. Représentations : quelle utilité des diagnostics ?

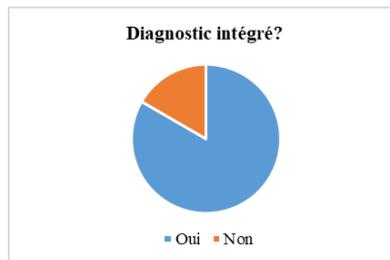
Pour étudier les représentations qu'ont les participants de la forme diagnostique, nous leur avons demandé de préciser si cette évaluation est réellement intégrée dans leurs classes. Environ 83% affirment l'intégrer (figure 3) pour deux raisons essentielles : évaluer les

prérequis et se soumettre aux exigences. La première raison, qui est fréquente dans les témoignages recueillis, révèle que les enseignants du cycle sont conscients de la nécessité de ne viser que les contenus à mobiliser dans les nouveaux apprentissages programmés. Cette évaluation est ainsi une phase préparatoire où les insuffisances sont prises en charge à travers des activités de remédiation appropriées. Les réponses qui suivent illustrent nos propos : « *mesurer les insuffisances des apprenants et préparer un terrain propice* » ; « *évaluer les prérequis des apprenants avant d'entamer les cours* »...

Contrairement à ces enseignants dont les réponses traduisent des représentations positives, les seconds reconnaissent que la forme diagnostique, obligatoire, n'est introduite que pour se soumettre aux exigences. Ils avancent :

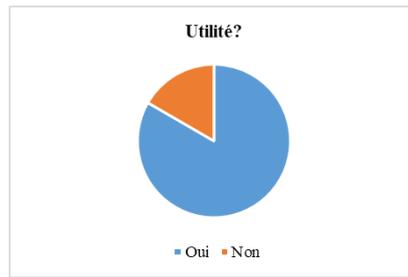
- « *Cette évaluation est obligatoire, les directeurs et les inspecteurs vont vérifier après si elle est introduite.* »
- « *Elle est exigée par les inspecteurs, je dois l'intégrer* »...

Figure N° 3. L'intégration de l'évaluation diagnostique par les enseignants



Si ces enseignants, peu convaincus de l'utilité du diagnostic, l'introduisent sous prétexte de se conformer aux recommandations des directeurs et inspecteurs, 17% des interrogés la bannissent de leurs classes en raison de la contrainte temporelle.

Figure N° 4. L'utilité du diagnostic selon les interrogés



Pour mieux comprendre les attitudes des enseignants interrogés, nous nous penchons sur le graphique 4 dont les résultats sont identiques à ceux du graphique 3. Cette similitude des résultats ne passe pas inaperçue dans la mesure où elle trahit certaines contradictions dans les réponses collectées. Ainsi, le taux des enseignants qui affirment mettre en œuvre des diagnostics (figure 3) ne doit pas équivaloir à celui des interrogés qui se disent convaincus de leur utilité (figure 4) ; étant donné que certains des premiers les introduisent à contrecœur. Leurs justifications qui suivent le démontrent : « *dans notre contexte on la fait au début mais on ne corrige pas. Les lacunes des apprenants ne sont pas prises en considération. Nous avons un programme à suivre* » ; « *ça ne sert à rien cette évaluation. Nous avons un programme à suivre, on ne peut pas le modifier* » ; « *elle serait importante si on consacre deux ou trois séances pour voir toutes les lacunes des apprenants, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Mais si on lui consacre qu'une heure, je préfère ne pas la faire* »..., des justifications qui nous rappellent les limites citées par Hinck (2015).

A ces arguments que fournissent les enseignants sceptiques quant aux effets positifs du diagnostic, s'opposent ceux des enseignants qui lui attribuent de nombreux avantages que nous reformulons dans les points suivants :

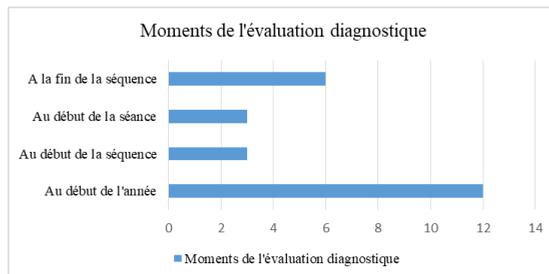
- Connaitre ses apprenants ;
- Prévoir des activités de remédiation ;
- Préparer son public à de nouveaux contenus...

Supposée négligée au cycle moyen, cette évaluation diagnostique est jugée importante et utile par la majorité des enseignants interrogés, quel que soit leur diplôme, qui affirment l'introduire pour optimiser le rendement de leurs apprenants. Les représentations positives notées ne sont pas ainsi dues à la qualité de la formation, étant donné que certains titulaires de Master rejettent cette évaluation diagnostique ; ou à l'expérience professionnelle, dans la mesure où certains débutants ne l'introduisent pas, enfreignant ainsi les recommandations des directeurs et inspecteurs.

4.3. Pratiques effectives des interrogés

Après avoir précisé la valeur que les enseignants algériens du cycle moyen accordent à l'évaluation diagnostique, nous nous intéressons à présent à leurs pratiques effectives exposées dans leurs réponses collectées. Il convient de préciser, en premier lieu, les moments où des diagnostics sont introduits par les enseignants interrogés, une précision que le graphique qui suit expose.

Figure N° 5. Les moments de l'introduction de l'évaluation diagnostique



Selon le graphique, qui récapitule les réponses des enseignants interrogés, les diagnostics sont introduits à quatre moments du processus enseignement/apprentissages : au début d'une année, d'une séquence, d'une séance et au terme d'une séquence. Le moment le plus cité est le début de l'année scolaire que 80% des enseignants mentionnent dans leurs réponses ; ce qui ne nous surprend guère dans la mesure où des tests diagnostiques sont officiellement programmés à ce moment de l'année scolaire pour que les enseignants déterminent les profils d'entrée de leurs apprenants. Ce cas ne s'applique pas aux autres

moments : le début de la séquence et le début de la séance. Nous ne comptons en effet que 20% des enseignants qui les intègrent à ces moments ; étant donné que l'évaluation diagnostique n'est pas obligatoire. Bien que les réponses collectées révèlent une introduction des diagnostics au début de l'année scolaire notamment, nous jugeons important de préciser que certains enseignants procèdent à des révisions ou à des questions à certains moments (avant d'entamer un cours, une séquence...). Ces révisions et questions, ils ne les associent pas néanmoins aux diagnostics qui consiste, à leurs yeux, en une évaluation formelle à travers des épreuves similaires à celles des évaluations diagnostiques.

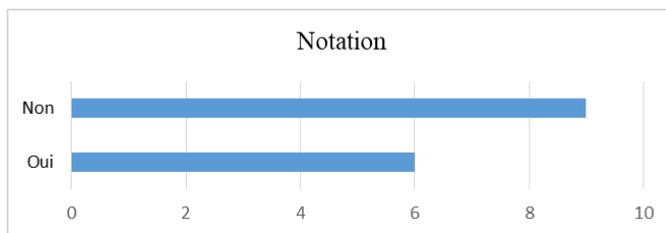
Le moment qui retient notre attention est la fin de la séquence, cité par 40% des enseignants. Bien que l'évaluation diagnostique renvoie dans la littérature scientifique à celle introduite en amont des apprentissages, nous ne pouvons ignorer certains travaux de Hadji (2012, 2015) qui distingue l'évaluation diagnostique d'étape et l'évaluation diagnostique de synthèse, associées à la fin d'une étape. Cette conception est due en réalité à une typologie appuyée sur les fonctions : la fonction diagnostique pourrait être en effet intrinsèque aux autres types évaluatifs. Cette fonction diagnostique de toute évaluation est admise dans notre contribution, mais nous ne la confondons pas avec la forme diagnostique, introduite au début des apprentissages.

Dans ce qui suit, nous précisons les activités auxquelles les enseignants recourent pour diagnostiquer les prérequis de leurs apprenants. Selon 80% des affirmations collectées, des questions de compréhension, des activités de grammaire et des consignes de rédaction sont proposés ; ce qui rend les épreuves diagnostiques identiques aux épreuves sommatives introduites à la fin des séquences, des projets et des programmes. Une telle pratique ne nous étonne pas dans la mesure où de nombreux enseignants recourent, notamment dans les diagnostics du début de l'année scolaire, aux épreuves sommatives des niveaux précédents. Seule une catégorie de 20% se contente de rédactions. Dans ce contexte, il convient de

mentionner que ces activités présentent de nombreux problèmes de validité : elles ne permettent pas en effet de donner des aperçus sur les compétences des apprenants (Laidoudi, 2021) ; d'où la nécessité de recourir aux modèles de Reynier (2011) et de Rey (2016) précédemment détaillés. Contrairement à ces enseignants qui n'évaluent pas leurs apprenants à l'oral, 40% des interrogés affirment introduire quelques activités pour évaluer la compréhension et la production orales, sans les préciser.

Toutes ces activités ne sont pas toujours notées, comme le révèle le graphique suivant :

Figure N° 6. La notation des évaluations diagnostiques par les enseignants

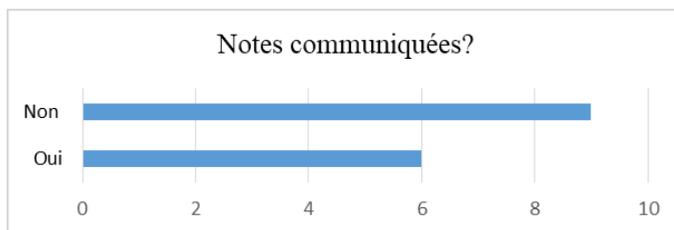


Ainsi, 60% des participants à notre enquête affirment que les réponses de leurs apprenants ne sont pas notées : ils estiment que des remarques sur les travaux des apprenants sont suffisantes. Cette position n'est pas partagée par certains enseignants qui considèrent nécessaire la notation des réponses recueillies car :

- « *La note est le seul moyen pour une évaluation objective et réelle* » ;
- « *On doit noter pour comparer les résultats avec ceux du premier trimestre* ».

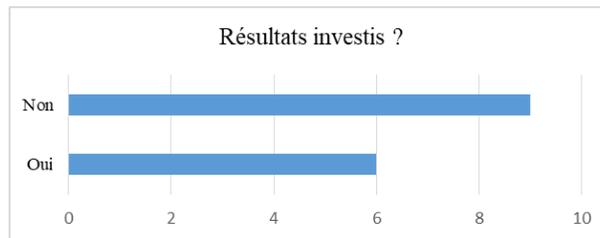
Les résultats de cette évaluation ne sont communiqués que par 40% des interrogés qui affirment que « *chaque apprenant doit connaître son niveau réel* » (figure 7).

Figure N° 7. La communication des résultats des diagnostics aux apprenants



D'autres jugent que les communiquer aux apprenants ne sert à rien, une attitude que nous comprenons dans le cas des apprenants débutants qui pourraient éprouver certaines difficultés à comprendre leurs lacunes ; ce qui n'est pas le cas de nos collégiens. Les résultats obtenus au niveau de cette question pourraient être liés à ceux de la question qui précède : les enseignants qui notent leurs apprenants leur communiquent leurs notes. Plus importante que la communication des résultats, leur exploitation devrait être une priorité des enseignants pour préparer leurs apprenants aux futurs apprentissages. Néanmoins, de tous les participants, seulement 40% affirment que les résultats de l'évaluation diagnostique sont investis pour « identifier les élèves qui ont besoin de remédiation » et « programmer des exercices de consolidation ».

Figure N° 8. L'exploitation des résultats des évaluations diagnostique



En somme, nos informateurs affirment intégrer l'évaluation diagnostique –jugée utile et efficace- dans leurs classes ; ce qui traduit leurs représentations positives. Cependant, leur description de leurs pratiques effectives révèle leurs nombreuses difficultés à la mettre en œuvre : les outils investis ne sont pas adaptés à une perspective de compétences ; intérêt exagéré accordé à la notation... Cette évaluation dont les résultats ne sont pas exploités par tous les enseignants semble perdre de sa valeur dans notre contexte dans la mesure où elle ne remplit pas les missions que lui attribue la littérature scientifique.

4.4. Discussion

Les résultats obtenus dans notre contribution montrent les difficultés qu'ont certains enseignants algériens du cycle moyen à mettre en œuvre l'évaluation diagnostique. Ces

enseignants, conscients de son utilité, ne sélectionnent pas les outils appropriés pour révéler des aperçus sur les profils des apprenants : des situations complexes ne sont pas en effet introduites pour mesurer les compétences réelles des évalués, d'où la nécessité de concevoir des dispositifs évaluatifs conformes aux normes. De telles difficultés ne passent pas inaperçues dans la mesure où elles mettent en cause la formation de nos enseignants. Ceux-ci sont, en effet, incapables de mettre en œuvre des activités diagnostiques et d'en exploiter les résultats à des fins de remédiation en raison de la qualité de leur formation initiale dont les limites sont exposées par de nombreux chercheurs (Rabahi Senouci & Benghabrit Remaoun, 2014). Les difficultés des enseignants sont également dues à leur formation continue assurée par les inspecteurs. Les journées de formation programmées par ces derniers sont souvent consacrées aux pratiques à introduire par les enseignants du cycle (activités d'apprentissage, exercices grammaticaux...). Quant aux pratiques évaluatives, elles sont souvent négligées ; notamment celles relatives à l'évaluation diagnostique. Il devient ainsi nécessaire de mettre en valeur la forme diagnostique afin que les apprentissages soient construits sur des bases solides.

Nos idées, précédemment détaillées, s'appuient en réalité sur les affirmations des enseignants interrogés, dont le nombre demeure restreint pour la généralisation de nos résultats. Il importe, évidemment, de mener des études similaires auprès d'un public plus large pour parvenir à des résultats plus fiables et des conclusions plus pertinentes. Ces études deviennent urgentes si nous tenons compte de la rareté des travaux sur le thème. La seule étude consultée est celle menée par Kerrouzi (2021) qui se contente, outre certains aspects théoriques, d'une description de la démarche pratique que le chercheur a empruntée pour collecter les données nécessaires. Cela ne nous permet pas de confronter nos résultats à ceux d'autres études pour en vérifier la validité.

4. Conclusion :

Axée sur les représentations et pratiques effectives des enseignants algériens du cycle moyen quant à l'évaluation diagnostique, notre contribution a apporté quelques précisions théoriques, jugées pertinentes, sur cette forme d'évaluation. Celle-ci est introduite en amont du processus enseignement/apprentissage pour déterminer les faiblesses des apprenants et y remédier (Scallan, 1988 ; Cuq, 2003 ; Hadji, 2015...). Bien qu'elle ne fournisse pas un aperçu détaillé sur toutes les difficultés des apprenants et qu'elle ne puisse y réellement remédier (Reynier, 2011 ; Hinck, 2015...), cette forme d'évaluation est recommandée pour une meilleure intervention pédagogique.

L'étude quali-quantitative des questionnaires remplis par nos enquêtés (enseignants du cycle moyen) a révélé leurs difficultés à concevoir des activités mesurant les compétences, à investir les résultats obtenus... En dépit de ces difficultés, les enseignants, tous diplômes confondus, accordent une importance à cette forme évaluative, jugée utile et efficace : notre première hypothèse est ainsi invalidée. Il en est de même pour notre seconde hypothèse qui suppose que cette évaluation, privilégiée essentiellement par des débutants, est introduite pour la conformité aux instructions des directeurs et inspecteurs. Notre étude révèle que les tests diagnostiques sont introduits par de nombreux enseignants, débutants ou anciens. Cette intégration des tests est d'ailleurs justifiée par leur efficacité : la majorité des enseignants interrogés affirment l'utilité des résultats de ces tests qui permettent la préparation des apprenants à de nouveaux stades d'apprentissage.

Ces résultats, qui ne pourraient être généralisés sans des études portant sur des échantillons plus larges, rendent nécessaire la conception de dispositifs adaptés à notre contexte national et aux compétences visées par les programmes du cycle moyen, en tenant compte des modèles théoriques (Reynier, 2011 ; Rey, 2016). Quelles évaluations

diagnostiques faut-il alors proposer au cycle moyen ? Comment les résultats pourraient-ils être exploités pour améliorer le rendement de nos apprenants ?

Références

- Audet, Lucie (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*, Document agrégé par le réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).
- Béland, Sébastien & Marcoux, Gery, (2016a). Regards sur l'évaluation diagnostique, *Mesure et évaluation en éducation*, 2106, Vol 39, N 3, 1-3.
- Béland, Sébastien & Marcoux, Gery, (2016b). Retour sur l'évaluation diagnostique, *Mesure et évaluation en éducation*, Vol 39, N 3, 97-103.
- Benbouzid, Boubekour (2009). *La réforme de l'éducation en Algérie : enjeux et perspectives*, Casbah.
- Borreani, Jacqueline, (décembre 2006). Evaluation diagnostique et analyse pédagogique, *Réussite : vers la performance des élèves, (en ligne)*, N4.
- Commission nationale des programmes, (2010), *Programme de français : 1ère année moyenne*, ONPS.
- Commission nationale des programmes, (2012). *Programme de français 3AM*, ONPS.
- Courtillot, Dominique & Ruffenach, Mathieu (2006). *Enseigner les sciences physiques : de la 3ème à la Terminale*, Bordas.
- Cuq, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international.
- Hadji, Charles (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Louvain-La-Neuve, De Boeck supérieur.
- Hadji, Charles (2015). *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*, Editions Nathan.
- Hinck, Catherine, (2015), *L'évaluation diagnostique pour un meilleur enseignement : de la théorie à la pratique* (dans le cadre du cours de mathématiques), Travail de fin d'étude (bachelier).
- Kerrouzi, Redhouane, (janvier 2021). L'évaluation diagnostique entre la réalité de classe et le dire scientifique : cas des enseignants de la 4ème A.M, *Journal of Languages and Translation*, Vol 1.
- Laidoudi, Assia (2021), *La validité de l'évaluation sommative du FLE au cycle moyen en Algérie : de l'étude à la conception d'un dispositif d'évaluation*, Thèse de doctorat, Université de Batna 2.

- *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, (2011).
- Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- Rabahi Senouci, Zoubida & Benghabrit Remaoun, Nouria, (2014). Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain, *Insaniyat*, N 65-66, 259-280.
- Rey, Bernard, (2016). Est-il intéressant que l'évaluation des compétences scolaires soit diagnostique ? *Mesure et évaluation en éducation*, 39 (3), 7-28.
- Rey, Bernard; Carette, Vincent; Defrance, Anne & Kahn, Sabine (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- Reynier, M. (2011). Mathématiques : évaluation diagnostique. *Académie d'Orléans-Tours*, site de l'académie Orléans-Tours.
- Scallon, Gérard. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion*, Les Presses de l'Université de Laval.
- Tagliante, Christine. (1991). *L'évaluation*. CLE International.
- Tagliante, Christine. (1999). *Tests de niveau*. CLE International.