

L'ÉVALUATION DES ACQUIS DU FLE AU PRIMAIRE (ALGÉRIE) : PRATIQUES, LIMITES ET PERSPECTIVES*

Assia LAIDOUDI¹

DOI: 10.5281/zenodo.18023819

Résumé

Centrée sur l'évaluation des acquis, récemment introduite au primaire en Algérie, notre étude vise à préciser les compétences évaluées en FLE, à déterminer les outils investis pour en étudier la validité et à repérer les limites de cette forme évaluative. L'entretien avec une enseignante de primaire, appuyé par une analyse des épreuves, a révélé que la compétence orale, la compréhension et la production écrite - évaluées conformément aux instructions - présentent des problèmes de validité. Une évaluation valide des compétences réelles des apprenants, tant à l'oral qu'à l'écrit, exige le recours à des situations d'évaluation, conformes aux exigences théoriques.

Mots-clés : *Évaluation des acquis, FLE, Pratiques, Primaire.*

THE ASSESSMENT OF FRENCH AS FOREIGN LANGUAGE SKILLS IN PRIMARY SCHOOL (ALGERIA): PRACTICES, LIMITS AND PERSPECTIVES

Abstract

Focusing on the assessment of acquired skills, recently introduced in primary schools in Algeria, our study aims to clarify the skills assessed in French as a foreign language, to determine the tools used to study their validity and to identify the limits of this form of assessment. The interview with a primary school teacher, supported by an analysis of the tests, revealed that oral proficiency, comprehension and written production - assessed in accordance with the instructions - present validity problems. A valid assessment of learners' actual skills, both oral and written, requires the use of assessment situations that comply with theoretical requirements.

Key words: *Assessment skills, French as a foreign language, Practices, Primary school.*

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹Associate Professor PhD, Department of French, Faculty of literature and languages, University of Msila, Algeria, e-mail address: assia.laidoudi@univ-msila.dz, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7223-7822>

1. Introduction

L'école algérienne n'a cessé de réformer son système éducatif pour atteindre ses finalités. En vue de former un citoyen compétent, ouvert sur les autres cultures et civilisations ; elle a intégré l'Approche par les Compétences (APC) ; une approche qui dote les apprenants algériens de compétences réelles transférables dans les situations authentiques (Roegiers, 2005). Le passage de la pédagogie par objectifs à l'APC était marqué par une révision des programmes ; une réécriture des manuels ; une rénovation des pratiques enseignantes, des modalités d'intervention, des techniques et stratégies mises en œuvre... Les pratiques évaluatives ne furent pas épargnées par la réforme : de nouvelles formes d'évaluation (diagnostique, formative, auto-évaluation...) ont été introduites pour assurer l'efficacité des interventions pédagogiques (Roegiers, 2000 ; Farid, 2005 ; Roegiers, 2005).

Bien qu'elle remonte aux années 2000, cette réforme s'avère évolutive : des instructions, des exigences, des modifications...sont continuellement annoncées puis introduites pour une application optimale de l'APC. Récemment, une nouvelle forme d'évaluation a été introduite ; en vue d'une description détaillée des compétences réelles des apprenants, pour remédier aux dysfonctionnements constatés et réduire les taux d'échec constatés. Il s'agit de l'*évaluation des acquis* introduite au cours de l'année scolaire 2023/2024, au primaire².

De prime abord, cette évaluation remplace l'examen de 5^{ème} année primaire (5AP) pour dresser un bilan des acquis des élèves : elle détermine à travers des épreuves variées les compétences réellement maîtrisées et celles qui ne le sont pas, pour prévoir les remédiations nécessaires en amont des apprentissages programmés au cycle moyen. Ainsi, une telle évaluation assure-t-elle transition souple entre les cycles primaires et moyen : les élèves sont en effet progressivement préparés à entreprendre les contenus de 1^{ère} année du cycle moyen pour éviter les taux d'échec, souvent élevés.

Initialement introduite dans les classes de 5AP, l'évaluation des acquis est généralisée au cours de l'année scolaire 2024/2025 à celles de 4AP et 2AP : elle clôt ainsi chaque palier du cycle. Sa généralisation nous semble cependant hâtive dans la mesure où des études sont à mener pour une évaluation rigoureuse de son application en 5AP. La présente étude porte sur cette évaluation des acquis au cycle primaire, notamment le cas de la 5AP, pour étudier son application (épreuves, outils, durée...), ses limites... et pour collecter des propositions qui pourraient l'améliorer. Elle répond aux questions qui suivent : Comment l'évaluation des acquis est-elle appliquée au cycle primaire ? Les outils qu'elle investit permettent-ils de donner un aperçu sur les compétences réelles des élèves ? Quels en sont les avantages et les limites ?

Il nous semble en effet que :

- ✓ Les outils investis en évaluation des acquis ne puissent fournir des informations pertinentes sur les compétences des apprenants,

²Le système éducatif algérien comprend trois cycles : le primaire (de la 1^{ère} à la 5^{ème} année), le moyen (de la 1^{ère} à la 4^{ème}) et le lycée (de la 1^{ère} à la 3^{ème}).

- ✓ Cette forme évaluative présente des limites à prendre en considération pour l'améliorer.

Ces hypothèses, nous les vérifierons en recourant à deux méthodes : un entretien avec une enseignante qui exerce au primaire et une analyse des outils de mesure et de jugement investis par les enseignants. La présentation des résultats obtenus et leur analyse seront précédées par des précisions théoriques.

2. Aspects théoriques

Récente, l'évaluation des acquis est introduite pour remplacer l'évaluation certificative, qui clôt le cycle primaire pour sélectionner les apprenants qui ont les compétences requises pour passer au cycle moyen.

2.1. Définition de l'évaluation des acquis

C'est une forme d'évaluation qualitative qui, à travers des outils variés, fournit un aperçu fidèle sur les compétences réelles des apprenants au terme du cycle primaire. Le bilan auquel elle aboutit détermine, pour chaque apprenant, les compétences réellement maîtrisées et celles qui ne le sont pas ; ce qui apporte de précieux renseignements aux enseignants du cycle moyen leur permettant de remédier aux lacunes repérées. Cette évaluation des compétences terminales du programme, selon le *Guide d'évaluation des acquis des élèves du cycle primaire*³ (2023–2024), est lancée au cours de l'année scolaire 2023/2024 puis généralisée en 2025 aux autres paliers du cycle : le premier qui correspond à la 2^{ème} année et le deuxième qui est relatif à la 4^{ème}. Cette généralisation s'explique -à priori- par l'efficacité de cette évaluation, qui permet une « *description précise du niveau de maîtrise des apprenants pour chacune des compétences acquises contenues dans le programme du cycle d'enseignement primaire sans recourir à la notation (numérique) qui ne reflète pas le niveau d'acquisition des compétences* » (2023).

Contrairement aux autres formes introduites au primaire, l'évaluation des acquis délaisse la notation au profit de grilles d'évaluation à échelle alphabétique (A, B, C, D), des échelons qui renvoient respectivement à ces niveaux de maîtrise : maîtrise très satisfaisante, maîtrise satisfaisante, maîtrise peu satisfaisante, maîtrise non satisfaisante. Ces niveaux de maîtrise sont consignés dans le livret de compétences. Selon le Guide d'évaluation des acquis des élèves du cycle primaire, ce « *livret qui fera office d'un véritable « carnet de santé pédagogique » qui met en évidence les apprentissages maîtrisés et les apprentissages non maîtrisés. Ce livret servira de référence pour assurer une meilleure prise en charge de l'apprenant au cycle moyen* » (2023–2024, p. 3).

Précisons que cette évaluation est inspirée de certaines expériences internationales. En France, cette forme -annoncée en 2013- est réellement introduite en 2016 pour mesurer le degré de maîtrise des compétences du programme et suivre

³Ce guide est un document publié par le Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie), pour fournir aux enseignants toutes les précisions nécessaires sur l'évaluation des acquis (les activités, les consignes, les grilles...).

les progrès des apprenants au cours de leur scolarité. Le Décret n° 2015-1929⁴, où sont expliquées les modalités de cette évaluation, écarte la notation-sanction et opte pour une « *échelle de quatre niveaux : maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante, très bonne maîtrise* » (Montoussé, p. 293) ; échelons légèrement reformulés dans les grilles analytiques conçues dans le Guide d'évaluation des acquis des élèves du cycle primaire (2023–2024). Cette suppression de la notation peut-elle assurer l'efficacité de cette évaluation des acquis ?

2.2. Un outil d'information et de formation

Qualitative, l'évaluation des acquis est jugée efficace pour informer tous les acteurs concernés (apprenants, enseignants, responsables et parents) sur le degré de maîtrise des compétences du programme par les apprenants ; et former ceux-ci à travers les remédiations qui tiennent compte de leurs difficultés. Cette efficacité est essentiellement attribuée à la suppression de la note, qui ne fournit pas un aperçu fiable sur les compétences visées (Weiss, 1996 ; Hadji, 2000 ; Gérard, 2009). En effet, ces notes ne fournissent pas d'informations sur la progression des apprenants ; ce qui ne permet pas aux enseignants de proposer les mesures correctives appropriées.

Ce point de vue rejoint celui exposé dans le *Guide d'évaluation des acquis*, où l'efficacité de l'évaluation des acquis est associée à la suppression des notes, mais également à « *la non comptabilisation des résultats de cette évaluation pour le passage à un niveau supérieur* » (2023–2024, p. 3). Cette forme s'apparente ainsi à une évaluation sommative à visée formative. Introduite au terme des apprentissages, elle aboutit à un bilan où sont notées les compétences réellement maîtrisées et celles qui ne le sont pas ; ce qui oriente les enseignants vers les activités et stratégies de remédiation les plus appropriées.

La prise en compte des difficultés des apprenants pour y remédier rend cette forme évaluative extrêmement utile pour les apprenants en difficulté, souvent écrasés par un système évaluatif centré sur la notation. Dans ce sens, l'article de l'APS critique ouvertement l'examen de 5AP qui est à l'origine du « *taux élevé de redoublement en première année moyenne, donc un taux élevé de déperdition scolaire* » (2023), un échec que l'évaluation des acquis -applaudie par les directeurs des écoles- contribue à pallier. Ces directeurs mentionnent en effet que cette évaluation -qui a dissipé la peur des apprenants due à la notation- « *a donné d'impressionnants résultats y compris pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage* » (2023). Précisons que cette peur dissipée est un argument qui paraît peu fondé ; étant donné que les épreuves successives proposées aux apprenants et la durée qui leur est impartie peuvent générer un climat de stress et d'insécurité, défavorable à l'apprentissage. Cette possibilité est cependant rejetée dans le même article, qui précise que cette évaluation « *se déroule en classe en présence de l'enseignant et de l'élève, ce qui met l'élève à l'aise et lui évite d'emblée l'échec dans son parcours scolaire* » (2023). Ces conditions sont favorables à une évaluation authentique des compétences des apprenants ; notamment que les épreuves se

⁴Ce décret est relation à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège (France).

déroulent au cours des séances ordinaires, permettant -selon le *Guide d'évaluation des acquis*- de « *respecter la nature de l'enfant à cet âge et de redonner à l'acte d'évaluation la place qui est la sienne dans le processus d'enseignement/apprentissage* » (2023–2024, p. 3).

2.3. Démarche et outils de cette évaluation

L'évaluation des acquis est, contrairement à l'examen national de 5AP, une évaluation locale, à dimension nationale : les outils de mesure et de jugement sont établis au niveau national. Ce caractère local met les apprenants et leurs parents en sécurité et leur épargne la pression d'une évaluation nationale ; d'où l'introduction des épreuves au cours des enseignements. Pour renforcer ce sentiment de la sécurité, cette évaluation est introduite au cours des séances dans des matières précises pour chaque palier, comme l'indique le tableau qui suit :

Tableau 1. Évaluation des acquis au primaire : paliers et matières

Évaluation	Palier	Matières
2AP	1 (1AP+2AP)	Arabe et mathématiques
4AP	2 (3AP+4AP)	Arabe et mathématiques
5AP	3 (5AP)	Arabe, mathématiques, français et anglais

C'est en 5AP que le nombre des matières évaluées est le plus important. La généralisation de l'évaluation des acquis, une mesure qui paraît anticipée étant donné que son introduction récente ne permet pas de se prononcer sur son efficacité, ne couvre que deux matières. Dans chaque matière, des composantes précises sont évaluées ; détaillées en indicateurs évalués par des échelons. Pour le FLE ; une grille analytique, proposée dans le *Guide d'évaluation des acquis* (2023–2024), explicite les composantes et les critères de leur évaluation :

Tableau 2. Composantes et critères de leur évaluation

Composantes	Critères
Compréhension et communication orales	Identifier le thème de la situation de communication
	Identifier les unités de sens
	S'exprimer en fonction de la situation de communication
Lecture	Activer la correspondance graphie/phonie
	Réaliser une lecture fluide (nombre de mots corrects lus à la minute)
Compréhension de l'écrit	Respecter l'intonation (règles de la prosodie)
	Identifier le thème général du texte
	Identifier le champ lexical relatif au thème général
	Repérer des informations
Production écrite	Pertinence du texte produit
	Cohérence du texte produit
	Correction de la langue
	Lisibilité de l'écrit (qualité de la graphie)

De ces compétences, les deux dernières sont les seules évaluées à la fin d'année. Ainsi, la compétence orale est évaluée au cours de l'année à travers des activités appropriées ; alors que la compétence de lecture est mesurée avant les épreuves d'évaluation des acquis programmées pour le mois de mai (avant les examens du 3ème trimestre). Le *Guide d'évaluation des acquis* (2023–2024) précise que la capacité des apprenants à lire est mesurée en recourant à des textes -un texte pour cinq apprenants pour en éviter la mémorisation- qui répondent à certains critères (thème, complexité, longueur...). La fluidité de la lecture est mesurée en tenant compte du nombre de mots lus par minute :

Tableau 3. Niveaux de compétences en lecture

Niveau	Nombre de mots lus
A	40 mots ou plus
B	De 39 à 30 mots
C	De 29 à 20 mots
D	Moins de 20 mots

Pour les épreuves de compréhension et de production écrite, qui durent chacune 45 minutes, elles évaluent des indicateurs précis à travers des outils de mesure et de jugement. En compréhension, un texte de 20 à 30 mots, inédit, illustré, clair, cohérent et dont le thème est adapté au programme est sélectionné. Des questions claires et précises sont ensuite proposées pour évaluer le degré de compréhension des informations qu'il contient. Ces questions sont regroupées en 3 consignes ; chacune étant associée à une composante.

Le premier critère *Identifier le thème* est mesuré à travers des QCM où toutes les réponses sont correctes, mais une des réponses proposées ne figure pas dans le texte. La réponse qui correspond au niveau A est celle dont le degré de précision est le plus élevé, le degré de précision étant le critère de sélection adopté. Le deuxième critère *Identifier le champ lexical*, qui porte sur les éléments relatifs au thème général, est évalué à travers des questions variées (QCM, question ouverte, vrai/faux...). Le niveau de maîtrise est déterminé selon le nombre de bonnes réponses attendues. Ce cas est illustré dans l'exemple suivant, extrait, du *Guide d'évaluation des acquis* :

Tableau 4. Niveaux de maîtrise en compréhension de l'écrit

Niveau	Nombre de bonnes réponses
A	4/4 ou 3/3
B	3/ 4 ou 2/3
C	2/4 ou 1/3
D	1/ 4 ou 0/3

Ces modalités s'appliquent sur le dernier critère *Repérer des informations*, qui vise la compréhension nuancée, ou profonde, du texte sélectionné.

L'évaluation de la production écrite est la dernière épreuve qui évalue les acquis des apprenants. Leur compétence est mesurée à travers une situation d'intégration, où la tâche prescrite est exprimée par une consigne claire, précise et complète (nature du texte à rédiger, sa longueur, les critères de réussite...). Les productions sont corrigées par les enseignants pour déterminer le degré de maîtrise de compétence, à travers les critères -ci-dessus cités- qui se subdivisent chacun en 3 indicateurs. Le degré de maîtrise de chaque critère est déterminé selon les modalités précédentes. Ces degrés de maîtrise, ou résultats obtenus sont enregistrés sur une plateforme : taqim.education.dz⁵. Ils sont également consignés dans le *livret des compétences* qui communique aux enseignants les difficultés des apprenants et leur facilite la tâche de remédiation (Montoussé, 2021 ; Wissam, 2025...). Précisons que la conception des sujets et celle des outils de jugement incombent aux inspecteurs des matières. Ceux-ci doivent, en collaboration avec les directeurs des écoles, gérer cette opération évaluative à tous ses moments : de la conception et de la correction.

3. Méthodologie

Pour collecter des précisions satisfaisantes sur l'évaluation des acquis, ses outils, ses avantages et ses limites ; nous avons opté pour une enquête par entretien auprès d'une enseignante qui exerce au primaire. Il s'agit d'un « *procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé* » (Grawitz, 1990, p. 742). Dans notre cas, le but fixé est la découverte, la compréhension et l'analyse de l'évaluation des acquis, pour analyser ses outils et leur validité, ses avantages, ses limites ; ainsi que les difficultés de son application.

Des types de l'entretien, nous recourons à l'entretien semi-directif, une méthode de recherche qualitative ; qui aboutit à des résultats dont l'analyse permet de répondre aux questions soulevées au niveau de notre introduction. Précisons que cet entretien s'appuie sur un guide dans lequel des questions classées par thèmes sont retenues. Les réponses aux questions posées à l'enseignante ont été enregistrées et des notes ont été prises pour les exploiter dans la présente contribution.

3.1. Guide d'entretien

Ce guide regroupe 5 thèmes, constitués de questions minutieusement sélectionnées pour obtenir des précisions satisfaisantes. Le premier thème permet de collecter des précisions générales sur l'évaluation des acquis, ses objectifs et les rôles assignés aux acteurs impliqués dans cette démarche ; notamment les enseignants, les directeurs, les inspecteurs et les parents. Le deuxième thème est axé sur les outils de mesure et de jugement investis dans les épreuves constituant cette évaluation : il y est précisé le type et le nombre de questions ou activités sélectionnées pour évaluer, ainsi que les critères et indicateurs retenus pour mesurer les productions. La conception de ces outils est détaillée dans le troisième thème : les paramètres qui

⁵Plateforme créée pour enregistrer les résultats de l'évaluation des acquis de tous les élèves de la 5AP, qui peuvent être consultés par les directeurs et les enseignants des deux cycles : primaire et moyen.

déterminent le choix des outils, les acteurs impliqués dans la démarche... Pour les deux derniers thèmes, ils sont centrés sur les difficultés d'application et les limites de cette forme d'évaluation.

3.2. Enseignante interrogée

Il s'agit d'une enseignante de français qui exerce au primaire depuis 12 ans, à Sétif (Algérie). Diplômée d'une Licence classique, elle a suivi une formation -après son recrutement- axée sur les aspects didactiques (relatifs à la matière enseignée) et pédagogiques. Cette formation était renforcée par des séminaires et des journées d'étude, où des instructions sont communiquées et des précisions sont fournies sur les démarches de travail, les modalités d'application des nouveautés... Cette enseignante a déjà introduit l'évaluation des acquis, avec ses élèves de 5AP ; ce qui justifie la prise en considération de ses réponses.

4. Présentation des résultats et analyse

Les réponses données par l'enseignante interrogée seront présentées, par thèmes, puis analysées pour répondre aux questions soulevées au niveau de notre introduction.

4.1. Précisions générales

La définition formulée par l'enseignante a apporté des précisions précieuses sur l'évaluation des acquis : sa nature, sa durée, ses objectifs... Il s'agit en effet d'un examen qui mesure les compétences des apprenants et leur niveau à des fins de remédiation ; d'où la suppression de la note chiffrée. L'enseignante précise :

C'est une évaluation qui remplace l'examen de 5AP. On l'a proposée pour vérifier le niveau des élèves, leurs compétences, s'ils ont compris ou non... Cette année, on l'a généralisée à d'autres niveaux (en 2AP qui est la fin du palier 1 et en 4AP, la fin du palier 2). Pour le français, c'est seulement en 5AP.

Dans sa définition, l'enseignante a insisté sur la suppression de la note. Celle-ci est remplacée par une échelle alphabétique, dont les échelons révèlent le degré de maîtrise de chacune des compétences :

Ce qui est bien dans cette évaluation, c'est qu'il n'y a pas de notes. C'est par des lettres qu'on précise le niveau de l'élève. Chaque lettre correspond à un niveau. Mais, même si les notes sont supprimées, il y a un autre problème. Les élèves ne peuvent pas s'absenter. Les élèves qui s'absentent ne seront pas admis.

Intégrées à la fin d'année, souvent le mois de mai, les épreuves constituant cet examen mesurent la compétence écrite. Celles qui évaluent la lecture et la communication orale sont introduites au cours de l'année scolaire :

Au mois de mai, on évalue la compréhension et la production écrite : on propose aux élèves des questions de compréhension et une situation d'intégration pour évaluer les productions. Mais, les autres compétences sont évaluées avant, dans les séances ordinaires.

Deux précisions essentielles sont mentionnées dans la définition formulée par l'enseignante interrogée. La première écarte la confusion entre cette évaluation et les examens du troisième trimestre :

L'évaluation des acquis ne remplace pas les compositions du troisième trimestre. On fait l'évaluation des acquis avant les compositions. Quand on termine, on passe aux examens trimestriels.

Quant à la deuxième, elle concerne la durée impartie aux épreuves :

La première année de cette évaluation, la durée consacrée aux évaluations est très longue. Mais, cette année, les choses ont changé et ce qui est bien c'est qu'on fait l'évaluation en une seule semaine. Donc, c'est bien d'avoir changé et amélioré la situation.

Cette amélioration évoquée par l'enseignante est indéniable : l'allègement de la durée des épreuves est une mesure décisive pour que l'évaluation se déroule dans de bonnes conditions. Cependant, elle attire notre attention sur une limite constatée par les responsables (la longue durée consacrée à cette évaluation) ; rapidement contournée et dépassée. Cela nous conduit à nous interroger sur les bienfaits qu'auraient l'analyse et l'évaluation de l'évaluation des acquis avant sa généralisation aux autres paliers. La révision de cette forme d'évaluation ne doit pas en effet se réduire à la réduction de la durée impartie aux épreuves ; ses objectifs sont à revoir. Il est précisé que cette évaluation a pour objectif de dresser un bilan des acquis pour prévoir les remédiations appropriées au cycle moyen, les résultats étant destinés aux enseignants de ce cycle. Ne serait-il pas, cependant, plus utile de planifier cette remédiation au primaire ? Pourquoi faut-il importer au cycle moyen les difficultés que les apprenants ont cumulées au primaire ?

4.2. Outils de mesure et de jugement

Contrairement aux questions du premier thème posées selon leur ordre dans le guide d'entretien, celles du deuxième thème n'ont pas tenu compte de cet ordre. Certaines précisions ont été apportées avant que les questions ne soient posées à l'enseignante interrogée. Dans ce contexte, les compétences évaluées ont été précisées dans la définition de l'évaluation des acquis, formulée par cette enseignante. Celle-ci précise :

En français, on évalue la compétence orale et la lecture avant la période de l'examen. Après, on évalue la compréhension et la production écrite durant l'examen.

Elle ajoute également que cette évaluation investit des échelons alphabétiques, associés aux différents niveaux. Ses précisions sont récapitulées dans le tableau qui suit :

Tableau 5. Les niveaux de maîtrise évoqués par l'enseignante

Niveau A	Très satisfaisant
Niveau B	Satisfaisant
Niveau C	Peu satisfaisant
Niveau D	Non satisfaisant

Ces échelons sont adoptés pour évaluer toutes les activités sélectionnées dans les sujets. Ces activités tiennent compte des exigences des inspecteurs et des

instructions du guide, au niveau de la compétence orale et la lecture. Pour la compétence orale, l'enseignante explique sa démarche :

J'ai évalué cette compétence à la fin du deuxième trimestre. Le texte est lu oralement pour vérifier si les élèves suivent, s'ils répondent aux questions posées, c'est qu'ils ont compris... Souvent, une question est proposée, si l'élève ne comprend pas on reformule ou on ajoute une deuxième chance... Pour la production, je propose un sujet sur l'unité étudiée et je demande aux élèves de s'exprimer... À travers les énoncés produits, je précise le niveau de compétence... Mais, c'est une évaluation appréciation.

Pour évaluer plusieurs élèves, l'enseignante reformule les questions de compréhension élaborées :

On peut formuler des questions différentes de celles proposées avant.

Cette reformulation est une stratégie à laquelle les enseignants peuvent recourir pour varier les questions et évaluer un plus grand nombre d'apprenants au cours de la séance.

Pour la compétence de lecture, elle est évaluée à travers des textes variés : le texte est changé régulièrement pour en éviter la mémorisation. Cette fois-ci, la lecture est notée globalement pour préciser si elle est bonne. Ainsi, le nombre de mots corrects n'est-il pas pris en considération bien que les enseignants soient informés sur ce critère :

Je demande aux élèves de lire le texte et j'évalue si leur lecture est bonne ou pas. C'est la qualité de lecture qui sera évaluée, si l'élève ne commet pas beaucoup d'erreurs, s'il respecte les signes de ponctuation... Les textes proposés sont ceux déjà travaillés.

Il s'agit donc d'une évaluation subjective qui ne tient pas compte de la grille proposée dans le guide. Si cette grille est délaissée par les enseignants, c'est en raison de la difficulté de son application. Les enseignants ne peuvent pas enregistrer les lectures, pour compter les mots incorrects et déterminer par la suite le niveau des apprenants. Une appréciation générale, en dépit de ses limites, devient ainsi la solution la plus pratique pour évaluer les apprenants dont le nombre est parfois très élevé. Ce nombre élevé et la multitude des tâches qui sont assignés aux enseignants (préparation des cours, suivi des activités, correction des erreurs de leurs apprenants...) les contraignent à sélectionner des textes déjà travaillés pour évaluer la lecture de leurs apprenants.

Il convient de préciser que les enseignants ne sont pas chargés de la conception des sujets de la compréhension et de la production écrite. La tâche est assignée aux inspecteurs qui proposent aux établissements, dont ils sont chargés, un sujet commun : un texte sur thème du programme est suivi de questions de compréhension et une situation d'intégration est sélectionnée en production. L'enseignante interrogée explique :

On ne fait pas le sujet. L'inspecteur le propose. Il choisit des questions sur le texte, des QCM... comme les devoirs et les compositions. Il nous donne après la grille à suivre pour la correction. Quand on corrige, on précise le degré de

maîtrise en fonction des niveaux A/B/C/D puis on insère les résultats sur la plateforme, mais aussi dans le livret de compétences.

Ce livret regroupe les résultats détaillés obtenus par chaque apprenant dans chacune des compétences évaluées ; permettant aux acteurs concernés de les consulter. Notons une absence de remarques : seuls les niveaux de maîtrise sont mentionnés. La validité de ces niveaux de maîtrise est contestée par l'enseignante, contrairement à celle des activités de mesure, jugées valides. Elle précise que :

Les activités qu'il (inspecteur) choisit permettent vraiment d'évaluer les compétences. Mais les mentions A, B, C, D ne sont pas vraiment claires pour préciser le niveau exact.

Ce jugement de validité émis par l'enseignante ne passe pas inaperçu, étant donné que les sujets proposés ne sont pas exempts de failles. L'analyse de quelques sujets diffusés en ligne révèle de sérieux problèmes de validité : évaluation séparée des deux compétences, absence des supports, situations d'intégration déjà travaillées... (Laidoudi ; 2019 ; 2020 ; 2021).

Pour la compréhension, trois à quatre questions sont sélectionnées. La première est relative au thème général à identifier :

Consigne. *Mets une croix devant la bonne réponse.*

Dans ce texte, on parle de :

A	<i>Un animal</i>
B	<i>L'éléphant</i>
C	<i>Un animal herbivore</i>
D	<i>Un mammifère</i>

Cette question ne présente aucune difficulté, le thème étant souvent précisé dans le titre (l'éléphant). Contrairement à cette question liée au thème, la deuxième -relative au champ lexical- propose souvent deux ou trois questions de compréhension. Voici la consigne proposée dans le même sujet :

Consigne. *Relève du premier paragraphe les parties du corps de l'éléphant.*

Le dernier critère en compréhension exige le repérage d'information du texte à travers des questions ouvertes, des QCM...

Consigne. *Complète la phrase selon le texte.*

L'éléphant vit en.....

L'éléphant se nourrit de

Consigne. *Réponds à la question :*

Combien mesure l'éléphant ?

Combien pèse-t-il ?

Pour la production écrite, une situation est proposée : le contexte y est précisé, une tâche y est prescrite dans une langue claire et précise et les critères de réussite y sont détaillés. Cependant, la consigne est souvent vague :

Tâche. *Écris un paragraphe pour présenter l'animal de ton choix.*

D'ailleurs, les apprenants n'ont pas de supports leur permettant de repérer des informations sur le thème à évoquer. Une boîte à outils -qui contient des mots à investir- est proposée, mais celle-ci ne peut fournir des informations sur le thème. Il convient de préciser qu'une consigne générale est déconseillée, étant donné que l'apprenant qui copie le texte de la compréhension (où un animal est présenté) peut obtenir une note.

4.3. Conception des sujets

Comme précisé ci-dessus, ce sont les inspecteurs qui conçoivent les épreuves et communiquent les grilles de correction aux enseignants. Ceux-ci ont pour tâche d'évaluer la compétence orale et celle de lecture, de corriger les copies de leurs élèves, de déterminer les degrés de maîtrise et de les insérer sur la plateforme, d'informer les directeurs et inspecteurs de leur état d'avancement, d'analyser les résultats...

Quant au directeur, l'enseignante précise qu'il est chargé de :

La coordination entre les enseignants pour assurer le bon déroulement des résultats, suivre la saisie des degrés de maîtrise, contrôler l'état d'avancement des enseignants... Pour notre directeur, il veille à ce que les résultats soient assez bons pour la réputation de l'école, car il affirme que dans d'autres écoles les enseignants donnent à leurs élèves de bonnes réponses.

La dernière remarque est une réalité dans certaines écoles algériennes, où les épreuves d'évaluation des acquis ne sont pas prises au sérieux : les enseignants modifient les résultats pour montrer que leurs apprenants maîtrisent les compétences visées par le programme ; la compétence de ces apprenants étant indicatrice de la leur. Une telle situation remet en question la fiabilité de cette forme d'évaluation ; où les épreuves menées en classes et corrigées par les enseignants qui en sont chargés. Cela nous oriente vers une des limites de cette évaluation (le manque de fiabilité), que nous détaillons dans le thème qui suit.

4.4. Difficultés et limites

Pour l'enseignante, l'avantage de cette évaluation est son objectif : donner un aperçu fidèle sur les compétences des apprenants contribue à une remédiation efficace. Certaines difficultés et limites lui sont toutefois associées. Pour les difficultés, l'enseignante mentionne la durée. Elle avance :

Très peu de temps, on ne peut pas évaluer tous les élèves. Les meilleurs élèves monopolisent parfois la parole pour répondre aux questions.

Cela concerne la séance de compétence orale, où des questions sont posées et des énoncés sont produits et évalués ; et celle de production écrite, où les situations d'intégration nécessitent plus de temps, notamment avec des apprenants débutants :

45 minutes ne suffisent pas pour rédiger une production cohérente qui respecte les exigences indiquées. Surtout avec l'âge des enfants.

La deuxième difficulté citée concerne les apprenants eux-mêmes qui ne sont pas conscients de l'importance de cette évaluation : ils se montrent souvent gênés et ennuyés au cours des évaluations. Quant aux limites, l'enseignante interrogée évoque le moment de cette forme évaluative. Elle explique :

Le moment est inadéquat : les élèves sont épuisés à la fin d'année. Ils ont du mal à suivre les cours proposés. Comment peuvent-ils passer des examens dans de bonnes conditions pour que leurs compétences réelles soient révélées ?

Se pose aussi le problème des contenus évalués : introduite avant que le programme ne soit achevé, cette évaluation mesure la maîtrise de tous ses contenus. Cela contraint les enseignants à terminer les cours programmés, sans tenir compte du rythme de leurs apprenants, de leurs besoins, de leurs difficultés... Ce problème est abordé par l'enseignante interrogée qui avance :

L'évaluation est proposée avant la fin des cours. Les enseignants ont dû accélérer le rythme sans une compréhension réelle par les apprenants.

Cette forme évaluative, conçue comme une aide à l'apprentissage, se transforme en un obstacle qui gêne le bon déroulement des activités scolaires. A la centration sur l'apprenant, un gage de réussite de toute intervention pédagogique, succède une centration sur les évaluations, les épreuves et les résultats ; dont les conséquences seront déplorable. Consciente de ce risque, l'enseignante interrogée émet la proposition suivante :

Cette évaluation, si elle est nécessaire, doit remplacer les examens du troisième trimestre.

En remplaçant les examens du troisième trimestre, cette évaluation peut atteindre ses objectifs à travers les outils de mesure et de jugement investis ; sans heurter les habitudes évaluatives des apprenants. Néanmoins, il est nécessaire de lui assigner une fonction purement informative : elle doit fournir des renseignements sur leurs compétences réelles, sans les classer ou les sanctionner. Il serait en effet injuste de classer ces apprenants étant donné que :

Dans certaines épreuves, les compétences sont évaluées en variant les supports. Même si cette démarche a des avantages, il y a un problème d'injustice. Le texte proposé à certains élèves peut être difficile ou facile comparé à celui proposé à leurs camarades.

La variété des outils (supports, consignes...) génère ainsi une certaine injustice ; rendant absurde toute comparaison entre les apprenants. Il devient donc nécessaire d'orienter cette forme d'évaluation vers la collecte d'informations sur les besoins et les difficultés pour prévoir les remédiations appropriées.

Ces difficultés et limites soulevées par l'enseignante ne peuvent être réfutées. Cependant, nous y ajoutons le problème de validité de cette évaluation des acquis, où une seule épreuve valide les compétences des apprenants. Un jugement de compétence peut-il être émis en tenant compte des résultats dans une épreuve dont la validité est contestée ? N'est-il pas absurde de considérer en difficulté un apprenant en raison de son incapacité à réaliser une tâche ? Telle que pratiquée au primaire, l'évaluation des acquis ne peut fournir des informations fiables sur les compétences des apprenants ; d'où la nécessité d'en réformer les outils et l'application. S'agissant des outils, le recours aux échelons alphabétiques, qui ne fournissent pas de précisions pertinentes, est à revoir étant donné que cette échelle contribue à une standardisation des besoins et des difficultés. Il est supposé que les apprenants qui obtiennent une mention ont des

besoins identiques ; ce qui nécessite des contenus communs de remédiation. Cependant, une mention ne signifie pas nécessairement des compétences identiques chez les apprenants l'ayant obtenue. Une expérience évoquée par l'enseignante au cours de l'entretien illustre bien notre propos :

En mathématiques, tous les élèves d'une amie ont obtenu tous D au niveau d'une question. Même les bons éléments. Le directeur l'a convoquée pour l'avertir, mais après il a trouvé qu'il a oublié d'informer l'inspecteur que le cours n'est pas encore présenté et l'inspecteur a proposé des questions sur le cours.

Ce qui nous interpelle dans cette situation est la limite des échelons alphabétiques qui ne révèlent pas toujours les compétences réelles des apprenants dans les domaines évalués. Il devient alors indispensable de recourir à des annotations et des remarques pertinentes pour une évaluation rigoureuse des acquis.

5. Discussion

L'évaluation des acquis est une forme qui réunit les acteurs de l'opération pédagogique pour assurer la réussite des apprenants ; à travers l'analyse de leurs besoins et la conception d'une remédiation appropriée. Bien que les enseignants tentent de suivre les instructions et de se conformer aux exigences, leurs pratiques sont vouées à l'échec en raison du moment de l'introduction de cette évaluation, des outils qui y sont investis... Certes, la littérature scientifique consultée ne fournit pas de précisions sur cette forme évaluative (outils, applications, limites...). Mais, certaines études nationales (Laidoudi ; 2019 ; 2020 ; 2021) ont soulevé les limites des épreuves sommatives (identiques à celles mesurant les acquis) dans le contexte national, où les activités sélectionnées ne permettent pas d'émettre des jugements valides sur les compétences des apprenants. Le recours à des situations complexes, complètes, authentiques, inédites...y est préconisé pour une identification des besoins réels. La révision des modalités d'évaluation des acquis est alors une nécessité.

6. Conclusion

Centrée sur l'évaluation des acquis, cette étude -qui précise les modalités de son application et ses limites- a repris certaines précisions théoriques sur cette forme évaluative. Évaluation sommative à caractère formatif, celle-ci est introduite au terme des trois paliers constituant ce cycle ; pour collecter des renseignements pertinents sur les compétences réelles des apprenants. À travers le bilan établi, les enseignants du moyen peuvent concevoir des activités pour remédier aux difficultés des apprenants, consignées dans le livret de compétences. Ce document détaille les degrés de maîtrise par composantes, sans recourir à la note à laquelle des échelons alphabétiques sont préférés (A, B, C, D). Ainsi, lecture, communication orale, compréhension et production écrite sont les compétences évaluées en FLE ; en attribuant à chacun des indicateurs un degré de maîtrise déterminé suivant les exigences et des instructions fournies.

L'entretien mené auprès d'une enseignante de primaire, appuyé par une analyse des épreuves proposées, a révélé que les outils investis ne fournissent pas

des aperçus fidèles et des informations pertinentes sur les compétences des apprenants ; ce qui ne permet pas de prévoir des remédiations appropriées. Telle que pratiquée dans le contexte national, cette évaluation des acquis présente de sérieux problèmes de validité : les outils sélectionnés, les supports retenus, les démarches adoptées...sont à rénover pour une évaluation réelle des compétences des apprenants. Un tel objectif requiert une évaluation des deux domaines, oral et écrit, en exploitant des situations complexes, complètes, authentiques, inédites et adaptées au niveau des apprenants pour évaluer en parallèle compréhension et production. À cette mesure, s'ajoute le recours à des remarques sur les caractéristiques des apprenants, leurs difficultés, leurs besoins... ; la fonction informative des échelles alphabétiques étant inexistante.

La nécessité de réformer cette forme d'évaluation est due à ses limites, qui pourraient être attribuées à une introduction aveugle et irréfléchie des décisions, sans une étude approfondie des conséquences sur les apprenants et sur les acteurs impliqués. À cette introduction hasardeuse, s'ajoute la généralisation hâtive de cette évaluation aux paliers du cycle ; ce qui n'a pas permis de tirer des leçons de l'expérience précédente.

De profondes études sont alors à mener pour une adaptation réussie de cette évaluation des acquis, inspirée d'expériences internationales, au contexte national ; une adaptation qui requiert la révision des outils évaluatifs, des démarches adoptées, des supports investis...et la prise en compte des avis des enseignants, qui seraient décisifs pour améliorer la situation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Farid, A. (2005). L'élaboration des nouveaux programmes scolaires, in Toualbi-Thaâlibi, N., Tawil, S. *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*. UNESCO-ONPS, 45-56.
2. Gérard, F-M. (2009). *Évaluer des compétences : Guide pratique*. De Boeck.
3. Grawitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales* (8ème édition). Dalloz.
4. Hadji, C. (2000). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : Grasset.
5. Laidoudi, A. (2019). La validité de l'évaluation sommative : étude des situations d'intégration du FLE au cycle moyen. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 5(3), 320-328.
6. Laidoudi, A. (2020). La validité de l'évaluation sommative du FLE en Algérie : Les questionnaires de la compréhension de l'écrit au cycle moyen. *Psychological and Educational Studies*, 13(4), 374-387.
7. Laidoudi, A. (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 (Algérie), soutenue le 04 octobre 2021, publiée dans <https://theses-algerie.com/1871369439093947/these-doctorat/universite-mustapha-ben-boulaïd---batna-2/la-validite%20de-l-evaluation-sommative-du-fle-au-cycle-moyen-en-algerie-et-l-etude-et-la-conception-d-un-dispositif-d-evaluation-doctorat-thesis-2021-universite-de-batna-2>

8. Montoussé, M. (2021). *Le métier d'enseignant : l'essentiel à connaître pour devenir professeur*. Bréal.
9. Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck.
10. Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : Est-il possible les compétences des élèves ? in Toualbi-Thaâlibi, N., Tawil, S. *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*. UNESCO-ONPS, 107-124.
11. Weiss, J. (1996). Évaluer plutôt que noter. *Revue internationale d'éducation en Sèvres*, 22-34. Dans <https://doi.org/10.4000/ries.3264>
12. Wissam, A. (2025). Évaluation des acquis : Le Ministère de l'Éducation Nationale annonce l'élargissement du système. *Algérie 360*. Dans <https://www.algerie360.com/evaluation-des-acquis-le-ministere-de-leducation-nationale-annonce-lelargissement-du-systeme/>. Consulté en 2025.
13. ****Décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 - J.O. du 3-1-2016*. Dans <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/12/31/2015-1929/jo/texte>
14. ***L'évaluation des acquis de l'enseignement primaire donne une description précise des capacités de l'élève. *APS Online*. Dans : <https://www.aps.dz/algerie/154657-education-1->, Publié le 23.04.2023, Consulté le 16.06.2025.
15. ***Ministère de l'éducation nationale. (2023-2024). *Guide d'évaluation des acquis des élèves du cycle primaire. Langue française*. 2023-2024. Dans : <https://uploads.dzexams.com/documents/dzexams-docs-5ap-908737.pdf>