

Evaluation des épreuves du baccalauréat à l'aune du Référentiel général des programmes

Fatma Fatiha FERHANI-MEGHRAOUI ^(1,2)

Introduction

Le Référentiel général des programmes (désormais RGP¹) est un document officiel d'orientation méthodologique et de cadrage conçu par l'instance suprême qu'est la Commission nationale des programmes (la CNP)² pour « élaborer de nouveaux programmes dans l'esprit des principes de la réforme, tels qu'ils apparaissent dans les décisions du Conseil des ministres du 30 avril 2002 et les recommandations de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (CNRSE) installée par une lettre de mission du Président de la République » (RGP, p. 1). Il revêt une importance cruciale dans la mesure où il « rappelle les visées de la réforme en lien avec les finalités de l'école algérienne telles qu'elles sont fixées par la loi d'orientation du 23.01.2008 et fixe les références » (RGP, p. 1).

Réalisé avant la parution de la Loi d'Orientation n° 08-04 du 23 janvier 2008, le Référentiel général des programmes, qui a fait l'objet d'amendements successifs dans ses différentes versions, a été mis en conformité avec les dispositions de ladite Loi, en ce qui concerne surtout les aspects organisationnels.

Le RGP énonce les finalités assignées au système éducatif algérien à travers chacune des disciplines enseignées. Les groupes disciplinaires spécialisés (GSD) vont traduire ces finalités en buts puis en objectifs généraux et spécifiques et instiller les contenus y afférant pour élaborer les programmes d'enseignement.

La première partie de ce travail consiste en une lecture méthodique du RGP visant à mesurer le degré d'importance accordée aux trois concepts-clés, révélateurs de la volonté institutionnelle d'inscrire les nouveaux programmes dans une dynamique à la fois nationale et en même

⁽¹⁾ Université de la Formation Continue, Dely Brahim, Alger, 16 000, Algérie.

⁽²⁾ Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, 31 000, Oran, Algérie.

¹ ISBN: 978-9947-0-2992-3 et Dépôt Légal 2010- 3339.

² La CNP est devenue le CNP, Conseil National des Programmes, installé par la Ministre de l'Education Nationale le 23 octobre 2017.

temps ouverte sur le monde : « compétences », « connaissances » et « valeurs » et d'en faire le relevé exhaustif. Ce relevé ne constitue ni un inventaire ni une nomenclature mais un outil d'investigation nous permettant de vérifier la congruence entre les sujets proposés au baccalauréat et les prescriptions contenues dans le RGP. La seconde partie est consacrée à l'analyse outillée des épreuves de français proposées à l'examen du baccalauréat entre 2004 et 2014 en vue de vérifier l'impact du RGP sur la conception des sujets.

Occurrences des trois concepts-clés : compétences, connaissances et valeurs

Le champ sémantique du lexème « compétences » recouvre les qualifiants l'accompagnant dans le texte interrogé : « disciplinaires, transversales, cognitives, métacognitives, méthodologiques, sociales, interdisciplinaires, etc. ». Celui de « connaissances » comprend : « savoirs, apprentissages, contenus disciplinaires, etc. », et celui des « valeurs », les termes et expressions : « unité de la nation, valeurs sociales, valeurs citoyennes / vivre-ensemble, patrimoine historique, civilisationnel, identité collective : islamité, arabité, amazighité, citoyenneté, ouverture sur l'universel, droits de l'Homme, etc. ».

Le choix de l'approche par compétences (APC) constitue une rupture épistémologique d'avec la précédente, la pédagogie par les objectifs (PPO), de première et/ou de seconde génération. Toutes les évaluations menées sur le terrain, qu'elles soient commanditées par le MEN, à travers l'Institut national de recherche en éducation (INRE) ou le résultat des nombreuses recherches universitaires menées à travers le territoire national (et même en dehors du pays), dans le cadre de mémoires de magister ou de thèses de doctorat en sciences de l'Éducation, en didactique ou en sciences du langage, ont démontré que, tout comme l'approche par les contenus qui l'a précédée, la PPO ne génère que des apprentissages parcellaires, fragmentés, cloisonnés et donc, non-inscrits dans une approche systémique.

En effet, dans la pédagogie par objectifs, l'opérationnalisation extrême des objectifs induit l'acquisition de connaissances, mais il est implicitement attendu de l'élève qu'il les mette lui-même en synergie. En langue française, il capitalise des connaissances dans divers domaines : grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire, mais ces acquis mémorisés restent à l'état de nomenclatures qu'il ne saura pas forcément mobiliser dans une situation authentique - ou scolaire - de communication orale ou écrite requérant, outre des connaissances, des savoirs faire procéduraux et pragmatiques.

Le choix de l'approche par les compétences s'insère dans un faisceau de paramètres s'interpénétrant pour façonner un système cohérent où chaque discipline enseignée se nourrit des autres et les nourrit en même temps. Pour assurer la cohérence verticale (inter paliers et inter cycles) et horizontale (toutes les disciplines enseignées pendant l'année, le palier, le cycle) de façon à supprimer le cloisonnement entre celles-ci, le RGP met bien en relief

la notion d'interdisciplinarité qui a manqué jusque-là aux différents programmes précédents.

L'APC a, certes, été importée du domaine de la formation professionnelle mais elle s'avère indiquée également pour celui de la formation académique, dans la mesure où elle est définie comme « **la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources** » (RGP, p. 10).

La définition choisie par la CNP met en évidence la dynamique reliant les connaissances déclaratives (savoirs), les connaissances procédurales (savoir-faire) et les habiletés (savoir-agir) pour parvenir à l'adoption d'attitudes adéquates en toutes situations, qu'elles soient scolaires ou authentiques (savoir-être).

Dans le Référentiel, la CNP a défini les valeurs collectives et individuelles que le système éducatif doit mettre en place et développer de plus en plus explicitement tout au long du parcours de l'élève, pendant la scolarisation obligatoire (cycles primaire et moyen) et post-obligatoire (cycle secondaire).

La mise en exergue de ces valeurs est déterminante dans la mesure où elles définissent très clairement le projet de société porté par l'Ecole qui forme le citoyen d'aujourd'hui (au cycle secondaire, des dizaines de milliers d'élèves ont 18 ans ou plus et sont donc des électeurs à part entière) et de demain (pour les deux paliers inférieurs du système). Ces valeurs fondatrices de l'identité de tout Algérien et de toute Algérienne, seront progressivement mises en place et constamment renforcées par le biais de procédés pédagogiques et éducationnels propres à chacune des disciplines, qu'elles soient d'éveil, scientifiques ou littéraires, inscrites dans chacun des programmes annuels et incarnées par les valeurs transversales.

Ces valeurs que l'Ecole a pour mission de promouvoir sont d'ordres différents et présentées selon deux axes de référence :

- les textes fondateurs de la Nation,
- la politique d'éducation.

1-Le premier axe rappelle les références des textes, de la Déclaration du 1^{er} novembre 1954 jusqu'à la Constitution révisée en 1996 et amendée en 2000, puis en 2001 et 2008, qui posent les fondements de la Nation algérienne et ses caractéristiques :

« **L'Etat National est Républicain et Démocratique**, en ce sens que ce sont les gouvernés qui désignent leurs gouvernants. (...) Au plan éducatif, il s'agit de faire prendre conscience de l'appartenance à une identité collective, commune et unique consacrée officiellement par la nationalité algérienne. L'**Algérianité**, trame de solidarités historiques, est aussi le sentiment d'appartenance à une même Nation, à un même peuple, sentiment qui s'appuie sur le patrimoine historique, géographique, civilisationnel et culturel, symbolisé

par **l'islam**, les langues de la nation, **tamazight** et **l'arabe**, **l'emblème** et **l'hymne nationaux** » (RGP, p. 1).

L'identité se construit dans la famille mais elle se développe et se renforce à l'école par l'apprentissage du respect des constantes nationales. Toutes les disciplines enseignées depuis le pré scolaire jusqu'en 3^{ème} AS sont sollicitées pour la consolidation du sentiment d'appartenance à une nation et les cours dispensés en langue française y contribuent fortement par l'utilisation de supports didactiques extraits d'œuvres d'auteurs algériens, marqués par leur appartenance identitaire.

« Le corollaire de l'Etat républicain est l'Etat **démocratique**. La démocratie, en tant qu'idéologie et système politique, est l'instrument qui permet de consacrer les valeurs républicaines comme le sens de la **citoyenneté**, la **solidarité**, le **respect d'autrui** et la **tolérance**. (...) Au plan éducatif, il faudra garder à l'esprit que la démocratie est une valeur à transmettre, mais, bien plus, une pratique et des comportements à installer : l'école et la classe sont les premiers lieux où doivent s'exercer et se développer ces comportements » (RGP, p. 2).

Ce paragraphe déclare officiellement que c'est à l'Ecole qu'incombe la responsabilité d'installer et de développer les compétences nécessaires à la formation d'un citoyen pétri des valeurs républicaines citées. En réalité, les familles ont déjà semé auprès de leur progéniture le sentiment d'appartenance à une famille, un clan, un quartier, un village, groupes régis par des relations de respect, de solidarité, de tolérance, d'écocitoyenneté, etc., attitudes socialisantes qui seront renforcées par l'Ecole. A travers ce passage, on décrypte la forte volonté des responsables du système scolaire de faire de l'Ecole le creuset de la démocratie.

« **L'Etat est National et Populaire** (...) Le caractère populaire de l'Etat nécessite l'émergence d'une conscience, à la fois individuelle et collective, à même de fortifier le statut personnel et de préserver la **cohésion sociale** (...) Au plan pédagogique, l'école contribue pour une part essentielle, par le biais d'un enseignement plus pratique que moralisateur, à construire une **solidarité nationale** dépassant les égoïsmes individuels (RGP, p. 2).

Le taux de scolarisation en Algérie frôle les 100 %, ce qui le place au même rang du classement dans ce domaine que les pays les plus avancés. L'école assure un rôle important dans la prise de conscience – à travers chaque discipline enseignée - de l'unité et de l'indivisibilité du pays.

2- Le second axe concerne les références à **la politique éducative** tracée par la Loi d'Orientation du 23 janvier 2008 qui remplace l'ordonnance du 16 avril 1976 et constitue désormais la Référence obligatoire en matière de politique éducative nationale. Les fondements de cette politique éducative sont les suivants:

« **Le système éducatif est national** : il postule une même éducation pour tous, et ce, par-delà la diversité des institutions en charge de l'action

éducative : institutions étatiques ou privées. Au plan éducatif, il s'agit d'offrir un même programme obligatoire, faisant référence à un **socle commun de valeurs, d'attitudes et de compétences**. Dans ce sens, il est nécessaire d'inculquer l'attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel, ainsi que l'attachement aux symboles représentatifs de la Nation algérienne, à leur pérennité et à leur défense » (RGP, p. 2).

Cette déclaration met à mal toute velléité de discrimination d'une région par rapport à une autre. Tous les Algériens, d'Alger à Bordj Badji Mokhtar et de Maghnia à El Kala suivent le même programme, toutes disciplines confondues. Néanmoins, il serait temps de mettre fin aux quelques iniquités subsistant encore dans le domaine et aboutissant parfois à la situation extrême où, les élèves de certaines wilayas, peu nombreuses, il est vrai, sont dispensés des épreuves d'évaluation dans certaines matières, parce que non ou insuffisamment enseignées, le plus souvent les langues étrangères.

Pour cela, il faudrait supprimer les classes multi niveaux résiduelles, en affectant le personnel idoine, même dans les établissements les plus reculés du territoire. Pour motiver les enseignants et les inciter à se rendre dans des zones enclavées ou éloignées pour dispenser à tous les élèves, la formation de qualité à laquelle ils ont droit, il suffirait de mettre en place des mesures compensatoires : logement, prime de transport, de panier, d'isolement, etc.

Le système éducatif est démocratique : il constitue un segment d'une société, elle aussi, démocratique. A la pleine réalisation de la scolarité universelle (aussi bien à l'entrée dans le système que durant le cursus d'éducation obligatoire), il s'agit aujourd'hui d'associer la dimension qualitative qui permet de poursuivre résolument l'objectif visant à mener chaque apprenant au maximum de ses possibilités. En plus de la qualité des programmes, des procédures pédagogiques et didactiques nouvelles à mettre en œuvre, il est essentiel de corréliser ces dernières au caractère gratuit de l'éducation à dispenser. La gratuité de l'éducation se prolonge par une politique permanente de renforcement des mécanismes d'égalisation des chances sociales de réussite ainsi que par une obligation de résultats identifiés à tous les échelons de l'institution éducative (RGP, p. 2).

L'Ecole assure indéniablement l'égalité des chances (à quelques exceptions près, cf. passage supra sur les classes multi niveaux) à tous les élèves, sans discrimination aucune, avec obligation de résultats comme corollaire. Le système scolaire algérien se donne la mission, à travers le projet d'établissement, de mener le maximum d'élèves d'une classe d'âge inscrits, au terme de la scolarité. La déperdition actuelle due au décrochage, volontaire ou subi, doit être endiguée par le recours à des méthodes interactives susceptibles de susciter l'intérêt pour l'apprentissage. Chaque élève a droit à un enseignement de qualité lui garantissant la réussite aux examens certificatifs officiels, BEM et baccalauréat.

Le système éducatif est moderne : il est moderne dans ses objectifs, ses contenus, son mode de fonctionnement et sa démarche managériale. Le

Le système éducatif national doit impérativement intégrer à ses démarches d'ingénierie pédagogique les articulations méthodologiques et les procédures basées sur la succession logique des étapes suivantes :

- *une étape d'audit qui consiste à observer pour comparer, au moyen de critères significatifs, l'état du système et l'état projeté, posé comme référentiel ;*
- *une étape d'ingénierie proprement dite qui consiste à concevoir un dispositif rationnel et transparent d'intervention ;*
- *une étape de suivi de la mise en œuvre du dispositif imaginé ainsi que d'évaluation de ses effets (évaluation formative et sommative) (RGP, p. 3).*

La modernité escomptée à travers le RGP doit se traduire concrètement par une refonte des pratiques actuelles d'enseignement (le cours magistral dispensé dans une relation frontale de type descendant enseignant-enseigné et le recours quasi exclusif au manuel comme support), d'apprentissage (fondé sur l'acquisition de savoirs déclaratifs décloisonnés) et d'évaluation (conçue, dans la majorité des cas, sur un schéma de restitution des savoirs déclaratifs mémorisés). Ce passage d'une logique de restitution béhavioriste des connaissances, pratiquée jusqu'à lors, à une logique de construction et de co-construction des apprentissages par l'élève, seul et avec ses pairs, doit indéniablement se traduire par des dispositifs d'évaluation des compétences – notamment à travers les deux examens nationaux : BEM et baccalauréat.

Le système éducatif est ouvert sur le monde dans le sens où il met en place les mécanismes institutionnels permettant à l'école de rester compétitive à un niveau mondial. • une connaissance suffisante du patrimoine géographique (physique, humain) et historique (avec ses dates, ses lieux, ses héros, ses conquêtes significatives et leurs contributions à la civilisation universelle) à même de faire naître et de développer chez l'élève l'attachement à sa terre et à son héritage civilisationnel plusieurs fois millénaire (RGP, p. 4).

La mondialisation est un état de fait avec lequel il faut composer et pour s'y insérer, il faut absolument substituer à l'ancien, « un nouveau paradigme qui subordonne les rendements quantitatif et qualitatif aux critères de réduction des déperditions (...) de meilleure qualification des sortants du système et de compétitivité intra et extra- système. Ce changement de paradigme interpelle tout à la fois les instances en charge des programmes qui doivent intégrer dans leurs démarches l'évaluation dans ses différentes fonctions ; les instances détentrices des pouvoirs administratif et pédagogique, en ce qui concerne la définition des standards pour la reconnaissance des compétences, des normes de passage et de certification » (RGP, p. 4).

Ce passage est extrêmement important dans la mesure où il annonce une rupture épistémologique avec les précédentes pratiques d'évaluation. Nous y reviendrons après avoir identifié les changements inscrits dans le RPG à propos des langues étrangères.

Le RGP explicite également les défis d'ordres interne et externe auxquels le pays est/sera confronté - mondialisation oblige - et en quoi le système éducatif est partie prenante dans la confrontation à ces défis.

Par exemple, dans l'enseignement de la langue française, langue étrangère 1, introduite dès la 3^{ème} année primaire, ces valeurs d'« **attachement à sa terre et à son héritage civilisationnel** plusieurs fois millénaires » sont portées par les supports didactiques variés : textes d'auteurs en rapport avec les thèmes visés, œuvres complètes appartenant à la littérature algérienne, maghrébine et universelle, supports authentiques de la culture orale (comptines, contes, poésies, nouvelles, romans...), écrits journalistiques parus dans les journaux et revues, imprimés ou en ligne, documentaires sur CD-Rom, supports numériques et audiovisuels, etc., et aussi paradoxalement que cela puisse paraître, cette discipline contribue fortement à la construction par l'élève d'une identité nationale avant de l'amener à s'ouvrir sur l'universel. Il est, en effet, indispensable de se connaître soi-même en tant qu'individu appartenant à une nation et un pays avant de se positionner par rapport à l'Autre.

Les défis d'ordre interne

La loi d'orientation du 23 janvier 2008 prend acte des changements intervenus au plan politique, économique et social, pour renforcer les missions habituelles de l'Ecole et préciser certaines d'entre elles, notamment en matière de renforcement de l'identité et de l'unité nationales (...).

*Les valeurs républicaines et démocratiques à travers l'instauration du multipartisme politique et le passage à l'économie de marché s'appuient sur des situations et des expériences éducatives. Celles-ci privilégient le développement du sens des libertés individuelles et renforcent le sens de la solidarité et de la cohésion sociale. Elles mettent en avant la valorisation du travail et la compétition par le mérite. Un intérêt particulier sera accordé à l'efficacité de l'enseignement dispensé et à l'**obligation de résultats** (RGP, p. 4).*

Le contenu de ce paragraphe montre bien que ce qui se passe dans la société est en étroite liaison avec l'Ecole et a un impact sur les missions qui lui dévolues. C'est, en effet, lors de son parcours dans le système éducatif que l'élève construit sa personnalité de futur acteur de la société. Nous avons vu plus haut que les valeurs constitutives de l'identité individuelle et collective, fondée sur les valeurs humanistes énoncées, se développent et se consolident à l'Ecole. Il faut absolument que chaque élève intègre l'idée que c'est la réussite scolaire qui, comme cela se fait dans le monde, détermine la réussite sociale. Tous les élèves doivent être convaincus que le mérite individuel et l'excellence sont les seuls garants d'un avenir meilleur, d'autant plus que la scolarisation offerte à TOUS les enfants (hormis pour ceux dont les parents ont fait le choix du secteur privé) est gratuite.

Les défis d'ordre externe

Trois faits majeurs sont à prendre en charge :

La mondialisation : elle affecte de manière significative les perceptions traditionnelles des échanges entre les peuples, notamment celles liées au **marché du travail et de l'emploi** et celles, plus pérennes encore, des identités culturelles et des modes de penser et d'agir. Par conséquent, les programmes éducatifs doivent préparer à une prise de conscience des enjeux liés à la préservation de la paix par le **partage des valeurs** liées au devenir de l'humanité (**droits universels de l'Homme** et des minorités, défense de l'environnement, etc.). Elles doivent également préparer à une compétitivité incontournable en renforçant l'attachement à l'identité nationale et en développant les **compétences** nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle, au **marché international du travail**. Ainsi les programmes éducatifs doivent inscrire, au nombre de leurs objectifs, l'information objective sur les cultures, les civilisations, **l'évolution des métiers, des professions et des marchés de l'emploi** (RGP, p. 4-5).

Ce paragraphe a une résonance avec le précédent. Aucun pays n'est en mesure de vivre en autarcie, sans s'ouvrir au monde extérieur et la mobilité générée par la mondialisation induit un accroissement de l'offre dans le monde économique. C'est un système construit sur la compétitivité qui ne reconnaît que les compétences. L'école doit s'adapter à ce nouvel ordre mondial et former des individus capables de s'insérer dans un contexte professionnel de plus en plus exigeant. Pour ce faire, les connaissances déclaratives sont nécessaires mais non suffisantes : ce sont les compétences qui prévalent dans tous les secteurs, qu'ils soient économiques ou culturels.

Le défi de la société de l'information et de la communication : le développement vertigineux des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) est en passe de transformer radicalement non seulement les relations entre les hommes, mais également la nature même du travail, les processus de production et les modes de consommation.

Face à l'extraordinaire développement des supports de la connaissance et des moyens de diffusion des savoirs, l'Ecole a irrémédiablement perdu son statut d'antan de « citadelle du savoir » et sa fonction s'est trouvée grandement transformée. (...).

Durant son passage par l'Institution éducative, l'élève doit être entraîné à utiliser les instruments de la communication pour **rechercher par lui-même l'information et la gérer** afin de s'adapter au changement et évoluer en interaction avec son environnement. Les programmes scolaires, les activités diverses de développement et d'épanouissement de la personnalité de l'élève ainsi que l'organisation de l'école et son ouverture sur l'environnement doivent intégrer ces objectifs (...) (RGP, p. 5).

L'inclusion, voire l'intrusion, de plus en plus évidente, des nouvelles technologies dans les contextes scolaire, universitaire, professionnel et familial, rend obligatoire la maîtrise de plus en plus précoce des TIC. Le développement rapide et continu des sciences et de la recherche induisent une adaptation obligatoire à l'environnement social et économique par l'initiation aux TIC dès le premier palier du cycle primaire et même à celui du préscolaire. Le renforcement doit se faire au cours des paliers suivants pour amener chaque élève à une maîtrise de ces outils. L'analphabète d'aujourd'hui n'est plus celui qui ne sait pas lire mais celui qui ne peut utiliser de façon autonome les nouvelles technologies.

Le défi de la nouvelle révolution scientifique et technique : (...)
L'accélération vertigineuse des progrès techniques et la multiplicité des découvertes technologiques qu'ils engendrent structurent l'environnement et les modes d'adaptation de l'homme(...)

Les programmes doivent donc se positionner dans une perspective prospective et instrumentale intégrant au nombre des objectifs éducatifs visés le développement de l'aptitude à réfléchir et à exercer son esprit critique, l'aptitude au raisonnement scientifique et à la créativité, le sens de l'engagement, de la prise de risque et de la responsabilité, la capacité d'anticipation. Ce sont là autant d'outils à mettre à la disposition du futur sortant du système éducatif pour qu'il puisse faire face à des problématiques inévitablement complexes (RGP, p. 5).

Ce dernier paragraphe est d'une importance cruciale pour notre analyse, dans la mesure où il met en place les jalons pour l'instauration d'une nouvelle façon de concevoir les épreuves d'évaluation certificative telles que celles proposées à l'examen final, le baccalauréat. En effet, pour préparer le bachelier à faire face à des problématiques complexes, il faut s'éloigner des procédés actuels d'examen, qui servent à vérifier des acquis épars, donc des connaissances déclaratives et non point les compétences procédurales, linguistiques, pragmatiques ou socioculturelles censément maîtrisées. Qu'il soit accueilli dans le système universitaire algérien, orienté vers une université étrangère dans le cadre de la mobilité étudiante ou qu'il se dirige vers la formation professionnelle, le bachelier devra mobiliser les compétences acquises, installées et intégrées lors de son parcours scolaire.

De ce qui précède, il faut retenir que le ministère de l'Éducation nationale a pleinement conscience des changements qu'il faut opérer dans le secteur pour que le rendement soit en adéquation avec les ressources humaines et matérielles investies (le budget alloué au MEN³ n'est dépassé que par celui octroyé au MDN⁴) et avec le contexte mondialisé dans lequel s'inscrit le système éducatif aujourd'hui. Le nombre des occurrences du concept

³ Ministère de l'Éducation Nationale.

⁴ Ministère de la Défense Nationale.

« compétences » laisse présager que seule l'APC est aujourd'hui, l'approche préconisée en mesure de faire progresser l'École et la société.

Nous allons maintenant observer la partie consacrée par le RGP au volet pédagogique en général et celui relatif aux langues étrangères, en particulier.

A la page 10 du Référentiel général des programmes, nous relevons ce passage explicite :

L'aspect pédagogique

« Le changement s'opère par la centration sur les **compétences** et les apprentissages construits comme principes organisateurs des programmes et de l'enseignement/ apprentissage, et par le projet pédagogique comme instrument de mise en œuvre dans **le cadre d'une approche systémique des activités et des contenus** » (RGP, p. 10).

La volonté de changement est clairement affichée : il est question de centration sur l'élève, à travers les compétences à installer dans une dynamique portée par le projet pédagogique et axée autour d'une approche, systémique et non point parcellaire, des contenus et des activités. Ignorer cette ouverture, c'est faire preuve de résistance au changement. Cette résistance à s'ouvrir à des pratiques pédagogiques innovantes peut s'atténuer jusqu'à disparaître totalement par le biais de la formation initiale (dispensée dans les ENS) et continue (assurée par un personnel d'inspection formé, lui aussi, et convaincu de la nécessaire mise en place de l'APC).

Dans le point 3.1. de la page 20, les concepteurs du RGP font un exposé des motifs ayant présidé au choix de l'APC expliquant de manière pédagogique la nécessité de la mettre en œuvre. Dans ce plaidoyer pour l'adoption de l'APC, le terme « compétence » est utilisé 9 fois. Cela illustre la volonté de convaincre les destinataires directs du RGP (membres des GSD et concepteurs de manuels) et indirects (enseignants, inspecteurs et chefs d'établissements) que le changement est incontournable si l'on veut augmenter le rendement pédagogique.

La définition proposée : « La compétence étant définie comme la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. **C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources** » (RGP, p. 10) montre bien le niveau hiérarchique de la compétence, supérieur à celui des connaissances, puisque les savoirs sont un des éléments constitutifs de la compétence, au même titre que les savoir-faire et les attitudes. Ils sont des moyens à mobiliser en situation et non un but ultime à atteindre.

Bien que très explicite, la définition est néanmoins suivie, dans le but de l'étayer davantage, d'une explicitation des intentions : « Dans cette définition, les savoirs (contenus des disciplines) ne sont pas négligés mais ils ne constituent pas une fin en soi, c'est surtout par leur dimension "utilitaire" »

ou "instrumentale" qu'ils interviennent comme composantes de la compétence, en tant que ressources. L'expression "savoir-agir" permet de distinguer la compétence du "savoir-faire", plus limité dans sa portée et davantage associé à l'objet de son exercice » (RGP, p. 11).

Face à une explication « pédagogisée » comme celle qui précède, il est fort étonnant que l'adhésion à l'APC ne soit pas encore unanime. Tout intervenant dans l'acte pédagogique doit savoir que l'apprentissage ne consiste pas en un empilement de connaissances stratifiées, mais en leur mobilisation dans une situation donnée, simultanément et en synchronie avec des savoir-faire et des attitudes. C'est cette mobilisation, raisonnée, outillée et intériorisée, qui dénote la maîtrise de la compétence.

L'introduction du concept « compétences transversales » vient appuyer l'idée de système et de réseau : à elles seules, les compétences disciplinaires ne suffisent pas, il faut qu'elles soient confortées par celles qui sont mises en place et développées dans le cadre des autres disciplines comme le montre ce passage : « Les compétences à installer ou à développer – qui peuvent être disciplinaires ou transversales – constituent le critère de choix des situations d'apprentissage mais également des objectifs à réaliser. Autour des situations et des objectifs seront mobilisés les contenus, les moyens didactiques et les procédures d'évaluation » (RGP, p. 11).

Ce passage assure la jonction avec l'évaluation qui constitue un volet indissociable de l'enseignement/apprentissage. Tout changement d'approche induit nécessairement un changement des procédés d'évaluation et le RGP donne les clés pour que ce changement s'opère véritablement dans les pratiques professionnelles quotidiennes. L'APC a forcément une incidence directe sur l'évaluation formative et sommative.

A ce niveau, interviennent les concepts d'intégration, de coordination, d'évaluation formative et de différenciation pédagogique comme le montre ce passage important du RGP :

« Le modèle sous-jacent à cette approche centrée sur les activités de l'élève dans une démarche de résolution de problèmes impose aux concepteurs de programmes de prendre en charge les problèmes posés par les incidences sur :

*a. **L'intégration** (...) processus d'assimilation ou d'appropriation cognitive analysé soit en termes de rétention immédiate ou de rétention différée, soit en termes de transfert scolaire (transdisciplinaire) ou intégral (appliqué dans toute situation de vie).*

*b. **La coordination** qui s'établit à travers la **coordination interdisciplinaire et transdisciplinaire** d'une part, et entre tous les **acteurs** d'autre part afin de rechercher des modes économiques d'organisation des apprentissages, d'éviter la juxtaposition des situations et de favoriser l'intégration et le transfert.*

*c. La différenciation pédagogique ou prise en charge des besoins de chaque élève dans la singularité de son parcours pour une progression optimale dans les **apprentissages**.*

*d. L'évaluation formative : au service de l'apprentissage, elle permet les remédiations immédiates. Il s'agit de rompre avec la conception traditionnelle de l'évaluation-sanction résumée dans une note dont la lisibilité n'est souvent pas évidente et de la remplacer par une évaluation intégrée au processus **d'apprentissage**, servant de révélateur des progrès accomplis ou des lacunes perturbant la progression des **apprentissages**, et appelant une action immédiate et appropriée. Dans ce cadre **l'erreur** doit être perçue comme un signal révélateur des stratégies individuelles dans le processus de maîtrise des **compétences**. Elle doit donner lieu à une réflexion qui permet de tirer le maximum d'informations pour une exploitation didactique en vue d'une remédiation s'attaquant aux causes profondes qui l'ont produite. La construction des **compétences** de l'élève s'opère à travers ses propres expériences ou à travers celles de ses pairs (...). Le **droit à l'erreur** doit être reconnu à l'élève pour éviter la crainte de la sanction qui inhibe toute initiative et toute prise de risque chez lui (VGP, p. 11).*

Dans le quatrième point, consacré à l'évaluation, le terme « apprentissage » apparaît trois fois et celui de « compétences » deux fois, ce qui prouve la centration explicite sur l'activité de l'apprenant, acteur de sa formation, et non pas sur les activités d'enseignement. Cet extrait du RGP met en relief le rôle de l'évaluation formative, seule modalité apte à faire avancer l'élève. En effet, c'est ce type d'évaluation, fondé sur la démarche essai-erreur, qui va permettre à l'élève de prendre conscience de ses erreurs. Partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage, l'évaluation formative permet à l'élève de mobiliser les moyens dont il dispose (ou ceux qu'il lui faudra acquérir) pour les corriger et, parallèlement, elle permet à l'enseignant de réajuster ses activités pour une efficacité et une pertinence accrues.

Si l'évaluation formative est intégrée aux apprentissages et participe pleinement à l'acquisition, au développement et à la maîtrise de compétences, l'évaluation sommative est nécessaire et incontournable. C'est elle qui, à travers les bilans réguliers que sont les devoirs et les compositions, va déterminer le degré d'avancement de l'apprenant dans son parcours scolaire. A la fin d'un cycle, quatrième année moyenne et troisième année secondaire, cette évaluation sommative acquiert une fonction supplémentaire, celle de la certification.

L'évaluation certificative est ainsi appréhendée dans le RGP : « **le profil de sortie fournit les critères et les indicateurs de l'évaluation terminale**. L'important est moins de justifier l'utilité de déterminer préalablement un profil de sortie que de s'accorder sur sa définition et son contenu. Traditionnellement, un profil de sortie est défini en termes de savoir, savoir-faire, savoir-être, ou encore par référence aux trois domaines taxonomiques : cognitif, psychosensori-moteur et socio-affectif » (RGP, p. 20).

La démarche préconisée dans le RGP pour l'évaluation finale intègre la prise en compte des différentes compétences transversales :

- « les **compétences d'ordre communicatif** concernent tous les domaines de la communication, de l'expression et des interactions verbales et non-verbales. Les langues - langue arabe, tamazight, langues étrangères (...) sont considérés comme supports de développement aux compétences d'ordre communicatif » ;

- « les **compétences d'ordre méthodologique** sont la combinaison de capacités et de connaissances procédurales en vue de mobiliser les capacités pour appliquer des procédures connues à la résolution de situations – problèmes ; d'adapter les procédures à la résolution de situations problèmes ; d'élaborer de nouvelles procédures pour résoudre des situations inédites » (RGP, p. 22).

- « Les **compétences d'ordre cognitif** sont définies comme l'ensemble des compétences de base liées aux différents savoirs mobilisables comme ressources dans le développement des compétences. » ;

- « Les **compétences d'ordre social, collectif et personnel**, ensemble des compétences intégratives pouvant mobiliser les ressources individuelles ou collectives autour de la réalisation d'un projet » (RGP, p. 23).

Les concepteurs du RGP précisent que si les compétences des différents ordres sont séparées pour augmenter la qualité de la présentation, en réalité, elles interagissent, à des degrés divers, dans les activités qui les mettent en jeu, avec une dominance de l'une ou de l'autre d'entre elles.

Le premier alinéa de ce passage énonce explicitement que les dimensions, verbale et non verbale, de la langue sont partie prenante dans tout acte de communication. Le paradoxe que la tutelle devra lever est que l'évaluation exclusivement écrite est en porte-à-faux avec ce passage du RGP. Une langue sert à communiquer autant à l'oral que par écrit et tous les programmes d'enseignement l'affichent clairement. Si, en classe de langue, les élèves apprennent à parler et à écrire, pourquoi le système d'évaluation repose-t-il exclusivement sur l'écrit ?

Le RGP assigne à l'enseignement post-obligatoire l'objectif général suivant : « Les **compétences** acquises au lycée doivent permettre, dans toutes les disciplines, de développer le sens de l'effort, l'attitude de probité intellectuelle, l'intérêt et la curiosité des élèves. Tous les enseignements participent à la formation du citoyen dans la mesure où les **élèves doivent exercer des habilités intellectuelles supérieures : analyse, synthèse, problématisation, élaboration d'hypothèses, critique...** » (RGP, p. 29).

Tout est contenu dans ce passage : si on atteint les stades supérieurs de la cognition telles que citées dans le paragraphe précédent, il est subséquent inutile et même contre-productif d'évaluer les connaissances.

Cependant les auteurs du RGP vont plus loin en préconisant un changement radical des procédés d'évaluation usités jusqu'à la mise en place de la Réforme en déclarant ce qui suit : « Ces nouveaux programmes, fondés sur l'approche par les compétences, sont porteurs **d'une nouvelle conception** du rapport au savoir et de la manière de le construire et de **l'évaluer**. Ils induisent de nouvelles attitudes et de nouvelles méthodes pédagogiques : approche interactive et systémique, conception curriculaire, centration sur l'apprenant, projet pédagogique... Leur mise en pratique nécessite un renouvellement des différentes pratiques pédagogiques et des plans de formation » (RGP, p. 46).

Pour respecter les orientations de la tutelle, émises par le biais de la CNP et consignées dans le RGP, il faut que l'ONEC se remette en question, non pas sur le plan organisationnel mais sur le plan de la conception des sujets des examens de fin de cycle.

Les équipes chargées de la rédaction du guide du BEM et du guide du baccalauréat doivent absolument être formées pour la tâche qui leur est confiée. Il est temps d'assurer la cohérence entre, d'une part, l'approche pédagogique préconisée dans le RGP, sa mise en œuvre à travers les dispositifs d'enseignement-apprentissage et, et d'autre part, les procédés d'évaluation formative, sommative et certificative. Le hiatus entre les formats des évaluations d'étapes et les évaluations terminales doit être comblé pour que les sujets d'examens deviennent pertinents et efficaces.

Cette assertion est étayée par le passage suivant : « Le traitement doit **assurer un passage réussi d'une évaluation à dominante encyclopédiste basée sur la mémorisation/restitution à un type d'évaluation centré sur les opérations cognitives** : apprendre à généraliser, à synthétiser, à extrapoler, à critiquer, etc. apprendre à penser et apprendre à apprendre » (RGP, p. 49).

Les opérations cognitives énumérées relèvent des niveaux taxonomiques supérieurs, qui dépassent largement le stade de la connaissance et de la compréhension, activités basées sur le repérage, l'identification, le classement, la permutation, la transposition, etc., qui sont proposées dans les sujets actuels.

La phrase qui suit résume clairement l'intention des décideurs : parvenir à évaluer une production complète qui reflète les compétences linguistiques et les connaissances déclaratives et procédurales des candidats invités à faire preuve de créativité : « Il s'agit en somme d'évaluer une démarche à double articulation : l'accent est mis soit sur la **production de l'élève** et on privilégiera alors les critères de réussite, soit sur **la démarche mise en œuvre par l'élève** et on privilégiera alors les critères de réalisation » (RGP, p. 49).

Ce passage est si clair qu'il ne laisse aucune place à l'interprétation : en fin de cycle, l'évaluation doit porter sur une production – donc une création personnelle- complexe-donc un texte cohésif et cohérent, et non pas sur une vérification des connaissances, se taillant la part du lion dans les barèmes appliqués jusqu'à présent.

En effet, ceux-ci allouent les deux tiers de la pondération aux questions de compréhension et un tiers à une production écrite étriquée, d'une quinzaine de lignes dans le meilleur des cas. Très souvent, cette option est négligée par les candidats qui choisissent, dans leur majorité, de faire le résumé, écriture de reformulation du texte-support, dépassant lui-même rarement vingt lignes. Sachant qu'un résumé canonique réduit au quart de sa longueur le texte de départ, les correcteurs se trouvent ainsi face à une production- ou plutôt, une reformulation, de cinq-six lignes, au maximum. Quid de la cohérence textuelle dans un écrit aussi court ? En offrant le choix entre une production articulée de quinze ou vingt lignes et un résumé de 5 lignes, la réaction des candidats est compréhensible : ils vont vers ce qu'ils pensent être le plus facile et donc susceptible de rapporter plus de points.

Une autre préconisation inscrite dans le RGP, « la mise en place d'une évaluation dans un contexte se rapprochant le plus possible d'un acte concret (l'agir), posé dans une situation réelle » (RGP, p.50) prouve que les sujets d'examens actuels ne correspondent pas du tout à une simulation de situation authentique. Opérer des transpositions d'un temps à un autre ou d'une forme phrastique à une autre, cocher des QCM, relever des phrases du texte-support, remplacer un articulateur par un équivalent, un mot par son synonyme ou son contraire, ne constituent aucunement des activités que l'on peut rencontrer en dehors du contexte scolaire ; alors qu'écrire une lettre, relater un événement, décrire un lieu, débattre d'un sujet, défendre ou réfuter une thèse, sont des situations que l'élève vit en permanence, dès qu'il se trouve en hors-classe.

Les concepteurs du RGP sont conscients de la difficulté à mettre immédiatement en place des procédés d'évaluation cohérents avec l'APC, c'est pour cela qu'ils préconisent, à très court terme, une formation adéquate pour tous les acteurs impliqués dans l'organisation pédagogique et logistique des examens de fin de cycle, comme le montre l'extrait suivant : « A cet égard, **les personnes les plus directement engagées dans l'application des nouveaux programmes et des procédés d'évaluation** qu'ils impliquent **doivent bénéficier d'un soutien et d'un accompagnement adéquats. Leur adaptation, qu'il faut envisager à très brève échéance, doit les rendre capables d'adopter, le plus rapidement possible, les façons de faire inhérentes au paradigme pédagogique véhiculé par les nouveaux programmes.** L'effort de formation à consentir est, certes, gigantesque, mais c'est indéniablement le prix à payer pour que le renouveau pédagogique tant attendu puisse se produire » (RGP, p. 51).

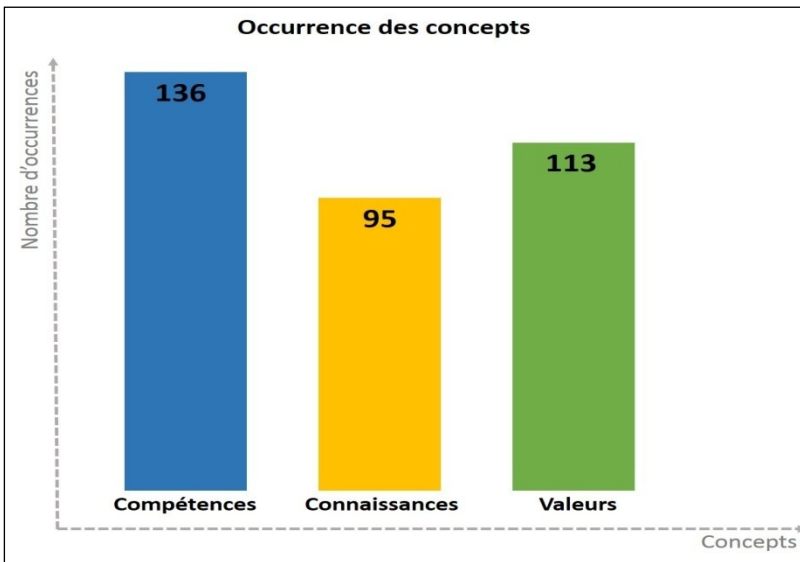
Ainsi, pouvons-nous affirmer, suite à l'éclairage apporté par l'analyse du contenu du RGP, que les deux examens institutionnels cruciaux que sont le BEM, permettant l'accès au cycle secondaire et le baccalauréat, à celui de l'enseignement supérieur, focalisent l'attention du MEN. L'enjeu est de parvenir à mettre ces deux évaluations certificatives en totale adéquation avec les choix didactiques énoncés dans le RGP et les programmes ainsi

qu'avec la démarche pédagogique mise en œuvre à travers les activités d'enseignement-apprentissage. Si l'approche institutionnalisée depuis la réforme du système éducatif est l'approche par les compétences, le système d'examen doit être revu en profondeur pour y correspondre.

Soulignons que pour les besoins de l'exercice, nous avons sélectionné ici les passages les plus significatifs mais le travail s'est fait sur l'ensemble du document ainsi que sur le guide d'élaboration des programmes (cf. Annexe 4).

Le relevé exhaustif que nous avons opéré à partir du Référentiel général des programmes nous a permis de recenser :

- **136** occurrences pour « compétences »
- **95** occurrences pour « connaissances »
- **113** occurrences pour « valeurs » et « société »



L'observation de l'histogramme ci-dessous montre une nette prédominance du concept « compétences », suivi de celui inhérent aux « valeurs » et, enfin de celui relatif aux « connaissances ».

Ces chiffres nous laissent présumer- dans une espèce de mise en abîme- que les activités d'enseignement/apprentissage et les activités d'évaluation formative et sommative, accordent la prépondérance aux compétences à installer chez les apprenants avant de les développer et les évaluer et que les connaissances ne sont que l'un des moyens constitutifs de la compétence.

Evaluation des sujets de baccalauréat

Après avoir procédé au relevé exhaustif des occurrences des trois concepts-clés et à la lumière de ce qui en ressort, nous analyserons des épreuves de français proposées aux candidats à l'obtention du baccalauréat, examen constituant la clé de voûte du parcours scolaire des centaines de milliers d'élèves ayant achevé le cursus post-obligatoire.

Par ses enjeux et son envergure, cet examen a une portée sociale indéniable parce qu'il symbolise la réussite autant des candidats que celle de leurs familles, de leurs enseignants, de leurs établissements et donc de l'Institution éducative dans son intégralité.

La place de choix qu'accorde le ministère de l'Education à cet examen de sortie du parcours scolaire- parce qu'il signifie le couronnement d'une mission accomplie pendant 13 années vis-à-vis de chaque élève- et celui de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique qui accueille les lauréats, devrait nécessairement impacter la qualité des sujets proposés aux candidats.

Cette relation entre les intrants- tous les efforts fournis, tous les moyens investis par le MEN- et les extrants représentés par le taux de réussite à l'examen certificatif- est fonction de l'efficacité et de la pertinence des sujets conçus par l'ONEC. C'est cette relation de cause à effet que nous nous proposons de mettre en évidence par le biais de l'analyse de 24 épreuves de français.

Nous avons opté pour un corpus composé de manière aléatoire mais que nous avons organisé en deux blocs distincts :

- Les sujets de 2004 à 2009
- Les sujets de 2012 à 2014.

L'intention ayant prévalu au choix de cette option est la suivante : nous considérons la période du début de la réforme du système éducatif – mise en œuvre en 2003- comme une période d'adaptation, d'installation des innovations apportées par les nouveaux programmes donc de « rodage » des implications sur l'évaluation.

Par contre, nous supposons que les changements devraient être perceptibles pour la période allant de 2012 à 2014. Nous émettons donc l'hypothèse que les sujets des deux périodes sont totalement différents sur les plans structurel et organisationnel. Sur le plan du contenu des épreuves, nous supposons que celles du second bloc sont conçues de manière à évaluer des compétences et non plus des connaissances. C'est l'analyse outillée du corpus de sujets qui nous permettra de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse ci-dessus émise.

L'analyse des épreuves du baccalauréat montre un décalage flagrant entre les intentions affirmées dans le RGP et les sujets proposés aux candidats. Tous les barèmes accordent la primauté à la vérification de l'acquisition de connaissances. En effet, les deux parties destinées au contrôle de la compréhension

d'un court texte et le fonctionnement de la langue, totalisent **12** des 20 points qui constituent l'échelle de notation. Seuls 06 points (ou 08 pour la filière langues étrangères) sont affectés à l'évaluation de la compétence d'écriture. Sur ces six (ou huit) points, il faut savoir que 2 points sont consacrés à la correction de la langue, que les correcteurs assimilent très souvent à la maîtrise de l'orthographe.

Or, les candidats au baccalauréat sont dépositaires d'un capital horaire d'apprentissage du français oscillant entre 1000 et 1400 heures d'apprentissage, en fonction des filières.

Nous avons procédé à l'évaluation des sujets proposés entre 2004 et 2014 (cf. Annexes 2 et 3) pour déceler une éventuelle rupture existant entre le vécu de l'élève du secondaire sur les plans pédagogique, méthodologique et pragmatique et les épreuves du baccalauréat et pour vérifier si la conception des épreuves avait évolué depuis la parution du RGP et la mise en œuvre des nouveaux programmes.

Le corpus analysé se compose de 24 sujets, et suite au relevé des questions, nous n'avons pas retenu la filière comme critère discriminant. En effet, quelle que soit la série à laquelle ils appartiennent (sciences naturelles, sciences exactes, sciences humaines, sciences économiques, langues étrangères, etc.), les candidats doivent plancher sur des sujets élaborés selon un canevas unique (questions de compréhension et fonctionnement de la langue sur 12, 13 ou 14 points et production écrite – rédaction, résumé ou compte-rendu sur 8, 7 ou 6 points).

Rappelons que le but poursuivi par l'analyse du corpus est de mesurer le degré de congruence entre les préconisations du RGP et les sujets de bac.

Nous considérons qu'en 2004, la mise en œuvre- en 2003- de la Réforme en est encore à ses débuts et que les sujets de bac- ainsi que les formats d'évaluation diagnostique, formative et sommative, sont encore inscrits dans une vision antérieure.

On peut ainsi constater que les 5 sujets proposés en 2004 (Cf. Annexe 2) accordent la primauté à la vérification des connaissances relevant des niveaux inférieurs de la taxonomie la plus connue des enseignants, celle de Bloom qui se présente ainsi, en allant du bas vers le haut :

Niveau 5 : évaluation, conceptualisation

Niveau 4 : synthèse

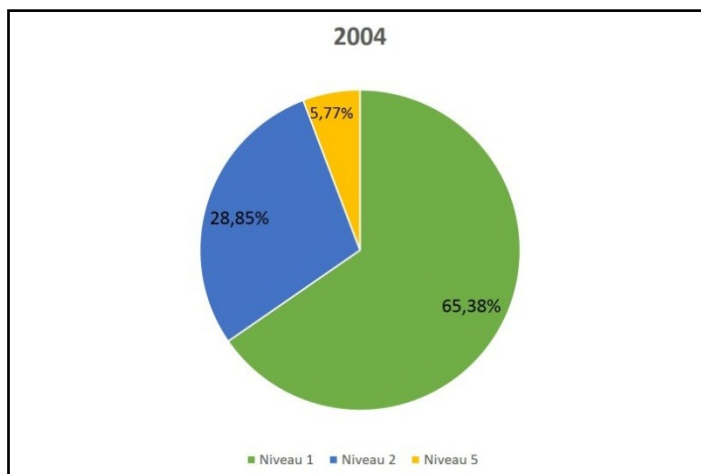
Niveau 3 : analyse

Niveau 2 : application

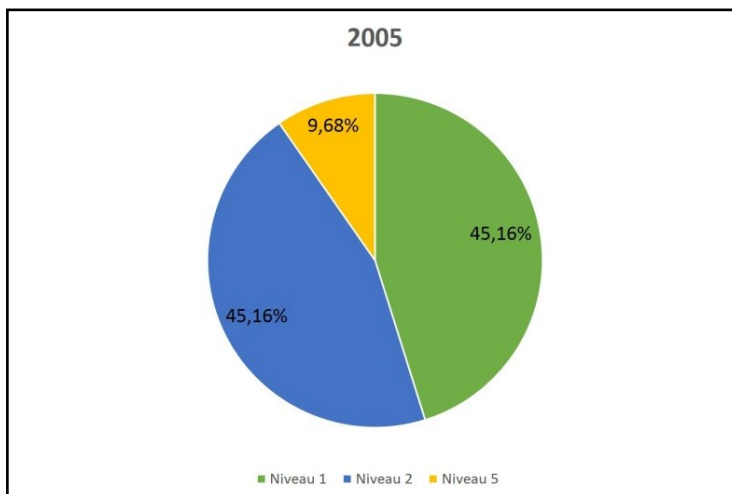
Niveau 1 : compréhension.

Le diagramme ci-après montre que 65,38 % des questions posées relèvent du niveau 1, 28,85 % du niveau 2 et seules 05,77 % atteignent le niveau 5. Pour ce niveau, nous avons considéré la question récurrente : « Donnez un

titre au texte » comme une conceptualisation. En effet, donner un titre à un texte suppose une compréhension affinée de l'explicite comme de l'implicite et dénote la capacité à synthétiser en quelques mots, les idées véhiculées par un texte de vingt lignes.

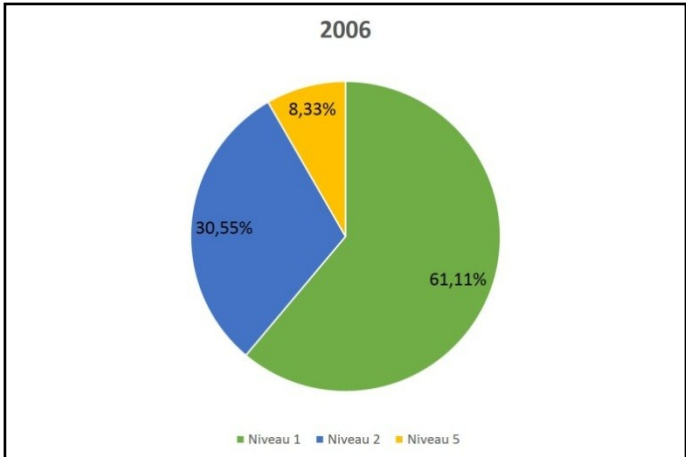


En 2005, on note une légère évolution exprimée par une quasi parité des pourcentages relatifs aux deux premiers niveaux. En effet, l'application est sollicitée au même titre que la compréhension, les niveaux 3 et 4 sont toujours ignorés mais le niveau 5 est presque doublé. Ces chiffres laissent présager une progression pour la suite.

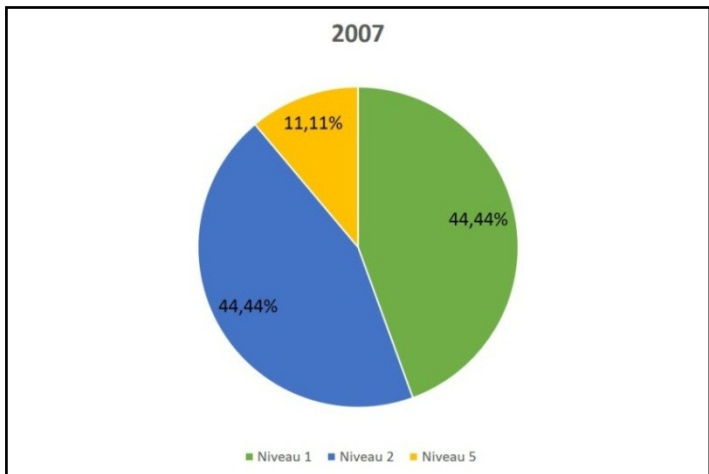


Avec un accroissement du taux relatif au niveau 1 (61,11 %), une réduction de moitié de celui du niveau 2 et un léger infléchissement pour le niveau 5, l'année 2006 connaît une régression par rapport à la précédente. Cette

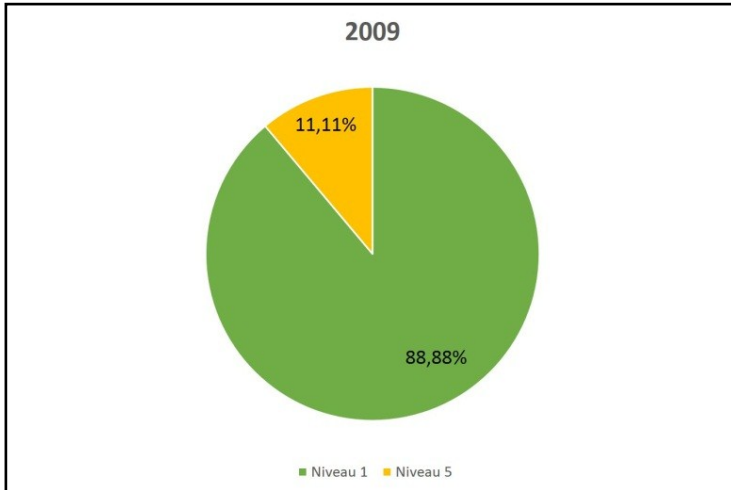
constance dans les taux nous laisse supputer que les concepteurs d'épreuves du baccalauréat n'ont pas changé de vision, trois ans après l'instauration de la Réforme.



En 2007, retour à une parfaite égalité entre les deux premiers niveaux qui affichent le même taux, 44,44 % et un relèvement du niveau 5 avec 11,11 %. L'habitus professionnel des concepteurs de sujets semble bien ancré puisque les questions sont toujours cantonnées aux deux premiers niveaux, niant les niveaux intermédiaires et le niveau 5 n'apparaît que parce que nous avons admis le fait de donner un titre à un texte qui en était dépourvu, comme révélateur d'une aptitude à la conceptualisation.

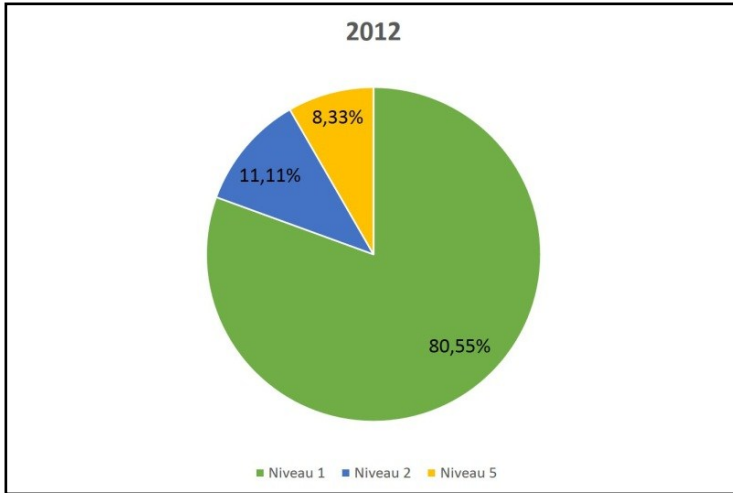


L'année 2009 est une année particulière : tous les questionnaires stationnent au niveau 1 ainsi que l'indique le taux de 88,88 %. Même le niveau basique de l'application n'est pas atteint. Il serait fort intéressant de recouper ce pourcentage avec le taux de réussite au bac, pour voir s'il y a corrélation.

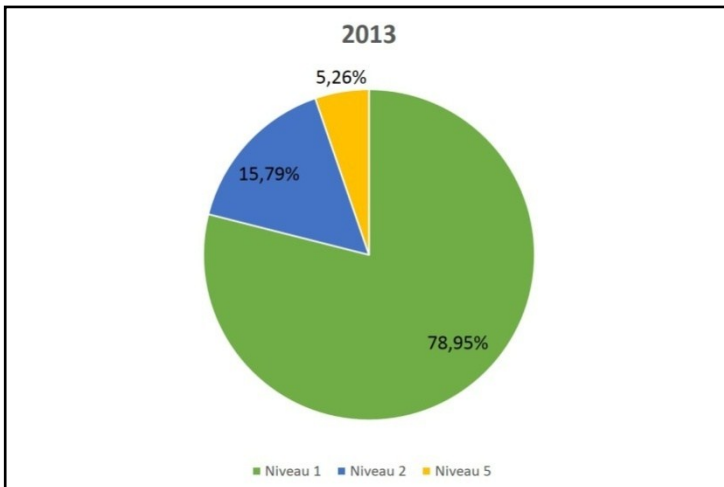


Le second corpus analysé se compose des sujets proposés entre 2012 et 2014, période post-parution du RGP. Nous supposons chez les acteurs impliqués, enseignants et inspecteurs – qui sont également auteurs de sujets d'examen- une meilleure appréhension des changements engendrés par la Réforme du système éducatif qui en est respectivement à sa neuvième, dixième et onzième année de mise en œuvre.

En 2012, l'évaluation des sujets montre une stagnation du taux de questions de niveau 1, une légère répartition de questions de niveau 2 et une baisse du taux de niveau 5. Nous sommes pourtant en l'an 9 de la réforme et il n'y a pas de changement notable dans la confection des questionnaires. Rappelons que notre échantillon aléatoire ne comporte ni les sujets de 2010 ni ceux de 2011 et nous attendions une évolution dans la gradation des niveaux. Or, nous remarquons un retour en arrière par rapport aux années 2007 ou 2008. Il faut s'interroger sur l'impact potentiel de la parution du RGP et du guide d'élaboration des programmes sur l'élaboration des épreuves d'examen finale.

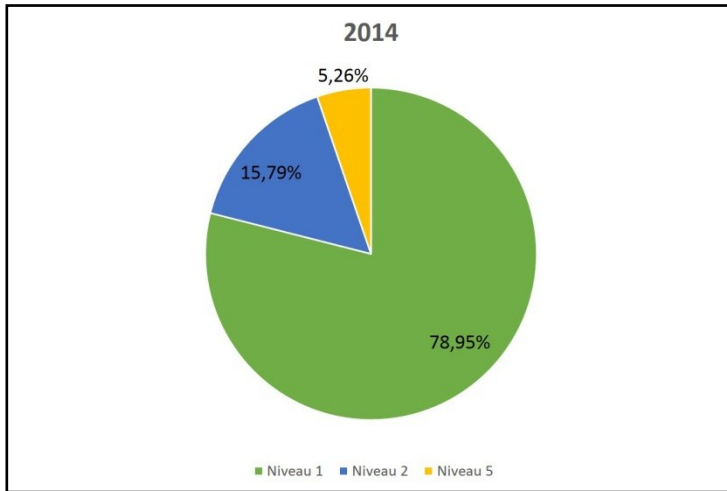


En 2013, l'évaluation des sujets montre la réapparition timide du niveau 2 par rapport à l'année précédente mais qui est amoindrie par la baisse du taux de niveau 5 qui n'est plus que de 05,26 %. Le niveau 1 est toujours majoritaire, même si nous en sommes à dix ans après la mise en place de la réforme. Pourquoi le gabarit des sujets est-il immuable ? S'agit-il d'une résistance au changement ? Ou d'un manque de formation à la formulation des questionnaires d'évaluation sommative- certificative ? Pourquoi continue-t-on d'évaluer – à la fin de tout le cursus scolaire- des connaissances qui ne sont que des éléments constitutifs de la compétence ? Où se situe la faille ?

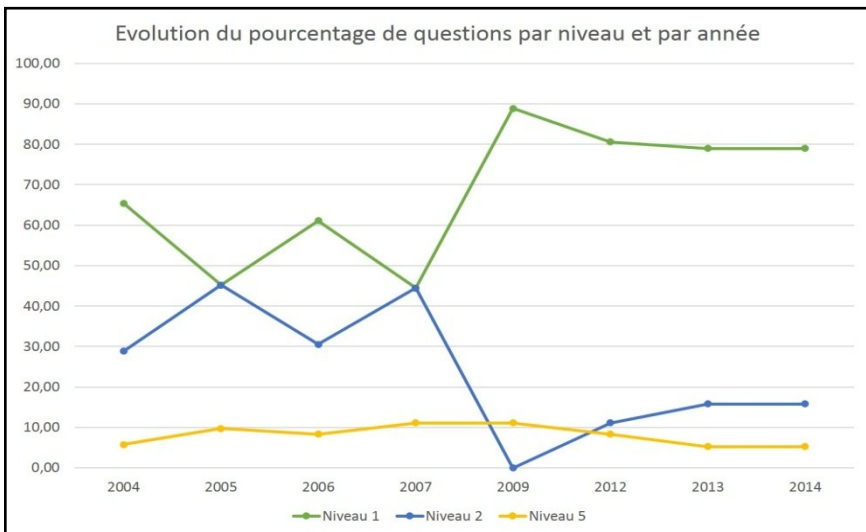


En 2014, l'évaluation des sujets montre une stabilisation des résultats qui sont parfaitement similaires à ceux de l'année précédente, le niveau de la compréhension totalisant le plus fort pourcentage. Nous avons pensé à une

erreur de notre part dans le calcul des pourcentages mais vérification faite, ces taux sont justes : comme nous prenons en considération les questions de plusieurs sujets – rappelons que nous avons décidé au départ et pour le motif exposé plus haut de ne pas faire des filières un facteur discriminant- les règles d’associativité et de commutativité s’appliquent ici. Les résultats sont identiques à ceux de 2013 mais ils s’expliquent par les éléments associés qui sont de différents ordres.



Pour avoir une vision d’ensemble des résultats de l’évaluation des sujets de bac proposés entre 2004 et 2014, nous les avons synthétisés sous forme de courbe :



Le visuel est explicite :

- Le niveau 1 évolue entre 60 et 90 % avec deux rétrogradations dans la zone des 44 % ;
- Les niveaux 3 et 4 n'ont jamais été atteints, quelle que soit l'année ;
- Le niveau 5 stagne dans une zone inférieure à 10 %, avec deux exceptions où il dépasse les 11 %.

Les deux blocs de corpus que nous avons artificiellement formés enregistrent quasiment les mêmes résultats alors que plusieurs années les séparent.

Production écrite

Tous les sujets proposent aux candidats de choisir entre deux types de production :

1- Un exercice relevant de l'écriture de reformulation : un résumé du texte-support, jusqu'en 2009 et un compte-rendu objectif du texte depuis 2012.

2- Une production relevant de l'écriture d'invention : rédiger un texte argumentatif (pour la quasi-totalité des sujets) ou expositif (pour deux des 24 sujets analysés) en une vingtaine de lignes jusqu'en 2009 et en une quinzaine depuis 2012 à partir d'un sujet donné. La majorité de ces sujets ne proposent ni contexte, ni conditions de réalisation, ni seuil d'exigence, ni critères de réussite, hormis celui relatif à la longueur de la production attendue.

3- Les barèmes concernant la production écrite varient entre 6 et 8 points et sont tous calqués sur le même modèle.

Résumé du texte-support ou Compte-rendu objectif		Production écrite	
Critères	Barème	Critères	Barème
Structure du texte	1 point	Respect du thème et du type de texte	1 point
Respect des informations	2 points	Choix des informations ou des arguments	2 points
Reformulation	1 point	Plan	1,5 pt
Condensation	2 points	Cohérence	1,5 pt
Correction de la langue	2 points	Correction de la langue	2 points

- Dans le barème à 6 points, le critère « respect des informations essentielles » est supprimé ;

- Dans celui à 7 points, le critère « reformulation » est noté sur 2 points.

Commentaire du tableau

La production écrite est un exercice complet qui sollicite la mobilisation de savoirs déclaratifs (utiliser les types de phrases adéquats, les temps et les modes convenables, faire les accords nécessaires, exprimer des idées, etc.) et des savoir-faire procéduraux (introduire le sujet, suivre un plan, agencer des paragraphes, articuler des idées, faire des transitions, respecter le statut du destinataire, ponctuer correctement son texte, assurer la cohérence intra et inter phrastique, etc.) en vue d'une simulation de communication dans une situation authentique (le candidat fait comme si...).

La pondération allouée à cet exercice complet d'expression écrite correspond au tiers seulement de la note entière et ne permet pas de mesurer le degré de maîtrise de la compétence d'écriture du candidat. En réservant, les deux tiers de la note aux questions de compréhension, l'idée sous-jacente est « d'aider » le candidat à emmagasiner un maximum de points en cochant, recopiant, relevant, classant, identifiant des savoirs parcellaires et déconnectés de la réalité.

Ces dispositions sont pourtant en totale contradiction avec les préconisations du RGP, dans lequel on peut lire, en page 69, ce passage explicite: « L'évaluation se décline sous la forme d'un traitement visant à se prononcer sur une totalité en construction, intégrant les composantes de la compétence : conceptuelles (savoir), procédurales (savoir-faire) et socio affectives (savoir être). Le tout est contextualisé à partir de résolution de situations problèmes mettant en mouvement des ressources disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires ».

La dernière phrase de ce passage, est de toute évidence antinomique avec les sujets des corpus analysés qui présentent une propension à n'évaluer que des savoirs disciplinaires, non contextualisés.

Les résultats de notre recherche engendrent l'infirmité de notre hypothèse de départ : le facteur temps de la mise en œuvre de la réforme n'a eu aucun impact sur le dispositif d'examen finale.

Les intentions de changement énoncées dans le RGP sont restées au stade du déclaratif. Alors que les innovations affichées touchaient autant l'apprentissage que l'évaluation, force est de constater qu'il n'en fut rien. Force est de constater qu'en 2014, comme en 2004, en langue française, on évalue des connaissances parcellaires relatives aux domaines lexicaux et syntaxiques et non pas des compétences.

Conclusion et perspectives

Nous pouvons avancer, de manière certaine et corroborée par les documents joints en annexes, que tant que le barème appliqué à l'épreuve de français accorde 12 ou 13 points selon les filières, à l'évaluation des connaissances déclaratives et fragmentées, les épreuves du bac ne

permettront pas de mesurer le degré de maîtrise de la langue par les candidats. En effet, relever des mots ou des phrases, recopier un item parmi les 3 ou 4 proposés, identifier à qui ou à quoi renvoient des pronoms sont des tâches primaires, maîtrisables dès le niveau élémentaire du CECR et ne méritent pas d'aspirer les 2/3 de la fourchette de notation. Ces questions sont supposées- à tort- évaluer le degré de maîtrise d'une langue étrangère après plus de 1200 heures d'apprentissage (pour les filières scientifiques) et plus de 1400 pour les filières littéraires. En outre, peut-on présumer qu'un candidat qui aura su relever, recopier, classer, identifier, etc., saura utiliser ces connaissances fragmentées en situation authentique de communication?

Il faut signaler également que ces types de questions (QCM, relever, recopier...) laissent une part non négligeable au hasard, sans oublier les possibilités de communication par signes entre les candidats qui déploient souvent de l'ingéniosité dans ce domaine.

En définitive, on constate que les anciennes pratiques évaluatives perdurent malgré les nombreuses opérations de formation continue organisées par le MEN au profit des enseignants et formateurs de formateurs (enseignants-formateurs et inspecteurs).

Si l'on veut être en adéquation avec le RGP qui préconise d'évaluer les compétences des candidats et non pas leurs connaissances, il faudra absolument- en ce qui concerne la langue étrangère 1 qu'est le français, restaurer la « rédaction », voire la « dissertation », texte structuré, comportant une introduction, un développement et une conclusion. Il faut exiger une longueur suffisante de façon à pouvoir vérifier la cohérence du texte produit, le respect des métarègles, la richesse et l'originalité des idées, les articulations des paragraphes, la correction de la langue, la progression de l'argumentation, la fluidité de l'expression, la richesse des idées, etc. La spatialisation du texte et sa mise en page sont autant d'indices sur la structuration de la pensée du candidat.

Il faut également se fonder sur l'extrait suivant du RGP : - « les **compétences d'ordre communicatif** concernent tous les domaines de la communication, de l'expression et des interactions verbales et non-verbales. Les langues - langue arabe, tamazight, langues étrangères (...) sont considérés comme supports de développement aux compétences d'ordre communicatif » pour introduire l'évaluation de la compétence de communication orale. Cela se fait dans tous les pays du monde et les examens du Delf-Dalf, construits à partir du CECRL, évaluent les quatre domaines :

- compréhension de l'oral, à partir d'un support sonore (débat, conférence, interview) ;
- production orale, devant un jury, à partir d'un court texte déclencheur ;
- compréhension de l'écrit, avec un large éventail de questions ;

- production écrite : essai ou synthèse de documents différents axés autour d'un thème.

Pour se hisser au niveau des standards internationaux, le baccalauréat devra changer de format.

C'est pourquoi nous formulons les propositions suivantes pour la rénovation de l'épreuve de français :

- En faire une épreuve anticipée pour toutes les filières sauf celles où elle considérée comme matière principale, dotée d'un fort coefficient : LSH et LLE ;

- Instaurer l'évaluation de la compétence de compréhension/production orale, que ce soit sous forme d'évaluation continue ou de sessions d'exposé oral devant un jury composé d'un ou de deux enseignants ;

- Pour les deux filières précitées, proposer des textes-déclencheurs extraits d'anthologies d'œuvres algériennes, maghrébines ou universelles, porteurs de thématiques en rapport avec l'âge et les préoccupations de jeunes de 16 à 20 ans ;

- Accorder 6 points maximum aux questions de contrôle de la compréhension du texte :

- Majorer la pondération affectée à la production écrite ;

- Pour les filières LSH et LLE, opter pour l'essai (rédaction, dissertation, commentaire composé, synthèse de documents), production suffisamment longue pour permettre l'évaluation de la maîtrise de la compétence de compréhension (du sujet) et de production écrite (cohésion, cohérence, créativité, etc.).

Bibliographie

Documents de référence consultés

Loi d'orientation n°_ 08-04 du 23 janvier 2008 ;

Référentiel général des programmes ;

Guide d'élaboration des programmes ;

Guide d'élaboration des sujets de bac ;

Programmes de français de 3^{ème} AS ;

Documents d'accompagnement du programme de 3^{ème} AS ;

Manuel scolaire de 3^{ème} AS.

Documents analysés

Epreuves de bac blanc ;

Epreuves de français du bac ;

Barèmes de notation.