

L'évaluation au baccalauréat, essai d'analyse du guide d'élaboration de l'épreuve de français au baccalauréat et pratiques de classes

Nabila HAMIDOU ^(1,2)

Introduction

Derrière tout acte d'enseignement, nous ciblons des objectifs définis et consignés, d'abord dans des instructions officielles, ensuite dans un programme élaboré par la tutelle pédagogique.

Aujourd'hui, la formation de compétences nationales en matière de langues est indispensable pour servir de ressources indépendantes, fiables, à toutes les institutions de la nation. L'internationalisation de la vie, l'évolution du marché du travail, l'évolution mondiale des parlers et de leur place dans les transactions économiques et commerciales, grâce à une mondialisation qui se fait de plus en plus ressentir, a fait qu'une véritable réflexion quant à l'apprentissage des langues étrangères en Algérie, s'est fait ressentir de plus en plus.

L'enseignement en Algérie, a pour objectif de permettre à chaque élève d'accéder à l'exercice autonome de la réflexion. Ce dessein est commun à toutes les disciplines de l'école. L'enseignement de la langue française joue néanmoins un rôle tout particulier, celui de permettre à l'apprenant d'une part une formation supérieure et d'autre part une meilleure insertion professionnelle.

Suite à la réforme du système éducatif algérien en 2002, de nouveaux programmes ont vu le jour prônant un enseignement axé sur l'intégration et le transfert des apprentissages.

Une intégration de savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui permette à l'élève d'être capable d'effectuer un transfert vers l'extérieur, des habiletés acquises à l'école. L'approche indiquée ici est de type actionnel. L'apprenant utilisant la langue sera considéré comme un acteur social qui accomplit une tâche. En réalisant une action (approche actionnelle), l'apprenant agit avec les autres.

⁽¹⁾ Université Oran 2, Faculté des langues étrangères, 31 000, Oran, Algérie.

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

Dans le présent travail, nous nous sommes intéressées, à l'évaluation de l'épreuve de la langue française au baccalauréat. Nous avons voulu savoir si les sujets proposés sont compatibles avec ce qui est prôné dans le programme officiel et l'approche préconisée, à savoir « l'approche par compétences ». Nous nous sommes basées, pour cela, sur le guide de l'épreuve de 2011. Il s'agissait de voir toutes les informations contenues dans ce guide, relatives à la nature de l'épreuve, les modalités de correction et des sujets types. Ces informations sont censés identifier des démarches d'évaluation des compétences de communication telles qu'énoncées par le programme officiel de 3^{ème} AS.

Cependant, comme il est presque impossible, dans un travail de recherche sur l'enseignement/apprentissage, de ne pas faire appel aux premiers concernés, nous avons fait une enquête auprès d'enseignants de lycées et d'étudiants de 1^{ère} année de licence de français. Notre corpus d'analyse est donc, constitué ici des réponses données par ces deux derniers.

Notre hypothèse de départ est que les sujets proposés au baccalauréat aujourd'hui, visent beaucoup plus les connaissances de l'élève que leurs compétences rejoignant en cela les anciens sujets du baccalauréat d'avant la réforme.

Le choix des outils méthodologiques utilisés dans ce travail, a été en fonction des objectifs poursuivis et des hypothèses retenues pour ce projet de recherche. L'identification des facteurs endogènes et exogènes qui déterminent les représentations des uns et des autres par rapport à l'épreuve du français au baccalauréat, passe nécessairement par leur mise en évidence, et ce par le biais d'un questionnaire :

- Un questionnaire destiné aux étudiants nouveaux bacheliers, concernait en grande partie, les représentations de ces derniers, quant à l'évaluation de l'épreuve de Français au baccalauréat d'une part et d'autre part leur rapport à la langue française ;

- Pour les enseignants, il s'agissait de connaître, d'une part, leur avis sur l'adéquation entre les objectifs fixés par les instructions officielles (IO) pour l'enseignement/apprentissage de la langue française, le programme et le contenu de l'épreuve de français au BAC Pour les séries Mathématiques, Techniques mathématiques et Sciences expérimentales. D'autre part, il fallait mettre à plat leurs représentations quant à l'évaluation de l'épreuve de Français au baccalauréat.

La passation des questionnaires s'est faite, pour notre part, au niveau des lycées d'Oran, Mostaganem, et Tlemcen pour les enseignants et au niveau des universités de Tlemcen, d'Oran et de Sidi-Bel-Abbès pour les nouveaux bacheliers. Concernant l'enquête faite auprès des enseignants, nous disposons de 6600 données soit 11 items X 60 enseignants (Sur un ensemble de 100 questionnaires adressés aux enseignants, nous n'avons récolté que 60 % de répondants).

Pour celle des nouveaux bacheliers, nous disposons de 1950 données, soit 10 items X 195 étudiants. Pour notre analyse, nous nous sommes attachées davantage à la signification de la réponse et non à ses signifiants. Autrement dit, nous mettons de côté l'aspect formel de réponses telles : le lexique, l'orthographe et la syntaxe. Par ailleurs, et afin d'éviter les effets de sens produits par le traitement séquentiel des données recueillies, nous avons constitué des corpus distincts. Ce procédé nous a permis de rassembler les réponses correspondant à chaque item. Dans la pratique, nous avons affecté un numéro à chaque feuille afin de faciliter l'identification de chaque réponse. Les réponses considérées comme équivalentes sont mises ensemble.

Nous avons évité, dans un premier temps toute inférence du type:« il se pourrait que tel enseignant ait dit cela parce que... », nous limitant à l'explicite observable. Il ne s'agit pas de spéculer sur les non-dits mais d'analyser ce qui est clairement exprimé. L'interprétation ne surviendra que dans un second temps.

L'objectif de ce travail, est de mettre à plat toutes les représentations, négatives ou positives, autour de l'épreuve de français au baccalauréat, de l'apprentissage/enseignement de la langue française, des différentes compétences à maîtriser durant la 3^{ème} année secondaire, et du degré d'intégration de ces compétences à travers une possibilité de transfert à l'université. Y-a-t-il adéquation entre les objectifs fixés par les Instructions Officielles pour l'enseignement/apprentissage de la langue française et le contenu de l'épreuve de français au baccalauréat ?

Pendant, la grande question est de savoir si, à l'épreuve de français au baccalauréat, nous évaluons des connaissances ou des compétences.

Evaluation et compétences

Nous ne reviendrons pas ici sur la notion de l'évaluation à travers le temps et les différentes méthodologies. Ceci n'est nullement l'objectif de notre travail. Ce qui nous importe, ce sont les différentes caractéristiques que revêt l'évaluation dans l'approche préconisée aujourd'hui dans l'enseignement/apprentissage en Algérie à savoir l'approche par compétences.

Au début du siècle et jusqu'au années 50, la notion d'évaluation était assimilé directement à celle de la notation. Cependant, avec l'avènement des sciences cognitives, le caractère «sanction» de l'évaluation disparaît au profit d'une pédagogie de soutien et de remédiation à travers une évaluation formative centrée sur les besoins des élèves, sur ses compétences et sur les savoirs réellement intégrés. Ce type d'évaluation « constitue [selon les concepteurs des programmes et des instructions officielles], la clé de voûte de la lutte contre les déperditions scolaires » (Référentiel des programmes, 2008).

A travers cette nouvelle conception de l'évaluation, un nouveau souffle est donné au processus de l'enseignement/apprentissage. En effet, aujourd'hui, l'évaluation est devenue le moyen par excellence de se rendre compte du degré

de compétence réel de l'apprenant. A ce niveau-là, l'erreur devient partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage puisqu'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 » (Référentiel des programmes, 2008).

Lors de notre enquête, nous avons demandé aux enseignants de nous dire ce qu'était l'évaluation pour eux. Les avis étaient très partagés. Il n'y a pas eu de réponse canonique. Deux seulement mettent en avant la mesure des compétences. Pourtant, il est clairement stipulé dans le référentiel des programmes qu'aujourd'hui, l'évaluation va être ramenée à deux fonctions :

- une fonction formative de régulation opérée au niveau de l'élève, lui facilitant l'ajustement de ses stratégies d'apprentissage, et au niveau de l'enseignant, le soutenant dans l'adaptation de son enseignement ;
- une fonction sommative de reconnaissance du niveau d'acquisition des compétences, permettant d'avoir des éléments d'appréciation précis, justes et équitables sur les performances des élèves, l'efficacité des programmes et de leurs réalisations (Référentiel des programmes, 2008, p. 67).

Cela nous semble assez clair quant à la nouvelle orientation de l'évaluation aujourd'hui. Le but est de guider l'élève, de lui permettre de comprendre et de corriger lui-même ses erreurs. D'un autre côté, elle informe l'enseignant sur le degré de maîtrise des apprentissages par l'apprenant et lui permet de réguler son action. L'évaluation réalisée par le professeur n'est en aucun cas une évaluation sanction mais elle apporte de l'information utile à l'élève pour faciliter ses apprentissages. Elle revêt une dimension métacognitive.

L'évaluation, véritable outil au service de l'enseignement/apprentissage est vu par les spécialistes comme une évaluation de « la mise en œuvre de la compétence » (Cadre européen commun de références, p. 135) à savoir une évaluation de la performance. Nous pouvons nous poser ici, la question de savoir ce que signifie réellement une compétence et comment se fait sa mise en œuvre.

Toutes les études ayant trait aux compétences définissent celles-ci comme un ensemble de savoirs (connaissances), de savoir-faire (pratiques), de savoir être (attitudes) et enfin d'aptitudes. Le Boterf affirme que, « La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent » (Le Boterf, 1994, p. 16). Pour passer à la compétence, il faudrait savoir mobiliser ses acquis dans un contexte particulier, car l'essence même d'une compétence se résume à un acte et la compétence ne s'inscrit que dans une action. En effet, « (...) Il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner "à vide", en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister » (Le Boterf 1994, p. 16).

Il s'agit aujourd'hui, dans les différents systèmes éducatifs en général et le système éducatif algérien en particulier, de préparer l'élève « à un développement continu de ses compétences en lui **apprenant à apprendre, à s'adapter et à réagir en toute autonomie aux différentes situations de vie** » (Le Boterf 1994, p. 16). En d'autres termes, il s'agit de rompre avec les schémas traditionnels qui conféraient « la prééminence au savoir encyclopédique basé sur la mémorisation/restitution des connaissances, en un modèle qui favorise les capacités de raisonnement de l'élève et ses compétences à exercer son esprit critique » (Référentiel des programmes algériens, 2008, p. 08).

Par conséquent, l'indice de la compétence reste l'autonomie de l'élève. Une autonomie qui donne à ce dernier, le pouvoir de s'adapter à toutes les situations qu'il rencontre et de résoudre tous les problèmes qui pourraient être une entrave à son apprentissage. Ce pouvoir lui est conféré grâce aux connaissances acquises (déclaratives, procédurales et conditionnelles) ainsi qu'à sa capacité à mobiliser ces acquis lors de la résolution d'un problème.

La notion d'autonomie dans l'apprentissage n'est pas si anodine que cela. Elle suppose toute une prise en charge de l'apprenant par l'enseignant. En effet, puisque l'objectif de tout système éducatif est la maîtrise, par l'apprenant, de compétences lui permettant de se débrouiller dans n'importe quelle situation de la vie courante, et puisqu'il s'agit de former un être social actif, l'enseignant est chargé de le guider, de le conseiller en concevant des dispositifs d'apprentissage qui lui permettront, en plus de la construction de sa personnalité, une intégration effective de différentes compétences. Il est vrai que toute la conception cognitive de l'apprentissage montre que « Le développement humain est un processus d'assistance entre les enfants et l'adulte agissant comme un médiateur de la culture » (Bruner, 1983, p.8).

Le message, à notre sens, est très clair. Il est impératif, aujourd'hui, de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage et d'inscrire l'élève dans une perspective active dont l'objectif serait, en plus de l'intégration des savoirs, la possibilité d'un transfert efficace dans des situations de la vie courante.

Ainsi l'accent n'est plus mis exclusivement sur les compétences disciplinaires propres à l'acquisition de la discipline, pour ce qui nous concerne, la langue française, mais aussi et surtout sur les compétences transversales qui sont définies comme des « attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise une autonomie croissante d'apprentissage des élèves »¹.

¹ Ministère de la Communauté française, Programme d'études 2002, *Enseignement fondamental*, Belgique, 2002.

Vu sous cet angle et puisque la compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser », et que pour qu'il y ait compétence il faudrait que l'élève arrive à utiliser les différentes ressources dont il dispose, nous sommes en droit de nous demander comment les enseignants vont pouvoir faire pour aider les élèves à mobiliser ces différentes ressources en vue d'une action bien déterminée et est-ce que les enseignants sont conscients du rôle essentiel que leur confère cette nouvelle pédagogie ?

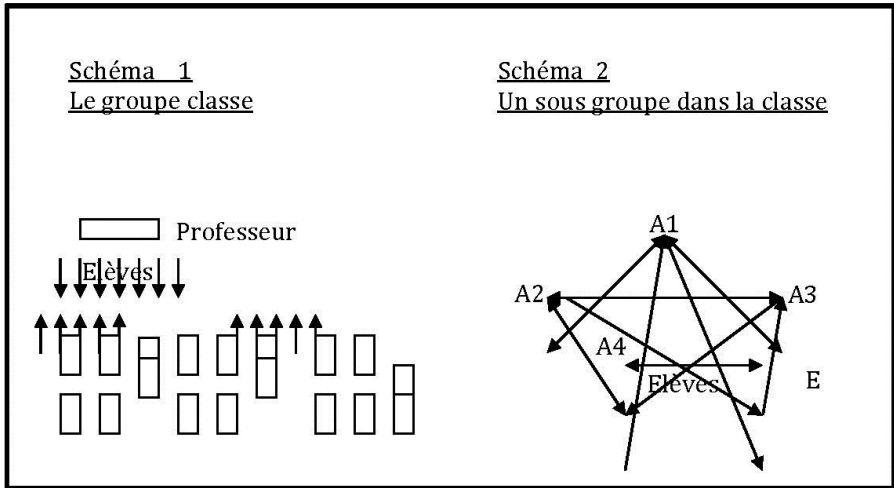
Lors de notre enquête, nous avons demandé aux enseignants quelles étaient les missions d'un enseignant de langue². Les avis ont été très partagés. Chacun a une vision particulière de ce qu'est la mission du professeur de langue. Cependant, la majorité a choisi en premier lieu : Apprendre aux élèves à parler et Apprendre aux élèves à écrire. Pourtant, « Si instruire consiste à faire en sorte que l'individu s'adapte à son environnement et s'épanouisse, le seul fait de savoir lire, écrire et compter ne suffit plus » (Référentiel des programmes algériens, 2008, p. 17).

Actuellement, tous les systèmes éducatifs se doivent d'intégrer le changement, en mettant en avant, non seulement la pertinence et la qualité de leurs programmes, mais aussi leurs stratégies pédagogiques. Il s'agit, aujourd'hui, en plus d'instruire et d'évaluer, de socialiser l'élève. Ainsi, l'accent n'est plus mis sur la connaissance mais sur le développement intégral de l'élève. Pour cela, une pédagogie coopérative devient primordiale.

La classe est un lieu de réflexion au quotidien. Grâce à leur pratique pédagogique, quotidienne, les enseignants observent et analysent l'impact de leur action sur les apprenants, et ceci afin de pallier aux insuffisances retenues et modifier ce qui est modifiable pour mieux répondre aux demandes de ces derniers. Aujourd'hui, avec les nouvelles méthodologies en général, et la méthodologie actionnelle en particulier « L'enseignant et l'élève apparaissent comme des partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage » (Référentiel des programmes, p. 05). La relation pédagogique est passée du savoir à sens unique au savoir en interaction.

C. Tagliante (1994, p. 15) nous parle de relation pédagogique verticale (à sens unique) et relation pédagogique horizontale et interactive. La schématisation qu'elle en fait est très significative :

² La question posée est une question fermée à choix multiples et les enseignants devaient numéroter les réponses de la mission la plus importante à la moins importante.



Ainsi, un nouveau modèle d'apprentissage est apparu. Il s'agit de se focaliser beaucoup plus sur le processus « apprendre » que sur celui d'« enseigner » c'est-à-dire « aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie » (Programme de français de 1^{ère} AS, p. 03).

Le rôle et le statut pédagogique de l'enseignant ont changé parce qu'une nouvelle place est accordée à l'élève (il devient au centre de la relation pédagogique). L'école n'est plus le seul lieu d'apprentissage, elle perd ainsi son monopole de « citadelle du savoir ». Les supports de transmission aux élèves de ce savoir prolifèrent. L'enseignant passe d'unique véhicule de connaissances à celui de médiateur et de guide.

Il est clair aujourd'hui que le système éducatif algérien, tel qu'il est défini dans le discours officiel accorde une importance réelle à la concertation au sein du collectif éducatif ; une concertation qui ne peut être qu'un vecteur d'épanouissement et de renforcement de l'action de l'enseignant.

Cette collaboration pourrait se faire aussi à un autre niveau. Celui de la coopération entre l'enseignant et l'élève. C'est de la réussite de celle-ci ou de cette collaboration que dépend le succès de l'apprentissage. A côté de la motivation de l'élève, prend place la responsabilité de l'enseignant qui est et qui reste très importante. C'est lui qui doit prendre en compte le niveau et les capacités de ses élèves, les moyens mis à sa disposition, le contenu de son enseignement, la méthode à adopter... Mais l'important ce n'est pas seulement de connaître tout cela par cœur, mais c'est aussi de s'impliquer personnellement dans cette situation en faisant appel, non seulement à son savoir et à son talent d'acteur, mais aussi aux talents des élèves. Ces derniers ont tellement de choses à dire et à faire. Il suffit que nous leur en donnions la possibilité et les moyens. L'acte d'enseigner se doit d'être pensé dans un esprit collectif.

Au-delà de l'enseignement, dans une pédagogie centrée sur l'élève, l'enseignant se doit de former celui-ci à être plus actif et plus autonome. La conception traditionnelle et traditionnaliste de l'enseignement est largement dépassée pour laisser place à une conception beaucoup plus axée sur le développement intégral de l'élève. En effet, Sophie Moirand et Catherine le Helly, dans un article intitulé « voyage à travers des discours de formateurs » (Le français dans le monde- recherches et applications, Août-septembre 1992) montrent que,

« L'enseignant	<u>Enseigne</u>	quelque chose	à quelqu'un
	<u>Apprend</u>		
<i>Mais</i>			
Le formateur	<u>forme/ instruit</u>	quelqu'un	
	<u>Eduque</u>		
Le formateur	<u>Forme</u>	quelqu'un	à quelque chose ».

Aujourd'hui, dans la nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage, il s'agit de former l'élève à être « un citoyen de demain », « un citoyen du monde » (Référentiel des programmes, 2008, p. 60). Pour cela, « Des équipes d'éducateurs sont chargées de guider son cheminement dans le processus dynamique de sa formation, dans la construction de sa personnalité et de ses compétences » (Référentiel des programmes, 2008, p. 05).

Notons bien le terme d' « éducateur ». Ce mot n'est pas mis là par hasard. Il comprend une connotation très particulière. En effet, « Eduquer, ce n'est pas seulement former l'esprit, c'est aussi former le cœur des enfants, les aider à s'élever vers cet idéal de bonté, de justice, de tolérance et d'amour que l'être humain est le seul à concevoir [...] l'instituteur instruit, l'éducateur fait des hommes » (Hazan, 1956, p. 187).

Nous avons demandé aux enseignants enquêtés s'ils pensaient que les nouveaux programmes visaient à rendre les élèves de bons citoyens. 50% seulement ont répondu par l'affirmative. Cependant, avant d'aller plus loin, posons-nous la question de savoir ce qu'est un bon citoyen et quelles sont les compétences dont va avoir besoin l'apprenant pour pouvoir vivre demain en société et répondre aux nouveaux défis que lui impose le monde moderne. En effet, Taouil, S dans son article sur la qualité et la pertinence de l'éducation comme défi mondial (In Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, p. 27) affirme que, aujourd'hui,

« La mondialisation affecte les différentes dimensions sociales, culturelles, technologiques, politiques et économiques de l'activité humaine, transformant nos pratiques et modifiant la vision que nous avons de nous-mêmes et de nos sociétés. Avec la transformation de cette vision naît le besoin d'adapter et d'ajuster les processus éducatifs qui devraient assurer la formation du citoyen sur la base d'une vision partagée de notre passé, des réalités du présent, ainsi que des défis de l'avenir ».

L'éducation des enfants, aujourd'hui ne peut plus négliger le contexte mondial dans lequel nous vivons. Il ne s'agit plus de former des enfants saints de corps et d'esprit, mais il s'agit aussi de les former à une « **conscience citoyenne** basée sur les valeurs fondamentales de la nation, se traduisant par le respect de l'autre, la solidarité, l'entraide et l'esprit de tolérance » (Référentiel des programmes). C'est à un développement intégral de l'enfant et à une modernisation du système éducatif que nous devons tendre. Aujourd'hui la modernité se caractérise par sa foi en le progrès, par l'explosion du savoir scientifique et technologique. Le système éducatif se doit impérativement d'intégrer le changement s'il veut rester crédible aux yeux de la société en général et aux yeux des apprenants en particulier.

En s'ouvrant sur le monde, le système éducatif algérien s'intègre dans un contexte global et prend en compte toutes les transformations et toutes les mutations qui peuvent se produire en intervenant dans tous les domaines et en faisant fi des frontières géographiques. En effet, le système d'une éducation nationale devient obsolète actuellement lorsque nous ne tenons pas compte des nouveaux paramètres de mondialisation et de cette transculturation qui s'impose par le fait de médias toujours plus performants.

« L'éducation à la citoyenneté » et à « la conscience nationale » (très présentes dans le discours officiel et politique) à l'école ont, avec la nouvelle réforme, beaucoup évolué, pour répondre aux attentes de la société et prendre en charge l'éducation aux valeurs universelles des droits de l'Homme, de la démocratie et de la République. Ainsi « les valeurs républicaines et démocratiques [...] seront appuyées sur des situations éducatives » (Référentiel des programmes, p. 7). Cette exigence implique que les élèves soient éduqués au sens des responsabilités individuelles et collectives, au jugement, par l'exercice de l'esprit critique et par l'application du raisonnement « tout en renforçant le sens de la solidarité et de la cohésion sociale » (Référentiel des programmes, p. 7). Ceci ne peut se faire que par le renforcement de l'identité nationale.

Cette idée de renforcement de l'identité nationale a été perçue notamment dans les pays en voie de développement en axant leurs efforts à redonner à la langue nationale la place qui lui est due. Ceci dans le but d'assurer l'unité nationale, d'asseoir une identité culturelle et de promouvoir un développement social, économique et culturel « tout en s'adaptant au monde de la communication interculturelle » (Référentiel des programmes) qui devient dans le monde moderne une voie incontournable et sans laquelle toute culture s'enfermant dans un carcan de nationalisme suranné et obsolète, tournant le dos à une ouverture sur le marché international du travail, ne trouvera aucun répondant chez le voisin proche ou lointain. L'enseignement/apprentissage de la langue française est devenu, aujourd'hui, en Algérie, lié à une dimension internationale et interculturelle qui se veut être le garant d'échange d'informations justes et non déformées par quelques arrières pensées héritées d'un certain âge, informations objectives sur les cultures des peuples dans leur

plus simple primitivité avec leur sacré et leur profane, leur lot de tabous ou leur rôle civilisateur dans le concert international.

Socialiser l'individu, développer en lui des attitudes et des comportements afin de pouvoir vivre avec les citoyens du monde, tel est l'objectif des nouveaux programmes.

Selon le document sur les données mondiales de l'éducation en Algérie (Mai 2012, p. 03). L'une des finalités de l'éducation en Algérie, est

« D'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité en aidant les élèves à s'approprier les valeurs partagées par la société algérienne fondée sur le savoir, le travail, la solidarité, le respect d'autrui et la tolérance et en assurant la promotion de valeurs et d'attitudes positives en rapport, notamment, avec les principes des droits de l'Homme, d'égalité et de justice sociale » (Article 2).

L'analyse du discours officiel algérien, comme nous venons de le montrer, montre une réelle volonté politique de s'inscrire dans une dynamique mondiale et mondialiste qui nous oblige à faire de l'apprenant un citoyen du monde conscient de son identité et prêt à vivre avec les autres tout en respectant les valeurs morales et humanistes que sa société s'est choisies. Cependant, comme nous l'avons dit plus haut, lors de notre enquête, 50 % des enseignants pensent que les programmes ne préparent nullement l'élève à cela.

L'analyse que nous avons faite du guide d'élaboration de l'épreuve de français au baccalauréat en général, du programme de français de 3^{ème} AS et du guide du professeur montrent tout à fait l'inverse. Il est clairement mentionné, dans les « directives pédagogiques » du guide de l'épreuve de français au baccalauréat (2011, p. 9) que pour les critères de choix du texte au baccalauréat, celui-ci sera à « dominante expositive, argumentative ou narrative respectant ainsi les pratiques discursives et les intentions communicatives **énoncées dans les programmes officiels** » et que « les contenus thématiques [seront] en relation avec les thèmes inscrits dans le programme de 3^{ème} AS ». Ces thématiques, toujours selon le guide, tourneront autour de :

- L'homme contemporain ;
- Les défis du 3^{ème} millénaire ;
- La mondialisation des échanges ;
- La solidarité ;
- La justice ;
- Les droits de l'homme ;
- Les ONG ;
- Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique peinture.

Dans le guide du professeur de 3^{ème} année secondaire (p. 04), il est dit, en parlant de la fiche technique du manuel, que le « manuel de 3^{ème} AS propose des supports écrits en relation avec les objets d'étude inscrits au programme. Ces supports se veulent aussi variés qu'adaptés aux objectifs d'apprentissage et permettent de développer des activités dans différents domaines ».

Nous pensons que quand les contenus d'enseignement sont fixés, l'enjeu expliqué, l'ambition définie, il appartient aux experts du terrain, les enseignants, d'adapter une stratégie de travail de terrain. Evidemment, il revient aux institutions de tutelle de veiller à la bonne marche de ce système en adaptant constamment sa vision des choses à tous les défis mondiaux qui ne connaissent plus de frontières, et ceci en mettant en place des mécanismes institutionnels qui permettront à l'école d'être toujours à l'écoute de tout ce qui se fait sur le plan national et international et d'être par conséquent concurrentiel. Ce n'est qu'à ce prix-là que nous pourrons parler de « conscience citoyenne ».

L'objectif de l'enseignement/apprentissage scolaire est de former des individus autonomes mais aussi des citoyens de demain. L'approche recommandée est de type actionnelle. Pourquoi une telle approche ? Parce qu'elle donne du sens aux enseignements donnés aux élèves. Ces derniers réalisent des choses avec la langue dans un esprit de coopération. Cette collaboration est très importante car c'est d'elle que va naître les pratiques interpersonnelles.

La pédagogie du projet, qui semble être privilégiée pour installer les compétences visées par le programme de français, s'inscrit dans cette dimension de coopération. Le groupe devient, avec une telle pédagogie, un lieu de production et de socialisation, de création et d'insertion, ainsi que d'apprentissage et de formation. Le travail de groupe, à travers cette pédagogie, permet aussi la compréhension d'autres modes de représentations et de pensée ; et la réalisation d'un projet met les élèves en situation de créer, d'anticiper, d'agir, et enfin de se construire. Les prises de contact entre les élèves et le groupe de leurs pairs, entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves et l'administration et enfin entre les élèves et l'extérieur sont autant d'activités qui amèneront ces derniers à devenir des acteurs sociaux en prise directe avec la réalité sociale ainsi que des acteurs sociaux autonomes. Si les contacts ne sont pas très fréquents à l'école, il faudrait savoir que cette dernière n'est plus le seul lieu du savoir et que l'élève peut avoir des expériences éducatives en dehors de l'école grâce à des moyens technologiques modernes. Par conséquent, le contact interpersonnel est devenu synonyme de contact permanent et fait partie intégrante de la vie de l'homme moderne.

Cette approche implique un engagement de la part de l'élève, de la transparence puisque, toujours selon ce document (p. 09), « Le travail scolaire traditionnel encourage à ne présenter que des résultats, alors que

l'approche par compétences rend visibles les processus, les rythmes et les façons de penser et d'agir ». Cette approche exige une véritable coopération entre l'élève et le groupe de ses pairs. Il est vrai que, toujours « Pour certains élèves, cela représente une rupture avec leur façon de vivre l'école et peut-être de se protéger des autres » (Guide du professeur de 3^{ème} AS, p.9) mais cela permet surtout à l'élève de prendre « des responsabilités nouvelles vis-à-vis de tiers » (Guide du professeur de 3^{ème} AS, p. 10).

Ces nouveaux programmes, fondés sur l'approche par les compétences, sont porteurs d'une nouvelle représentation 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. Il s'agit, en fait de former l'apprenant à mobiliser ses savoirs, savoir-être et savoir-faire en situation de communication. En somme, il importe, d'installer chez les apprenants, des compétences pour, selon le référentiel des programmes (2008, p. 29) « développer l'autonomie, le jugement, la pensée critique, l'aptitude à négocier, à communiquer, à mener à terme une tâche en tenant compte des difficultés et contraintes de différentes natures (matérielles, sociales, éthiques...) ». A ce niveau, l'apprentissage de la langue française sera vu comme un «moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi »³. En conséquence, la réussite du processus de formation et du dispositif adopté se mesure, à ce niveau, en termes de compétences réellement installées.

Mais que disent les instructions officielles ?

L'évaluation à travers le guide d'élaboration de l'épreuve du baccalauréat : Essai d'analyse

Ce guide de 30 pages, paru en 2011, nous éclaire sur l'épreuve de la langue française des séries du baccalauréat. On y trouve des explications sur le type de l'épreuve, des procédés de correction ainsi que des sujets types. Il est dit dans ce document que « Ces informations identifient des démarches d'évaluation des compétences de communication telles qu'énoncées par le programme officiel de 3^{ème} AS du cycle secondaire » (2011, p. 01).

En effet, il s'agit, d'après le programme officiel de la 3^{ème} année secondaire de :

« Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de "transactions" possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect "utilitaire" de l'aspect "culturel" ».

Si nous comprenons bien, il s'agit pour les concepteurs de sujets de l'épreuve du baccalauréat de proposer des sujets qui permettent d'évaluer la

³ Programme de français, p. 03.

compétence de communication des élèves et non pas se cantonner à la seule évaluation de la compétence linguistique.

Mais commençons d'abord par définir ce qu'est une compétence de communication.

Beaucoup d'auteurs⁴ ont évoqué cette compétence de communication en la décortiquant et en l'analysant. Nous n'allons pas reprendre ici toutes les définitions de ces auteurs mais nous allons reprendre celle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) un document publié par le conseil de l'Europe en 2001 et qui est « Fondé sur l'hypothèse que le but de l'apprentissage d'une langue est de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté » rejoignant ainsi les programmes algériens pour les langues. Pour le CECRL (2011, p. 05), la compétence est reliée directement aux capacités de l'apprenant à mobiliser son savoir pour effectuer une action dans une situation donnée. L'action pour nous est les réponses de l'élève aux questions et la situation est celle de l'examen du baccalauréat. Cependant, tout ceci reste tributaire de la capacité de l'élève à mobiliser ce qu'il a appris durant toute l'année de terminale ou nous dirons, durant tout son cursus scolaire puisque le baccalauréat semble être l'évaluation finale qui clôt les trois cycles de l'éducation nationale. Or pour que cette mobilisation des savoirs soit possible, il est impératif pour l'enseignant, durant la formation, de mettre en place des dispositifs d'apprentissage dont l'objectif majeur serait de développer chez les élèves, des compétences de diverses natures. A ce propos, Michel Perraudeau affirme que, « dans une logique d'enseignement-apprentissage, aux stratégies des élèves correspondent des stratégies enseignantes. Elles sont relatives aux modalités de transmissions et aux postures du professeur dans ses interactions éducatives par l'élève ».

Maintenant que nous avons défini la compétence selon le CECRL, reste à définir la compétence de communication toujours selon le même document.

Le CECRL distingue trois composantes de la compétence de communication. Une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique sachant que chacune de ces trois composantes est sous tendue par un ensemble de savoirs, d'habiletés et de savoirs faire.

La composante linguistique concerne la connaissance par l'élève, des règles grammaticales, lexicales, phonologiques et orthographiques qui régissent le fonctionnement d'une langue et sa capacité à les utiliser en situation.

La composante socio linguistique « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (CECRL, p. 93). Cette compétence relève surtout des règles d'usage de la langue en société.

⁴ D. Hymes (1972) ; D. Coste (1978) ; S. Moirand (1982) ; P. Charraudeau (2001)...

La composante pragmatique « traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

- a. organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ;
- b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ;
- c. segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique) » (CECRL, p. 96).

En d'autres termes, cette compétence permet à l'apprenant, entre autres, d'organiser ses phrases, de structurer son discours, de le rendre cohérent, d'argumenter en utilisant un registre de langue approprié, formuler ses idées, exprimer sa pensée, etc...

Ainsi, l'évaluation de l'épreuve de français au baccalauréat, si nous nous référons aux textes officiels, doit porter nécessairement sur cette compétence de communication. En d'autres termes, nous devons évaluer la capacité de l'élève à argumenter, analyser, synthétiser, interpréter, organiser, structurer, identifier, mettre en relation, etc... et tout ceci dans un style clair et correct.

Nous retrouvons tout à fait cela dans le guide méthodologique quand il évoque la structure de l'épreuve du baccalauréat. En effet, il est dit à la page 6 que, « Le candidat devra lire, analyser et interpréter des discours écrits » et que « Les questions ne devront en aucun cas viser uniquement les niveaux taxonomiques les plus bas (à savoir connaissance, compréhension) mais couvrir dans leur déroulement l'éventail des capacités (analyse, synthèse, jugement) ».

Cependant, nous voudrions, avant de continuer cette analyse, préciser quelque chose. Au début de ce travail, notre analyse s'est porté sur le guide d'élaboration de l'épreuve de français au baccalauréat conçu en 2008 pensant que c'était le dernier document élaboré par la tutelle pédagogique. Au cours de nos investigations, nous nous sommes rendues compte que le guide que nous étions entrain d'analyser a été repris et retouché en 2011. En analysant ce dernier, nous nous sommes aperçues, non sans surprise, que tout ce qui touchait à l'oral dans le guide de 2008 a été supprimé dans celui de 2011. Le tableau ci-dessous nous montre cet état de fait.

Page	2008	2011
01	L'épreuve de français a pour but de vérifier le degré d'atteinte de l'objectif terminal d'intégration du programme qui est le suivant : « Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité) ».	Ce passage a été supprimé de la p1. Tout le reste est resté identique.
03	Le programme de 3 ^{ème} AS énumère les compétences à maîtriser dans le cycle secondaire (en réception et en production tant à l'oral qu'à l'écrit). Ce sont ces compétences déclinées en objectifs d'apprentissage qui feront l'objet de l'évaluation certificative au baccalauréat.	Le programme de 3 ^{ème} AS énumère les compétences à maîtriser dans le cycle secondaire (en réception et en production). Ce sont ces compétences déclinées en objectifs d'apprentissage qui feront l'objet de l'évaluation certificative au baccalauréat.
03	Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur. • Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour : - exposer des faits en manifestant son esprit critique ; - participer à un débat d'idées ; - interpellé l'(les) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir ; • Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.	Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.
04	Objectifs d'apprentissage à l'oral (en production et en réception, énumérés dans un tableau).	Objectifs d'apprentissage à l'écrit (en production et en réception, énumérés dans un tableau).

Si aujourd'hui, le guide d'élaboration de l'épreuve de Français au baccalauréat (2011), ne parle que de deux compétences : lecture/écriture, celui de 2008, mettait en avant trois sortes de compétences : La compétence de lecture, la compétence de production à l'écrit et la compétence de production à l'oral qui semble avoir complètement été effacée du nouveau guide (2011).

Les deux guides parlent des différentes compétences à maîtriser durant le cycle secondaire et ce sont ces compétences déclinées en objectifs d'apprentissage qui doivent faire l'objet de l'évaluation certificative au baccalauréat. Ces compétences sont :

- **La compétence de lecture** est une compétence où il s'agira d'amener l'élève à retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte et à élaborer des significations. L'objectif étant d'installer chez l'apprenant des stratégies de lecture qui lui permettront de faire des allers-retours constants entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa) :

« Lire, c'est saisir et donner du sens à un texte ; c'est découvrir, organiser et interpréter la signification de ce qui est écrit » (Sari Mostéfa Kara, 2003, p. 9).

Il s'agira, pour les enseignants, de faire de l'apprenant un lecteur autonome de textes divers tout en consolidant des compétences développées au cours du cycle précédent. Puisque l'objectif est de développer chez les élèves l'aptitude à réfléchir et à exercer leur esprit critique, l'aptitude au raisonnement scientifique et à la créativité. En cela, les enseignants se doivent de leur fournir les outils intellectuels et les moyens matériels nécessaires à ces lectures. Il est clair, d'après les instructions officielles, que l'Ecole se doit d'agir, en amont et en aval, en dotant les élèves de grilles de lecture(s) critique(s) des documents de différents types qui leur parviennent.

- **La compétence de production à l'écrit** où il s'agit d'amener l'élève, selon le programme de 1^{ère} année secondaire de Français (p. 13) à :

« Produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle ».

L'objectif est d'apprendre à l'élève à mobiliser ses savoirs et ses savoirs faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. Ces dernières doivent, en l'occurrence, être identifiées et prises en compte par l'apprenant.

Il importe, en fait, d'apprendre à l'élève à planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu, d'organiser sa production et d'utiliser la langue d'une façon appropriée. Il s'agit aujourd'hui de préparer l'élève à produire des écrits pratiques en rapport avec les enjeux de communication liée à des contraintes professionnelle et culturelles (faire un plan, un résumé, prendre des notes, écrire une lettre, un CV, un texte argumentatif...).

« Pour le maître, apprendre à écrire aux enfants, c'est leur apprendre à produire des textes (et non des phrases ou des paragraphes) en situation réelle de communication. Dans ce cadre-là, les activités métalinguistiques sont secondes (au sens de seconder) par rapport aux activités de production. Et elles couvrent en même temps un champs plus large que la seule grammaire de phrase (il y a des activités métalinguistiques à tous les niveaux d'analyse du fonctionnement des textes) » (Ouvrage coordonnée par Jolibert, 1988, p. 6).

Il s'agit pour l'enseignant de travailler avec ses élèves, non seulement, sur l'écrit attendu mais sur les stratégies que ces élèves vont mettre en œuvre pour le réaliser. Il est impératif d'apprendre aux élèves à commencer par définir la finalité d'un écrit, de repérer la situation de communication, de sélectionner les informations nécessaires, de les faire progresser en évitant les répétitions et les contradictions. Il est primordial, pour l'enseignant, de son côté, de faire savoir à l'élève comment assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. Sur un plan morphosyntaxique, apprendre à l'élève à utiliser des phrases correctes en utilisant un lexique adéquat à la thématique et à la finalité de l'écrit.

« On ne saurait réduire une pédagogie de l'écrit à de simples techniques, dans une classe où, par ailleurs, rien n'aurait changé ; l'acte d'écrire engage profondément l'activité du scripteur et celui-ci doit y trouver un sens : le cadre d'une vie coopérative de la classe avec pédagogie de projets est l'une des conditions nécessaires de l'efficacité des apprentissages » (Jolibert, 1988, p. 6).

La troisième compétence, qui a été supprimé du nouveau guide de 2011 alors qu'elle était présente dans celui de 2008, est celle de la **compétence de la production à l'oral** où il est question, d'apprendre à l'élève à « Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur ainsi que de « Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour :

- Exposer des faits en manifestant son esprit critique ;
- Participer à un débat d'idées ;
- Interpeller l'(les) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir » (Jolibert, 1988, p. 03).

Installer des compétences à l'oral est indispensable pour que les élèves puissent faire face à toutes les situations de communication réelles de la vie scolaire, sociale ou professionnelle. L'élève est appelé, à l'école ou en dehors de l'école, à prendre la parole, soit en situation de monologue soit en situation d'interlocution. Dans les deux cas, il faudrait, entre autres, d'après le programme de 1^{ère} année secondaire de français, que l'élève sache annoncer le thème de son exposé et son intention, soigner sa prononciation pour éviter des contresens à l'auditoire, respecter le schéma intonatif de la phrase, établir le contact avec l'interlocuteur, poser des questions... Dans tous les cas, il est impératif que l'élève développe des capacités propres à la communication et des capacités propres à la langue.

Dans le premier cas, l'élève doit apprendre, en premier, à analyser d'abord une situation de communication pour pouvoir adapter son propos. Cela implique :

« ... qu'il parvienne à repérer, selon les lieux et les buts visés, le degré d'implication des locuteurs, puis à comprendre la façon dont sont gérés les discours et les rapports de pouvoir »⁵.

Les comportements paralinguistiques (gestes, mimiques) et extra linguistiques (la tenue vestimentaire, les attitudes, l'émotivité...) peuvent renseigner l'individu sur la personne qui parle en face de lui :

Quant au deuxième cas, il s'agit d'apprendre à l'élève que l'adéquation du langage à la situation de communication est très importante. Pour cela, la prise en compte de la situation de communication est indispensable. Communiquer avec sa hiérarchie, ses collaborateurs ou un groupe de travail ne se fait pas de la même manière ni ne requiert les mêmes compétences linguistiques.

L'objectif, aujourd'hui, dans l'apprentissage de l'oral est de créer un espace de dialogue entre les différents interlocuteurs, où écouter l'autre, respecter la parole de l'autre. Négocier avec un autre devient une priorité :

« Le fait de s'insérer dans une situation de communication évolutive, de rechercher l'efficacité de cette communication en s'appuyant sur une construction de l'image de l'Autre et sur une prise de conscience de l'image que l'on donne de soi-même, favorise l'écoute et la circulation de la parole en classe, aide l'élève à choisir un langage adapté à des interlocuteurs issus des milieux les plus divers et développe son esprit critique, ses facultés d'adaptation et sa personnalité »⁶.

Lors de notre enquête faite auprès des étudiants nouveaux bacheliers, plus de 55 % d'entre eux, disaient vouloir intégrer l'évaluation de l'oral à l'épreuve du baccalauréat.

Pourquoi une évaluation de l'oral au baccalauréat ?

Le plus logique serait de dire que l'examen oral a pour but d'évaluer la capacité du candidat à mobiliser ses connaissances. Il doit lui permettre de manifester ses compétences de lecture, de révéler une culture personnelle et de manifester sa maîtrise de l'expression orale ainsi que son aptitude à dialoguer avec l'examineur. Tout ceci en s'appuyant sur des critères bien définis.

L'épreuve de l'oral pour les élèves doit leur paraître assez facile. Ces derniers comptent forcément sur la subjectivité des enseignants qui risque d'apparaître en face des bacheliers et qui occasionnera pour eux des points en plus qui les aideront à obtenir leur bac. La journaliste Marie-Estelle Pech

⁵ « Accompagnement des programmes. Français, Bac professionnel », In www.ac.nantes.fr : 8080 /peda/ disc/ lettres/ ressource/ lycpro/progdoc/acbacpro.htm - 82k

⁶ *Ibid.*

du journal « Le figaro » publie le 20/06/2013 une enquête qu'elle a réalisée sur l'oral au bac et qui démontre que celui-ci est toujours surévalué, ceci afin d'améliorer le résultat des élèves. Il s'agit, d'après les enseignants, de positiver la notation à l'aide de toutes les compétences imaginables.

Nous pourrions croire que cette épreuve a été délaissée par la tutelle pédagogique de peur de tomber dans la subjectivité et dans la notation aléatoire. Autre cause supposée : le coût d'une telle évaluation. En effet, les moyens physiques et matériels devant être mis au service de cette évaluation se chiffrent en millions de dinars ce qui imputerait le ministère de l'éducation d'une partie importante de son budget.

Revenons maintenant au guide d'évaluation de l'épreuve de français au baccalauréat revu et corrigé en 2011, et plus particulièrement aux compétences à asseoir chez l'apprenant. Ce dernier commence par rappeler les différentes compétences et objectifs d'apprentissages à maîtriser dans le cycle secondaire tel qu'énuméré dans le programme de 3^{ème} année secondaire. Il est dit que ce sont « ces compétences déclinées en objectifs d'apprentissage qui feront l'objet de l'évaluation certificative au baccalauréat ».

Il s'agit, toujours dans le même guide, à la p.3 de,

- « Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.

- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

- exposer des faits en manifestant son esprit critique ;
- participer à un débat d'idées ;
- interpellier les lecteurs pour les faire réagir ».

Ainsi, selon les concepteurs de ce document officiel, il s'agit d'amener les élèves à analyser, synthétiser et produire. Ce qui concorde tout à fait avec les principes même de la nouvelle réforme.

Concernant l'enseignement/apprentissage de la langue française, les compétences à installer le seront grâce à la mobilisation d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire, résultat d'un long processus de socialisation consolidés par des objectifs et des contenus présents dans les différents objets d'étude.

Pour plus de visibilité, nous allons aussi nous intéresser aux objectifs d'apprentissage qui découlent de ces compétences et faire une analyse lexicale quant aux verbes d'actions utilisés. L'objectif est de voir quel niveau taxonomique⁷ est visé à travers ces verbes et si réellement les mêmes niveaux sont ciblés dans l'épreuve de français au baccalauréat.

⁷ Notre objectif est de faire cette analyse au regard de la taxonomie de Bloom.

Voici les objectifs d'apprentissage à l'écrit tels qu'ils sont déclinés dans le guide de l'épreuve (2011, p. 4-5) :

a. En réception

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	<ul style="list-style-type: none"> -Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. -Repérer la structure dominante du texte. -Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. -Repérer la progression thématique. -Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte. -Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.
Elaborer des significations.	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. -Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. -Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux. -Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...). -Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte. -Repérer les marques de l'énonciation. - -Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques. -Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. -Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. -Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. -Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions
Réagir face à un texte.	<ul style="list-style-type: none"> -Se construire une image du scripteur. -Prendre position par rapport au contenu. -Découvrir l'enjeu discursif. -Justifier la transparence ou l'opacité du texte. -Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. -Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.

b. En production

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.	<ul style="list-style-type: none"> - Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée). - Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne). - Activer des connaissances relatives à la situation de communication. - Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. - Sélectionner les informations pertinentes (en adéquation avec le sujet) - Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. - Faire un choix énonciatif. - Choisir une progression thématique. - Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production.	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. - Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. - Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. - Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. - Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
Utiliser la langue d'une façon appropriée.	<ul style="list-style-type: none"> - Produire des phrases correctes au plan syntaxique. - Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. - Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.

Référons nous aux niveaux taxonomiques de Bloom pour analyser ces verbes d'actions utilisés. Rappelons que cette taxonomie classe les opérations intellectuelles mobilisées au cours de l'apprentissage, de la plus simple à la plus complexe. Benjamin Bloom qui est le père de cette taxonomie propose pour chaque niveau, des verbes qui renvoient à des

comportements observables permettant, ainsi, de définir les objectifs d'apprentissage.

a. En réception

Capacités	Verbe d'action	Niveau taxonomique
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	Distinguer	Analyse (niveau4)
	Repérer (3 fois)	Mémorisation (niveau 1)
	Retrouver	Mémorisation (niveau1)
	Séquentialiser	Analyse (Niveau 4)
Elaborer des significations	Identifier	Mémorisation (niveau1)
	Distinguer	Analyse (Niveau 4)
	Regrouper	Analyse (Niveau4)
	Expliquer (3 fois)	Compréhension (niveau2)
	Repérer	Mémorisation (niveau 1)
	Interpréter	Compréhension (Niveau2)
	Distinguer	Analyse (Niveau 4)
	Mettre en evidence	Application (Niveau3)
Etablir des relations	Analyse (Niveau 4)	
Réagir face à un texte	Se construire (une image)	Evaluation (Niveau 6)
	Prendre position	Evaluation (Niveau 6)
	Découvrir	Compréhension (Niveau 2)
	Justifier	Evaluation (Niveau 6)
	Evaluer	Evaluation (Niveau 6)
	Juger	Evaluation (Niveau6)

b. En production

Capacités	Verbes d'actions	Niveau taxonomique
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu	Définir	Mémorisation (Niveau 1)
	Choisir	Application (Niveau3)
	Activer (2 fois)	Application (Niveau 3)
	Sélectionner	Analyse (Niveau 4)
	Se faire une idée	Compréhension (Niveau 2)
	Choisir (3 fois)	Application (Niveau 3)
Organiser sa production	Mettre en œuvre	Application (Niveau 3)
	Faire progresser	Application (Niveau 3)
	Assurer (La cohésion)	Application (Niveau 3)
	Insérer	Application (Niveau 3)
Utiliser la langue d'une façon appropriée	Produire	Synthèse (Niveau 5)
	Utiliser (2 fois)	Application (Niveau 3)
	➤ Le lexique adéquat ➤ De manière adéquate	

A travers ce travail d'analyse, nous percevons clairement le souci des concepteurs des programmes d'axer l'enseignement/apprentissage sur

l'intégration et le transfert des connaissances. Autrement dit, à la fin de la 3^{ème} année secondaire, sanctionné par un examen final, le baccalauréat, un élève devrait maîtriser un certain nombre de savoir-faire en relation directe avec son programme d'études afin d'être capable, face à des situations problèmes, en l'occurrence répondre aux questions du sujet de bac, d'agir de la manière la plus pertinente possible.

Nous relevons dans les tableaux ci-dessus que la plupart des verbes d'actions utilisés relèvent du niveau 3, 4, 5 & 6 du niveau taxonomique ; en d'autres termes, c'est à un esprit d'analyse, de synthèse et de critique que nous devons tendre aujourd'hui. Bien sûr, pour arriver à cet état d'esprit, les habiletés requises de la part de l'élève sont forcément en premier lieu, la connaissance et la compréhension, des compétences beaucoup moins complexes que celles su-citées plus haut mais nécessaire pour un meilleur transfert. Il est vrai que nous donnons aux élèves des connaissances déclaratives qui leur permettent de mémoriser, de comprendre, de définir, et d'interpréter des informations, et il est vrai aussi que l'élève ne peut développer son esprit critique s'il n'a pas, au préalable, des connaissances sur le sujet, cependant, *il est dit dans le référentiel des programmes* (2008, p. 21) « les savoirs (contenus des disciplines) [...] ne constituent pas une fin en-soi, c'est surtout par leur dimension « utilitaire » ou « instrumentale » qu'ils interviennent comme composantes de la compétence ».

L'objectif de la réception/production d'un écrit est d'amener l'élève progressivement vers le sens de cet écrit. Il s'agit de « doter les élèves de grilles de lecture (s) critique (s) des documents de différents types qui leur parviennent » (référentiel des programmes, p.15). Et pour cela, selon le même document, « Les enseignants doivent leur fournir les outils intellectuels et les moyens matériels nécessaires à ces lectures ». Par conséquent, l'objectif premier n'est pas la compréhension de l'écrit, même si c'est un objectif non négligeable, mais c'est surtout de développer des stratégies et des habitudes de pensées qui pourraient guider l'élève dans l'acquisition de compétences d'un niveau plus complexe et à long terme, ces stratégies devraient permettre à l'élève d'utiliser ces compétences dans n'importe quelle situation de vie courante.

Il est clair, que si la prise en charge à ce niveau, par l'enseignant est efficace, les performances de l'élève à l'épreuve de français au baccalauréat devraient être positives et les compétences acquises devraient être une assise pour les autres activités que l'élève aura à faire à l'université.

Il est dit à la page 24 du rapport national sur le développement de l'éducation en Algérie (2004), qu'au plan des compétences techniques, l'élève doit être capable de maîtriser, entre autres, la technique de la prise de notes et d'informations, les techniques de présentations et d'organisations des informations, la technique du résumé et du compte rendu, les techniques

de représentation et d'expression graphique, en plus du développement des capacités de synthèse, de généralisation et d'extrapolation.

Nous pourrions être tentés de croire que le pari a été réussi puisque lors de notre enquête réalisée auprès des étudiants de 1^{ère} année universitaire⁸, il apparaît clairement que 80 % des étudiants pensent connaître et pouvoir utiliser les techniques de l'écrit à savoir le résumé, la prise de notes et le compte rendu. Cependant, les enseignants sont d'un tout autre avis. En effet presque la totalité des enseignants disent éprouver des difficultés avec leurs étudiants parce qu'ils ne savent pas, sélectionner les données, synthétiser, résumer et prendre des notes. Nous avons pris quelques écrits d'étudiants que nous avons analysés et nous sommes arrivés au même constat. Près de 90% des étudiants n'ont pas un esprit de synthèse ni d'analyse.

A ce stade de l'analyse, une question se pose à nous. A qui la faute ?

Sachant qu'aujourd'hui, l'une des priorités de l'école en général, et de l'école algérienne en particulier est de former l'esprit critique des élèves. Sachant que les enseignants, dans les écoles et les universités algériennes sont formés à transmettre et former à l'esprit critique, c'est demander aux enseignants de modifier leurs attitudes vis à vis des élèves mais surtout vis-à-vis de leurs pratiques. En effet, Philippe Merieu, dans la préface qu'il écrit dans le livre de Gérard Vecchi intitulé *Former l'esprit critique (2016), il affirme qu'* « Aujourd'hui plus que jamais on a besoin de citoyens capables de faire le tri dans les informations et d'effectuer des choix pertinents ». Ainsi, l'esprit critique devient une compétence fondamentale que l'Ecole doit développer chez les élèves. Cependant, les élèves ont-ils les méthodes et les outils nécessaires pour réaliser cela ? Sont-ils en mesure de le faire ? Les enseignants sont-ils prêts à reconsidérer leurs convictions et à changer leurs pratiques ? Sont-ils disposés à accepter les changements et à ne pas imposer leurs idées ?

Autant de questions qui nous plongent en plein dans le débat actuel. Comment faire pour passer de simples connaissances à des compétences réelles et efficaces ?

L'esprit critique, l'esprit d'analyse et de synthèse ne s'improvise pas. Cela s'apprend tout au long du cursus scolaire, puis universitaire. Non pas à travers des exercices mécaniques, mais à travers des activités et surtout des tâches qui inscrivent l'apprenant dans des actions authentiques qui vont l'amener à réfléchir, à se poser des questions, à construire une démarche méthodologique, à récolter des informations pour les exploiter, et enfin à structurer les résultats obtenus pour les valider et les communiquer. Tout cela sous la guidance de l'enseignant. Autant de démarches mentales qui vont pousser l'élève petit à petit à installer des compétences de lecture/

⁸ Les résultats de cette enquête seront donnés avec plus de détails dans la deuxième partie de ce travail.

compréhension et des compétences d'écriture sur lesquelles il sera évalué lors de l'épreuve de français au baccalauréat.

Cette dernière comporte, selon le guide d'élaboration de l'épreuve de français au baccalauréat, deux parties obligatoires visant d'un côté l'évaluation de la compétence de lecture/compréhension et de l'autre côté, l'évaluation de la compétence d'écriture. Il s'agit de la compréhension et de la production écrite.

La compréhension consiste en l'étude d'un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes retenus dans les programmes officiels. Pour cela :

« Le candidat devra lire, analyser et interpréter des discours écrits pour :

- **Retrouver** les différents niveaux d'organisation d'un texte ;
- **Elaborer** des significations ;
- **Réagir** face à un texte » (2011, p. 06).

La production écrite, quant à elle, devra « viser l'évaluation des capacités du candidat à :

- **Planifier** sa production au plan pragmatique et au plan du contenu ;
- **Organiser** sa production ;
- **Utiliser** la langue la plus appropriée » (2011, p. 06).

Et là, nous nous retrouvons directement plongés dans cette compétence de communication citée plus haut. En effet, les compétences pragmatique, fonctionnelle et socio linguistique sont mises en avant à travers ce passage du guide et placent d'emblée l'élève dans une situation complexe où il devra mobiliser ses capacités en situation d'examen afin de réinvestir ce qu'il a appris pour pouvoir résoudre et accomplir des tâches d'ordre cognitives (savoirs), socio affectives (attitudes) et psycho motrices (habiletés). En d'autres termes, l'élève doit mettre à profit ce qu'il a appris durant l'année pour répondre à un problème auquel il est confronté, en l'occurrence répondre efficacement aux questions du sujet du baccalauréat. En d'autres termes, encore, ce que nous demandons à l'apprenant, c'est de transférer tout ce qu'il a intégré durant l'année de terminale. Or le transfert, à proprement dit, dépasse largement le cadre de la connaissance et de la compréhension. Selon F. Lauzon, dans son article « Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages ? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions » (2000, p. 34-39), le transfert,

« Consiste à **réinvestir ses apprentissages** pour résoudre des problèmes, réaliser des projets ou accomplir des tâches d'ordre cognitif, socio-affectif et psychomoteur. Il suppose que l'élève se retrouve devant une situation authentique dont la tâche exacte à réaliser n'est pas définie au départ. L'élève doit alors mettre à profit ce qu'il sait pour identifier une problématique et agir adéquatement en fonction de celle-ci ».

En effet, pour que le transfert des connaissances puisse se réaliser, l'élève doit être capable de définir le problème, l'analyser, formuler des hypothèses, synthétiser et enfin créer à travers les réponses qu'il va donner.

L'analyse que nous avons faite du guide méthodologique, nous a permis de constater que les concepteurs du guide de l'épreuve du baccalauréat, se focalisent surtout sur les compétences de haut niveau à savoir « l'analyse », « la synthèse » et l'évaluation. Pour eux, « Les questions ne devront en aucun cas viser uniquement les niveaux taxonomiques les plus bas (à savoir connaissance, compréhension) mais couvrir dans leur déroulement l'éventail des capacités (analyse, synthèse, jugement) » (2011).

Rappelons, à ce propos, les directives du guide méthodologique de l'épreuve du bac (2011).

Il décrit à la page 11, les tâches qui devraient être demandées à l'apprenant lors de l'épreuve du baccalauréat.

Repérer	<ol style="list-style-type: none"> 1. reconnaître des éléments spécifiques fournis dans un énoncé ou un texte : <ul style="list-style-type: none"> • des traits physiques, des mots clés etc. • l'idée principale ou des informations précises. 2. sélectionner une information appropriée.
Regrouper	<ol style="list-style-type: none"> 1. organiser, classer ou associer des informations, des événements, des individus, des objets ou des lieux à partir d'un même texte. 2. effectuer des choix appropriés selon les situations proposées ou les informations fournies 3. condenser des informations 4. reconstituer l'ordre logique et/ou chronologique
Comparer	<ol style="list-style-type: none"> 1. identifier ou associer des éléments de même nature. 2. distinguer des ressemblances et des différences
Inférer	<ol style="list-style-type: none"> 1. trouver des relations de cause à effet, 2. trouver des expressions équivalentes 3. effectuer des choix à partir d'une information ou d'une situation

La plupart de ces tâches concernent les niveaux 3, 4 et 5 des niveaux taxonomiques, ce qui rejoint ce qui a été dit plus haut à propos des compétences et des objectifs d'apprentissages prônés par la tutelle et consignés dans le guide méthodologique (2011, p. 4-5).

Concernant la production écrite, il s'agit pour l'enseignant correcteur, d'évaluer « **l'aptitude à rendre compte, à synthétiser de l'information, à développer des idées, un point de vue, etc. dans une langue correcte, de manière personnelle, cohérente et pertinente** » (2011, p. 14).

Qu'en est-il réellement de l'évaluation de l'épreuve du baccalauréat ?

3. L'évaluation de l'épreuve de français au baccalauréat

Lors de notre analyse des questions posées aux élèves à l'épreuve du baccalauréat, le constat est tout autre. En effet, nous avons relevé, dans le tableau ci-dessous, les tâches réellement demandées à l'élève lors de cette épreuve.

	Sujet 1 2014 Sans titre	Sujet 2 2014 sans titre	Sujet 1 : 2015	Sujet 2 : 2015 sans titre
Q 1	QCM : recopier la bonne réponse	QCM : recopier une bonne réponse	QCM : recopier une bonne réponse	QCM : recopier une bonne réponse
Q2	QCM : recopier la bonne réponse	QCM : recopier la bonne réponse	Relever un mot du texte	QCM : recopier une bonne réponse
Q3	Relever des termes du texte	Classez les expressions	Classer 6 expressions en deux colonnes	Classer 6 expressions en deux colonnes
Q4	Relever du texte la phrase	QCM : recopier la bonne réponse	Relever 4 adjectifs du texte	Relever 4 mots du texte
Q5	QCM : recopier la bonne réponse	Repérer à quoi renvoient 3 pronoms : <i>elles,</i> <i>les, elle</i>	Relever 4 mots du texte	Repérer à quoi renvoient 3 pronoms : il, sa
Q6	Exercice à trous : placer 5 mots	QCM : recopier la bonne réponse	Repérer à quoi renvoient 3 pronoms : <i>il, le,</i> <i>lui</i>	Identifier dans le texte
Q7	Repérer à quoi renvoient 3 pronoms : <i>eux,</i> <i>en, ses</i>	Repérer à quoi renvoie un mot du texte	Repérer à quoi renvoient 3 pronoms : <i>ils, l'</i> et <i>la</i>	Exercice à trous : placer 6 mots
Q8	Relever trios adjectifs	Relever une expression du texte	QCM : recopier la bonne réponse	Relever le passage du texte
Q9	QCM : recopier la bonne réponse	QCM : recopier la bonne réponse	Exercice à trous : placer 6 mots	QCM : recopier la bonne réponse
Q10	Proposer un titre au texte	Proposer un titre au texte	Proposer un titre au texte	Proposer un titre au texte

Si nous devons répertorier les tâches demandées à l'élève-candidat, nous constatons qu'il s'agit surtout de **relever**, de **recopier**, de **sélectionner**, de **prélever**, d'**associer**, de **remplacer**, de **réécrire**, de **classer** des éléments. Chose qui n'a pas vraiment changé par rapport aux anciens sujets proposés au baccalauréat. A travers ces tâches, les enseignants évaluent la capacité de

l'élève à mémoriser et restituer, à interpréter l'information en fonction de ce qu'il a appris en classe et à sélectionner et transférer des données. En d'autres termes, nous demandons à l'élève de donner une réponse qui a le même sens que l'information à reformuler ou bien d'appliquer la bonne règle avec la nécessité d'avoir la réponse juste. Nous demandons, donc, à l'enseignant de se fixer sur la tâche et sur elle seule. Si nous nous référons à la taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom, taxonomie composée de six niveaux, à savoir la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation, force est de constater que seules la connaissance, la compréhension et l'application sont prises en charge par les tâches demandées à l'élève-candidat. Les questions relèvent des niveaux les moins complexes de cette taxonomie et qui donnent lieu à des tâches qui sont à la portée de tous, mêmes les élèves les plus faibles en langue française. Seule la 10^{ème} question relève du niveau le plus complexe à savoir la synthèse. Ce qui va à l'encontre de ce qui est prôné par la tutelle pédagogique.

Pourtant, lors de notre enquête, quand nous avons demandé aux enseignants si les sujets proposés à l'épreuve du bac sont en adéquation avec les objectifs visés par le programme de 3^{ème} AS, l'ensemble des enseignants a répondu par l'affirmative. Néanmoins, l'analyse que nous avons faites du programme de français de la terminale, montre clairement que les objectifs assignés à l'écrit en production et en réception sont exactement ceux qui sont énoncés dans le guide d'élaboration de l'épreuve de français au baccalauréat et qui se focalisent surtout sur les niveaux supérieurs de la taxonomie de bloom ce qui va à l'encontre du discours des enseignants.

Nous avons demandé aux enseignants, si l'épreuve actuelle du bac sert à évaluer des connaissances ou des compétences. 55 % ont affirmé que seules les connaissances étaient prises en compte. Pour eux, les niveaux supérieurs de la taxonomie sont mis à l'écart dans cette épreuve (Seule 2 questions sur 10 en font partie). Ces questions ne font appel ni à l'esprit critique de l'apprenant, tant prôné par les directives pédagogique, ni à son esprit de synthèse. Ce qui rejoint largement notre analyse des sujets de baccalauréat. En effet, il ressort de cette introspection, que, dans ce type d'évaluation, ne sont valorisés que les acquis scolaires, notamment en termes de restitution, ce qui nous permet d'affirmer que nous évaluons des connaissances et non des compétences. Ceci explique, d'ailleurs, largement les résultats des élèves à l'épreuve de français au baccalauréat. En effet, 72 % des étudiants de 1^{ère} année universitaire, ont trouvé le sujet du baccalauréat abordable. Un pourcentage assez important et qui réfute toutes les thèses selon lesquelles le niveau en français des apprenants en Algérie régresse de plus en plus. 69 % des étudiants interrogés disent avoir obtenu à l'épreuve de français au baccalauréat une moyenne entre 10 et 14 et 23 % entre 14,5 et 18. Ce taux semble surprenant si on se réfère aux résultats médiocres qu'obtiennent ces mêmes étudiants lors des examens à l'université.

Il est très facile pour un élève de terminale, même faible en langue française, d'avoir une bonne note. En effet, Il est dit à la page 6 du *Guide Méthodologique* que l'épreuve a pour but d'évaluer les capacités de compréhension d'un texte écrit en précisant que l'évaluation doit porter sur « *ce que le candidat a effectivement compris et non sur la manière dont il l'a exprimée* ». Il nous semble donc clair selon cette proposition, que la correction lexicale et grammaticale de l'écrit du candidat n'est pas prioritaire et ne doit pas être prise en compte dans la correction.

A la question de savoir si les questions de syntaxe et de lexique posés sont nécessaires à l'épreuve du bac, 85 % des enquêtés apprenants ont répondu par l'affirmative, ce qui ne nous étonne nullement puisque tout au long de l'année, les enseignants essaient d'installer des automatismes chez les élèves pensant faciliter pour eux les réponses aux questions de l'examen. Les exercices grammaticaux, souvent à caractère structural donnés aux élèves en classe leur permettent d'acquérir des connaissances linguistiques qu'ils sont censés réinvestir pendant l'examen. Le but visé ici est la restitution des connaissances au détriment de l'analyse et de la synthèse. Les questions de syntaxe et de lexique sont forcément nécessaires pour les élèves puisque à travers les tâches qui leur sont demandés dans un sujet de baccalauréat (repérer, copier, identifier, sélectionner), ils ont beaucoup de chances d'avoir une bonne note.

Notons, cependant, une contradiction concernant cette compétence linguistique, entre deux documents officiels qui normalement doivent se rejoindre dans leurs instructions et leurs objectifs. Dans le référentiel des programmes, une priorité est, reconnue à la pratique de la langue. Il s'agit, pour les concepteurs de ce document, de former d'abord des usagers de la langue. Pour eux, pratiquer une langue vivante étrangère, c'est d'abord s'approprier un code linguistique; il faut connaître les formes écrites et sonores permettant de comprendre ou de produire des messages corrects et significatifs. Cela suppose une connaissance du vocabulaire, de la syntaxe, de la phonologie et de l'orthographe. Pour eux, « Les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline. Elles doivent être évaluées en premier lieu dans tous les apprentissages et faire l'objet d'une attention particulière dans les bilans pédagogiques périodiques » (2008, p. 51). D'un autre côté, dans le guide d'élaboration de l'épreuve de baccalauréat, la priorité est donnée à la compétence pragmatique au détriment de la compétence linguistique. En effet, Aujourd'hui, la réponse de la tutelle pédagogique est très claire « **L'objectif des questions de compréhension étant d'évaluer les capacités de compréhension d'un texte écrit, [...], L'élève doit être évalué sur ce qu'il a effectivement compris et non sur la manière dont il l'a exprimé** » (2011, p. 10). Ce qui justifie peut être la suppression, des sujets actuels, de la partie « fonctionnement de la langue » qui était évalué sur 6 points. Dans l'enquête que nous avons réalisée, 75 % des enseignants sont contre la

suppression de cette partie de l'épreuve du baccalauréat. Ils disent, pour la plupart, que c'est une partie fondamentale de l'épreuve et que cela aidait les élèves à se rattraper vu que la plupart des questions ne nécessitaient pas de la part des élèves des efforts d'analyse. Nous rétorquons à cela, que même dans la partie « compréhension de l'écrit », l'esprit d'analyse et de synthèse de l'élève n'est pas mis à contribution.

Si nous nous référons au barème retenu lors de l'épreuve de français au baccalauréat, nous constatons que la majorité des points (14 pts) est consacré à la première partie de l'épreuve, à savoir la compréhension. Une partie, rappelons-nous, qui fait appel surtout à la mémorisation et à la compréhension et si en plus, la correction de la langue n'est pas sanctionnée, il n'y a pas à s'étonner que les résultats soient aussi positifs. D'ailleurs, la partie qui « casse » la note du candidat, c'est celle de la production écrite où on lui demande de synthétiser l'information, de développer des idées ou un point de vue et tout ceci avec l'obligation d'écrire dans une langue correcte. Pourtant plus de la moitié des enseignants interrogés trouve le barème équilibré. Cependant, à la question de savoir si les enseignants évaluaient la partie « production écrite » d'une manière globale ou en utilisant les critères proposés au bac, 55 % des enseignants avouent corriger globalement risquant, par-là, de léser les élèves bacheliers.

On partira de la phrase qui dit «dis-moi comment tu évalue je te dirais qui tu formes » (De Ketele, 2003). Toutes les études en docimologie, aujourd'hui, montrent qu'il est indispensable que les enseignants s'appuient sur des outils de référence. Autrement dit, toute évaluation devrait se faire à partir d'une grille de correction établie à partir de critères bien définis. L'objectif d'une évaluation critériée est de ne pas mettre un élève en échec sur la base d'une seule erreur. Or en corrigeant globalement c'est ce qui risque d'arriver. Evaluer selon des critères prédéfinis garantie l'objectivité de l'évaluation et indique que tous les élèves vont être évalués de la même manière. Aucun élève ne sera lésé par rapport à un autre. Une évaluation globale peut induire l'enseignant en erreur. Il peut se laisser influencer par des facteurs externes et qui ne répondent en aucune manière aux objectifs réels de l'évaluation.

Les grilles d'évaluation permettent d'une part d'identifier et de décrire les critères d'évaluation et d'autre part de tester les niveaux de réussite. Cette opération est d'autant plus importante qu'elle permet aux jeunes enseignants néophytes de ne pas tomber dans la subjectivité. Le fait que 55% des enseignants évaluent d'une manière globale remet en cause toute la fiabilité de l'épreuve.

L'analyse critique du guide d'élaboration de l'épreuve de Français ainsi que des sujets de baccalauréat, nous montre une contradiction. Nous serions tentées de dire que c'est une contradiction entre le « dire » et le « faire ». Quand dans le premier, nous parlons d'identifier « des démarches d'évaluation

des compétences de communication » (Guide méthodologique, 2011, p. 2) dans le deuxième, nous restons toujours cloisonnés dans des pratiques archaïques servant un savoir encyclopédique au détriment de compétences fiables et durables.

Conclusion

Les notes obtenues par les élèves au baccalauréat (questionnaire adressé aux nouveaux bacheliers) et leur niveau médiocre à l'université, renforcent nos assertions selon lesquelles les questions posées aux élèves se focalisent beaucoup plus sur les connaissances que sur les compétences.

La question que nous sommes en droit de poser, c'est à quoi peuvent servir les connaissances que nous donnons à l'élève, si l'objectif demeure la restitution et non pas la mobilisation de ces savoirs dans une situation donnée ? En d'autres termes, à quoi peuvent servir des connaissances si nous ne pouvons les utiliser que dans un seul et même contexte ?

Perrenoud (2004) se demande « À quoi serviraient en effet des connaissances qui ne seraient bonnes qu'à être restituées dans le cadre d'un examen ? L'école ne prépare pas aux examens. Les examens sont censés vérifier qu'elle prépare soit à la vie active soit à un nouveau cursus d'études ».

A partir du moment où, le souci premier de l'évaluation certificative qu'est le baccalauréat, est la quantification, résultat d'une restitution de connaissances, nous occultons l'esprit d'analyse, de synthèse et de jugement de l'apprenant.

En raison des changements sociaux et techniques, ainsi que de l'évolution à pas de géants des contenus de connaissances, et des exigences de formation, il conviendrait, aujourd'hui d'enrichir chez les élèves les savoir-faire, le savoir-vivre et le savoir-être nécessaires, qui leur permettront de faire face à des situations différentes, imprévisibles, épineuses ou délicates. Aujourd'hui, il devient primordial d'apprendre aux élèves à mobiliser leurs savoirs dans des contextes variés et instables et adapter leurs connaissances tout au long de leur vie afin qu'ils puissent être en accord total avec ce monde en mutation.