

L'évaluation diagnostique, une perspective d'aide à l'apprentissage des élèves en difficultés

Diagnostic evaluation, a way of helping pupils in difficulty to learn

Dr. Saidani Touhami ¹

ENS de Béchar

مخبر تعليمية العلوم ورعاية الابتكار

Algérie

saitou.1759@gmail.com¹

الاستلام ٢٠٢٥/٠٦/٠٤ القبول ٢٠٢٥/٠٩/١٠

النشر ٢٠٢٥/١٢/١١

Dr. BerbaouiNacer ²

Université Tahri Mohamed, Béchar

Algérie

berbaoui_n@yahoo.fr²

Accepté le: .../.../...

Résumé : Cette réflexion a été faite suite à une constatation de dysfonctionnement en classe quant à la pratique de l'évaluation diagnostique. Si l'on considère avant tout les acquisitions des élèves comme l'aboutissement d'un travail rigoureux d'accompagnement pédagogique des enseignants, ce type d'évaluation demeure la clé de voute de tout effort manifestement fourni par ces mêmes enseignants qui visent la réussite scolaire de leurs élèves. Le vécu de la classe vu, d'abord comme un espace-temps où l'enseignant et l'apprenant auront respectivement recours à une expérimentation pédagogique pour affirmer l'effet de leurs stratégies d'enseignement/apprentissage réciproque. Par ailleurs, l'évaluation diagnostique va de pair avec la remédiation. Elle met en priorité la mise à niveau des élèves en s'assurant que ces derniers disposent des bases nécessaires pour entamer un nouvel apprentissage.

Mots Clés: évaluation, enseignement, apprentissage, pédagogique, remédiation

Abstract : This reflection was prompted by an observation of dysfunction in the classroom with regard to the practice of diagnostic assessment. If we consider pupils' learning achievements to be the result of rigorous pedagogical support provided by teachers, this type of assessment remains the cornerstone of any effort clearly made by these same teachers to achieve academic success for their pupils. The classroom experience is seen, first and foremost, as a space-time in which the teacher and learner will each have recourse to pedagogical experimentation in order to confirm the effect of their reciprocal teaching/learning strategies. In addition, diagnostic assessment goes hand in hand with remediation. It prioritises bringing pupils up to standard by ensuring that they have the foundations they need to embark on new learning.

Key Words: evaluation, teaching, learning, pedagogy, remediation

* Dr. Saidani Touhami ¹ Dr. BerbaouiNacer ²

Introduction

Quand un enseignant prévoit des séquences d'enseignement ou des projets pédagogiques, la première question cruciale qu'il devrait poser est « Quoi enseigner ? ». Celle-ci l'orienterait sur son plan de formation déterminant ainsi les compétences à développer chez les élèves.

La classe constitue un lieu d'immersion par excellence, car elle vise à recréer un environnement propice où la langue à enseigner servira de substrat pour asseoir des compétences communicatives chez ces mêmes apprenants qui, au fil du temps, parviendront à maîtriser cette dernière. Mais Cet enseignement/apprentissage ne se déroule pas toujours sans embuche. Dans leur expérience de classe, les enseignants de français se trouvent confrontés à des problèmes inhérents aux difficultés d'apprentissage observées chez leurs élèves non natifs de la langue française.

L'acte évaluatif découle d'un travail réfléchi qui consiste en l'élaboration d'un questionnement pédagogique pour s'assurer de la fiabilité des résultats et leur conformité aux objectifs d'enseignement. A la différence des autres formes d'évaluation, le type diagnostique est conçu comme une démarche qui s'inscrit dans une temporalité variée et peut être appliquée à tout moment et chaque fois que l'enseignant ressent le besoin d'aplatir les difficultés émergentes de ses élèves. En effet, les élèves apprennent à des rythmes différents en raison de leurs capacités cognitives et leurs niveaux hétérogènes. Encore, il va falloir que les enseignants soustraient un temps de la durée impartie du programme pour pouvoir œuvre à la pratique d'un diagnostic.

Dans cet article, nous soulignerons principalement un dysfonctionnement opéré en classe de langues du fait que l'évaluation diagnostique ne semble pas répondre correctement à son objectif qui est de s'assurer des prérequis et/ou d'identifier les lacunes qui pourraient entraver l'apprentissage des élèves. Et ce malgré le dispositif d'accompagnement pédagogique mis en place au profit des enseignants pour les éclairer le lien entre les pratiques évaluatives mise en œuvre et les théories sous-jacentes. Dans une première amorce, il sera question de revenir sur les définitions clés qui sous-tendent le concept d'évaluation diagnostique. Actuellement, la plupart des chercheurs met l'accent sur la causalité pour souligner l'importance de l'évaluation diagnostique dans le milieu scolaire. Tous consentent à l'idée que celle-ci demeure un processus pédagogique et que les décisions qui en découlent serviront à bâtir ou adapter un programme scolaire selon le besoin.

De plus, la caractéristique récurrente qui émane des exercices structuraux proposés aux apprenants laisse voir le côté punitif voire aléatoire dans le choix des tests selon les niveaux de difficulté rencontrés chez les apprenants. Tout cela ne fait que compromettre la confiance en soi de l'élève, son autonomie et son engagement face à la tâche demandée.

La façon d'agir de l'enseignant ne ferait-elle perdre à l'apprenant de son temps d'apprentissage ? En effet, lorsque le souci premier de l'enseignant est

d'avancer dans le programme d'enseignement, il risque d'oublier l'apprenant. Très certainement, ce genre d'approche pédagogique ne tient pas suffisamment compte des stratégies d'apprendre des élèves, voire de leurs rythmes de travail. De leur côté, ces élèves, qui ignorent même les critères de réussite, développent des attitudes négatives à l'égard de ce type d'évaluation.

1. Définition des concepts

Parmi les définitions clés de l'évaluation, nous citerons celles proposées en sciences de l'éducation et qui impliquent directement l'enseignant dans sa tâche pédagogique.

L'évaluation fait partie intégrante du métier d'enseignant ; c'est l'un des actes pédagogiques majeurs grâce auquel les acquis des élèves sont validés. Il n'est pas possible, en effet, d'imaginer un projet d'enseignement sans projet d'apprentissage et, par là même, sans projet d'évaluation de cet apprentissage.

L'enseignant œuvre de divers moyens pour effectuer ses évaluations. Aux exercices qu'il crée, il peut associer ceux proposés par les manuels scolaires ou encore des ressources disponibles sur différents supports (CD-ROM, Internet, revues des pédagogiques, etc.). Entre plusieurs exercices, il choisira ceux qui correspondent à ses objectifs d'enseignement.

Actuellement, la plupart des experts en évaluation mettent en exergue la relation de cause à effet pour répondre à la question « Pourquoi évaluer ? ». Ils conviennent de dire que l'évaluation est un processus pédagogique et que les décisions qui en découlent doivent être justifiées. Nous retiendrons, ici, les quelques définitions clés attribuées au concept d'évaluation.

Comme le dit Jean Marie Deketele, évaluer, c'est : « *Recueillir un E d'informations suffisamment pertinentes valides et fiables* ». ¹ (De Ketele, 1986)

« *C'est examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision.* » ² (De Ketele J.-M. , 2005)

Pour EBEL, l'évaluation est : « un jugement de mérite quelque fois basé uniquement sur des mesures comme des résultats à des tests, mais plus fréquemment impliquant la synthèse de plusieurs mesures, incidents critiques, impressions subjectives et autres évidences » ³. (L., 1972.)

Au sujet du processus d'évaluation, Tyler dit : « le processus de l'évaluation consiste essentiellement à déterminer dans quelle mesure les objectifs d'évaluation sont en voie d'être atteints par le programme d'étude en cours » ⁴ (Tyler, 1950)

¹ Définition (1)

² Définition (2) du même auteur

³ Définition (3)

⁴ Définition (4)

Pour BARBIER, l'évaluation peut être définie comme: «un acte délibéré et spécialement organisé aboutissant à la production de jugement de valeur».⁵ (Barbier, 1985)

D'un point de vue scolaire, l'évaluation est l'ensemble des techniques et des dispositifs qui permettent de fournir aux l'élèves, aux enseignants, aux parents et à l'institution scolaire des informations sur les compétences déclaratives et procédurales que les élèves s'approprient tout au long d'un cursus de formation.

Bref, pour paraphraser Jean Marie Deketele, nous dirons que l'action d'évaluer consiste à fournir des informations utiles pour éclairer une prise de décision et que la valeur d'un jugement dépend de l'objet et du type d'évaluation que l'on choisit.

1.1.Les types d'évaluation

Le choix du type d'évaluation est dicté par la clarification de son but. L'évaluation est-elle envisagée dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou bien servira-t-elle à porter un jugement définitif afin d'attester des apprentissages réalisés ? La réponse à ces questions nous ramène au choix du type d'évaluation.

a) Premier type: L'évaluation diagnostique d'où la fonction de prevention

Ce type d'évaluation est généralement effectué au début de la période d'études. Il permet de préciser un état initial, un profil d'entrée. Il renseigne l'enseignant et les apprenants sur les représentations et les acquisitions de départ. Dans ce cas, il s'agit d'évaluer les acquis antérieurs et de sélectionner des activités d'apprentissage adaptées aux compétences de l'élève pour une mise à niveau. Son objectif est de souligner les caractéristiques susceptibles d'affecter la qualité des apprentissages futurs.

⁵ Définition (4)

Tableau récapitulant l'utilité de l'évaluation diagnostique

Pour l'élève	Pour l'enseignant
- Prendre conscience de ses points forts et de ses points faibles. Ceci le rend prêt à entamer un nouvel apprentissage. - Réactiver ses connaissances antérieures. Ceci l'aide à réviser les notions déjà vues qui seront utiles pour le nouvel apprentissage. - Peut l'aider à mieux progresser. - Devenir partenaire à part entière dans le processus d'enseignement/apprentissage (il s'implique davantage dans les activités de remédiation et de consolidation proposées par l'enseignant). - S'auto-évaluer sans se soucier de la pression de la notation, favorisant un environnement d'apprentissage plus serein.	- Connaître le niveau de chaque élève et le renseigne sur les apprentissages réels des élèves et cibler leurs besoins collectifs et individuels. - Connaître les difficultés et en déceler les causes. - Adapter et/ou ajuster son plan de formation grâce aux informations recueillies lors de l'évaluation (c'est l'occasion pour lui de revoir ses stratégies pédagogiques). - Aplatir les difficultés des élèves en distinguant ceux qui ont des lacunes de ceux qui ont des acquis solides. L'enseignant peut mettre en place une pédagogie différenciée. - Assurer un accompagnement et un soutien aux élèves qui en ont besoin.

b) Second type: l'évaluation formative d'où la fonction de régulation

Pour paraphraser Scallon, G. (Scallon, 1988), nous dirons que ce type d'évaluation est réalisé au cours de l'apprentissage et vise précisément la régulation des apprentissages dans une relation d'aide entre enseignant/apprenant et apprenant/apprenant. C'est aussi une préparation pour l'obtention de bons résultats à l'évaluation sommative. C'est-à-dire que toute difficulté d'apprentissage est immédiatement prise en charge par une sorte d'adaptation du programme en fonction du rythme d'apprentissage des élèves ou de la classe.

« L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque élève dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour y apporter, si nécessaire des améliorations ou des correctifs appropriés.» (Scallon, 1988)

c) Troisième type: évaluation sommative d'où la fonction d'attestation

Ce type d'évaluation survient à la fin d'un processus d'enseignement/apprentissage plus ou moins long et permet d'établir un bilan afin de déterminer le degré de maîtrise des compétences assignées à un profil de sortie déterminé.

Ainsi donc, l'interprétation des résultats provenant d'une tâche évaluative se fait à la lumière d'un référentiel de critères préétablis.

Une comparaison des ces trois types d'évaluation est de mise. Si les enseignements et les apprentissages sont issus des mêmes objectifs, le processus d'évaluation sera en mesure de prédire le genre de questionnement pédagogique proposé dans les tests que l'on fait subir aux apprenants.

L'évaluation diagnostique sert un état des lieux des compétences pour détecter les faiblesses d'un apprenant et d'y remédier avant qu'un nouvel apprentissage ne soit entamé.

Il faudrait juste rappeler que l'évaluation formative se distingue nettement par son caractère formatif de l'évaluation sommative qui, elle, demeure beaucoup plus un contrôle.

Selon Jacques Ardoino (HAJJAR, 2008), l'évaluation sommative est conçue comme un contrôle accompagné d'un dispositif mettant en jeu un certain nombre de procédures pour « établir la conformité entre un modèle⁶ et les phénomènes qu'on y rapporte pour les comparer afin de se rendre compte des écarts. » Dans le domaine de l'enseignement, on cherche à vérifier si tel ou tel point prévu dans les objectifs a été effectivement atteint.

Entre autres, il est important de souligner que, chez Jacques Ardoino⁷ l'évaluation certificative sous forme de contrôle scolaire est situé dans une période

⁶ (Référentiel de compétences)

⁷ Pédagogue et professeur de sciences de l'éducation à l'université de Paris 8.

extrêmement délimitée (période consacrée aux examens)⁸. Selon ce dernier, « Elle est souvent impersonnelle et ne varie pas d'un enseignant à un autre. Toutes les opérations liées à ce type d'évaluation doivent souligner le caractère d'homogénéité de l'évaluation sommative ». Par contre, l'évaluation formative est une démarche et non pas un dispositif. Cette forme d'évaluation est un processus qui s'inscrit dans une temporalité ou une durée pour se faire et du coup ses référentiels sont à la fois multiples et réductibles les uns aux autres, car elle vise la régulation. « Là où l'évaluation sommative posait la problématique d'une conformité ou d'une compatibilité avec des programmes préexistants, l'évaluation formative va se faire par rapport à un référentiel que l'enseignant prévoit au fur et à mesure de la démarche d'évaluation ».

2. Congruence entre l'enseignement, apprentissage et évaluation

Dans le même ordre d'idée et sans vouloir être trop restrictif, il est important d'évoquer le lien entre enseignement, apprentissage et évaluation. En effet, L'évaluation fait partie intégrante d'un cycle interactif (Lussier, 1992), et elle est intrinsèquement liée aux processus d'enseignement/apprentissage.

Pour ainsi dire, si les enseignements et les apprentissages sont issus des mêmes objectifs, l'évaluateur saura choisir le genre d'Items dont sera composé le test. En effet, reconnaître la relation entre l'enseignement et l'évaluation nous invite à s'interroger sur les modalités à définir quant au jugement à apprendre sur la qualité des réponses fournies par apprenants. Même, la réaction de ces derniers face aux items sera plutôt positive, voire leur motivation boostée pour apprendre. Ainsi la note attribuée sur la base des contenus vérifiés des tests sera le reflet fidèle de la performance de l'élève. Au contraire, si les tests ne mesurent pas les objectifs définis, le fait d'obtenir une bonne ou mauvaise note n'aura aucun effet réel sur les apprentissages. Ils auront surtout un effet négatif sur la motivation dite interne.

Il faut dire qu'à la base de toute action pédagogique il y a un processus de planification. Celle-ci demeure un élément crucial de la congruence : enseignement-apprentissage-évaluation. En fait, planifier permet d'organiser la présentation des activités et des tâches d'apprentissage, ainsi que l'évaluation des apprentissages, afin d'assurer la cohérence avec les résultats d'apprentissage poursuivis. Du coup, Il est impossible de mener à bien l'évaluation ou évaluer les apprentissages des élèves avec justesse, sans planifier conjointement évaluation et enseignement. Autrement dit, la non-congruence entre les objectifs des divers apprentissages poursuivis en classe et les stratégies choisies par l'enseignant pour évaluer ces apprentissages compromettrait les résultats escomptés.

⁸ Cas des examens semestriels.

3. L'évaluation formative : un processus de régulation qui s'inscrit dans la continuité de l'évaluation diagnostique

« Évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. » (Landsheere, 1992)

Vue sous un angle purement constructiviste, l'évaluation formative est considérée comme un processus d'accompagnement appliqué avec le questionnement pédagogique prévu pour chaque séquence d'apprentissage. Et ce pour avoir une information en retour (feed-back) qui servira au formateur d'indices pour pouvoir intervenir auprès des apprenants en difficultés.

Il faudrait d'abord rappeler que la pratique pédagogique de l'évaluation formative met davantage l'accent sur l'apprenant et ses stratégies d'apprentissage. Elle doit avoir des implications sur le déroulement du processus d'enseignement. De ce point de vue, ce type d'évaluation doit faire partie intégrante du processus d'apprentissage avec à chaque fois un effet rétroactif. En effet, cela permet aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève de prendre du recul par rapport à leurs tâches respectives. Pour le formateur, c'est l'occasion de tester l'efficacité de ses stratégies d'enseignement (s'assurer des transformations cognitives opérés chez les apprenants), et pour le formé, la réalisation des objectifs d'apprentissage.⁹

« Pendant la totalité d'une période consacrée à une unité de formation, les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Par l'observation des élèves en cours d'apprentissage, on cherche à identifier les difficultés dès qu'elles apparaissent, à diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des difficultés de chaque élève et à formuler, en conséquence, des adaptations individualisées des activités pédagogiques. Dans cette optique, toutes les interactions de l'élève (avec le maître, avec d'autres élèves, avec un matériel pédagogique) constituent des occasions d'évaluation (ou d'auto-évaluation) qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage. La régulation de ces activités est donc de nature interactive. Le but est d'offrir une « guidance » individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation à posteriori. » (Daniel, 1982)

Il s'agit de procéder à l'évaluation en cours d'enseignement/apprentissage, dans le but de former et d'informer par une double prescription. D'une part, une régulation de l'apprentissage des élèves, si les résultats sont au-deçà des attentes escomptées et, plus encore, de déceler les difficultés des élèves et d'y remédier adéquatement par des correctifs adéquats, avec un accompagnement de l'enseignant. Ceci permet à l'élève de prendre connaissance des acquis déjà réalisés, du manque ou de l'écart qui lui reste à rattraper, ainsi qu'une révision et/ou revalorisation de ses

⁹ S'assurer de ce qui est acquis et rattraper ce qui ne l'est pas.

stratégies. D'autre part, une régulation de l'enseignement du professeur où ce dernier est appelé à vérifier la congruence avec les objectifs d'apprentissage évalués, avec la méthodologie de l'approche préconisée et enfin la avec les situations d'évaluation choisies.

4. Dysfonctionnements opérés dans l'évaluation diagnostique et ses conséquences

Certains enseignants évoquent la causalité des prérequis et attribuent cet échec au niveau des élèves supposé être insuffisant. Du côté des élèves, on constate de la frustration et de la colère et attribuent majoritairement leur échec aux difficultés du cours, à l'incompréhension de l'enseignant ou encore à la sévérité de sa méthode. Souvent dans les discussions et débats menés entre enseignants à l'occasion des journées d'études ou dans les CPC¹⁰, revient souvent la question de la méthode d'enseignement et ses bienfaits sur les résultats des élèves. Certes, une approche méthodologique d'enseignement peut être bénéfique pour l'acquisition des connaissances et des compétences, mais on a tendance à passer sous silence la relation pédagogique enseignant/enseigné comme condition sine pour faire développer des valeurs et attitudes positives ainsi que des stratégies d'apprentissage.

On convient alors qu'il y a là comme une incompréhension vis-à-vis de l'apprenant et de ses stratégies. Ceci dit, une attitude négative de l'enseignant peut avoir un impact sur la motivation interne de l'élève. En effet, chaque moment vécu en classe constitue un souvenir que l'enseigné retient dans sa « mémoire affective » et qu'il rattache aux tâches ou activités d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant doit savoir agir et positiver devant tout apprentissage car « motiver un élève, c'est donc donner du sens à ses apprentissages en les finalisant autrement que par une motivation extrinsèque » (Roussel, 2006). Dans ce sens, Archambault J. et Chouinard R. affirment que « la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer devant les difficultés. » (Archambault, 2003)

Une évaluation diagnostique mal préparée peut engendrer des problèmes pédagogiques. Des outils de mesure mal choisis, une utilisation de tests inadaptés au niveau des élèves, un choix de critères non pertinents peuvent fausser les résultats. Par exemple, un questionnement aléatoire ou n'importe quel test choisi pour un niveau bien déterminé peut compromettre la fiabilité des résultats, car il ne permet guère à l'enseignant d'identifier la nature des lacunes des élèves. Au contraire, il aide à les fossiliser.

¹⁰ Comité pédagogique de coordination

Quant aux critères et indicateurs d'évaluation, s'ils sont subjectifs et imprécis, ils peuvent compromettre la validité et la fiabilité du processus d'évaluation, voire son objectif.

Ajouter à cela les effets néfastes que peut engendrer un tel dysfonctionnement : Si l'enseignant n'a pas une compréhension claire des prérequis de ses élèves, il risque de construire son nouvel enseignement sur de mauvaises bases. Dans ce cas-là, il ne fait que répéter des choses déjà vues, ce qui fait perdre aux élèves de leur temps et les conduit à l'ennui et à la démotivation. En effet, ceux qui ne parviennent pas à suivre le rythme et n'arrivent pas à surmonter leurs difficultés se sentiront inférieurs aux autres et leur frustration leur fait perdre confiance en leurs capacités d'apprentissage. Et cela peut les conduire à l'abandon ou l'échec.

Nous savons pertinemment que les nouveaux apprentissages reposent souvent sur des connaissances antérieures déjà acquises. Si cette évaluation diagnostique rate son coche, les difficultés non identifiées et corrigées vont s'accumuler et deviennent difficiles à redresser. Elles créeront ainsi des problèmes d'assimilation des nouvelles informations.

5. Les types d'erreurs recensées lors de l'évaluation diagnostique

Dans une approche constructive de l'enseignement, l'erreur est justifiée chaque fois que les apprenants sont confrontés à de nouvelles situations d'apprentissage. Cette vision positive des choses fait qu'aujourd'hui le concept de « faute » est banni du milieu éducatif. En effet, nous supposons qu'un nouvel apprentissage mettrait l'apprenant dans une situation de déséquilibre. Plutôt que d'être perçue comme un échec, l'erreur est ici considérée comme une étape naturelle, voire nécessaire dans le processus d'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences.

Dans la classe de langue, l'évaluation diagnostique met souvent en évidence les lacunes linguistiques importantes des élèves. Il s'agit des erreurs qui relèvent d'un usage erroné des structures phonétiques, lexicales, grammaticales et textuelles de la langue. Elles sont à la fois endogènes et exogènes à la langue cible. Nous utilisons le qualificatif « endogène » pour faire référence aux erreurs intralinguales intrinsèques au système de la langue étrangère elle-même. Elles résultent, soit d'une surgénéralisation des règles de cette langue, soit d'une compréhension partielle des règles de la langue. Les erreurs récurrentes de cette première catégorie et qui sont constatées chez des élèves de 4^{ème} A M¹¹ montrent que ces derniers ne maîtrisent pas encore les compétences de base, telles que l'accord entre le déterminant et le nom, entre le nom et l'adjectif ou entre le sujet et le verbe. Parfois, ils mettent des terminaisons verbales non appropriées comme dans « En quoi consisté ses sacrifices

¹¹ Cycle moyen

? » au lieu de « En quoi consistaient ses sacrifices ? ». Ils confondent entre les auxiliaires être et avoir et font un usage erroné des prépositions : « de » au lieu de « dans » Ces erreurs résultent, soit d'une surgénéralisation de la règle, soit d'un apprentissage défectueux. Alors que le qualificatif « exogène » sert à désigner les erreurs qui sont commises par l'apprenant suite à un transfert négatif de traits linguistiques de leurs langues maternelles ou premières vers la langue étrangère ou seconde. Elles sont le produit des interférences. Parmi les exemples d'interférence morphologiques les plus fréquents, nous retenons ceux des confusions au niveau du genre. En effet, Les élèves attribuent clairement à certains mots français le genre grammatical du mot arabe équivalent. Cette tendance montre que les élèves font un retour vers la langue maternelle chaque fois qu'ils se trouvent dans une situation de blocage (oubli ou inaptitude) pour compenser l'insuffisance en langue française. Des exemples, tels que « Un fléau négative → où le genre féminin attribué à l'adjectif « négative » par analogie au mot arabe آفة (féminin). Un autre cas similaire « Les cause d'une violence → erreur induite par analogie au mot arabe العنف qui est au masculin. Le souffrance → confusion liée au genre du mot arabe العناء. La colonisation français → masculin attribué par calque sur الاستعمار

Une fois que l'évaluation diagnostique effectuée et que s d'identifier les lacunes et que des actions de mise à niveau ont été mises en place, nous assistons à un changement notable observé chez les élèves. Ces changements sont la preuve de l'efficacité d'une approche pédagogique proactive et adaptée.

Les élèves qui ont bénéficié d'une mise à niveau ciblée montrent une meilleure compréhension des nouvelles notions. Leurs résultats aux évaluations formatives et sommatives tendent à s'améliorer car ils disposent désormais des prérequis essentiels pour mieux apprendre et réussir là où ils échouaient auparavant. Ils commettent moins d'erreurs et cet état de choses leur donne confiance. Cette confiance en soi les pousse à "entrer dans le jeu" plus facilement, même face à de nouvelles situations d'apprentissage. La peur de l'échec diminue et leur motivation augmente. Cette motivation booste leur envie d'apprendre Ils se montrent beaucoup plus engagés dans leurs tâches. Ils participent davantage et est font beaucoup d'efforts. Ainsi donc, ce changement de comportement les rend plus autonomes à choisir et développer des stratégies d'apprentissage. Ils apprennent la persévérance. Leurs lacunes ne les inhibent guère, car ils ont su maîtriser leurs stress et interagir avec leurs pairs et leurs enseignants.

Bref, cette mise à niveau permet souvent de réduire les écarts et les discriminations entre les élèves, créant une base de connaissances plus homogène dans la classe pour les apprentissages futurs.

Ces changements ne sont pas seulement des indicateurs de progrès académique, mais aussi de développement personnel. Ils démontrent que prendre le temps de diagnostiquer et de remédier aux difficultés fondamentales permet non seulement d'améliorer les résultats, mais aussi de créer une génération d'apprenants plus confiante, motivée et autonome.

Conclusion

Au terme de cette étude, nous pouvons dire que l'évaluation diagnostique a toujours été un moment propice à l'enseignant pour analyser et corriger les erreurs commises par ses élèves. En effet, faire un diagnostic fait partie du processus d'évaluation qui permet au formateur d'accueillir des informations qui l'éclaireraient sur le type d'erreurs que les élèves commettent et les raisons qui les poussent à le faire. Alors le constat est là. Du fait que les apprenants soient exposés à plus d'une langue dans leur parcours scolaire, il se produirait chez eux une sorte d'interaction conflictuelle entre les différentes structures linguistiques appartenant respectivement aux langues premières et les langues étrangères.

A cet effet, nous rappelons d'abord dire que l'évaluation diagnostique est encore plus indispensable et elle représente le type le plus complexe de toutes les formes d'évaluation existante en milieu scolaire. Dans ce sens, elle constitue essentiellement un moyen pour promouvoir les apprentissages et aussi un contexte idéal pour impliquer l'élève dans ses propres apprentissages.

Entre autres, la remédiation et l'évaluation diagnostique sont donc intimement liées. Celle-ci fait partie intégrante de l'action pédagogique de l'enseignant et à partir de laquelle il peut concevoir un dispositif pour une mise à niveau de la classe.

Mais cette mise à niveau doit être accompagnée d'une pédagogie différenciée qui permet à chaque élève de s'impliquer activement dans ses interactions avec le processus enseignement/apprentissage. Dans son travail pré-pédagogique, l'enseignant prévoit déjà une stratégie de remédiation ou de régulation pédagogique à la lumière des objectifs d'enseignement qu'il définit pour ses leçons autour desquelles seront planifiées toutes les évaluations.

Les instructions officielles insistent non seulement sur la qualité d'encadrement pédagogique mais aussi sur les facteurs rattachés à l'importance de la formation des enseignants en ce qui concerne, d'une part la maîtrise de la discipline et les connaissances du développement psychoaffectif de l'apprenant et d'autre part être conscient du fait que certaines approches didactiques aboutissent à de meilleurs résultats. La condition en est que les enseignants doivent recevoir une formation pédagogique appropriée soutenue par des stages de formation, journées d'étude et séminaires leur permettant de s'initier aux nouvelles approches méthodiques ayant toutes une relation avec l'utilisation interactive des procédés didactiques inhérents à la matière d'enseignement/apprentissage.

Quant à la qualité de formation, il importe de considérer l'apport personnel de chaque enseignant pour s'informer et se former. Les discours sur l'évaluation sont construits à partir de la description de l'expérience personnelle. L'évaluation n'est pas un savoir en soi, mais une pratique, un vécu pédagogique, un savoir-faire qui se perfectionne continuellement. A ce titre être compétent ne s'enseigne pas, on le devient par la pratique .

Références bibliographiques

- Archambault, J. (2003). *Vers une gestion éducative des la classe* . Boucherville: Gaëtan Morin.
- Barbier, J. M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.
- Daniel, H. (1982). L'évaluation formative dans un enseignement différencié . *Revue française de pédagogie*, pp. 73-78.
- De Ketele, J. M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* . Bruxelles: : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation. *Mesure et Évaluation en Éducation Vol. 28,n°3*, pp. 1-26.
- HAJJAR, M. (2008). À propos de l'évaluation . 3 N° Hors-série, 137 à 162 .
- L., E. R. (1972.). *Determination of the Passing Score*. . New Jersey: Essentials of Educational Measuremen.
- Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* . Paris: Presses universitaires de France.
- Lussier, D. (1992). (). . *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette.
- Roussel, P. (2006). La motivation au travail : concept et théorie. . *Les notes du LHIRE*.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages, la réflexion, Tôme I* . Québec:: Les presses de l'Université Laval. Québec: resses Université Laval.
- Tyler. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Syllabus for Education 360.