

RÉFLEXION SUR LA REMÉDIATION PÉDAGOGIQUE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN À L'AIDE DE GRILLES D'ÉVALUATION POUR L'APPRENTISSAGE.

Abdelghani DJEDIDI^{1*}, Mounir MILOUDI²

¹ Université d'Alger 2, (Algérie), abdelghani.djedidi@univ-alger2.dz

² Université d'El-Oued, (Algérie), miloudi-mounir@univ-eloued.dz

Réception : 19/11/2025

Acceptation : 06/12/2025

Publication : 31/12/2025

Résumé : L'évaluation est une phase essentielle du processus d'enseignement-apprentissage, permettant à l'évaluateur de porter un jugement sur sa qualité et d'identifier les points forts ainsi que les domaines à améliorer dans la performance des apprenants.

Une évaluation efficace nécessite des outils précis et fiables. Parmi ces outils figurent les grilles d'évaluation appelées « rubriques », dont l'utilisation s'est largement répandue dans les systèmes éducatifs modernes à travers le monde.

Les rubriques jouent un rôle crucial dans le processus éducatif. En plus d'évaluer les différences qualitatives dans le travail des apprenants et l'efficacité de l'enseignement, elles soutiennent leur apprentissage en clarifiant les objectifs d'apprentissage. Elles fournissent également un retour d'information immédiat aux apprenants, que ce soit de la part des enseignants, de leurs pairs ou d'eux-mêmes, grâce à des critères clairs qui définissent les attentes pour une production de qualité. Ces productions peuvent prendre la forme de tâches accomplies, de produits, de compétences ou de performances.

Les grilles d'évaluation contribuent pareillement à un diagnostic précis du programme scolaire et des lacunes dans l'apprentissage des apprenants. Cela permet de déterminer des méthodes et un contenu de remédiation pédagogique adaptés aux besoins de chaque apprenant. Elles participent aussi à l'amélioration continue des programmes d'enseignement et au développement des pratiques pédagogiques de l'enseignant. C'est pourquoi la tutelle en Algérie s'est efforcée de les utiliser pour activer la remédiation pédagogique dans les écoles, selon des étapes et des procédures définies, en collaboration avec tous les acteurs éducatifs des cycles primaire et moyen, avec les parents.

Mots-clés : Grilles d'évaluation ; Évaluation de l'apprentissage ; Soutien à l'apprentissage.

Abstract

Assessment is an essential phase of the teaching and learning process, allowing the assessor to judge its quality and identify strengths as well as areas for improvement in learner performance.

Effective assessment requires precise and reliable tools. Among these tools are assessment rubrics, which have become widespread in modern education systems worldwide.

Rubrics play a crucial role in the educational process. In addition to assessing qualitative differences in learners' work and the effectiveness of teaching, they support learning by clarifying learning objectives. They also provide immediate feedback to learners, whether from teachers, peers, or themselves, through clear criteria that define expectations for quality output. This output can take the form of completed tasks, products, skills, or performance.

Rubrics also contribute to a precise diagnosis of the curriculum and learning gaps. This allows for the determination of methods and content for educational remediation tailored to each learner's needs. They also contribute to the continuous improvement of teaching programs and the development of teachers' pedagogical practices. This is why the Ministry of Education in Algeria has strived to use them to implement educational remediation in schools, following defined steps and procedures, in collaboration with all educational stakeholders in primary and middle school, and with parents.

Keywords: Rubrics ; Learning assessment; Learning support.

* Auteur correspondant.

I. Introduction:

L'évaluation est une étape fondamentale du processus d'enseignement, à travers laquelle l'enseignant peut juger du succès de son enseignement et identifier à la fois les points forts et les domaines nécessitant une amélioration. Plus que ce que les enseignants disent ou écrivent dans les guides pédagogiques, ce sont les pratiques d'évaluation qui communiquent aux apprenants et aux enseignants ce qui est réellement important. (Eisner, 1991)

Les enseignants utilisent toujours des critères d'évaluation, souvent sans même s'en rendre compte. Quinlan a souligné que certains enseignants utilisent des critères d'évaluation de manière inconsciente, tandis que d'autres emploient délibérément des grilles d'évaluation (rubrics) physiques ou numériques. Il a déclaré que « ces critères d'évaluation mentaux nous aident à prendre des décisions basées à la fois sur nos connaissances antérieures et nos objectifs actuels. Dans nos classes, nous utilisons généralement des critères d'évaluation en partant du principe qu'ils faciliteront le chemin des apprenants lorsqu'ils essaient de comprendre les attentes, les composantes, les objectifs et les méthodes d'évaluation d'un cours ou d'une tâche particulière. Nous offrons constamment des occasions aux apprenants, ainsi qu'à nous-mêmes, de comparer ce qui est bon et ce qui ne l'est pas. » (Mendoza, 2023)

Parmi les outils d'évaluation efficaces, caractérisés par leur fiabilité et leur validité, on trouve les grilles d'évaluation (rubriques). Leur utilisation pour évaluer les acquis d'apprentissage s'est largement répandue dans les systèmes éducatifs modernes de nombreux pays. À ce propos, Jeong (2015) a confirmé que, chez les enseignants de langues, l'utilisation de grilles d'évaluation est la norme pour évaluer le travail basé sur la performance.

Cependant, la conception initiale des grilles d'évaluation, axée sur la mesure, a conduit à un focus sur leur design et leur contenu évaluatif, plutôt que sur la manière de les rédiger pour soutenir l'apprentissage. Nous souhaitons utiliser les grilles d'évaluation pour l'enseignement et le feedback, mais nous les concevons comme des tests. Par conséquent, les apprenants les interprètent comme des tests ou des listes de prérequis à respecter, ce qui peut mener à un apprentissage superficiel et à de faibles performances (Andrade et alii, 2023, 316).

C'est pourquoi nous tenterons dans cette étude de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les spécifications d'une bonne grille d'évaluation pour l'apprentissage ? Comment les grilles d'évaluation soutiennent-elles le processus d'apprentissage efficace des apprenants ? Comment les grilles d'évaluation ont-elles été utilisées pour mettre en œuvre une remédiation pédagogique appropriée ?

1. Concept-clés des grilles d'évaluation « Rubrics » pour l'apprentissage

L'évaluation qualitative se base sur la collecte d'informations issues du travail des apprenants pour analyser leur processus d'acquisition, en utilisant un ensemble de critères qui mesurent des compétences spécifiques. (Miloudi & Djedai, 2021)

McTighe et Frontier définissent la grille d'évaluation « rubric » comme un outil utilisé par les enseignants pour évaluer le niveau de compréhension, les compétences, la qualité des productions ou des performances, ainsi que la progression des apprenants d'un niveau à l'autre. Selon Andrade (2023), en plus d'être un outil d'évaluation, la grille peut être un excellent moyen de fournir un feedback visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Quant à Linn, Baker et Dunbar (1994), ils ont défini les grilles d'évaluation comme « l'utilisation de protocoles détaillés (critères), de préférence accompagnés de descriptions des réponses attendues de différents niveaux sur une échelle d'évaluation. Les grilles d'évaluation sont conçues pour aider les évaluateurs à juger de la qualité de la performance des apprenants » (Jonsson & Panadero, 2016).

Le Ministère de l'Éducation Nationale a défini les grilles d'évaluation comme un outil permettant de recueillir des informations de manière systématique sur le niveau de maîtrise

des compétences transversales et des processus cognitifs supérieurs (généralisation, synthèse, induction, critique, apprendre à penser, et apprendre).

Néanmoins, Andrade (2023) a mis en garde contre l'utilisation des grilles d'évaluation comme de simples outils de classement plutôt que comme des outils d'apprentissage. C'est pourquoi il les a définies comme un "document qui clarifie les objectifs d'apprentissage d'une tâche et décrit les différents niveaux de maîtrise de ces objectifs." Il a précisé qu'il est préférable de se référer aux objectifs d'apprentissage plutôt qu'aux attentes ou aux critères lors de la définition des grilles, afin de mieux représenter leur utilité en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage.

Nous pouvons donc définir les grilles d'évaluation comme un outil d'évaluation utilisé pour évaluer les tâches d'apprentissage de manière structurée. Elles permettent de spécifier les objectifs d'apprentissage, les critères ou les efforts attendus des apprenants ou des individus pour une tâche donnée.

Composantes et critères de qualité des grilles d'évaluation pour l'apprentissage

Toutes les grilles d'évaluation partagent trois composantes prépondérantes :

- a) Les critères : Informations sur les aspects à évaluer, qui permettent de définir les qualités à rechercher dans la performance des apprenants.
- b) Les descripteurs de qualité : Ils décrivent la performance des apprenants à différents niveaux de qualité, aidant ainsi à juger la performance globale.
- c) La matrice bidimensionnelle : Une grille qui combine les critères à évaluer et les descripteurs de qualité, avec une stratégie pour définir les niveaux. (Jonsson & Panadero, 2017).

En réalité, la notion de critère est courante en sciences de l'éducation avant même de devenir une composante des grilles d'évaluation. Il s'agit d'un énoncé relativement général qui définit un aspect de l'évaluation, qu'il soit cognitif, de compétence ou comportemental, et il est lié aux objectifs d'apprentissage. Selon Tazrouti (2017, p. 79), les critères représentent les propriétés ou les caractéristiques que l'on s'attend à retrouver dans une production ou une réalisation.

Roegiers estime qu'un critère est une propriété qui doit être respectée. Il est général et abstrait, ce qui permet de l'appliquer à différents types de contenus. Par exemple, le critère "présentation" peut s'appliquer à un plat, à un texte écrit, etc. Il mesure la conformité de la production ou du travail réalisé par rapport aux attentes, et reste valide, quel que soit le sujet.

Selon Wolf et Stevens (2007), pour que les grilles d'évaluation répondent aux conditions psychométriques de la mesure, la formulation des critères doit être observable et mesurable. Il faut décrire la performance à évaluer avec des verbes aussi spécifiques que possible (par exemple, créer une liste, dessiner, discuter, expliquer, comparer, critiquer, prédire, etc.).

Roegiers estime que l'utilisation de critères dans l'évaluation présente trois avantages : d'abord, elle permet d'attribuer aux apprenants une note plus précise que l'approche traditionnelle, et permet à un plus grand nombre d'apprenants de réussir. Ensuite, elle valorise les aspects positifs du travail de l'apprenant qui auraient été ignorés (car l'évaluation par critères ne se concentre pas uniquement sur les erreurs). Enfin, elle offre un diagnostic plus efficace des difficultés des apprenants, ce qui permet d'ajuster leur prise en charge (Tazrouti, 2017).

Les critères de performance sont souvent définis à l'avance par l'enseignant. Pourtant, ils peuvent être élaborés par les apprenants eux-mêmes dans le cadre d'un travail ou d'un projet, surtout s'il s'agit d'une tâche nouvelle. Définir des critères d'évaluation permet aux apprenants d'approfondir leur compréhension de ce qui constitue un bon travail et de faire des choix plus conscients concernant leurs idées et leur performance. Cela peut aussi les amener à ajouter des descripteurs de qualité auxquels l'enseignant n'avait pas pensé. (Wolf, Stevens, 2007).

Généralement, trois à six critères fonctionnent mieux. C'est suffisant pour faire une distinction pertinente dans la performance sans surcharger la mémoire, mais pas trop peu pour que l'évaluation manque de précision. Si l'objectif principal de l'évaluation est formatif (fournir un feedback pour aider les apprenants à s'améliorer), un plus grand nombre de critères donnera des informations plus spécifiques sur les aspects de la performance à travailler pour atteindre une meilleure qualité. Il faut cependant noter que plus le nombre de critères et de niveaux de qualité est élevé, plus le temps d'évaluation est long (Wolf, Stevens, 2007).

Les descripteurs de performance sont également appelés « indicateurs », sont des énoncés précis qui décrivent chaque niveau de performance. Ce sont des indicateurs quantitatifs ou qualitatifs qui permettent à l'évaluateur de situer le niveau de l'apprenant. Les descripteurs doivent être liés aux objectifs d'apprentissage.

Quant aux niveaux de qualité, ils classent les performances des apprenants du meilleur au moins bon niveau, en utilisant des chiffres (1, 2, 3...), des lettres (A, B, C...) ou des termes (Excellent, Bien, Moyen, Faible...) ou des phrases (En dessous des attentes, Conforme aux attentes, Au-delà des attentes...), en fonction du contexte. Les niveaux de qualité sont définis en fonction des descripteurs de performance quantitatifs ou qualitatifs pour chaque niveau.

Une caractéristique de la conception des grilles est qu'il est courant d'avoir le même nombre de niveaux de qualité pour chaque critère. Bien que cela puisse donner une impression de cohérence et de logique, des études ont montré que cela peut influencer l'évaluation, rendant les évaluateurs plus enclins à attribuer la même note à plusieurs critères (c'est ce que l'on appelle l'effet de halo). Ce problème peut être résolu en concevant des grilles avec un nombre différent de niveaux de qualité (Humphry et Heldsinger, 2014).

Comme l'a noté Dawson (2015), les niveaux de qualité d'une grille peuvent provenir de taxonomies comme la classification SOLO, mais peuvent aussi être exprimés via des niveaux de notes ou des énoncés de compétences des apprenants. Il n'y a donc rien d'inhérent à la conception ou à l'utilisation des grilles qui serait directement lié à une quantification de la connaissance (Jönsson, Panadero, 2017).

Pour les besoins de l'évaluation sommative, Jonsson et Svingby suggèrent d'utiliser des grilles spécifiques à la tâche avec peu de niveaux pour augmenter la validité. Toutefois, une telle conception ne serait pas adaptée à l'évaluation formative, car un nombre réduit de niveaux de qualité rendrait la grille moins utile pour fournir et comprendre un feedback constructif.

Lorsqu'on nous utilisons une grille pour prendre une décision globale sur une performance, l'évaluation finale peut être basée sur un processus analytique. Il s'agit de collecter les notes de chaque critère, puis de calculer une moyenne. Par exemple, si la tâche est "prendre la parole" et les critères sont "présentation", "contenu", "organisation" et "expression corporelle", et que les notes sont respectivement 2, 3, 2 et 3, l'évaluation analytique (en supposant un poids égal pour les quatre critères) donnera une note moyenne de 2,5. Si les valeurs numériques des critères ne sont pas égales, les calculs doivent être ajustés en conséquence. Il est également possible de porter un jugement global sur l'ensemble de la tâche dans le cadre d'un processus d'évaluation holistique. Dans l'exemple précédent, l'évaluation holistique pourrait aboutir à une note de 2 ou 3, selon l'impression générale de l'évaluateur (Wolf, Stevens, 2007).

Il est important de faire la distinction entre l'identification des points forts et faibles et l'attribution de notes. Alors que les notes peuvent aussi être utilisées pour identifier ces points, leur principal inconvénient est que l'addition des notes compense certains aspects par d'autres : une faiblesse dans un domaine peut être compensée par une force dans un autre. D'un autre côté, une fois la note globale calculée, le schéma initial des forces et faiblesses disparaît (Sadler, 2005). Par conséquent, la note globale a peu de valeur pour l'évaluation formative. Celle-ci doit se concentrer principalement sur une évaluation analytique des forces et des faiblesses, et non sur les notes globales ou les jugements holistiques (Jönsson, Panadero, 2017).

Le soutien d'un apprentissage efficace chez les apprenants

Les grilles d'évaluation soutiennent l'apprentissage des apprenants si leur finalité est clairement comprise par les enseignants et les apprenants, et qu'elles contribuent au développement des connaissances, des compétences et des aptitudes requises à chaque niveau d'enseignement. Cela passe par :

- a) La clarification des objectifs d'apprentissage pour les apprenants.
- b) La fourniture d'un feedback aux apprenants.
- c) Le développement de la capacité d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs.
- d) Le développement de l'apprentissage autorégulé, en permettant aux apprenants de suivre leur propre processus d'apprentissage.

La clarification des objectifs d'apprentissage

Les pratiques d'évaluation, en particulier les tests, déterminent ce qui doit être appris à l'école. Plus que ce que les enseignants disent ou écrivent dans les guides pédagogiques, ce sont les pratiques d'évaluation qui communiquent aux apprenants et aux enseignants ce qui est important. La manière dont ces pratiques sont utilisées, ce qu'elles abordent et ce qu'elles négligent, et leur forme, transmettent un message fort aux apprenants sur ce que les adultes considèrent comme important. En raison de son importance, l'évaluation est un sujet crucial pour les experts en éducation. Je crois que tout effort pour transformer les écoles ne peut réussir sans une approche de l'évaluation cohérente avec les objectifs de changement désirés (Eisner, 2017).

Lorsque les apprenants connaissent les critères de performance à l'avance et qu'on leur fournit des objectifs clairs pour leur travail, ils n'ont pas à deviner ce qui est le plus important ou comment leur performance sera jugée. En partageant les critères et la grille d'évaluation, nous donnons aux apprenants l'opportunité de s'auto-évaluer et d'améliorer leur travail tout au long du processus. Cette approche permet de valoriser la qualité de l'apprentissage et de la performance des apprenants, au lieu de simplement les évaluer (Arter & McTigue, 2001, 12).

Les résultats de l'étude de Jeong (2015) ont montré que, sans grille d'évaluation, les enseignants se concentrent davantage sur les erreurs (erreurs grammaticales, mécanismes d'écriture). En revanche, avec une grille, ils se concentrent sur la compréhension (l'idée principale, l'intention de l'auteur). De plus, les notes obtenues étaient plus élevées lorsque les enseignants utilisaient une grille. Les entretiens avec les enseignants ont confirmé que ces changements dans l'évaluation étaient dus à l'utilisation de la grille et à la nature moins stricte de ses niveaux de qualité.

Dans une étude de Wolf et Stevens (2007), ils ont confirmé que les grilles d'évaluation contribuent à l'apprentissage des apprenants et ont un rôle dans l'amélioration de l'enseignement. Elles contribuent à une évaluation rigoureuse des productions et performances des apprenants de plusieurs manières, notamment en fournissant un feedback aux apprenants, en les aidant à atteindre les objectifs du programme, et en étant une source d'information essentielle pour améliorer les programmes d'études. Elles sont largement adoptées dans le contexte scolaire et moins dans l'enseignement supérieur.

En plus du feedback qu'elles fournissent, Arter & McTigue (2001) ont affirmé que l'utilisation des grilles en classe permet d'atteindre trois objectifs : d'abord, clarifier les objectifs d'apprentissage, en particulier ceux qui sont complexes et difficiles à définir (résolution de problèmes, écriture, compétences de travail en groupe). Ensuite, fournir une évaluation fiable et valide de l'apprentissage et des résultats des apprenants, même pour des compétences difficiles à évaluer. Enfin, améliorer la motivation et les résultats des apprenants en les aidant à comprendre ce qui fait la qualité d'une performance ou d'une production.

Les grilles d'évaluation jouent un rôle important dans l'évaluation sommative finale, mais leur utilité va bien au-delà. Elles aident les enseignants à concevoir un enseignement qui définit les objectifs d'apprentissage, à communiquer ces objectifs aux apprenants, à orienter le

feedback provenant de diverses sources pour assurer la progression des apprenants, et à juger les productions finales en fonction du degré de réalisation des objectifs. Nous utilisons donc les grilles d'évaluation pour mesurer les résultats d'apprentissage et les niveaux des apprenants, mais aussi comme de véritables outils pédagogiques (Andrade, 2023).

Lorsque les objectifs d'un projet sont clairs, les enseignants peuvent distinguer le travail qui démontre la maîtrise de ces objectifs de celui qui ne le fait pas. Il est donc nécessaire de revoir la grille d'évaluation pour s'assurer qu'elle définit précisément les critères liés aux objectifs. En se concentrant sur l'apprentissage visé, le niveau de travail des apprenants s'améliore (Andrade, 2023).

Cela exige que les critères soient pertinents, c'est-à-dire qu'ils reflètent réellement la nature de la qualité du produit ou de la performance. Si les critères ignorent des éléments importants, incluent des aspects insignifiants, ou récompensent une performance sur la base de caractéristiques qui ne définissent pas réellement la qualité, les apprenants apprendront selon les critères fournis, mais pourraient ne pas atteindre l'objectif souhaité (Arter & McTigue, 2001, 12).

Le feedback aux apprenants

Concernant l'importance des grilles d'évaluation pour fournir un feedback qui permet aux apprenants de modifier leurs compétences et de développer leurs capacités d'autorégulation, Stevens et Levi (2004, p. 28) ont résumé les principaux avantages des grilles en les points suivants : d'abord, fournir un feedback immédiat, détaillé et précis aux apprenants. Ensuite, contribuer à encourager la pensée critique.

Puis, faciliter la communication avec les autres. Après, aider au développement de stratégies et de méthodes d'enseignement. Enfin, promouvoir l'équité et l'égalité des chances.

De plus, des études menées par Jonsson et Svingby (2007) et Panadero et Jonsson (2013) sur les grilles d'évaluation ont montré que la transparence qu'elles offrent peut faciliter d'autres processus liés à l'évaluation pour l'apprentissage, comme l'interprétation et l'utilisation du feedback ou l'évaluation par les pairs. Il existe également d'autres effets moins directs par lesquels l'utilisation de grilles soutient l'apprentissage des apprenants, tels que la réduction de l'anxiété ou le soutien aux stratégies d'apprentissage autorégulé.

Le développement de la capacité d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs

Les enseignants ne devraient pas être les seuls à fournir un feedback sur le travail des apprenants. Le feedback devrait également provenir des pairs. Sur ce point, Wolf et Stevens (2007) ont recommandé que les pairs fournissent uniquement un feedback formatif pour aider l'apprenant à améliorer sa production ou sa performance, sans attribuer de notes qui compteraient dans le résultat final, et ce pour des raisons psychologiques et pédagogiques.

Dans une étude menée par Reitmeier, Svensden et Vrchota (2004) sur l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs à l'aide de grilles, les étudiants qui ont pratiqué ces deux types d'évaluation pour leurs compétences en communication orale ont obtenu des notes et des niveaux supérieurs à ceux du semestre précédent. Ces améliorations ont été attribuées à l'utilisation des grilles d'évaluation (Jönsson & Panadero, 2017).

Développement de l'apprentissage autorégulé

Les études antérieures sur l'auto-évaluation ont montré que les apprenants utilisent les critères pour suivre et évaluer leurs performances. Étant donné que l'auto-évaluation est une composante essentielle de la plupart des modèles d'apprentissage autorégulé, les apprenants ont besoin de suivre et d'évaluer leur progression pour organiser leur travail (Panadero et Alonso-Tapia, 2013).

Une étude de Reynolds-Keefer (2010) a indiqué que les critères les aidaient à la fois lors de la planification et de l'exécution de la tâche. La majorité des étudiants ont affirmé

avoir lu la consigne du cours, puis avoir commencé à travailler sur la tâche en utilisant les critères comme point de référence. Un certain nombre d'étudiants ont également déclaré avoir travaillé sur la tâche en lisant les critères et en s'attelant à une partie à la fois, avant de fusionner toutes les parties pour la soumission finale (Jönsson & Panadero, 2017).

En tant qu'outil de communication, les grilles d'évaluation peuvent être utilisées pour soutenir divers processus d'évaluation pour l'apprentissage (AFL), tels que la fourniture et la compréhension du feedback, ainsi que l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs. Et, ce qui est peut-être le plus important, il a été démontré que la transparence découlant de l'utilisation des grilles soutient l'apprentissage autorégulé des apprenants (SRL), leur permettant de planifier, de suivre et d'évaluer leurs performances avec l'aide des grilles. C'est pourquoi les grilles d'évaluation doivent être conçues pour favoriser les pratiques d'évaluation formative et être accessibles aux apprenants (Jönsson & Panadero, 2017).

Cela est illustré par l'étude de Jönsson (2014), où les grilles d'évaluation ont fourni un soutien important aux apprenants peu performants et peu confiants. À l'inverse, certains apprenants très confiants ont refusé d'utiliser les grilles, car ils souhaitaient gérer leur travail par eux-mêmes. Les résultats de cette étude suggèrent que les grilles d'évaluation ne limitent pas nécessairement les apprenants très performants et très confiants, car ils peuvent choisir de ne pas les utiliser.

2. Mise en œuvre des grilles d'évaluation pour une remédiation pédagogique adaptée dans le système éducatif algérien

2.1. Fondements de la nouvelle approche de l'évaluation

Pour le système éducatif algérien, et conformément à la référence des programmes qui définit l'évaluation comme "la collecte de données sur les apprentissages, leur analyse et leur interprétation, dans le but de choisir l'ajustement ou la modification appropriée", et aussi parce que les examens sous leur forme traditionnelle se concentrent sur un caractère final et certificatif menant à un jugement et à une décision de réussite ou d'échec, ce qui provoque peur et anxiété chez les apprenants dès le cycle primaire. Cela a un impact négatif sur leur comportement éducatif, les empêchant de montrer leurs capacités, et cette anxiété s'étend également aux parents.

C'est sur cette base qu'est née la nouvelle approche de l'évaluation : mettre en place un outil qui ne mène pas à l'exclusion basée sur la notation, et dont les résultats ne sont pas pris en compte pour le passage au niveau supérieur. Cet outil se caractérise par sa globalité et s'appuie sur deux dimensions fondamentales : formative et diagnostique, contrairement à l'outil d'évaluation précédent qu'était le test de réussite.

Le projet de construction de tests pour l'évaluation des compétences finales vise donc à s'aligner sur les nouveautés et à consolider la fonction diagnostique de l'évaluation dans sa dimension formative. Il s'agit d'assurer une prise en charge continue de l'apprenant, conformément à la nouvelle vision de la tutelle, dans le but d'améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage.

La nouvelle approche de l'évaluation repose également sur :

- a) L'évaluation des compétences globales et finales.
- b) Le passage de l'évaluation quantitative à l'évaluation qualitative, avec la détermination du niveau de maîtrise de la compétence.
- c) Une évaluation basée sur des règles transparentes, flexibles et motivantes, qui encouragent le dialogue et la collaboration pour prendre en charge les difficultés potentielles tout au long des années.
- d) Une évaluation basée sur des choix significatifs, permettant de briser les barrières entre les apprentissages acquis à l'école et dans la vie.

e) Une évaluation qui se concentre à la fois sur le produit et sur le processus suivi.

Selon ce qui précède, le nouvel outil d'évaluation, qui se présente sous la forme d'une grille analytique, se concentre sur l'évaluation des compétences définies par le programme, qu'il s'agisse de la compétence globale de la matière ou de la compétence finale d'un domaine de la matière, qui est un objectif que le programme cherche à atteindre à la fin d'une période d'études donnée. La compétence désigne la capacité à utiliser un ensemble organisé de connaissances, de compétences et d'attitudes qui permet de réaliser un certain nombre de tâches.

2.2 Construction et utilisation des grilles d'évaluation analytiques

La construction d'une grille d'évaluation analytique pour évaluer les acquis d'apprentissage se déroule en plusieurs étapes ; définir les compétences globales et finales spécifiées dans le programme ; analyser la compétence finale en critères évaluable ; formuler les critères dans une grille analytique.

La grille d'évaluation analytique se compose également du titre de la compétence à évaluer, la liste des critères évaluable et une échelle standardisée pour estimer le niveau de maîtrise de chaque critère.

Voici un exemple de grille d'évaluation de la compétence de compréhension et de communication orale. Cette dernière est basée sur le respect des règles de l'écoute et de l'expression orale, la saisie du sujet du discours et ses idées principales, la prise des notes, la réaction aux instructions, l'expression avec fluidité et dans une langue correcte, l'utilisation des indicateurs verbaux et non verbaux.

Pour obtenir les résultats de l'évaluation à partir de la grille d'évaluation analytique des critères, les étapes suivantes sont à suivre. D'abord, l'évaluation de la maîtrise de chaque critère est effectuée en identifiant l'un des quatre niveaux. Ensuite, le jugement sur la maîtrise de la compétence finale et de la compétence globale est établi statistiquement, en se basant sur les estimations de maîtrise de chaque critère.

Le niveau de maîtrise de chaque critère est estimé sur une échelle à quatre niveaux de la manière suivante :

1. **Observation de l'enseignant :** L'enseignant observe dans quelle mesure le comportement ou la performance de l'apprenant correspond au critère. Ceci s'applique aux compétences de compréhension du discours et de communication orale, à la performance de lecture en arabe, français et amazigh, ainsi qu'à la maîtrise des compétences en comportement et morale islamiques, et à la récitation et à la mémorisation du Coran.

2. **Test écrit :** Construit par l'enseignant, l'inspecteur de circonscription ou un comité de wilaya, il est basé sur les critères définis dans la grille analytique. L'enseignant corrige la production écrite de l'apprenant de manière qualitative (en estimant le niveau de maîtrise de chaque critère) et non quantitative (par une note numérique). Le niveau de maîtrise de chaque critère est estimé sur l'échelle selon :

a) Le nombre de bonnes réponses ou d'informations correctes que l'apprenant produit en réponse à la question.

b) Le niveau de précision (justesse) de la réponse, avec quatre options de réponse variant en niveau de précision.

2.3 Utilisation des résultats des grilles d'évaluation pour la remédiation pédagogique

Après l'évaluation des apprenants par l'enseignant à l'aide des grilles d'évaluation spécifiques à chaque matière, à travers l'observation ou les tests écrits, le niveau de maîtrise de chaque critère est déterminé. Grâce à des opérations statistiques numériques sur ordinateur, le niveau de maîtrise de chaque compétence finale par domaine et de chaque compétence globale par matière est établi.

À la suite de ces opérations, nous obtenons un ensemble de bases de données sur le niveau de maîtrise des compétences des apprenants et sur la qualité de l'enseignement à plusieurs niveaux : celui de l'apprenant, de la classe, de l'école, de la circonscription scolaire, de la wilaya et du pays.

La base de données au niveau de l'apprenant contient l'estimation du niveau de maîtrise de chaque critère de la compétence finale, ainsi que le niveau de la compétence finale elle-même, avec une description qualitative appropriée. Cela constitue le carnet de suivi pédagogique.

2.4 Étapes de la mise en œuvre de la remédiation pédagogique

Les étapes pratiques de la remédiation pédagogique se déroulent en quatre phases principales :

2.4.1 Analyse des bases de données

Cette étape permet de traiter statistiquement la base de données globale et d'obtenir des indicateurs d'"indice de satisfaction sociale". Ce terme désigne le nombre maximal d'apprenants capables d'atteindre les compétences globales des matières avec une maîtrise maximale (niveau « A ») ou une maîtrise acceptable (niveau « B »). Cela permet de calculer l'indice de satisfaction sociale qualitatif (pourcentage d'apprenants atteignant la maîtrise maximale) et l'indice de satisfaction sociale relatif (pourcentage d'apprenants atteignant une maîtrise maximale ou acceptable).

Cette étape permet également de traiter statistiquement la base de données détaillée et d'obtenir des indicateurs d'"efficacité pédagogique". Ce terme désigne le nombre maximal d'apprenants capables d'atteindre les critères de la matière avec une maîtrise maximale (niveau « A ») ou acceptable (niveau « B »). Cela permet de calculer l'indice d'efficacité pédagogique qualitatif (pourcentage d'apprenants atteignant la maîtrise maximale) et l'indice d'efficacité pédagogique relatif (pourcentage d'apprenants atteignant une maîtrise maximale ou acceptable).

2.4.2 Vérification et identification des critères à impact négatif

À partir de la base de données détaillée pour chaque matière, on extrait les critères qui affectent négativement les indices d'efficacité pédagogique qualitatifs et relatifs. Ces critères à impact négatif sont ceux pour lesquels le plus grand nombre d'apprenants a obtenu une estimation de maîtrise partielle ou minimale, ce qui indique des difficultés d'apprentissage.

2.4.3 Recherche et investigation du parcours de la difficulté

Une fois les critères qui posent problème à un grand nombre d'apprenants identifiés, vient l'étape de la recherche et de l'investigation du parcours de la difficulté à travers les années scolaires. La maîtrise des compétences est un processus de construction, et toute lacune à une étape conduira inévitablement à des problèmes dans les étapes suivantes. Cette investigation se fait à deux niveaux :

Primo, analyse documentaire du programme scolaire et de ce qu'il contient (manuels, activités, exercices d'évaluation quotidiens, examens et évaluations trimestrielles, etc.) Secundo, pratique sur le terrain des enseignants dans la prestation des leçons, la maîtrise de la

didactique des matières, l'utilisation de stratégies adaptées à la réalisation des objectifs d'apprentissage, l'efficacité de l'équipe pédagogique dans l'échange d'expériences entre les enseignants d'une même école pour garantir une haute qualité d'enseignement dans toutes les classes, et la pertinence de la formation pratique dans le transfert d'expériences des établissements exemplaires.

2.4.4 Utilisation des acquis pour structurer la remédiation

Les opérations précédentes permettent de diagnostiquer les difficultés détectées pour une prise en charge et une remédiation selon les niveaux suivants :

a) Au niveau des écoles primaires

La remédiation dans le primaire est un processus proactif pour les années suivantes. Il consiste à identifier les sources des difficultés pour les prendre en charge et les résoudre avant qu'elles ne se reproduisent, en corrigeant le parcours d'apprentissage. Après avoir analysé les bases de données, calculé les indicateurs et vérifié les critères non maîtrisés, le directeur d'école primaire présente ces résultats au conseil des classes, qui propose un plan préventif pour les difficultés diagnostiquées dans chaque matière et à chaque niveau. Une stratégie d'amélioration des indicateurs de l'établissement est également établie, et les besoins en formation de l'équipe pédagogique sont identifiés. L'enseignant de cinquième année utilise le carnet d'évaluation des acquis pour diagnostiquer chaque apprenant redoublant et élabore une stratégie de prise en charge pour l'année, en se basant sur les méthodes les plus efficaces pour surmonter les difficultés qui ont impacté leur réussite. Il prend en compte les acquis des années précédentes pour affiner la remédiation.

Quant à l'inspecteur de circonscription, il analyse les données au niveau des écoles de son secteur, diagnostique les difficultés les plus marquantes et en discute avec les directeurs et enseignants pour corriger le parcours d'enseignement et d'apprentissage. Il exploite les conclusions des conseils des classes, prend connaissance de la stratégie de chaque école pour améliorer ses indicateurs et soutient ses interventions auprès des enseignants lors des visites d'inspection. Cette approche collaborative se base sur un projet visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage en consultant le cahier de l'enseignant et en l'enrichissant par des orientations qui augmentent son efficacité. Il consigne dans son rapport de visite ses observations sur la remédiation pédagogique, adapte le programme de formation des enseignants aux besoins éducatifs des écoles de sa circonscription, supervise la création de modèles de fiches de remédiation pour les apprenants redoublants, et accompagne régulièrement les enseignants dans la mise en œuvre et le suivi des résultats de la remédiation.

b) Au niveau des collèges (Moyen)

La remédiation au collège est un processus direct pour les apprenants qui ont passé les tests basés sur les grilles analytiques. Ces grilles ont permis de révéler les sources des difficultés pour les prendre en charge et les résoudre immédiatement et tout au long du cursus, afin qu'elles n'entravent pas l'apprentissage et n'entraînent pas l'échec scolaire et le décrochage.

Le directeur de collège, après avoir analysé les bases de données, calculé les indicateurs et vérifié les critères non maîtrisés chez les apprenants de primaire de son secteur, inclut la remédiation pédagogique pour les premières années de collège dans les conseils d'enseignement et les réunions de coordination. Il exploite ces données pour former des groupes équilibrés, et suit les travaux de la cellule pédagogique de chaque matière, qui élabore un programme et une méthode de remédiation pour chaque groupe pendant les deux premières semaines de l'année scolaire, tout en supervisant la mise en œuvre de la remédiation pédagogique et en suivant ses résultats.

Pour l'enseignant, après avoir consulté la grille analytique de son groupe via son espace personnel sur la plateforme numérique et analysé ses résultats, il élabore un plan de remédiation en coordination avec la cellule pédagogique de sa matière. Ce plan inclut la liste des apprenants ciblés, les groupes d'apprenants ayant les mêmes difficultés, la nature de la difficulté, le contenu, les moyens et les stratégies de remédiation pédagogique, etc. Il met

ensuite en œuvre le plan et évalue ses résultats. Sur la base de cette évaluation, il détermine la remédiation individuelle pour les apprenants ayant des lacunes fondamentales spécifiques, et établit les modalités de leur prise en charge tout au long de l'année scolaire.

Quant à l'inspecteur de l'enseignement moyen, il analyse les données au niveau des collèges de son secteur, diagnostique les difficultés spécifiques à sa matière, et prend connaissance des conclusions des conseils d'enseignement pour en déduire la situation de sa matière dans chaque collège de la circonscription. Il exploite les conclusions des conseils des classes pour obtenir les données lui permettant d'élaborer un programme de formation pour les enseignants. Il forme les enseignants de première année en début d'année scolaire sur la manière d'analyser les résultats d'évaluation, de former des groupes d'apprenants par type de difficulté et de construire un plan de remédiation en utilisant les grilles analytiques. Il supervise la création de fiches de remédiation et élabore son programme de visites d'inspection pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de la remédiation pédagogique collective et individuelle en début et en cours d'année. Il les guide vers les meilleures méthodes et stratégies pour améliorer leur pratique pédagogique, mieux prendre en charge les difficultés et améliorer les résultats des apprenants aux examens.

Le conseiller d'orientation, lui, consulte les grilles des compétences globales et des matières pour identifier les spécificités de la nouvelle cohorte d'apprenants. Il constitue un dossier de remédiation contenant les listes d'apprenants concernés par une remédiation collective et individuelle dans toutes les matières. En début d'année, il organise des entretiens collectifs avec les apprenants concernés par la remédiation collective pour les sensibiliser, renforcer leur confiance en eux et développer leur capacité à rebondir. Il diagnostique les causes psychologiques et sociales qui pourraient être à l'origine des difficultés, et organise des entretiens avec les parents pour les sensibiliser à la nécessité d'un accompagnement particulier de leurs enfants durant cette période. Tout au long de l'année, il assure un suivi et un accompagnement psychologique des apprenants en organisant des entretiens individuels ou en petits groupes avec ceux qui nécessitent une remédiation individuelle.

3. Conclusion:

Les grilles d'évaluation pour l'apprentissage, adoptées par le ministère de l'Éducation, ont fourni un outil efficace pour assurer la transparence auprès des apprenants sur la manière dont ils sont évalués. Elles leur ont donné une connaissance de ce que l'enseignement vise à leur apporter, facilitant ainsi l'autosurveillance et l'auto-gestion de leur apprentissage.

De plus, ces critères d'évaluation sont également efficaces pour mesurer l'efficacité de l'apprentissage au niveau de la classe, de l'établissement, de la circonscription d'inspection, et peuvent être communiqués aux autorités éducatives supérieures au niveau des directions de l'éducation et du ministère. Cela permet de prendre de nombreuses décisions qui contribuent au développement des politiques éducatives en termes de contenu, de stratégies, de méthodes, de moyens, d'environnement d'apprentissage, de préparation et de formation des enseignants, ainsi que des méthodes de soutien et de remédiation et de la coordination des interventions entre tous les acteurs : enseignants, directeurs, et inspecteurs des différents cycles d'enseignement.

La grille d'évaluation repose sur une analyse qualitative d'une tâche telle que la communication orale, d'un produit comme l'expression écrite, d'une compétence telle que la résolution de problèmes, ou d'une performance comme la lecture ou la récitation de sourates du Coran. Le test de performance se fonde sur l'observation ou des preuves mesurables. Il implique la collecte de données à travers des méthodes systématiques et leur analyse pour aboutir à des conclusions et des estimations qui sont, à l'origine, le jugement humain de l'enseignant. Celui-ci est censé posséder une expertise appropriée ou une intuition sensible capable de faire la distinction dans l'observation de la variation des performances. Il est donc essentiel que les enseignants soient régulièrement formés à son utilisation de manière précise et efficace.

Pour accroître la fiabilité de cet outil, appelé la grille d'évaluation de l'apprentissage, il est crucial de le développer en permanence et de s'assurer de sa qualité, en vérifiant sa validité, sa fiabilité et son équité, et en utilisant ses résultats pour assurer la réussite personnelle de chaque apprenant. En se concentrant sur ces questions importantes, les avantages des critères d'évaluation éducative peuvent largement l'emporter sur leurs inconvénients.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andrade, H., Hefferen, J., & Palma, M. (2023). "What Is Next for Rubrics? A Reflection on Where We Are and Where to Go From Here." DOI : 10.4018/978-1-6684-6086-3.ch017.
- Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eisner, E. (2017). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York : Macmillan.
- Jeong, H. (2015). "Rubrics in classroom: Do teachers really follow them?" *Language Testing Asia*, 5 (6), 2-14. doi.org/10.1186/s40468-015-0013-5.
- Jönsson, A. & Panadero, E. (2017). "The Use and Design of Rubrics to Support Assessment for Learning." In: Carless, D., Bridges, S., Chan, C., Glofcheski, R. (eds) *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education. The Enabling Power of Assessment*, vol 5. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_7.
- Humphry, S. M., & Heldsinger, S. A. (2014). "Common structural design features of rubrics may represent a threat to validity." *Educational Researcher*, 43 (5), 253-263.
- Mendoza, Laura. (2023). *Using Rubrics for Language Assessment*.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2024). *Guide de l'évaluation des acquis du cycle d'enseignement primaire en langue arabe*. Algérie.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2024). *Guide de l'évaluation des acquis du cycle d'enseignement primaire en mathématiques*. Algérie.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2024). *Guide pratique de la remédiation structurée de l'apprentissage au cycle d'enseignement primaire*.
- Miloudi, M., & Djedai A. (2021) « L'évaluation des compétences au sein du département de français de l'université d'el-oued : entre les atouts et les limites du dispositif. » in Studii Şi Cercetări Filologice, n°20-2021.
- Rogers, Xavier. "Évaluation des compétences des apprenants, enjeux et méthodologies." Traduction de Bashir Al-Yaakoubi. *Revue des sciences de l'éducation*, Imprimerie An-Najah.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2004). *Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. United States: Stylus Publishing, LLC.
- Tazrouti, Hafida. (2017). "Grille d'évaluation des textes écrits, de la préparation de ses composantes à son application." *Revue Afeq Ilmia*, Centre universitaire de Tamanrasset, Algérie.
- Wolf, Kenneth & Stevens, Ellen. (2007). "The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning." *The Journal of Effective Teaching*, 7 (1), 3-14.