

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohammed khidar BISKRA



Faculté des Lettres et des langues étrangère
Département de Français

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option : didactique des langues-cultures

Thème

**DOCIMOLOGIE : MODE D'EVALUATION OU D'EVOLUTION,
LE CHOIX D'UNE QUESTION**

Cas Des étudiants de la 3^{ème} licence LMD

Sous la direction du :Présenté et Soutenu par:

Dr. BOUZIDI Hassina

Melle. BEKKOUCHE Lynda

Membres du jury :

Président :

Rapporteur :

Examineur

Session juin 2012

Dédicace

Toutes les lettres ne sauraient trouver les mots qu'il faut
tous les mots ne sauraient exprimer la gratitude, l'amour, le respect, la reconnaissance
ma chère mère.

Je dédie ce modeste travail à la mémoire de mon grand-père qui a souhaité vivre longtemps
juste pour me voir une personne au plus haut de l'échelle du savoir. Je lui dis repose en paix
vos efforts ne sont pas partis en l'air je suis sur le bon chemin « papa ».

Aussi sans oublier toute ma petite famille, ma petite sœur Amel, mes frères Mohamed, Ridha
et Farouk. A mes deux grandes sœurs Loula et Sonia, à mes nièces et neveux.

A mes beaux-frères et spécialement DerbelZobir et à toute sa famille.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE..... p.01

CHAPITRE 1 : DOCIMOLOGIE ET EVALUATION : CADRE THEORIQUE

1. ELEMENTS DE DEFINITION..... P.
2. TYPES D'EVALUATION p
3. FONCTIONS DE L'EVALUATION..... p.
4. EVALUATION ET OBJECTIFS PEDAGOGIQUES..... P.

CHAPITRE 2 : LE CHOIX D'UNE QUESTION

1. EVALUATION AU CŒUR DE LA NOUVELLE REFORME..... P.
2. LE QUESTIONNAIRE COMME OUTIL D'EVALUATION..... P.
3. TYPES DE QUESTIONS..... P.
4. L'ART DE QUESTIONNER P.
5. L'EVALUATION ENTRE SUBJECTIVITE ET OBJECTIVITE..... P

CHAPITRE 3 : ANALYSES ET COMMENTAIRES

1. DESCRIPTION DU CORPUS..... P.
2. IDENTIFICATION DU PUBLIC..... P.
3. DEPOUILLEMENT DU CORPUS..... P.
4. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS OBTENUS..... P.

CONCLUSION GENERALE.....p.

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS

DEDICACES

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE..... P 01

CHAPITRE1 : DOCIMOLOGIE ET EVALUATION : CADRE THEORIQUE

1. ELEMENTS DE DEFINITION.....	P 06
1.1. Docimologie	P 06
1.2. Docimologie ou éduimétrie.....	p 08
1.3. Docimologie et évaluation	p 08
1.4. L'évaluation et le CECRL	P 09
• La planification/ ou l'intention.....	P 11
• La prise de l'information et son interprétation / ou la mesure.....	P 12
• Le jugement.....	P 12
• La décision.....	P 12
2. TYPES D'EVALUATION.....	p 12
2.1. L'évaluation diagnostique	P 12
2.1.L'évaluation formative.....	P 13
2.2.L'évaluation sommative.....	P 14
3. FONCTIONS DE L'EVALUATION.....	P 15
3.1. Le pronostic, qui sert à orienter.....	P15
3.2. Le diagnostic, qui sert à réguler.....	P 16
3.3.L'inventaire, qui sert à certifier	P 16

3. EVALUATION ET OBJECTIFS PEDAGOGIQUES.....	P 19
4.1.Les objectifs spécifiques.....	P 21
4.2.Les objectifs opérationnels.....	P 21

CHAPITRE 2 :LE CHOIX D'UNE QUESTION

1.EVALUATION AU CŒUR DE LA NOUVELLE REFORME.....	P 25
2.LE QUESTIONNAIRE COMME OUTIL D'EVALUATION.....	P 27
3. TYPES DE QUESTIONS.....	P 28
3.1. Question à réponse ouverte	P 28
• Définition.....	P 28
• Formulation.....	P 28
• Avantage.....	P 28
Inconvénients.....	P29
3.2.Question à réponse fermée	P 29
• Formulation.....	P29
• Avantage.....	P30
• Inconvénients.....	P30
4. L'ART DE QUESTIONNER	P 30
4.1. La notion du critère.....	P32
4.2. Type de critères de réussite.....	P32
• Les critères minimaux.....	P 32
• Les critères de perfectionnement.....	P 32
4.3. Critères de qualité d'une épreuve pédagogique.....	P 33
• Validité.....	P 33
• Fidélité.....	P 33
• Sensibilité.....	P 33
• Diagnosticité.....	P 33
• Equité.....	P 33

- Praticabilité..... P 33
- Communicabilité..... P 33
- Authenticité..... P 34
- 4.3.Elaboration d'une grille d'évaluation critériée..... P 34

5. **L'EVALUATION ENTRE SUBJECTIVITE ET OBJECTIVITE..... P 40**
- 5.1. Evaluer pour former..... P 40
 - 5.2. Cohérence entre évaluation et objectif de formation..... P41
 - 5.3. L'autoévaluation..... P 42
 - 5.4. La coévaluation..... P 43

CHAPITRE 3 :ANALYSES ET COMMENTAIRES

1. **DESCRIPTION DU CORPUS..... P 47**
2. **IDENTIFICATION DU PUBLIC..... P 48**
3. **DEPOUILLEMENT DU CORPUS..... P 48**
- 3.1. Activités écrites..... P48
 - Première activité P 48
 - Deuxième activité..... P 51
 - 3.2. L'entretien oral..... P 54
 - Question 1..... P 55
 - Réponses..... P 55
 - Question 2..... P 55
 - Réponses..... P 55
 - Question 3..... P56
 - Réponses P 56
 - Question 4..... P 56
 - Réponses..... P 56
4. **ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS OBTENUS..... P 57**
- 4.1. Activités écrites P 57

- Première question..... P 57
- Deuxième question..... P 57

4.2. L'entretien oral..... P 60

CONCLUSION GENERALE..... P 66

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANNEXES

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE

La situation d'apprentissage est une situation très complexe à aborder, si on veut réellement expliquer les raisons d'un échec que les raisons d'une réussite qui sont encore plus compliquées. Cette complexité réside dans l'indispensabilité de diminuer l'écart qui existe entre les processus d'évaluation et les processus d'apprentissage, vu que les modalités d'évaluation servent comme pilier à la réalisation des opérations cognitives poursuivies. Elles servent aussi comme support d'aide pour se situer à fin de progresser dans un apprentissage.

Il y'a peu de temps la question de l'évolution du système de l'évaluation à l'université suscitait peu d'attention. Aujourd'hui la vision vient de changer, l'intérêt est porté sur la méthode d'évaluer les compétences des étudiants pour une meilleure évolution des apprentissages, notamment dans le processus d'enseignement du français langue étrangère, vu que nous commençons à prendre conscience que l'évaluation ne comporte pas que des contrôles, et ce qu'un contrôle peut nous donner comme information sur l'état du progrès, n'est qu'une partie de l'évaluation.

Conformément au système d'évaluation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), l'université algérienne propose d'évaluer les compétences des étudiants en adoptant le dispositif d'évaluation du Cadre, ce qui va permettre de situer les étudiants sur l'échelle des niveaux du cadre et de passer d'une évaluation des connaissances à une évaluation des compétences.

L'évaluation des apprentissages à l'université se veut une formation ayant des objectifs à atteindre. En termes de transmission de savoirs (connaissances), savoir-faire (pratiques), savoir-être (attitudes). Elle permet d'ajuster les apprenants par rapport à ces objectifs, qui permettront, d'une part, la motivation des apprenants qui vont prendre conscience qu'ils ont besoin de fournir plus d'effort à fin qu'ils puissent s'améliorer. D'une autre part, cela permettra aussi aux enseignants de se remettre en question, d'adapter la formation selon les compétences des apprenants.

Ensuite, l'évaluation devient un moyen de certifier que les objectifs ont bien été atteints. L'évaluation est un outil pédagogique qui contribue à l'évolution de l'apprenant, et un outil de sélection. Elle est donc une partie intégrante des apprentissages.

En d'autres termes, l'évaluation est un jugement de valeur énoncé à partir d'informations recueillies. Lorsqu'il porte sur des personnes, ce jugement de valeur peut

correspondre à des interprétations différentes. En milieu universitaire, l'évaluation prend la forme d'une note.

Dans cette perspective, ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues-cultures, en soulignant notre intérêt pour l'évaluation universitaire particulièrement au sein du département de la langue française, en s'inspirant des nouvelles études de la docimologie dans l'enseignement supérieur par différents chercheurs à l'instar de Warren Piper (1999), Heywood (2002), Brown et Glasner (1999), Webster(2000), qui sont cités par Mark Romainville (2002)

Notre intérêt pour l'évaluation universitaire provient aussi d'une profonde conviction, néanmoins mesurée, qui consiste à concevoir des pratiques évaluatives rigoureuses et pertinentes susceptibles d'accompagner les apprenants et de les aider à l'amélioration de leur apprentissage. Ce qui aurait comme conséquence l'atteinte d'une certaine maîtrise des compétences correspondant à leurs niveaux d'apprentissage et leurs besoins précisés.

Ces études ont prouvé que l'évaluation a deux faiblesses majeures : le manque de « validité » et le manque de « fidélité ». Comme ils ont certifié l'existence d'un certains nombres d'effets parasites qui obstruent l'objectivité des pratiques évaluatives effectuées au niveau de l'université. Les effets parasites sont clairement identifiés par Yvan Abernot (1998) dans *Les méthodes d'évaluation scolaire* cités par Louis SWINNEN:

« L'effet Pygmalion ; L'effet de stéréotypie ; L'image de l'enseignant ; La fatigue ; L'effet d'ordre et de contraste ; L'effet de contamination ; L'effet de Halo ; Les variables choc ; Les variables de débordement. »¹

Pour remédier à ces insuffisances, les nouvelles expérimentations sur l'évaluation proposent une conception nouvelle d'évaluation qui est l'évaluation critériée, Elle sollicite des objectifs précis fondés sur des compétences bien définies. Elle suppose aussi une différenciation pédagogique qui respecte le profile cognitif et le rythme de travail des étudiants : *« elle est directement liée à la définition des objectifs de performance [...] on y compare la performance finale au standard préétabli et à ses indices-critères pour émettre ensuite un jugement dichotomique de réussite ou d'échec. »²*c'est-à-dire quelle a un caractère de régulation et de formation autant pour l'apprenant que pour l'enseignant qui peut pratiquer un « *feedback* » (rétroaction) pour un meilleur rendement de qualité de l'apprentissage, ce qui permet

¹Louis SWINNEN *Difficultés lors de l'évaluation*, <http://users.edpnet.be/lswinnen/files/capaes-public.pdf> consulté le 05/01/2011

²Michel Minder, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant*, 9^{ème} édition, de Boeck, Bruxelles, 2007, p.331

d'assurer « *la transparence du processus pour tous les intervenants et renforce les qualités d'objectivité, de validité et de fidélité des examens* »³

En s'inspirant des travaux et des réflexions de divers docimologues et chercheurs à l'exemple de : Christine Tagliante ; Jean-Pierre Cuq ; Linda Allal ; Viviane et Gilbert De Landsheere et Charles Hadji, nous nous focaliserons sur l'évaluation formative étant donné un moyen pour l'évolution des apprentissages, en utilisant la coévaluation comme procédé pour l'autonomisation centrée sur le choix des questions d'évaluation en concordance avec les critères d'évaluation et les objectifs de l'apprentissage des langues étrangères. Sans oublier de mettre en valeur la pratique d'un contrôle contenu efficace en parallèle avec la formation des enseignants chercheurs à l'évaluation.

Tous ces principes de remédiation aux carences de l'évaluation nécessiteraient une pratique en une vision générale d'une évaluation formative qui « *a pour but de fournir à l'enseignant et à l'apprenant un feed-back sur le degré de maîtrise atteint et sur les difficultés rencontrées* »⁴, si on considère l'enseignant universitaire comme un guide pour l'étudiant qui « n'est plus un apprenant, mais quelqu'un qui recherche le savoir par lui-même, guidé et soutenu par le professeur. »⁵

C'est ainsi que nos premières réflexions, ont commencé à prendre corps sous forme de cette problématique :

Comment l'évaluation de la compétence pourra-t-elle contribuer à l'amélioration de la qualité du rendement des apprenants et par conséquent contribuera à une meilleure évolution de l'apprentissage ?

En d'autres termes, à quel point le choix d'une question pourrait contribuer à un bon rendement des productions des étudiants et delà générer une meilleure évolution de l'apprentissage ?

Pour cette problématique nous émettrons l'hypothèse selon laquelle l'intégration de la coévaluation dans le processus d'enseignement /apprentissage aiderait elle ou non les étudiants à mieux s'améliorer et avoir de meilleurs résultats. Notre objectif serait de démontrer l'importance des pratiques de la coévaluation étudiant/enseignant dans un environnement universitaire et quel est l'impact de l'implication des étudiants dans le choix de types de questions pourrait contribuer à leur évolution.

³Michel Minder, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant*, 9^{ème} édition, de Boeck, Bruxelles, 2007, p.288

⁴JeanTherer, *Evaluer pour Evoluer, Eléments de docimologie*, 1999,Ulg –L.E.M.pdf. Consulté le 11/11/2011

⁵DAELE, Amoury, *Structurer son enseignement avec des actes conceptuels et des objectifs pédagogiques*, <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com> consulté le 05/09/2011

Afin de mener un travail de recherche crédible et de pouvoir démontrer l'importance des nouvelles pratiques évaluatives. Afin d'arriver à une meilleure évolution du rendement des étudiants. Nous avons opté pour la pédagogie de l'intégration qui favorise l'évaluation des compétences, nous avons d'abord pensé au cadre pédagogique dans lequel nos apprenants vont être évalués.

Nous proposons de nous appuyer sur une méthodologie de recherche « *par et pour l'action* » permettant à la didactique, qui se situe comme l'exprime Puren : « *à la croisée des méthodes* » d'emprunter ses outils d'analyse à une rencontre disciplinaire entre acquisition des langues, linguistique conversationnelle et interactionniste, et le cognitif.

C'est pourquoi, nous nous baserons, dans notre travail de recherche sur une approche descriptive pour les deux premiers chapitres qui représentent le cadre théorique de l'évaluation en générale, et une autre expérimentale et analytique pour le troisième chapitre qui est réservé à l'expérimentation effectuée sur le terrain.

Afin de traduire nos préoccupations, nous nous proposons de subdiviser notre recherche en trois chapitres distincts :

Le premier chapitre sera consacré au cadre théorique sur la docimologie et l'évaluation, ou il comportera cinq éléments qui sont : des définitions ; types d'évaluation ; fonctions de l'évaluation ; les objectifs de l'évaluation ; instruments et procédés de l'évaluation.

Le deuxième chapitre sera intitulé *choix des questions de l'évaluation*, ou nous tenterons de définir le concept « question » ; la question comme outil d'évaluation ; les différents type des questions ; les critères de formulation des questions ; grilles de formulation des questions ; entre question et objectivité.

Le troisième et dernier chapitre s'intitulera : *analyses et commentaires* ou il représentera l'expérimentation effectuée avec une description du corpus ; identification du public ; dépouillement du corpus ; analyse et interprétation du corpus ; résultats ; recommandations, ou le travail sera axé sur la description et l'analyse des réponses des enseignants au questionnaire qui contiendra des interrogations sur nos préoccupations préliminaires ensuite nous mènerons une étude expérimentale au niveau des étudiants et de leur réponses aux différents types de questions d'évaluation. Le dépouillement de cette expérimentation qui nous servirait de support pour la vérification de notre hypothèse émise au départ.

CHAPITRE 1 :
DOCIMOLOGIE ET
EVALUATION : CADRE
THEORIQUE

Dans ce premier, nous avons jugé indispensable et incontournable de mettre en exergue quelques éléments définitoires concernant la docimologie d'une part et de l'autre l'évaluation, chapitre afin de délimiter et cerner notre champ de recherche et axer notre étude sur l'évaluation dans le cadre de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère.

Pour cette raison, nous avons emprunté à certains pédagogues et didacticiens quelques définitions et idées cruciales dans un domaine bien déterminé de l'évaluation des apprentissages, tout en mettant l'accent sur quelques courants pédagogiques, tels que le socioconstructivisme et la pédagogie d'intégration qui ont contribué considérablement à la conception de l'évaluation en tant que partie intégrante de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Ensuite, nous évoquerons une classification de différents types d'évaluation pratiqués au sein d'une classe FLE et les différentes fonctions de l'évaluation, ainsi que ceux adoptés par le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues.

Enfin, nous terminerons ce premier chapitre par une étude détaillée sur les objectifs de l'évaluation et ses outils, procédés et instruments en faveur des objectifs pédagogiques.

1. ELEMENTS DE DEFINITION

1.1. Docimologie

Etant considéré comme une science, la docimologie est un nom qui a été forgé par Henri Piéron au début des années 1920. La docimologie signifie la science des examens. A partir de deux concepts grecs, *dokimé*= épreuve, et *logos* = science. Elle offre une étude focalisée sur la mesure et l'évaluation dans le domaine éducatif. C'est dans ce contexte que J. Martin pense que la docimologie « se propose d'étudier l'organisation des examens, leurs contenus et leurs objectifs pédagogiques, les méthodes de correction des épreuves ainsi que le comportement des examinateurs et des examinés. »⁶

Les analyses des premières études effectuées entre 1927 et 1938 installent les fondements d'une conception des mécanismes d'apprentissage, accompagnés d'une critique des anciennes méthodes d'enseignement et d'évaluation, c'est le point de vue de H. Piéron dans son article intitulé *Eduction nouvelle et docimologie* dans la *Revue èrenouvelle*, ou il montre :

Qu'il semble bien difficile dans notre organisation sociale de renoncer à ces sanctions qui garantissent un certain savoir, alors que, de plus en plus, on étend ce contrôle, aux médecins, dentistes, sages-femmes, vétérinaires, avocats, y ajoutant maintenant les architectes, les ingénieurs, en attendant que d'autres bientôt s'y ajoutent encore.⁷

La réflexion est alors portée sur trois orientations fondamentales :

La première est une critique du caractère arbitraire des examens et concours traditionnels et qui met l'accent sur les choix des critères de l'évaluation comme l'explique Jérôme Martin dans son étude *Aux origines de la « science des examens » (1920-1940)* : « La docimologie pose donc le problème de la légitimité de la sélection, c'est-à-dire des critères sur lesquels s'opère l'affectation sociale des individus au travers du tamis du système scolaire. »⁸

La deuxième orientation est dirigée vers les rendements des enseignements, elle vise à définir les traits distinctifs psychiques, psychologiques et physiologiques des apprenants évalués, et leur impact sur l'efficacité des enseignements. Mais ces études restent primitives

⁶ Jérôme Martin, « Aux origines de la « science des examens » (1920-1940) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 94 | 2002, mis en ligne le 08 janvier 2009. URL : <http://histoire-education.revues.org/index817.html>

⁷ Henri Piéron : « Éducation nouvelle et docimologie », *Pour l'ère nouvelle. Revue mensuelle d'éducation nouvelle*, décembre 1931, pp. 270-271.

⁸ (1920-1940) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 94 | 2002, mis en ligne le 08 janvier 2009. URL : <http://histoire-education.revues.org/index817.html>

bien qu'elles ont éclairées un certains nombres d'enquêtes dans les domaines de l'enseignement et la sociologie de l'éducation.

La troisième orientation vise les caractéristiques concernant les choix et les finalités des évaluations où il règne un climat de confusion entre deux types d'évaluations : évaluation des connaissances et évaluation des compétences dans ce sens J. Martin écrit sur ce qui a noté H. Piéron « *les connaissances servant bien souvent à déterminer le classement même dans les concours où les aptitudes devraient essentiellement fonder la sélection [...] pour l'évaluation du niveau des candidats à des examens institués pour le contrôle d'une formation éducative* »⁹

Dans cette optique, la docimologie est définie comme une discipline qui procède à une étude systématique des pratiques d'examen et, plus généralement, d'évaluation (au sens scolaire du terme: évaluation des connaissances, des compétences). Il s'agit d'exclure l'influence de toutes ces variables pas strictement liées à ce qu'on veut mesurer (attitudes de l'enseignant, imprécision dans la formulation des questions et cosignes, interruption des temps et des lieux) ou, au moins, de les expliciter et de les contrôler à travers l'élaboration d'instruments convenables: tests, épreuves objectives, examens d'aptitude, observation systématique etc.

Les nombreux travaux ayant été accomplis ont permis surtout de mettre en évidence la part et l'importance de différents agents pouvant affecter les résultats de la méthode. Dans cette perspective, des travaux approfondis ont été menés concernant les critères de notation, les aspects variables entre évaluateurs et l'impact du rôle que peut assumer le choix d'un type de questions.

Suite à ces travaux, un certain nombre de mesures ont pu être envisagées, afin d'empêcher, ou de réduire, les perturbations qui influent certains facteurs.

Depuis quelques années, et particulièrement après l'élargissement immense qu'a connu la notion même d'évaluation pédagogique, le courant docimologique classique a perdu une grande partie de sa renommée. Ce phénomène s'explique par l'attachement de la docimologie à certains principes développés par les spécialistes de la psychométrie (tests psychologiques), et dont l'adéquation en question d'évaluation pédagogique n'est pas toujours claire.

⁹ Jérôme Martin, « Aux origines de la « science des examens » (1920-1940) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 94 | 2002, mis en ligne le 08 janvier 2009. URL : <http://histoire-education.revues.org/index817.html>

A l'heure actuelle, l'étude des problèmes et des questions qui concernent l'évaluation et la mesure en éducation semble avoir été prise en charge par une discipline relativement nouvelle, qui commence à être connue sous l'appellation d'éduométrie (mesure en éducation).

1.2. Docimologie ou éduométrie

L'éduométrie est définie comme la mesure de l'apprentissage, en sciences de l'éducation. Elle théorise et applique des concepts et des méthodes qui permettront à l'apprenant de s'approprier des connaissances précises. Ces méthodes proviennent de la docimologie, science de la mesure des résultats aux examens. Alors que la docimologie s'occupe de normaliser des notes, l'éduométrie permet d'individualiser la progression à travers les contenus particuliers des objectifs propres aux divers champs d'enseignement. Elle se situe donc entre la pédagogie (types d'étudiants), et la didactique (matières à enseigner).

1.3. Docimologie et évaluation

Dans le domaine docimologique, ce qui est habituellement présenté comme évaluation forme le produit de deux démarches, dont la première est représentée par la mesure et l'autre par l'évaluation proprement dite.

Généralement, il y a une confusion entre la phase de mesure et la phase de l'évaluation: la mesure représente le moment du relèvement et de la représentation des informations concernant les résultats d'un processus d'enseignement ; c'est-à-dire attribuer un chiffre à une chose ou à un fait selon une règle logique et admissible (l'aspect quantitatif). Alors que l'évaluation s'intéresse au moment de leur réalisation, interprétation et jugement (l'aspect qualitatif). C'est ainsi que le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique (D.E.R.P.) définit l'évaluation comme une notion qui :« *a une acception plus large que celle de mesure – celle-ci est en effet une simple description quantitative, alors que l'évaluation comporte à la fois la description qualitative des comportements, mais également des jugements de valeur concernant leur désirabilité.* »¹⁰

¹⁰ GROULUND- D.E.R.P. cite par BabouSène, *L'évaluation Pédagogique*, université de vacances de la Structure de Formation Continuée/ *Didactique de la Philosophie / Thiès* : 30 mars-05 avril 2003
www.sfc.education.sn/MG/doc/L_EVALUATION_PEDAGOGIQUE.doc

Une autre distinction utile est faite entre évaluation et suivi. Si l'évaluation sert souvent à désigner un processus de mesure plus formel ou l'attribution d'une note, le suivi est un terme plus large qui englobe de manière générale la notion de jugement. Cette distinction est particulièrement adéquate à l'enseignement d'une langue étrangère, où les objectifs sont forcément variés et complexes comme il est précisé par le CECRL : « *l'évaluation est un terme plus large que contrôle. Tout contrôle est une forme d'évaluation, mais dans un programme de langue, la compétence de l'apprenant n'est pas la seule chose évaluée.* »¹¹ Les travaux en docimologie permettent d'établir les finalités de l'évaluation. Ces finalités ne peuvent être vues qu'à travers les apports que cette science engage dans le champ de l'enseignement. La question est de savoir comment l'évaluation peut servir l'apprentissage ?

1.4. L'évaluation et le CECRL

Le cadre européen commun de référence pour les langues est conçu à être destiné pour l'apprentissage des langues vivantes en Europe dans un contexte pédagogique et didactique, et dans une approche et pour des fins communicatives, exigés par l'instabilité du peuple européen. L'évaluation y prend une place importante parmi tant de points abordés. C'est précisément pour cette raison que certains chercheurs en didactique, à l'instar de Tagliante qui invite les concepteurs des programmes de l'enseignement au même titre que les enseignants du FLE, les étudiants et les évaluateurs à entamer des réflexions sur l'intégration des nouveautés méthodologiques apportées par le Cadre européen commun de référence pour les langues ou ils peuvent y trouver : « *la marche à suivre pour atteindre les objectifs d'apprentissage ou d'enseignement qu'ils se fixent.* »¹²

De même les détracteurs du CECRL reconnaissent aujourd'hui que la partie la plus importante de ce modèle et la mieux connue demeure celle destinée à l'évaluation, où l'on trouve établie une large liste des critères bien représentés de compétences étendus sur six niveaux. Chacun d'eux est déterminé en fonction du nombre d'actes de communication que l'apprenant est en mesure de réaliser, dans ce contexte C. Tagliante note qu' « *en élaborant un Cadre européen commun de référence et en y définissant six niveaux de compétence de langues, le*

¹¹(Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, 2001, Editions Didier, p. 135).

¹²C. Tagliante *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Edition Christine Ligonie, Paris, 2005, p.34

Conseil de l'Europe propose aux systèmes éducatifs un dispositif cohérent et transparent qui vise à améliorer la communication. »¹³

L'imitation du modèle d'évaluation recommandé par le Cadre européen commun de référence pour les langues dans le système éducatif algérien est essentielle à plus d'un titre. Et le plus important c'est qu'il permette l'élaboration des tests prenant en charge toutes les compétences de communication et tous les paliers de l'enseignement en Algérie. Qui nous mène à un passage d'une évaluation basée sur les savoirs (connaissances), à une évaluation basée sur les savoir-faire (compétences).

Ainsi, le Cadre européen de références pour les langues met en valeur la notion de tâche à accomplir par l'apprenant dans les nombreux contextes auxquels il sera confronté dans son quotidien. Cette notion de tâche est donc profondément liée à l'approche actionnelle qui permet *« d'élaborer des évaluations qui traitent de la compétence langagière générale [...] dans des domaines précis [...], en réalisant des tâches communicatives dans des situations caractérisées par des lieux, des organismes, des acteurs, des objets, des évènements. »¹⁴*

L'ardue problématique de l'évaluation suscite plusieurs interrogations relevant du domaine de l'enseignement et de ses différentes théories. Ce qui a donné naissance à un amalgame de divergences de points de vue de théoriciens, surtout pour sa difficile appréhension. De ce fait, nous pensons nécessaire voire indispensable de communiquer quelques différentes approches définitoires données et abordées sous différents angles, afin d'illustrer, la pluralité des discours tenus sur l'évaluation.

Selon C. Hadji l'évaluation, dans le domaine de l'éducation, a pour objectif global d'être au service des acteurs du processus d'enseignement /apprentissage. Il considère l'action d'évaluation comme partie intégrante de la démarche de l'enseignement. De par ses objectifs opérationnels, il note que l'évaluation a une double fonction. La première est sociale, lorsqu'elle vise à juger du destin de l'apprenant, la seconde est carrément pédagogique, lorsqu'elle vise à orienter le processus d'apprentissage de l'apprenant *« Dans un contexte d'éducation scolaire, deux grands « jeux » ont pu être entrevus. Celui de l'évaluation à utilité sociale, se traduisant par des décisions d'orientation ou de certification ; et celui de l'évaluation à utilité pédagogique, se traduisant par des décisions de régulation didactique. »*

¹⁵D'autre part V. DE LANDSHEERE pense que valider une épreuve consiste à *« apporter la preuve (...) que l'examen fournit une évaluation correcte de ce qu'il prétend mesurer ou*

¹³*ibid. p.35*

¹⁴*ibid p. 36*

¹⁵Hadji, Charles,(1992). *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, Presses Universitaires De France.P.44

prédire». En d'autres termes, il s'agit de se poser la question suivante : « *les scores des étudiants représentent-ils bien ce que les enseignants veulent mesurer ?* »¹⁶

A toutes ces définitions s'ajoute celle donnée par le *dictionnaire de didactique des langues* où l'évaluation est définie comme une :

D'autre part, Legendre (1988), dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, définit l'évaluation des apprentissages comme une « *Appréciation des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'un élève qui a pour objet de déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs ont été atteints* »¹⁷Cette définition, même si elle est très importante pour les établissements scolaires, reste formellement axée sur l'atteinte d'objectifs éducatifs au détriment de l'évolution cognitive des apprenants. C'est pourquoi, on estime que l'évaluation des apprentissages est un acte professionnel qui amène l'enseignant à porter un jugement sur les compétences développées par l'apprenant et sur les connaissances qu'il a acquises, et ce, en vue de prendre des décisions et d'agir. Il résulte que l'évaluation des apprentissages est un processus complexe qui comprend plusieurs démarches : la planification, la prise de l'information et son interprétation, le jugement et la décision.

• **La planification/ ou l'intention:** elle consiste à définir, au préalable les objectifs d'apprentissage visés et déterminés par une analyse détaillée des besoins ; à choisir les critères et les tâches évaluatives à communiquer aux apprenants pour juger de leurs performances langagières ; à déterminer le moment de l'évaluation et les types de décision à prendre, dans ce sens J.P. Cuq note qu' « *elle détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches évaluatives à présenter aux élèves pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluation, les types de décision à prendre* »¹⁸

• **La prise de l'information et son interprétation / ou la mesure :** c'est un recueil des informations à travers l'observation et leur interprétation vis-à-vis la règle fixée au préalable, le même auteur la définit comme un « *recueil des données par le biais d'observation, d'appréciations et de résultats de mesure, et par l'organisation de l'analyse des données et leur interprétation circonstancielle en vue de tirer des significations pertinentes* »¹⁹

¹⁶DE LANDSHEERE (1980). *Evaluation continue et examens - Précis de docimologie*, Bruxelles, Ed. Labor, Eucation 2000. P. 218

¹⁷ LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse. (p. 259)

¹⁸Cuq, J-P. (Ed) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International (asdifle).

¹⁹ibid.

• **Le jugement** : est une démarche mentale, qui s'intéresse à la préparation de la valeur de la compétence évaluée par rapport aux objectifs pédagogiques à atteindre et aux critères de l'évaluation, toujours J.P. Cuq explique qu'

« il permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement et de sa performance langagière compte tenu des buts et des objets de l'évaluation. Cette étape permet aussi de déterminer la valeur des instruments de mesure utilisés ou des observations recueillies. Juger, c'est en quelque sorte se positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir »²⁰.

• **La décision** : prend sa valeur à travers les trois premières étapes qui éclairent les décisions à prendre par rapport aux progressions des apprenants et à l'évolution de leur apprentissage :

« elle vise d'abord à rétroagir quant au cheminement ultérieur des élèves et à la progression des apprentissages [...] Elle vise aussi à statuer les acquis au moment de faire les bilans et d'accorder la promotion des études, le passage à la classe supérieure ou encore de recommander des mesures d'appui individualisés afin d'accéder à la classe supérieure. »²¹

2. TYPES D'EVALUATION

2.1. L'évaluation diagnostique : elle représente une prise d'information non sur l'évolution de l'apprenant, mais sur le degré d'atteinte de ses acquis et la détermination de ses besoins au début du processus d'enseignement/apprentissage pour décider par la suite de l'enseignement dont il aura besoin. Cette évaluation a des formes multiples (test, production écrite, exercices,...). *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* donne une autre vision de l'évaluation diagnostique formulée en deux approches différentes. La première approche est celle de la psychométrie qui voit ce type d'évaluation *« se limite très souvent aux dépistages des élèves en difficulté dans des domaines spécifiques d'apprentissage tels que la lecture et les mathématiques. Il s'agit alors d'identifier les causes d'un problème à partir de l'analyse des résultats de tests standardisés administrés par des spécialistes. »²².*

La deuxième approche s'intéresse à l'évaluation des apprentissages, elle rassemble trois fonctions qui sont : la fonction sommative, formative et diagnostique. L'évaluation

²⁰ibid.

²¹(Lussier, 1995)

²² CUQ, Jean-Pierre (sous la direction), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, P68-69

diagnostique est étroitement liée à l'évaluation formative. En d'autres termes, l'évaluation diagnostique est considérée comme « *une démarche visant l'identification des causes persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été soumis à un enseignement correctif. Elle demande une intervention et une remédiation individualisée.* »²³

Ce type d'évaluation joue un rôle important dans l'application d'une remédiation individualisée surtout concernant l'identification des difficultés des apprenants, ou l'enseignant est appelé à porter des correctifs complémentaires.

2.2. L'évaluation formative: avec ce type d'évaluation l'enseignement devient réfléchi et efficace à condition que l'enseignant doit être capable de mettre en œuvre les méthodes et théories adéquates. Il peut atteindre cet utopie si l'enseignement est pertinent effectivement grâce à l'évaluation qui devient formative lorsqu'elle permet « *de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants* »²⁴

L'évaluation attribue une valeur diagnostique et un statut positif à l'erreur qui devient un indice indiquant les difficultés de l'apprentissage, elle informe, stimule, procure une information sur le progrès elle évalue à la fois la compétence visée et la capacité mobilisée, les propos de G. de Landsheere illustrent cette l'idée car il considère les erreurs « *comme des moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage), et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations "pathologiques"* »²⁵.

L'expression évaluation *formative*, elle, note G. Nunziatti que « *L'évaluation formative a pour but d'adapter le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages des élèves. Elle s'intéresse en priorité à la régulation des démarches pédagogiques [...] Elle met davantage l'accent sur les procédures des tâches que sur les résultats* »²⁶

Il s'agirait d'une double régulation qui aura pour but la formation, si l'évaluation se déroulera pendant l'apprentissage. La première est une régulation de l'apprentissage des apprenants pour viser les résultats de l'analyse des erreurs, sous la guidance de l'enseignant. Ces résultats permettent à l'apprenant de prendre connaissance des pré-acquis, du chemin

²³CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, P. 69.

²⁴Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris, 2001.p. 141

²⁵G. de LANDSHEERE, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris : PUF, 1979, p.113.

²⁶Nunziatti G. Pour construire un dispositif d'évaluation formative. Cahiers pédagogiques n°280. 1990

qu'il lui reste à faire, de son processus d'apprentissage, des stratégies de résolution, des procédures erronées et des méthodes de travail à valoriser. La seconde est une régulation de l'enseignement du professeur qui fournira des exercices supplémentaires, réexpliquer une règle, corriger la prise de notes des apprenants, offrir plus de temps d'appropriation etc.

Pour Christine Tagliante l'évaluation formative passe par trois étapes essentielles : l'évaluation initiale : formative comme première étape qui représente l'état initial réel de l'apprenant ; l'évaluation contenue : formative c'est la deuxième étape qui représente l'enseignement/apprentissage; l'évaluation finale : formative est la troisième étape et qui représente l'état (semi) final.²⁷

2.3. L'évaluation sommative : c'est une évaluation qui articule plusieurs apprentissages tout au long des cursus d'apprentissage, constituant ainsi un tout compact, cohérent et homogène, comme nous le montre G. De Landsheere qu'elle « revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours de trimestre, etc. les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives. »²⁸ Plus explicite, l'ouvrage intitulé *Psychologie de l'évaluation scolaire* de G.NOIZET et J.P. CAVERNI (1978) définit l'évaluation sommative comme « celle qui intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilan (où l'élève se situe-t-il ?) et de permettre une décision (l'élève obtient-il ou non tel diplôme, accède-t-il ou non à la classe supérieure ?) »²⁹

Ce type d'évaluation permet, à l'aide d'un test ou d'un contrôle, d'accéder aux résultats réels à la fin d'un cursus d'apprentissage, afin de mesurer la maîtrise des compétences visées et les certifiées.

3. FONCTIONS DE L'ÉVALUATION

L'évaluation permet, comme l'indique Goupil³⁰, de réguler l'apprentissage par la correction, la réorientation et l'amélioration des situations d'apprentissage. La régulation peut

²⁷C. Tagliant, *C L E international, VUEF 2001, Paris, p13*

²⁸DE LANDSHEERE, Gilbert, *évaluation continue et examens, Précis de docimologie*, Bruxelles, Editions LABOR, 1984, P239.

²⁹G.NOIZET et J.P. CAVERNI, *Psychologie de l'évaluation scolaire, 1978, p.56*

³⁰Goupil, G., & Lusignan, G. (1993). « *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire* ». Montréal: Gaëtan) Morin.et Lusignan

se faire à la fois par l'apprenant et par le professeur. L'enseignant évalue essentiellement pour se renseigner sur plusieurs critères (le système éducatif, les aptitudes et capacités des apprenants). De ce fait, l'évaluation a plusieurs fonctions.

Au niveau pédagogique, elle permet de renseigner l'enseignant, de suivre son action pédagogique : à l'aide de l'évaluation nous pouvons vérifier si les objectifs étaient atteints et que nous avons pu ajuster la progression du cours en fonction des besoins des apprenants. Dans le cas des apprenants, ils ont pu se situer par rapport aux objectifs visés et par rapport au reste de la classe. Ils ont pu savoir ce qu'ils maîtrisaient et les points où ils devaient fournir plus d'efforts. C. Tagliante distingue dans l'évaluation trois fonctions qu'elle nomme :

3.1. Le pronostic, qui sert à orienter

Pour cette première fonction de l'évaluation, l'on cherche à faire savoir à l'enseignant et à l'apprenant, « *le niveau réel d'un nouvel élève.* »³¹. Aussi elle peut, « *par des tests particuliers (tests pronostics), chercher à prédire le niveau de compétence qui pourra être atteint au cours de la formation.* »³². Car il s'agit de la première des phases d'évaluation des aptitudes, sa vérification se fait par plusieurs façons. La première est l'estimation, par l'élève de ses compétences.

Vient ensuite la seconde phase, qui est celle des tests de niveau « *qui permettent, s'ils sont bien conçus, standardisés et calibrés, d'avoir une idée précise sur les compétences. Ces tests servent à orienter l'élève vers un groupe de niveau homogène et l'informer de ses capacités langagières, afin qu'il puisse prendre, en connaissance de cause, les décisions qui concernent ses apprentissages.* »³³. Dans ce cas de figure, l'élève (apprenant) aura l'occasion de se situer par rapport à ses apprentissages et par voie de conséquence prendre les décisions adéquates d'une manière autonome. Ce qui représenterait une opportunité à saisir afin de progresser.

Ce type d'évaluation a ses propres caractéristiques comme les tests de niveaux et les tests d'aptitude, d'épreuves standardisées : épreuves normatives comme il est expliqué par C. Tagliante sur ces épreuves « *elles sont normatives, parce qu'elles répondent à une certaine norme prédéterminée par l'institution [...] les candidats seront classés les uns par rapport aux autres en fonction de leurs résultats. Et ces résultats donneront les indications nécessaires à leurs orientation* »³⁴

³¹ TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, Coll. « Technique et pratique de classe », 2005, P19.

³² Idem, P19

³³ TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, Coll. « Technique et pratique de classe », 2005, P19

³⁴ C. TAGLIANTE, *L'évaluation*, CLE international, VUEF, Paris 2001, p17

3.2. Le diagnostic, qui sert à réguler

Quant à cette deuxième fonction, son intervention se fait tout au long du cursus de formation, « *son rôle principal (tout comme en médecine) est d'analyser l'état d'un individu, à un moment donné, afin de porter un jugement sur un état et de pouvoir, si bien est, donner les moyens de remédier à un dysfonctionnement. Si un médecin ne cache pas son état à un patient, un enseignant fera de même, et le tandem enseignant/ élève pourra ainsi progresser.* »³⁵

Cette seconde évaluation qui s'inscrit dans la durée aura pour objectif principal de situer l'état d'avancement des apprentissages de l'apprenant d'une part ; de permettre des remédiations aux éventuels carences les caractérisant d'autre part. En faisant ainsi assister l'apprenant (élève) à progresser dans ses apprentissages. En plus, cette évaluation permet à la fois à l'enseignant et à l'apprenant de procéder à la vérification des acquis étape par étape.

Les caractéristiques de cette fonction se concentrent sur les tests de l'évaluation continu (tests de progrès) elle n'aura pas besoin de suivre une règle si elle est créée pour un but purement formatif alors on l'appellera évaluation critériée.

3.3. L'inventaire, qui sert à certifier

La certification est l'une des réalisations de la fonction inventaire, en marquant la fin d'un cursus de formation. Dans ce cas, elle prend la forme d'une évaluation sommative.

Cependant l'inventaire peut intervenir « *au préalable à un nouveau cursus de formation, il peut prendre la forme d'une évaluation formative critériée : un bilan de la maîtrise des objectifs de cursus antérieur servant à la fois de pronostic pour le cursus suivant.* »³⁶ En ce qui concerne les épreuves de cette fonction de l'évaluation, elles ne sont pas élaborées par l'enseignant, elles sont alors normatives (sans qu'il est une valeur pédagogique) comme elles peuvent être sommatives ou standardisées.

Il est vérifiable, à partir de ses trois fonctions citées, que l'acte d'évaluation s'étale sur toute la phase de l'apprentissage, mais il est aussi complexe qu'il engage la responsabilité de l'enseignant en sa qualité d'évaluateur et veilleur sur l'état des apprentissages de ses apprenants. Ce dernier aura la lourde responsabilité de faire de son acte d'évaluation un « instrument » susceptible de contribuer à l'accompagnement de l'élève dans son long cursus d'enseignement/ apprentissage du FLE.

Le tableau suivant est résumatif des caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation

³⁵Idem, P19

³⁶Idem, P18

<i>Fonction Principale</i>	<i>Pourquoi</i>	<i>Quoi</i>	<i>Quand</i>	<i>Qui</i>	<i>Caractéristiques</i>	<i>Fonctions Annexes</i>
<i>Pronostic</i>	<i>1/pour prédire si l'élève suivra</i>	<i>Tester des aptitudes et des capacités</i>	<i>Avant le cursus</i>	<i>L'élève</i>	<i>Sommative, normative et souvent standardisée</i>	<i>Informers Situer</i>
	<i>2/pour pouvoir orienter</i>	<i>Vérifier les prérequis</i>	<i>Avant</i>	<i>L'élève</i>	<i>1^{ère} étape de l'évaluation formative</i>	<i>Motiver</i>
	<i>3/pour pouvoir réajuster le cursus</i>	<i>Tester Le progrès</i>	<i>Avant et après</i>	<i>L'élève</i>	<i>Souvent standardisée</i>	<i>Mesurer un écart</i>
<i>Diagnostic</i>	<i>Pour faciliter l'apprentissage de l'élève et pour réguler son propre enseignement</i>	<i>Obtenir de l'information sur les difficultés rencontrées par l'élève</i>	<i>Pendant le cursus</i>	<i>Le professeur et l'élève</i>	<i>2^{ème} étape de l'évaluation formative. Evaluation continue. Critériée ou sommative</i>	<i>Guider Corriger Renforcer Aider Vérifier</i>
<i>inventaire</i>	<i>Pour mesurer le degré d'acquisition de l'élève sur un cycle complet</i>	<i>Tester les connaissances Donner une certification socialement significative</i>	<i>A la fin du cursus</i>	<i>L'élève</i>	<i>3^{ème} étape de l'évaluation formative Evaluation sommative, normative ou critériée</i>	<i>Classer</i>

Tableau n°1
« Résumé : caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation. »³⁷Tagliante (2005)

³⁷TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation*, Paris, CLE international, VUEF «technique et pratique de classe », 2001, P19

Le tableau ci-dessus présente les différentes caractéristiques de chacune des trois fonctions d'évaluation. Si le pronostic intervient avant le début de processus d'apprentissage afin de prévoir l'aptitude de l'apprenant à apprendre. La deuxième fonction qui est le diagnostic, survenant pendant le cursus, consiste en vérité à l'obtention d'informations sur les difficultés rencontrées par l'apprenant. Quant à la troisième fonction, en l'occurrence l'inventaire, consiste à l'évaluation des connaissances et leur état d'acquisition par l'apprenant. Cette dernière fonction a pour but ultime de mesurer le degré d'acquisition des apprentissages sur une période complète, autrement dit, sur tout un cycle d'apprentissage.

Toutefois, il nous apparaît judicieux de ne pas cloisonner totalement entre ces différentes fonctions de l'évaluation. Les spécialistes en matière d'évaluation à l'instar de Tagliante, de Hadji suggèrent que l'on repense réellement sur la nécessité, voire l'indispensabilité de relier les unes aux autres, pour ainsi faire de la pratique évaluative une opération qui tenterait de saisir tout le processus d'apprentissage des apprenants.

Pour conclure on peut dire que l'évaluation des étudiants est une fonction ancrée dans la mission d'enseignement.

4. EVALUATION ET OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

L'évaluation, que ce soit en étape initiale, contenue ou finale, n'a de sens que par rapport aux objectifs d'apprentissage visée, et définis par une analyse détaillée des besoins et inversement de manière complémentaire, un objectif n'est cohérent que s'il inclut ses modes d'évaluation. L'évaluation englobe donc tous les mécanismes intellectuels qui entrent en jeu tout au long de l'apprentissage, d'où la nécessité d'une définition préalable des objectifs et vérification de leur pertinence, de leur validité, leur cohérence.

Les objectifs pris comme critères sont définis en termes de comportements que doit manifester chaque étudiant après avoir suivi un programme de formation. Mager³⁸ □ écrit à ce sujet qu' « *un objectif est une intervention communiquée par une déclaration qui décrit la modification que l'on désire provoquer chez l'étudiant, il s'agit de la description d'un ensemble de comportements (performances) que nous désirons voir l'étudiant capable de manifester ...* ». L'évaluation intervient alors pour savoir si les objectifs fixés ont été effectivement atteints ou à défaut quel est l'accord existant entre le comportement attendu et le comportement observé au niveau de l'étudiant comme le souligne le chercheur américain

³⁸ Robert.Mager. L'évaluation et les objectifs pédagogiques. 1989 sur <http://www.apd.very/obj.com>

Bloom³⁹ « *il peut exister des écarts entre le comportement prévu comme résultat de l'étude d'une matière donnée. Ces écarts peuvent être quantitatifs ou qualitatifs, c'est ainsi qu'en dépit de l'enseignement reçu, l'élève peut ne pas avoir acquis la capacité recherchée au niveau de la "perfection" souhaitée, il peut même ne rien avoir appris du tout... ».*

Partons-nous de ce constat il s'agit d'élaborer ou de concevoir des moyens d'action en vue de réduire l'écart enregistré et de faire en sorte que tous les étudiants puissent atteindre les objectifs fixés à l'activité pédagogique. Cette action qui doit intervenir suffisamment à temps pour éviter une accumulation des lacunes n'est possible que si l'évaluation est intégrée au processus d'enseignant/apprentissage. C'est pour cela que le professeur doit s'interroger en début d'année sur les objectifs à atteindre sinon il agira dans la cécité.

Certes, les plans d'étude et les programmes scolaires officiels apportent une partie des réponses. Et si le professeur n'a pas une connaissance vive des objectifs et ne les a pas fait siens, il a bien peu de chance de les atteindre. C'est pourquoi dresse un tableau des objectifs à poursuivre aide beaucoup le professeur au moment où il répare sa matière de l'année. Par exemple, pour chaque chapitre ou étape du programme on indique les objectifs que l'on souhaite atteindre.

Il est évident que plus l'objectif est clair et précis, plus le travail de l'enseignant se fait avec assurance et efficacité. Le proverbe touareg cité par Michel Barlow □ définit bien le concept d'objectif « *tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y'arrivé et peut être ne jamais arriver.* »⁴⁰

Par ailleurs, sachant que l'objectif de l'enseignement est unique, préparer l'homme de domaine, tout éducateur doit ne pas nuire à la santé physique et morale de l'apprenant, par contre autant que possible aider à la développer d'une part, et d'autre part, poursuivre systématiquement les objectifs cognitifs.

A ce propos, la taxonomie adressée par Bloom □ met l'accent sur les coté formatif de la connaissance. Il est en effet plus important de former l'enfant à la compréhension, l'analyse et le jugement que de lui inculquer un certain nombre de connaissances qu'il risque d'oublier ou de ne pas savoir utiliser. Le stockage d'information passera au second plan.

La taxonomie de Bloom peut se schématiser ainsi :

³⁹ M. Bloom sur <http://www.tax.juy/contri/longue.com>

⁴⁰ M. Bloom. Cité par TAGLIANTE C. *L'évaluation technique de classe*. Edition Michèle Grandmangin. 1993, p 8.

De Landsheere □ précise « éduquer implique un objectif »⁴². Si l'enseignant ne réfléchit pas assez aux objectifs qu'il a l'intention d'atteindre, il passe à côté de son sujet soit il apporte trop d'informations et l'élève ne pourra pas les assimiler ou alors très peu, ce qui ne provoquera pas de comportements nouveaux chez son apprenant donc, dans les deux cas le professeur n'aura pas réussi dans son entreprise alors qu'il lui est possible de remobiliser son action en déterminant ses objectifs qui lui permettent d'opérer à une évaluation.

L'analyse par objectif, si elle a contribué à définir de manière cohérente les éléments constitutifs d'un cursus éducatif, notamment, en ce qui concerne un programme et les objectifs généraux, a beaucoup apporté également à l'évaluation.

Que ce soit pour la fiabilité de l'évaluation ou la validité du test, le principe de rigueur est un principe clé. La décomposition ou la démultiplication d'un objectif général qui structure de manière intrinsèque l'enseignement en objectifs spécifiques facilite l'évaluation.

Nous distinguons :

4.1. Les objectifs spécifiques: Qui combinent une attitude et un contenu particulier et limité, l'ensemble de ces objectifs compose les objectifs généraux.

4.2. Les objectifs opérationnels: Qui résultent de la décomposition des objectifs spécifiques et qui reformule ceux-ci en fonction de l'évaluation, ils définissent à la fois un comportement attendu ou une performance, les conditions dans lesquelles cette performance doit se réaliser et les critères d'un niveau de performance acceptable ; par exemple, écrire une lettre de candidature en respectant des contraintes énoncées (en-tête, formule d'attaque de la lettre, motivation, expérience passée, salutations finales, etc.).

Il est de tradition, d'évaluer en cours d'apprentissage (interrogations orales ou écrites) ou en fin d'études (examens, concours) ; pratiques que nous les distinguons respectivement en évaluation formative et en évaluation sommative Scriven, 1967⁴³. Cependant, l'évaluation

⁴¹ Bloom sur www.gtf.tax.jury.contri/longue.com

⁴² DE LANDSHEERE 1978 sur <http://www.obj.gtf/did/178.com>

⁴³ Scriven, Michael, 1967. Cité par Gérard Scallon dans *L'évaluation sommative et ses rôles multiples*, <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/sommative>.

sommative ne doit plus s'arrêter à la déclaration des résultats car elle peut avoir un aspect régulateur si on peut s'intéresser, en plus des notes, aux copies des candidats.

En effet, la confection d'un background d'erreurs qui pourrait nous renseigner non seulement sur l'efficacité des outils d'évaluation mais également sur les autres éléments du curriculum (aides didactiques, durée des apprentissages, etc.) et permettra de baser les différentes décisions de réforme des curricula sur une approche scientifique et didactique des problèmes et non sur des appréciations incertaines.

Pour conclure on peut dire que l'évaluation des étudiants est une fonction ancrée dans la mission d'enseignement. Les avancés réalisés dans le domaine de la recherche dont fait partie l'approche communicative ont renouvelé l'enseignement des langues modernes et ont accentué la différence qui existait entre un enseignement moderne et une pratique évaluative restée longtemps classique.

Ainsi, nous disons que l'acte d'évaluer n'est pas donner une note comme le croit certains d'entre nous, l'enseignant n'évalue pas l'apprenant ni pour le sanctionner, ni pour le classer dans un niveau définit par l'attribution d'une note ou d'une appréciation. Evaluer signifie déterminer exactement ce que l'enseignant veut évaluer et mesurer, c'est-à-dire définir au préalable les objectifs, les situations et les tâches, définir les niveaux à atteindre ou une hiérarchie de niveaux, etc.

L'évaluation d'une langue est, donc, un processus complexe, d'autant plus qu'il faut évaluer la compétence des apprenant non seulement en fonction de la maîtrise du code linguistique et des savoir-faire communicatifs, mais aussi en fonction d'une composante socioculturelle.

Mais, l'évaluation est avant tout un acte formatif qui fait partie intégrante des apprentissages et, qui a un impact important sur l'appropriation d'une langue étrangère. Evaluer ne doit pas être une fin mais un moyen.

CHAPITRE 2: LE CHOIX D'UNE QUESTION

La construction de l'espace européen d'enseignement supérieur et la naissance d'une politique européenne d'enseignement supérieur ont contribué à la diffusion de la notion d'assurance qualité et à son application au sein des universités. Elle se définit d'une manière générale comme « *l'ensemble des procédures visant à améliorer la Qualité, c'est-à-dire accroître l'efficacité et le rendement des activités et des processus pour apporter des avantages accrus à la fois à l'organisme et à ses clients* »⁴⁴

Dans le cadre de l'enseignement supérieur, le terme d'assurance qualité peut qualifier l'ensemble des actions ou dispositifs ayant pour objectifs d'évaluer, de piloter, de contrôler, de maintenir ou d'améliorer le rendement du processus enseignement/apprentissage. La démarche vise à contrôler et renforcer la qualité des enseignements dispensés, mais également la qualité des dispositifs d'évaluation ou d'auto-évaluation.

⁴⁴Normes ISO 8402.

1. Evaluation au cœur de la nouvelle réforme

De ce fait, l'adoption de l'harmonisation européenne des diplômes (la réforme LMD) par la politique de l'enseignement supérieur algérien qui a enregistré un vrai changement, dont en témoigne la refonte du système éducatif algérien avec la nouvelle réforme (système LMD) et le nombre croissant d'étudiants aux universités, est traduite par le décret n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 Correspondant au 4 avril 1999 portant la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur modifiée et complétée, où dans son *Titre 2 de la formation supérieure* et dans les articles six et sept de suite :

Article 6/ (loi 08-06 du 23 février 2008) En matière de formation supérieure, l'enseignement supérieur dispense des enseignements organisés en trois (3) cycles et participe à la formation continue.

Article 7/ (loi 08-06 du 23 février 2008) Le premier cycle a pour finalité :

- de permettre à l'étudiant d'acquérir, d'approfondir, et de diversifier ses connaissances dans des disciplines ouvrant sur des secteurs d'activités divers,
- de mettre l'étudiant en mesure d'évaluer ses capacités d'assimilation des bases scientifiques requises pour chaque filière de formation et de réunir les éléments d'un choix professionnel,
- de permettre l'orientation de l'étudiant en fonction de ses aptitudes et dans le respect de ses vœux en le préparant soit aux formations dans le second cycle, soit à l'entrée dans la vie active⁴⁵

Ce modèle structure désormais l'enseignement supérieur algérien autour de ces trois principaux niveaux : Licence, Master et Doctorat, Monsieur le Président, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ont promulgué des décrets sur la licence, le master et les études doctorales. Ont aussi précisé les critères d'évaluation et les modalités organisationnelles, ainsi que les pratiques de l'offre de formation que doivent proposer les établissements pour être habilités à délivrer des diplômes.

Depuis, la réforme a pris le nom de Licence – Master – Doctorat (LMD) et organise les diplômes autour des niveaux bac plus trois (licence avec un minimum de trois ans de cours et l'acquisition de 180 crédits), bac plus cinq ; (master, avec 120 crédits et deux ans d'études), bac plus huit (doctorat, en trois ans).

Cependant, le système LMD a donné un aspect de globalisation, de mondialisation et d'internationalisation aux enseignements supérieurs, selon MERIEUX *Aborder la compétition mondiale à armes égales*⁴⁶, une harmonisation des attentions d'évaluation et d'accréditation internationale indépendantes des États.

⁴⁵ *Journal Officiel* p.4 Fait à Alger 4 avril 1999 LIAMINE ZEROUAL

⁴⁶ Ph. MERIEUX, *Aborder la compétition mondiale à armes égales*, 2001 p. 10, disponible sur http://www.institutmontaigne.org/medias/IM_Rapport-Enseignement-superieur-aborder-la-competition-mondiale-a-armes-egales.pdf (consulté le 05 janvier 2011)

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est aussi centrée sur la mobilité internationale des étudiants⁴⁷, et du corps enseignant et professionnel, sur la dimension internationale de la recherche, ainsi que sur la dimension internationale de l'évaluation de ces aspects. *La mondialisation néolibérale et l'enseignement supérieur*⁴⁸, communication à la CSQ.

Le concept de l'évaluation est très utilisé concernant la qualité dans l'enseignement supérieur, d'ailleurs ce n'est pas une idée neuve puisque les systèmes d'enseignement supérieur se sont toujours posé la question de la qualité de leurs activités, de leur offre de formation et de la recherche. Le changement repose donc sur le fait que la demande d'évaluation se précise et devient plus explicite, comprenant : la certification d'assurance qualité, l'accréditation des établissements et des programmes, la certification des agences d'accréditation, les tests, la mesure des compétences, le classement international des publications scientifiques etc.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'évaluation est un terme générique qui désigne toutes les procédures de mesure de performance. En ce sens et dans la matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement, plusieurs tendances se côtoient. D'un côté, il y a les approches normatives qui fixent des critères à atteindre et mesurent la conformité par rapport aux critères. De l'autre côté, se trouvent les approches dites formatives qui utilisent l'évaluation à des fins d'amélioration et mettent en place des méthodes qui permettent de documenter la qualité de l'enseignement, d'analyser les forces et faiblesses dans le but de procéder à des réajustements comme il est recommandé par l'UNESCO :

La qualité de l'enseignement supérieur est étroitement dépendante d'une évaluation et d'une régulation de nature systémique. Ceci suppose d'inculquer au sein de l'institution une culture de l'évaluation [...et] une culture de la régulation [...] pour améliorer l'efficacité des actions entreprises ou réajuster au besoin objectifs et actions. Ceci implique encore une culture de l'autonomie, de la responsabilité et de la nécessité du rendement de compte.⁴⁹

L'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage joue quatre fonctions essentielles qui sont la fonction pédagogique, la fonction, institutionnelle, la fonction sociale et la fonction de recherche. Pour qu'elle remplisse effective ces différentes fonctions, il faut élaborer des outils appropriés, pertinents et de qualité.

⁴⁷OCDE Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2004, *L'internationalisation de l'enseignement supérieur, Synthèses, sept. 2004, p.5*

⁴⁸Centrale des syndicats du Québec, 97 pages, disponible sur <http://www.education.csq.qc.net/sites/1673/documents/publications/d11373.pdf> (consulté le 19 décembre 2011).

⁴⁹UNESCO, 1998c : 6 UNESCO, 1998c, World Conference on Higher Education for the twenty first century: Vision and Action, Working Document, ED-98/Conf.202/5, 75 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113602eo.pdf>(consulté le 06 décembre 2011)

Selon l'étude de Warren Piper(1994) citée par Marc Romainville (2002), l'évaluation des étudiants du supérieur peut se réaliser sur la base de trois sources possibles combinées, à des degrés très divers, selon chaque enseignant :

- Des performances que l'étudiant produit dans des conditions standardisées d'examens (examens écrits, oraux, par QCM, en laboratoires, ...) ;
- Des performances que l'étudiant produit en dehors de conditions standardisées d'examens (essai, dissertation, travaux, rapports, compte rendu d'expériences) ;
- Des rapports que des personnes extérieures ont rédigé à propos des performances de l'étudiant (maitre de stage, tuteur, ...) ⁵⁰

Comme nous l'avons vu : le contrôle continu ou les travaux exigés des étudiants tout au long de cursus, semble garantir un certain niveau dans la qualité des apprentissages, il incite les étudiants à privilégier le travail régulier plutôt que le bourrage de crâne de dernière minute tout en leur fournissant des feedback formateurs. Les résultats des étudiants au contrôle continu semblent d'ailleurs d'avantages que leurs résultats des étudiants au mesures d'acquis effectuées à long terme, sans doute parce qu'ils se rapprochent des tâches qu'ils seront à exécuter dans leur vie professionnelle.

Les questionnaires souvent utilisées dans les examens comme outils d'évaluation, permettent en premier lieu de mesurer l'apprentissage, en second lieu d'évaluer les méthodes didactiques et en fin de responsabiliser les apprenants au niveau de leurs efforts (autoévaluation).

1. LE QUESTIONNAIRE COMME OUTIL D'ÉVALUATION

Formuler des questions est la première étape dans un processus d'évaluation, en tenant compte du principe de la cohérence. En effet, on évalue les performances des étudiants par rapport aux objectifs d'apprentissages définis dans le scénario pédagogique, au contenu du cours et aux critères définis sous la forme d'une grille d'évaluation. L'enseignant doit décider sur quoi, sur quel(s) niveau(x) du savoir⁵¹ il va évaluer :

- veut-il évaluer seulement les connaissances acquises à restituer : par cœur ; niveau connaissances dans la taxonomie de Bloom.
- veut-il évaluer les applications : savoir-faire convergent ; niveau compréhension et application dans la taxonomie de Bloom. Le niveau compréhension implique le fait

⁵⁰ROMAINVILLE, Marc, 2002, *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*, <http://www.hce.education.fr/gallery-files/site/12/93.pdf.com> p.16, consulté le 05/09/2011

⁵¹De Ketele et al, 1997 *L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires* www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/psed/.../CVJMDK_20071.pdf

d'avoir saisi le sens global, la portée de la matière enseignée. Et pour pouvoir appliquer, il faut bien sûr avoir compris.

- veut-il évaluer les capacités de raisonnement, d'analyse, les compétences : savoir-faire divergent, c'est-à-dire être capable de mobiliser ses ressources pour résoudre une famille de situations à problèmes ou de tâches ; niveau analyse dans la taxonomie de Bloom.

- veut-il évaluer telle attitude à adopter face à telle situation : savoir-être ; niveau évaluation dans la taxonomie de Bloom. Et pour évaluer une situation, il faut être capable de l'analyser.

- veut-il évaluer la créativité : savoir-devenir. Niveau synthèse (dans le sens de produire, de créer quelque chose d'original) dans la taxonomie de Bloom. Et pour pouvoir créer, il faut avoir apporté au préalable un jugement critique (évaluation).

Pour éviter tout malentendu le jour de l'examen, l'enseignant devrait expliciter en quoi va porter l'évaluation, que veut-il réellement évaluer ? Qu'attend-il de ses étudiants ?

2. TYPES DE QUESTIONS

Dans le but d'une évaluation formative, la sélection d'un ensemble délimité de questions pour un ensemble réduit d'apprentissages, est plus que nécessaire. Il faut choisir un spécimen représentatif parmi un ensemble de questions vis-à-vis les objectifs fixés au par avant par l'enseignant. Car n'importe quel outil ne permet sans doute pas d'évaluer n'importe quel apprentissage et de contrôler n'importe quel objectif.

On peut déterminer deux grandes catégories de questions :

2.1. Question à réponse ouverte:

Définition : Une question ouverte est celle à laquelle les étudiants répondent par leurs propres mots ou organisent eux-mêmes leurs réponses.

Formulation: Il est indispensable que la formulation des questions soit sans ambiguïté. L'enseignant ne doit pas donner l'impression que l'étudiant doit deviner ou lire entre les lignes pour comprendre le sens de ses questions. Une évaluation rigoureuse doit mettre les étudiants dans les mêmes conditions par une formulation explicite et accessible à tous.

Avantage: Elles permettent de voir l'expression libre de l'étudiant avec ses propres termes et faire la synthèse de ses prérequis.

Inconvénients: La correction des questions ouvertes est souvent subjective et soumise à l'influence de : l'effet de halo ; l'effet de relativisation ; l'effet de contamination ; l'effet de tendance centrale ; l'effet de trop grande sévérité ou de trop grande indulgence, etc.

2.2. Question à réponse fermée

Définition: Les questions fermées ou à sélection de réponses, illustrées par les questions à choix multiples (QCM) sont celles où l'étudiant doit choisir la bonne réponse parmi une série de propositions de réponse. Selon Jean-Pierre Cuq les questions fermées sont celles : « *qui consistent à mettre un signe (souvent une croix dans une case) face à la réponse attendue (une seule et sans ambiguïté).* »⁵²

Formulation: La structure d'une question fermée ou QCM comprend : un énoncé, tronc ou article de base qui doit formuler un problème sous forme d'affirmation ou de question ; la plus grande partie de la question doit se trouver dans l'article de base.

Lorsque le tronc est une phrase incomplète, chaque fin de phrase doit proposer la réponse. Les occurrences qui sont les propositions parmi lesquelles se trouve la bonne réponse. Les distracteurs sont les propositions de réponses (fausses) ayant un même pouvoir d'attractivité qui accompagnent l'assertion dans un item.

L'assertion est l'affirmation vraie ; c'est la bonne réponse contenue parmi les occurrences dans un item.

Cette méthode, comme l'explique Pospel : « *qui largement utilisée en France dans l'enseignement supérieur en particulier en médecine depuis 1961.* »⁵³, est adaptée au niveau inférieur définis par Bloom (connaissances et compétences) et s'applique surtout aux contrôles des connaissances diagnostique dont le rôle est d'évaluer très vite le niveau des étudiants afin de combler d'éventuelles lacunes sur sa construction elle-même.

Cependant, dans la formulation d'une question fermée, l'attention devrait se porter sur sa construction elle-même. En d'autre terme, une question posée devrait être suffisamment claire d'une façon de permettre de trancher sans ambiguïté entre une réponse vraie et une autre fausse, si non l'étudiant trouve d'énormes problèmes de compréhension et d'interprétation des réponses.

⁵² CUQ, Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, France, 2003, p.209.

⁵³ PEPEL, Patrice, se former pour enseigner, DUNOD, Paris, 2005, p. 237

De plus, les « distracteurs » qui sont proposés comme possible devrait être ni peu ni trop plausibles, en premier lieu, pour pouvoir jouer leur rôle, dans le second lieu, pour ne pas risquer d'être piégeant.

En revanche, l'augmentation de la difficulté des objectifs telle que l'évaluation d'autres compétences comme l'analyse ou la synthèse, impose une ouverture croissante des instruments d'évaluation et sont donc plus difficiles à évaluer, car l'évaluation dans ce cas ne se basera pas sur une seule réponse attendue ou prévisible, mais attend une diversité de réponses et de productions qui engagent l'application du savoir ou une recreation de ce savoir.

Avantage: elles facilitent la correction ; elles donnent une cotation objective ; elles économisent le temps ; elles n'exigent pas une compétence particulière de la part du correcteur.

Inconvénients: le choix de la bonne réponse peut être dû au hasard ; l'étudiant ne s'exprime pas, il est limité ; les étudiants ne sont pas préparés pour répondre aux Q.C.M.

La caractéristique spécifique aux questionnaires est l'uniformité, cette dernière est liée à la prise en compte du multidimensionnel tout en étant composé d'items adaptés à la situation de l'enseignement. Selon la formule d'enseignement, certaines dimensions nécessitent une attention plus spécifique. Les dimensions comme la planification, les habiletés d'enseignement, l'évaluation et la rétroaction, la relation professeur/étudiant sont pratiquement inévitables. Pour cela la rédaction des questions doit répondre à quelques règles comme suit:

- rédiger les énoncés positivement : les énoncés formulés négativement engendrent des erreurs dans la façon de répondre car le rapport à l'échelle d'évaluation doit être inversé par le répondant. Si on ne peut les éviter, on suggère de mettre en évidence les particules négatives ;
- formuler les énoncés sans ambiguïté ;
- éviter d'inclure deux idées dans une même proposition ;
- privilégier une formulation simple et claire en choisissant les termes que les étudiants utilisent ;
- éviter les redondances avec d'autres items. ⁵⁴

⁵⁴www.undp.org/evaluation/handbook/french/.../PME-Handbook_Fr.pdf

3. L'ART DE QUESTIONNER

Lors des contrôles ou examens le jeu des questions et réponses posent des problèmes d'une part quant à leur forme, d'autre part, et surtout quant à leur fond. Concernant leur forme, faut-il proposer des questions à réponses ouvertes ou fermées? Dans le premier cas, l'apprenant répond comme il veut en utilisant son propre vocabulaire. Dans le second cas, l'enseignant lui demande de choisir parmi plusieurs réponses.

A propos des réponses ouvertes (orales ou écrites), De Landsheere écrit : « *Ce sont les questions les plus naturelles, celles que nous posons à tout instant dans la vie. Elles conviennent spécialement, soit pour des épreuves de contrôle faites rapidement, en toute spontanéité par les maîtres, en cours d'enseignement, soit pour la vérification d'apprentissages tellement complexes qu'ils échappent à l'analyse rigoureuse.* »⁵⁵ Mais le choix de ce type de questions n'a pas que des avantages. Il comporte notamment le risque d'un biais: celui de déplacer l'attention des connaissances de l'apprenant quant au contenu de la question posée vers sa capacité à bien s'exprimer pour y répondre. En effet, bien que connaissant la réponse correcte, il peut la formuler d'une façon erronée, ou même, simplement maladroite. Le risque d'évaluer surtout les capacités d'expression (orale ou écrite) peut être supprimé en faisant le choix des réponses fermées. Leur supériorité réside dans la « fidélité de la correction » à propos de laquelle Noizet et Caverni écrivent qu'elle est: « *assurée puisque, disposant d'une même grille de correction, deux évaluateurs différents ne peuvent aboutir qu'à un même résultat. Les problèmes de divergence dans l'évaluation se trouvent par-là résolus.* »⁵⁶.

Toujours concernant leur forme, les questions, dans leur formulation, comportent le risque d'un autre biais: celui de sanctionner la non-compréhension de la question plutôt que la non compréhension du texte. Des études ont nettement montré que des formulations différentes d'une même question pouvaient donner des résultats différents. L'exemple des négations est très révélateur à cet égard. J.-M. Fabre écrit : « *Le degré d'évidence de la valeur de vérité d'un énoncé, après transformation affirmative ou négative, est plus fort si cet énoncé transformé est vrai que s'il est faux.* »⁵⁷.

Il devient donc impératif que les questions puissent être comprises sans ambiguïté aussi bien par les étudiants que par les examinateurs. En d'autres mots, elles doivent être pertinentes.

⁵⁵De Landsheere in *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, 1980, Bruxelles, Labor, et Paris, Nathan, p. 97.

⁵⁶Noizet et Caverni in *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, 1978, PUF, p. 150

⁵⁷J.-M. Fabre in *Jugement et certitude*, Berne, 1980, éditions Peter Lang, p. 172.

De plus, l'aspect temporel joue un rôle crucial. En effet les questions doivent être adaptées au temps imparti de l'épreuve. Il appartient alors à l'enseignant de calculer le temps que mettra l'étudiant pour répondre à la question. Une des possibilités pour le faire serait que l'enseignant réponde lui-même à ses propres questions en se mettant dans la peau d'un étudiant, ou sous forme de pré-test auprès d'un groupe d'étudiants.

En plus du découpage temporel du module, des objectifs d'apprentissages et des activités proposées qu'elles soient sous forme de travaux pratiques, de séminaires ou les apprentissages par problèmes (APP), il devient important, dans le scénario pédagogique, de bien expliciter les critères d'évaluation. Ainsi l'enseignant pourra éviter tout malentendu, et plus, le professeur s'est explicité les critères, meilleure sera son interprétation et cela évitera tout malentendu avec ses pairs et ses étudiants.

3.1. La notion du critère

Evaluer la compétence écrite d'un apprenant se fait à travers plusieurs lectures qui permettent de porter sur la production autant de regards qu'il y a de critères. Il s'agit des critères de correction que Roegiers définit comme « *différentes qualités que l'on attend d'une production, d'une réalisation.* »⁵⁸

Dans ce sens, nous disons que pour vérifier si la compétence écrite est installée l'enseignant présente à ses apprenants une situation problème issue de la famille de situation qui définit cette compétence ainsi que l'ensemble des critères qui représentent les éléments qui la composent. De la sorte il serait possible d'apprécier la qualité du produit par l'enseignant et aussi par l'apprenant lui-même grâce aux lectures guidées par les critères de réussite.

3.2. type de critères de réussite

- **Les critères minimaux**

Ils représentent l'ensemble des critères qui permettent de certifier que l'apprenant est compétent pour produire un texte réussi ou non (certifier la réussite ou l'échec du texte produit). Comme le précise la plupart des auteurs de référence « *Les critères minimaux constituent des compétences strictement indispensables dans la résolution des situations-problèmes significatives de production écrite* »⁵⁹

⁵⁸Xavier Roegiers et Jean-Marie De Ketele, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 2004. p.229

⁵⁹De Ketel, J. M, *L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?*, *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-36. www.ibe.unesco.org/.../2notions_approch_competencies_frpdf

- **Les critères de perfectionnement**

Toujours, selon les auteurs de référence : «...*les critères de perfectionnement sont considérés comme non strictement indispensables dans cette tâche complexe, mais utiles pour la réussite des apprentissages ultérieurs* »⁶⁰.

Autrement dit, ce sont des critères qui ne servent pas à prononcer la réussite, mais qui au-delà du seuil de cette réussite, servent à évaluer les degrés de compétences des apprenants pour les classer les uns par rapport aux autres.

3.3. Critères de qualité d'une épreuve pédagogique

Au vu des descriptions d'une évaluation formative et sommative dans mon milieu professionnel, on retrouve dans une évaluation formative certaine des douze finalités d'une évaluation comme par exemple la régulation aussi bien pour les étudiants que l'enseignant lui-même. De plus, lors d'une évaluation, il faut à tout prix éviter toute forme de discrimination entre étudiants, avoir conscience de l'aspect temporel, etc.

Jean-Luc Gilles⁶¹ a établi une liste de critères d'une épreuve pédagogique « SMART », Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests:

Validité : les classements des apprenants doivent représenter ce que l'enseignant veut mesurer, permettre des inférences (liens avec d'autres matières enseignées) solides (validité théorique), et couvrir les aspects importants des apprentissages (validité de contenu) ;

Fidélité : la note (résultat d'une épreuve corrigée) classée dans une catégorie donnée doit l'être de la même façon si elle est traitée par d'autres correcteurs (concordance *interjuges*) ou/et à un autre moment (consistance *intrajuge*) ;

Sensibilité : la mesure doit être précise, refléter des phénomènes subtils ;

Diagnosticité : les résultats doivent permettre le diagnostic précis des difficultés d'apprentissage (et idéalement de leurs causes), des processus maîtrisés, de ceux qui ne le sont pas ;

Équité : tous les étudiants doivent être traités de façon juste, en principe de la même façon (standardisation) ;

⁶⁰De Ketel, J. M, « L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ? » *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-36. www.ibe.unesco.org/.../2notions_approch_competencies_fr.pdf

⁶¹<http://www.smart.ulg.ac.be> Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART) Université de Liège

Praticabilité : la réalisation des évaluations doit être faisable dans des délais raisonnables et à l'aide des ressources en personnel et en matériel disponibles et proportionnées à l'importance relative des enjeux ;

Communicabilité : les informations non confidentielles relatives au déroulement du processus doivent être communiquées et comprises par les partenaires (enseignants, étudiants) engagés dans la réalisation des épreuves ;

Authenticité : les questions doivent être en rapport avec des situations qui ont du sens pour les étudiants, pertinentes par rapport au monde réel et propre à favoriser les transferts dans des contextes et des pratiques qu'on peut rencontrer dans la vie.

Pour réduire l'impact négatif de ce manque de validité et fiabilité d'une évaluation il est nécessaire d'élaborer des grilles d'évaluation critériées.

3.4. Elaboration d'une grille d'évaluation critériée

Les nouvelles pratiques évaluatives exigent une restauration des instruments et des techniques telles que les grilles d'évaluation critériées.

L'utilisation de cette stratégie d'évaluation permet de rendre la démarche d'évaluation explicite, et aussi de diminuer sa subjectivité dans une certaine mesure. L'enseignant évalue toujours les mêmes critères pour tous les étudiants (fiabilité) et que les critères sont directement liés avec l'objectif d'apprentissage à évaluer (validation).

Une grille d'évaluation est principalement basée sur l'établissement d'une correspondance entre, d'une part, le résultat d'une tâche que les enseignants demandent à l'étudiant de faire, et d'autre part, le choix des critères de qualité gèrent ce résultat.

Voici un exemple typique d'une grille d'évaluation proposé par Amaury Deale (2010)⁶²

⁶²DAELE, Amaury, les grilles d'évaluation critériées.

<http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/03/22/les-grilles-devaluation-criteriees> consulté le 26/12/2011

Critères	<i>Insuffisant (niveau 1)</i>	<i>Bon (niveau 2)</i>	<i>Excellent (niveau 3)</i>	<i>% des points</i>
<i>Nombre de sources citées</i>	<i>1 - 4</i>	<i>5 - 10</i>	<i>+ de 10</i>	<i>20 %</i>
<i>Précision des faits historiques</i>	<i>Beaucoup d'imprécision</i>	<i>Peu d'imprécision</i>	<i>Pas d'imprécision apparente</i>	<i>40%</i>
<i>Organisation de la recherche</i>	<i>Difficulté pour déterminer de quelle source proviennent les faits exposés</i>	<i>Peu de difficulté pour déterminer de quelle source proviennent les faits exposés</i>	<i>Pas de difficulté pour déterminer de quelle source proviennent les faits à exposés</i>	<i>20%</i>
<i>Bibliographie</i>	<i>Ne respecte pas les normes</i>	<i>Quelques erreurs dans le respect des normes</i>	<i>Pas ou peu d'erreurs dans le respect des normes</i>	<i>20%</i>

Tableau 02
Exemple typique d'une grille d'évaluation critériée

Chaque ligne du tableau correspond à un critère d'évaluation qui permettra d'apprécier le texte fourni par les étudiants. Ces critères permettent à l'enseignant, selon toujours Amaury Deale, de répondre à la question : « *sur quoi va porter mon regard lorsque je vais évaluer le texte des étudiants* ». ⁶³

Chaque colonne correspond à un niveau de performance dans l'atteinte de chaque critère d'évaluation. Ces niveaux permettent de répondre, selon le même auteur, à la question : « *à quoi ressemble un travail insuffisant et quelle est la différence avec un bon ou un excellent travail ?* » ⁶⁴

Spécifiquement, un étudiant « qui est capable d'effectuer une recherche bibliographique en histoire » devrait atteindre le niveau 2 pour tous les critères.

⁶³DAELE, Amaury, les grilles d'évaluation critériées.
<http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/03/22/les-grilles-devaluation-criteriees> consulté le 26/12/2011

⁶⁴Ibid.

La dernière colonne permet de modérer les critères en fonction de leur importance par rapport à l'atteinte de l'objectif général (ici, la capacité à effectuer une recherche bibliographique en histoire) et de donner une note.

Ainsi, pour être objective et fiable, l'évaluation devrait se faire par l'intermédiaire de ces grilles caractérisées. Or, leur élaboration dépend de la tâche demandée, du niveau de l'épreuve et des objectifs pédagogiques voulus.

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'évaluation a pour objectif ultime la compétence de communication langagière orale et écrite. Ce qui nous mène à une maîtrise avancée du code comme des conventions académiques qu'exigent les activités universitaires, mais également d'autres composantes discursive, socioculturelle, stratégique et référentielle de la compétence de communication.

En effet, les critères d'évaluation devraient se construire à la base d'une combinaison de plusieurs performances qui sont toutes au service de la compétence communicative.

Dans le même sens, en fonction de leur ouverture, certains types d'épreuves nécessitent des grilles d'évaluation critériées très rigoureuses qui distinguent, selon J.P. CUQ : « *les objets de l'évaluation comme le style, la démarche d'un raisonnement, la progression discursive, sa cohésion, ...* »⁶⁵, Et les affectent de critères pour les mesurer, et d'un barème de notation pour avoir des résultats chiffrés.

Cet outil est aussi bien un soutien à l'apprentissage qu'un moyen pratique et rapide pour corriger des travaux ou des copies d'examen et il est utile non seulement pour l'évaluation sommative mais aussi pour l'évaluation formative et le feedback.

Cependant, le point de vue de Deale Amaury éclaire un angle très important vis-à-vis la prise de conscience et l'implication des étudiants dans le processus de leur évaluation : « *pour ces grilles s'avèrent efficaces pour l'apprentissage, les études sur le sujet mettent en évidence qu'il est utile de distribuer la grille aux étudiants avant leur évaluation (examen ou remise d'un travail), et d'en discuter avec eux.* »⁶⁶, parce que ceci les aide à comprendre avec précision ce qui est attendu d'eux aux examens et à situer leur compréhension de la matière tout au long de l'année ainsi que s'approprier convenablement les exigences et les objectifs du cours. Ces grilles sont aussi très pratiques pour l'autoévaluation et la coévaluation.

⁶⁵CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, cours de didactique de français langue étrangère et seconde, PUG, France, 2003, p, 207.

⁶⁶DEALE, Amaury, Différents usages des grilles d'évaluation critériées.

<http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/03/22/les-grilles-devaluation-criteriees> consulté le 26/12/2011

Nous avons vu nécessaire de présenter quelques exemples de grilles d'évaluation critériées qui ont pour objectif successivement : « *l'évaluation de la communication écrite* »⁶⁷, « *une grilles d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs* »⁶⁸

⁶⁷<http://www.polymtl.ca/livreeuap/docs/documents/grillesévaluation-p162-172.pdf>

⁶⁸DAELE, Amaury, *Les grilles d'évaluation critériées*.<http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/03/22/les-grilles-devaluation-critériées> consulté le 26/12/2011

Dimension	Niveau de compétences			
Structure	<p style="text-align: center;">Maîtrise exemplaire Excellent 10</p>	<p style="text-align: center;">Bonne maîtrise [Amélioration nécessaire]</p> <p style="text-align: center;">Très bon Bon</p> <p style="text-align: center;">9-8 7,5-6</p>		<p style="text-align: center;">Maîtrise insuffisante [Amélioration indispensable]</p> <p style="text-align: center;">Faible très faible</p> <p style="text-align: center;">5,5-4,5 4 et moins</p>
	<p>1. Texte complet</p> <ul style="list-style-type: none"> Aucune des parties requises ne manque 	<p>Texte incomplet</p> <ul style="list-style-type: none"> Quelques parties requises manquantes. 		<p>Texte largement incomplet</p> <ul style="list-style-type: none"> Il manque plusieurs des parties requises, dont certains sont d'importance majeure.
	<p>2. Excellente organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> On se retrouve facilement dans le texte, grâce à des titres et intertitres bien conçus, ou grâce à d'autres moyens. Les différents points s'enchaînent logiquement et clairement, grâce à des transitions bien effectuées. Il y a un équilibre entre les parties (ex : introduction vs conclusion). 	<p>Bonne organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> L'organisation du texte n'est pas évidente parce que les titres, intertitres ou autres moyens, sont mal conçus. Certaines transitions sont mal construites, si bien que certains points du texte ne s'enchaînent pas logiquement ni clairement. Il y a très peu d'équilibre entre les parties. 		<p>Mauvaise organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> Il est particulièrement difficile de retrouver dans le texte, car on n'y trouve trop peu ou pas de titres et intertitres bien conçus, ni d'autres moyens. Les transitions manquent ou sont généralement mal construites, si bien que plusieurs points du texte ne s'enchaînent pas logiquement ni clairement. Il n'y a pas d'équilibre entre les parties.
	<p>3. Excellente utilisation des tableaux et figures.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sont un ajout significatif puisqu'ils favorisent la compréhension. Sont pertinents, très bien structurés et très bien intégrés dans le texte. 	<p>Bonne utilisation des tableaux et figures.</p> <ul style="list-style-type: none"> Il manque un certain nombre des tableaux et figures qui seraient nécessaires à la compréhension. Ces éléments manquent de pertinence, ne sont pas bien structurés ou ne sont pas bien intégrés dans le texte. 		<p>Mauvaise utilisation des tableaux et figures</p> <ul style="list-style-type: none"> Le texte est pratiquement dépourvu des tableaux et figures qui auraient été nécessaires à la compréhension. La plus part des tableaux, figures ou graphiques proposés ne sont pas pertinents, ne sont pas bien structurés ou bien intégrés dans le texte.
	<p>4. Excellente utilisation de références et citations.</p> <ul style="list-style-type: none"> Le texte s'appuie sur un nombre à fait approprié de références et de citations pertinentes et bien exploitées. Elles sont toutes présentées de façon adéquate et uniforme. 	<p>Bonne utilisation de références et citations.</p> <ul style="list-style-type: none"> Le texte s'appuie sur un nombre insuffisant de références et de citations pertinentes et bien exploitées. Certaines références ou citations ne sont pas présentées de façon adéquate et uniforme. Certaines références ne sont pas 		<p>Mauvaise utilisation de références et citations</p> <ul style="list-style-type: none"> Le texte s'appuie sur un nombre largement insuffisant de références et de citations pertinentes et bien exploités. La majorité sont présentées de façon inadéquate et sans uniformité. Les références ne sont pas mentionnées.

		mentionnées.	
Dimension	Niveau de compétences		
	Maîtrise exemplaire Excellent 10	Bonne maîtrise [Amélioration nécessaire] Très bon Bon 9-8 7,5-6	Maîtrise insuffisante [Amélioration indispensable] Faible très faible 5,5-4,5 4 et moins
Langage et expression	5. Vocabulaire parfaitement adéquat <ul style="list-style-type: none"> Le vocabulaire général ou scientifique employé dans le texte est correct, adéquat et précis. 	Vocabulaire parfois déficient. <ul style="list-style-type: none"> Le vocabulaire général ou scientifique employé dans le texte est parfois incorrect, inadéquat ou imprécis. 	Vocabulaire largement déficient <ul style="list-style-type: none"> Le vocabulaire général ou scientifique employé dans le texte n'est pas correct, ou adéquat ou précis.
	6. Style parfaitement adéquat <ul style="list-style-type: none"> Le texte est écrit dans un style clair et bien adapté au contexte scientifique, ce qui facilite la lecture. Utilisation d'un langage écrit. 	Style parfois déficient <ul style="list-style-type: none"> Certains passages du texte ne sont pas écrits dans un style clair ni bien adapté au contexte scientifique, ce qui rend la lecture difficile. Utilisation d'un langage qui se situe entre le parlé et l'écrit 	Style largement déficient <ul style="list-style-type: none"> Le texte n'est pas écrit dans un style clair ni bien adapté au contexte scientifique, ce qui rend la lecture ardue. Utilisation générale d'un langage parlé.
	7. Grammaire, orthographe et ponctuation parfaitement correctes. <ul style="list-style-type: none"> Le texte ne comporte pas ou presque pas d'erreurs graves de grammaire, d'orthographe ou de ponctuation 	Grammaire, orthographe et ponctuation parfois fautives <ul style="list-style-type: none"> Le texte comporte une certaine qualité d'erreurs de grammaire, d'orthographe et de ponctuation. 	Grammaire, orthographe et ponctuation largement fautives <ul style="list-style-type: none"> Le texte d'innombrables erreurs de grammaire, d'orthographe ou de ponctuation
Mise en pages	8. Mise en pages et présentation parfaitement adéquates <ul style="list-style-type: none"> La mise en page et la présentation matérielle* du texte sont impeccables. 	Mise en pages et présentation parfois inadéquate <ul style="list-style-type: none"> La mise en pages et la présentation matérielle du texte pourraient être plus soignées. 	Mise en pages et présentation largement inadéquates <ul style="list-style-type: none"> La mise en pages et la présentation matérielle du texte sont négligées.

Tableau 03

Grille d'évaluation critériée de la communication écrite

Critères de comportement	Satisfaisant	Amélioration nécessaires Ajoutez vos commentaires	Insatisfaisant
collaboration	Travail en collaboration avec les autres		
participation	Contribue de façon équitable au travail		
attitude	Attitude positive envers le travail et constructive envers les autres membres		
responsabilité	Attitude responsable-autonome- prend des initiatives		
Communication	S'exprime clairement dans toutes situations		
Réalisation du projet			
Identification et résolution des tâches	Participe activement à l'identification des tâches à réaliser. Propose des solutions. Participe aux décisions.		
organisation	Est systématique.		
Implication-motivation	Fait des suggestions Donne un feedback Démontre son intérêt pour le groupe		
Créativité	Propose des idées nouvelles Donne des points de vue différents		
Réalisation	Réalise chacune des étapes de travail Respecte les échéanciers		
Appréciation générale			

Tableau n° 04

Grille d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs

4. L'ÉVALUATION ENTRE SUBJECTIVITE ET OBJECTIVITE

Il arrive parfois que l'expression « d'évaluer les étudiants » devient inappropriée, car elle élargit de façon abusive la portée de nos dispositifs d'évaluation. Quand nous donnons une note à un étudiant, cette note représente aussi une combinaison d'éléments d'appréciations tels que : ce que l'étudiant sait ou sait faire ; la qualité du travail produit dans le cadre du cours ; l'effort déployé ; la progression dans les compétences etc.

De ce fait, ce n'est pas l'étudiant lui-même que nous évaluons, mais un certain nombre d'aspect de ses compétences et de son comportement dans le cadre de l'enseignement que nous dispensons.

Nous pouvons déduire de ce qui vient d'être exposé, que les problèmes de fiabilité et de validité de l'évaluation sont liés directement à la question de subjectivité de l'être humain qui est responsable de cet acte.

Cette subjectivité est inévitable car, parmi les éléments de définition du terme « évaluer » nous trouvons : « *reconnaitre la valeur de, être sensible aux qualités de, aimer (quelqu'un).* »⁶⁹, ce qui implique que la subjectivité est indispensable dans l'évaluation.

L'enjeu est d'importance extrême, car s'il s'avère que la fiabilité de l'évaluation est contestable ; cela risque de mettre en cause l'évaluation, aussi bien dans sa dimension pédagogique que dans sa dimension sociale.

Pour cette raison nous devons trouver des remèdes adéquats à ces problèmes et améliorer les pratique évaluatives pour aboutir à une évaluation objective, fiable et de qualité.

Mais, est-il vraiment possible d'être objectif lors de l'évaluation des acquis des étudiants ? Pouvons-nous résoudre le problème par l'intégration de nouvelles pratiques évaluatives ? L'idéal, pourrait être de faire participer l'étudiant dans la pratique évaluative, prendre en considération son profil, sa stratégie d'apprentissage, éveiller son intérêt par la diversification des méthodes d'évaluation : l'autoévaluation et la coévaluation.

Cependant, pour dépasser le mythe de la vraie note à laquelle nous accordons une attention souvent excessive, il est nécessaire de centrer la problématique sur le processus de production et le producteur (étudiant) et non sur le produit.

5.1. Evaluer pour former :

Faire de l'évaluation un instrument concourant à la formation est, selon Marc Romainville (2002) : « *un point central par lequel l'université parviendra progressivement à*

⁶⁹TRADIEU, Claire, l'évaluation en langues : quelles perspectives ? http://acedle.org/IMG/pdf/Tradieu-C_cah2.pdf consulté le 15/01/20012

dégager son modèle propre d'évaluation distinct de celui des formations sélectives à l'entrée. ».⁷⁰

Prenant comme exemple le tableau récapitulatif présenté par Dochy et al. (1999), et cité par M. Romainville (2002), selon lequel « l'ère du « testing » fait désormais partie de l'enseignement supérieur, à celui de l'évaluation formative »⁷¹

<i>Ere du testing</i>	<i>Ere de l'évaluation formative</i>
<i>Séparation entre l'enseignement et l'évaluation.</i>	<i>Intégration de l'évaluation à l'apprentissage.</i>
<i>Evaluation subie par les étudiants.</i>	<i>Participation active de l'étudiant.</i>
<i>Mesure de connaissances décontextualisation et sans rapport avec l'expérience des étudiants.</i>	<i>Mesure de compétences sur des tâches authentiques et complexes.</i>
<i>Dont le produit se résume à une note.</i>	<i>Dont le produit premier est le processus.</i>

Tableau 05

Deux conceptions de l'évaluation dans le supérieur

(D'après Dochy et al, 1999)

Bloom, Hastings et Maddaus (1971) ont formellement avancé l'idée que l'évaluation n'est pas exclusivement réservée aux bilans sommatifs des performances de élèves et argumenté que les enseignants devraient inclure des moments d'évaluation formative à l'issue des temps d'enseignement. Au cours de ces moments, les enseignants devraient donner un feedback pour que les élèves puissent améliorer leur travail. La plus part des spécialistes considèrent aujourd'hui l'évaluation formative comme une composante continue du processus d'apprentissage et d'évaluation en général.

5.2. Cohérence entre évaluation et objectif de formation

L'évaluation est importante par rapport à son influence sur les pratiques d'apprentissage des étudiants, pour cela, il nous paraît inévitable de mettre en place des évaluations formellement tournées vers les compétences que la formation veut développer chez les étudiants qui sont « pilotés »⁷² par l'évaluation.

⁷⁰ROMAINVILLE, Marc, 2002, L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire, http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/93.pdf p. 53

⁷¹Ibid. p. 48

⁷²ROMAINVILLE, Marc, 2002, L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire, http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/93.pdf p. 48

Définir les compétences et les connaissances à mesurer en rédigeant des objectifs d'apprentissage mesurables constitue selon Amaury Daele (2010) :

Une petite révolution pour bon nombre d'enseignants universitaires. Plutôt que de réfléchir à un enseignement du point de vue de l'organisation des contenus qui seront dispensés aux étudiants, il s'agit de prendre le point de vue de l'apprentissage : qu'est-il attendu que les étudiants fassent avec les contenus ? Dans quelles circonstances (professionnelles par exemples) seront-ils susceptibles de les utiliser ? Quelle preuve de leur apprentissage devront-ils apporter à la fin de l'apprentissage ? Le point de vue est donc tout à fait différent de celui des contenus mais aussi tout à fait complémentaire.⁷³

Ainsi, l'enseignant doit se préoccuper de l'atteinte des objectifs par les étudiants ou plus précisément à quel degré sont atteints et à quel point l'implication des étudiants est méliorative vis à vis leur compétences.

Dans cette même optique Marc Romainville propose une méthode de travail favorisant la diversification des pratiques évaluatives : « *pour être formative, l'évaluation devrait diversifier ses méthodes de travail et d'y intégrer des pratiques nouvelles qui soient compatibles avec l'apprentissage en profondeur et avec le développement de compétences de haut niveau, comme l'autonomie, le travail de groupe, l'esprit critique.* »⁷⁴

5.3. L'autoévaluation

La centration sur l'apprenant, sur ses besoins et ses stratégies d'apprentissage, a mis en valeur une réalité courante et permanente : il s'agit de l'autoévaluation ; pratique toujours présente, mais généralement inconsciente, et qui accompagne tout apprentissage.

Dans une conception de l'évaluation pour des fins mélioratives dans le processus d'apprentissage, il ne suffit plus de se contenter à la préparation et à la correction des copies, mais de proposer une évaluation progressive et continue qui engage la responsabilité de l'apprenant et favorise son autonomie, c'est ce qui est expliqué dans ce passage par J. P. CUQ (2003) : « *la représentation que se fait l'apprenant de son niveau dans la langue étrangère fait partie de l'autoévaluation, il existe des questionnaires d'autoévaluation tel que le portfolio.* »⁷⁵

⁷³DAELE, Amaury, *Les grilles d'évaluation critériées*. <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/03/22/les-grilles-devaluation-criteriees> consulté le 26/12/2011

⁷⁴ROMAINVILLE, Marc, 2002, L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire, http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/93.pdf p. 49

⁷⁵CUQ, Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, France, 2003, p. 212

Selon Amaury Daele (2010) :

Un portfolio est une collection ciblée de travaux qui montre les efforts individuels, les progrès et les prestations de l'apprenant dans un ou plusieurs domaines. La collection doit comprendre la participation de l'apprenant au choix des contenus et des critères pour le choix, sa participation à la détermination des critères d'appréciation ainsi que des indications sur la capacité de réflexion sur soi de l'apprenant.⁷⁶

Cette définition contient en fait plusieurs idées assez innovantes en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur surtout quant à l'implication de l'étudiant et sa participation à sa formation et son évaluation, et quant à l'analyse et la réflexion sur soi, ses compétences et sa façon de progresser.

5.4. La coévaluation

L'enseignant devrait, à son tour, créer des situations dans lesquelles les étudiants participent à leur propre évaluation et celle de leurs camarades. Pour rendre claire la démarche d'une coévaluation, nous avons choisi celle proposée par J-P. Jacquot⁷⁷.

Dans cette coévaluation, chaque membre du groupe sait qu'il devra observer et évaluer ses pairs sur tout lors de la présentation d'un exposé oral. Par l'intermédiaire des grilles de critères, les étudiants contribuent à l'évaluation immédiate de leurs pairs en remplissant cette grille afin de susciter une discussion au sein de chaque groupe pour aboutir à un accord argumenté.

Les évaluations dont celle de l'enseignant devraient être recueillies, affichées au tableau et discutées, cette dernière doit être portée sur la justification de la note pour chaque critère. La note finale est la moyenne de la note attribuée par l'enseignant et de celle attribuée par les pairs.

Avec cette pratique de la coévaluation, les étudiants sont totalement impliqués tant qu'évalués et qu'évaluateurs. Or, et selon le même auteur : « *ils devraient dépasser les préjugés et les comportements bêtement scolaires et être plus mûre face à un objectif pédagogique préétabli et clair.* »⁷⁸

⁷⁶DAELE, Amaury, le portfolio pour évaluer les apprentissages des étudiants.
<http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com> consulté le 22/01/2012

⁷⁷JACQUOT, Jean-Pierre, Evaluation par les pairs : un travail d'étudiant ? Faire participer les étudiants à leur notation. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/29/23/16/pdf> consulté le 22/01/2012

⁷⁸JACQUOT, Jean-Pierre, Evaluation par les pairs : un travail d'étudiant ? Faire participer les étudiants à leur notation. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/29/23/16/pdf> consulté le 22/01/2012

Il résulte de ce qui précède que l'évaluation universitaire souffrait de deux défauts majeurs qui touchèrent certainement la crédibilité de la formation qu'offre l'université et la fiabilité des diplômes qu'elles décerne et, donc, l'orientation des étudiants.

Ces problèmes sont dus à plusieurs facteurs dont les principaux consistent en l'absence d'explicitation des objectifs et des critères d'évaluation ainsi que l'absence de la communication pédagogique entre l'enseignant et ses étudiants ; d'un feedback formatif et constrictif. Cela est dû aussi à l'évaluateur lui-même qui se laisse entraîner par sa subjectivité lors de la correction des copies.

Par ailleurs, quelle que soit la stratégie ou la technique poursuivie pour remédier à ces faiblesses de l'évaluation, nous ne pourrons jamais écarter sa subjectivité totalement car elle y est indispensable. Or pour la réduire et l'éliminer sensiblement la solution se résume en un maître « l'interaction ».

CHAPITRE 3 :
ANALYSES ET COMMENTAIRES

Avec l'application de la nouvelle réforme au niveau de l'université algérienne, connue sous le nom de *Nouveau Système* Licence, Master, Doctorat (LMD), l'apport de l'évaluation au bon rendement des étudiants, a été un terrain d'étude pour plusieurs recherches. C'est la raison pour laquelle nous avons jugé utile de prendre le cas des étudiants de l'Université de Biskra (en l'occurrence la filière de français de la 3^{ème} année licence , option littérature) comme échantillon valable dans le sens où notre présence sur place nous a permis de voir les véritables situations linguistes dévoilant les nombreuses lacunes que rencontrent les étudiants.

C'est ainsi que le problème se pose, d'où découlent des conséquences que nous qualifions de *Négatives* issues de ce que nous appelons les pratiques évaluatives ne répondant pas aux normes appliquées au sein de la dite université. Il s'agit en effet de quatre conséquences fondamentales que nous résumons dans ce qui suit :

- l'incapacité des étudiants à se trouver dans une simple situation de communication ;
- la non équivalence entre les notes et les attentes des étudiants ;
- la confusion de la part des étudiants entre la notation et l'évaluation ;
- la non équivalence entre les critères pris en considération effectivement lors de la correction et ceux annoncés par les enseignants ;

Toutes ces constatations nous ont permis d'oser poser des interrogations sur la fiabilité de l'évaluation et sa mise au service de la formation et de la recherche scientifique. Dans ce contexte, nous estimons que l'intégration de la coévaluation - qui est l'interprétation du passage de l'approche par objectifs à l'approche par compétences – pourrait permettre à l'apprenant d'apprendre à apprendre, en l'impliquant de façon directe dans son apprentissage d'où son évaluation.

Telles sont les réelles raisons pour lesquelles nous nous sommes engagés à mettre en lumière la perception qu'ont les étudiants de ces pratiques évaluatives. D'ailleurs, ces mêmes étudiants s'interrogent sur le fait de vouloir exprimer leurs appréciations dans un cadre organisé. Pourtant, la question qui demeure toujours posée ne peut aller au-delà des limites de la pertinence des jugements évoqués par les étudiants sur la qualité des pratiques évaluatives.

Partant de ce principe, nous étions très prudents dans le choix des activités pratiquées et des questions posées lors de l'entretien, vis-à-vis la validité et l'objectivité des résultats obtenus.

Notre objectif, à travers ce modeste travail de recherche, est fixé sur l'intégration des nouvelles pratiques évaluatives pour une meilleure évolution du rendement des étudiants. En passant par une description du côté théorique de la docimologie, cette science qui comporte les deux grandes parties de ce travail. D'une part l'évaluation des compétences, et de l'autre part la formulation des questions qui mènent à produire cette évaluation.

Notre souci n'est pas de tenter de confirmer l'utilité de certaines stratégies et techniques d'évaluation telles que : les grilles d'évaluation critériées, la définition des objectifs pédagogiques. Toutes ces procédures et stratégies ont fait l'objet d'étude de multiples expérimentations scientifiques qui ont montré l'utilité et la capacité de ces techniques à réduire la subjectivité de l'évaluation sans l'écarter totalement.

Nous nous ne sommes pas centrées, dans cette recherche, à monter l'infiabilité de l'évaluation et son caractère subjectif, car, ces problèmes sont loin d'être nouveaux et, nous sommes convaincus profondément que tenter d'écarter la subjectivité de l'évaluation totalement serait vain.

Toutefois, notre souci majeur est de démontrer l'importance des pratiques de la coévaluation, afin de tester l'impact de l'implication des étudiants dans leur évaluation, en les faisant participer au choix de types des questions comme forme de prise de conscience qui va générer une évolution de la qualité du rendement des apprentissages.

Alors, que font nos enseignants pour favoriser l'accès à l'autonomie chez les étudiants, à travers les pratiques évaluatives ? Si nous partons du principe que notre institution universitaire en tant que haut lieu de réflexion, de recherche scientifique, de rationalité et de créativité fonctionne en conformité avec les finalités et les fonctions universelles de l'enseignement supérieur.

1. DESCRIPTION DU CORPUS

Pour répondre à notre interrogation et vérifier notre hypothèse de départ, une pratique de terrain a été réalisée au niveau du département de français, concernant le module écriture créative qui est assuré par Mlle Bouzidi Hassina. Cette pratique est sous forme de deux activités écrites formulées différemment, dont la première j'ai intentionnellement mal formulée à des fins spécifiques pour la présente recherche, ou nous avons prémédité une confusion de compréhension combinée à une consigne imprécise en tenant en compte que c'est une question qui demande une compétence de communication et qui a été traité antérieurement dans un des cours du module, ou les étudiants étaient censés développer cette idée et faire un commentaire. Alors nous avons un public averti.

La seconde est une question avec une situation d'intégration (répondant aux questions suivantes : qui ? quoi ? comment ?), avec une consigne concise et précise

En fin, et pour prendre l'avis des étudiants en considération nous avons proposé un entretien oral avec le même échantillon, les étudiants sont interviewés essentiellement sur leur préférence concernant le choix des différentes formes des questions formant les sujets de leurs évaluations précédentes. Ces deux activités constituent une norme à laquelle nous allons nous référer pour examiner et évaluer le degré d'adéquation entre cette norme et les pratiques effectuées en réalité pour pouvoir déterminer l'impact de la coévaluation sur l'évolution des apprentissages.

Les deux questions proposées dans le premier test, sont deux questions ouvertes où l'étudiant doit répondre en toute liberté en employant ses compétences scripturales et en respectant les consignes qui forment une partie des critères de l'évaluation.

Une fois les rédactions recueillies et anonymisées, j'ai pu m'attaquer à l'analyse des productions, étape qui m'ait permis de constituer mon corpus.

2. IDENTIFICATION DU PUBLIC

Nous nous sommes intéressées dans cette expérimentation à la personne de l'étudiant, principal acteur de l'acte d'apprentissage et de l'évaluation et, dont la destinée, l'avenir et l'orientation sont influencés par l'évaluation qui lui est imposée. Or, cet étudiant est souvent ignoré en tant que partenaire et apprenant.

C'est pourquoi, nous avons procédé à soumettre deux activités écrites à un échantillon de vingt étudiants auxquels nous avons sollicité leur volontariat pour cette expérimentation.

Cet échantillon de vingt étudiants qui est de l'ordre de 41% d'un groupe-classe composé de 49 étudiants licence LMD option littérature au département du français à la faculté des lettres et des langues de l'université Med Khider Biskra. Ce même échantillon est composé d'étudiants de différents niveaux soumis à deux activités écrites et un entretien oral.

Le choix de ce public se justifie par son expérience et sa connaissance de l'université en général, de la formation et les pratiques évaluatives en particulier.

3. DEPOUILLEMENT DU CORPUS

3.1. Activités écrites

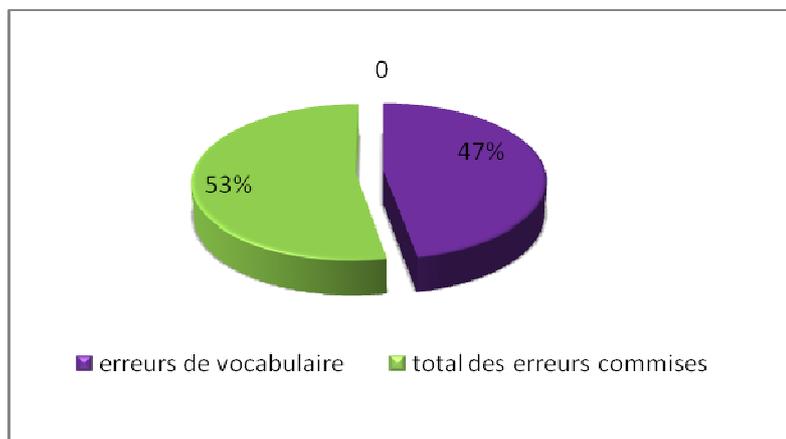
Première activité :

1) La créativité littéraire instinctive et contrôlée.

Que pensez-vous ? Justifiez votre réponse. (En 15 lignes)

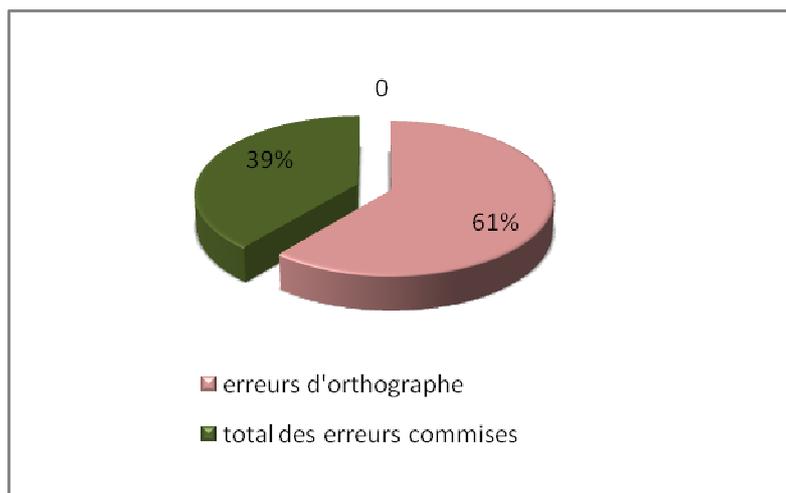
1) Au niveau linguistique nous avons constaté les taux d'erreurs suivant :

✓ **Vocabulaire :**



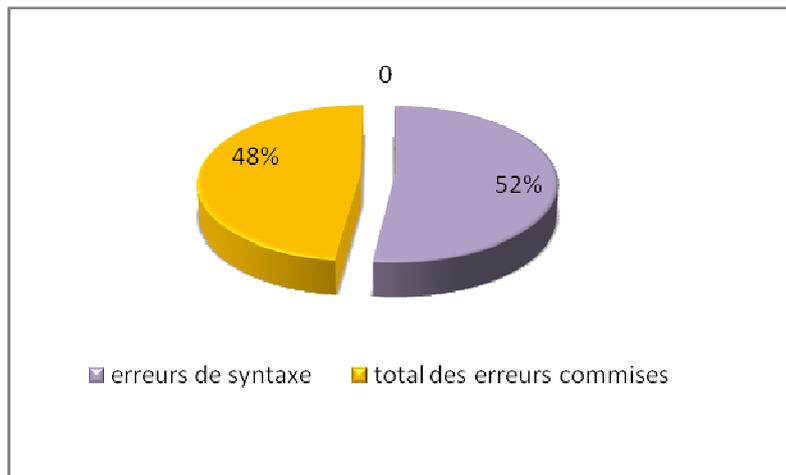
Graphie 01 :Taux d'erreur de vocabulaire

✓ **Orthographe**



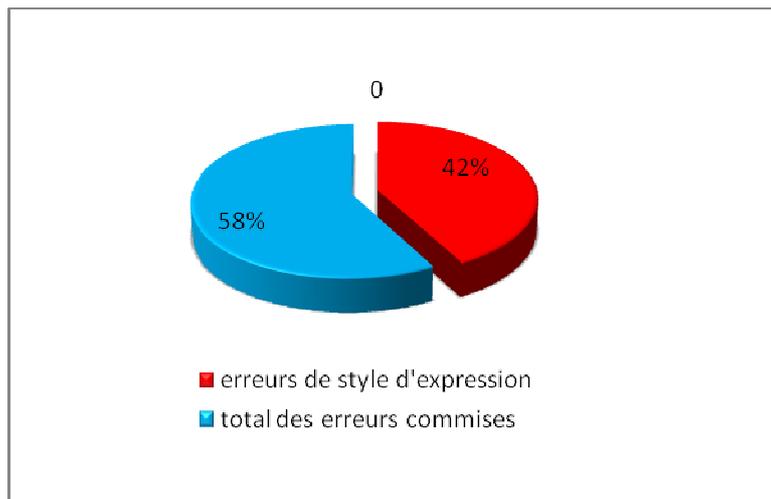
Graphie 02 :Taux d'erreur d'orthographe

✓ **Syntaxe :**



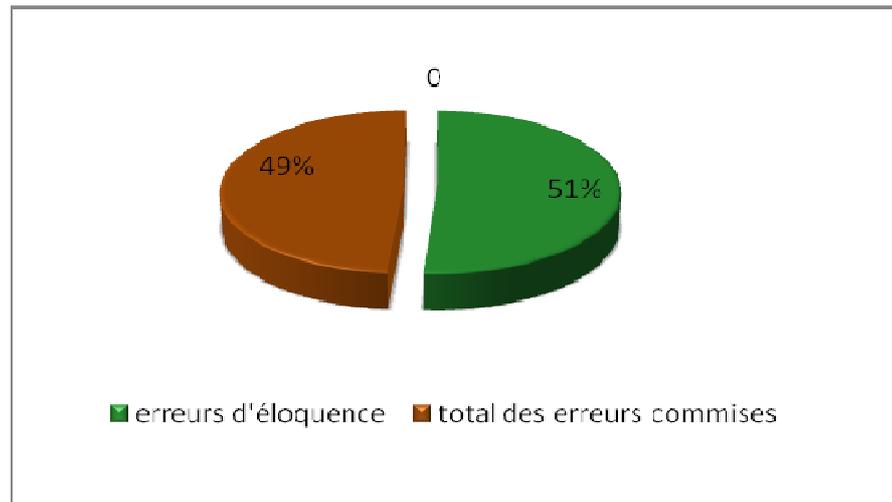
Graphie 0 3 :Taux d'erreur de syntaxe

✓ **Style d'expression :**



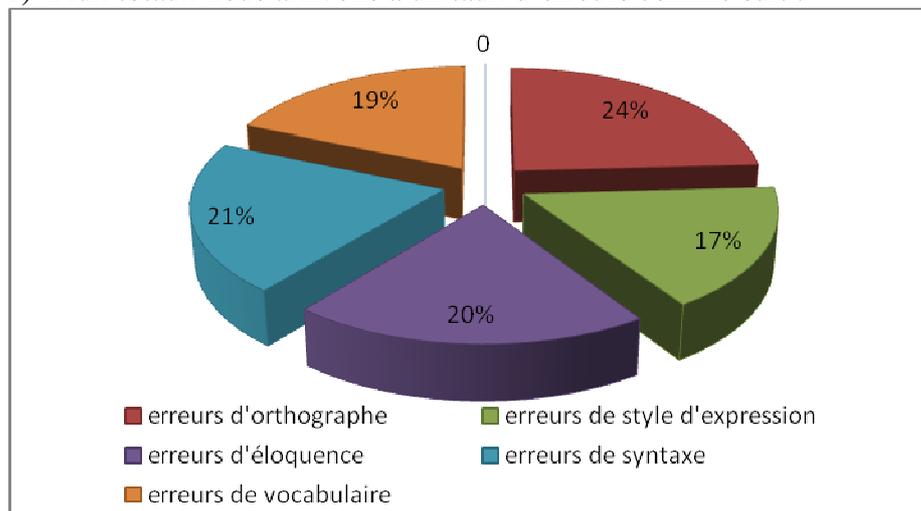
Graphie 0 4 :Taux d'erreur de style d'expression

✓ **Eloquence :**



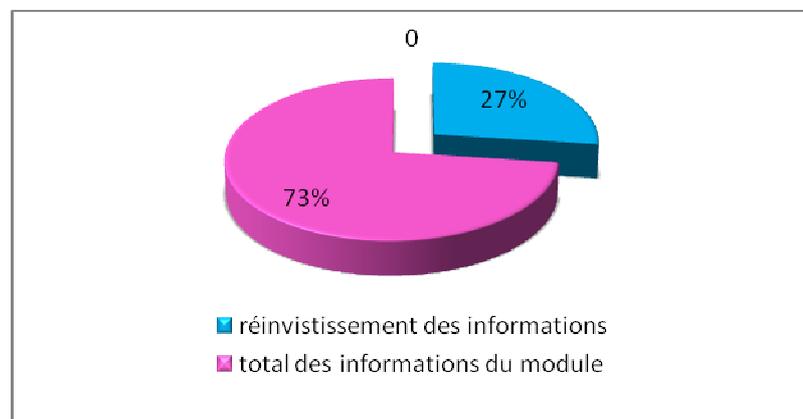
Graphie 0 5: Taux d'erreur d'éloquence

1) Aux totaux nous arrivons à un taux d'erreurs comme suit :



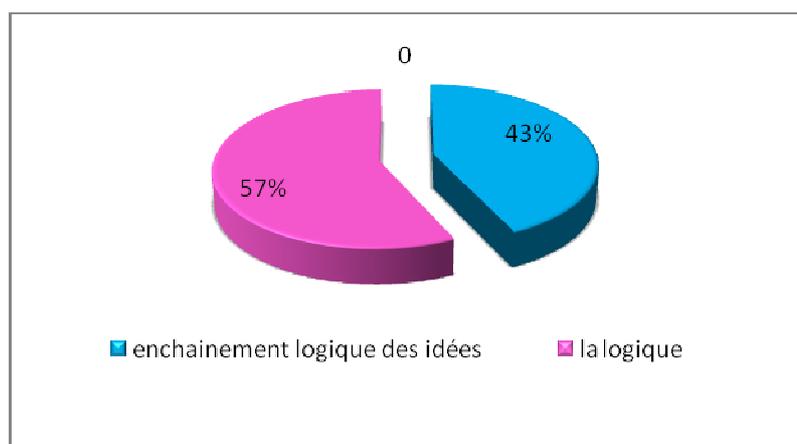
Graphie 0 6: Total des pourcentages d'erreur commises

2) Au niveau du réinvestissement des informations du module :



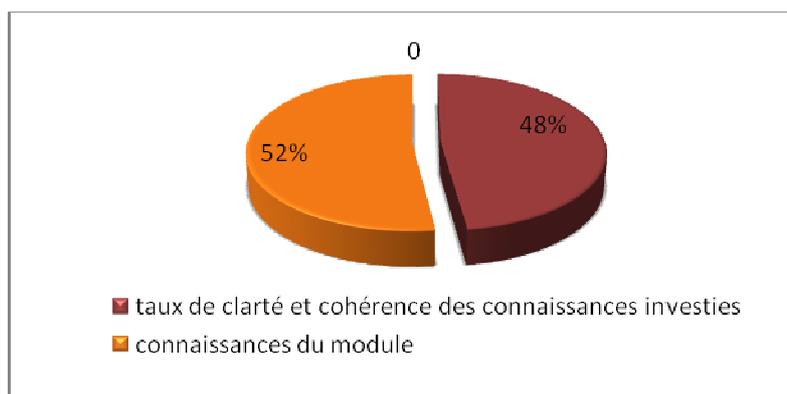
Graphie 0 7: pourcentage du réinvestissement des informations

3) Au niveau de l'enchaînement logique des idées :



Graphie 0 8: pourcentage d'enchaînement des idées

4) Au niveau de la clarté et la cohérence des connaissances investies :

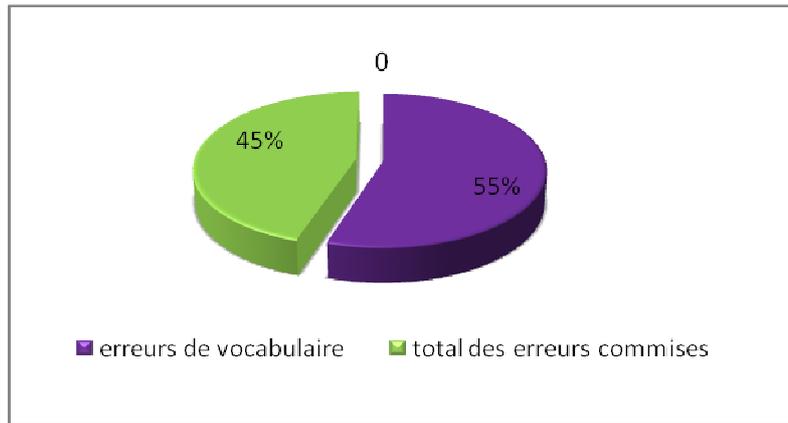


Graphie 0 9: pourcentage de clarté et de cohérence

Deuxième activité :

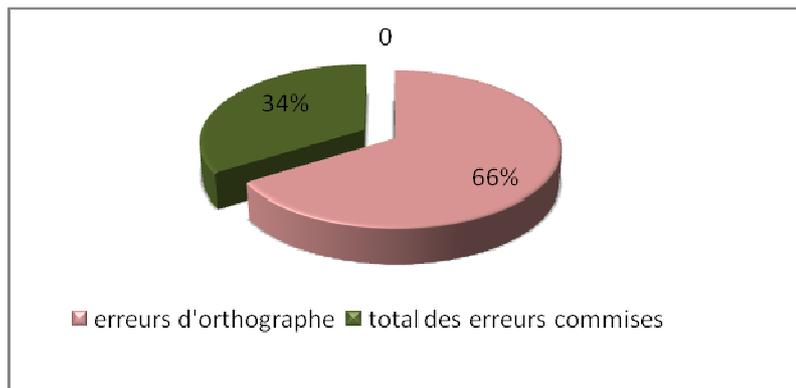
2. Rédigez une dédicace, en respectant le choix des mots, la ponctuation, la présentation et les figures de style.
- 2) Au niveau du côté formel de la langue nous avons constaté le taux d'erreurs suivant :

✓ **Vocabulaire**



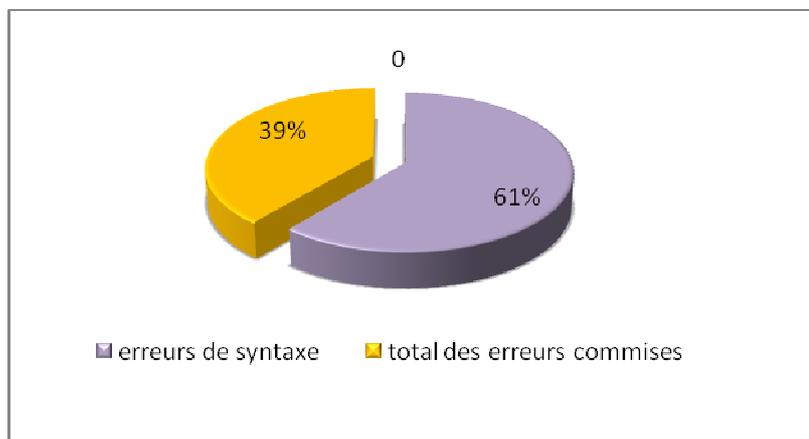
Graphie 10: Taux d'erreur de vocabulaire

2) orthographe



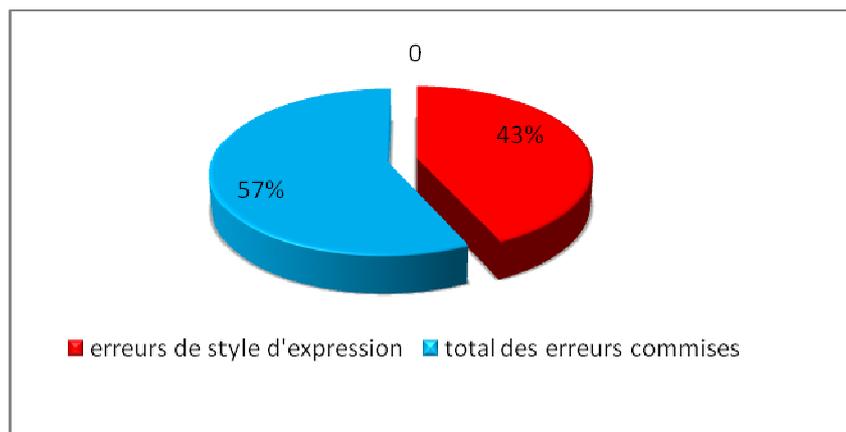
Graphie 11 : Taux d'erreur d'orthographe

3) syntaxe :



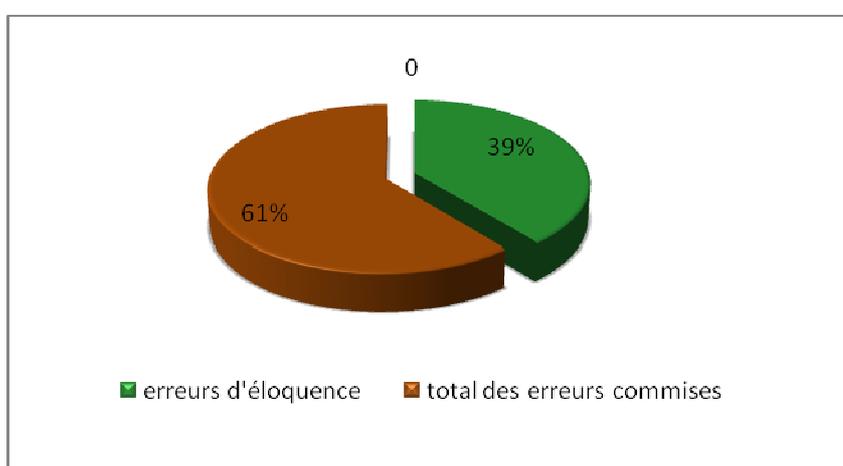
Graphie 12: Taux d'erreur syntaxe

4) **Style d'expression :**



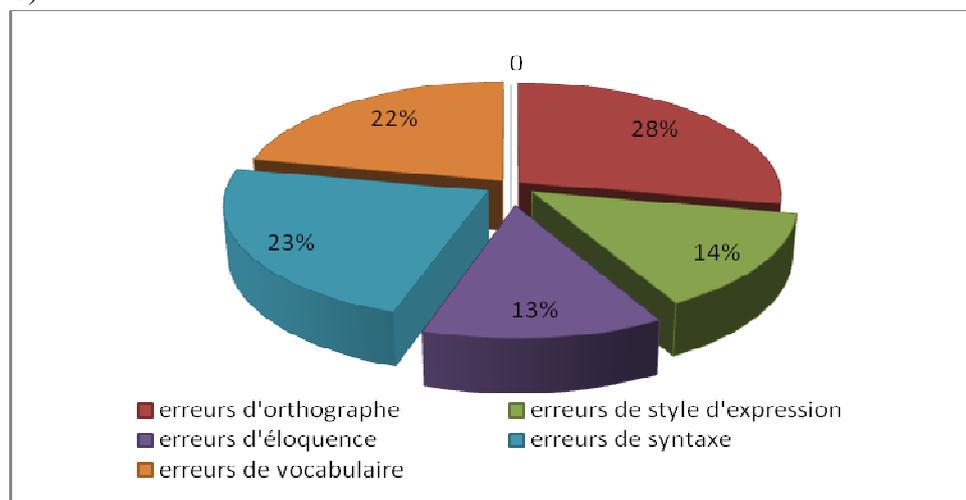
Graphie 13 :Taux d'erreur de style d'expression

5) **Eloquence :**



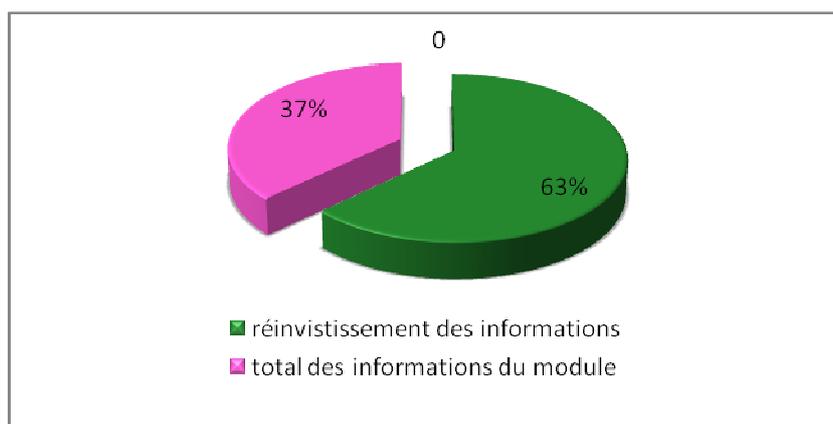
Graphie 14:Taux d'erreur d'éloquence

6) Aux totaux nous arrivons à un taux d'erreurs comme suit :



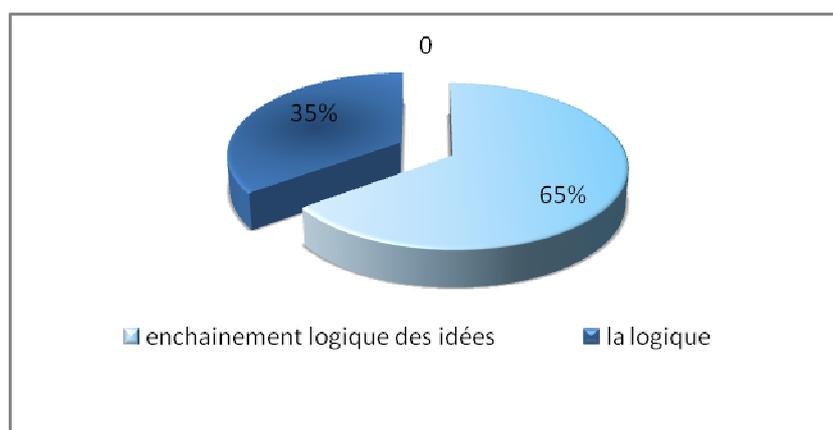
Graphie 15 :Total des pourcentages d'erreurs commises

1) Au niveau du réinvestissement des informations du module :



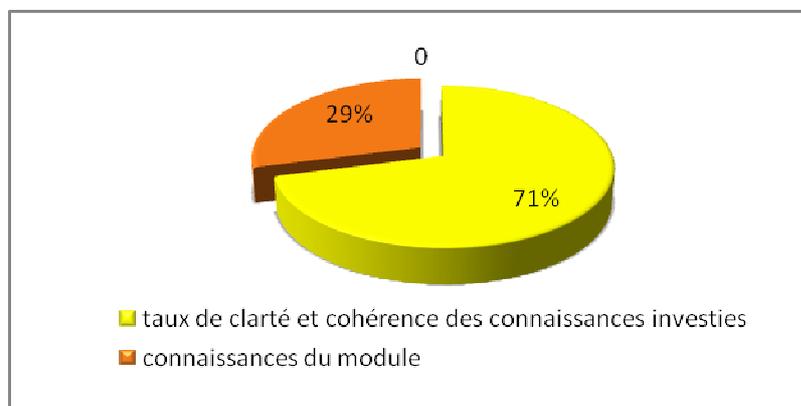
Graphie 16 :pourcentage du réinvestissement des informations

2) Au niveau de l'enchaînement logique des idées :



Graphie 17 :pourcentage d'enchaînement des idées

7) Au niveau de la clarté et la cohérence des connaissances investies :



Graphie 18: pourcentage de la clarté et de la cohérence

3.2. L'entretien oral : lors de cet entretien, j'ai remarqué l'enthousiasme et la motivation de la part des étudiants interviewés, ils s'expriment en toute liberté se moquant des erreurs et les fautes de langue qu'ils puissent faire.

Question 1 :

Lors de vos examens et contrôles, est ce que vous avez rencontré des difficultés à comprendre certaines questions ?

Réponses :

Etudiant 1 : pour moi, personnellement, j'ai trouvé quelques difficultés à comprendre certaines questions de synthèse et d'analyse, qui ont un aspect un peu flou ou ont un style de confection complexe.

Etudiant 2 : moi c'est les questions indirectes qui posent problème. Je n'arrive pas à trouver l'idée conductrice, surtout face à des questions qu'on n'a pas l'habitude de traiter au paravent.

Etudiant 3 : des fois je trouve la question du contrôle incomprise, pour simple raison qu'il existe beaucoup d'information pour un seul module, et il m'ait difficile d'en décider de quoi il s'agit exactement.

Etudiant 4 : moi je pense que le problème dans l'emploi des termes que nous ignorons ou des concepts nouveaux pour nous. Ce changement perturbe notre compréhension des questions.

Etudiant 5 : il y a des fois ou je ne peux pas comprendre ce que l'enseignant veut dire par la question, car elle est ambiguë, et je ne trouve aucune adéquation entre la question posée et le contenu du module.

Etudiant 6 : non, je n'ai jamais rencontré de difficultés à comprendre les questions des contrôles. Pour moi tout est claire.

Question 2 :

Pensez-vous que la formulation des questions influe positivement ou négativement votre rendement dans les évaluations ? Comment ?

Réponses :

Etudiant 1 : oui, une réponse correcte dépend de la compréhension de la question, et si la question est mal formulée elle conduit à une mauvaise réponse pour ne pas dire une réponse erronée.

Etudiant 2 : je suis tout à fait d'accord, car on nous répète tout le temps que la compréhension de la question est la moitié de la réponse. Mais si cette question est formulée d'une telle manière que l'étudiant n'arrive pas à la comprendre, alors il va perdre 50% de la réponse juste.

Etudiant 3 : quand la question est claire la réponse correcte devient la responsabilité de l'étudiant, que ce soit une question de réflexion ou bien une dissertation. Par contre si la question est ambiguë l'enseignant prend part dans la rédaction de la mauvaise réponse

Question 3 :

Si vous aurez le choix du type de questions de votre évaluation, quel type choisirez-vous ? Pourquoi ?

Etudiant 1 : personnellement, je choisirai les questions ouvertes, dans ce type de questions j'ai une certaine liberté non conditionnée, et aussi je n'aime pas apprendre par cœur.

Etudiant 2 : moi, je me trouve avec les QCM du type vrai/faux, parce que c'est facile à répondre il faut juste être sûr de ses informations et pour cela il faut employer son savoir et savoir-faire en parallèle.

Etudiant 3 : je suis une étudiante qui a un problème avec les questions ou je suis obligée d'apprendre par cœur mes cours, je penche plutôt pour les questions ou je pourrai avoir plus de liberté à m'exprimer.

Etudiant 4 : moi aussi je n'arrive pas à apprendre par cœur. j'aurai le choix de créer, de monter le degré de ma compréhension et je pourrai répondre selon à mon propre style

Etudiant 5 ; pour moi je choisirai les questions directes, parce que ce type de question ne pose pas beaucoup de contraintes de compréhension ni d'ambiguïté auxquelles les réponses seront précises, comme une équation ($1+1=2$)

Question 4 :

Est-ce que des pratiques de coévaluation sont appliquées par vos enseignants dans vos classes ?

Etudiant 1 : oui, avec certains de nos enseignants on pratique la coévaluation, avant le contrôle sur table ils nous demandent quel est le type de questions qui nous conviendrait (question ouverte, fermée, qcm ...) en plus ils nous communiquent les critères sur lesquels nous allons être évalué comme par exemple : la ponctuation, les fautes : d'orthographe ; de conjugaison ; de grammaire etc.

Etudiant 2 : malheureusement, la coévaluation n'est pas pratiquée par tous les enseignants, seulement une minorité qui s'intéresse à l'implication des étudiants dans les pratiques évaluatives.

4. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS OBTENUS :

4.1. Activités écrites :

Première question :

En suivant les directives évaluatives que mon encadreur a eu l'obligeance de me les rédiger, j'ai pu effectuer une évaluation critériée des copies des étudiants concernant les deux activités écrites.

Pour commencer je dois citer d'abord la formulation correcte de la question et qui est :

- **La créativité littéraire est-elle contrôlée ou instinctive ?** qu'en pensez-vous ? justifiez votre réponse en mettant en exergue les différents points de vue des spécialistes. (en 15 lignes)

En ce qui concerne les résultats donnés par une formulation défectueuse d'une question ouverte, sont les suivants :

Au niveau formel de la langue, il existe un certain nombre d'erreurs considérable principalement en premier degré l'orthographe de 24%, en deuxième degré la syntaxe de 21% et en troisième position le vocabulaire de 19%. Ensuite viennent les erreurs d'éloquence de 20% et en fin les erreurs de style d'expression de 17%.

Au niveau du réinvestissement des informations du module j'ai constaté un taux de 27%, pour un taux d'enchaînement logique des idées de 48% et un taux de clarté et de cohérence des connaissances de 48%.

Ce que j'ai remarqué dans cette activité c'est que la majorité des étudiants n'ont pas respecté ni la consigne ni la méthodologie de production d'une dissertation (introduction, développement et conclusion). J'ai pu constater aussi avec certains apprenants un manque d'imagination, d'originalité, de motivation et même une forte maladresse pour expliquer une chose simple.

Ces insuffisances au niveau de l'écrit, sont notamment le résultat d'une mauvaise note jouée par l'hétérogénéité des étudiants qui se traduit par le rapport que les étudiants ont aux apprentissages : les savoirs, savoir-faire, savoir être. Elles sont conséquentes aussi de leur motivation, de leur implication et de leurs comportements. Comme le désigne le rapport du Secrétariat d'Etat chargé du Plan français : « *Les élèves sont divers par leur environnement socioculturel, source de discontinuité fondamentale, voire de rupture entre l'école et le milieu familial ; par le mode d'expression de leur intelligence ; par leur modes de pensée ; par leur mode de perception, par leurs rythmes d'apprentissage ; par leurs comportements ; par toute leur histoire personnelle.* »⁷⁹. Tout cela laisse présager des difficultés auxquelles l'enseignant est confronté tous les jours, la complexité de son travail puisqu'il a comme mission de conduire le maximum des étudiants à la réussite. Il doit pour cela prendre en compte les différences de ses étudiants lors de l'élaboration des questions d'une évaluation, ce qui ne peut pas être facile à gérer, et lui demande un effort mental et physique considérable.

Ainsi, l'hétérogénéité des étudiants peut jouer un rôle négatif dans une évaluation, étant donné qu'elle représente un grand obstacle pour la réussite des apprentissages, qui nous amène aux postulats de R. Burns :

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude

⁷⁹Secrétariat d'Etat chargé du Plan (avant-propos de Lionel Stoleru), Eduquer pour demain, acteurs et partenaires, La Documentation française, Paris, CNDP, 1991, D'après : Franc Morandi, Modèles et méthodes en pédagogie, Nathan, Mont parnasse, Paris, 1997, p, 92

Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière
Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements
Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt
Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts⁸⁰

De ce qui vient d'être cité, nous pouvons dire qu'il existe plusieurs facteurs qui peuvent obstrués le premier rôle de l'enseignant qui est la réussite de l'apprenant. Et de là lui donner du fil à retordre pour l'élaboration d'un outil d'évaluation compatible avec tous les profils d'apprentissage de ses étudiants.

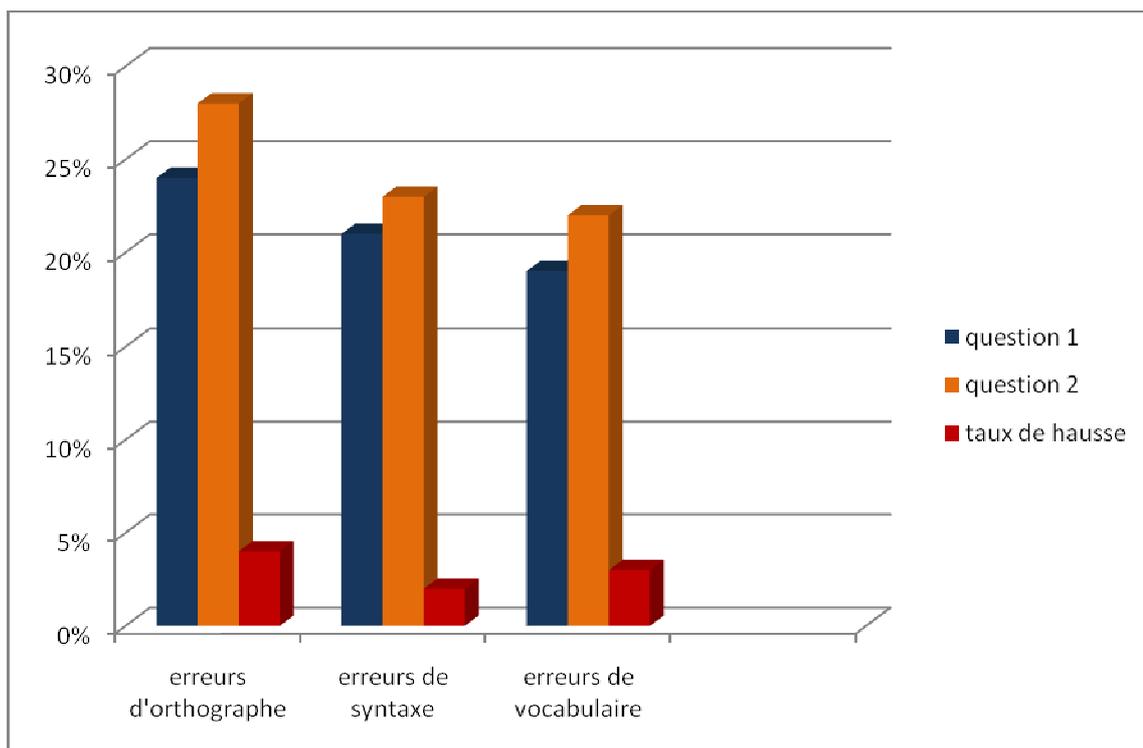
Deuxième question :

Cette question concerne une production d'une dédicace et elle est guidée par une consigne qui sert comme balise sûre pour piloter l'étudiant vers une production normative. Ce que j'ai constaté dans cet écrit ce n'est pas l'augmentation du taux des erreurs linguistique commises : orthographe : 28% ; syntaxe : 23% ; vocabulaire : 22%, n'est la diminution modeste des taux des erreurs du style d'expression à 14% et les erreurs au niveau d'éloquence à 13%. Vu que l'explication de ces deux faits (l'augmentation et la diminution des taux des erreurs) peut être traduite par l'implication des étudiants et leur motivation à produire cet écrit, car remarquant le taux du réinvestissement des informations du module j'ai trouvé une élévation importante de 63% les étudiants ont investis leurs prérequis des cours pour traduire leurs idées dans un enchainement logique qui est arrivé à 65% par rapport à la question précédente qui manquée de clarté et de cohérence deux qualités qui sont montrées par un taux étonnantde 71% dans le présent écrit.

Pour clarifier encore plus mon idée une étude comparative et scientifique entre les deux activités écrites est nécessaire afin de certifier le résultat.

Le premier point portera sur les erreurs linguistiques :

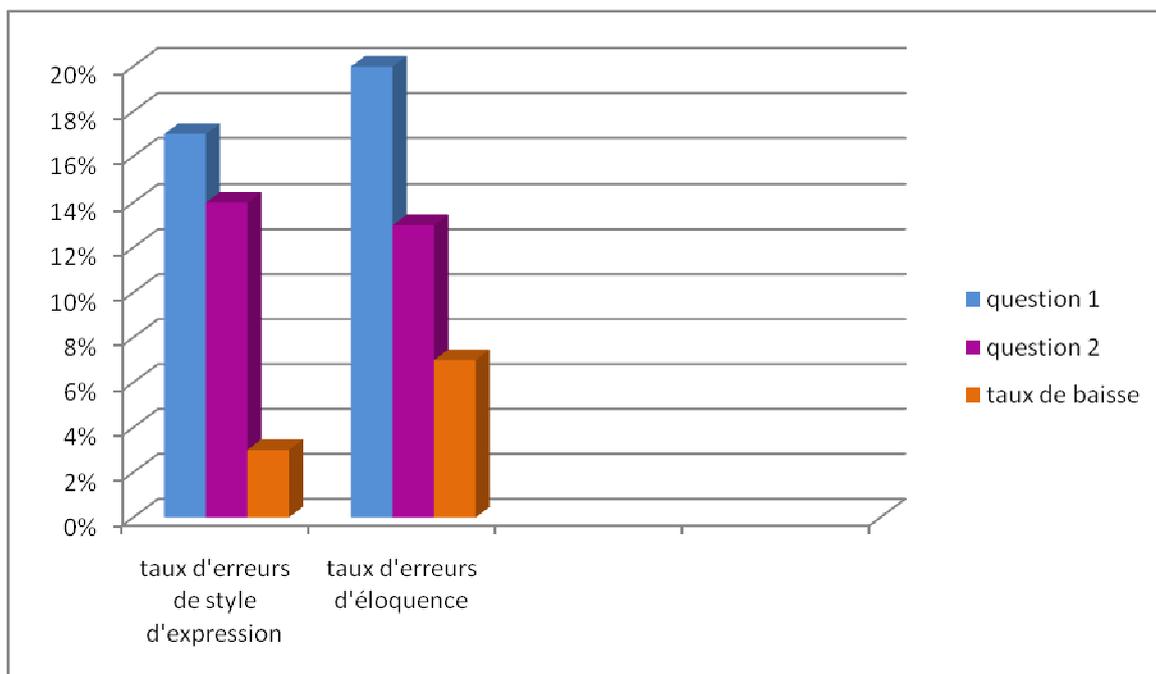
⁸⁰BURNS Robert, Methods for individualizing instruction, 1971, et « Educationaltechnology » in Cahiers pédagogiques n° 148 et 149



Graphie 19: pourcentage de hausse du taux d'erreurs linguistique des deux questions

Comme il est présenté dans cet histogramme, les trois points de langue (orthographe, syntaxe et vocabulaire) des deux questions sont mis en comparaison en indiquant le taux de hausse comme suit : taux d'erreurs d'orthographe pour question1 est de 24%, question 2 est de 28% ce qui donne un taux de hausse de 4%, taux d'erreurs de syntaxe pour la question1 est de 21%, question2 est de 23% avec une hausse de 2%, et le taux d'erreurs de vocabulaire pour question1 est de 19%, question2 est de 22% avec une hausse de 3% .

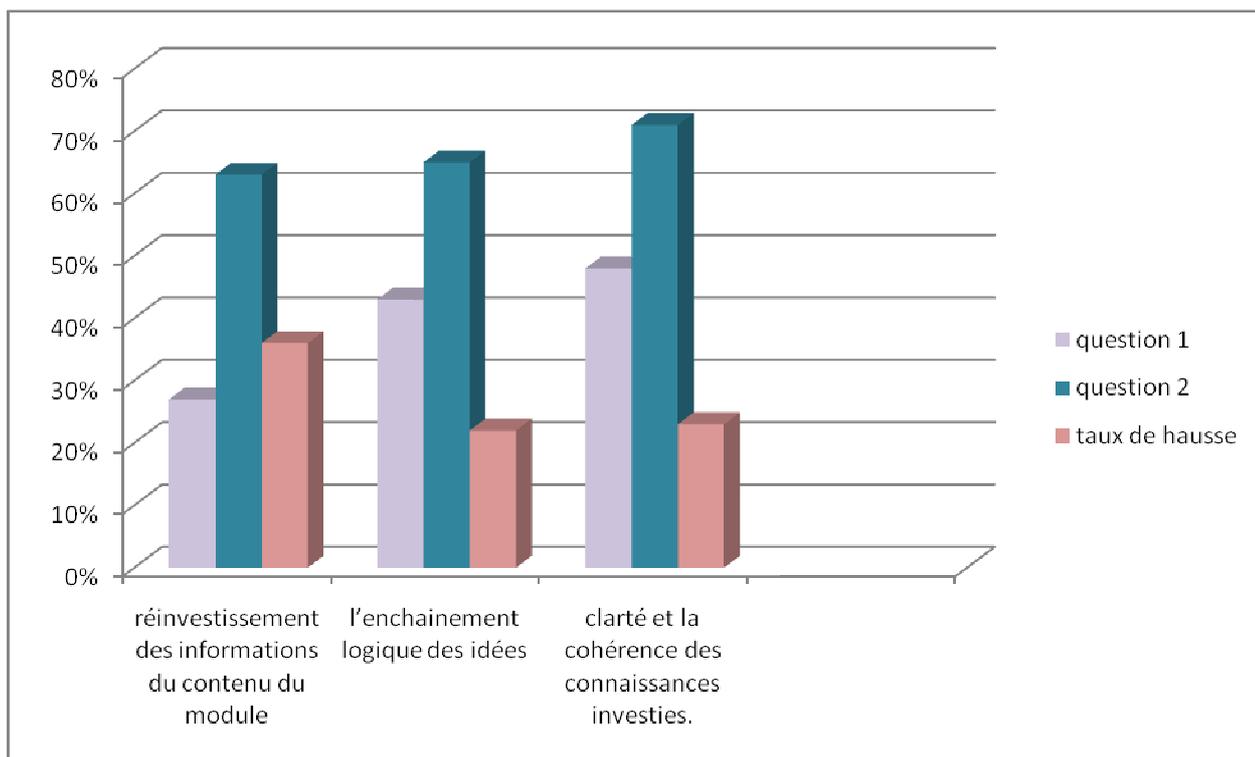
Cette comparaison montre qu'il y a une augmentation du taux d'erreurs de 9% entre la première question ou nous avons prémédité une formulation erronée et la deuxième question qui est guidée par une consigne, bien qu'elles soient deux questions ouvertes ou l'étudiant doit se manifester à travers son propre style en employant ses connaissances traduites par ses compétences. C'est ce qui est prouvé à travers ce deuxième histogramme qui montre la baisse du taux d'erreurs concernant le style d'expression et l'éloquence :



Graphie 20: pourcentage de baisse du taux d'erreurs de style des deux questions

Cependant, la déduction première de cette petite comparaison peut être portée sur la relation entre l'augmentation du taux d'erreurs linguistiques et l'abaissement des taux d'erreurs de style d'expression et d'éloquence, qui pourrait être expliquée par l'engagement des étudiants et leurs implication dévouée dans leurs écrits de la deuxième activité écrite. D'ailleurs, l'erreur est une étape nécessaire dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Maintenant, passant à la dernière et déterminante étape dans cette comparaison celle de comparer les trois critères d'évaluation qui sont successivement : réinvestissement des informations du contenu du module, l'enchaînement logique des idées et la clarté et la cohérence des connaissances investies.



Graphie 21: pourcentage de hausse du taux de cohérence et de cohésion des deux questions

Comme il est présenté dans cette figure, les trois points de comparaison montrent un taux de hausse de plus de 80%. Cette hausse est partagée entre les trois critères comme suit : le réinvestissement des informations de 36%, l'enchaînement logique des idées de 22% et en fin la clarté et la cohérence de 23%.

Ce qui peut être constaté au niveau du style de la rédaction des écrits des étudiants, est une importante amélioration qu'implique le sérieux interprété par la créativité dans la production de la dédicace, cette dernière, l'étudiant en a trouvé un terrain fertile pour faire preuve de ses capacités et ses compétences. Certes, je n'ai constaté aucune amélioration au niveau linguistique, vu que les insuffisances linguistiques affectent le côté formel de la langue étrangère et spécialement le français dès le primaire, et qui, avec le temps, prennent de l'ampleur notamment si elles n'ont pas été remédiées.

En revanche, ces insuffisances peuvent être surmontées avec la pratique assidue des lectures-écritures en employant l'autoévaluation pour une meilleure prise de conscience des erreurs.

4.2. L'entretien oral :

D'après une discussion qui s'est déroulée après une séance d'observation concernant le module d'écriture créative, j'ai senti un intérêt attentif de la part des étudiants, raison pour laquelle je leur ai posé des questions sur l'application de la coévaluation et quelle est leur vision par rapport à cette pratique évaluative.

A un niveau plus élevé comme la 3^{ème} année licence, les étudiants sont sensés d'avoir un certain niveau de raisonnement logique qui leur permet de prendre des décisions concernant leur parcours d'apprentissage. Dans ce sens viennent les réponses des étudiants aux questions de l'entretien oral, dont j'ai remarqué la motivation vis-à-vis leur implication dans les pratiques évaluatives à travers le débat entretenu au sein de la classe.

Les étudiants, en grande majorité, apprécient les questions ouvertes qui ont un aspect explicite et clair avec une directive guidée par une consigne précise, afin de mieux comprendre la question chose résultant une meilleure amélioration du rendement des écrits. Certes il y a une partie qui penche pour les questions fermées comme les qcm du type vrai/faux pour des raisons telles que : ce type d'examen prend moins de temps, demande moins de réflexion, permet de faire moins de fautes d'orthographe, laisse une place au hasard ou la chance, etc. Beaucoup d'étudiants semblent avoir des représentations erronées du QCM. Ce qui pourrait induire de mauvaises stratégies d'étude et, par conséquent, expliquer l'échec.

Ce que je peux déduire est qu'il y a un manque au niveau du suivi des étudiants, les échanges sont presque à sens unique, rares sont les enseignants qui visent à créer des situations susceptibles d'aider les étudiants dans leurs travaux personnels ou collectifs, par exemple : l'utilisation d'une pédagogie qui introduise des travaux de groupe comme facteurs de motivation, d'autoévaluation et de coévaluation entre étudiants pour le développement de l'autonomie. Or, le système LMD dont on suit la réglementation est fondé sur le principe de « tutorat ».

Cependant, la majorité des étudiants déclare que la réussite universitaire dépend en majeure partie de la capacité d'apprendre par cœur leurs cours au détriment des capacités d'analyse ou de synthèse. Lors des contrôles, l'évaluation des productions des étudiants se base uniquement sur le critère de la qualité de la langue, les enseignants cherchent à pousser l'étudiant à mieux raisonner ; à mieux cohérer et organiser ses idées ; à avoir un esprit de synthèse et d'analyse ; aussi à respecter la méthodologie, en proposant des épreuves appropriées comme la dissertation et la question ouverte ou de réflexion qui sont en conformité avec les objectifs pédagogiques à évaluer, et permettent, dans une large mesure,

de réduire les phénomènes de fraude, contrairement aux QCM et aux questions fermées qui les favorisent.

Bien qu'ici il puisse exister un risque de contradiction entre les critères annoncés par les enseignants et ceux pris en compte effectivement lors de la correction des copies en fonction du niveau des étudiants.

L'enseignant se trouve en présence non pas des individus avec leur particularité spécifique, mais d'une classe homogène dans laquelle les seules différences reconnues sont quantitatives, les différences individuelles des étudiants pour ce qui est de l'apprentissage sont complètement ignorées.

Quant aux erreurs des étudiants et leurs prérequis, il semble qu'ils ne sont pas mis à profit par les enseignants. Car le repérage des prérequis défectueux est inexistant et s'il y a lieu, il ne garantit en rien, une remise à niveau ou une remédiation qui, elle seule, permettrait à l'étudiant de s'engager dans son apprentissage avec de meilleures chances de réussir.

De plus, les enseignants ne créent pas des situations d'évaluation sans notation susceptibles de mettre à profit les erreurs des étudiants en termes d'enseignement, pour eux-mêmes, et en termes d'apprentissage pour les étudiants.

Donc, l'attitude des enseignants est de transmettre, en majeure partie, des informations sans se préoccuper vraiment de l'assimilation des connaissances transmises, et de leur intégration au savoir en construction des étudiants.

Ceci, pourrait contribuer à la démotivation des étudiants, pour qui, l'obtention du diplôme devient la recherche de la stratégie la plus payante, en choisissant les professeurs dont la rumeur rapporte qu'ils notent le plus généreusement, les unités dont on tend à dire qu'elles rapportent le plus, le type de session qu'ils estiment leur convenir le mieux.

Concernant les moyens de la coévaluation mis à la disposition des étudiants avant les évaluations habituelles et, à la lecture des résultats qu'ils découlent, il ressort que :

Les enseignants ne communiquent pas de façon systématique leurs objectifs d'apprentissages, ni les critères d'évaluation à leurs étudiants.

Aucun usage de grilles d'évaluation critériées comme stratégie efficace pour simplifier les exigences attendues. Ils ne communiquent pas un barème de notation comme l'exige la réglementation.

Ainsi, nous pouvons conclure que notre système d'évaluation à l'université fonctionne la plupart du temps en l'absence de définition des connaissances et des compétences qui sont attendues en fin de formation.

D'ailleurs, Marc Romainville (2002), dans son ouvrage intitulé *L'évaluation des acquis des étudiants universitaires*⁸¹ explique ce phénomène par le fait que les enseignants universitaires s'identifient davantage à leur discipline scientifique qu'à leur rôle d'enseignants ou d'évaluateurs. Selon le même auteur, les enseignants justifient l'absence de définition d'objectifs de formation et donc de critères d'évaluation par le fait qu' « avec l'expérience, une pesée globale suffit, avec l'habitude, on sait ce que vaut telle ou telle copie. »⁸²

En plus, les quelques tentatives de coévaluation et d'autoévaluation qui renforcent l'acquisition des compétences comme : l'esprit d'équipe et l'observation des pairs, sont infimes et ne peuvent être considérée comme moyens efficace pour améliorer le rendement des étudiants surtout au niveau de l'écrit.

En conséquence, cette conception d'évaluation est insignifiante et pour les étudiants en termes d'apprentissage et pour les enseignants en termes d'enseignement, étant donné qu'elle n'est pas prise au sérieux par l'ensemble des enseignants, elle restera sans intérêt comme outil qui est sensé aider les étudiants à mieux progresser dans leurs apprentissages. Les résultats aux épreuves se résument à des notes de zéro à vingt (0 à 20) favorisant les classements et la subjectivité des examinateurs. Ce modèle de notation est défini par le modèle descendant dont Christian Puren l'explique :

⁸¹ROMAINVILLE, Marc, 2002, *L'évaluation des acquis des étudiants universitaires*, http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/93.pdf, consulté le

⁸²Ibid.

Ce modèle génère de graves effets négatifs : peur constante à s'exprimer et stress au moment des examens chez les apprenants ; focalisation constante sur la forme aux dépens du sens ou de l'efficacité pragmatique chez les enseignants.

Sa dynamique produit même parfois des aberrations tout autant logiques que didactiques et psychologiques, comme lorsque certains étudiants se voient, à l'université, évalués par des « moins 5 » ou « moins 15 ... »⁸³

De ce fait, l'impact des pratiques évaluatives sur les attitudes d'apprentissage chez les étudiants nous pouvons dire que la mémorisation se maintient comme une stratégie la plus importante de l'apprentissage des étudiants, ce qui met en question l'autonomie et la réflexion des étudiants.

Simultanément, je dirai que le système d'évaluation adopté au sein de l'enseignement universitaire, du moins dans notre département, devient un système de certification et sanction : tout travail mérite salaire, donc tout enseignement doit valoir une note.

Il serait prématuré de tirer des conclusions définitives à partir de cette présentation de ces résultats préliminaires et globaux, pour cette raison, d'autres analyses statistiques plus affinées seront des lumières qui éclaireraient le long chemin de la recherche universitaire.

⁸³PURENChristian, L'évaluation a-t-elle encore un sens ? *La revue Les Langues Modernes* christian.puren@univ-st-etienne.fr www.mayeticvillage.fr/UJMrechercheFLE.

Bien qu'elle occupe une place importante dans l'exercice du métier d'enseignant chercheur et qu'elle détermine dans une large mesure l'apprentissage des étudiants, l'évaluation pratiquée au sein de notre département reste essentiellement, une évaluation normative qui ne se fonde pas sur des objectifs explicites de formation, malgré les efforts perdus de quelques enseignants pour redimensionner les pratiques évaluatives dans le but de faire évoluer les apprentissages et de là la qualité des diplômes dispensés par l'université.

Cette évaluation s'attache particulièrement à classer les étudiants les uns par rapport aux autres. Elle ne cherche pas prioritairement à mesurer les compétences acquises par les étudiants en fonction d'objectifs explicites de formation, mais bien à les distinguer les uns des autres.

Ce type d'évaluation n'est pas centré sur l'étudiant et il ne renseigne plus sur l'efficacité et l'efficience de l'acte pédagogique. Il permet juste de savoir quels étudiants ont appris le plus ou le mieux, mais il ne nous renseigne pas sur ce qu'ils ont acquis ni même sur le fait qu'ils aient appris beaucoup ou peu.

Ce genre d'évaluation créé selon Marc Romainville que les économistes appellent un « bien rare »⁸⁴, comme seul un pourcentage minime et prédéfini d'étudiants se trouveront en tête du groupe, séparément des efforts produits par les étudiants et de l'importance de leurs acquis.

En effets nos pratiques évaluatives restent encore à fonction de choix et non d'inventaire, puisque, ils remplissent prioritairement des fonctions de sélection et de certification de réussite globale. Ces fonctions ne nécessitent pas de disposer d'inventaire détaillés des compétences et connaissances acquises. Comme le rappelle Hutmacher : « *le diplôme universitaire possède une fonction de signal à l'égard du monde extérieur, lui indiquant que le détenteur de ce diplôme a réussi son passage par l'enseignement supérieur, ce qui garantit un certain niveau de compétences et l'acquisition de la culture du champ social correspondant.* »⁸⁵

En conséquence, nous pouvons affirmer notre hypothèse de départ et selon laquelle l'intégration de la coévaluation dans le processus d'enseignement /apprentissage aiderait ou non les étudiants à mieux s'améliorer et avoir de meilleurs résultats.

Cependant, le difficile problème de l'enseignement universitaire semble un énorme obstacle face au développement d'une évaluation de qualité. Avec les grands effectifs d'étudiants l'évaluation formative n'est plus satisfaisante, ni l'attention fine aux compétences de l'étudiant.

Bien qu'il existe des difficultés démesurées, l'université doit adopter de nouvelles pratiques évaluatives qui pouvant mettre l'intérêt de l'étudiant en premier rang, pour une évolution réelle et sérieuse qui assurera la qualité de nos diplômes.

Les enseignants sont appelés, à leur tour, à reconsidérer leurs pratiques évaluatives, à donner une nouvelle dimension au sens d'évaluer, et à jouer leur rôle premier de pilotage des enseignements afin de mener du mieux à une véritable réussite des apprentissages.

Enfin, nous nous demandons, à un tel niveau élevé d'études, les étudiants qui sont appelés à rendre compte de leurs compétences acquises tout au long de leur parcours d'étude

⁸⁴GAUTHIER, Roger-François, et al. *L'évaluation des étudiants à l'université : point aveugle ou point d'appui*. <http://media.education.gouv.fr/file/65/5/6655.pdf>. Consulté le 29/01/2012

⁸⁵ROMAINVILLE, Marc, 2002, *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*, <http://www.hce.education.fr/gallery-files/site/12/93.pdf.com>, consulté le 05/09/2011

et de faire preuve d'un certain sérieux qui relève de leur responsabilité d'apprenants, sont vraiment accés conscients pour prendre leur avenir en main?

Dimension	Niveau de compétences		
	<p style="text-align: center;">Maîtrise exemplaire Excellent 10</p>	<p style="text-align: center;">Bonne maîtrise [Amélioration nécessaire]</p> <p style="text-align: center;">Très bon Bon</p> <p style="text-align: center;">9-8 7,5-6</p>	<p style="text-align: center;">Maîtrise insuffisante [Amélioration indispensable]</p> <p style="text-align: center;">Faible très faible</p> <p style="text-align: center;">5,5-4,5 4 et moins</p>
Structure	<p>1. Texte complet</p> <ul style="list-style-type: none"> Aucune des parties requises ne manque 	<p>Texte incomplet</p> <ul style="list-style-type: none"> Quelques parties requises manquantes. 	<p>Texte largement incomplet</p> <ul style="list-style-type: none"> Il manque plusieurs des parties requises, dont certains sont d'importance majeure.
	<p>2. Excellente organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> On se retrouve facilement dans le texte, grâce à des titres et intertitres bien conçus, ou grâce à d'autres moyens. Les différents points s'enchaînent logiquement et clairement, grâce à des transitions bien effectuées. Il y a un équilibre entre les parties (ex : introduction vs conclusion). 	<p>Bonne organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> L'organisation du texte n'est pas évidente parce que les titres, intertitres ou autres moyens, sont mal conçus. Certaines transitions sont mal construites, si bien que certains points du texte ne s'enchaînent pas logiquement ni clairement. Il y a très peu d'équilibre entre les parties. 	<p>Mauvaise organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> Il est particulièrement difficile de retrouver dans le texte, car on n'y trouve trop peu ou pas de titres et intertitres bien conçus, ni d'autres moyens. Les transitions manquent ou sont généralement mal construites, si bien que plusieurs points du texte ne s'enchaînent pas logiquement ni clairement. Il n'y a pas d'équilibre entre les parties.
	<p>3. Excellente utilisation des tableaux et figures.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sont un ajout significatif puisqu'ils favorisent la compréhension. Sont pertinents, très bien structurés et très bien intégrés dans le texte. 	<p>Bonne utilisation des tableaux et figures.</p> <ul style="list-style-type: none"> Il manque un certain nombre des tableaux et figures qui seraient nécessaires à la compréhension. Ces éléments manquent de pertinence, ne sont pas bien structurés ou ne sont pas bien intégrés dans le texte. 	<p>Mauvaise utilisation des tableaux et figures</p> <ul style="list-style-type: none"> Le texte est pratiquement dépourvu des tableaux et figures qui auraient été nécessaires à la compréhension. La plus part des tableaux, figures ou graphiques proposés ne sont pas pertinents, ne sont pas bien structurés ou bien intégrés dans le texte.
	<p>4. Excellente utilisation de références et citations.</p> <ul style="list-style-type: none"> Le texte s'appuie sur un nombre à fait approprié de références et de citations pertinentes et bien exploitées. Elles sont toutes présentées de façon adéquate et uniforme. 	<p>Bonne utilisation de références et citations.</p> <ul style="list-style-type: none"> Le texte s'appuie sur un nombre insuffisant de références et de citations pertinentes et bien exploitées. Certaines références ou citations ne sont pas présentées de façon adéquate et uniforme. Certaines références ne sont pas mentionnées. 	<p>Mauvaise utilisation de références et citations</p> <ul style="list-style-type: none"> Le texte s'appuie sur un nombre largement insuffisant de références et de citations pertinentes et bien exploitées. La majorité sont présentées de façon inadéquate et sans uniformité. Les références ne sont pas mentionnées.

Dimension	Niveau de compétences		
	Maîtrise exemplaire Excellent 10	Bonne maîtrise [Amélioration nécessaire] Très bon Bon 9-8 7,5-6	Maîtrise insuffisante [Amélioration indispensable] Faible très faible 5,5-4,5 4 et moins
Langage et expression	5. Vocabulaire parfaitement adéquat <ul style="list-style-type: none"> Le vocabulaire général ou scientifique employé dans le texte est correct, adéquat et précis. 	Vocabulaire parfois déficient. <ul style="list-style-type: none"> Le vocabulaire général ou scientifique employé dans le texte est parfois incorrect, inadéquat ou imprécis. 	Vocabulaire largement déficient <ul style="list-style-type: none"> Le vocabulaire général ou scientifique employé dans le texte n'est pas correct, ou adéquat ou précis.
	6. Style parfaitement adéquat <ul style="list-style-type: none"> Le texte est écrit dans un style clair et bien adapté au contexte scientifique, ce qui facilite la lecture. Utilisation d'un langage écrit. 	Style parfois déficient <ul style="list-style-type: none"> Certains passages du texte ne sont pas écrits dans un style clair ni bien adapté au contexte scientifique, ce qui rend la lecture difficile. Utilisation d'un langage qui se situe entre le parlé et l'écrit 	Style largement déficient <ul style="list-style-type: none"> Le texte n'est pas écrit dans un style clair ni bien adapté au contexte scientifique, ce qui rend la lecture ardue. Utilisation générale d'un langage parlé.
	7. Grammaire, orthographe et ponctuation parfaitement correctes. <ul style="list-style-type: none"> Le texte ne comporte pas ou presque pas d'erreurs graves de grammaire, d'orthographe ou de ponctuation 	Grammaire, orthographe et ponctuation parfois fautives <ul style="list-style-type: none"> Le texte comporte une certaine qualité d'erreurs de grammaire, d'orthographe et de ponctuation. 	Grammaire, orthographe et ponctuation largement fautives <ul style="list-style-type: none"> Le texte d'innombrables erreurs de grammaire, d'orthographe ou de ponctuation
Mise en pages	8. Mise en pages et présentation parfaitement adéquates <ul style="list-style-type: none"> La mise en page et la présentation matérielle* du texte sont impeccables. 	Mise en pages et présentation parfois inadéquate <ul style="list-style-type: none"> La mise en pages et la présentation matérielle du texte pourraient être plus soignées. 	Mise en pages et présentation largement inadéquates <ul style="list-style-type: none"> La mise en pages et la présentation matérielle du texte sont négligées.

Tableau 03

Grille d'évaluation critériée de la communication écrite

Critères de comportement	Satisfaisant	Amélioration nécessaires Ajoutez vos commentaires	Insatisfaisant
collaboration	Travail en collaboration avec les autres		
participation	Contribue de façon équitable au travail		
attitude	Attitude positive envers le travail et constructive envers les autres membres		
responsabilité	Attitude responsable-autonome- prend des initiatives		
Communication	S'exprime clairement dans toutes situations		
Réalisation du projet			
Identification et résolution des tâches	Participe activement à l'identification des tâches à réaliser. Propose des solutions. Participe aux décisions.		
organisation	Est systématique.		
Implication-motivation	Fait des suggestions Donne un feedback Démontre son intérêt pour le groupe		
Créativité	Propose des idées nouvelles Donne des points de vue différents		
Réalisation	Réalise chacune des étapes de travail Respecte les échéanciers		
Appréciation générale			

Tableau n° 04

Grille d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs

CONCLUSION GENERALE

BIBLIOGRAPHIE

- Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, 2001, Editions Didier
- Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues, Didier, Paris, 2001
- CUQ, Jean-Pierre (sous la direction), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, P68-69
- CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, cours de didactique de français langue étrangère et seconde, PUG, France, 2003.
- DE LANDSHEERE, Gilbert *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris : PUF, 1979.
- De Landsheere, Gilbertin *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, 1980, Bruxelles, Labor, et Paris, Nathan.
- DE LANDSHEERE, Gilbert (1980). *Evaluation continue et examens - Précis de docimologie*, Bruxelles, Ed. Labor, Eucation 2000.
- DE LANDSHEERE, Gilbert, *évaluation continue et examens, Précis de docimologie*, Bruxelles, Editions LABOR, 1984.
- FABRE, Jean Marc, in *Jugement et certitude*, Berne, 1980, éditions Peter Lang.
- GOUPIL, Georgette & Lusignan, Guy. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal, Éditions Gaëtan Morin. et Lusignan, 1993.
- HADJI, Charles, 1992. *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, Presses Universitaires De France.
- *Journal Officiel* p.4 Fait à Alger 4 avril 1999 LIAMINE ZEROUAL
- LEGENDRE, Renald. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
- **Lussier, D. et Turner, C.E. (1995). Le point sur... l'évaluation des apprentissages en didactique des langues.**Montreal: Centre éducatif et culturel.
- M. Bloom. Cité par TAGLIANTE C. *L'évaluation technique de classe*. Edition Michèle Grandmangin .1993.
- *MINDER, Michel, Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant, 9^{ème} édition*, de Boeck, Bruxelles,

- NOIZET Georges et CAVERNI, Jean-Paul *Psychologie de l'évaluation scolaire*, 1978. P.U.F, Paris.
- Normes ISO 8402.
- Nunziati, Georgette. *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*. Cahiers pédagogiques n°280. 1990
- OCDE Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2004, *L'internationalisation de l'enseignement supérieur, Synthèses, sept. 2004*.
- PIERON, Henri, *Éducation nouvelle et docimologie*, Pour l'ère nouvelle. Revue mensuelle d'éducation nouvelle, décembre 1931.
- TAGLIANT, Christine C L E international, VUEF 2001, Paris.
- Tagliante, Christine, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Edition Christine Ligonie, Paris, 2005
- TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, Coll. « Technique et pratique de classe », 2005.
- TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation*, CLE international, VUEF, paris 2001.
- Xavier Roegiers et Jean-Marie De Ketele, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 2004.

SITOGRAPHIE

- Bloom sur www.gtf.tax.jury/contri/longue.com
- Centrale des syndicats du Québec, 97 pages, disponible sur <http://www.education.csq.qc.net/sites/1673/documents/publications/d11373.pdf> (consulté le 19 décembre 2011).
- DAELE, Amaury, le portfolio pour évaluer les apprentissages des étudiants. <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com> consulté le 22/01/2012
- DAELE, Amaury, les grilles d'évaluation critériées. <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/03/22/les-grilles-devaluation-criteriees> consulté le 26/12/2011
- DAELE, Amoury, *Structurer son enseignement avec des actes conceptuels et des objectifs pédagogiques*, <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com> consulté le 05/09/2011
- De KETEL, Jean-Marie, *L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi?* *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-36. www.ibe.unesco.org/.../2notions_approch_competencies_fr.pdf

- De KETELE, Jean-Marie et al, 1997 *L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires* www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/psed/.../CVJMDK_20071.pdf
- DE LANDSHEERE 1978 sur <http://www.obj.gtf/did/178.com>
- DEALE, Amaury, Différents usages des grilles d'évaluation critériées. <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/03/22/les-grilles-devaluation-criteriees> consulté le 26/12/2011
- GROULUND- D.E.R.P. cite par BabouSène, *L'évaluation Pédagogique*, université de vacances de la Structure de Formation Continuée/ *Didactique de la Philosophie* / Thiès: 30 mars-05 avril 2003
www.sfc.education.sn/MG/doc/L_EVALUATION_PEDAGOGIQUE.doc
- *Histoire de l'éducation* (1920-1940) [En ligne], 94 | 2002, mis en ligne le 08 janvier 2009. URL histoire-education.revues.org/pdf/817 Consulté le 11/11/2011
- <http://www.polymtl.ca/livreeuap/docs/documents/grillesévaluation-p162-172.pdf>
- <http://www.smart.ulg.ac.be> Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART) Université de Liège
- JACQUOT, Jean-Pierre, Evaluation par les pairs : un travail d'étudiant ? Faire participer les étudiants à leur notation. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/29/23/16/pdf> consulté le 22/01/2012
- Louis SWINNEN *Difficultés lors de l'évaluation*, <http://users.edpnet.be/lswinnen/files/capaes-public.pdf> 0/01/2011
- M. Bloom sur <http://www.tax.juy/contri/longue.com>
- MAGER, Robert. *L'évaluation et les objectifs pédagogiques*. 1989 sur <http://www.apd.very/obj.com>
- MARTIN, Jérôme, *Aux origines de la « science des examens » (1920-1940) », Histoire de l'éducation* [En ligne], 94 | 2002, mis en ligne le 08 janvier 2009. URL: <http://histoire-education.revues.org/index817.html>
- MERIEUX, Philippe *Aborder la compétition mondiale à armes égales*, 2001 p. 10, disponible sur http://www.institutmontaigne.org/medias/IM_Rapport-Enseignement-superieur-aborder-la-competition-mondiale-a-armes-egales.pdf (consulté le 05 janvier 2011)
- PUREN Christian, *L'évaluation a-t-elle encore un sens ? La revue Les Langues Modernes* christian.puren@univ-st-etienne.fr www.mayeticvillage.fr/UJMrechercheFLE.

- ROMAINVILLE, Marc, 2002, *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*, <http://www.hce.education.fr/gallery-files/site/12/93.pdf.com>, consulté le 05/09/2011
- SCRIVEN, Michael, 1967. Cité par SCALLONGérard dans *L'évaluation sommative et ses rôles multiples*, <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/sommative>.
- THERER, Jean, *Evaluer pour Evoluer, Eléments de docimologie, 1999*, www2.ulg.ac.be/lem/documents/THERER1999EVALUER.pdf Consulté le 11/11/2011
- TRADIEU, Claire, *l'évaluation en langues : quelles perspectives ?* http://acedle.org/IMG/pdf/Tradieu-C_cah2.pdf consulté le 15/01/2012
- UNESCO, 1998c : 6 UNESCO, 1998c, World Conference on Higher Education for the twenty first century: Vision and Action, Working Document, ED-98/Conf.202/5,75 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113602eo.pdf>(consulté le 06 /12/ 2011)
- www.undp.org/evaluation/handbook/french/.../PME-Handbook_Fr.pdf.

LES ANNEXES

Annexe 1

Tableaux et figures

Tableau 01 :Résumé : caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation.

Tableau 02 :Exemple typique d'une grille d'évaluation critériée

Tableau 03 :Grille d'évaluation critériée de la communication écrite

Tableau 04 :Grille d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs

Tableau 05 :Deux conceptions de l'évaluation dans le supérieur

Graphies

Graphie 01 :Taux d'erreur de vocabulaire question 1

Graphie 02 :Taux d'erreur d'orthographequestion 1

Graphie 03 :Taux d'erreur de syntaxequestion 1

Graphie 04 :Taux d'erreur de style d'expressionquestion 1

Graphie 05 :Taux d'erreur d'éloquencequestion 1

Graphie 06 :Total des pourcentages d'erreur commisesquestion 1

Graphie 07 : pourcentage du réinvestissement des informationsquestion 1

Graphie 08 :pourcentage d'enchaînement des idéesquestion 1

Graphie 09 :pourcentage de clarté et de cohérencequestion 1

Graphie 10 : Taux d'erreur de vocabulaire question 2

Graphie 11 :Taux d'erreur d'orthographequestion 2

Graphie 12 : Taux d'erreur syntaxequestion 2

Graphie 13 :Taux d'erreur de style d'expressionquestion 2

Graphie 14 :Taux d'erreur d'éloquencequestion 2

Graphie 15 : Total des pourcentages d'erreurs commisesquestion 2

Graphie 16 :pourcentage du réinvestissement des informationsquestion 2

Graphie 17 : pourcentage d'enchaînement des idéesquestion 2

Graphie 18 :pourcentage de la clarté et de la cohérencequestion 2

Graphie 19 :pourcentage de hausse du taux d'erreurs linguistique des deux questions

Graphie 20 : pourcentage de baisse du taux d'erreurs de style des deux questions

Graphie 21: pourcentage de hausse du taux de cohérence et de cohésion des deux questions

Annexe 2

Directives évaluatives

Directives pour évaluer la dissertation :

Pour corriger la dissertation il faut tenir compte de :

1-Coté formel de la langue : vocabulaire, les formules, le style d'expression, l'éloquence, l'ORTH, la syntaxe

2- Vérifier si les étudiants ont su d'une manière ou d'une autre réinvestir quelques informations du contenu du module d'une manière perspicace.

3- !!! Le plus important c'est de constater s'il ya un enchainement logique des idées.

4- Il faudrait également prendre en considération les connaissances de l'étudiant même s'il n'a pas appris par cœur, le plus important c'est qu'il arrive à s'exprimer d'une manière claire et cohérente.

Question

1-La création littéraire est-elle gouvernée par l'auteur (contrôlée) ou instinctive (inspirée) ?

1. Qu'est ce que la création littéraire ?

La littérature est création au sens où elle produit des textes neufs. Dans une acception stricte, « création » serait à entendre comme écriture d'un texte à tous égards original, mais dans la pratique, la création littéraire contient toujours une part de reprise de modèles antérieurs (une sorte d'imitation). En un sens plus large encore, la littérature est création en ce qu'elle invente des idées, des images, des personnages voire des mondes nouveaux.

2. Sur quelques témoignages sur la création littéraire:

-Pour **A.RobbeGrillet** : le romancier est un médiateur, à travers son écriture inconsciente, irrépréhensible (irresponsable) et fatale, il arrive à pénétrer un haut de là de l'humanité, pour appréhender l'abstrait, c'est un générateur capable d'expliquer ce qu'il a *voulu dire ou voulu faire*.

1-Certains écrivains disent que leurs œuvres sont conçues sous l'effet d'une illumination cette illumination vient comme une sorte d'inspiration subite et extraordinaire qui envahie l'être et se répand sur son esprit.

« [...] l'esprit perdu dans cette immensité, je ne pensais pas, je ne raisonné pas, je ne philosophais pas : je me sentais, avec une sorte de volupté, accablé du poids de cet univers, je me livrais avec ravissement à la confusion de ces grandes idées, j'aimais à me perdre en imagination dans l'espace ; mon cœur, resserré dans les bornes des êtres, s'y trouvait trop à l'étroit, j'étouffais dans l'univers, j'aurais voulu m'élancer dans l'infini. »

Rousseau- Correspondance- Troisième lettre à Malesherbes.

Rousseau autodidacte est entré assez tard dans la carrière littéraire (Emile ou De l'éducation, Du contrat social, Julie ou la Nouvelle Héloïse, Les Confessions, Correspondances), toute son œuvre est inspiré par une grande sensibilité, il n'a pas « écrit pour écrire » mais pour satisfaire trois exigences vitales :

- Intervenir dans les grands débats de son temps
- Goûter par la fiction ou les mémoires un bonheur que lui mesurait chichement une vie difficile
- Dans les dernières années : se justifier.

2-C'est parfois ce besoin impérieux et insatiable d'imprimer des phrases que l'on arrive jamais à écrire dans la réflexion. (Aragon) :

3-D'autres écrivains qui se proclament réalistes, leurs création littéraire est associée à l'idée d'un labeur forcé.

Balzac affirme que *tout ou partie du mécanisme créateur lui est resté mystérieux.*

Pour l'activité n° 2 : la rédaction d'une dédicace.

Remarque : la dédicace est un pur travail de créativité individuel.

- **Les étudiants ont déjà vu un exemple de dédicace pendant le cours, ils peuvent imiter l'exemple étudié en classe ou se laisser porter par leur inspiration**

La dédicace étudiée en cours :

« Epître dédicatoire à la Sultane Sheraa par Saddi, le 18 du mois de Shewal, l'an 837 de l'Hégire. »

Charme des prunelles, tourment des cœurs, lumière de l'esprit, je ne baise point la poussière de vos pieds, parce que vous ne marchez guère, ou que vous marchez sur des tapis d'Iran ou sur des roses. Je vous offre la traduction d'un livre d'un ancien sage, qui, ayant le bonheur de n'avoir rien à faire, eut celui de s'amuser à écrire l'histoire de Zadig ; ouvrage qui dit plus qu'il ne semble dire. »

Voltaire, Zadig, 1756

Pour la correction : Il faut tenir compte de :

- 1- Le style : le choix des mots (poétiques), les figures de style, la beauté de l'expression (l'éloquence), la langue (l'écriture doit être soignée), l'ORTH, la syntaxe.
- 2- Le sens et le message de la dédicace : s'il procure de l'émotion au lecteur.
- 3- Le plus important c'est de voir s'il y a de la créativité et si l'étudiant y prend du plaisir à faire ce travail qui demande plus une implication spirituelle qu'autre chose.

Annexe 3

Les copies de réponses des étudiants