



Université d'Oran2
Faculté des Langues Etrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
Langue Française

Option : Didactique

Pratiques évaluatives à l'écrit en Licence de Français dans les universités de Mascara, Mostaganem et Oran

Présentée et soutenue publiquement par :

GORINE Miloud

le 26/02/2025

Sous la direction du Professeur HARIG BENMOSTEFA Fatima Zohra

Devant le jury composé de :

Président	TOUATI Mohamed	Professeur	Université d'Oran 2
Rapporteur	HARIG B. Fatima Zohra	Professeur	Université d'Oran 2
Examineur	BELKHITER Soraya	Dr. MCA	Université d'Oran 2
Examineur	ACHAB Djamila	Professeur	ENS d'Oran
Examineur	BELLATRECHE Houari	Professeur	Université de Mostaganem
Examineur	AZDIA Leila	Dr. MCA	Université de Mostaganem

Année Universitaire : 2024– 2025

« Pratiques évaluatives à l'écrit en Licence de Français dans les universités de Mascara, Mostaganem et Oran. »

Résumé :

La présente thèse traite des pratiques évaluatives à l'écrit étant menées par les enseignants des universités de Mascara, Mostaganem et Oran à des étudiants en Licence de Français. Notre problématique porte sur ces principaux questionnements : Quelle place occupent les pratiques d'évaluation formative dans le cadre du LMD ? Quels sont les instruments de mesure les plus efficaces pour évaluer les compétences ? Quelles attitudes révèlent les étudiants évalués face aux pratiques d'évaluation ? Jouissent-elles d'une grande part d'objectivité ? Notre but est d'établir une exploration poussée des démarches d'évaluation en déterminant ses points faibles pour une remise en question. Pour y parvenir, en première partie, ayant fait un état des lieux des pratiques d'évaluation. En seconde partie, étant à l'affût des attitudes collectives et individuelles des étudiants. L'analyse quantitative et qualitative des résultats amène à constater que les enseignants semblent unanimes quant à la grande place louée à l'évaluation formative. D'après l'enquête, les pratiques évaluatives sous toutes ses formes donnent lieu à certaines incohérences. Certains renoncent à l'anticipation de l'échelle de notation. Les examinateurs usent d'épreuves antérieures à modifier en assistant leurs étudiants. Ces derniers échouent en examen en ayant des appréhensions quant à la correction. Ils témoignent d'une objectivité d'évaluateur estimée à 45 %. L'optimisation des formalités de correction se prescrit en respectant la validité des outils d'évaluation et ses règles au vu des orientations du LMD. Nous nous rendons compte que les pratiques évaluatives sont variables et adaptables en fonction des compétences des étudiants. Actuellement, la neuropédagogie tente d'y intégrer des éléments scientifiques.

Mots-clés : pratiques évaluatives - examens écrits - Licence de Français - université algérienne - objectivité - compétences - neuropédagogie.

« Written evaluation practices in Bachelor of French at the universities of Mascara, Mostaganem and Oran. »

Abstract :

This thesis deals with the written evaluation practices conducted by teachers at the universities of Mascara, Mostaganem and Oran to French bachelor students. Our problematic concerns these main questions : What place do formative evaluation practices occupy within the framework of the LMD ? What are the most effective measurement tools for evaluation skills ? What attitudes do the assessed students reveal about the evaluation practices ? Do they enjoy a great deal of objectivity ? Our objective is to establish an in-depth exploration of the evaluation process by determining its weak points for questioning. To achieve this, in the first part, having taken a state of evaluation practices. In the second part, being aware of the collective and individual attitudes of students. The quantitative and qualitative analysis of the results shows that the teachers seem to be unanimous about the importance of formative evaluation. According to the survey, evaluative practices in all its forms give rise to some inconsistencies. Some give up the anticipation of the grading scale. Examiners use previous tests to modify when assisting their students. These latter fail the exam with apprehensions about correcting. They show an estimated 45% objectivity of the evaluator. The optimisation of correcting procedures is prescribed by respecting the validity of evaluation tools and its rules in view of the LMD guidelines. We realise that evaluation practices are variable and adaptable according to the students' skills. Currently, neuropedagogy is trying to integrate scientific elements into it.

Keywords : evaluation practices - written exams - French bachelor - Algerian university - objectivity - skills-neuropedagogy.

« الممارسات التقييمية كتابيا في ليسانس اللغة الفرنسية بجامعة معسكر ، مستغانم وهران »

المخلص :

تتناول هذه الأطروحة الممارسات التقييمية كتابيا المطبقة من طرف أساتذة جامعات معسكر، مستغانم وهران على طلبة ليسانس في اللغة الفرنسية. تتمحور الإشكالية حول التساؤلات الرئيسية التالية : ما مكانة ممارسات التقييم التكويني في إطار ل.م.د ؟ ما هي أدوات القياس الأكثر فعالية لتقويم الكفاءات ؟ ما هي المواقف التي يكشف عنها الطلبة المقومون الممارسات التقييمية ؟ هل تتمتع بقدر كبير من الموضوعية ؟ هدفنا هو إجراء استكشاف معمق لعمليات التقييم بتحديد نقاط الضعف بغية التفكير في تحسينها . لتحقيق ذلك ، في الجزء الأول ، قمنا بإجراء عرض حال لممارسات التقييم . في الجزء الثاني ، حرصنا على تقصي الانطباعات الجماعية والفردية للطلبة. يُظهر التحليل الكمي والنوعي لنتائج البحث أن الأساتذة متفقون على المكانة الكبيرة الممنوحة للتقويم التكويني. اعتماداً على الاستقصاء ، تؤول ممارسات التقييم بجميع أشكالها إلى عدم التناسق. يتخلى البعض عن استباق معيار التنقيط . يستخدم الفاحصون الاختبارات السابقة مع التعديل بغية مساعدة طلابهم. يرسم هؤلاء في الامتحان مع إبداء مخاوفهم من التصحيح. يقدرون نسبة موضوعية المقوم بـ 45 % . يتم تحديد تحسين إجراءات التصحيح من خلال احترام صلاحية أدوات التقييم وقواعده بالنظر لتوجيهات ل.م.د . نحن ندرك أن ممارسات التقييم متغيرة و قابلة للتكيف وفقاً لكفاءات الطلبة. حالياً ، تحاول البيداغوجيا العصبية دمج فيه عناصر علمية.

كلمات مفتاحية : ممارسات تقييمية - امتحانات كتابية - ليسانس لغة فرنسية - جامعة جزائرية - موضوعية - كفاءات - البيداغوجيا العصبية.

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier mon ancien directeur de recherche le Professeur Abdelkader Ghellal avec qui j'avais commencé ce travail. Un grand merci pour m'avoir transmis son savoir et ses précieux conseils méthodologiques qui avaient contribué à alimenter ma réflexion.

Je tiens à présenter mes sincères remerciements à la Professeure Djamila Boutaleb, directrice de recherche, tout en lui exprimant ma reconnaissance pour avoir voulu m'encadrer durant les dernières années de cette recherche. Je voudrais témoigner toute ma gratitude pour son implication, sa patience mais surtout de m'avoir fait confiance et sans qui ce travail n'aurait jamais vu le jour. Au passage, j'exprime ma gratitude envers la Professeure Mme Harig Benmostefa Fatima Zohra pour m'avoir pris en charge dans la dernière étape de dépôt et de soutenance de ma thèse. Je la remercie de m'avoir encadré, orienté, aidé et conseillé.

Merci beaucoup à chaque enseignant-chercheur d'avoir accepté d'évaluer mon travail au sein du jury de soutenance : M. Mohamed Touati, Président du jury, Mme Harig Benmostefa Fatima Zohra, Rapporteur. Merci d'avoir accepté d'être membre examinateur : Mme Soraya Belkhiter, Mme Leila Azdia, Mme Djamila Achab et M. Houari Bellatreche.

La réalisation de cette thèse a été possible grâce au concours de plusieurs personnes. Je désire remercier les enseignants des trois universités pour avoir participé à l'enquête et pour m'avoir confié leurs étudiants. Ils m'avaient guidé dans mes réflexions en acceptant de répondre à mes questions tout au long de mes démarches.

Merci surtout aux étudiants de L1 (Université de Mostaganem, 2014-2015) qui m'avaient permis d'effectuer une épreuve écrite.

J'adresse des remerciements particuliers à Mme Khadidja Aichouba (Université de Mascara), M. Mohamed Setouf (Université de Mostaganem) et Mme Farida Frioui (Université d'Oran 2).

Je remercie Madame Emmanuelle HUVET, Professeure à l'Université de François Rabelais à Tours pour son accueil et son assistance durant mon stage (2013) où elle avait mis à ma disposition une bibliographie en la matière.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à mes collègues du Département des Arts à la Faculté des Lettres et des Arts de l'Université de Mostaganem, spécialement mes anciennes amies et collègues de Français à l'ex. EPSECG d'Oran qui m'avaient apporté leur soutien moral.

Enfin, je remercie ma famille pour son support ainsi que mon ami Monsieur Ahmed Brahim, Professeur de Philosophie à l'Université de Mostaganem pour ses encouragements et pour m'avoir transmis sa passion tout au long de ma carrière.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	02
PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT DES LIEUX DES PRATIQUES ÉVALUATIVES	
À L'ÉCRIT (UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE)	15
Chapitre I : Place du contrôle continu dans le système L.M.D	16
Chapitre II : Épreuve d'examen, pratiques d'évaluation sommative	65
Chapitre III : Évaluation des compétences et neuropédagogie du correcteur	117
DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDIANTS DE LICENCE DE FRANÇAIS FACE AUX	
PRATIQUES DE CORRECTION ET NOTATION	167
Chapitre I : Épreuves d'examens écrits et constat d'échec	168
Chapitre II : Matières à évaluer, notation et objectivité du correcteur	216
Chapitre III : Analyse de triple correction des copies et réévaluation des écrits	262
CONCLUSION	305
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	310
TABLE DES MATIÈRES	316
ANNEXES	325
SIGLES	356
RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS	357

INTRODUCTION

1- Thématique de recherche et choix du sujet

La thématique de la présente thèse nous est venue à l'esprit de façon spontanée, sans trop y apporter de réflexions précises. Néanmoins, l'idée germait déjà quelque temps après avoir achevé notre recherche de post-graduation, en magister (2011), où notre problématique s'articulait autour de l'évaluation certificative en fin de cycle primaire¹. Aussi, nous poursuivons une étude quasi analogue en examinant ici les pratiques évaluatives, à l'écrit, au stade de l'enseignement supérieur en Algérie.

Nous avons souhaité et prétendu, sur les orientations de notre ancien Directeur de recherche, Professeur Ghellal, ouvrir ce cas d'étude qui en fait un véritable « épouvantail » au sein de la communauté universitaire. Par la suite, notre nouvelle Directrice de recherche, Professeure Boutaleb Djamilia a fait le suivi du travail amorcé.

Souvent, il est épineux de divulguer une certaine insuffisance ou imperfection concernant le système d'évaluation au niveau universitaire. C'est pourquoi notre réflexion s'inscrit dans un axe de recherche fondamentalement pragmatique.

La question de l'évaluation est et demeure jusqu'à l'heure actuelle la thématique à approcher dans tout enseignement. Nous allons citer quelques études et auteurs anciens et récents qui ont abordé le sujet de l'évaluation dans l'enseignement supérieur.

À la limite de notre connaissance, il y avait eu quelques travaux de recherche sur les pratiques évaluatives dans le cycle universitaire. Nous en avons aperçu quelques-uns à l'image de : Adib Yasmine (Doctorat, 2013) et Ait Yala Ouardia (Magistère, 2009 et Doctorat 2018) où nous avons exploités certains points selon les besoins de notre quête.

Quelques travaux, notamment des articles scientifiques, ont traité de la thématique de l'évaluation et donc, nous les avons consultés². Ils sont désormais cités et classés selon l'ordre chronologique : Bouzid Nabil (2005), son article intitulé : « Qualité, pertinence et évaluation de l'enseignement supérieur en Algérie: quelques précisions et interrogations » ; Amrani Abdemadjid. (2007), son article intitulé : « Essai expérimental d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en Algérie : Le cas de la filière sciences et technologie » ; Hadj Smaha Djilali (2009), son article intitulé : « L'évaluation dans l'enseignement supérieur en

¹ GORINE Miloud. 2010. *Usage de la consigne scolaire dans l'enseignement / apprentissage du F.L.E et son impact sur l'évaluation certificative. Cas de la classe de Première Année Primaire à Mostaganem*. Mémoire de Magistère en Didactique. Université d'Oran. 22 mai 2011.

² Mentionnés dans les références bibliographiques consultées.

Algérie. » ; Bedin Véronique (2009), son ouvrage intitulé : « L'évaluation à l'université - Evaluer ou conseiller ? » ; Siracusa Jacques (2014), son article intitulé : « L'évaluation à l'université : un cas en sociologie. » ; Hallouane Zouina (2016), son article intitulé : « Evaluation des perceptions, de la qualité d'enseignement, par les enseignants et par les étudiants en Master dans les Filières SHS de l'université de Bouira, dans le cadre de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ».

D'autres articles ont paru récemment où notre thèse avait déjà pris fin, nous citons : Beyat Asma (2020), son article intitulé : « Les sujets d'examen dans le milieu universitaire : quelles conceptions des enjeux de l'évaluation ? (Cas du département du français à l'Université d'El Oued) » ; Belimane Wissam et Chahed Amina (2020), leur article intitulé : « Pratique d'auto-évaluation, de la qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie ».

Nous menons une enquête basée sur le vécu de trois universités de l'Ouest du pays : Mascara Mostaganem et Oran. En parallèle des directives institutionnelles liturgiques, l'enseignant-évaluateur, tient-il de ces instructions administratives ? Conçoit-il une méthodologie quant à la faisabilité de quelques pistes évaluatives ? Quels sont les différents outils de mesure et d'appréciation des apprenants ? Qu'en est-il pour le problème de correction des copies et de leur notation ?

Nous nous interrogeons sur les modes de présentation des tests d'évaluation formative et d'épreuves d'évaluation sommative. À l'écrit, quel est le type d'exercices pour évaluer les apprentissages en Français ? Les principaux critères d'évaluation pris en compte ?

En somme, nous nous intéressons à la qualité des contrôles continus qui se pratiquent régulièrement mais aussi à la construction des épreuves en fin d'études.

Notre enquête est conçue sur ce type de pratiques auprès d'un échantillon représentatif (une cinquantaine d'enseignants et une centaine d'apprenants). Il s'agit, d'une part, de connaître ce qu'ils mettent en jeu dans ces moments d'évaluation à travers leurs compétences, leurs convictions, leurs formations initiale ou continue, leurs expériences personnelles...etc.

D'autre part, décrire et comprendre ce que les étudiants rencontrent comme difficultés dans ces pratiques. Ces témoignages nous permettent de visualiser et d'appréhender concrètement la démarche adoptée par les enseignants enquêtés ainsi que leurs visions pédagogiques et didactiques. Outre, déceler l'utilisation des contrôles écrits y compris les épreuves d'examens. Nous avons procédé à la fin de la recherche à l'observation et l'analyse ses corrections voire des notations des copies à travers une "expérience" sur le terrain. Certes, on évalue pour mesurer la progression de l'étudiant dans son cursus, mais actuellement l'appréciation

"numérique" est très sollicitée en classe de langue. Des différentes évaluations internes s'effectuent à chaque semestre. Les travaux des évalués sont notés de manière différenciée et fréquemment aléatoire. Les évaluateurs trouvent l'intérêt de noter précipitamment les apprenants dans une atmosphère défavorable.

Certains facteurs peuvent être des éléments perturbants ou même pénalisants pour son travail d'évaluation. Les étudiants déplorent une certaine façon de corriger en assistant à des notes imméritées.

Il serait difficile voire compliqué de donner à une pratique d'évaluation (qu'elle soit formative, sommative ou même de notation) une interprétation transparente et complète. Ce n'est certes pas aisé d'assiéger les pratiques évaluatives de chaque évaluateur, à chaque public dans un moment précis. En face, les évalués vont aussi exposer leurs vues afin de circonscrire les problèmes d'échec en épreuve et ceux de la note due à une éventuelle subjectivité.

Nous attendons que le discours des évaluateurs et des évalués nous aident à mieux cerner la complexité de ces opérations évaluatives. Aujourd'hui, le corps enseignant a besoin de se sensibiliser aux enjeux de l'évaluation des étudiants universitaires et prétendre à l'amélioration de ses pratiques évaluatives. En outre, nous constatons que les enseignants tâcheront plutôt de rétablir les normes ainsi que les conditions équitables faussées par quelques actes déloyaux comme le non-respect du barème ou de critères.

Par ailleurs, l'évaluation est considérée telle une action sociale puisque les bulletins de notes ainsi que les certificats et les diplômes s'adressent à la société. Les enseignants acquièrent l'une des tâches les plus difficiles que celui du domaine de l'évaluation. Nous ne pouvons nier ni la portée de la notation ni sa place réservée dans l'acte pédagogique. En revanche, la façon dont elle se pratique est fortement discutable. Elle manifeste chez l'évalué une certaine affectivité (satisfaction, mécontentement, colère, indignation, humiliation...).

Ainsi, la notation devrait s'effectuer dans des conditions favorables, c'est-à-dire un climat serein, consciemment et selon une grille bien mesurée et réfléchie. Une pratique de correction et de notation se base sur une norme déterminée suivant des intentions objectives nettes.

2- Fondement théorique et cadrage conceptuel

Au départ, nous avons essayé en permanence de récolter des ressources bibliographiques pour effectuer des lectures exploratoires. Les auteurs de différents ouvrages, périodiques, mémoires et thèses nous ont permis un tant soit peu de baliser notre tâche. Par la suite, nous avons pu allouer nos interprétations et nos commentaires. Nous devons apporter des réponses à des interrogations dans un cadre heuristique.

Il nous a paru donc opportun de cerner les différents aspects de notre questionnement. À partir de l'étude de concepts et de notions³ ayant un rapport avec notre sujet initial, il nous sera facile d'analyser les résultats de notre corpus. À mesure que les pistes d'enquête se précisent, nous proposons des principes d'évaluation. Mais aussi, nous fournissons des exemples de processus de correction ainsi que ses modifications, et ce, sans éclipser la subjectivité de l'évaluateur.

Bref, avant d'explorer le terrain, cette phase de théorisation nous a donc suscité à mieux appréhender les principaux concepts qui s'en suivent : pratiques évaluatives, examens écrits, Licence de Français, université algérienne, correction, notation, objectivité, attitudes des étudiants et compétences.

S'agissant du point central de notre recherche à savoir **les pratiques évaluatives**, nous faisons appel à l'ouvrage intitulé *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation* élaboré par Amigues René Zerbato-Poudou Marie-Thérèse (1996). Ils relèvent que :

« Selon L. Allal (1981), ces pratiques d'évaluation fluctuent entre « l'intuition et l'instrumentation ». Au regard du travail à réaliser avec les élèves, en classe, certains enseignants accordent plus de confiance aux appréciations issues de leur expérience et de leur intuition pédagogiques qu'aux informations fournies par leurs instruments. Ces dernières étant jugées trop pauvres et trop réductrices. »⁴

La démarche évaluative est clairement structurée qu'elle permet à l'enseignant de s'y retrouver sans aucune difficulté. C'est une double action dont la seule règle de conduite est de valoriser voire de dévaloriser un objet et de le quantifier (mesurer).

La pratique évaluative a vocation à transmettre une critique constructive pour atteindre un but précis. Ce qui semble être le mot d'ordre pour l'enseignant, c'est accompagner ses apprenants pas à pas à travers les principales étapes de la formation. Dans ce cas, il s'agit de faire comprendre et de faire état d'élément utile à son interlocuteur. Une forte corrélation entre les deux profils devient plus prioritaire d'autant plus que l'écrit met en jeu plusieurs compétences hormis la compréhension de la consigne et la complexité de la tâche.

Sous la direction de Galisson Robert et Coste Daniel (1976 : 199), le Dictionnaire de didactique des langues définit **l'examen écrit** ainsi :

³ Les concepts ont nommés en tant que mots-clés de la thèse.

⁴ AMIGUES René et ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse. 1996. *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod. (Coll. Savoir Enseigner). p.180

« (...) épreuve ou ensemble d'épreuves (dans une ou plusieurs disciplines – obligatoires, à options ou facultatives) qui permet (tent), dans un cadre institutionnel donné, d'apprécier le niveau de sujets (...). »⁵

Les examens écrits prennent ses racines dans la dimension classique de tous les systèmes pédagogiques. C'est une démarche volontaire, beaucoup plus traditionnelle et familière. Elle met en garde l'apprenant contre tous signes de relâchement d'efforts quant à la poursuite de sa formation. Elle met en exergue sa capacité à fournir le produit attendu afin que le résultat soit satisfaisant.

L'enseignant-évaluateur aura intérêt à chercher par des formes nouvelles à piloter son étudiant pour faire mieux. Bref, il l'accompagnera dans sa formation afin de saisir la clé de la réussite. Chacun a ses grandes lignes directrices de sa pratique évaluative. Il devra apprendre à l'évalué certaines techniques ou de méthodes d'acheminement complet de son travail.

Au sujet de la classe de **Licence de Français en LMD à l'université algérienne**, nous citons Charlier Jean-Emile, Croché Sarah et Ndoye Abdou Karim (1999 : 143) pour expliquer le pourquoi de tel système en Algérie :

« *Un troisième atout consiste à présenter le LMD comme un système permettant une double orientation. Une première orientation est axée sur la recherche, ou plus précisément sur l'apprentissage de la recherche, un volume horaire important y est accordé aux travaux individuels ; la seconde orientation est censée former à l'exercice du métier choisi à travers l'apprentissage proposé dans les licences et masters professionnels.* »⁶

En ce qui a trait au processus de la formation dans le cadre du LMD, l'étudiant est invité à contribuer à son apprentissage par la voie de la recherche scientifique. Plus besoin de compter entièrement sur son enseignant ou sur les cours magistraux.

La méthode d'enseignement en tant que telle n'a pas à dicter des savoirs mais elle induit à la prospection individuelle des informations. Plus précisément encore, elle suppose que soient mis en place plus de travaux dirigés ou pratiques incitant les apprenants à s'exercer davantage.

Ceci n'est encore plus vrai avec le vieux système du fait qu'il ne présentait pas une formation purement à titre professionnel.

⁵ GALISSON Robert et COSTE Daniel (dir.). 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette. p.199

⁶ CHARLIER Jean-Emile, CROCHÉ Sarah et NDOYE Abdou Karim. 1999. *Les universités africaines francophones face au LMD : Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe*. Louvain-La-Neuve, Belgique : Bruylant-Academia. (Coll. Thélème). p.143

D'après Baillat Gilles, De Ketele Jean-Marie, Paquay Léopold et Al, (2008 : 63), le manque de **l'objectivité** est inévitable en évaluation en affirmant que :

« *Il peut arriver que l'évalué ne considère pas le jugement de l'évaluateur sur lui comme légitime. Il impute le contenu de ce jugement à des caractéristiques subjectives de l'évaluateur, à ses émotions, à l'effort qu'il ferait pour défendre ses intérêts. C'est ainsi que des adolescents peuvent estimer que l'évaluation de leur travail par le professeur est l'effet de la mauvaise volonté de celui-ci ou de son hostilité. « Si j'ai obtenu une note si basse, c'est parce que le professeur ne m'aime pas », avec différentes variantes possibles : « c'est parce qu'il a voulu se venger » ou bien : « c'est parce que j'ai exprimé des idées avec lesquelles il n'est pas d'accord ». Le jugement de l'évaluateur est ainsi rapporté à sa personnalité, à ses caractéristiques psychologiques, sociales ou autres. ».*⁷

Le facteur d'objectivité ou non serait largement éminent pour tous en vue de légitimer un propre caractère. Tout correcteur prendrait le risque de subjectivité particulièrement face aux contrôles continus. L'étudiant aura donc à s'inquiéter d'une certaine attitude égocentrique par rapport aux examens officiels. Toutefois, n'empêche qu'une plus grande subjectivité serait introduite pendant l'évaluation sommative. Certains prêtent davantage et occasionnellement le flanc à la correction subjective. Autant dire, elle est inévitable quand l'échec est général et compte tenu de la faiblesse de la plupart des éléments de la classe face à une épreuve.

Après tout, l'évaluateur est un pilier de toute stratégie pédagogique ou évaluative. Au-delà de son rôle de formateur, il est appelé à exercer la charge de juge et personne d'autre ne pourra prendre part à son action, possédant un jugement indépendant, objectif voire définitif qui sera prononcé en temps et à l'endroit voulus.

Pourtant, certains évaluateurs vont une fois de plus modifier leurs procès au dernier moment pour donner la possibilité à l'évalué de se racheter même si cela va compromettre ses décisions préalablement rendues. Il convient, à cet effet, de renoncer à énoncer un quelconque avis étant donné qu'il existe une panoplie de règles constituant nécessairement une base de son évaluation.

Dans un ouvrage collectif coordonné par Vogler Jean et intitulé « l'évaluation », les auteurs : Blanchard Serge, Bonicel Marie-Françoise, Bonora Denis et Al, (1996 : 29) évoquent la notion de **compétences** :

⁷ BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold *et al.* 2008. *Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles : De Boeck. (Coll. Pédagogies en développement). p.63

« À trop vouloir insister sur les conséquences de la discrimination, on arrive à oublier l'objectif essentiel qui est de permettre et d'obliger les élèves à développer leurs aptitudes en mobilisant toutes leurs forces pour le seul but d'apprendre. »⁸

Un système d'enseignement est organisé pour que les acteurs principaux qui sont les étudiants n'aboutissent qu'aux conclusions acceptables en matière d'apprentissage. L'accroissement de leurs capacités cognitives est vraisemblablement le reflet de la hausse du rendement constatée au long d'une année ou d'un parcours.

À ses débuts, la synergie entre l'acquisition des compétences et l'évaluation est à promouvoir. Cependant, les opérations de la notation et du classement de son public sont un impératif inéluctable.

Sur le plan théorique, nous nous situons principalement dans le courant des recherches sur l'évaluation et ses types (généralités). En supplément, nous nous sommes imprégnés d'une bibliographie sur les méthodes d'évaluation formative et sommative (le test de contrôle et l'épreuve d'examen précisément les pratiques de correction et de notation des copies) :

Évaluation continu et examens : Précis de docimologie. (De Landsheere Gilbert, 1971) ; *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes.* (Muchielli Roger, 1972) ; *Corriger des copies : Évaluer pour former.* (Veslin Odile et Jean, 1992) ; *L'évaluation.* (Blanchard Serge, Bonicel Marie-Françoise, Bonora Denis et Al, 1996) ; *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation.* (Amigues René Zerbatou-Poudou Marie-Thérèse, 1996) ; *Introduction à la psychométrie.* (Bernaud Jean-Luc, 2007) ; *L'évaluation en langues.* (Huver Emmanuelle et Springer Claude, 2011) ; *L'évaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage.* (Talbot Laurent, 2014).

Nous avons également songé à nous ressourcer à partir des études docimologiques (différents moyens de contrôle de connaissances) comme l'ouvrage : *Modélisation de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques.* (Lopez Lucie Mottier et Figari Gérard, 2012).

Hormis le volet pédagogique, cette thématique est à étudier selon des angles psychologique et sociologique et neuropédagogique. À cet effet, nous aurons aussi une vision transversale sur quelques notions qui relèvent surtout de la théorie de la psychologie sociale. « Pour comprendre l'évaluation, il est nécessaire de se référer à une théorie qui inclut l'ensemble de ces éléments. La psychologie sociale répond, par ses modèles, à cette méthode. Nous nous

⁸BLANCHARD Serge, BONICEL Marie-Françoise, BONORA Denis et al. op. cit., p.29

*intéresserons plus particulièrement à une psychologie de l'évaluateur et de l'évaluation en tant que conduite sociale. ».*⁹

Pour ce faire, nous avons accédé à plusieurs ressources documentaires dont l'ouvrage : *Psychologie sociale et évaluation*. (Guingouain Gérard, 1999). Sans émettre la discipline émergente de « neuropédagogie » que nous présenterons dans le chapitre III, succinctement, qui, selon Pascal Roulois (2013) est « *la rencontre entre la pédagogie et les sciences cognitives visant principalement à renforcer l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement en analysant et intégrant de nombreux paramètres, biologiques aussi bien que psychologiques* ».

Stanislas Dehaene (2018) ainsi que Olivier Houdé (2022) neuropsychologues et leurs équipes respectives sont les pionniers dans la formalisation de la neuropédagogie en France.

Par ailleurs, nous nous sommes initiés au statut de l'évaluation et son intérêt dans les classes du LMD, selon une approche interdisciplinaire. D'une part, nous avons étudié partiellement le contenu du programme ministériel et les documents officiels.

D'autre part, nous avons exposé de multiples explications en matière de législation à propos de styles d'évaluation. Cette étude certes à caractère exploratoire toutefois elle se fonde sur un autre recueil officiel. À titre d'exemple, nous avons consulté le document publié par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique intitulé " *Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD* " et le " *Guide de la faculté des Lettres et des Arts (2012-2013), Université de Mostaganem.*" et d'autres se référant à quelques établissements consultés sur leurs sites internet.

3- Étude pratique

Notre choix s'est porté sur un public-cible constitué d'enseignants et d'apprenants algériens de 1ère, 2ème et de 3ème année de Licence-Français.

L'enquête est menée à l'aide d'un double questionnaire orienté dans le souci de montrer les pensées des enseignants se traduisant dans les pratiques évaluatives. Dans la même voie, sont traitées d'autres questions ayant un lien avec ce sujet comme celui de la validité et de l'objectivité.

Nos questionnaires sont constitués d'une vingtaine d'items se rapportant principalement aux pratiques enseignantes ainsi qu'aux conceptions des enquêtés à propos de l'efficacité de telles fonctionnalités. En plus, ils prétendent brosser un tableau des positions et des jugements

⁹ GUINGOUAIN Gérard. 1999. *Psychologie sociale et évaluation*. Dunod : Paris. p.7

apportés par les apprenants soumis à l'évaluation. Il semble important d'ouvrir et d'élargir notre champ d'investigation permettant à chacun de révéler et d'expliquer ce qu'il effectue et de ce qu'il pense faire.

Il s'agit de ne pas confondre entre évaluation et pratique évaluative. Nous partons d'un postulat : on évalue pour un but formatif et sommatif. À partir d'une étude de cas multiples menée auprès d'un nombre d'enseignants (35) et d'étudiants (110), nous envisageons de procéder à une étude analytique. Il s'agit de décrire, interpréter et considérer ces pratiques d'évaluation de sorte que nous étudions leurs représentations. De même, en l'occurrence, l'étudiant faisant l'objet prenant de cette évaluation.

À ne pas exclure le rôle réel de l'évaluateur, nous regardons de plus près correction ainsi que la notation des copies de trois correcteurs différents. Entant que période très délicate, elle n'est en réalité qu'une réfraction dévouée d'un certain contexte socio - professionnel.

4- Questionnement et problématique

Nous avons centré notre problématique de recherche sur des modes d'évaluation opératoires. En tentant d'identifier les grands pilotages stratégiques, l'objet de notre étude étant de découvrir également les raisons qui ont motivé telle ou telle modalité.

Suscitant chez nous une forte implication, un premier questionnement porte sur les pratiques d'évaluation formative et sommative. Une question classique semble-t-il, mais qui n'en recèle pas moins d'ambiguïtés.

Plus clairement, il s'agit de définir quelle place occupent-elles dans le cadre du système Licence Master Doctorat (LMD) ?

L'une des premières questions qu'il convient alors d'examiner : Comment optimiser les procédures de correction des copies en liaison avec les dispositions des étudiants ?

Cette opération doit-elle faire l'objet d'indulgence ou d'intransigeance ?

Dans le même courant, nous portons notre attention sur les questions suivantes :

Quel est le moyen le plus approprié pour mesurer et apprécier les compétences à l'écrit ?

Quels sont les outils de questionnement les plus opérants en évaluation formative ?

En quoi la coopération des enseignants favorise-elle la mise en place d'un modèle d'examen écrit au service de l'étudiant ?

Une deuxième question porte sur deux principaux facteurs qui influent sur l'évaluation des étudiants. Elle concerne d'une part, des spécificités de la construction de tests de connaissances et des épreuves d'examen. Et d'autre part, ayant trait au caractère objectif ou subjectif de l'évaluateur.

Plus distinctement, il s'agit de déterminer si les instruments d'évaluation bénéficient-elles d'une validité pour faire face à l'échec aux épreuves ?

Quel est l'impact des pratiques de correction et de notation sur les étudiants ?

À partir d'indices¹⁰, nous engageons une réflexion sur ces interrogations qui s'y rattachent :

Les pratiques évaluatives à l'écrit, quelles attitudes révèlent les évalués ?

Entre questionnement de l'épreuve et son évaluation, que redoutent les étudiants ?

Les réactions des évalués vont-elles convertir les comportements des enseignants pour apporter des concessions ?

Somme toute, ces préoccupations peuvent nous amener à nous interroger davantage :

Les pratiques évaluatives à l'écrit, sont-elles adaptables sous prétexte d'atteindre les objectifs de l'évaluation et garantir la réussite des apprenants ?

Varié-elles en fonction du seuil de compétences des étudiants et par rapport au contexte psychologique ou social ?

Dans ce cas, ces pratiques d'évaluation actuelles peuvent-elles être considérées comme flexibles ?

Nous nous rendons compte, en déroulant les pratiques évaluatives, de nous projeter ainsi :

Après tout ce questionnement nous pouvons suggérer la problématique suivante :

Quels sont les stratégies pour développer les pratiques évaluatives à l'écrit ?

Comment peut-on y parvenir à propos d'une méthodologie diffuse ?

Que peut-on attendre des pratiques évaluatives à l'écrit dans un futur proche ?

5- Hypothèses

Au préalable, partant du concept que l'évaluation est au service de l'enseignement-apprentissage, c'est une partie essentielle du processus de la formation.

Nous admettons que l'enseignant s'en sert d'emblée dans ses classes pour aider les apprenants à se former et y réussir. Il essayera d'initier une véritable pratique pour mieux évaluer les

¹⁰ Les observations en classe voire les échos reçus à ce sujet (problèmes de correction et de notation).

activités écrites. L'examineur vérifie l'acquisition de chaque élément du contenu en rendant l'apprenant prêt à affronter l'évaluation des compétences suivantes : compétence développée ; compétence non développée ; compétence en cours de développement ; compétence à renforcer. Désormais, il reconnaît que les objectifs de l'évaluation sont divers et peuvent se ramifier en sous-objectifs.

Il accorde à l'apprenant l'occasion de montrer ce qu'il sait et comment l'exploiter. En outre, il lui permet de s'intéresser au processus du travail et au résultat. L'évaluateur mesure à l'aide d'outils diversifiés comme les tests traditionnels, les questions à réponses élaborées, les questions à réponses désignées, les exercices simples et complexes...).

Il détermine des critères d'évaluation et d'autres implicites en fixant des indicateurs (éléments à observer dans chaque production) en élaborant les échelles quantitatives et qualitatives. Il établit un plan de correction en déterminant la tâche à réaliser qui se traduit en une activité observable et mesurable.

Notre première hypothèse se fonde sur le fait que les enseignants utilisent l'évaluation à titre formatif et sommatif. Cela implique le savoir enseigné mais surtout les compétences langagières ainsi que le fonctionnement de la langue. D'abord, ils ne sont pas sans ignorer que des savoirs et des savoir-faire spécifiques sont évaluables dans les différentes matières d'enseignement. Pour ce faire, ces examinateurs utilisent des procédés communs en vue de vérifier les acquis de leurs classes. C'est devenu une pratique courante pour apprécier l'étudiant mais aussi pour le sanctionner. Bien que ce soit des actions usuelles, elles restent entourées d'ambiguïtés et d'équivoques.

Quelques pratiques évaluatives ne sont pas convergées puisque chacun des évaluateurs privilégie d'emprunter certaines voies dominantes. En contrôles continus, les enseignants recourent généralement à des questions afférentes à des cours, à l'enseignement reçu et utilisent des exercices effectués en Travaux Dirigés (TD). Aussi, ces tests sont tablés beaucoup plus sur le travail personnel de l'étudiant. En examen, on ne réutilise pas des archives antérieures mais plutôt des épreuves récentes. Les enseignants assistent quelques fois leurs étudiants pendant le déroulement des évaluations sommatives.

Présentant préalablement le barème propre à l'épreuve, chaque enseignant corrige ses copies à la fin des examens. Ils y mettent des notes, des appréciations mais sans les annoter. Une fois procéder à la consultation voire éventuellement une contre correction, l'affichage des notes et le corrigé-type sont licitement observés.

À nos yeux, l'échec s'observe notamment en examen semestriel comparativement aux contrôles continus. Qu'ils soient bons ou maladroits, les étudiants sont avertis. Dès lors, ils craignent le sujet de l'épreuve autant que la correction des copies. De plus, les étudiants entrevoient une sous-estimation de leurs productions entraînant une sous-notation de celles-ci. Des cas évalués en déception extériorisent des réflexes qui ne modifient pas sensiblement les comportements évaluatifs des correcteurs. Ces derniers ne peuvent dissimuler leur manque d'objectivité pendant la correction de l'épreuve. Mais aussi, il est encore valable en élaborant leurs questionnaires. Ce caractère sera un vecteur de sur-évaluation ou bien de sous-évaluation.

Notre seconde hypothèse stipule que les pratiques évaluatives ne jouissent pas complètement d'une validité et d'objectivité en épreuves d'examen. Cette subjectivité est estimée par les évalués à un degré d'au moins trente pour cent. Les étudiants observent que les correcteurs sont sévères dans la correction des modules comme la Littérature, la Linguistique et l'Écriture. D'autres sont peut-être indulgents ailleurs. Quant aux enseignants-correcteurs, ils se disent intransigeants pendant l'évaluation des copies.

6- Corpus et objectif d'étude

Le premier et le deuxième corpus ont été recueillis dans trois universités situées à l'ouest d'Algérie : Mascara, Mostaganem et Oran. Notre recueil est donc composé de 145 questionnés dont les vues sont analysées du point de vue quantitatif et qualitatif afin de répondre aux questions principales de notre étude. Le troisième corpus a été collecté d'après la correction des copies d'un examen. Il nous a semblé utile d'opter pour une analyse de corrections des copies par trois correcteurs différents. L'examen nous fournira des indices pour comprendre les dessous des procédures de cette opération.

Le choix de cette approche mixte se justifie par le fait qu'elle nous permettra d'avoir plus de données indiquant la description des différentes pratiques évaluatives.

Notre premier objectif consiste à montrer comment les enseignants s'engagent dans leurs pratiques évaluatives et à mettre en exergue leur façon de corriger et de noter.

Dans cette recherche, le fait de travailler sur une telle thématique a pour deuxième but de nourrir un débat sur la problématique d'ordre didactique. Faut-il donc conserver une telle ou telle pratique ou la remettre en cause ?

En dégageant une vision critique, nous essayons de d'éluder les pratiques stéréotypées et d'ouvrir le champ d'une possible conception d'avenir. Nous formulerons des préconisations

pour les évaluateurs en engageant d'envisager des pistes d'amélioration. Nous tenterons de modifier une conception quelque peu désuète concernant quelques pratiques évaluatives des enseignants. Nous souhaitons les aider à étayer des interventions pédagogiques dans ce sens. Si l'on admet que c'est stimulant, l'ambition de notre travail est de contribuer à enrichir les travaux conduits en contexte algérien.

7- Méthodologie de la recherche

Des recherches quantitatives, qualitatives et comparatives au moyen de procédés interrogatoires permettraient l'identification des enseignants habilités à participer à notre première enquête. Les modalités détaillées de cette participation sont déterminées par leur implication quasi-constante en aval dans le partage de renseignements collectés. Cette quête de réponses sera interprétée en données statistiques traduites en tableaux.

Un autre outil de recherche est préconisé à la fin de l'enquête. Il s'agit d'une analyse des corrections / notations de trois enseignants puis la réévaluation de trois copies choisies par nous-mêmes. Ces éléments feront l'objet d'un comptage mathématique constituant notre corpus d'informations supplémentaire.

7.1- Questionnaire destiné aux enseignants

7.2- Questionnaire destiné aux étudiants

7.3- Analyse de triple correction des copies

8- Plan de la thèse

Notre thèse comporte deux grandes parties, chacune scindée en trois chapitres :

La première partie décrit l'état des lieux des pratiques évaluatives à l'écrit à l'université algérienne, et dans laquelle, nous pouvons révéler les premiers chapitres :

Chapitre 1 : Place du contrôle continu dans le système L.M.D ;

Chapitre 2 : Épreuve d'examen, pratiques d'évaluation sommative ;

Chapitre 3 : Évaluation des compétences et neuropédagogie du correcteur.

La deuxième partie s'occupe des attitudes des étudiants concernant les pratiques de la correction et de la notation des copies. Le reste des chapitres se poursuit ainsi :

Chapitre 1 : Épreuves d'examens et constat d'échec ;

Chapitre 2 : Matières à évaluer, notation et objectivité du correcteur ;

Chapitre 3 : Analyse de triple correction des copies et réévaluation des écrits.

PREMIÈRE PARTIE

ÉTAT DES LIEUX DES PRATIQUES ÉVALUATIVES À L'ÉCRIT (UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE)

La première partie essaie de retracer et de décrire l'état des lieux des pratiques évaluatives des enseignants enquêtés. Elle comprend trois chapitres. En premier lieu, l'accent est mis sur les pratiques d'évaluation formative par le biais contrôle continu au sein du LMD. En deuxième lieu, nous pointons le doigt sur les pratiques d'évaluation sommative à partir d'un autre instrument de mesure (l'épreuve d'examen). En troisième lieu, nous allons au fond de cette enquête afin de déterminer l'évaluation des compétences du point de vue neuropédagogique à travers les procédures de correction et de notation des copies.

CHAPITRE I :

PLACE DU CONTRÔLE CONTINU DANS LE SYSTÈME L.M.D

Dans ce premier chapitre, les interrogations tournent autour des pratiques de l'évaluation formative via les contrôles continus. Mais avant tout, nous nous appuyons sur un fondement théorique au début ainsi que tout au long de notre chapitre.

Commençons par présenter brièvement le plan du premier chapitre, il repose d'abord sur une étude documentaire. Nous puisons dans les apports des concepteurs en évaluation, en docimologie mais aussi en pratiques évaluatives dans le cadre du LMD. Puis, nous nous appuyons sur des recherches quantitatives, qualitatives et comparatives. L'étude pratique¹¹ se réalise auprès d'un échantillonnage d'enseignants questionnés sur leurs pratiques évaluatives en formatif comme : le testing, la place accordée au contrôle continu, les séances de TD, la primauté du formatif sur le sommatif et l'exercisation.

D'ailleurs, nous nous donnons une vue d'ensemble sur la docimologie et son implication dans la résolution des problèmes de l'évaluation. Nous étudions le rôle sous-jacent de celle-ci ainsi que le statut d'expertise de l'évaluateur. Après avoir tenté de saisir le processus du LMD, nous nous initions au système d'évaluation en Licence de Français dans les universités algériennes. L'évaluateur est en mesure de mettre en place les normes et les conditions. Il veille à développer voire sonder les compétences des étudiants qui ne doivent pas agir contre sa volonté dictant son jugement solennel.

Nous avons sollicité le personnel enseignant au sujet de plusieurs points liés aux moyens dont s'effectue l'appréciation semestrielle des aptitudes. Aussi, sur la probabilité de la réalisation des contrôles continus : S'agit-il peut-être d'une pratique occasionnelle ou régulière ? Pouvons-nous alors parler de pratiques courantes ?

Sachant que cette pratique peut être ni adoptée ni suivie par l'ensemble des enseignants. Nous traitons du moment de l'exécution du contrôle continu : TD, TP, Cours ou autre séance. Nous cherchons également à savoir le rôle primordial que peut jouer, en constant, le contrôle continu. Il peut concerner des questions de cours, des exercices en TD / TP, un travail personnel ou autres. Nous voilà donc face à un problème auquel doivent réagir les répondants. Nous prenons connaissance d'observer si les enseignants utilisent ou non des exercices préalablement effectués en TD.

¹¹ L'étude pratique est préalablement mentionnée dans l'introduction.

1. 1- Les pratiques évaluatives à l'écrit :

*« (...) les pratiques évaluatives courantes sont souvent qualifiées de scientifiquement molles. Il s'agit, sans que cela puisse être interprété de manière péjorative, d'une démarche d'évaluation clinique, globale, peu instrumentalisée et difficilement transmissible. Elle se base sur une forme d'empathie contrôlée. Elle est très liée à l'expérience personnelle de l'évaluateur. Elle dépend de sa compétence à se mettre à la place du sujet afin d'en comprendre le comportement ou les difficultés. »*¹²

C'est ce que Guingouain G. (1999 : 15) veut nous dire lorsqu'il nous demande de considérer que des pratiques individuelles et collectives sont friables voire imprécises qui cèdent simplement au changement et qu'il est impossible de les stabiliser.

Certes, cela peut paraître imperturbable mais elles tendent à se modifier sans résister à la moindre force. Une faible pression ne fait que ralentir, déséquilibrer ou faire disparaître telle ou telle procédure d'évaluation. Manquant de vigueur et d'assurance, elles sont insuffisamment vues comme exclusivement faisables et diffuses.

La mise en œuvre de cette approche nonchalante suppose particulièrement sur le regard attentif et le diagnostic direct du spécialiste. Elle consiste concrètement à conduire des jugements fondés sur des expériences et des interprétations en ayant un œil sur le produit.

Il s'agit d'avoir le sens de l'observation par le biais du contact permanent avec la personne que l'enseignant-évaluateur fréquente régulièrement.

Outre, ressentir le sentiment de l'empathie cognitive et émotionnelle pour ses évalués qui fait de lui un véritable guide en plein dévouement. Il reste que cette aptitude ne se transforme pas en sympathie pour les réclamants. L'élément central de cette pratique est justement l'aspect psychosocial qui plus est présent dans l'attitude corrective.

La pratique évaluative fait justement partie de la vie de l'enseignant et rentre dans l'exercice de ses fonctions pédagogiques. Toutefois, il n'y a aucune raison de faillir à ces tâches. Il n'est plus permis aux enseignants-évaluateurs depuis bien longtemps de procéder hors du cadre de la législation.

Évaluer présuppose faire la preuve de sincérité d'abord envers soi-même, puis envers autrui. C'est avoir le sens de l'incrimination devant la communauté à laquelle il appartient. Socialement parlant, c'est de l'examineur que dépend l'avenir de ses étudiants. Elle est tellement fondamentale qu'elle sollicite constamment un effort à la fois de conduite et de patience.

¹² GUINGOUAIN Gérard. *op. cit.*, p.15

1. 2- Les pratiques d'évaluation face à la notion de contrôle :

Selon Talbot L. (2014 : 41), il est plus que jamais nécessaire de ne pas croiser les pratiques évaluatives avec seulement les intentions de contrôle. L'évaluateur se doit de temporiser pour trouver des réponses à sa réflexion sur les pratiques d'enseignement-apprentissage.

« Dans le domaine des sciences humaines, les pratiques d'évaluation souhaitent marquer une rupture avec la notion de contrôle, en utilisant ce terme « évaluation » moins connoté, notamment depuis 1968. L'évaluation, selon C. Hadji (1992), est un temps d'arrêt où l'on s'interroge sur l'action conduite afin d'améliorer cette conduite. Ce point est essentiel. Il s'agit de s'interroger sur ce qui est en train de se passer tout en prenant en compte le contexte dans lequel se développe cette conduite. ».¹³

L'évaluation d'un produit réalisé est un processus qui nécessite beaucoup d'observation et d'analyse. Il faut être attentif pour pouvoir s'adonner à cette activité. Il y a quelques caractéristiques de cette réalisation qui doivent être évaluées pour mesurer la ou les capacité(s) d'un apprenant.

Pour que cette évaluation se fasse correctement, commencer à rechercher la production en profondeur puis prendre en compte les erreurs commises et les lister. Donner un avis sur la valeur de cette action en évoquant les points forts et les points faibles de son auteur. De ce fait, l'évaluateur doit rendre sa décision finale et motivée que l'apprenant attend impatiemment.

Cette action provoque en lui une propre réaction qui va être renforcée par une mention pouvant être persuasive ou dissuasive (au regard des évalués). Mais n'empêche, le résultat fourni suscite en lui un sens d'urgence pour se corriger et se bonifier dans un avenir proche.

À cette occasion, nous parachevons notre exposition en citant Veslin O. et J. (1992 : 144) qui se prononcent au sujet de la régulation en soutenant que :

« Le traitement de la note doit être pertinent à la fonction de l'évaluation formative, qui consiste à réguler le dispositif pédagogique et les démarches de l'apprenant. ».¹⁴

Il est évident que l'attention des destinataires en l'occurrence les étudiants soit aussi attirée sur la notation des contrôles continus. Ils estiment qu'ils peuvent améliorer leurs compétences voire leurs manœuvres d'apprentissage. Cependant, cette évaluation formative s'adresse

¹³ TALBOT, Laurent. 2014. *L'évaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Armand Colin. (Coll. U / Sciences Humaines et sociales). p.41

¹⁴ VESLIN Odile et VESLIN Jean. 1992. *Corriger des copies : Évaluer pour former*. Paris : Hachette Education. (Coll. Pédagogies pour demain). p.144

essentiellement aux enseignants qui sont sensibles aux fluctuations de leurs procédés d'enseignement.

L'examineur a un devoir réel dans ce type d'évaluation qui lui fournit des renseignements de nature prospective. Il faudrait qu'un rouage soit altéré de manière progressive et que les mécanismes pédagogiques soient présentés expressément à l'accommodation.

1. 3- L'implication de la docimologie dans la résolution des problèmes de l'évaluation :

Tout d'abord, définissons cette branche de recherche. Lopez Lucie Mottier et Figari Gérard (2012 : 82) l'entendent ainsi :

*« La docimologie – du grec dokimé qui signifie « épreuve » et de logos, « science » – constitue historiquement la première recherche de type scientifique sur la notation. Elle consiste en l'étude statistique des variations des notes attribuées à une même copie. ».*¹⁵

La docimologie, dans son sens le plus large, étudie ainsi l'ensemble des pratiques de notation et met en évidence l'importance de l'épreuve étant considérée comme un contrôle de connaissances et de classement des apprenants. Mais la discipline n'est pas réductible à traiter les altérations de notation que peuvent subir une copie. Dans son acception scientifique, elle concerne d'exposer ses résultants ainsi que de spécifier les motifs invoqués.

D'après Mucchielli Roger (1972 : 123), les participants au XIII^e congrès international de la psychologie appliquée avaient distingué deux archétypes de docimologie. Il importe de souligner que cette idée avait déjà été proposée par Dargue six ans avant cela.

*« En 1958, à Rome, le XIII^e congrès international de psychologie appliquée, dans un symposium sur la docimologie, consacra la distinction, que P. Dargue proposait dès 1952, entre la docimologie « critique » (recherche des variables qui compromettent la valeur objective des examens traditionnels, écrits ou oraux), et la docimologie « pratique » qui cherche à mettre au point des tests capables de donner une image exacte des capacités de l'élève, de l'étudiant ou du stagiaire. ».*¹⁶

La docimologie critique est à la quête des variables d'ordre psychopédagogique à partir desquels le travail de l'évalué est valorisé. Il s'agit de mettre en lumière ces attitudes susceptibles d'entraver et d'affaiblir le questionnement classique des examens. En outre, il faut être vigilant quant à leurs impacts sur l'objectivité et l'intégrité du correcteur. En conséquence, on s'interrogera sur la valeur réelle de la note à donner.

¹⁵ LOPEZ Lucie Mottier et FIGARI Gérard. 2012. *Modélisation de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. (Coll. Raisons éducatives). p.82

¹⁶ MUCCHIELLI Roger. 1972. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : ESF. p.123

Quant à la docimologie pratique, l'attention s'est plus expérimentalement centrée sur l'installation des épreuves de contrôle ou d'examen. Confirmant qu'il y a des types de tests oraux et écrits à définir pour favoriser l'efficacité et la crédibilité des opérations d'évaluations. Ces tentatives doivent suffire à promouvoir l'efficacité organisationnelle de ces épreuves et de les optimiser. Elle serait déterminante afin de garantir leur validité pour qu'il soit possible d'évaluer les vraies compétences de l'étudiant.

*« La docimologie a un intérêt évident pour la résolution du problème des contrôles de l'acquis intellectuel. Comme dans l'enseignement programmé, le gros travail est dans la mise au point ; l'évaluation est automatisée. Elle permet de mesurer le niveau des entrants (N zéro de notre plan de formation), donc de composer mieux les programmes. Elle permet la mesure des progrès et l'évaluation de la formation. ».*¹⁷

La docimologie a un rôle à jouer en vue de résoudre les défaillances et les imperfections des contrôles des capacités individuelles. D'abord, l'efficacité des moyens de contrôles dépend de la façon dont l'enseignement programmé est géré. Assisté souvent par l'ordinateur, l'étudiant observe les actions de son apprentissage voire ses résultats. Il ne pourra continuer sa formation sans pouvoir répondre aux questionnements. L'objectif est de mettre en évidence une évaluation mécanique. La pensée critique permet de prétendre à la résolution des procédés de tests étant en étroite relation avec la formation proposée. Les psychologues inspirés des travaux de Skinner avaient beaucoup travaillé à la recherche des mesures de résolution de ces problèmes pédagogiques. Leur intention d'améliorer et de finaliser les questionnaires docimologiques peut être envisagée comme une preuve du perfectionnement de la formation basée sur la prémisse des objectifs.

1. 3.1- L'approche docimologique :

Si nous voulons une illustration de l'approche docimologique, nous pouvons toujours continuer à nous appuyer sur l'ouvrage de Lopez L. et Figari G. (2012 : 84) notant que :

*« (...). L'approche docimologique a été, et demeure, d'un grand intérêt pour trois raisons essentielles. D'abord, elle montre que la notation d'une copie est un travail d'expert et, à ce titre, elle impose toujours un travail d'interprétation qui ne se répète jamais à l'identique. Pour cette raison, la notation d'une copie doit toujours être comprise comme une mesure approximative de la compétence de l'élève. ».*¹⁸

¹⁷ MUCCHIELLI Roger. *op. cit.*, p.124

¹⁸ LOPEZ Lucie Mottier et FIGARI Gérard. *op. cit.*, p.84

Le modèle docimologique est important parce qu'il sait comment tirer des significations qui sont différentes d'un évaluateur à un autre. En d'autres termes, le docimologue a pour but de rendre claire cette estimation imprécise des connaissances de l'évalué pourtant survenue d'une expertise. Par ailleurs, l'impartialité d'un jugement statistique constitue une exigence qui est conditionnée par l'augmentation du nombre de contrôles des compétences. Ici aussi, la démarche docimologique insiste sur la quantité des épreuves habilitées à évaluer équitablement. Au bout du compte, les travaux en docimologie cherchent à présenter l'impact de la standardisation des mesures sur l'évaluation des compétences à comparer par rapport à d'autres milieux similaires.

« (...). Ensuite, l'approche docimologique montre que l'évaluation des compétences des élèves est assurée de façon plus équitable par la multiplication des mesures, ce qui est le cas lors des épreuves du baccalauréat. Enfin, elle montre, indirectement, l'intérêt des mesures standardisées des connaissances afin de pouvoir établir des comparaisons des compétences des élèves entre classes, entre établissements et dans le temps.»¹⁹.

1. 3.2- Pour un contrôle objectif et une note juste :

« Par ailleurs, la docimologie va largement contribuer à répandre l'idée de la note « juste » (i.e. celle qui mesurerait « vraiment » la performance de la personne évaluée, ou encore une note identique en cas de multicorrection), qui reste encore actuellement une préoccupation importante des enseignants et génère un sentiment d'insécurité face à l'évaluation « subjective ». ».²⁰

Depuis plusieurs années, les chercheurs spécialistes en docimologie remettent en cause les procédés de la notation. Mais en plus, des critiques formulées à l'égard de la validité et la fidélité des examens. Au fil du temps, les docimologues fixent leur propre niveau d'exigence, celui d'endiguer le manque d'objectivité et de rigueur vis-à-vis des mesures. Ils peuvent alors se pencher sur le contexte du développement de l'épreuve d'évaluation. Ils sont en effet déterminés à poursuivre la recherche de solutions pour trouver des méthodes fiables de mesure. Le champ d'application des tests précise une vision globale de la situation aide à prendre les meilleures décisions estimatives.

« Au début, la docimologie a revêtu un caractère négatif en critiquant les modes de notation et en montrant expérimentalement le manque de fidélité et de validité des examens.

¹⁹ LOPEZ Lucie Mottier et FIGARI Gérard. *op. cit.*, p.84

²⁰ HUVER Emmanuelle et SPRINGER Claude. 2011. *L'évaluation en langues*. Paris : Didier. (Coll. Langues & didactique.). p.25

*Par la suite, elle est rentrée dans une phase constructive en essayant de proposer des méthodes et des techniques de mesure plus objectives ou, au moins, plus rigoureuses, et en mettant au point les moyens de rendre les notes comparables, de façon à assurer plus de justice scolaire. ».*²¹

Le système d'évaluation des connaissances et celui de la notation est à la recherche des méthodes validées sur une base scientifique fiable. La docimologie prévoit donc une approche scientifique des épreuves de tests et d'examens. L'une de ses principales finalités réside dans sa capacité à orienter l'examineur vers une validité, une objectivité et une qualité de leurs outils de contrôles. Dans les années vingt et grâce aux travaux d'Henri Piéron et d'Henri Laugier, l'épreuve connut sa scientificité.

« La docimologie est, selon sa définition même, le système le plus objectif et le plus rapide de contrôle des connaissances intellectuelles.

*1. Il y a en effet plus de vingt-cinq ans aujourd'hui qu'Henri Piéron forgea le mot docimologie pour désigner l'ensemble des recherches psychologiques et psychopédagogiques portant sur les examens de connaissances, et finalement sur la valeur et le remplacement des examens. La chose était connue avant le mot puisque Pressey (cf. ci-dessus p.49) proposait en 1924 une machine à contrôler les connaissances acquises. ».*²²

Le docimologue vient de fournir des conseils détaillés sur les plans techniques, psychologiques en s'attachant à la psychopédagogie. L'avis scientifique indique également qu'il s'agit d'essayer de tester rapidement autour de ce qui est efficace pour l'évaluateur. Bien avant en 1924, Sidney Pressey a inventé la première machine à enseigner et à contrôler (corriger les Questions à Choix Multiples). En s'appuyant sur les psychologies expérimentale et comportementale, il fonde ce qui est appelé l'enseignement programmé. Il sera suivi par d'autres types comme le modèle skinérien ou de Crowder. Des analystes en la matière proposent de fournir une aide supplémentaire à dispenser un enseignement de qualité. Mais, ils accordent aussi et surtout aux enseignants un accès adéquat à un système de correction et de notation universel.

1. 4- Le rôle sous-jacent de l'évaluation des apprentissages :

L'association de didactique du français langue étrangère et seconde, sous la direction de Cuq Jean-Pierre (2003 : 90), met en relief le rôle sous-jacent de l'évaluation :

²¹ DE LANDSHEERE, Gilbert. 1971. *Évaluation continu et examens : Précis de docimologie*. Bruxelles : Labor. p.13

²² MUCCHIELLI Roger. *op. cit.*, p.123

« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. ».²³

Même si ces données sont simples à engranger, l'enseignant-évaluateur peut se tromper sur le jugement qu'elles engendrent. Néanmoins, dans son intervention, il pense avoir, répondu à un certain nombre des questions soulevées. L'activité évaluative consiste à contenir un processus d'apprentissage pour se laisser le soin de trancher si nécessaire, de le poursuivre ou non. L'examineur se demandera donc de son efficacité puisqu'il faut l'appuyer plus et mieux avec les moyens de bord disponibles.

La propulsion d'une formation comme celle en langue française s'effectue au moyen de l'objectif d'évaluation :

« Dans l'univers de la pédagogie, le terme « évaluation » désigne un grand nombre de concepts, d'approches, de méthodes et de sujets différents. (...), nous désignerons par le terme « évaluation » tout ce qui concerne la formulation et l'exploitation d'un jugement motivé sur l'apprentissage réalisé par des apprenants en relation avec les objectifs poursuivis par leur programme de formation. ».²⁴

Dans l'exercice de sa "liberté de jugement", l'évaluateur devra soutenir que la priorité est de s'approprier l'établissement de la juste valeur. Il a une fonction essentielle pour explorer efficacement leurs données pour enfin être exploitées plus en détail.

D'un côté, il va se rendre d'un constat à travers les mauvais résultats obtenus par l'examiné ayant des conséquences importantes sur sa formation en cours et sur la suite de ses apprentissages. De l'autre côté, il va l'aider de comprendre comment tenir compte au mieux de son potentiel pour qu'il réussisse facilement et en stimuler d'immenses bénéfiques.

Qu'est-ce qui doit être fait pour accroître le processus de la formation ? Loin d'une exploitation malsaine en se focalisant particulièrement sur la sanction de l'apprenant, des actions plus larges doivent être entreprises et quelques détails techniques sont envisageables comme les appréciations.

En d'autres mots, corriger la faiblesse d'un système par le biais d'une intervention thérapeutique peut être possible. Enfin, il s'agit alors d'une prise d'informations qui seront

²³ CUQ Jean-Pierre (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International. p.90

²⁴ RAUCENT Benoît, VERZAT Caroline et VILLENEUVE Louise (dir.). 2010. *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles : De Boeck Université. (Coll. Pédagogies en développement). p.313

plus tard examinées afin de déterminer entre autres l'état d'avancement de l'apprenant mais également celui des programmes et des méthodes d'enseignement.

1. 5- L'engagement de l'évaluateur par son statut d'expert :

Merle Pierre (1996 : 171) précise encore que :

« Pour l'évaluateur, la présentation de sa conviction intime sur « la personnalité » de l'élève intègre aussi la défense de son statut public de professeur. Autrement dit, lorsqu'un enseignant défend sa conviction intime sur l'avis mérité par tel ou tel élève, il engage aussi son statut public d'expert. Conviction intime et défense du statut public du professeur sont totalement interdépendantes. Cependant, la conviction intime à l'égard d'un élève est souvent énoncée publiquement alors que la défense engagée du statut public d'expert qui sous-entend la conviction intime est absente des débats du conseil. »²⁵

L'intervention de l'enseignant lors des différents conseils et commissions est significative parce qu'elle est jalonnée par rapport à une certaine catégorisation. Par exemple, lorsque peu d'individus en viennent à se démarquer de la concurrence en ayant un pas d'avance, ils seront montrés du doigt.

Après s'être hissés au-dessus de la moyenne pendant les tests au formatif, les étudiants moyens deviennent ainsi plus que repérables. Dans de telles circonstances, l'évaluateur s'engage à préserver publiquement les intérêts des étudiants les plus efficaces et continue de défendre une attitude positive. Il est prêt à les protéger en faisant entendre leurs voix en cas de mauvaises décisions à prendre par l'institution notamment via les conseils des classes. Par ailleurs, il est question de défendre solennellement ses valeurs et celles de l'évaluation. Autant dire, sauvegarder loyalement la prémisse de l'enseignant chevronné, un principe de connaisseur spécialisé en la matière.

Ce formateur se réserve le droit de "plaider" avec détermination la "cause" de chaque individualité visée concernant l'accession, le redoublement, la récompense, le discernement de titres particuliers, le blâme, etc. Il s'agit pour certains cas d'un jugement de sauvetage puisqu'il va les secourir ouvertement dans un sens de fournir une valeur supérieure à son statut de technicien de virtuose. Vu sa visibilité et sa révélation de l'identité de chacun, en s'offrant l'option de l'évaluateur émérite, il veille à utiliser cette marge de manœuvre pour les laisser bénéficier d'une assurance supplémentaire.

²⁵ MERLE, Pierre. 1996. *L'évaluation des élèves : Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF. (Coll. L'Éducateur). p.171

1. 6- La mise en place du système LMD en Algérie :

Selon le Guide de la Faculté des Lettres et des Arts à l'Université de Mostaganem (2013 : 6), on comprend que :

« Le LMD est un système mis en place en Algérie en application du décret exécutif n°04-371 du 21 novembre 2004. Il vise, selon un schéma innovant, l'intégration de l'Université dans le développement économique et l'harmonisation du système d'enseignement supérieur avec le reste du monde. »²⁶

En réalité, la législation ne vise pas une telle décision par hasard mais une cohésion pédagogique et sociale est devenue un impératif. La situation évaluative des étudiants en termes de diplômes non uniformes demeure extrêmement contraignante et la mise en place d'un nouveau système devient fatidique.

Nous citons Charlier Jean-Emile, Croché Sarah et Ndoye Abdou Karim (1999 : 142-143) pour expliquer le pourquoi du système LMD en Algérie :

« Il est vrai que les objectifs affichés paraissent s'intégrer dans le processus d'ouverture de l'Algérie au monde extérieur et notamment à l'Europe. L'uniformisation des diplômes algériens avec ceux en vigueur en Europe permettrait aux sortants de l'université d'obtenir des équivalences qui leur ouvrent les portes vers la poursuite d'études post-graduées dans des universités et grandes écoles européennes, gage de meilleurs débouchés. »²⁷

Il est si important d'offrir aux étudiants algériens l'opportunité de s'inscrire dans des établissements étrangers notamment en Europe pour pouvoir suivre des formations sans se soucier des complications d'équivalences (un niveau de B2 est indispensable). C'est pourquoi l'entrée en vigueur du système actuel permettra l'adoption de nouvelles directives ou de modifications apportées aux règlements existants. L'effet de tout changement qui constitue peut-être la réforme la plus importante représente un défi majeur pour l'université algérienne.

1. 6.1- Comprendre et maîtriser le processus du LMD à l'université algérienne :

« (...). C'est probablement un problème de communication, ou un problème de temps ou tout simplement un problème d'application.

Car il existe une autre raison tout aussi évidente, basée sur l'idée qu'on ne réussit pas toujours dans le choix des modèles venus d'ailleurs sans tenir compte de la réalité du contexte et de l'environnement existant. L'université algérienne n'a pas les mêmes moyens

²⁶ Université de Mostaganem. Guide de la faculté des Lettres et des Arts (2012-2013). p.6

²⁷ CHARLIER Jean-Emile, CROCHÉ Sarah et NDOYE Abdou Karim. *op. cit.*, pp.142-143

que ceux qui sont disponibles dans d'autres pays ; elle présente des problèmes spécifiques qui nécessitent un traitement spécifiques.»²⁸

Cette situation contraste est fortement liée à plusieurs facteurs tels : une préparation insuffisante, un manque de sensibilisation, une carence d'instruments de travail, une absence d'accompagnement personnalisé, un défaut d'orientation et de renseignements, etc.

Avant tout, chacun devra comprendre et maîtriser le processus du LMD pour surmonter les obstacles qui entravent son progrès constant. Cela ne suppose pas qu'il n'a pas ses faiblesses d'où il faudra chercher une façon de dénouer l'impasse bloquant son application, ce qui paraît un objectif louable.

Certaines difficultés se rapportent aux capacités de l'établissement via les mesures employées jugées insuffisantes car de nouveaux matériels peuvent être demandés ou remplacés. Outre, l'outil internet n'est pas directement accessible au niveau des salles de cours, des labos et des bibliothèques. Ceci remet les données moins librement utilisables et exploitables.

Mais aussi, d'autres gênes ont trait à l'entendement et la connaissance du cursus du LMD y compris ses modes d'évaluation. C'est pourquoi, il faut songer à encadrer les membres du personnel surtout les enseignants au niveau de la formation, l'utilisation du matériel et des procédures opérationnelles.

1. 6.2- Un choix impossible mais avantageux :

Les mêmes auteurs expliquent le choix impossible du LMD en affirmant que :

« (...). Bon nombre d'enseignants considèrent que le choix du LMD a été imposé et ne se sentent dès lors pas directement impliqués par la réflexion qui accompagne sa mise en œuvre. »²⁹

Certains peuvent se demander comment profite-t-on de l'imposition du LMD qui entre en vigueur depuis quelques années en Algérie. Ces formateurs vont faire face à la conception d'un nouveau système mais aussi à son application. Comparativement au système classique déjà interrompu, le LMD intervient principalement lorsque le règlement avait été modifié donnant lieu à des conséquences significatives pour le déroulement du cursus universitaire. Le passage à une obligation progressive du système LMD est pertinent dans ces circonstances et aura un effet perceptible sur la formation des étudiants. Après tout, l'imposition par la politique du fait accompli ne ferait qu'appréhender cette mesure par les premiers concernés.

Pour ce qui est des avantages du LMD, ils continuent de réagir ainsi :

²⁸ CHARLIER Jean-Emile, CROCHÉ Sarah et NDOYE Abdou Karim. *op. cit.*, pp.145-146

²⁹ Ibid., p.142

« Le second atout utilisé a été la durée des études qui se trouve réduite par le LMD. Dans l'ancien système, il fallait au minimum quatre années d'étude pour obtenir la licence, deux à trois années supplémentaires pour le magister et enfin un minimum de quatre années pour le doctorat. Ainsi, pour un étudiant brillant, dix à onze années étaient nécessaires pour décrocher le titre de docteur, alors qu'il n'en faut plus que huit dans le système LMD (trois ans pour la licence, cinq ans pour le master et huit ans pour le doctorat). ».³⁰

Ce choix libre qui est devenu imparable après la disparition progressive du système classique présente un autre privilège. Les apprenants doivent avoir un volume d'heures d'étude assurable mais aussi un nombre d'années bien limité. La durée des études est réduite par rapport à ce qui se passait avant s'appliquant aussi bien en graduation qu'en post-graduation. Globalement, elle est conclue pour un cycle déterminé de huit ans. Il en résulte une méthode homologuée dans laquelle des formalités nécessaires sont instaurées à organiser et minimiser les écarts entre les deux systèmes.

Dans le LMD, il n'y a alors aucun risque d'une perte de temps avec la possibilité d'éviter les redoublements. Cependant, l'étudiant devra avoir sa moyenne de passage dans chaque semestre contrairement à ce qui se faisait dans l'ancien système (par compensation).

1. 6.3- L'évaluation en Licence - LMD :

D'après les textes officiels (2011), on a fait clairement savoir que : « Chaque matière de l'Unité d'Enseignement (U.E)³¹ est évaluée par :

- un examen en fin de semestre.

- un contrôle continu qui englobe l'assiduité, le travail personnel, les interrogations en TD, les rapports de stage, les exposés, les comptes-rendus, etc.

La moyenne semestrielle est la somme des moyennes des différentes U.E selon leurs coefficients respectifs.

La progression est annuelle. Elle est fixée par arrêté ministériel. Un rattrapage est organisé pour les étudiants n'ayant pas acquis certaines matières. ».³²

Les mêmes écrits à caractère législatif et administratif font la différenciation entre le crédit et la note disant que :

³⁰ CHARLIER Jean-Emile, CROCHÉ Sarah et NDOYE Abdou Karim. *op. cit.*, p.143

³¹ UE est l'abréviation d'unité d'enseignement qui se démultiplie en : Unité d'enseignement fondamentale (UEF), Unité d'enseignement méthodologique (UEM), Unité d'enseignement de découverte (UED) et Unité d'enseignement transversale (UET).

³² Université de Mostaganem. *op. cit.*, p.9

*« Les crédits et les notes ne doivent pas être confondus. Les crédits expriment le volume de travail qui incombe à l'étudiant, tandis que les notes attestent de la qualité des résultats obtenus par l'étudiant. L'étudiant obtient les crédits d'une UE ou d'une matière uniquement lorsqu'il satisfait aux modalités d'évaluation de cette UE. ».*³³

Il faut reconnaître que toute réforme devrait être élaborée en concertation avec les parties concernées en l'occurrence les enseignants. Même si l'on s'accorde généralement à soutenir cette mutation, la majorité d'entre eux ne l'ont pas accueillie positivement. Quand la tutelle a proposé et a mené une vraie réforme pédagogique comme celle de la conversion au LMD, elle poursuivra sur sa lancée ce qui en est des programmes, des stratégies de gestion et des moyens à mettre en place.

*« À cette appréhension est venu s'ajouter un autre facteur tout aussi important qui est le manque de moyens pour mettre en œuvre un tel système. En fait, l'ambition des objectifs assignés à la réforme et l'aspect radical du changement de conception de la formation qu'elle suscite impliquent que des moyens pédagogiques et didactiques lourds soient mis en œuvre. On peut considérer que cette mobilisation de moyens, qui doit permettre d'envisager une nouvelle manière de dispenser le savoir, est une condition sine qua non de réussite de la réforme. ».*³⁴

Ce bouleversement pointe des objectifs majeurs comme la réorganisation des études, la professionnalisation des matières, l'innovation et la recherche optimale.

Les grands axes de la plupart de ses efforts visent à donner une autre dimension à la méthodologie d'enseignement-apprentissage en responsabilisant l'apprenant sur sa propre formation. Néanmoins, la réalisation de cette réforme est subordonnée à la mise en place d'un dispositif technologique haut afin de rendre plus moderne son fonctionnement.

L'accès à Internet et aux autres sources comme les multimédias peuvent affecter significativement l'apprentissage de l'étudiant en le rendant plus pratique. Ces excellentes commodités révolutionnent sa façon de travailler puisque le Web fait partie prenante de sa vie quotidienne.

Le LMD va donc imposer des conditions garantissant que les enseignants tout autant que leurs apprenants possèdent les ressources techniques et didactiques pour exécuter les recherches en assurant un niveau de qualité approprié. Il peut s'agir d'équipements avec éventuellement le descriptif que l'on peut alors détailler de manière plus ou moins complète.

³³ Université de Mostaganem. *op. cit.*, p.8

³⁴ CHARLIER Jean-Emile, CROCHÉ Sarah et NDOYE Abdou Karim. *op. cit.*, p.145

« (...). Sans citer d'une manière exhaustive tous les moyens nécessaires, il apparaît clairement que le matériel informatique et audio-visuel, ainsi que l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication sont indispensables. Il est clair que si les universités algériennes ne sont pas entièrement dépourvues de ces moyens, elles restent cependant très loin des normes occidentales. »³⁵.

Autant dire, les outils informatiques et de gros matériels techniques dont l'apprenant disposera pour l'exécution de ses travaux engagés. La technologie a pu changer les habitudes des jeunes apprenants, adolescents ou même adultes à travers la recherche documentaire en ligne. Dotés d'appareils électroniques variables étant appréciés quantitativement et qualitativement, ils peuvent partout où ils sont connectés consulter des sites en téléchargeant des contenus pédagogiques.

Cela peut s'arrêter au stade de la vérification des informations acquises, sinon ils vont être pourvus d'au moins d'un ordinateur pour l'accomplissement des activités réclamées par l'enseignant. C'est un sentiment commun que l'une des principales entraves au LMD réside dans les exigences utopiques en termes de capacités techniques et logistiques voire parfois humaines (effectifs) dont dispose l'institution algérienne.

1. 7- L'appréciation des aptitudes et connaissances :

1. 7.1- Le test :

Bernaud Jean-Luc (2007 : 16-17) relate que :

« Les tests de connaissance se différencient des tests d'aptitude par le fait qu'ils situent un niveau de connaissances acquises. Ils sont donc, par rapport aux précédents, davantage en mesure de rencontrer des évolutions substantielles suite à un apprentissage spécifique. Ces tests se présentent le plus souvent sous la forme de questionnaires à choix multiples et trouvent une légitimité auprès des enseignants et formateurs en tant que moyen de contrôle de l'atteinte des objectifs pédagogiques. »³⁶

Dans un test dit d'aptitude, on cherche à évaluer les dispositions générales et spécifiques de chacun afin d'entrevoir leurs profils d'intérêts. Les questionnaires sont de nature technique puisqu'ils sont utilisés d'abord dans le sens d'orientation professionnelle.

Le but est de s'assurer des capacités palpables (cognitives, psychiques, physiques ...) des prétendants à pouvoir exercer une profession ou une activité attribuée. Ils permettent de

³⁵ CHARLIER Jean-Emile, CROCHÉ Sarah et NDOYE Abdou Karim. *op. cit.*, p.145

³⁶ BERNAUD Jean-Luc. 2007. *Introduction à la psychométrie*. Paris : Dunod. pp.16-17

mesurer voire d'apprécier notamment des savoirs et des savoir-faire visibles pour dégager le travailleur qualifié.

Au-delà de ces intentions, ce genre de contrôle indique les traits de la personnalité, les motivations et les intérêts individuels. Par contre, le test de connaissance se spécialise dans la mesure des compétences réelles de l'apprenant, étant proportionné bien entendu avec les objectifs de la pédagogie. En Français, on évalue l'évolution de l'apprentissage linguistique d'un étudiant dont les connaissances inculquées et les compétences académiques sont fréquemment mises à l'épreuve. Il sert à juger de la capacité à communiquer oralement ainsi qu'à l'écrit à des niveaux stables et avancés.

Le test de connaissance peut exiger des savoirs spécialisés dépendamment de la matière enseignée. A juste titre, ce test est synonyme de restitution absolue des acquisitions potentiellement accumulées. Que ce soit en cas de réussite ou en échec, on jauge une production par rapport à un étalon de même type.

Il est à noter qu'en ce qui concerne la recevabilité de ces tests, déterminer leur valeur répond à des conditions bien claires. De nombreux tests sont exploitables mais le modèle le plus couramment préconisé est le Questionnaire à Choix Multiple (QCM). Cet outil d'évaluation est très pratique et permet d'identifier facilement le correct de l'incorrect.

1. 7.2- L'épreuve :

Nous nous retournons vers De Landsheere Gilbert (1971 : 48) qui défend la portée de l'examen ainsi que la notation qu'elle décline malgré une probable subjectivité :

*« En résumé, nous ne sommes partisan ni de supprimer complètement les examens, ni de renoncer entièrement à la notation subjective. Il importe d'adopter une façon de faire qui emprunte à chaque procédure ce qu'elle a de meilleur et de plus sûr. ».*³⁷

L'enseignant met en place des instruments de mesure appropriés qui consistent à exiger que la réalisation d'un produit soit l'aboutissement des compétences acquises. Il mène des actions de correction immédiates pour notamment estimer voire apprécier cette réalisation et lui attribuer une note. Nous notons que quelques difficultés propres se manifestent pendant les actions correctives qui entraînent une subjectivité de la notation.

Malgré les obstacles et les limites qui pèsent sur l'évaluation sommative et sur le processus de notation, il est impossible de s'en priver. Une fois détectées, il faudra d'abord décrire et analyser les causes profondes du dysfonctionnement des examens traditionnels.

³⁷ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.48

Ensuite, les éliminer en vue de songer à la mise en œuvre d'outils de mesure modernes et très améliorés. Enfin, limiter autant que possible les effets du problème de la subjectivité de la correction.

1. 8- L'usage des deux modes combinés :

Parmi les 28 matières qu'enseignent nos enquêtés, (60,71 %) des matières sollicitent équitablement l'arrangement d'un contrôle continu et un examen semestriel.

Ce constat est fait surtout pour les unités d'enseignement fondamentales et également pour les L1 et L2. Deux matières seulement requièrent un examen et cinq autres (17,85 %) exigent un contrôle. Les contraintes administratives ont fait souvent du contrôle continu joint de l'examen un impératif au service de l'évaluation formative des étudiants.

D'après les enquêtés, l'appréciation des aptitudes et des connaissances est réalisée semestriellement par les deux modes combinés à savoir le contrôle continu et l'examen final (77,14 %). Par ailleurs, (22,85 %) d'enseignants évaluent leurs étudiants dans chaque semestre à l'aide d'un contrôle régulier. Donc, la plupart recourent aux deux outils d'évaluation.

Faisons aussitôt un examen comparatif entre les universités :

- **69,23 % des enseignants de l'université de Mascara** pensent évaluer les compétences de leurs étudiants à l'aide du contrôle continu ainsi que l'épreuve de l'examen.

30,76 % autres insistent sur le test ajouté aux travaux dirigés.

- **90 % des enseignants de l'université de Mostaganem** recourent aux deux modes et 10 % se suffisent du contrôle continu.

- **75 % des enseignants de l'université d'Oran** trouvent que le contrôle continu n'est pas suffisant pour mesurer les habiletés des apprenants car il faudra se baser aussi sur l'examen final.

25 % optent uniquement pour le contrôle continu.

	Contrôle continu	Examen final	Les deux modes
Univ. MASCARA	30,76 %	00 %	69,23 %
Univ. MOSTAGANEM	10 %	00 %	90 %
Univ. ORAN	25 %	00 %	75 %
Taux Général	22,85 %	00 %	77,14 %

Tableau 1 : Évaluation des aptitudes et connaissances

Commentaire :

Tous et sans exception se sont mis d'accord sur le fait que l'examen ne peut être en aucune manière un moyen unique pour l'évaluation formative. Si nous comparons les trois universités, il n'y aura changement puisque la majorité a pratiquement fourni la même statistique. Les plus hautes ont été allouées à la combinaison de deux modes d'évaluation : Mascara (69,23 %), Mostaganem (90 %) et Oran (75 %). En revanche, n'ont pas tort ceux qui ont indexé l'utilisation du contrôle continu comme le seul instrument pour évaluer le cours de la formation de leurs étudiants. Leur motif réside éventuellement dans la mesure où l'examen sert à l'évaluation sommative voire certificative. Ce mode intervient alors qu'à la fin du cursus (semestre ou année entière).

En réalité, quiconque ne peut trancher sur cette question si ce n'est la consultation du canevas officiel de l'année en cours. Ce document administratif définit le mode d'évaluation selon l'unité d'enseignement et en fonction de la matière semestriellement pour chaque promotion comme l'authentifie le tableau ci-dessus. Il présente uniquement l'ensemble de l'échantillonnage de notre enquête. Autant dire, nous y trouvons que les matières enseignées réellement par les questionnés des trois établissements.

1. 8.1- De la formation à l'évaluation :

Les personnels enseignants des établissements d'enseignement supérieur pratiquent de l'évaluation pour la remédiation en opérant les changements nécessaires. Il s'agit de l'utilité

pédagogique à l'avenir et non pas pour la sanction immédiate (faire de l'évaluation pour l'évaluation).

C'est tout à fait dans la lignée de cette posture purement classique que l'enseignant universitaire s'est lancé tout en pensant à fournir des appuis favorisant le perfectionnement continu de l'étudiant.

Certains contenus abordés dans les documents officiels devraient être accordés de droit au personnel enseignant de l'enseignement supérieur en ce qui concerne les nouveaux aspects du rôle de l'enseignant dans le contexte de la formation et de l'évaluation.

Plusieurs apprenants affrontent des obstacles d'apprentissage dans divers domaines de la langue ou ailleurs. L'évaluation quantitative et qualitative vise à identifier ces appréhensions dans le but d'aider cette frange d'apprenants tout au long du parcours de leur formation à travers des activités motivantes et signifiantes. Prise individuellement, l'évaluation formative contribue à traiter avec engourdissement la prévalence des difficultés d'apprentissage.

Chaque contrôle servira de point de départ exerçant une influence majeure dans le développement des compétences chez les étudiants.

1. 8.2- Une complémentarité entre le formatif et le sommatif :

Selon les auteurs Veslin O. et J. (1992 : 149), il existe une complémentarité entre le formatif et le sommatif en assurant que :

*« Si l'antinomie entre le formatif et le sommatif qui nous frappe surtout, le problème ne peut se régler par un choix entre former et contrôler : en effet, choisir le premier serait risqué et difficilement tenable dans l'institution ; choisir le second équivaldrait à perdre le sens même de son métier, il faut donc articuler les deux. ».*³⁸

Dans un contexte où l'acte d'évaluer est une problématique centrale au milieu universitaire, il est impossible de dissocier le formatif du sommatif. Ceci implique une division plus claire du travail régulateur et une expertise des acquis de la formation au bout de son évolution. Pourtant, cela montre qu'il existe une forte complémentarité entre les activités correctives de l'enseignant-formateur et celles de l'enseignant-contrôleur. Cette distinction reflète plutôt un chevauchement ou de préférence un rapprochement des actions évaluatives menées dans le cadre des prérogatives de l'enseignant.

L'évaluation formative permet à l'enseignant de progresser dans les situations d'apprentissage en s'offrant des solutions de remédiation. L'évaluateur-formateur renforce très

³⁸ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.149

significativement le fonctionnement de son enseignement-apprentissage en tirant parti des différents tests consécutifs.

La particularité de l'évaluation sommative est qu'elle fournit des éléments de comparaison optimisés par rapport à un seuil préalablement défini. Cela revient notamment de l'expérience et de la persévérance de tout un chacun illustrant son savoir-faire en vue de donner une nouvelle dynamique instructive à ses démarches.

Dans le volet formatif, il importe de changer les pratiques enseignantes habituelles et prendre les mesures pédagogiques innovatrices. Il n'existe pas, jusqu'à présent, de méthode consubstantielle pour enseigner bien qu'on puisse procéder de la façon la plus efficace. Attachée à l'exercice de l'enseignant, une approche plus souple donne lieu également de réviser ses ressources didactiques.

1. 9- La place accordée au contrôle continu (évaluation formative) :

Robert Jean-Pierre (2002 : 68), dans son Dictionnaire pratique de didactique du FLE, revient au rôle bien défini du test en disant que :

« En aval, il juge de la compétence langagière des apprenants, en cours et en fin d'apprentissage, en les soumettant à des tests.

*Un test est : « un instrument qui implique une tâche à accomplir et permet d'évaluer le degré de réussite ou d'échec d'un individu ou d'un groupe d'individus placés dans la même situation ». ».*³⁹

Il est prévu de soumettre ses apprenants à une action évaluative postérieure, c'est-à-dire une vérification successive afin de s'assurer que le travail fait était soutenu, que les apprentissages étaient fixés pour être stables.

Toute phase de formation comprendra une évaluation formative par prévoir des épreuves attendues indiquées par l'enseignant de classe.

S'il y a lieu, on effectuera des tests inopinés. Elle permettra de tester à nouveau la progression du cursus au cas par cas et d'expérimenter suffisamment les compétences de l'apprenant dont l'usage peut être privilégié.

« Quelle que soit l'approche retenue, l'évaluation doit être une pratique réfléchie et rationnelle qui rend compte de la progression de chaque élève. Autrement dit, on évoque ici la fonction formative de l'évaluation. En effet, on ne peut pas concevoir de démarche

³⁹ ROBERT Jean-Pierre. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys. (Coll. L'Essentiel Français). p.68

d'enseignement et d'apprentissage sans tenir compte des embûches que peuvent rencontrer les élèves et sans apporter, au moment opportun, les correctifs qui s'imposent. ».⁴⁰

Cette procédure relevant du besoin de tester consécutivement le potentiel des étudiants. Elle se réalise en temps réel, bien avant le passage à l'examen qui peut faire l'objet d'une sanction. Ces activités simultanées et postérieures sont de première nécessité dans lesquelles sont accumulées des situations similaires à celles qui vont être mises en place en évaluation sommative ou certificative.

1. 9.1- La réalisation effective des contrôles continus :

La grande partie des enseignants (82,85 %) assure véritablement la réalisation des contrôles continus ; de même si nous comparons les trois universités.

Dans un ordre décroissant, (14,28 %) autres le soumettent occasionnellement tandis qu'un nombre minime représentant (05,71 %) ne réalise jamais le contrôle pour leurs classes.

Un cas est intervenu vis-à-vis de cette abstention disant :

- « difficile de le faire régulièrement car l'effectif est chargé : 60 étudiants inscrits et 45 sont assidus ».

D'après son point de vue, l'absentéisme se sert de motif pour justifier la négligence des contrôles continus.

En comparant les enseignants de chaque institution, nous arrivons aux chiffres suivants :

- 84,61 % des enseignants de l'université de Mascara effectuent le contrôle continu.

15,38 % le font de manière occasionnelle ou jamais.

- 80 % des enseignants de l'université de Mostaganem réalisent des contrôles en permanence tandis que 20 % les accomplissent quelquefois.

- 83,33 % des enseignants de l'université d'Oran contrôlent régulièrement leurs apprenants.

16,66 % usent des tests voire des travaux dirigés.

⁴⁰ SCALLON Gérard. 2007. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck. (Coll. Pédagogies en développement). p.204

	Oui	Non	Occasionnellement
Univ. MASCARA	84,61 %	07,69 %	07,69 %
Univ. MOSTAGANEM	80 %	00 %	20 %
Univ. ORAN	83,33 %	00 %	16,66 %
Taux Général	82,85 %	05,71 %	14,28 %

Tableau 2 : Réalisation des contrôles continus

Commentaire :

Les principes qui guident les pratiques du corps enseignant lorsqu'ils effectuent les contrôles continus se reflètent dans la conception des diverses interrogations. Même si ces instruments étaient menés sous la contrainte, ils devaient être obligatoirement enregistrés tout au long de l'apprentissage.

L'enseignant devra maintenant créer des situations permanentes de pratiques incitant l'étudiant à se contrôler régulièrement parce que cette exigence de performance va assurer la qualité de la formation. En outre, cette forme de pratique mise en œuvre viendra en renfort aux apprenants qui s'adapteront à de multiples dispositions (exercices, interrogations, exposés, etc.) en visant l'épreuve de l'examen.

Toutes les notes seront calculées conformément aux contrôles effectués tout en glanant des points grâce à l'assiduité active. En raison des limites remarquées après un examen, les rendements des étudiants en contrôle continu peuvent générer des profits plus avantageux.

1. 9.2- Un moyen d'autocontrôle par rapport aux objectifs pédagogiques :

Mucchelli R. (1972 : 122) rappelle que :

*« - ensuite parce que l'opération de contrôle est une information dont le sujet en formation a besoin pour évaluer la distance à laquelle il est de ses objectifs, objectifs qu'il s'est fixé ou qu'il a acceptés en venant suivre la formation. ».*⁴¹

⁴¹ MUCCHIELLI Roger. *op. cit.*, p.122

L'enseignant n'est pas le seul étant à la recherche d'informations pertinentes à propos de son engagement envers son public. Étudiant et enseignant s'entremêlent de telle façon que chacun semble être orienté vers des objectifs productifs. Chaque apprenant poursuit une formation et travaille pour réaliser des objectifs individuels. Pourtant, tous les apprenants partagent en effet des objectifs communs.

L'évaluation leur offre un avantage d'atteindre leurs objectifs sur le court et le long terme. Ils s'appuient sur l'évaluation qui leur fournira les informations requises sur les effets de cette formation. Elle produit aussi des renseignements statistiques sur les compétences à acquérir. Il est nécessaire de mieux évaluer l'ensemble des capacités ou comportements décrits par les objectifs pédagogiques. Ils œuvrent en faveur de la réalisation des objectifs principaux mentionnés auparavant dans les documents officiels.

Par ailleurs, chaque étudiant se fixe ses propres objectifs stratégiques prioritaires. Il reste tout de même asservi aux buts généraux. Il s'établit des intentions fondées sur les meilleures connaissances de qualité. Toutefois, de nombreux objectifs ambitieux sont concevables compte tenu des actions envisagées. Dorénavant, il disposera de jalons clairs qui permettront de le faire progresser vers ses cibles déclarées et autres spécifiques.

Certes, il aura besoin d'un complément d'informations en vue d'aspirer atteindre ses objectifs personnels. Néanmoins, il se méfiera des données trompeuses lui entravant de suivre les progrès accomplis dans chaque matière.

1. 9.3- Le contrôle des enseignés, un feedback pour l'enseignant :

« Le contrôle ou l'évaluation sont nécessaires :

*- d'abord parce que cette opération est un feed-back indispensable pour les formateurs. Ceci est un point capital généralement distordu ou méconnu : l'évaluation de l'acquis doit servir à alimenter la réflexion du pédagogue ou de l'instructeur sur ses méthodes, et non pas à comparer l'« élève » à un modèle idéal que l'enseignant prétend incarner de manière définitive. L'épreuve de contrôle des enseignés est un des moyens de l'autocontrôle de l'enseignant ; (...). ».*⁴²

Depuis qu'existe l'évaluation formative, enseignant et enseignés ne cessent de prendre une vue d'ensemble de l'état d'avancement afin de régulariser la situation pédagogique. Ils se renforcent mutuellement et chaque partie se doit de raisonner à long terme pour prendre d'autres mesures aussi rapidement que possible.

⁴² MUCCHIELLI Roger. *op. cit.*, p.122

Les séances de cours sont accompagnées de strictes épreuves de contrôle permettant au formateur d'assembler toutes les données d'accès à la réflexion.

Ces informations en retour donnent à l'enseignant le pouvoir de se contrôler et lui permettront d'ajuster de façon précise ses méthodes. Il est soumis, à son tour, au contrôle de soi afin de câbler ses instructions et de mieux les maîtriser dans une direction future. Il prévoit dorénavant des dispositions concernant l'approche habituelle.

L'auto-contrôle semble être l'élément moteur pour voir ses défauts en vue de régler les problèmes rencontrés.

1. 10- Les séances de TD en vue de réalisation des contrôles continus :

Les enseignants sont unanimes pour réserver l'instant du contrôle continu pendant les séances des travaux dirigés (91,42 %). C'est le temps consacré aux activités de l'étudiant après avoir reçu le cours magistral : 17,14 % des enseignants préfèrent aménager une séance supplémentaire spéciale pour tester leurs apprenants. Par contre, (14,28 %) d'autres nous feront la démonstration de son existence pendant les cours.

Finalement, peu d'enseignants (05,71 %) utilisent la séance des travaux pratiques pour ce genre d'évaluation. Sans l'ombre d'un doute, les TP ne sont pas appréciés dans nos établissements et ne sont même pas programmés dans le canevas. Ces séances purement pratiques exhortent l'utilisation des TICE et des Laboratoires de langue, chose qui est quasi-introuvable au niveau des facultés sauf à de rares exceptions près.

- 92,30 % des enseignants de l'université de Mascara profitent des séances de TD pour réaliser des contrôles continus.

07,69 % choisissent des séances supplémentaires spéciales. 15,38 % bénéficient des séances de cours.

- 90 % des enseignants de l'université de Mostaganem contrôlent leurs étudiants en TD.

10 % dans une séance autre et 20 % soit en TP ou pendant les Cours.

- 91,66 % des enseignants de l'université d'Oran maintiennent la séance des Travaux Dirigés pour le C.C. alors que 33,33 % ménagent une séance particulière pour cela.

24,99 % exploitent les Cours et les Travaux Pratiques.

	TD	TP	Cours	Séance spéciale
Univ. MASCARA	92,30 %	/	15,38 %	07,69 %
Univ. MOSTAGANEM	90 %	10 %	10 %	10 %
Univ. ORAN	91,66 %	08,33 %	16,66 %	33,33 %
Taux Général	91,42 %	05,71 %	14,28 %	17,14 %

Tableau 3 : Séances de réalisation des contrôles continus

Commentaire :

Nous doutons fort que le temps du cours soit une opportunité propice en vue d'installer un dispositif évaluatif au détriment du cours lui-même. Au cas où la matière n'est pas suivie d'un TD, c'est seulement à l'issue de cette phase de cours que peut être engagée, si nécessaire, une séance de contrôle.

Nous pressentons qu'un examinateur aurait pu avancer à ce point pour trouver une séance hors de la répartition horaire hebdomadaire. Disposer d'un créneau horaire pour accomplir de l'évaluation formative est envisageable mais difficilement réalisable.

Les enseignants universitaires devraient s'appuyer clairement et fermement sur la notion de temporalité voire de disponibilité dans son ensemble. Il s'avère que les objectifs d'un parcours universitaire sont plus clairement définis. Il sera nécessaire de justifier la maîtrise des savoirs grâce à l'utilisation d'instruments évaluatifs. Les aptitudes seront mesurées et observées à tout moment il est permis. Elles seront considérées essentielles aux contrôles périodiques à la fin de la séquence de formation. L'évolution des connaissances apprises sera aussi soumise à ces contrôles cycliques au terme du cursus (semestriels ou bi-semestriels).

Parfois, cela est validé sous une forme bien annoncée en vertu de certaines conditions d'éligibilité. Ceci doit être fait aussi en fonction des dates butoirs fixées par l'administration. Pour rappel, la procédure appréciative du suivi de l'apprenant s'effectue largement à l'image d'épreuves de contrôle ou d'examens. Les étudiants accomplissent régulièrement au sein de la classe des missions d'essais qui valorisent la prestation de chacun.

1. 11- La programmation des contrôles continus pour un but formatif :

La question est posée aux enseignants de savoir ce qu'ils pensent quand ils s'appêtent à programmer leurs contrôles continus.

Sur les 35 questionnés, 32 (91,42 %) ont déclaré leurs buts qui les poussent à programmer des contrôles continus à leurs classes. Mis à part quatre enseignants ayant mentionné qu'ils effectuent ce test en vue de donner une note, les autres enquêtés (87,50 %) le font pour un but purement évaluatif à caractère formatif.

D'un côté, voilà les réponses analogues :

- « pour la note du TD. »
- « contrainte administrative : il faut laisser une trace écrite en cas de litige. Sinon, comme son nom l'indique, un contrôle continu s'évalue (s'effectue) tout en long du semestre. »
- « Dans le but d'attribuer une note de T.D qui sera comptabilisée avec la note de l'examen. »
- « pour donner la chance aux étudiants de se rattraper car une seule évaluation est insuffisante. »

D'un autre côté, nous présentons les réponses des enseignants par université enquêtée concernant le but formatif derrière la programmation des contrôles continus :

Le but de la programmation des contrôles continus :

Les enseignants de l'université de Mascara :

- « vérifier l'acquisition ou non du savoir et des pratiques enseignées. »
- « dans le but d'évaluer l'assimilation ou non des cours par les étudiants. »
- « vérification du degré d'acquisition des connaissances (enseignement, programme) dispensé antérieurement à l'évaluation. »
- « inciter l'étudiant à revoir continuellement ses cours et à les actualiser avec des recherches. »
- « dans le but d'évaluer les étudiants et de leur apprendre à travailler régulièrement. »
- « dans le cadre de mon module, le CC représente l'évaluation à 100 %. »
- « évaluer si les étudiants ont pu acquérir les connaissances et assimiler les cours. » étudiés durant le semestre. »
- « tester les compétences des étudiants surtout à l'oral. »
- « évaluation. »
- « évaluation des acquis. »
- « évaluation des acquisitions des étudiants. »

Le but de la programmation des contrôles continus :

Les enseignants de l'université de Mostaganem :

- « pour déterminer et contrôler l'installation des compétences. pour évaluer ma propre méthode d'enseignement (adoptée). »
- « intégrer des connaissances. reconnaître et certifier des acquis. contrôler des apprentissages. »
- « dans le but d'apprécier le progrès que réalisent les apprenants. »
- « pour des évaluations partielles et afin d'y remédier le cas échéant. »
- « dans le but d'évaluer l'acquisition des connaissances apprises. »
- « Savoir le niveau. »
- « pour une évaluation formative (reprendre là où j'ai échoué). pour réviser les notions déjà acquises. »

Le but de la programmation des contrôles continus :

Les enseignants de l'université d'Oran :

- « les contrôles continus incitent l'étudiant à travailler. »
- « le LMD est basée sur le C.C. »
- « pour contrôler les acquis, améliorer voire changer la méthode. »
- « l'évaluation. »
- « afin de contraindre les étudiants de réviser leurs cours et d'évaluer leur évolution de connaissances. »
- « pour vérifier l'acquisition des connaissances. »
- « dans le but d'évaluer le degré de connaissances acquises. »
- « dans le but de m'assurer que les élèves sont bien à jour et les obliger à suivre et apprendre et réviser leurs cours. »
- « dans le but d'évaluer l'étudiant. »
- « évaluer le degré de l'acquisition de connaissances transmises lors du TD. »

Commentaire :

En comparant les trois établissements, ce serait bien entendu le même constat en signalant que quatre enseignants (Mascara et Mostaganem) ayant clairement affiché l'intention derrière un test à savoir l'évaluation sommative. Le contrôle qui s'effectue à la fin d'un processus d'apprentissage détient une fonction administrative voire sociale au même titre qu'en examen. Autant dire, le premier objectif d'une telle évaluation demeure dans la réussite ou non de l'étudiant après tant de travaux dirigés.

La grande partie ayant une vision tout à fait différente est majoritaire (la consolidation des savoirs voire leur régulation). Certes, ces tests sont indispensables pour juger d'une connaissance, mais d'un point de vue pratique, on est en mesure d'en apprécier. Il est indéniable que nombre de nos étudiants s'intéressent à la note plutôt qu'à penser à renforcer leurs aptitudes intellectuelles. Peut-il exister ici des tests, en forme et en profondeur, sans notation ?

Pourtant, examinateurs ou étudiants ne sont pas tous égaux face à l'importance accordée à l'appréciation des épreuves. Dès lors une autre question revient : Pouvons-nous remettre en cause l'idée qu'il y aurait des exercices ou des questionnements entravant le parcours de l'étudiant qui échoue à un moment donné ?

C'est pourquoi, un seul test ne pourrait suffire pour le juger. Un ensemble de travaux sont donc mis en place dans ce sens (y compris les exposés) afin de se rattraper. Le jeune apprenant est un être perfectible car il peut à tout moment dépasser les limites que la pédagogie ou même l'administration semblent lui avoir imposées.

1. 11.1- Évaluer pour former selon des objectifs précis :

De nombreux objectifs généraux sont annoncés dans le programme de l'enseignant, mais il peut également les spécifier pour être précis. Pendant le contrôle, le formateur assigne à sa population d'étudiants diverses tâches se rapportant aux objectifs déclarés.

En outre, une épreuve met en place des exercices dont chacun envisage une action qui doit être orientée vers des objectifs bien cadrés :

*« (...), il ne serait pas mauvais que l'épreuve choisie soit réellement significative, c'est-à-dire consiste en une tâche correspondant bien aux objectifs visés : ne choisissons pas une simple application si nos objectifs sont de création ou de transfert, pas plus qu'une tâche comportant synthèse ou invention s'il ne s'agit que de vérifier le stockage d'un certain nombre de connaissances élémentaires. ».*⁴³

L'exercice d'application par exemple est en étroite relation avec ce que l'étudiant a appris ; celui qui est exploité dépendamment de ce qu'aspire l'enseignant.

En le chargeant d'une activité quelconque, planifier à l'avance le moyen d'évaluation qui déterminera ce qu'il doit faire relativement aux buts fixés. S'acquitter d'une tâche fondée sur les connaissances disponibles ne permet nullement à l'enseignant de savoir si un autre objectif de formation est atteint.

En définitive, l'enseignant se fixe des épreuves pour faire progresser ses étudiants dans leurs apprentissages et accroître leurs résultats. Il garantit la cohérence des applications adaptées aux exigeantes tâches tout en restant au service de ses objectifs.

⁴³ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.137

1. 11.2- L'étudiant responsable de sa formation :

Classiquement et abusivement dans l'éducation nationale, on a considéré qu'il n'y a qu'un but à se fixer, faire réussir au maximum les élèves. Au supérieur, il est difficilement atteignable puisque l'étudiant est quasiment responsable de l'essor de sa formation. Cela ne nous laisserait pas indifférent et nous amènerait à lever le voile sur l'aspect d'attitudes apprenantes qui travaillent moins et réclament plus. Autant dire, soit par absentéisme ou bien ils sont moins assidus, mais en parallèle ils n'acceptent pas l'échec.

Loin des procédures administratives, l'enseignant devrait tenir et gérer sa classe et examiner ses manières d'enseigner voire d'évaluer. Un évaluateur efficace impulse et pilote des pratiques rigoureuses et patentes conformes à une pédagogie appropriée suivant les instructions officielles.

Nous n'avons, il est vrai, aucune incertitude que le test soit un outil essentiel ayant autant d'importance que l'examen. Les enseignants savent que leurs idées et leurs pratiques sont considérées sous un angle décisionnel, c'est-à-dire des pratiques opérationnelles. Ils devraient avoir en principe pour but de se trouver une double voie qui détermine le niveau accru de qualité concernant leurs étudiants qui seront sanctionnés par une note.

De plus, ces données permettraient de réfléchir aux mesures à prendre en vue d'une amélioration dans ce sens. Une prise de conscience découlerait également du déclin des résultats escomptés qui mettrait l'examineur en liaison avec une modification relativement obligatoire et importante de ses pratiques évaluatives entreprises.

Il faut rappeler aussi que des notes "trompeuses" nécessitent en permanence une certaine lucidité sans laisser cependant planer un doute dans sa pensée. Hors de la pression des besogneuses missions, les enseignants profiteraient librement de multiples possibilités pour élargir leurs horizons et penser aux forces et aux faiblesses de leurs actions évaluatives.

1. 11.3- La primauté du formatif sur le sommatif :

Il est rappelé dans l'article « Mieux évaluer pour accroître la maîtrise de l'écrit » d'Ameur-Amokrane Saliha (2007 : 228) que :

« Or, dans le cadre de l'évaluation formative, l'objectif n'est plus de mesurer ou de noter mais se permettre aux apprenants de progresser et d'améliorer leurs productions. Par conséquent, l'évaluation doit apporter à l'apprenant des informations précises et claires,

*l'objectif étant de lui permettre de découvrir les zones où il éprouve des difficultés en vue de l'aider à mettre en place des stratégies qui lui permettent de progresser. ».*⁴⁴

L'évaluation formative se fait au cours des apprentissages progressifs où l'enseignant mène ses apprenants à travailler régulièrement. Il présente des types d'exercices d'application et d'approfondissement qui requièrent la mise en œuvre de ce qui est acquis. Ceci semblerait parfois servir à satisfaire les besoins urgents en matière de savoirs et de savoir-faire.

Selon Huver Emmanuelle et Springer Claude (2011 : 110) :

*« Il importe à la fois de distinguer et d'articuler les procédures d'évaluation et de notation. En effet, la notation ne constitue qu'une part de l'évaluation, qui plus est modique, si on considère l'ensemble des formes possibles des pratiques évaluatives. ».*⁴⁵

L'enseignant-évaluateur insiste naturellement plus que jamais sur les objectifs à atteindre au cours et au terme d'un apprentissage. Il en va de même en principe pour l'apprenant pour qui, jusqu'à présent, n'est pas encore possible de changer ses représentations sur l'évaluation. Du moins, il conçoit que les notes sont plus que jamais une fin en soi.

L'étudiant est interrogé sur le cours précédent et/ou en fin de séance. Dans un horizon de temps relativement lointain, il sera contrôlé et positionné par rapport à sa classe.

En fin du semestre, la notation est émise en direction de l'administration et aussi à un milieu social (étudiants, parents et autres.). Une note peut être dialectique, connaître des hauts et des bas, être en mesure de monter ou descendre ou au moins de se stabiliser à un certain niveau.

Les notes proviennent principalement de la disposition intellectuelle de l'apprenant le jour de l'épreuve certificative.

Ces chiffres correspondent à une performance ou une contre-performance et parfois ne coïncident pas nécessairement avec la compétence individuelle.

Un étudiant brillant obtient une meilleure note et se retrouve en tête de la classe. Quelques-uns estiment que leurs notes sont accidentellement inférieures à celles de l'ensemble de la classe. Quant à d'autres, comme par hasard, elles leur paraissent très élevées.

En tout état de cause, un jugement négatif, aussi piètre qu'il semble être, sera longtemps gravé. Sur la base de ces éléments, un évaluateur demeure prudent et prend le problème de la notation dans son ensemble.

⁴⁴ AMEUR-AMOKRANE Saliha. 2007. « Mieux évaluer pour accroître la maîtrise de l'écrit ». Dans *Synergies Algérie*. Janvier 2007, n° 1, *Recherches francophones en Pragmatique et poétique du langage*, dirigée par Aouadi Saddek et Cortès Jacques. Krakow, Pologne : Gerflint. Pages 227-234. p.228

⁴⁵ HUVER Emmanuelle et SPRINGER Claude. *op. cit.*, p.110

1. 11.4- La fonction sociale de la sanction numérique :

Veslin O. et J. (1992 : 143) font la différence entre le formatif et le sommatif faisant la rupture avec les tendances observées ces derniers temps. Ils avancent que :

« *Enfin, ce qui définit la note en sommatif, c'est qu'elle ne reste pas dans la classe, dans le privé de la communication pédagogique : elle débouche à l'extérieur, vers le reste de l'institution et la société. On en tire du passage dans la classe supérieure ou du redoublement, de la réussite à l'examen, du diplôme, de la validation.* ».⁴⁶

On projette de conférer cette sanction numérique (la notation) et d'en débattre honnêtement hors l'espace pédagogique (la classe de cours) et loin des murs de l'université.

« *Le sommatif débouche sur le social* »⁴⁷ d'où la note de l'étudiant sera solidement établie pour s'offrir une fonction sociale mais également en vue d'alimenter les profits publics.

Ainsi, certains organes chargés des études et des diplômes par exemple devraient être clarifiés afin de décider de la situation de chaque cas pour ce qui est de l'admission et de l'ajournement ou sinon à propos de la délivrance des attestations de réussite. On se permet d'ouvrir sur les conséquences du cursus de chacun à travers les commissions pédagogiques du département (ou de la faculté), les conseils de classes, le service de scolarité, etc.

Enfin, les composants de l'établissement et son réseau constituant son organisation administrative devront être au courant du profil de sortie de l'étudiant.

Par ailleurs, Huver E. et Springer C. (2011 : 7) soulignent la grande importance de l'évaluation dans la société depuis toujours :

« *Cette tension apparaît également dans la société civile, au sein de laquelle l'évaluation occupe désormais une place visible et explicite.* ».⁴⁸

Le phénomène de la notation en apprend beaucoup sur l'étudiant et sur l'environnement dans lequel il vit. Il peut se reconnaître pendant sa brillante ou sa mauvaise carrière d'apprenant.

1. 12- Les procédures classiques d'une évaluation formelle :

Morrisson A. et McIntyre D. (1975 : 241) exhibent toutefois les procédures d'évaluation classiques en déclarant que :

« *Dès qu'on parle d'évaluation dans la classe, on évoque immédiatement l'image d'élèves qui peinent sur des tests et des exercices écrits, et d'enseignants consacrant de longues heures à compiler des questions, corriger des copies et produire des masses de notes et de rapports*

⁴⁶ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.143

⁴⁷ *Ibid.*, p.143

⁴⁸ HUVER Emmanuelle et SPRINGER Claude (2011 : 110). *op. cit.*, p.7

*individuels. Ce genre d'évaluation formelle, certes fait bien partie du travail de base de l'enseignant, mais ne représente en fait qu'une petite partie de ce qu'il peut chercher à savoir sur les élèves. ».*⁴⁹

Il convient de souligner que cette double tâche classique de questionner et de corriger constitue le dernier contact avec ses apprenants après de longues heures de cours. Dans ce type d'évaluation formelle, l'examineur doit choisir mais également prendre garde à créer des outils de questionnement.

Il est dès lors conseillé de varier particulièrement entre interrogation pure et instruction de travail. Certes, les multiples outils d'évaluation ne peuvent contenir tous les détails des apprentissages. Mais, ces instruments de mesure condensés présentent les orientations d'un futur examen en perspective.

Dans son article intitulé : « L'activité questionnante comme espace de négociation en classe de FLE », Zetili Abdeslam (2012 : 163) met l'accent sur l'acte d'interroger et son impact sur l'action cognitive :

*« (...) Définissant la place et les rôles de chaque instance, tout comme le fait l'institution, l'acte de question sert à chercher le savoir, établir le contact, inciter à la communication, donner la parole, assurer la progression et l'accomplissement des tâches. Ce même acte est également le moyen d'évaluer, de gérer la parole, d'obliger à parler, d'interdire de parler. Arme à double tranchant, il doit être géré avec soin, justesse et précision, comme un art, et non une tare, dans le contrat scolaire. ».*⁵⁰

L'enseignant prend comme initiative de formuler des questions afin de stimuler l'échange et l'interaction. Il envisage de prendre ses apprenants dans des situations et les presser à résoudre des problèmes.

Au final, l'objectif que l'on vise dans l'évaluation concourt dans toute activité questionnante.

*« Il est essentiel de définir préalablement l'objectif visé dans l'évaluation. Ceci guide le choix et la hiérarchisation des questions demandées pour tester la compréhension du document choisi. ».*⁵¹

L'apprenant sait qu'il est amené à maîtriser les savoirs diffusés mais aussi qu'il fait preuve de réussite. C'est pourquoi l'examineur devra observer cet état de transformation, car lui seul saurait placer l'outil d'évaluation aussi haut qu'il le mérite ou le contraire.

⁴⁹ MORRISSON A. et McINTYRE D. 1975. *Profession : Enseignant : une psychosociologie de l'enseignement*. Paris : Armand Colin. (Traduit de l'anglais par LINARD Monique). p.241

⁵⁰ ZETILI Abdeslam. « L'activité questionnante comme espace de négociation en classe de FLE ». Dans *Résolang, Littérature, linguistique & didactique*. Janvier 2012, n° 8, Oran, Algérie : RUO. Pages 163-171. p.163

⁵¹ DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique *et al.* 2005. *Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratiques de classe*. Paris : Belin. p.63

De la même manière, il conviendrait d'examiner le modèle de contrôle des acquisitions afin d'établir lequel qui sert bien en priorité. Un bon point de départ consisterait donc à examiner tout l'éventail des moyens potentiellement disponibles pour évaluer d'une manière formative le public d'étudiants.

1. 12.1- Les contrôles continus basés sur les cours et les exercices de TD :

D'après cette partie de l'enquête, 62,85 % d'enseignants s'inspirent des cours pour proposer un questionnaire comportant une bonne dose de questions. La même frange d'enseignants, c'est-à-dire (62,85 %) usent des exercices pareillement vus en Travaux Dirigés. Enfin, 48,57% d'eux suggèrent à leurs étudiants un travail personnel.

(11,42 %) ont d'autres suggestions pour faire des contrôles :

- « interrogations orales. »
- « Travail à faire à la maison. »
- « À l'oral (synthèse du cours précédent.) »
- « Exposé. ».

Cela nécessite également de comparer les statistiques à travers les trois établissements pour comme le montre le tableau ci-dessus.

- **61,53 % du corps d'enseignants de Mascara** empruntent le chemin le plus abordable, c'est celui de la restitution des cours. 53,84 % d'autres préfèrent recourir aux exercices vus en TD. Seulement 38,46 % avantagent les travaux individuels et enfin 23,07 % optent pour d'autres voies.

- **70 % des enseignants de Mostaganem** questionnent leurs classes au sujet des cours magistraux au moment où 60 % leur demandent des travaux personnels.

50 % reviennent aux exercices de TD et les contrôlent à travers d'autres pistes.

- **83,33 % des enseignants d'Oran** encouragent leurs étudiants à s'exercer de manière individuelle afin de les évaluer.

58,33 % privilégient les questionnaires liés aux cours théoriques.

50 % favorisent les travaux propres à chacun.

	Questions de cours	Exercices / TD	Travail personnel	Autres
Univ. MASCARA	61,53 %	53,84 %	38,46 %	23,07 %
Univ. MOSTAGANEM	70 %	50 %	60 %	10 %
Univ. ORAN	58,33 %	83,33 %	50 %	00 %
Taux Général	62,85 %	62,85 %	48,57 %	11,42 %

Tableau 4 : Dispositifs du contrôle continu

Commentaire :

Nous remarquons distinctement qu'il y a plus d'enseignants (le cas des universités de Mascara et de Mostaganem) qui ont tendance à contrôler leurs étudiants en matière d'assimilation de notions, de concepts ou même de termes étudiés en conférences au moyen de questions de cours.

A contrario, le personnel de l'université d'Oran, quant à eux, semblent se pencher sur les exercices au détriment des questionnements issus des cours dispensés.

Il a des effets positifs sur le suivi de la formation par l'implication de chaque apprenant dans un travail de recherche en s'investissant dans un environnement académique comme la bibliothèque par exemple.

Il est à constater, le travail personnel occupe toute sa place dans l'acte de contrôle régulier. L'action individuelle comme celle en binôme exige des initiatives personnelles qui peuvent se révéler utiles. C'est un élément important dans l'enrichissement de la culture de l'apprenant qui repose sur le sens de la participation et de la responsabilité accaparée.

Parmi les principes fondamentaux du travail personnel résident dans la promotion des productions des étudiants en surmontant leurs difficultés par l'innovation et la créativité. Par une meilleure compréhension de la pratique du travail, l'étudiant perfectionne son potentiel en matière d'aptitudes cognitives conformément aux attentes de son enseignant.

Quoi qu'il en soit, l'effort propre à quelqu'un se doit une récompense et souvent le sentiment de réussite est généré par cet engagement personnel.

1. 12.2- Un éventail variable de travaux en formatif :

L'évaluation formative oblige les examinateurs à adopter des moyens variables consacrés à mesurer la valeur du rendement de chacun et qui permettraient d'opérer d'autres modes de notation plus diversifiés.

Il faudrait dire que l'examineur s'offre une large diversité d'activités, de tâches et de missions auprès d'un effectif d'étudiants qui évolue et diffère selon son profil. C'est bien parce qu'il est libre que l'enseignant est capable de créer un dispositif évaluatif dans le cadre de ses pratiques décisionnelles. Ce qui nous conduit à étudier les moyens de jugement permettant d'une part de maintenir et d'améliorer la qualité de l'apprentissage.

Par ailleurs, ils valident périodiquement le développement et les progrès de l'étudiant afin de décider d'une éventuelle rectification.

Nous rejoignons les propos de Talbot L. (2014 : 86-87) pour suggérer une suite de travaux à arrêter dans le contrôle continu :

*« Ce système d'évaluation s'attache à rassembler, pour une période donnée, toutes les appréciations et notations pour les synthétiser par une note ou une appréciation globale. Un tel dispositif peut prendre en compte un très large éventail de travaux (exercices faits en classe ou à la maison, interrogations écrites, épreuves mensuelles...) auquel peut s'ajouter une évaluation plus proche du jugement que porte l'enseignant sur le travail de l'élève. »*⁵²

Il n'existe pas uniquement le recours à des exercices ou des questions. Il est souhaitable que l'on attribue à l'évaluation continue une réflexion plus importante.

Pour l'enseignant, il est absolument essentiel de ne pas se leurrer en ce qui concerne de relever des signes supplémentaires des capacités de leurs apprenants.

L'utilisation des travaux de recherche (exposés) est relativement opportune. Toutefois, il faut être attentif à ce qu'on recopie des sources bibliographiques et sitographiques.

1. 13- La difficulté de la conception du test de contrôle (l'exercisation) :

Il faut également relever que la conception de l'épreuve de contrôle est un exercice extrêmement scrupuleux. Son élaboration est un jeu complet de règles garantissant ainsi un certain dosage précis.

La composition des tests administrés aux étudiants doit suivre un mode de construction. Il faut trouver un équilibre entre tout ce qui peut contribuer à l'évaluation dans le but d'assurer la validité du dispositif :

⁵² TALBOT Laurent. *op. cit.*, pp.86-87

« Tout contrôle de l'acquis comporte à dosage variable une évaluation des connaissances et des comportements (manières de faire ou d'être) nouveaux, objet et finalité de la formation. ». ⁵³

L'examineur vise à équilibrer les pourcentages de tâches et de questionnaires dans un dispositif d'évaluation sachant que ce dosage évoluera au fil du temps. Il s'agit d'un processus de contrôle qui évalue l'appropriation et la cohérence d'un enseignement-apprentissage. Il faut harmoniser l'usage de ces outils en faveur de l'action évaluative des savoirs, savoir-faire et savoir-être en référence aux thématiques et aux buts de la formation.

On a tendance à utiliser des quantités de questions et/ou consignes plus importantes dans l'évaluation d'un flanc par rapport à un autre. Pratiquer le contrôle des connaissances acquises selon une proportion bien spécifique, pour mieux vérifier si les objectifs tracés sont atteints ou non.

La méthode de dosage participe plus activement à déclencher une appréciation judicieuse, complète et pertinente. Par contre, un dosage inapproprié, supérieur ou inférieur à la norme, entraîne un constat d'erreur légèrement plus éminent.

1. 13.1- L'utilisation constante des exercices de TD en contrôles continus :

La majorité des enseignants (45,71 %) ont avoué utiliser régulièrement des exercices de TD en contrôles continus. 25,71 % le font souvent. 28,57 % déclarent que cette pratique est loin d'être possible.

Comparant les statistiques données par chaque université, nous enregistrons tout de même des similitudes à propos de ce fait. Le corps enseignant des universités de Mascara, de Mostaganem et d'Oran se partagent cette pratique coutumière même de façon inhabituelle.

- **69,22 % des enseignants de l'université de Mascara** piochent dans les exercices effectués en TD pour évaluer. Quant au côté opposé, nous trouvons un taux de 30,76 % qui n'est pas d'accord.

- **80 % des enseignants de l'université de Mostaganem** redonnent des instructions semblables à ce qui a été exécuté en TD en faisant le contrôle continu. 20 % désavouent.

⁵³ MUCCHIELLI Roger. *op. cit.*, p.122

- **66,66 % des enseignants de l'université d'Oran** reprennent plus ou moins les mêmes tâches réalisées pendant les séances de TD dans la phase de contrôle. 33,33 % censurent catégoriquement cet acte.

	Oui	Souvent	Non
Univ. MASCARA	30,76 %	38,46 %	30,76 %
Univ. MOSTAGANEM	60 %	20 %	20 %
Univ. ORAN	50 %	16,66 %	33,33 %
Taux Général	45,71 %	25,71 %	28,57 %

Tableau 5 : Utilisation des exercices de TD en contrôle continu

Commentaire :

Ils sont donc nombreux à penser que les exercices habituels sont commodes et abordables à traiter au vu des tâches récurrentes auxquelles les étudiants sont familiers. Les évaluateurs sont rassurés durant l'évaluation formative par la réception d'une série d'exercices destinés à la réflexion et à faire le point. On reproduit des activités identiques avec des instructions analogues afin de s'y approprier, ne pas répéter ses erreurs et améliorer son résultat.

Peu d'enseignants viennent récidiver dans leurs tests. Ils ont alors l'alternative de recommencer fréquemment les mêmes activités précédentes et de temps à autre de soumettre un travail de façon radicale. Cette variété peut être tolérée, elle est essentielle dans la mesure où son effet sur la compréhension des consignes est non négligée et se répercute donc sur l'exécution des productions souhaitées. L'étudiant est suppléé en effectuant des exercices semblables aux quotidiens et pourra donc aspirer une note au moins acceptable.

En face, cette pratique est catégoriquement controversée chez presque une trentaine d'enquêtés qui ne se voient pas forcés à refaire exactement comme en Travaux Dirigés. En contrôle continu, des exercices doivent être irrévocablement renouvelables et traités avec le privilège de sélection entre les éléments du groupe classe. Il vaut mieux pour cette couche d'enseignants de modifier carrément la typologie d'exercices déjà réalisés en classe car

l'étudiant en découvrant d'autres tâches on garantira l'aspect autonome et original de l'évaluation.

1. 13.2- L'exercisation en travaux dirigés :

Tout enseignant utilise généralement l'exercice soit pour enseigner un objet d'apprentissage soit pour examiner ce qui est appris. L'exercice est un outil classique et universel afin de faire passer un savoir enseigné pendant un moment appelé application où on vérifie les acquisitions du cours.

Pour installer une connaissance quelconque, il est possible que l'enseignant commence son cours par une phase d'exercisation. Précédant d'une consigne clairement définie, l'exercice conduit l'étudiant à mettre en application la notion apprise. Par ailleurs, il sera appelé à s'évaluer surtout s'il accumule un nombre d'exercices à plusieurs situations variées.

L'enseignant de la matière doit identifier plusieurs types d'exercices exhortant l'apprenant à accomplir des tâches simples, moyennes et complexes. Chaque tâche présente une ou des caractéristique(s) particulière(s) et des compétences : raisonner, comprendre, communiquer, chercher, décrire, commenter, analyser, identifier, transformer, etc. (à titre d'exemples). L'instant de l'exercisation est la partie pratique d'un cours donné à l'issue de laquelle l'apprenant peut être évalué. Tout dépend, l'enseignant pourrait noter la performance de ses étudiants après avoir réalisé leurs activités.

Paradoxalement aux questions auxquelles on ne peut pas toujours s'attendre à des réponses de la part des étudiants, l'exercice les pousse tous à travailler. Aussi, l'exercice, contrairement aux questions verbales et directes, devient un atout quand il est investi en classe ou hors classe. On donne l'avantage aux étudiants de prendre leur temps à réfléchir. Aisément. Finalement, l'exercice donnerait lieu à différentes tâches néanmoins il devrait être plus abordable à l'ensemble de la classe.

1. 13.3- La motivation d'une utilisation des exercices de TD en contrôle continu :

En définitive, nous pouvons dire que (71,42 %) reprennent les ressemblants exercices de TD bien que les contenus soient distincts. (28,58 %) n'adhèrent pas à cette idée.

Partant du postulat que l'exercice est un outil d'apprentissage et aussi d'évaluation, le réemploi d'un usage récurrent est dû aux considérations évoquées auparavant.

Les enseignants ont, pour leur part, justifié leur confirmation voire leur infirmation.

Nous relatons d'abord les réponses des enseignants interrogés ayant invalidé cette pratique :

Les motivations de l'abandon des exercices de TD en contrôle continu :

Les enseignants de l'université de Mascara :

- « pour renouveler les travaux et mesurer si les règles sont bien retenues. »
- « pour la motivation. »
- « pour voir les compétences réelles de l'étudiant. »

Les enseignants de l'université de Mostaganem :

- « s'il s'agit des mêmes exercices, non, du même genre, oui. »
- « il s'agit de tester leurs compétences et connaissances de manière constante. »

Les enseignants de l'université d'Oran :

- « pour éviter le parcœurisme. »
- « on change le support (la littérature). »
- « pour ne pas abrutir l'étudiant avec des automatismes. »
- « pour mettre l'étudiant dans des situations de problèmes nouvelles. »

Dès lors, nous exposons les réponses des enseignants concernés par la conservation des activités évaluatives précédentes faites en TD :

La conservation des activités évaluatives précédentes faites en TD :

Les enseignants de l'université de Mascara :

- « pour vérifier si l'exercice enseignée a été acquis ou non. »
- « dans un but formatif. »
- « évaluer leurs compétences. »
- « pour s'assurer que les étudiants suivent bien les TD. »
- « pour vérifier les compétences et leur assimilation. »
- « réactualisation des acquis.
- « pour tester la réceptivité des étudiants. »

Les enseignants de l'université de Mostaganem :

- « dans le but d'évaluer ses apprentissages. (c-a-d, en TD) »
- « pour qu'ils se familiarisent avec les conditions du travail. »
- « vérifier le degré d'assimilation (remédier aux lacunes avant l'examen). »
- « reformulation : pour évaluer la capacité de compréhension et non pas de mémorisation. »
- « Pour vérifier les acquis. »
- « parce que ça relève de l'investissement personnel de la part de l'étudiant. »
- « pour reprendre les notions étudiées, sinon donner l'occasion à l'étudiant afin qu'il puisse faire des recherches. »

Les enseignants de l'université d'Oran :

- « pour insister sur l'importance d'assister aux TD. »
- « pour donner un modèle à suivre et pour préparer l'étudiant. »
- « donner de l'importance à la présence. »

Commentaire :

D'abord, ce que nous retenons, c'est le motif principal derrière la répétition des exercices antérieurs étant une forme d'attrance de l'étudiant à se présenter aux TD.

Aussi, c'est une sorte de gage de son assiduité. En outre, le préparer à un modèle précis d'exercices susceptibles d'exister en examen tout en le familiarisant avec une typologie singulière voire un corrigé-type.

Ensuite, pour les autres acteurs qui ne sont pas favorables au sujet de réitérer des exercices faites en TD, il n'en est pas question car il faudrait simplement innover.

Ce qui permettrait de tester les compétences individuelles réelles en mettant l'examiné dans des situations-problèmes nouvelles.

1. 13.4- Des modèles plus fréquents pour simplifier la régulation de l'apprentissage :

C'est avant tout une réapparition de tâches à répétition qui vise à connaître le sort d'un processus d'apprentissage. Les apprenants vont d'ailleurs reconnaître facilement le caractère d'exercisation antérieur :

*« Évaluer quelqu'un ou quelque chose apparaît donc comme l'élaboration d'une appréciation ou d'une estimation. Dans notre champ, les pratiques d'évaluation marquent la volonté de faire un retour sur les activités d'enseignement, de formation ou d'apprentissage pour interroger la valeur de ces actions jusqu'à envisager la nécessité d'ajustements et de remédiations (Forestier & Thélot, 2007). ».*⁵⁴

La fréquentation de tels modèles relatifs aux actions évaluatives permettent de simplifier la régulation de l'apprentissage. C'est pourquoi, l'examineur prend le plus souvent en évaluation formative les formes des exercices de TD en contrôles continus.

Quoi qu'il en soit, il faut que les démarches du contrôle continu s'inscrivent dans le cours normal des apprentissages réellement accomplis antérieurement :

L'enseignant a dû organiser une formation en interne pour lancer un questionnement que les éléments de sa classe vont s'approprier. Dans le cadre de l'activité évaluative, le sujet de l'épreuve de contrôle devient lourdement chargé de questions et de consignes portant sur un objet de contrôle et d'appréciation. L'évalué aurait une vue plus élargie voire détaillée de ce qu'il a étudié précédemment dans des matières d'enseignement. Il devrait aussi parfaitement maîtriser les techniques de l'expression textuelle en fonction du sujet abordé.

Dans certains cas, il se prépare dans un premier temps à mémoriser le maximum de connaissances apprises pour ensuite les exploiter dans ses différentes tâches.

⁵⁴ TALBOT Laurent. *op. cit.*, p.42

L'évalué n'est pas en mesure de mieux s'approprier le contenu d'un sujet sur lequel les interrogations sont faites d'une façon inadéquate avec ce qu'il avait l'habitude de voir.

Ces questions et ces consignes formulées différemment compliquent certainement la tâche qu'on lui a confiée. Ce décalage flagrant se justifie peut-être par le désir de l'examineur de l'empêcher à user de la restitution des savoirs, jugée aisée et incitant à la fraude.

Il s'agit de réfléchir à un ou des exercice (s) qui ne sort (ent) pas du contexte de la matière assimilée.

1. 14- Qu'en est-il du contrôle oral ?

Alors qu'il peut trouver une certaine aise à l'écrit, l'examiné est confronté à de nombreuses difficultés en expression orale. À l'oral, il est possible que l'interlocuteur ne sache pas toujours développer une affirmation cohérente et plausible. « *C'est la plus difficile des deux compétences à évaluer : en effet, nous sommes constamment renvoyés à son caractère éphémère.* ».⁵⁵

Évaluer les compétences langagières au code oral signifie prendre en considération les cinq composantes que comprend la production orale (phonique, linguistique, lexicale, discursive et stratégique.). En fait, l'évaluation de la production de l'oral est si délicate au point qu'elle peut être fragilisée. Sa nature discontinue ne serait pas propice à mesurer, ce qui constitue un autre obstacle pour l'évaluateur. Les critères et leurs indications ne pourront être qu'une simple désignation insignifiante et intermittente.

Un apprenant peut primitivement réussir sa locution comme il peut échouer dans un autre temps. Mis dans une situation dissemblable, il sera enlisé dans une impasse où on apprécie mal son discours à travers ses hésitations, son langage malaisé ou inaudible. On jugera de son vocabulaire inadapté, pauvre et non varié. On peut mal estimer ses gestes, ses mimiques, ses mouvements, ses pauses, etc. Seront défavorablement appréciés : son débit, son volume, sa prononciation, son accentuation et son intonation. Autant dire, sont-ils respectés ou non ?

1. 14.1- Un usage du contrôle oral normé plus que spontané :

Avant d'analyser les données observées, il faut signaler que certains enseignants (28,57 %) ont déclaré s'être servis de cette alternative.

Ce qui explique la difficulté de dire que les enseignants puissent nettement trancher sur le type d'oral à évaluer.

⁵⁵ DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique *et al.* 2005. *Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratiques de classe*. Paris : Belin. p.32

Ils hésitent dans le choix entre les deux genres de communications dans le contrôle oral toutefois la plupart, avec un taux de 42,85 %, privilégient d’user d’un oral normé (débat, interview, exposé, etc.). Une partie moins importante (28,57%) donnant son appui à l’oral spontané (improvisation).

- **46,15 % des enseignants de l’université de Mascara** réalisent des contrôles oraux spontanés. 38,46 % sont pour une évaluation formative normée. 15,38 % optent pour le deux.

- **66,66 % des enseignants de l’université de Mostaganem** sont convaincus de l’usage d’un oral improvisé. 30 % utilisent des instruments de contrôle comme (débat, interview, exposé...). 30 % sont placés devant une seule alternative.

- **41,66 % des enseignants de l’université d’Oran** ont émis un accord d’utiliser l’improvisation orale. 41,66 % adoptent la parole organisée. 16,66 % ont un choix successif.

	Oral spontané (improvisation)	Oral normé (débat, interview, exposé...)	Au choix (Alternative)
Univ. MASCARA	38,46 %	46,15 %	15,38 %
Univ. MOSTAGANEM	30 %	66,66 %	30 %
Univ. ORAN	16,66 %	41,66 %	41,66 %
Taux Général	28,57 %	42,85 %	28,57 %

Tableau 6 : Genres de communication dans le contrôle oral

Commentaire :

Par rapport aux observations relevées pour chaque établissement, la balance est également penchée vers l’oral normé même dans une moindre mesure.

Le code oral aligne des propriétés qui lui sont propres que l’émetteur doit maîtriser. Dans quelques situations, l’enseignant en tant qu’auditeur est contraint d’orienter ses étudiants à opter pour un modèle de conversation (un débat, une interview ou entrevue, un exposé, etc.).

Cette orientation peut se justifier par le besoin de tester le respect ou non des caractéristiques de chaque technique à condition qu'elles soient préalablement étudiées.

Cette évaluation administrée pourrait secourir les étudiants qui éprouvent des difficultés dans la communication directe et spontanée d'autant plus qu'elle ne revêt pas de critères précis.

L'évaluation de la pratique orale des étudiants diffère de celle de l'écrit et surtout si elle n'est pas normée. Le locuteur ne peut veiller à sa langue parlée et surtout en présence de son enseignant voire de ses camarades. Il est contraint d'émettre immédiatement son message. Pourtant, certains trouvent qu'il est plus facile à parler qu'à écrire. L'apprenant emploie une syntaxe élémentaire et un vocabulaire facile, c'est-à-dire des phrases simples, inachevées et des abréviations marquées par des pauses :

1. 14.2- Le recours à cinq critères majeurs :

91,42 % des enseignants ont pu indexer au moins deux critères dans la liste qui leur a été établie, selon l'importance et la pertinence de chacun.

Dans l'ordre des priorités, la quasi-totalité (71,87 %) évaluent la rentabilité orale en fonction de deux critères essentiels à savoir la compréhension y compris la transmission du message et un langage bien choisi.

À un degré moindre, le critère de l'interaction entre parole et écoute est pris en considération par 62,50 % d'enseignants. Puis, celui du respect de l'intonation, du ton et du débit est préoccupé par plus que la moitié (53,12 %). Ensuite, un taux non négligeable (40,62 %) se penche vers l'utilisation intelligente de son corps pour son public. Enfin, deux derniers critères ne connaissent pas une prépondérance dans l'évaluation de l'exercice orale.

En faisant la comparaison, tous les enseignants questionnés de chaque université semblent unanimes quant à la primauté de faire appel à cinq critères. Toutefois, ils sont d'accord pour les mettre en priorité par rapport aux deux derniers : une voix porteuse (18,75 %) et bien placée, et jeux des émotions (15,62 %).

Comme à l'écrit, le fait de tracer des critères d'évaluation est préconisé à l'oral car c'est important d'énoncer les exigences applicables aux activités proposées en classe de langue.

Commentaire :

Les apprenants d'une langue-cible comme le Français pratiquent les deux disciplines : la compréhension et l'expression orales. Ils acquièrent ces deux compétences linguistiques considérées telles des finalités de leur cursus sans oublier le code écrit.

Ils démontrent qu'ils satisfont aux besoins de la communication discursive. En préambule, les étudiants sont amenés à écouter des documents authentiques, souvent des fragments d'émissions radiophoniques par exemple. En évaluation de leur compréhension orale, l'accent sera mis sur la compréhension du message. C'est la raison pour laquelle ce critère prendra tout l'intérêt possible de l'évaluateur y compris la transmission du message.

En évaluation de la production orale, les étudiants peuvent s'entretenir avec leur enseignant sur des fait-divers par exemple ou sur d'autres événements d'actualité.

Le langage doit être bien choisi et il constitue donc un autre critère qui attire évidemment l'attention de l'examineur. Il aura testé la grammaire en surveillant la construction des phrases mais aussi l'emploi du vocabulaire, autant dire évaluer les éléments qui contribueront au sens. Le critère relatif à l'interaction entre parole et écoute est également supporté par un nombre grandissant d'enseignants. Communiquer efficacement exige une capacité auditive.

Les étudiants sont conduits à interagir de façon autonome mais à bon escient par le biais de jeux de rôle à titre d'exemple.

15- Une demi-heure, la durée maximale du contrôle continu :

Généralement, en premier lieu, la partie la plus élevée d'enseignants (31,42 %) estime que la durée du contrôle continu prendra une durée maximum de 30 minutes. En second lieu, 25,71 % certifient qu'un test pourrait consommer à juste titre une heure de temps effectif. Troisièmement, 45 minutes est le temps consacré à l'évaluation formative d'après 22,85 % des enseignants. Enfin, seulement 14,28 % d'autres conçoivent qu'il ne faut pas excéder une heure et demie pour pouvoir contrôler leurs étudiants.

Sans oublier que certains en l'occurrence 08,57 % ont donné d'autres réponses à savoir :

- « moins de 30 minutes. »
- « 10 min. maximum. »
- « Tout dépend. ».

Il est difficile, en revanche, suivant ces quelques examinateurs, de déterminer la durée exacte à respecter lors de l'exécution d'une activité sur place. L'horaire est tributaire non seulement de la nature et de la difficulté des tâches à faire mais aussi de la longueur du sujet (dans le cas de l'écrit).

- **Les enseignants de l'université de Mascara** sont divisés dans la durée de l'évaluation formative. Elle est mesurée entre 30 min. (30,76 %) et 45 min. (23,07 %) et un peu moins 60 min. (15,38 %).

- **40 % des enseignants de l'université de Mostaganem** délimitent la durée du contrôle à une heure. Les autres (60 %) sont partagés entre 60 min. et 30 min.

- **La plupart des enseignants de l'université d'Oran** (41,66 %) comptent 45 min. de réalisation du test. 33,33 % sont disent ne pas dépasser les 30 min. alors que 25 % le font en une heure.

	30 mn	45 mn	1 heure	1 heure, 30 mn
Univ. MASCARA	30,76 %	23,07 %	15,38 %	07,69 %
Univ. MOSTAGANEM	30 %	00 %	40 %	30 %
Univ. ORAN	33,33 %	41,66 %	25 %	08,33 %
Taux Général	31,42 %	22,85 %	25,71 %	14,28 %

Tableau 7 : Durée maximale du contrôle continu

Commentaire :

D'une autre manière d'observation, nous pouvons résumer que le contrôle peut s'effectuer dans une durée raisonnable qui varie entre (30 et 60 minutes) selon 79,96 % du corps enseignant. C'est la durée raisonnable pour achever un test pour une grande partie d'examineurs. La durée qui est censée achever un test devrait être variable en fonction de plusieurs raisons à caractère pédagogique mais également logique. Évaluer son étudiant en si peu de temps à savoir les quelques minutes proposées par ces enseignants n'est point envisageable. Une évaluation rapide et pressée ne pourrait déboucher sur des mesures fiables car elle serait incapable de sonder qualitativement l'état du jour de l'intéressé. Au contraire,

elle pourrait avoir en même temps un effet très négatif sur le jugement que l'on prend sur lui pour la suite de sa formation.

En somme, la délimitation de l'aspect temporel d'une activité de langue pour une matière donnée nécessite un accord entre les deux parties à savoir enseignants et étudiants. Ceci dit, en prévoyant la durée de travail selon le nombre d'activités et d'après l'exhaustivité ou non des exercices et des questions à soumettre.

Contrairement et dans des cas, le test écrit est vu tel un examen de sorte que les étudiants se sentent avertis quant aux conditions de l'épreuve écrite. Les 90 minutes seraient donc motivées. Par exemple, un sujet comportant une étude de texte suivie d'une rédaction personnelle coûterait un temps excessif autant que lors d'un examen.

Pour conclure ce premier chapitre, il en résulte une tendance à laisser une grande place aux pratiques d'évaluation formative même si certaines insuffisances sont observées dans ce sens. L'acquisition des connaissances est évaluée semestriellement par le contrôle continu ainsi que l'épreuve. Des tests étant programmés pour un but formatif sont accomplis pendant les séances des travaux dirigés.

Selon les enseignants, un contrôle porte sur des questions de cours et des exercices vus en TD. Par contre, le travail personnel est très peu sollicité. Pour ce qui est de la durée de ces devoirs, la supputation est estimée à 30 minutes maximum.

Nous voudrions aller directement à ce qui nous interpelle le plus. Les évaluateurs envisagent conserver des exercices préalablement effectués en TD dans l'optique de bien aider leurs étudiants. D'après notre présupposition, il s'agit de les pousser à y être régulièrement présents. L'enquête menée sur les pratiques d'évaluation formative à l'université algérienne fait apparaître une conception plutôt de soutien et d'incitation à la présence. Ainsi, par de telles voies, il ne devient pas inouï que les étudiants d'être assez assidus en travaux dirigés.

Voyant les étudiants incapables de bien travailler, les enseignants vont négliger quelques types de questions ou d'exercices. Il y a des préférences pour tel ou tel instrument de mesure parce qu'il est le plus garant et le plus judicieux. Autant dire, offrir des choix plus ou moins accessibles selon les besoins de son apprenant et le conduire vers la réalisation des objectifs. Cet état de fait ne trouvera aucun dénouement si nous ne nourrissons pas nos informations du côté des enseignants chargés d'assumer les pratiques d'évaluation sommative. C'est ce que nous allons détailler dans le deuxième chapitre

Concernant le plan chapitre II, nous faisons d'emblée référence à une lecture documentaire sur des thèmes tels : les normes et les critères d'évaluation (procéduraux et de réussite), la docimastique (les caractéristiques de l'épreuve), l'examen et la construction du sujet (texte-support et questions).

Ensuite, des examens quantitatifs, qualitatifs et comparatifs sont prévus grâce à une enquête statistique. En interrogeant les enseignants, nous essayons de décrire et d'expliquer les conduites pédagogiques avant, durant et après l'épreuve d'examen.

Les points suivants sont à étudier : la participation à la construction des épreuves (rédaction de sujet et/ou contribution), la graduation des exercices/questions (simplicité – complexité), la réutilisation et la modification des épreuves antérieures, l'assistance aux étudiants durant les épreuves écrites et le barème de notation (usage, méthode et contrainte).

CHAPITE II

ÉPREUVE D'EXAMEN, PRATIQUES D'ÉVALUATION SOMMATIVE

Dans ce chapitre, nous entamons les pratiques d'évaluation sommative après avoir débuté à traiter celles d'évaluation formative en premier chapitre.

Nous savons que les tâches professionnelles des enseignants vont bien au-delà des cours. Il y a celles tributaires à la rédaction de l'épreuve écrite qui demande un investissement personnel considérable. Étant donné qu'elle est devenue plus complexe et plus lourde, d'autres apporteront leur concours à la construction des sujets d'examens. Cela pourrait être une réalisation d'un questionnaire, une proposition de consignes ou autres tâches à définir.

Nous allons évoquer ultérieurement le problème des contenus de ces épreuves afin de nourrir une discussion plus approfondie lors de notre analyse.

Nos enquêtés discuteront au sujet des exercices ou des questions susceptibles d'être variables en matière de simplicité et de complexité. Dans certaines matières à évaluer, la graduation se fait soit du simple au complexe, soit inversement ou alternativement. Il s'agit de connaître le compartiment dans lequel le nombre de points est supérieur (simples ou complexes).

Nous serions au courant des choix d'exercices / questions voire leur émanation (les documents des étudiants, le programme d'étude ou le seuil de compétences). C'est une question liée aux principes d'originalité du contenu à évaluer. Les enseignants exploitent des documents et usent d'exercices / questions en vue d'une évaluation dont nous ignorons la nature et l'origine. Ils peuvent être authentiques (tirés de supports à références) ou bien inédits (construits à titre personnel).

Voilà donc une autre question sérieusement posée : Les épreuves d'examens utilisées précédemment pour des classes données, les reprennent-ils à d'autres ?

Par ailleurs, nous serons curieux de savoir si les enseignants notent leurs étudiants sur des paramètres comme l'assiduité, la participation active, l'action disciplinaire, etc. En outre, l'assistance des étudiants pendant les épreuves est une question très sensible. Les adeptes de cette forme d'aide se justifieront en nous exposant les procédés de ce soutien.

Nous arrivons maintenant à un point crucial ayant un lien étroit avec la conception de l'épreuve ainsi qu'avec les procédures de sa correction :

Donne-t-on le barème aux étudiants de manière régulière ou occasionnelle ? Et quand ?

S'il arrive à quelques-uns de le modifier après la fin d'une épreuve, cela pourrait alimenter un doute sur la faisabilité réelle de cette pratique.

2. 1- L'évaluation, les normes et les critères :

L'évaluation normative se dit d'un processus basé sur la comparaison des notes acquises par un étudiant par rapport à autrui de même profil. En revanche, l'évaluation moderne se veut fonder sur des normes lisibles, reconnues et connues par tous.

Blanchard Serge et Al. (1996 : 194) disent à ce propos que :

*« L'évaluation moderne évalue également les individus par rapport à une norme. Mais cette norme de référence, les critères de jugement sont clairement affichés, connus de l'évalué et de l'évaluateur. En outre, l'évaluation s'appuie sur des instruments soigneusement élaborés en fonction de l'objet et de l'objectif de l'évaluation. Elle se distingue donc de l'évaluation traditionnelle par sa plus grande transparence et par sa rigueur méthodologique. »*⁵⁶

L'examineur met en place des normes d'évaluation qui comportent des contraintes d'ordre intellectuel (les compétences à faire valoir), psychologique (les émotions à gérer) et temporaire (la durée limite). Cela dit, en mettant également en avant des règles relatives à la perfection et la présentation.

L'enseignant fixe des principes d'évaluation et des objectifs (ses attentes) qui doivent être appliqués par les étudiants. Évaluer de façon cadrée et normée veut dire que les procédures d'évaluation appropriées doivent respecter certaines exigences.

L'évalué se situera par rapport à ces exigences explicites et d'autres implicites. C'est un ensemble de normes générales et autres spécifiques auxquelles la conformité du produit fera l'objet de mesure. Dans une épreuve, on tente de répondre à un forcing lorsque les examinateurs l'utilisent largement et s'appuient sur des critères procéduraux et de réussite. On définit un certain nombre de critères minimaux et d'autres relatifs au contenu de la matière étudiée et sélectionnant des échelles de mesure.

La normalisation permettra d'identifier et d'énoncer des procédures de correction par le biais d'outils d'estimation qui doivent être méthodiquement suivis.

2. 1.1- Faire la différence entre critère procédural et critère de réussite :

Il faut prêter une attention toute particulière à la manière dont une formulation des critères d'évaluation est adoptée. Certains évaluateurs restent néanmoins prisonniers de dresser une nomenclature de critères qui ne correspond pas parfaitement à ce cadre. Ils sont enlisés dans l'ignorance et l'indifférence totale envers les premiers concernés de cette évaluation.

⁵⁶ BLANCHARD Serge, BONICEL Marie-Françoise, BONORA Denis *et al. op. cit.*, p.194

« Ceci posé, il ne nous semble pas indifférent que les critères soient formulés d'une manière plutôt que d'une autre.

Rappelons donc qu'un critère d'évaluation complet est formé de deux éléments :

- la description de la procédure à mettre en œuvre (on peut appeler cela un critère procédural)

- la description de la réussite de cette procédure : on peut appeler cela critère de réussite.

Dans les discussions, voire les travaux sur l'évaluation. Les critères d'évaluation sont souvent réduits aux seuls critères de réussite. C'est dommage, pour plusieurs raisons. »⁵⁷

Dès lors, la première chose à faire est de différencier entre un critère procédural et un critère de réussite. Le premier décrit une action à laquelle on se réfère pour distinguer le vrai du faux. Le second se traduit par un principe ou une norme qui atteste le couronnement de l'action, et ce, sans la moindre erreur.

La plupart des évaluateurs ne devinent même pas, à cause de leur abandon, que l'étudiant pourra accomplir une tâche tout en fautant. Des critères procéduraux ordinaires qui, souvent, ne sont pas pris en considération à cause de l'échec de l'évalué. Il s'avère une fois encore que ce sont les critères de réussite qui finiront par être primordiaux au jugement.

Dans le cas général, il faut éviter tout amalgame entre les deux types et qui est à la base de confusions d'appréciation. Plus précisément, il incombe alors à l'évaluateur d'établir un barème de notation qui récompense à la fois la procédure et la réussite.

2. 1.2- Entre le produit et sa qualité, quoi noter ?

« Par exemple « Citer correctement la connaissance utile » est un critère d'évaluation. « Citer une connaissance » est un critère procédural. Le faire correctement (c'est-à-dire celle qui convient, à l'exclusion de toute autre) sont des critères de réussite. Quand on corrige une copie, on pense surtout à repérer si la connaissance scientifique est exposée correctement. »⁵⁸

Il est évident, l'évaluateur s'intéresse de plus en plus au produit dénué de toute anomalie. Il cherche la perfection en donnant très peu d'importance au savoir en question. La qualité du travail prévaut sur le contenu exhorté. Bien fait, il sera carrément sanctionné par une bonne note. Pour autant, un autre enseignant va malmener toute idée fautive en condamnant péjorativement une production avec zéro erreur.

L'enseignant a beau d'accueillir favorablement les produits de ses étudiants. Toutefois, une correction peut révéler que la plupart d'entre eux sont " hors-sujet ". Les copies signalées

⁵⁷ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.88

⁵⁸ *Ibid.*, p.88

ne sont pas en adéquation avec la consigne de départ. D'abord, il faudra viser l'action proprement-dite, c'est-à-dire trouver l'information ciblée puis la transmettre convenablement. Enfin, la meilleure façon de réussir consiste à faire en sorte de ne pas commettre des bévues.

« (...). Mais on sanctionne encore plus lourdement la copie dans laquelle ce n'est pas la connaissance adéquate qui est utilisée, même si elle l'est correctement, et encore plus s'il n'y a pas la moindre trace d'utilisation d'une connaissance. Et cela arrive : des élèves à qui on demande d'expliquer d'une façon scientifique se contentent de décrire. »⁵⁹

2. 2- La docimastique et les caractéristiques d'une épreuve écrite :

De Landsheere G. (1971 : 13) définit ainsi cette branche :

« *La docimastique est la technique des examens.* ».⁶⁰

La docimologie permet de tirer des conclusions définitives pour laisser la docimastique se faire une place dans le monde de la conception et la réalisation des examens.

Notons que c'est une branche d'étude qui en résulte afin de désigner l'ensemble des aptitudes techniques ou de savoir-faire. L'exploration scientifique donne son avis et participe à l'organisation de ce type d'évaluation. Il est possible de se fier au savoir-faire technique qui s'enrichit avec dévouement et réflexion.

De leur côté, Blanchard Serge, Bonicel Marie-Françoise, Bonora Denis et Al, (1996 : 285) communiquent les caractéristiques d'un test de mesure :

« (...).

- *La sensibilité d'un instrument de mesure est la capacité à différencier des comportements, des populations ou des personnes.*
- *La fidélité est relative à la stabilité et à la constance des observations lors de la prise de deux mesures successives lorsque les conditions ne changent pas.*
- *L'homogénéité est liée au fait que les différents items d'un test doivent bien mesurer la même dimension.*
- *La validité est une qualité essentielle d'un outil. On distingue habituellement la validité critérielle et la validité de contenu.* ».⁶¹

Tout outil de mesure a le pouvoir de confronter des personnes évaluées à leurs pairs et de les distinguer entre eux. Un test sensible peut discriminer objectivement et avec finesse les

⁵⁹ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.88

⁶⁰ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.13

⁶¹ BLANCHARD Serge, BONICEL Marie-Françoise, BONORA Denis *et al. op. cit.*, p.285

conduites de chaque examiné au sein d'un groupe d'individus. Un instrument qui sert à évaluer des sujets doit aussi être fidèle.

Autrement dit, on tend à réunir des informations fiables de la façon la plus distincte et la plus visible. Ces résultats ne peuvent en aucun cas déroger à ce que l'on veut obtenir. C'est un instrument qui procurera des scores précis et constants avec moins d'erreurs possibles quelles que soient les conditions et les circonstances (changement de population, de temps ou d'examineur).

L'homogénéité renvoie à une relation cohérente entre les items (les questions). Elles se présentent de façon uniforme pour mesurer la même chose. La validité d'un instrument d'évaluation fait référence à sa qualité et sa valeur intrinsèque qui consistent essentiellement en l'estimation et l'appréciation objective. La validité critérielle s'explique par l'obéissance à des critères d'évaluation. La validité de contenu concerne la représentativité des items à pouvoir mesurer pertinemment les traits du secteur à tester.

2. 3- L'examen traditionnel, un passage obligé :

De Landsheere G. (1971 : 19) nous fait savoir l'obligation de passer par l'examen :

« *Dans ce cadre, l'examen constitue une sorte de contrôle de fabrication, de vérification de la conformité au moule, au gabarit, bref aux spécifications imposées par l'autorité.* ».⁶²

Après un temps plus ou moins long, l'enseignant examine ses étudiants et les soumet à une épreuve sous la conduite de l'institution formatrice. Les examens ne sont pas là pour servir totalement les ambitions de l'établissement mais de s'intéresser à l'apprenant lui-même. Autrement-dit, il prendra connaissance de la progression de son apprentissage pour prévoir une éventuelle adaptation de ses stratégies.

Certes, l'examen a pour rôle sommatif en donnant une sanction, mais il y a un autre but qui entre en jeu et vient le compléter de manière efficace et précise.

Ces épreuves d'évaluation ne devront pas discréditer l'étudiant mais plutôt l'impliquer spontanément dans le développement de ses compétences et leur intégration.

2. 4- Le souci du manque de validité dans les examens traditionnels :

Tout dispositif de contrôle des connaissances et des aptitudes en phase terminale ne sera pas sans poser des problèmes spécifiques. La qualité de ces outils de mesure est souvent insignifiante et souffre de manque de propension.

⁶² DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.19

« En résumé, les examens traditionnels présentent généralement de graves défauts de construction. Leur validité est contestable. L'évaluation des travaux est, de son côté, grevée de lourdes faiblesses. En outre, les examens peuvent nuire à la santé physique et mentale des élèves. On ajoutera enfin que, dans certains cas, les professeurs font leur cours en fonction d'un examen et non le contraire... ».⁶³

L'organisation et la construction des différentes épreuves font défaut dans leur fiabilité et leur pertinence. Plusieurs contraintes sont émises concernant une évaluation dénuée de critères ou d'absence de questions représentatives.

Traditionnellement, l'ensemble des épreuves terminales sont transformées en "finalité absolue". L'étudiant est examiné pour le seul but d'être sanctionné, sélectionné et passer un cap dans son cursus. C'est là que l'examen assume une fonction purement sociale alors qu'il devra être aussi un point d'indication pédagogique. C'est une opportunité pour l'étudiant de s'améliorer davantage ou à se ressaisir. Quant à l'enseignant, c'est pour lui un élément régulateur de sa méthode de son enseignement.

Galissou Robert et Coste Daniel (1976 : 199) nous font découvrir dans leur Dictionnaire de Didactique des Langues de la spécificité de la notation.

« Selon le type d'épreuve, la notation est plus ou moins commode, plus ou moins objective, plus ou moins fiable. D'un point de vue docimologique, il est facile de contester la validité de beaucoup d'épreuves ou de systèmes de correction. Le recours à des tests, à des épreuves « objectives », à des systèmes de correction normalisée, permet, dans certains cas, de donner un caractère plus rigoureux à la notation. ».⁶⁴

Nous prenons en considération que la subjectivité est tout à fait naturelle voire instinctive. Cependant, il faudrait garantir plus d'objectivité dans la confection des instruments de mesure et dans la correction des productions. En outre, l'examineur se permet d'avoir le sens de la validité et de la correspondance des épreuves choisies. C'est une véritable situation pour l'enseignant-évaluateur en vue d'assurer une notation de pleine rationalité et de justesse.

2. 5- La construction du sujet d'examen :

Pour ce qui est des tests internes de tous les jours, hebdomadaires ou mensuels, l'évaluation se traduit par des exercices voire des interrogatoires orales et/ou écrites. Il s'agit d'une simple opération routinière qui ne conjure point les mêmes clauses que celles imposées aux examens.

⁶³ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.41

⁶⁴ GALISSON Robert et COSTE Daniel (dir.). *op. cit.*, p.199

« (...) Il n'est, certes, pas possible de déployer, pour une simple interrogation de routine, les mêmes efforts que pour une épreuve destinée à des centaines d'élèves. Pourtant, les exigences de base restent les mêmes.

Les grandes phases de la construction d'un examen sont :

1. Définir l'objet et les objectifs ;
2. Rédiger les questions ;
3. Standardiser la présentation, l'administration et la correction ;
4. Etalonner ;
5. Eprouver la fidélité de l'examen ;
6. Etablir la validité. ».⁶⁵

Cependant, une épreuve de contrôle ou celle d'examen touche le maximum de connaissances. Cette évaluation se réalise à l'issue d'un semestre. L'enseignant prend toutes ses discrétions et alloue autant d'efforts pour construire une composition. C'est une tâche de longue haleine où il va prendre son temps de préparation du questionnaire.

De nouvelles règles seront appliquées aux épreuves d'examen afin de permettre aux nombreux étudiants de composer le plus sereinement possible. La concertation sur un sujet d'examen est souvent indispensable pour couvrir l'ensemble des cours effectivement étudiés. Il n'y a pas que le souci de l'univocité qui est évoqué, mais il faut encore que la procédure d'évaluation mise en œuvre soit correspondante à toutes les populations.

Examiner consiste à tenir compte des conditions opératoires qui déterminent les caractéristiques d'un moyen de mesure. Ainsi, il est nécessaire de passer par six étapes :

- déterminer l'objet de l'évaluation (mesurer une compétence, une performance, un comportement...) en formulant ses visées selon le type de l'évaluation (diagnostique, formative ou sommative).
- savoir interroger (poser les questions qu'il faut de façon différente).
- présenter des outils et des techniques d'évaluation dont le test standardisé.

En d'autres termes, tous les examinateurs et les correcteurs se conforment à des procédures communes et uniformes d'administration et de correction de l'épreuve.

- l'étalonnage est une procédure statistique qui permet la répartition statistique des résultats. On octroie pour un évalué une estimation par rapport à une connaissance variable.
- la mise à l'épreuve de la fidélité de l'examen, c'est-à-dire mesurer précisément même relativement l'objet avec peu d'erreurs possibles.

⁶⁵ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.51

- l'établissement de la validité de cette épreuve de contrôle qui consiste à transmettre des résultats consistants comparativement à d'autres instruments valides.

2. 5.1- Le texte-support dans une épreuve d'examen :

L'usage de ce genre de documents veut en premier lieu que les apprenants suivent leurs cours dans la vraie langue. De plus, à partir de ces "pièces" tirées de l'actualité ou du réel, il suffit de les déchiffrer et rendre leurs informations bien sûr palpables. Ces documents authentiques sont exploitables tant dans un contexte d'apprentissage qu'en situation d'évaluation.

*« On préférera toujours le document authentique car il constitue un espace réel de partage. (...). Avec la lecture d'un document authentique, l'apprenant développe une autonomie dans sa pratique de lecteur dans la langue cible. Ce type de document lui permet, quand il « planche », de se mettre en situation réelle de communication. ».*⁶⁶

Il n'est pas négligeable dans une épreuve d'allier le questionnaire et le support, que ce soit graphique, iconographique, sonore ou visuel. Des documents, de préférence authentiques, servent à communiquer mais aussi suscitent des contributions concernant le retour des réponses.

Généralement, c'est un texte original ou adapté à présenter aux examinés, devant des questions et/ou consignes et étant un appui à l'élaboration d'un travail organisé. Depuis fort longtemps, le texte-support était parvenu à s'ancrer dans la construction des épreuves de Français.

*(...). Il n'est plus alors seulement un étudiant qui « fait ses devoirs », mais bien un individu qui lit un texte pour le comprendre. Le document authentique n'a pas de niveau en soi et il revient à l'enseignant d'en adapter la compréhension guidée en fonction du niveau des apprenants. »*⁶⁷.

2. 5.2- La pose des questions :

Les questions sont construites grâce à l'intelligence et l'expérience de l'enseignant. Cela relève de sa capacité intellectuelle à agencer une phrase interrogative. Il n'est pas aisé de maîtriser la vraie technique du questionnement, pourtant chacun a sa manière de noter ses questions.

⁶⁶ DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique *et al. op. cit.*, p.63

⁶⁷ *Ibid.*, p.63

« *Savoir poser des questions est probablement la capacité la plus nécessaire au professeur. Mais c'est un art difficile, les erreurs dans le choix du niveau de langage et les obscurités fréquemment rencontrées dans le libellé des exercices d'application et les questions d'examen en témoignent.* ».⁶⁸

Qui que ce soit est habitué à adresser des questions à un récepteur à un but formatif. Cependant, dans le domaine de l'évaluation, c'est tout à fait antithétique. L'enseignant se transformant en examinateur parce qu'il a l'habileté de trouver les bonnes formules investigatrices. Elles conduisent son examiné à chercher les bonnes réponses d'où on parle couramment de « l'art de poser les questions ». Se référant à sa créativité et son savoir, l'évaluateur va devenir de plus en plus exigeant.

Par ailleurs, le questionnement prend des formes de langue soutenue ou standard et astreint l'évaluateur à varier systématiquement les types d'interrogations. A titre d'exemple, il propose quelques questions fermées (oui / non) dont les réponses sont déjà connues. De plus, il insuffle beaucoup de questions ouvertes qui servent à obtenir des informations nouvelles. Au fil du temps, il va étoffer son panel de questions pour présager la notion de clarification.

La qualité des questions et la pertinence tiennent notamment à leur clarté. Autrement dit, interroger sans se laisser tomber dans l'ambiguïté. Ainsi, plus une question est explicite, moins elle contient des traits d'incompréhension.

2. 6- La participation effective à la construction des épreuves d'examens :

A vrai dire, les 76,47 % du corps enseignant participent effectivement à la construction des épreuves, c'est-à-dire les sujets d'examens. Pourtant, si l'on ajoute qu'une minorité prendra cette responsabilité suite à la demande (17,64 %), le chiffre augmentera jusqu'à 94,11 %. Nous avons détaillé tout de même cette tâche pédagogique étant aussi une charge administrative dans le tableau ci-dessous. A préciser que certains enseignants ont décelé plus qu'une forme de participation.

Globalement, 11,76 % des enseignants des trois établissements ne contribuent pas à l'élaboration des épreuves écrites en vue des examens. Un chiffre mineur qui témoigne de la disponibilité de la quasi-totalité du personnel enseignant dans cette importante action. Par contre, seulement 17,64 % d'enseignants qui offrent leurs services de collaboration en cas de demande (l'équipe pédagogique ou l'institution).

⁶⁸ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, pp.73-74

Si nous optons pour une analyse comparative entre les trois établissements (Mascara, Mostaganem et Oran), nous trouverons qu'une totalité majeure d'enseignants adhère à la réalisation des épreuves de l'examen semestriel parmi les 97,14 % ayant répondu à notre question.

- **Les enseignants de l'université de Mascara** sont impliqués directement dans la construction des sujets d'examen mais à un degré moindre (**66,66 %**). A l'opposé, une partie de 25 % d'autres ne conçoivent guère ces types d'outils propres à l'évaluation sommative.

- **80 % des enseignants de l'université de Mostaganem** préparent le sujet d'examen au moment où 20 % sont épargnés de cette opération.

- **Très nombreux aussi ceux de l'université d'Oran (83,33 %)** qui sont concernés immédiatement par l'établissement de l'épreuve. Les 16,66 % restants sont donc ménagés.

	Oui	Non	À la demande
Univ. MASCARA	66,66 %	25 %	25 %
Univ. MOSTAGANEM	80 %	20 %	20 %
Univ. ORAN	83,33 %	00 %	16,66 %
Taux Général	76,47 %	11,76 %	17,64 %

Tableau 8 : Participation des enseignants à la construction des épreuves d'examens

Commentaire :

Enseigner, former, cultiver et développer des compétences sont les tâches traditionnelles de l'enseignant ; ajouté à cela l'acte d'évaluer.

Celui-là ci est certes capital mais c'est l'une des fonctions les plus compliquées dans ce contexte au même titre que l'enseignement/apprentissage.

Pour évaluer les étudiants, un outil indispensable tel l'examen s'impose. Ainsi, parmi les pratiques décisionnelles qu'exercent un enseignant au terme d'un semestre est la conception du sujet d'examen. En général, c'est le chargé de la matière (module) qui est le responsable principal de telle mission. Le cas échéant et compte tenu de l'ampleur de cette tâche qui enrôle certains éléments spécifiques, un groupe d'enseignants s'en charge. Ces éléments joignent la disposition, l'expérience et la compétence de l'enseignant. Le contexte n'est plus vaste parce qu'il réduit considérablement les implications de l'enseignant dans l'exercice de son travail.

2. 7- Les modalités de contribution à la construction des épreuves :

Les données du tableau 9 (p. 76) nous permettent d'examiner de manière révolue cette question, de la plus haute importance.

Les personnels enseignants enquêtés des trois universités ont exposé leurs vues quant à une éventuelle participation à l'élaboration de l'examen.

Premièrement, selon 41,17 % d'eux, cette contribution se traduit par la réalisation d'une épreuve écrite (un questionnaire) si l'on tient aussi compte de ce qui spécifie l'épreuve écrite en termes de support (texte), d'exercices et barème de notation.

Deuxièmement, plus de la moitié des enquêtés (52,94 %) sont appelés à formuler des propositions de quelques questions, consignes ou exercices.

Troisièmement, seulement 29,41 % du corps enseignant sont désignés pour discuter de l'épreuve allouée par un enseignant.

En comparant les pratiques de chaque établissement, nous percevons les disparités qui existent à propos des trois formes de participation.

- **À l'Université de Mascara**, on privilégie plutôt de participer à l'élaboration des sujets d'examen par la suggestion des tâches.

- **À l'Université de Mostaganem**, on propose des questions et/ou consignes ou exercices et on construit des épreuves.

- **À l'Université d'Oran**, les trois opérations sont faisables selon le cas.

	Réalisation d'une épreuve écrite (questionnaire)	Proposition de quelques questions, consignes ou exercices	Discussion de l'épreuve allouée par un enseignant
Univ. MASCARA	25 %	58,33 %	16,66 %
Univ. MOSTAGANEM	40 %	50 %	10 %
Univ. ORAN	58,33 %	50 %	58,33 %
Taux Général	41,17 %	52,94 %	29,41 %

Tableau 9 : Modalités de participation à la construction des sujets d'examens

Commentaire :

Pour en arriver à finaliser un sujet tout en entier et de façon individualiste, cela n'empêche pas d'envisager des consultations auprès des collègues pour savoir l'arrêt des cours et des TD. Avant son impression, le sujet devrait être l'objet de supervision afin d'éviter tout litige. Il conviendra en plus d'examiner le plan de l'évaluation, c'est-à-dire le processus de correction, le déploiement des critères et des points à prescrire pour chaque tâche.

Un enseignant pourrait examiner un sujet si un autre a déjà traité des questions pertinentes. Toutefois, un sujet prévu d'avance serait moins exposé à une modification flagrante.

Il serait indéniablement mis à nu et discuté aussi bien dans le contenant que dans le contenu. L'intervention des enseignants est moyenne ou même à faible niveau en vue de prévoir des changements radicaux sur l'épreuve.

Nous pourrions dire que pour être opérationnel, un sujet d'épreuve destiné à un examen semestriel est un fruit d'efforts consentis collectivement. Il y a eu ordinairement des raisons de croire qu'on jetterait aussitôt le doute sur la pose réelle et conforme des questions et la formulation des consignes.

Nous insistons désormais sur leur propre rôle dans la compréhension de l'interrogation ainsi que du discours procédural. Hormis éventuellement le choix du texte, le questionnaire est un des éléments ayant aidé ou nui à la démarche de réadaptation du sujet arrêté.

2. 8- La rédaction de l'épreuve, un travail d'équipe :

20 % des interrogés ont évité de nous faire savoir ce qu'ils pensent du fondement de l'épreuve d'examen. Les autres enseignants (80 %) ont sélectionné une des deux pistes comme l'indique le tableau 10 (p. 77). Peut-être, est-ce parce qu'ils ont répondu à une question pareille auparavant ? (la participation effective des enseignants à la construction des épreuves). Les résultats des deux positions sont rapprochés mais la dominance s'incline vers ceux qui considèrent que la rédaction de l'épreuve est l'objet d'un travail d'équipe (en collaboration). Ils sont donc 57,14 %. Par contre, 42,85 % stipulent que c'est une exigence par le chargé du module. C'est à lui seul que revient la décision de cette rédaction. En cette qualité, il assume personnellement cette immense tâche.

- **20 % du personnel enseignant de l'université de Mascara** confirment que le sujet dérive de la collaboration intrinsèque de l'ensemble des enseignants de la matière. Or, 80 % sont plutôt sûrs qu'il émane de l'autorité du préposé du module.

- Bien au contraire, **75 % des enseignants de l'université de Mostaganem** nous soulignent que la construction de l'examen est un travail d'équipe. Les 25 % autres estiment que ceci découle de l'exigence du responsable de la matière.

- De même pour **l'université d'Oran (80 % contre 20 %)**.

	Travail d'équipe (en collaboration)	Exigence par le chargé du module
Univ. MASCARA	20 %	80 %
Univ. MOSTAGANEM	75 %	25 %
Univ. ORAN	80 %	20 %
Taux Général	57,14 %	42,85 %

Tableau 10 : Fondement de la rédaction de l'épreuve

Commentaire :

À l'annonce de la programmation de l'examen, l'équipe pédagogique constituée d'enseignants de spécialité se réunit dans le cadre de la coordination pédagogique pour proposer le sujet adéquat.

À la lumière des remarques générales ou particulières de cette réunion, chacun est invité à proposer les questions et/ou les exercices à titre facultatif. Après l'achèvement du sujet, il est temps d'approfondir plus à fond les parties dont se compose une épreuve écrite.

Il est aussi question d'examiner ensemble le corrigé-type d'une façon qui permette d'éviter des risques et des préjudices inutiles au résultat final de l'étudiant.

Outre, ce travail d'équipe se concrétise par exemple par une modération d'une question et/ou un exercice voire un assouplissement d'un critère d'évaluation.

D'ailleurs, un enseignant moins chevronné est plein de dynamisme mais souhaite également porter son influence positive étant donné que l'examen ne constitue jamais une simple formalité.

Cette entraide diminuerait de façon plus recherchée tout risque potentiel que pourrait poser un problème quelconque. Dès lors, Il semble donc approprié de traiter de plus près par la composante de l'équipe enseignante un sujet d'examen ; en apportant un ajustement dans sa principale organisation.

2. 9- Le phénomène de la graduation des exercices / questions (simplicité – complexité) :

Dans certains modules à évaluer, des exercices ou des questions (items) sont variables éventuellement en matière de simplicité et de complexité. Rappelons ceci :

« *Un item est un élément d'un test.* ».⁶⁹

Notre préoccupation, cette fois-ci, tourne autour de la graduation de ces modes d'évaluation tout au long de l'épreuve. La graduation étalonnée des exercices et/ou exercices se pratique verticalement. Autrement dit, on crée un modèle d'examen suivant une échelle de simplicité et de complexité. Il permet de les organiser selon un ordre établi du début de l'épreuve jusqu'à sa fin.

Du simple au complexe ou inversement. Souvent, des enseignants habituent leurs étudiants aux questions et/ou exercices plutôt simples. Au fur et mesure de la progression de l'épreuve, ils se heurtent à d'autres plus complexes. D'autres enseignants font le contraire. Pourtant, il

⁶⁹ BEAUDET Suzanne et MONNERIE-GOARIN Annie. 1993. « *Petit lexique pour mémoire* ». Dans *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*. Août 1993, n° Spécial, *Évaluation et Certifications en Langue Étrangère*. Dirigée par Monnerie-Goarin et Lescure Richard. Paris : EDICEE. Pages 57 - 60. p.59

existe un autre secteur d'évaluateurs qui instaurent les facteurs simplicité ou complexité au début de l'examen mais de manière alternative.

2. 9.1- La graduation des exercices / questions, du simple au complexe :

La graduation se réalise du simple au complexe d'après (62,85 %). On commence par des questions et/ou exercices simples pour progresser vers les complexes. Les 37,14 % restants préfèrent procéder ainsi mais alternativement. Autant dire, ils relaient les deux procédés l'un après l'autre. Tantôt du simple au complexe, tantôt, du complexe au simple.

- **Pour l'université de Mascara**, la grande majorité opte aussi pour la première piste. **76,92 %** avantagent les exercices et/ou exercices simples quant à l'entrée de l'épreuve. Les 23,07 % effectuent une permutation successive par rapport à ce fait. Des exercices voire des questions complexes pour se substituer à d'autres simples et vice-versa.

- **À l'université de Mostaganem**, les enseignants procèdent par une graduation équilibrée. Ils sont divisés équitablement entre la graduation du simple au complexe et la pratique alternative. **(50 % / 50 %)**

- **58,33 % des enseignants de l'université d'Oran** favorisent également la simplicité jusqu'en arriver à la complexité. Très proches, 41,66 % d'autres utilisent la variation en alternance.

	Du simple au complexe	Alternativement
Univ. MASCARA	76,92 %	23,07 %
Univ. MOSTAGANEM	50 %	50 %
Univ. ORAN	58,33 %	41,66 %
Taux Général	62,85 %	37,14 %

Tableau 11 : Graduation des exercices / questions (simplicité et complexité)

Commentaire :

Si nous établissons un état des lieux pour chaque établissement, nous remarquons presque les mêmes réflexions. En exploitant ces résultats, l'ensemble du personnel semble orienter l'épreuve en commençant par l'exercice et/ou le questionnaire se caractérisant par sa simplicité pour permettre à l'étudiant d'entamer aisément son travail. Ensuite et graduellement, il enchaîne avec d'autres types de questions et/ou consignes étant d'une plus grande complexité. Quelques examinateurs emploient réciproquement cette démarche.

Dans un état prospectif, les étudiants appréhendent un examen suite à son caractère difficile en termes de questionnement et d'exercitation. Dans un sujet d'examen, des questions et des exercices apparaissent relativement aussi bien fragiles que durs.

D'une part, la désinvolture des formules des questions/consignes constitue une assurance car la simplification est en effet le principal atout de réussite pour l'étudiant. D'autre part, parmi les exigences de l'épreuve est de complexifier certains exercices ayant fait objet d'étalage. La complexité suppose mettre l'étudiant en difficulté néanmoins cela ne veut pas insinuer qu'on mette en cause la clarté voire la sobriété de la tâche ou la réponse.

La simplicité des interrogations ou instructions facilitent l'accomplissement de la tâche. En revanche, la complexité condamnerait l'étudiant à s'efforcer dans son labeur. Or, il pourrait s'avérer impossible à trouver des réponses. Simplicité et complexité sont donc qualifiées d'options stratégiques de mise de différenciation entre les étudiants.

2. 9.2- Du simple au complexe ou l'inverse, un vrai dilemme :

Nous imaginons difficilement qu'un examen ne présente aucune complexité. Il importe de proclamer la difficulté aux évalués à faire face à de nombreux obstacles, un défi à relever. Il ne faudrait cependant pas confondre un examen facile et peu difficile mais plutôt abordable. Le principe fondamental d'une épreuve repose principalement sur l'évaluation d'une performance individuelle.

Pour ce faire, il importe de suivre une méthode prônée dans toutes les épreuves en vertu de variation successive et systématique en adoptant le simple et le complexe.

Quelle que soit la difficulté ou la facilité des exercices ou questions, l'examineur a pour objectif de quantifier les conséquences de la performance de l'étudiant tout en sachant ses capacités cognitives.

Du simple au complexe ou le sens contraire, un dilemme auquel est confronté régulièrement l'évaluateur. En tout état de cause, garder à l'esprit qu'il ne faudrait pas utiliser durablement

un seul chemin, mais alternativement. Par ailleurs, l'adaptation de la qualité même de ces outils d'évaluation est à plus forte raison indispensable.

2. 9.3- La méthode de Pidgeon et Yates, une piste envisageable :

Il existe une méthode adéquate pour poser des items en fonction de groupes de la classe :
« *Pidgeon et Yates proposent une méthode de calcul simple, fort utile pour les enseignants :*

- *Diviser la classe en trois groupes : supérieur, moyen et inférieur, sur la base des scores totaux à l'examen considéré.*
- *Pour chaque item, voir quel pourcentage de chacun des trois groupes a réussi.*
- *Pour chaque item, la différence entre le pourcentage de réussite du groupe supérieur et celui du groupe inférieur donne une bonne estimation de l'efficacité.*

*Si la différence est faible ou nulle, c'est que la question ne distingue pas bien les élèves forts des élèves faibles. ».*⁷⁰

Hormis les consignes, les questions sont l'un des outils privilégiés de l'évaluateur. Pour ne pas être considérée comme un acte de tromperie, toute question est étayée par une préparation antérieure et doit être couplée à une réflexion exploratoire.

L'enseignant teste en permanence leur efficacité dont il ressort que l'option des items et leurs difficultés pourront servir les niveaux de ses étudiants. Les techniques de la construction des items ont dès lors évoluées.

Partant du simple, l'examineur peut désormais se baser sur un procédé établi sur proposition de Pidgeon et Yates (1969) qui prennent en considération l'hétérogénéité de la classe à évaluer. Au début, il s'agira purement et simplement de formuler et d'utiliser des questions en fonction de trois catégories d'apprenants (supérieure, moyenne et inférieure).

Puis, calculer le pourcentage de réussite pour chaque couche suite à chaque question posée à l'examen.

Enfin, en comparant l'écart entre les deux extrémités, on parvient à dire si la question est efficace ou non. Au cas où il n'y aurait pas une nette différence entre les excellents et les moins bons, la question sera donc infaillible.

2. 10- La supériorité de la notation dans les exercices / questions complexes :

Dans le prolongement de la question relative à la simplicité et la complexité des outils d'évaluation, un autre sujet de grandes préoccupations en découle. Dans ce cas, la notation serait supérieure dans l'une des deux qualités.

⁷⁰ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.75

A noter que 91,42 % ont répliqué en exprimant unanimement que le nombre de points est calculé au profit des exercices ou des questions complexes avec un taux élevé atteignant 82,85 %. A l'opposé, 37,14 % pensent attribuer plus de points aux exercices ou questions simples.

Tous les enseignants des trois établissements se sont convenus d'utiliser la même pratique :

- **À l'université de Mascara, 61,53 %** des évaluateurs sont pour une attribution intéressante de points en faveur des tâches et des réponses qui proviennent d'une certaine complexité. 38,46% qui restent réfutent cette attitude en faisant l'opposée.

- **62,50 % du personnel de l'université de Mostaganem** accordent une importance aux exercices/questions complexes au moment où 37,50 % portent un intérêt particulièrement aux exercices/questions simples.

- **54,54 % des enquêtés de l'université d'Oran** défendent l'idée de doter plus de points suivant la complexité aux dépens de la simplicité prêchée par 45,45 % d'autres.

	Exercices / Questions simples	Exercices / Questions complexes
Univ. MASCARA	38,46 %	61,53 %
Univ. MOSTAGANEM	37,50 %	62,50 %
Univ. ORAN	45,45 %	54,54 %
Taux Général	37,14 %	82,85 %

Tableau 12 : Supériorité du nombre de points dans la notation

Commentaire :

Ainsi, les questions et les exercices dits faciles sont moins notés par rapport aux plus difficiles. Un étudiant qui se trouve en difficulté apercevra immédiatement la lourdeur de la

tâche et en prendra ainsi conscience. Ce climat nullement propice dans lequel est trempé l'étudiant est en lien à la nature de l'épreuve. Elle inclut toutes les consignes et les questions possibles, précises et détaillées mais aussi simples et complexes.

On ne peut supporter de mettre des points supérieurs à des réponses ou des tâches enrôlant moins d'efforts d'analyse, de concentration, de réflexion et d'attention encourageant la découverte et l'initiative personnelle. Adopter une règle qui peut être standard, c'est-à-dire montrer du doigt les questions difficiles et les sanctionner. Si le travail est comme prévu, son auteur méritera une note plus élevée. Au cas où il est au-dessous de l'espérance et n'est pas comme il se doit, il sera moins apprécié.

L'évaluateur cherche à établir des règles. Au sens strict, elles sont censées sous-tendre de toute correction. Pourrait-il être applicable pour tous les niveaux de classes ?

Telle est la question qui s'impose. Légiférer ce type de conduites présume l'instauration de certaines habitudes auxquelles les évalués sont initiés. Les étudiants du tronc commun (la première année) ne seraient pas concernés au regard de leur jeune âge (entre 18 et 20 ans) et de leur expérience instructive insuffisante. Il faudrait probablement approcher ce système de notation des questions à partir du troisième semestre.

2. 11- Le choix d'exercices / questions :

Il ne s'agit surtout pas d'ignorer qu'une formation quelconque s'appuie sur le précepte d'exercitation. L'exercice, cette activité à caractère mental a accompagné tout le parcours de l'étudiant depuis sa première scolarisation.

« *En didactique des langues, l'exercice est : « un travail précis, avec un objectif spécifique, entrant dans le cadre d'une méthodologie, et destiné, soit à faire acquérir à l'apprenant un savoir ou un savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir ou ce savoir faire ont été acquis. Ce travail peut être d'ordre phonétique, lexical, grammatical, ou discursif. ».*⁷¹

Il s'agit d'exercices d'application, d'entraînement ou de consolidation des connaissances pour garantir l'exécution de ce qui vient d'être appris antérieurement. Des genres d'exercices intellectuels à faire par le public ont fait l'objet de devoirs à l'oral ou à l'écrit ou bien des tests de contrôle immédiat.

L'enseignant peut les rendre "faciles ou difficiles" d'après le jargon des étudiants qui s'efforcent de solutionner des problèmes, perpétrer des tâches ou répondre à un ensemble de questions.

⁷¹ ROBERT Jean-Pierre. *op. cit.*, p.70

L'exercisation ne se limite pas à un seul type d'exercices puisque les modèles sont reconnus classiquement par les enseignants touchant tous les composants du Français à savoir la forme, le contenu (la sémantique) et la pragmatique (l'utilisation du discours).

2. 11.1- Des exercices / questions appropriés au seuil de compétences et au programme :

Nous précisons d'emblée que certains enquêtés ont choisi deux sources. À juste titre, tout enseignant a au fond de lui-même une certitude sur les tendances tant au plan théorique qu'au plan pratique.

Il est difficile pour la plupart des enseignants de se prononcer avec justesse à propos de ce questionnement constant et fondamental. D'abord parce que c'est une question qui débouche sur des tâches évaluatives dans le prolongement de leurs rôles traditionnels. Et puis, c'est parce qu'ils se plient aux exigences de l'institution. Ces exigences ont été implantées par les décideurs des programmes officiels et les nouvelles directives.

D'ailleurs, une grande frange d'enseignants (31,42%) ne peut ignorer l'usage des programmes dans la préparation des tests et des épreuves. En second degré, nous découvrons aussi que beaucoup d'enseignants (25,71 %) puisent leurs outils d'évaluation qu'en se référant au seuil de compétences des étudiants. Ils négligent ainsi la soutenance des nomenclatures des programmes.

11,42 % trouvent que les documents étant à la disposition des étudiants un moyen pour établir leurs évaluations en tenant compte des compétences des étudiants. Quoi qu'il en soit, le dépistage exhibe qu'il y a prédominance de la tendance au respect des programmes même pour les 05,71 % restants.

Le tableau 13 ci-dessous (p. 85) présente les réponses aux trois parties de la question. En effet, nous nous rendons compte que 62,85% des enseignants des trois universités donnent de l'importance aux acquisitions collectives et individuelles. Elles sont appréciées par rapport au programme officiel d'après 60 % du corps enseignant général. Seulement 17,14 % s'appuient sur les documents des étudiants quand ils s'apprêtent à évaluer leurs effectifs.

- 69,23 % de l'équipe enseignante de l'université de Mascara détourne toute son attention vers le programme établi d'avance pour entamer leurs évaluations. 46,15% prend soin du niveau d'aptitudes du public d'étudiants. 30,76 % ne sont pas décidés sans pour autant à écarter l'apport des documents portant les cours et les activités effectués.

- Selon 90 % des enseignants de l'université de Mostaganem, on choisit ses exercices et/ou ses questions en relation avec les compétences intellectuelles des étudiants. Le programme est suivi par 40 % à l'instant de la réalisation des instruments d'évaluations. Il n'y a que 10 % qui ne tiennent pas en considération les documents dont dispose le corps d'étudiants.

- Quant aux enseignants de l'université d'Oran, 66,66 % accordent plus d'intérêt au programme d'étude semestriel en abordant l'évaluation. 58,33 % dont la réflexion est portée vers le niveau-seuil des étudiants au moment où uniquement 08,33 % autres s'intéressent à la documentation attribuée aux étudiants.

	Documents des étudiants	Programme d'étude	Seuil de compétences des étudiants
Univ. MASCARA	30,76 %	69,23 %	46,15 %
Univ. MOSTAGANEM	10 %	40 %	90 %
Univ. ORAN	08,33 %	66,66 %	58,33 %
Taux Général	17,14 %	60 %	62,85 %

Tableau 13 : Appropriation des exercices / questions

Commentaire :

Pour récapituler, les enseignants sont amenés à passer d'une source à une autre puis à choisir les moyens correspondant au mieux à l'évaluation du jour. Les instruments servant à l'épreuve ou le contrôle sont en conformité au programme d'étude toutefois, il y'a une focalisation sur le niveau-seuil de la classe à évaluer. Au début de l'année, l'enseignant met à la disposition de son public étudiants ayant besoin d'orientation un programme non-exhaustif pour leur expliquer ce qui est attendu d'eux.

Les étudiants ont appris à devenir des usagers de leurs documents, à commencer par les notes prises d'autant plus qu'on les a habitués à cette technique tout au long du cycle universitaire. Ces notes notoires ne sont pas les seules à être exploitées et étant sous forme de tirage :

polycopiés synthétisant les cours et les activités. En revanche, il existe des documents diversifiés : ouvrages, passages écrits ou oraux, supports audio ou visuels et d'autres ressources pédagogiques. La documentation désigne un ensemble d'informations sur le cours et les exercices effectués en TD y compris les autres ressources documentaires dont les étudiants ont besoin pour être productifs.

Sommairement, les trois sources sont prévisibles mais cela dépend du but pour lequel on les utilise. Mis à part le programme étant la première référence d'un enseignant, le facteur appelé traditionnellement « niveau de classe » prendrait relativement toute la considération quand on arrête une évaluation.

Les enseignants ne s'inspirent pas immédiatement des documents des étudiants puisque ce facteur relève d'une certaine autonomie d'exercice. Il y a celui qui ignore complètement ce qui a été fait, en aménageant son évaluation. En raison d'entraîner l'aspect concurrentiel entre les destinataires, il modifiera entièrement ou partiellement les types d'exercices ou de questions aperçus en Travaux Dirigés.

2. 11.2- Des documents et exercices inédits en évaluation :

Nous avons trois types des participants à répondre à une telle question posée de plus en plus fréquemment. Beaucoup de répondants ont opté pour les deux formules en même temps comme en peuvent témoigner les résultats que nous avons récoltés par l'ensemble du personnel (tableau 14, p. 92) :

Nombreux sont donc ceux qui se voient comme capables de présenter un travail personnel et pouvoir préparer en amont leurs évaluations. Ils constituent (45,71 %) des enquêtés par rapport à un nombre non négligeable (37,14 %) qui n'empruntent pas cette voie. Cependant, ils proposent des supports tirés voire des exercices, en quelque sorte, de l'existant pour servir un objectif évaluatif.

De l'autre côté, quelques 17,14 % se proposent une piste double dans cette forme de pratique évaluative. Les documents à exploiter y compris les exercices ou les questions en vue d'une évaluation sont inédits (construits à titre personnel).

La grande tranche (62,85 %) soutient cette conception. L'autre partie (54,28 %) use d'éléments authentiques (tirés de supports à références) pour tester les aptitudes des apprenants.

Les deux chiffres ne sont pas lointains l'un de l'autre, nous pourrions indiquer ainsi qu'un tel problème se résout, tout dépend de chaque cas et de la façon qui détermine la qualité du document ou de l'exercice.

Un texte, un questionnement et des exercices servent à désigner le noyau le plus représentatif possible car ils sont sélectionnés à faire l'objet d'une vérification des acquis. C'est là le seul concept d'une épreuve ou d'un test.

Authentiques	Inédits	Les deux
37,14 %	45,71 %	17,14 %

Tableau 14 : Types de documents et exercices / questions en évaluation

Commentaire :

Pourtant, nous voyons bien le partage qui existe entre les deux parties. Les documents sont utilisés dans les épreuves. L'enseignant se sert de quelques outils didactiques comme des matériaux supports de l'évaluation.

À l'écrit, il dévoile un sujet rédigé sur papier ou sur le tableau voire dicté mais avec des données avec lesquelles l'évalué est invité à exploiter dans ses réponses (texte tiré d'un ouvrage ou d'une page web, article de presse, etc.).

Plus encore, une question ou un libellé de la consigne précédant un exercice sont souvent accompagnés d'un extrait (passage littéraire, paragraphe, citation, liste de mots, etc.).

À titre d'exemple, une consigne qui institue la tâche d'écriture est généralement suivie d'un énoncé pour pouvoir déclencher la production écrite. Le travail de l'étudiant pourrait être accompli à l'aide de cet énoncé étant l'ingrédient ou plutôt le support de la tâche.

De même pour les textes lacunaires (à trous), les expressions à compléter et les passages à ordonner, etc. Comme l'outil didactique est un moyen d'enseignement, il peut servir à l'évaluation, autant dire il devient un moyen pour apprécier le travail de l'étudiant.

Une ressource didactique a pour but d'accompagner l'ensemble de la classe à travailler les exercices et à répondre à des questions.

En détail, voici ce que préconisent les enseignants de chaque université dont quelques-uns, précisons-le, utilisent les deux voies mais à des proportions différenciées :

- Les enseignants de l'université de Mascara ne s'éloignent pas des autres pédagogues des deux établissements. 61,53 % ont consenti de soumettre des documents originaux aux classes

d'examen au moment où 53,84 % reprennent d'autres outils utilisés. Ils ont adopté l'authenticité des fichiers consacrés à une fin évaluative.

- **La majorité du personnel de l'université de Mostaganem** à savoir **70 %** construit personnellement les contenus dédiés à l'évaluation. 60 % d'autres utilisent de vrais supports associés à un questionnaire.

- **Les enseignants de l'université d'Oran** rejoignent leurs collègues dans la même pratique où **58,33 %** des enseignants font appel à des sources récentes et nouvellement élaborées par eux-mêmes. 50 % ont approuvé un usage de pièces authentiques véhiculées par l'apprenant.

	Authentiques (tirés de supports à références)	Inédits (construits à titre personnel)
Univ. MASCARA	53,84 %	61,53 %
Univ. MOSTAGANEM	60 %	70 %
Univ. ORAN	50 %	58,33 %
Taux Général	54,28 %	62,85 %

Tableau 15 : Types de documents et exercices / questions en évaluation

Commentaire :

En définitive, l'enseignant est contraint de faire plusieurs alternatives pour présenter ses documents, consignes et exercices de manière différente lors du jugement de ses étudiants. Il peut en effet choisir entre plusieurs techniques de construction de son test ou examen. Primo, distinguer dans les références bibliographiques et/ou webographiques des documents didactiques qui conviennent le mieux à la situation d'évaluation. Ainsi, ajouter à cela des questions et/ou des exercices élaborés à titre individuel.

Secundo, construire uniquement ses propres ressources à titre personnel mais favoriser avec un grand soin les questions précises sur la base d'une recherche d'informations.

En troisième lieu, faire ressortir des outils authentiques venus d'ailleurs se permettant d'être mis à jour. Les joindre et les ajuster à des exercices et des questions adéquats.

Finalement, se donner la possibilité de se forger lui-même le contenu de ce qu'il veut évaluer, autrement dit le sujet de l'épreuve en entier que l'on souhaite adopter.

2. 11.3- Être judicieux dans le choix des documents en évaluation :

Voici par conséquent des choix entrant dans les divers protocoles d'évaluations auxquelles l'examineur consacre tout son temps. Il devra choisir l'une de ces quatre options en fonction du résultat qu'il en attend.

Le recueil est appuyé par l'organisation imminente d'un examen ou un contrôle qui offre peu d'occasions de pencher. Souvent, une situation impose que l'on peut choisir entre au moins deux méthodes pour déterminer la meilleure façon de réaliser cet objectif. Comme par exemple l'idée de retrouver un thème défini à l'avance ou un concept qui oblige la proposition de certaines questions.

En outre, à défaut du temps, l'enseignant serait forcé de dégager des documents et des questions toutes faites. L'idéal serait d'adopter tout de même la stratégie qui facilite la correction du travail de manière objective.

Un document, exercice ou question destinés à l'évaluation, quel qu'il soit, tirés de certaines sources ou bien créés personnellement par l'enseignant, peuvent devenir des références, des modèles à réutiliser à l'avenir.

Certes, le choix des documents inédits répondant au niveau intellectuel des examinés ainsi qu'aux objectifs du programme est laissé à l'examineur. Cependant il devra être judicieux.

La simplicité et la qualité sont recherchées, qu'il s'agisse d'un texte littéraire ou autres comme un article de presse, une publicité, une annonce, une lettre, etc.

Extrait d'une référence, c'est un texte bien choisi et qui possède un certain calibre, un répertoire lexical et une facture énonciative. Le fait de se désintéresser de ces facteurs va réfréner l'esprit de l'étudiant de construire le sens et d'en donner une interprétation.

« En fonction du niveau des apprenants, la longueur du document, le lexique, le type de procédés discursifs visés, doivent tenir compte des contraintes qui cadrent la production personnelle de l'apprenant pour ouvrir sur une correction « efficace », c'est-à-dire respectueuse de ce qui est « acquis » et de ce qui est à revoir ou à retravailler pour une

*meilleure mémorisation (des règles grammaticales, du lexique ou de procédés énonciatifs propres à la langue écrite). ».*⁷²

D'ailleurs, la taille de l'espace de lecture traduite dans sa longueur ou sa brièveté tient la première place. Cet écrit peut comporter des thèmes privilégiés en lien bien entendu avec le programme d'étude en cours. Il sera baptisé en fonction du niveau de la classe et compte tenu des pré-requis des examinés.

Le texte-support, qui correspond aux spécialités voire aux motivations de l'enseignant-examineur, devra satisfaire aussi aux centres d'intérêt des étudiants, c'est-à-dire aux préoccupations et goûts personnels.

2. 12- La réutilisation et la modification des épreuves antérieures :

Selon 40 % des enseignants, les épreuves d'évaluation utilisées précédemment (l'année écoulée) pour des classes données ne pourraient être reprises une nouvelle fois à d'autres étudiants. En contrepartie, les 60 % qui restent reconduisent les mêmes sujets mais subissent des modifications.

Qu'il s'agisse de documents servant de supports écrits ou bien de questionnaires qui peuvent donner lieu à une reformulation, un changement total ou partiel est nécessaire pour une classe donnée.

- **Quant aux enseignants de l'université de Mascara**, la posture est confusément inversée où **53,84 %** des examinateurs contestent la réutilisation des évaluations faites dans le passé. En parallèle, 46,15 % d'autres choisissent de faire une conception récente des sujets d'examen ou de test sauvegardés et les altérer bien entendu.

- **Quelque 20 % des enseignants de l'université de Mostaganem** nient la reprise des épreuves d'évaluation qu'ils avaient utilisées auparavant pour les soumettre à des classes actuellement. Au contraire, la grande masse des évaluateurs (**80 %**) répètent les contenus d'épreuves passées cependant modifiés.

- **C'est la même pratique pour les enseignants de l'université d'Oran** mais la différence entre les deux camps n'est pas assez large. La majorité absolue (**58,33 %**) déclare qu'il faut modifier et présenter autrement le sujet de l'épreuve. Les 41,66 % restants rejettent inéluctablement cette attitude.

⁷² DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique *et al. op. cit.*, p.64

	Non	Oui, mais subissent des modifications
Univ. MASCARA	53,84 %	46,15 %
Univ. MOSTAGANEM	20 %	80 %
Univ. ORAN	41,66 %	58,33 %
Taux Général	40 %	60 %

Tableau 16 : Réutilisation des épreuves antérieures en évaluation

Commentaire :

Par exemple, un texte ou une citation sont substituables par d'autres. En se conformant à l'épreuve originale, l'examineur pourrait en outre effectuer des corrections observables ou réaliser une reformulation d'exercices compliqués ou de questions confuses. Cette reformulation permettrait d'améliorer considérablement la compréhension des différentes consignes et la pertinence des tâches à exécuter pour des étudiants particuliers. Dans certains cas, l'enseignant titulaire de son sujet apporte les adaptations nécessaires en fonction de l'avancement de ses cours.

Ces adéquations sont susceptibles d'être négociées avec l'équipe pédagogique voire le responsable de la matière. Faire l'objet de considération en soi, la modification peut être majeure comme elle ne porte que sur une partie du sujet. Plutôt, ajouter les questions ou les consignes de travail les plus concrètes sur le sujet ou bien supprimer quelques-unes, notamment les ambiguïtés. De surcroît, le suppléer par un exercice où l'évalué pourrait choisir librement entre deux tâches différentes.

Récapitulons, dans l'optique de bien faire, c'est-à-dire de proposer des examens plus appropriés à l'emplacement et la progression des activités, au niveau-seuil des étudiants mais également pour combler le déficit de légitimité de l'examen. Une telle pratique illustre une reconnaissance de chaque pédagogue de sa volonté à renouveler chaque année ses épreuves d'évaluations. Autrement, cela dépend de leurs aptitudes à développer leurs capacités à concevoir un échantillon du sujet ou même plus.

2. 12.1- L'actualisation de l'épreuve, un engagement conditionnel :

Par ailleurs, il faudrait mettre en place le contenu favorable et le barème le plus propice dont le destinataire peut facilement prendre connaissance des informations. Par conséquent, c'est une sorte "d'assainissement" du sujet de l'épreuve le rendant accessible pour l'ensemble du public étudiant. L'actualisation de l'épreuve implique une ou plusieurs modification (s) tant sur son format que sur son fond.

La modification de l'épreuve dont la rectification, le rajout ou la suppression des données pouvant affecter favorablement ou défavorablement le comportement du public et visant à garantir une transparence au regard de tous.

Nous savons que les étudiants sont informés dont se sont déroulent les examens de l'année écoulée. Un enseignant qui soumet une épreuve précédente sans apporter les transformations fondamentales sera tenu responsable de tout préjudice résultant de cette attitude.

En somme, loin d'être inertes, les enseignants peuvent réitérer des sujets utilisés précédemment. L'archivage est exploitable sans aucun embarras mais rien n'empêche de penser à la reformulation. Cette attitude est vouée aux classes qui le nécessitent. Un ancien sujet d'épreuve demeure un manuscrit privé conservé par son auteur. Une copie décrivant des caractéristiques spécifiques pour une conjoncture bien déterminée.

À l'enseignant de réaliser son prototype d'épreuve après avoir défini ses intentions diversifiées et catégorisé son public. Cette distinction est fortement tributaire de plusieurs facteurs dont la créativité de l'examineur et sa volonté d'innover.

2. 12.2- L'exigence de la transparence et la « légitimité » d'outils de mesure :

Baillat G., De Ketel J., Paquay L. et Al. (2008 : 20) insistent sur cette nécessité d'axer sur la reconnaissance des exercices :

*« (...) Autre illustration de l'exigence de transparence : il est nécessaire que les exercices sur lesquels se fondent les « évaluations-bilans », celles qui sont destinées à mesurer l'état des acquis des élèves, soient connus : c'est ainsi qu'ils seront crédibles. ».*⁷³

Des pratiques isolées ayant donné lieu à cette situation qui reflète un manque de compréhension inouï des exercices de contrôle les plus difficiles.

Les questionnaires seront également appelés à répandre plus largement les informations relatives aux formes d'exercices en langue.

⁷³ BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold *et al. op. cit.*, p.20

À cet effet, nul n'est censé ignorer les modèles globaux et spécifiques dans le domaine de l'exercitation. Il ne s'agit plus de n'importe quelle série à choisir. Mais, plutôt misant sur la transparence de manière à appuyer et diffuser des exercices accessibles au public.

L'un des avantages d'uniformiser les types d'exercices est qu'il permet de s'en inspirer en vue d'assurer que l'évaluation sera en pleine prévisibilité. En réalité, cela n'a d'autre but que de répondre à la fameuse question que tout le monde pose trop souvent avant un examen : à quoi s'exerce-t-on ?

« (...). *Il est vrai que cette exigence est difficile à satisfaire complètement, car elle entre en contradiction avec une autre règle de méthode, le souci de reproduire de loin en loin les mêmes exercices, pour mesurer les évolutions au cours du temps. Car, dès lors que les exercices sont connus, ce souci de les répéter dans le temps nourrit un risque de bachotage. Mais ceci est une autre question sur laquelle je ne m'étends pas.* »⁷⁴

De Landsheere G. (1971 : 48) dira : « *L'examen externe, feedback pour le professeur.* »⁷⁵

Toutefois, il appartient à l'examineur d'être prévenu de la légitimité de ses outils de mesure pour une meilleure utilisation. Tout en garantissant la qualité des ces procédures d'évaluation, il saura également les contraintes liées à ses pratiques enseignantes. Face à des difficultés rencontrées sur le terrain, il sera conditionné par des orientations qui pourraient réduire le risque de failles.

« *Tant pour notre santé mentale que pour la meilleure efficacité de notre action, nous avons besoin d'être informés de la validité de nos comportements.*

L'examen bien conçu permet au professeur de juger de la valeur de certains aspects de son enseignement à travers les apprentissages réalisés par des élèves. »⁷⁶

Les modes de conception des examens et les pratiques évaluatives qui leur sont associées visent à susciter un retour d'informations. L'enseignant s'en inspire pour prendre position dans le triangle didactique et tenir des décisions à propos de son enseignement-apprentissage.

2. 13- Une notation complémentaire des étudiants (Activation, Assiduité, Discipline) :

91,42 % des enseignants notent leurs étudiants actifs en classe et 85,71 % d'eux donnent une appréciation favorable spécialement pour les assidus.

68,57 % jugent l'aspect disciplinaire de leurs apprenants.

Une minorité d'enseignants (11,42 %) déclarent évaluer d'autres apparences comme :

⁷⁴ BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold *et al. op. cit.*, p.20

⁷⁵ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.48

⁷⁶ *Ibid.*, p.48

- « Interaction, initiative »
- recherches personnelles »
- responsabilité d'apprentissage. »
- « travail personnel. »
- « travail réalisé. »
- « niveau »

- **92,30 % des enseignants de l'université de Mascara** notent leurs étudiants actifs arborant une certaine animation basée sur l'énergie et la vitalité. L'assiduité de l'étudiant et sa constance lui valent une note satisfaisante selon 84,61 % des enseignants. 61,53 % mettent en jeu le profil disciplinaire dans l'évaluation du corps étudiant.

- **Tous les enseignants de l'université de Mostaganem** notent l'activation de leurs étudiants aux cours et aux TD. Les 90% apprécient l'assiduité et la régularité des uns et sanctionnent l'absentéisme des autres. En plus, 70 % attribuent une note en fonction de la discipline de chacun.

- **83,33 % des enseignants de l'université d'Oran** sont d'accord pour noter l'assiduité et la participation des étudiants en classe entre autres. Outre l'assiduité aux travaux de classe, 75 % valorisent leurs étudiants disciplinés sans plus.

	Assiduité	Activation	Discipline
Univ. MASCARA	84,61 %	92,30 %	61,53 %
Univ. MOSTAGANEM	90 %	100 %	70 %
Univ. ORAN	83,33 %	83,33 %	75 %
Taux Général	85,71 %	91,42 %	68,57 %

Tableau 17 : Notation complémentaire des étudiants

Commentaire :

Les réponses disponibles permettent de dire avec conviction que ces enseignants s'intéressent au progrès faits en ce qui concerne l'engagement et la performance de l'étudiant. Or, ces travaux et activités sont d'ores et déjà notés à l'aide d'outils d'évaluation qui permettent de suivre les apprenants notamment les cas studieux. Hormis ce volet scientifique et conformiste où l'examineur est appelé à mesurer leurs rendements de manière systématique et valable, il existe d'autres voies hors de ce cadre qui sont calculables.

La persévérance dans son travail mériterait la plus grande considération. La coopération du public d'étudiants et leur contribution dans les multiples actions de la classe résulte d'un dynamisme à quantifier. Le respect du règlement intérieur de l'établissement ainsi qu'adopter une règle de conduite est à promulguer et donc à juger.

Il ne devient pas inouï que bon nombre d'étudiants en formation à l'université n'assistent pas aux cours et aux séances des travaux dirigés étant strictement obligatoires. La plupart essaie d'accumuler un savoir dans certaines branches de la connaissance. L'absentéisme est observé dans pas mal de modules. La présence assidue dans les classes de cours ou même dans les amphithéâtres est à encourager et surtout si elle est accompagnée d'accroissement d'efforts.

2. 13.1- Un moyen pour recadrer les étudiants en classe de langue :

Même de nos jours, nous assistons à une terrible indifférence de la part des universitaires d'où l'importance de mettre la présence continue en valeur. Ceci laisse à formuler la plus grande inquiétude et à méditer l'image qu'ils ont de cet espace académique. Cette nouvelle modalité vise principalement à solliciter l'étudiant à se responsabiliser davantage.

D'une part, il devra se tenir comme il se doit. Et d'autre part, il aura une certaine attirance pour la matière et l'engouement pour la prise de parole. D'un angle pragmatique, les étudiants sont justement attentifs vis-à-vis de ce volet malgré son apparence insignifiante et technique. Ces éléments restent motivants à partir du moment où cinq points sont à grappier en les additionnant à la note du test chiffré sur quinze points.

En outre, il faut rappeler que quelques enseignants accordent des notes à leurs apprenants après avoir donné du travail à domicile, à la bibliothèque ou ailleurs et font ensuite le point. Le concours de l'étudiant à sa propre formation se traduit aussi par les recherches hors classe, une formule suggérée comme un moyen d'établir d'autres liens.

C'est une autre forme d'attestation que certains étudiants assidus participent activement et fréquemment à la construction de leurs savoirs.

Globalement, au-delà d'éléments de convergences tels que la permanence et la rigueur que préconise le système d'évaluation en LMD, le côté disciplinaire reste un sujet extrêmement préoccupant qui, manifestement, n'est pas tellement estimé.

Face à ces comportements prohibés, presque tous les enseignants sont en étroite connivence et complicité entre eux pour récompenser ou sanctionner l'individu sur le plan comportemental.

2. 13.2- Pourquoi noter ses étudiants (sanctions positive et négative) ?

L'évaluation estimative ou de mesure est utilisée pour sanctionner favorablement le parcours et/ou la production d'une personne même péjorativement.

*« La note s'intègre dans un système de sanctions positives et négatives. Elle récompense les progrès dus aux efforts, elle est le juste châtiment de la paresse. ».*⁷⁷

Dans le premier cas, la notation peut être supérieure voire excellente. Elle traduit une volonté de distinction couronnant une certaine amélioration. Quand il s'agit d'un travail dûment fait, son auteur mérite d'être gratifié.

Dans le second cas, une faille dans le produit dû à une nonchalance sera lourde de conséquence. Cette sanction est relative à une déficience de la part de l'évalué et la "condamnation" sera en proportion de la gravité de ses "infractions". Comme il n'a pas été suffisamment en œuvre, il n'échappera pas à la punition.

De Landsheere G. (1971 : 16) nous relate que :

*« La note peut être objective ou subjective, mais elle est toujours relative. ».*⁷⁸

C'est une valeur numérique variable dont on n'est guère sûr. Ce chiffre qui reflète l'évaluation estimative d'un produit peut être objectif comme il peut impliquer le côté subjectif de la personne qui mesure.

La sanction relève d'un jugement humain qui attribue un prédicat pouvant être vrai ou faux. Ainsi, le risque existe de se faire illusion tout en croyant au vrai qui doit correspondre au réel. La valeur calculée illustre le concept de la relativité de la notation selon le mode de correction menée par l'évaluateur et ses comportements.

Le total quantitatif des points est lié dépendamment à plusieurs effets négatifs, internes et externes qu'il faut limiter. Le correcteur est dans l'obligation de différencier entre la perception et la sensation.

En conséquence, la note fait tout de même appel à un jugement humain.

⁷⁷ BLANCHARD Serge, BONICEL Marie-Françoise, BONORA Denis *et al. op. cit.*, p.21

⁷⁸ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.16

2. 14- L'assistance aux étudiants durant le déroulement des évaluations :

En observant les réponses des interrogés, une large catégorie d'enseignants (65,72 %) assiste leurs étudiants pendant le déroulement des évaluations mais de façon irrégulière. 25,71% leur viennent en aide constamment tandis que 40 % le font quelques fois contrairement à un taux de 34,28 % qui ne sont pas du même avis.

- **Le personnel de l'université de Mascara** est majoritaire (**53,84 %** des enseignants consultés) pour refuser toute forme de support pour les évalués, les 46,14 % qui en restent préfèrent tout de même les étayer dans les interrogations dont 23,07 % de façon habituelle. Et les autres en l'occurrence 23,07 % se trouvent des fois dans l'obligation de secourir surtout ceux qui sont dans la difficulté.

- **20 % des enseignants de l'université de Mostaganem** n'assistent point leurs étudiants durant les différentes évaluations. Par contre, 80 % sont pour cette pratique dont 10 % l'adoptent régulièrement et 70 % aident de manière discontinue leurs protégés.

- **25 % des enseignants de l'université d'Oran** s'accordent à reconnaître qu'ils ne se permettent pas une assistance dans les tests et les épreuves. En face, les 75 % présentent leur acceptation dont 41,66 % affirment leur soutien à leurs classes pour toujours. De l'autre côté, 33,33 % accordent parfois cet appui.

	Oui	Non	Quelques fois
Univ. MASCARA	23,07 %	53,84 %	23,07 %
Univ. MOSTAGANEM	10 %	20 %	70 %
Univ. ORAN	41,66 %	25 %	33,33 %
Taux Général	25,71 %	34,28 %	40 %

Tableau 18 : Assistance aux étudiants durant le déroulement des évaluations

Au sujet de ces enseignants s'étant autorisés à assister leurs étudiants, ils ont donné les motifs suivants :

Les motifs de l'assistance aux évaluations :

Les enseignants de l'université de Mascara :

- « pour bien les orienter. ».
- « pour détresser l'étudiant l'assurer psychologiquement. ».
- « pour les orienter car les étudiants ont un problème de langue. ».

Les enseignants de l'université de Mostaganem :

- « ils n'arrivent pas à comprendre les consignes. ».
- « pour les mettre en confiance. ».
- « il se peut que certaines questions ne soient pas aussi claires qu'on le pensait. ».
- « dans la mesure où les questions ne sont pas claires. ».
- « parce que le niveau des étudiants n'est jamais homogène. Des fois ce sont des cas particuliers. ».

Les enseignants de l'université d'Oran :

- « pour vérifier que les questions ont été comprises. ».
- « pour donner la parole à l'étudiant et pour qu'il y ait une interaction entre l'enseignant et l'étudiant. ».
- « pour m'assurer qu'ils ont bien compris les questions. ».
- « afin de bien les orienter. ».

Au demeurant, venons-en à présent aux réponses négatives obtenues par rapport à une abstention d'au moins lire le sujet :

Les arguments de non assistance aux évaluations :

Les enseignants de l'université de Mascara :

- « l'étudiant est adulte et doit prendre sa formation en charge et savoir se responsabiliser. ».
- « j'estime qu'ils sont assez grands pour lire et comprendre tous seuls les questions. ».
- « tout simplement, je tâche à former un sujet lisible. Expliquer pendant le déroulement, cela perturbe. ».

Les enseignants de l'université de Mostaganem :

- « je fais en sorte de remettre un sujet clair pour l'ensemble des étudiants. ».
- « pour les habituer à des contextes réels d'examen. ».

Les enseignants de l'université d'Oran :

- « ils peuvent se débrouiller, 3ème année ! ».
- « pour les habituer à devenir autonomes. ».
- « laisser les étudiants se débrouiller pour réinvestir leurs acquis. ».

Commentaire :

Pour bon nombre d'enseignants, il est tout à fait banal de renforcer l'imprégnation complète de l'épreuve. Certains jeunes étudiants se voyant incapables de travailler lorsque l'on sait qu'ils expriment de la gêne à commencer ou à terminer l'épreuve. La plupart des évalués manquent de certaines qualités en matière de socle linguistique et ne disposent que d'un faible bagage lexical notamment la première année. Cet état de fait trouve une solution du côté des enseignants assurant le module. Sans la moindre hésitation, ils focalisent sur le sens de certains vocables difficiles à expliquer ou certaines complexités interrogatives. En fait, leur nombre varient avec la longueur du texte et/ou du questionnaire.

L'examineur a toujours le souci de faire réussir les éléments de sa classe, cela témoigne d'une volonté de les suppléer pour avoir les résultats escomptés. D'autres enseignants sondés, même minoritaires, réfutent cette approche. Il est formellement interdit de favoriser n'importe quelle forme d'assistance.

2. 14.1- Laisser toute latitude à l'examiné pour la représentation des tâches :

En véritable responsable, l'évalué se doit d'être seul face à toute phase d'évaluation, ce qui explique un renoncement de l'enseignant face à ce soutien. Il convient dès lors de se neutraliser en conséquence. Soit, il reste discret en classe. Soit, il présente le sujet et s'efface préférant qu'il ne surveille pas. Il se peut que d'autres classes ne soient pas concernées par cette assistance, la préservation des intérêts communs de tous les évalués est exigée.

Par ailleurs, Veslin O. et J. (1992 : 70) nous instruisent à propos de la transformation de la représentation de la tâche qui devront être opérées par l'évalué lui-même :

*« Il passe donc, par tâtonnements actifs, de sa représentation personnelle initiale de la tâche à une représentation correcte de cette tâche. ».*⁷⁹

Une fois lui indiquer les attentes et précisé les instructions ayant trait aux réponses et/ou tâches à accomplir, l'examiné pourra faire une représentation exacte de ce qu'il va présenter. Après plusieurs essais sur son brouillon, il usera d'opérations mentales par lesquelles le contenu se réalisera. Dans le même temps, il utilisera, à son tour, ses connaissances pour développer sa production. *« L'élève transforme sa représentation de la tâche ».*⁸⁰

Il ne doit pas bien entendu porter atteinte aux conditions de l'épreuve dans la mesure où les préoccupations suscitées sont énormes. Dans la confusion qui règne dans un examen par exemple, il pourrait se tromper probablement et involontairement sur sa destination. Celle-ci se doit d'être conforme aux spécifications de la tâche.

L'idée maîtresse de sa conception s'articulera autour d'une planification qui sera favorisée par la prise en compte de la vitesse à laquelle le processus de production se met en place.

2. 14.2- Les formes d'assistance durant le déroulement des évaluations :

Les enseignants sont contraints de procéder à une approche double de grande envergure à cause de la situation contraignante dans laquelle se trouve l'étudiant.

⁷⁹ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.70

⁸⁰ *Ibid.*, p.70

En voulant seconder ses évalués, trois propositions sont entre autres abordées par l'examineur : lire le sujet, expliquer les questions et les consignes et discuter les tâches à réaliser. La grande majorité a de préférence vers la lecture du sujet, et plusieurs fois, sans recourir à l'explication. Elle permettrait de bien prononcer les mots et mettre l'accent volontairement sur certaines expressions.

Donc, 61,76 % lisent le sujet de l'épreuve et 58,82 % discutent les tâches avec les étudiants. Quelque 29,41 % expliquent les questions et les exercices (consignes).

- Le sujet de l'épreuve devra être lu pour l'ensemble de la classe selon **46,15 % d'enseignants de l'université de Mascara**. 23,07 % effectuent un décodage concernant les instructions et les questions. Enfin, 07,69 % saisissent les étudiants à propos des tâches à accomplir à travers une courte conversation.

- **80 % des enseignants de l'université de Mostaganem** procèdent par la lecture du sujet de l'épreuve. 60 % sont prêts pour discuter de ce qu'il faut réaliser comme tâches. 20 % se satisfont d'expliquer uniquement les questions et les consignes.

- **63,63 % des enseignants de l'université d'Oran** lisent le sujet de l'épreuve au moment où 45,45 % avancent faire de l'explication et l'éclaircissement des interrogations et des injonctions. 36,36 % s'occupent du débroussaillage des tâches à effectuer par des échanges avec les étudiants.

	Lisant le sujet de l'épreuve	Expliquant les questions et les exercices (consignes)	Discutant les tâches avec les étudiants
Univ. MASCARA	46,15 %	23,07 %	07,69 %
Univ. MOSTAGANEM	80 %	20 %	60 %
Univ. ORAN	63,63 %	45,45 %	36,36 %
Taux Général	61,76 %	29,41 %	58,82 %

Tableau 19 : Formes d'assistance durant le déroulement des évaluations

Commentaire :

Afin d'élucider l'épreuve, la lecture s'accompagne d'une autre étape à savoir la définition de quelques mots qui paraissent difficiles ou même le décryptage des exercices et des questions occultées. L'explication des tâches portée par la conversation intervient progressivement, c'est-à-dire pendant la lecture du sujet sinon à la fin. D'ailleurs, certaines injonctions compliquées à saisir ou des questions incompréhensibles peuvent requérir l'intervention de l'enseignant. Cette action lui inspire de dire et présenter le sujet autrement. Elle porterait sur la reformulation "verbale" du modèle de la consigne ou la question écrite.

Une telle reformulation paraît épauler l'étudiant à aborder naturellement son travail. Sur la forme, la phrase-question sera syntaxiquement modifiée. Sur le fond, elle sera lexicalement transformée. On vient de troquer le contenu de l'épreuve de quelque façon que ce soit en faisant une interprétation correcte dans un métalangage simple et approprié. Le besoin se fait également sentir de lancer une discussion en faisant rappeler d'autres formules familières ou d'autres exercices identiques.

Une discussion de la tâche semblant embrouillée peut survenir. La plupart des enseignants impliquent certaines formes d'aide qui font partie de l'éventail d'outils d'intervention car elles peuvent être contribables à tout moment. Ces mesures visent à soutenir l'étudiant à surmonter sa faiblesse ou plutôt sa fragilité afin de pouvoir affronter ne serait-ce qu'une partie de l'examen avec une clairvoyance.

2. 14.3- Une assistance justifiée par le principe du confort psychologique :

Cette assistance qui s'inscrit dans une perspective purement sociale mais pédagogique occupe une place de plus en plus grande dans la stratégie de l'avant-examen mais également au cours de l'épreuve. Un état de fait qui existe, il s'agit là, d'un souci beaucoup plus psychologique que pédagogique. L'enseignant tenterait de dissiper l'angoisse que pourrait vivre l'évalué avant, pendant et après l'examen. Même lui, il sera quelque part rassuré sachant que l'évaluation dissimule des stades d'anxiété pour tous. La structure du sujet de l'épreuve est susceptible de requérir de l'affluence de l'auteur de l'épreuve.

Évidemment, cette approche les reconfortera et les mettra assez à l'aise. Néanmoins, le fait que les étudiants demandent de l'aide auprès de leur enseignant constitue une habitude que l'on ne puisse lutter contre. Cette approche de soutien est un type d'arrangement entre enseignant et apprenant, osons dire, devenu ainsi un exemple de pratique récurrente.

En dépit du taux d'enseignants qui optent souvent pour cette pratique pour les raisons évoquées précédemment, d'autres n'admettent guère d'approcher ainsi. Certains y sont

défavorables et reconsidèrent cette position. Les uns pensent qu'il est strictement inadmissible de le faire. Les autres voient qu'il ne faudra pas secourir son public perpétuellement, autrement dit si cela est nécessaire. Ils privilégient de les aider éventuellement, c'est-à-dire selon le cas.

On intervient dès qu'un problème de déchiffrage persiste. Alors et à juste titre, cette pratique est sans équivoque conditionnée. Non seulement elle perturbe le déroulement de l'évaluation, mais elle met en exergue la sujétion de l'étudiant à l'égard de son enseignant. Un sentiment d'infériorité qui émerge inlassablement. De plus, les opposants dénoncent une certaine passivité qui s'éternise chez eux.

À l'issue des réponses que les interrogés nous ont données, leurs idées sont visiblement en accord avec ce que nous pensions. L'assistance de l'enseignant près de ses étudiants peut se décliner en plusieurs modes. Malgré l'existence de quelques sans-opinions, toutefois la globalité des participants à cette partie d'étude s'accorde sur une approche globale commune. Il s'agit de la lecture du sujet de l'épreuve y compris la discussion de ses différentes composantes. Ils lisent et parfois en expliquant, contrairement à ce que les autres qui s'entretiennent avec les étudiants afin de leur apporter de la lucidité.

L'examen est une épreuve concluante, l'enseignant dirige ses examinés et vient en leur aide en répondant aux besoins exprimés.

2. 15- La méthode de la conception du barème :

Veslin O. et J. (1992 : 141) se saisissent du bon usage du barème et son utilité en disant : « *Établir un barème constitue donc une contrainte, mais aussi un moyen d'y voir plus clair.* ». ⁸¹

C'est très important la participation collective des examinateurs qui contribuent à l'achèvement d'un barème uni mais d'un autre côté elle ne doit pas être limitée à recenser les critères d'évaluation. Le concours de chacun est de retrouver les voies modérées d'une mise au point de l'échelle qu'ils ont présentement sous les yeux.

Dans ce contexte, une note peut être couramment un nombre d'une échelle de vingt points. La plage de notation se définit en fonction du total des critères à respecter mais aussi elle se limite par le volume des capacités des étudiants.

Les auteurs précisent leur méthode de conception d'un barème en développant que :

« *Le plus pratique semble être d'attribuer des paquets de points à des paquets de critères, et d'affiner ensuite à l'intérieur. Par exemple, l'enseignant de Français qui aura analysé comme*

⁸¹ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.141

*nous l'avons fait plus haut la tâche « Écrire la suite d'un texte narratif » peut décider d'attribuer un tiers des points aux critères qui concernent la prise d'informations dans le texte-support, un autre tiers à ceux qui évaluent l'élaboration d'un nouveau écrit, et le troisième aux critères de maîtrise strictement linguistique ; il peut aussi opter pour une autre répartition des points : rien n'oblige, bien entendu, à ce que les trois aspects déterminés ici pèsent le même poids. ».*⁸²

Après avoir déterminé ce que l'évalué doit faire, il est courant d'arrêter une échelle de la notation de l'épreuve. Susceptible d'être débattu, ce barème s'élabore dans le soin le plus total. Il devra être assuré et ne va point de nouveau être revu. Filant à la prochaine étape qui consiste à créer une grille d'évaluation où l'examineur s'occupant de quantifier le travail demandé.

Il est important de rappeler que chaque action doit graduellement se solder en une cote minimale. La combine consiste à en arriver à une proportion équitable (un tiers ou un quart de note) pour chaque fait définissant la capacité de l'étudiant.

Premièrement, mesurer sa capacité de comprendre le contenu (idées, faits, événements ...) du texte initial. Le but est de mettre en adéquation sa production avec le texte proposé. Deuxièmement, calculer sa réalisation de la tâche, c'est-à-dire s'exprimer par écrit de façon construite (l'exemple de raconter). Il n'y a aucun doute qu'il y a lieu de respecter le critère de l'originalité.

Troisièmement, supputer sa correction de la langue, autrement-dit surveiller sa morphosyntaxe y compris son orthographe grammaticale et lexicale. Ajoutés à cela, la maîtrise et la richesse de son vocabulaire.

Dans l'activité langagière à savoir l'expression écrite, on pourrait majorer d'autres critères comme la cohérence du discours, la longueur minimale indiquée, la mise en page, la lisibilité et la propreté du texte produit...

2. 15.1- La contrainte de la présentation du barème aux examinés :

Plus que la moitié des enseignants donnent toujours le barème à leurs étudiants, ils sont estimés à 54,28 % du nombre total. Quelques 37,14 % d'autres présentent souvent le barème en face d'une autre proportion d'interrogés évaluée à (08,57 %) qui lui accordent moins d'importance car ils le font occasionnellement.

⁸² VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.139

- **Un grand nombre d'enseignants de l'université de Mascara (53,84 %)** cède toujours le barème à leurs étudiants et 38,46 % de façon assez fréquente. Enfin, il arrive parfois à une minorité d'évaluateurs (07,69 %) de procéder ainsi.

- **Assez similairement, 50 % des enseignants de l'université de Mostaganem** considèrent comme priorité le fait de donner le barème aux étudiants. Souvent, on propose un barème détaillé selon 40 % d'autres au même temps que 10 % des enseignants qui restent montrent la nécessité de le dévoiler que rarement.

- **Les enseignants de l'université d'Oran** continuent dans la même lignée que les réponses de leurs collègues précédents. D'une part, **58,33 %** des examinateurs attribuent effectivement le barème de l'épreuve à leurs étudiants. D'autre part, selon 33,33 %, il s'effectue assez généralement par rapport à quelque 08,33 % en le faisant quelquefois.

	Oui, toujours	Occasionnellement	Souvent
Univ. MASCARA	53,84 %	07,69 %	38,46 %
Univ. MOSTAGANEM	50 %	10 %	40 %
Univ. ORAN	58,33 %	08,33 %	33,33 %
Taux Général	54,28 %	08,57 %	37,14 %

Tableau 20 : Barème à présenter aux étudiants

Commentaire :

Il y a un point de ressemblance entre les trois universités quand il s'agit de la manière dont ils font savoir à leurs publics d'étudiants cette "table des points". Dans chaque établissement, ils sont nombreux ceux qui servent leurs barèmes aux évalués quelle que soit la façon dont elle est opérée, autant dire constamment ou bien le plus souvent. L'autre minorité est en accord pour instaurer des barèmes mais à faire en sorte que cette opération se pratique à l'occasion, soit de temps en temps.

D'après ce résultat, le public d'enseignants n'est pas homogène lorsque, connu de tous, toute épreuve exige l'introduction d'un barème de notation. Il semble que celui-ci soit marginalisé puisque presque une moitié des examinateurs n'ont point souligné l'importance d'une interprétation raisonnable de cette exigence. Ce n'est pas parce qu'ils sont incapables de faire un barème mais ils préfèrent superviser peut être les rendements des étudiants afin de l'adapter et éviter des notes inattendues.

2. 15.2- Le moment favorable de l'établissement du barème :

Il faudrait l'admettre, il n'y a aucune raison de ne pas établir un barème qui définit le nombre de points répartis sur chaque question / exercice. Cependant, cela peut être un sujet de controverse étant donné que les enseignants ne partagent pas régulièrement cette échelle de notation avec leurs classes.

L'évalué doit être habitué à consulter le barème et prendre connaissance des questions et/ou exercices qui valent le nombre de points. Conséquemment, il saura les points collectés et sera conscient des retombées de son travail. Au surplus, donner le barème à son groupe-classe est une mesure de précaution relative au déroulement du test et/ou épreuve d'examen.

Le sujet d'une épreuve donnée incluant un barème garantit la transparence de sa correction. Ils doivent mettre dans l'esprit que le barème occupe une fonction de la plus haute priorité. Il permet aux acteurs, disons évaluateurs et évalués, de se projeter dans le futur en ayant la même vision de la notation en toute neutralité.

D'un côté, des enseignants qui en doutent déjà durant cette correction spontanée. Et d'autre côté, des étudiants qui ont encore plus de raisons d'être sceptiques pendant le compte rendu. Il faudrait éviter absolument toute évaluation arbitraire, basée sur une échelle de points qui pourrait changer quelque peu. Cela sous-entend qu'une transcription du barème devrait devenir obligatoire pour chaque évaluation possible afin d'être crédible.

*« Enfin, une fois choisies les tâches en relation avec les objectifs, une fois explicités les critères d'évaluation, peut être établi un barème : « Quelle fraction des points vais-je décider d'attribuer à tel critère et à tel autre ? » ».*⁸³

Au début, une première étape permet de sélectionner les tâches à réaliser en corrélation avec les objectifs assignés auparavant. De la même manière, il conviendrait ensuite de formuler nettement les critères d'évaluation.

Il est par conséquent nécessaire dans une dernière étape d'établir le barème des points dépensés au nombre de critères. Il se peut qu'il ne soit pas toujours possible de partager

⁸³ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.139

équitablement les points sur les critères retenus. Cela suppose de spécifier le plus de points à ce qui paraît plus important.

Le barème de notation n'est pas facile à établir, d'où l'enthousiasme d'un travail préparatoire. Une fois mis en œuvre, il sera passé en revue régulièrement jusqu'à son optimisation pour être enfin approuvé.

2. 15.3- Avant le début de l'évaluation :

Pour la plupart des enseignants, soit les 75 %, le barème est établi avant le début de l'évaluation. Les 25 % est décidé à édifier un barème après l'achèvement de l'évaluation.

- C'est évident pour **les enseignants de l'université de Mascara** où **69,23 %** d'eux prévoient de soumettre un barème prématurément. Par contre, 30,76 % attendent l'achèvement de l'évaluation pour l'arrêter.

- la grande majorité **des enseignants de l'université de Mostaganem (80 %)** établit le barème bien avant. L'autre 20 % envisagent cette démarche qu'à la fin de l'épreuve.

- Le barème est établi avant le commencement de l'évaluation d'après **83,33 % des enseignants de l'université d'Oran**. Les 16,66 % d'autres voient qu'il pourra avoir lieu au terme d'une évaluation.

	Avant le début de l'évaluation	Après l'achèvement de l'évaluation
Univ. MASCARA	69,23 %	30,76 %
Univ. MOSTAGANEM	80 %	20 %
Univ. ORAN	83,33 %	16,66 %
Taux Général	75 %	25 %

Tableau 21 : Moment favorable de l'établissement du barème

Commentaire :

Il faut bien reconnaître que le barème constitue un élément prévisionnel notamment pour le correcteur de la copie, d'autant qu'il lui permettra de s'assurer que l'ensemble de la classe sera jugé équitablement. Une fois la copie corrigée, il pourra effectuer des calculs en se référant à une norme de scores. Malgré une longue tradition de plusieurs enseignants dans la procédure évaluative mais certaines actions interviennent à l'encontre de sa complémentarité, comme le cas du report du barème.

A cet effet, quelques exceptions d'enseignants s'accordent sur le fait que c'est après la fin de l'épreuve qu'ils mettront le barème afin de les guider dans la correction.

En ce qui a trait au moment de l'établissement du barème, nous percevons une similarité entre les trois établissements. Les enseignants ont souligné l'exigence d'une rédaction d'un barème et d'une manière avancée. Outre, c'est une source de motivation voire une authentification de rigueur et d'organisation.

Il ne suffit pas de distribuer des points sur un nombre de questions et/ou exercices, mais on doit avoir conscience que le sujet de l'épreuve suit une certaine organisation logique. Par exemple, un maximum de points peut s'apparenter à une tâche ou une question difficile.

Par ailleurs, le barème qui est donné antérieurement est une décision prise par rapport à la notation puisque l'étudiant saura où faut-il empocher le maximum de points. Cela ne s'inscrit-il pas dans la même vision que d'autres ?

En effet, quelques enseignants ont tendance à se dire qu'il faudra retarder l'établissement du barème car ils seront prêts ensuite à en apporter une amélioration. Pour ceux-ci, ce n'est pas un acte à la base, mais cela pourrait être une option secondaire. À de nombreux égards, c'est un acte qui est aussi négligé à l'entame de l'épreuve par crainte de mal faire du côté des étudiants. Par conséquent, ils doivent attendre le retour des copies pour sélectionner le barème qui ne pénalise pas leurs évalués qui ont moins réussis.

Certains nous font comprendre pour quelles raisons il est important de profiter de l'instant présent relatif à la conception de l'épreuve :

Les arguments de l'établissement du barème avant le début de l'évaluation :

Les enseignants de l'université de Mascara :

- « pour ne pas pénaliser les étudiants. ».
- « pour qu'ils sachent comment organiser leur temps. ».
- « choisir les questions porteuses plus de points. ».
- « pour les motiver à travailler. ».
- « stimuler l'intérêt de l'étudiant. ».
- « pour motiver leur réflexion. ».

Les enseignants de l'université de Mostaganem :

- « par souci de rigueur. ».
- « il est porté sur le sujet pour chaque exercice ou question (aider l'étudiant à choisir quelle question il traite). ».
- « pour que les étudiants s'investissent dans les questions les mieux notés. ».
- « pour qu'ils considèrent les questions selon la notation. ».
- « pour que l'évaluation soit réelle et non adaptée aux réponses. ».

Les enseignants de l'université d'Oran :

- « c'est une exigence. ».
- « pour qu'ils sachent comment procéder. ».
- « par principe d'organisation. ».
- « pour que l'étudiant en soit au courant. ».

Les réponses des enquêtés ayant une vision contraire sont ainsi motivées :

Les motifs de l'établissement du barème après la fin de l'évaluation :

Les enseignants de l'université de Mascara :

- « pour correspondre au niveau général des réponses attendues. ».
- « tout dépend des réponses pour ne pas pénaliser les étudiants. ».
- « pour ne pas pénaliser un grand nombre d'étudiants. ».

Les enseignants de l'université de Mostaganem :

- « afin de faire le point sur ses apprentissages et de les faire reconnaître. ».

Les enseignants de l'université d'Oran :

- « par rapport aux résultats du groupe. ».
- « je l'établis en fonction des réponses des étudiants. ».

2. 15.4- Entreprendre précocement l'institution du barème :

En définitive, chaque évaluateur possède ses propres critères d'évaluation mais parfois le plus gros handicap est le choix de la configuration la plus usuelle du barème de notation. L'évaluateur se doit de trouver un équilibre entre deux aspects. Primo, la nécessité d'être conscient des besoins des évalués concernant l'appropriation du sujet d'épreuve. Secundo, leur revendication de se rattacher littéralement à leur barème de notation.

Pour cela, il est utile qu'il soit établi au tout début de l'épreuve. C'est une action à mettre en place en amont. Ne pas le faire avant est une erreur qu'il faut immédiatement éviter.

Aucune contrainte n'empêche l'examineur à intervenir précocement pour retenir un barème. L'une des étapes les plus importantes de la construction de l'épreuve consiste à mettre en relief un barème correspondant à la qualité des questions et/ou des exercices.

Pourtant, dresser un barème de points qui soit significatif n'est pas un exercice facile, l'auteur du test ou de l'examen en a conscience. Au lieu de définir un barème seul, il se manifeste de collaborer avec le reste de l'équipe pédagogique.

C'est également la même stratégie qu'adoptent les examinateurs, renvoyer l'image d'une évaluation qui a de l'intelligibilité pour tous et avant même son commencement. C'est une façon potentielle de faire orienter précisément les étudiants et elle s'applique radicalement à tout type d'épreuve. C'est bien connu, restructurer son épreuve renforcerait désormais l'action que l'évaluateur a entreprise lorsqu'il a l'a construite.

Quant aux détracteurs, l'enjeu est décisif. Il est tellement simple pour eux de faire quelques changements en vue de trouver le juste milieu entre le fait d'aider leurs étudiants et l'obligation de suivre une échelle de points. En revanche, il ne faut pas confondre cette attitude comme préférence pour la notation avec le fait de délaisser les concepts de neutralité et d'objectivité.

Mais de manière générale, il est essentiel d'apprécier les travaux des étudiants à leurs justes valeurs. Ainsi, l'examineur est appelé à prendre soin du barème parce qu'il est fait pour la totalité de la classe et non pas pour certains individus.

2. 16- Le non-respect du barème après la fin de l'évaluation :

Selon les auteurs Veslin O. et J. (1992 : 142), on parle déjà d'un barème non respecté en préservant une marge de points laissée à l'appréciation de l'évaluateur. En voilà une autre forme flagrante de subjectivité :

« Certains éprouvent des réticences à attribuer ainsi l'ensemble des points dans la définition du barème, parce qu'ils souhaitent se garder la possibilité de payer des réussites imprévisibles, ou, en tout cas, non exigibles. »⁸⁴.

Bien que partant au départ à exposer clairement son barème, l'enseignant se laisse persuader à ne pas recourir en totalité aux vingt points réclamées. Il se verra attribuer les points mérités à l'étudiant sur les renseignements fournis au moyen des orientations claires.

Mais, il demeure réservé à sanctionner lorsque d'autres activités conduisent à une réussite rare ou inattendue. Trop souvent, par peur de paraître tenace, il y a plus de place à noter exceptionnellement des tentatives individuelles donnant accès à des renseignements ou des tâches imprédictibles. Il réagirait donc positivement et souhaiterait lui attribuer des "indemnités" supplémentaires.

Pour ce correcteur subjectif, il est donc préférable de ne pas se limiter aux principales tâches demandées mais il est donc important de prédire de nouvelles performances.

⁸⁴ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.142

C'est dire qu'il serait inéquitable et erroné de juger toutes les parties prenantes sur la même grille d'évaluation et l'échelle des points.

2.16.1- Une probable modification du barème à la fin de l'évaluation :

Formellement, 47,71 % des enseignants ne modifient jamais le barème après la fin de l'évaluation. Cependant, 52,29 % avouent clairement leur possibilité de le changer où la grande majorité des enquêtés révèlent qu'ils sont rarement sur le point de modifier. Dans l'autre cas, 11,42 % le font rarement.

Voici comment se justifient (dans la globalité) ceux qui répondent en faveur du changement du barème après avoir fait leurs évaluations :

- « parce qu'il arrive parfois que les notes soient catastrophiques, je donne plus de points à l'application la plus facile. ».
- « lorsque les étudiants n'ont pas bien cerné les questions posées. ».
- « intérêt des étudiants. ».
- « pour cause de mauvais résultats. ».
- « Je rééquilibre parfois le barème si je constate que les résultats (en milieu de correction) ne correspondent pas à mon attente. ».
- « lorsque la majorité n'a pas su répondre à certaines questions. ».
- « en constatant que la majorité a raté telle ou telle question, je modifie le barème en fonction de leur travail. ».
- « notes trop basses. ».
- « pour ne pas pénaliser un grand nombre d'étudiants. ».

À l'opposé de ce qui a été dit, d'autres enseignants considèrent que leur position reviendrait dans une large mesure aux arguments de justesse.

Dès lors, ils indiquent le pourquoi de leur refus total les concernant à travers les réponses suivantes :

- « c'est hors de question que je refasse le barème. ».
- « pour rester objective. ».
- « je respecte le barème préalablement établi. ».
- « évident ! ».
- « ça va de la crédibilité de l'évaluation. ».

- « pour éviter le recours à la modification une deuxième fois du même barème. ».
- « le module que j'assure est technique et le barème, une fois établi n'est jamais rectifié. ».
- « la négociation du barème étant préalablement été l'objet d'un consensus. ».

- **La plupart des enseignants de l'université de Mascara (53,85 %)** sont contraints d'ajuster le barème au terme de l'évaluation. (41,15 %) se sont mis d'accord pour garder la même échelle de notes. 38,46% apportent rarement une modification. 15,38 % accordent souvent un changement.

- **Les enseignants de l'université de Mostaganem** sont partagés, les **50 %** se permettent de refaire partiellement le barème contre un taux de 50 % qui le renouvelle rarement.

- **58,34 % des enseignants de l'université d'Oran** varient le barème bien que cela soit rare (41,66 %) et (16,66 %) de manière habituelle. À l'inverse, 41,66 % reconnaissent ne pas le faire après la fin de l'épreuve.

	Souvent	Rarement	Jamais
Univ. MASCARA	15,38 %	38,46 %	41,15 %
Univ. MOSTAGANEM	00 %	50 %	50 %
Univ. ORAN	16,66 %	41,66 %	41,66 %
Taux Général	11,42 %	42,85 %	47,71 %

Tableau 22 : Modification du barème à la fin de l'évaluation

Commentaire :

Pour sortir du malaise de la sous-notation, le correcteur se doit de trouver un accès plutôt convenable à la correction en réformant voire améliorant l'ancien barème qui est à la base commun à la totalité du groupe-classe. Pour ce faire, il rectifie la disposition comptable des scores de sorte qu'elle soit compatible davantage avec les réponses données.

Une proportion importante d'enseignants en se référant à l'objectif de faire réussir ses étudiants considèrent que dans bien des cas le barème initial lui semble désuet. De là, pour l'enseignant qui teste son sujet d'évaluation, c'est une astuce à caractère de remédiation tardive. Par ailleurs, c'est une sorte d'opportunité aussi pour les sous-notés de se ressaisir. On modifie un barème qui risque de nuire à la compréhension des questions par les étudiants, qui risquent d'influencer leurs rentabilités.

D'une part, les étudiants habitués à obtenir des notes élevées pourraient être lésés. D'autre part, les autres voient réduire leur notation surtout si l'échec est confirmé chez toute la classe. Pour l'enseignant, c'est un revers d'ordre prévisionnel qu'il faut positivement résoudre. Il remet en cause une certaine organisation de son barème par rapport à quelques défaillances.

En fait, l'examineur est en train de modifier dans le barème quelques renseignements à transmettre au destinataire de l'évaluation. C'est simplement à partir d'une observation globale des résultats de la classe que l'examineur tenterait d'ajouter un point ou plus à une question/exercice et en enlever à d'autres.

2.16.2- Vers un barème qui ne se meut pas :

Devenir correcteur ne permet pas d'avoir de l'influence sur le résultat final de l'évalué étant donné que la correction sous-entend le respect du barème déjà faisant conformité entre les acteurs de l'évaluation. Aucun examinateur, après avoir invoqué un barème bien précis et vu par l'ensemble de ses étudiants, n'a la possibilité de le retoucher. Il ne faut pas non plus remanier un échelon de points parce qu'ils estiment que leurs étudiants ont carrément échoué dans tel ou tel critère.

Il n'est pas question que le barème soit changé sous prétexte d'assister techniquement ses évalués. C'est parce qu'ils sont sans doute pénalisés dans un cas comme d'un autre, un changement de dernière minute du barème intervient pour sauver qui peut. Des évaluateurs sont si sensibles à cette situation qu'ils n'ont aucun privilège mis à la faveur de l'amélioration des notes escomptées.

Il est nécessaire en effet de concentrer des attentions particulières sur les principaux critères qu'impose l'épreuve. Le plus souvent, il existe des enseignants en majeure partie faisant état de leur consentement à accommoder le barème dès que la circonstance se présente.

Et en sens, le gros souci c'est lorsque l'évaluation perd de sa fiabilité dont l'éligibilité des critères à apprécier. Il est possible d'envisager le placement d'un barème-type pour chaque matière quoique cela s'avère difficile à appliquer. La méthode est tout à fait différente

toutefois l'enseignant pourrait toujours s'appuyer sur une notation particulière en fonction de l'impact du critère sur la production.

Cela veut en outre offrir des idées avancées à l'étudiant pour l'informer au préalable du plan de la correction.

« (...) En réaction à cette pratique un peu douteuse, la tentation est grande, voire irrésistible, d'attendre la toute fin d'une période de formation pour enclencher le processus « officiel » de collecte d'informations. Mais cette pratique d'évaluation sommative, qui fait état des accomplissements les plus récents de l'élève, est-elle aussi optimale qu'on serait tenté de le croire ? (...). Le défi est d'harmoniser les nombreuses informations obtenues en cours de route et les performances les plus récentes observées à la fin d'un parcours. »⁸⁵

Si jugé nécessaire, de proposer un prototype de barème qui soit fondamentalement utilisable par toutes les classes bien entendu dans une matière donnée. La pluralité des interrogés soulignent le recours à ce choix dans le but de maintenir l'attention sur le sujet de la notation. Par ailleurs, nous soulignons le rôle central du barème en tant qu'outil décisif dans la détermination du résultat final de l'examiné.

⁸⁵ SCALLON Gérard. *op. cit.*, p.205

Pour clore ce deuxième chapitre, nous avons plus de raisons d'être dubitatifs. Il est vrai que chacun se plie aux exigences applicables à la conception de l'épreuve associé à un barème de notation. En temps opportun, la rédaction du sujet d'examen reste l'objet d'un travail d'équipe. Les exercices ou les questions connaissent une sorte de graduation allant du simple au complexe. Le nombre de points est supérieur dans les items jugés difficiles.

En tous cas, le choix d'exercices / questions découle du programme en concordance avec le seuil de compétences des étudiants. Les documents à exploiter sont inédits.

Par ailleurs, la grande majorité des enseignants notent leurs étudiants sur la participation active et l'assiduité.

Nous avons été interpellés par quelques quatre pratiques évaluatives liées à l'épreuve :

Premièrement, les enseignants reprennent les examens utilisés auparavant à d'autres classes. Deuxièmement, plus que la moitié donne toujours le barème à leurs étudiants étant établi à l'entame de l'épreuve. Troisièmement, plus de quarante pour cent opte pour un changement de l'échelle de notation. Quatrièmement, les examinateurs assistent plusieurs fois leurs étudiants pendant les examens en lisant le sujet de l'épreuve ou en discutant des tâches à faire. Ils sont gênés par les notations insignifiantes ou médiocres obtenues par leurs étudiants. Ce qui explique sans doute le décalage du barème visant principalement à modifier le calcul des points. Cette pratique jetterait aussitôt le doute sur l'objectivité de leurs évaluations et leur intégrité réelle.

Désormais dans le troisième chapitre, nous nous prononcerons sur les procédures de la correction des copies d'examen. Nous verrons en quoi la correction est un exercice personnel qui a beaucoup d'enjeux sur le devenir de la personne évaluée. Nous allons exploiter les travaux en neuropédagogie chez les enseignants-évaluateurs. Nous soulignerons l'importance de cette branche qui constitue le carrefour entre la pédagogie et le domaine cognitif : la psychologie, la philosophie et les neurosciences.

A propos du plan du chapitre III, nous aurons recours à une double recherche. Au préalable, la recherche documentaire fait office d'introduction aux sujets tels que les recherches en neuropédagogie, les évaluations estimative et appréciative. Ensuite, des prospections autorisent à accéder aux véritables procédures d'évaluation à décrire et analyser. En ce sens, l'enquête s'est faite naturellement sur différentes pistes comme : la correction personnelle de ses copies, les circonstances de la correction (lieu, temps, positionnement), les critères implicites, les notes jointe aux appréciations et annotations, la contre-correction, l'indulgence et l'intransigeance à l'université et enfin l'évaluation des compétences à l'écrit en LMD.

CHAPITRE III

ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ET NEUROPÉDAGOGIE DU CORRECTEUR

Dans ce troisième chapitre, nous évoquons l'évaluation des compétences par objectifs en LMD-Français tout en décrivant les procédures de la correction des copies. Nous discuterons brièvement de l'apport de la neuropédagogie.

Nous allons décrocher plus d'informations relatives au phénomène de l'objectivité de l'évaluateur. La suite des questions qui s'enchaînent se propose de dresser un inventaire des pratiques dans un sens unique. Nous ne nous intéressons que sur la correction de l'épreuve écrite par les personnels enseignants. Plusieurs lieux peuvent déjà exister, peut-être, à domicile, à l'université ou à ailleurs. Souvent, le correcteur se met seul, dans un lieu privé et silencieux. Chacun nous dira combien de temps il prendra en corrigeant une copie.

Au vue des pratiques divergentes qui pourraient entraver une quelconque évaluation, nous estimons que des mesures correctives soient dévoilées. Nous saurons si certains critères sous-entendus sont pris en considération ou non pendant la correction.

Une interrogation a été aussi posée quant à l'affichage de la décision délibérée sur la copie. Il peut y avoir seulement une note, une appréciation ou même des annotations.

Qu'en-est-il de la contre-correction ? Par qui est-elle chargée ?

Nous abordons avec nos enquêtés un sujet aussi important qui fera peut-être débat d'où le soulèvement d'une question assez brûlante. Loin d'être pédantesque, chaque enseignant se jugera (de quel caractère d'évaluateur jouit-il ?). Pendant l'évaluation des copies, il s'agit soit d'un correcteur indulgent ou bien intransigeant.

Et nous terminons cette investigation par une question tellement fondamentale : En LMD-Français, que faut-il évaluer en termes de savoirs et de savoir-faire, mais aussi et surtout en termes de compétences ?

Là également, c'est sans aucun doute un sujet de préoccupation qui doit être traité plus explicitement voire de façon théorique. Leurs conceptions s'appuient principalement sur les expériences acquises en évaluation et sur leurs capacités à y faire face.

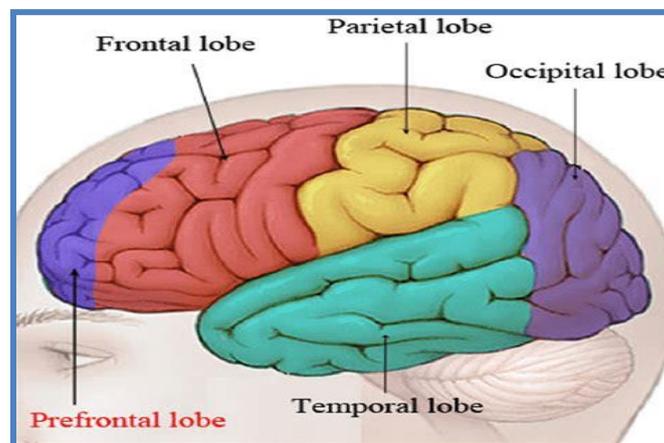
Si nous voulons réellement résoudre les problèmes des pratiques évaluatives, nous devons connaître, avec certitude, les réponses à ces questions tout en ouvrant la réflexion à d'autres perspectives méthodologiques et conceptuelles. L'intégration de la neuropédagogie est préconisée non pas en tant que méthode mais en tant que nouvelle discipline quoi qu'elle puisse conduire à la proposition de méthodes.

3. 1- Les recherches en neuropédagogie :

Roulois Pascal (2020)⁸⁶, enseignant-chercheur en neuropédagogie a écrit de nombreux articles qui portent sur les comportements des enseignants et des enseignés ce qui permet d'avoir un éclaircissement supplémentaire sur les pratiques de l'évaluation.

Pour ce chercheur, la neuropédagogie est une discipline qui « fait le lien entre le cerveau et les connaissances, compétence, savoir, savoir-être, information..., son champ d'application est donc large ».

L'amélioration de la capacité d'apprentissage s'applique à toute discipline, de la maternelle au supérieur en passant par la formation professionnelle engendre l'amélioration des pratiques évaluatives.



Le cortex pré-frontal (prefrontale lobe) (Roulois, 2020)

Les recherches d'Olivier Houdé, neuropsychologue, portent sur le fonctionnement du cerveau. Le contrôle cognitif est tributaire de la partie antérieure appelée le cortex préfrontal (situé avant le cortex du lobe frontal).

C'est le fondement de plusieurs fonctions cognitives comme : le langage, la mémoire de travail, la pensée et les fonctions exécutives. Le cortex préfrontal peut affecter la gestion des émotions et les troubles mentaux comme celui du tempérament de l'individu.

Cela servira de comprendre le fonctionnement cérébral par le biais de l'imagerie mentale. Cette branche a pour but d'améliorer la capacité d'apprentissage d'une connaissance en compétence. Aussi, elle a un rôle à jouer dans l'efficacité des pratiques d'évaluation.

⁸⁶ <https://neuropedagogie.com/bases-neuropedagogie-neuroeducation/qu-est-ce-que-la-neuropedagogie.html> consulté le 17/09/20

3. 2- Procéder à une double évaluation :

3. 2.1- L'évaluation estimative (de mesure) :

À priori, Hadji Charles (2012 : 164) montre bien que :

« *L'évaluation estimative ou par défaut de mesure a pour ambition de mesurer le réel sous au moins un aspect quantitatif spécifique : l'importance, l'ampleur, la gravité, etc. Mesurer le réel, et non le juger : elle ne se traduit pas par un jugement de valeur, mais par un simple constat de fait. (...). L'évaluateur qui se livre à une estimation n'a pas à dire si cela est trop, ou trop peu.* ».⁸⁷

Faute de comprendre et de justifier le rôle de l'évaluation estimative, nous estimons qu'il est possible de caractériser son existence. Parmi ses spécificités, celle de quantifier la qualité dans son immensité réelle sans donner un jugement de valeur.

Il est question de compter un fait observable à l'aide d'une note ou d'un autre paramètre de mesure. Et pour aboutir à des fins exclusivement statistiques, l'examineur a besoin d'outils d'estimation nets, incontestables et très conformes.

Prendre une décision repose sur un constat qui s'impose (celui de succès ou d'échec). L'opération de cette constatation se fera objectivement pour pouvoir inspirer le procès qui correspond.

L'objectivité de l'évaluateur fait toujours l'objet de remarques fondamentales et de critiques. Elle constitue aujourd'hui un enjeu discutable au sein de la communauté universitaire.

3. 2.2- L'évaluation appréciative :

Quant à l'évaluation appréciative, Hadji C. (2012 : 164) nous montrant que :

« *L'évaluation appréciative a pour ambition de formuler un jugement de valeur sur la réalité observée : la dette est trop élevée ; je suis encore trop gros ; c'est trop cher. On est dans l'univers du trop et du pas assez ; du satisfaisant et de l'insatisfaisant ; du bien et du mal. Elle est orientée délibérément vers le qualitatif. Elle tranche de l'acceptabilité d'une réalité.* ».⁸⁸

L'évaluateur est conduit à apprécier la réalisation de l'évalué en exprimant son jugement de valeur. Cette appréciation qualitative suppose nécessairement un jeu de dichotomies comme : bon/mauvais, bien/mal, acceptable/non acceptable, satisfaisant/non satisfaisant, etc.

Hormis une évaluation chiffrée, il est possible de porter une considération ou un dénigrement sur quelqu'un d'après ses actes pour l'orienter.

⁸⁷ HADJI Charles. 2012. *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck Université. (Coll. Pédagogie en développement). p.164

⁸⁸ Ibid., p.164

Juste, adapté et complémentaire, ce jugement de valeur est lié à l'exécution des consignes et à l'adéquation des réponses avec ce qui est attendu.

A rappeler qu'une professionnalisation contraint le personnel évaluateur à éviter de prononcer avec dédain ou d'user des formules péremptoires.

3. 3- Le pouvoir de correction et de notation :

Lagarde Alain (1995 : 6) nous fait croire que certains actes pédagogiques relèvent du pouvoir de l'enseignant ayant une incidence importante sur les états moraux des étudiants hormis leur instruction. Il y a des façons pour jouir du dit pouvoir et imposer ses règles de jeu. La forte personnalité et le charisme permettent soit de ravir l'autre soit de le déplaire. Si l'on ne possède pas personnellement ces capitaux considérables, on finira par exercer les formes de puissance.

« *Il est bien des façons de détenir un pouvoir, c'est-à-dire d'exercer la faculté d'agir sur les êtres et les choses. A la puissance qui en définit l'aspect matériel, répondent l'influence qui s'impose aux esprits ou le charisme qui s'empare des sentiments ; mais une chose est de s'imposer ou de séduire, autre chose est d'obtenir l'obéissance par quoi se reconnaît le véritable pouvoir.* ».⁸⁹

L'étudiant est dans son devoir d'obéir aux instructions de ses supérieurs notamment les enseignants. Sans régenter, ils s'abritent derrière des règles communes qui régissent le fonctionnement et les relations au sein de cet organisme. Cet apprenant se conforme à une logique et tend d'ailleurs à être un individu respectueux des exigences pour accomplir le travail donné.

Par ailleurs, Veslin O. et J. (1992 : 20) désignent l'acte de corriger voire de noter tel :

« *une situation de pouvoir* »⁹⁰ en présument que « *Corriger, noter, c'est une situation de pouvoir, vécue, comme tout pouvoir, dans l'ambivalence : il est angoissant d'être juge, surtout si l'on n'est pas sûr de pouvoir soi-même éviter l'erreur alors qu'on le croit idéalement possible.* ».⁹¹

Bon nombre d'enseignants se réjouissent du pouvoir du jugement leur donnant le sentiment de dominer ses subalternes. Mais, cette situation est parfois équivoque pour les évaluateurs dépendamment de la volonté et de la capacité de chacun à être le bon juge qui fait régner la justice. Elle est aussi liée à la manière dont ce pouvoir de juger est utilisé différemment entre

⁸⁹ LAGARDE Alain. 1995. *L'État : Le pouvoir La violence La société*. Paris : Ellipses. (Coll. Philobac). p.6

⁹⁰ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.20

⁹¹ *Ibid.*, p.20

une partie d'enseignants. Ce nouveau statut crée un climat de crainte de ne pas être à la hauteur face à des étudiants prêts à être évalués en toute allégeance.

Bien qu'il n'ait pas prêté serment mais un justicier devra être suffisamment courageux pour prendre une décision opportune. C'est un procès qui se déroule dans un lieu à part ou à distance, et seul sans la présence de l'intéressé. Dans la plupart des cas, ceci devrait être un motif de grand enthousiasme pour les correcteurs et leur procurent un sentiment de plaisir et d'exultation.

« (...). Mais on peut éprouver une certaine satisfaction à exercer ce pouvoir, en toute bonne conscience (il y a aussi des enseignants sans états d'âme !) ou en y mêlant à l'occasion quelque esprit de revanche, en face, par exemple, d'une classe ou d'un individu qui récusent notre autorité. ».⁹²

Un pouvoir pourrait être ravageur qui anéantirait quelques étudiants ciblés présentés devant un juge despotique. Il y a habituellement des individus qui peuvent manquer de conscience ou ayant un esprit revancharde s'en prenant à ceux qui expulsent la domination de leurs supérieurs.

3. 3.1- L'apprenant et son comportement de subordination :

Dans son ouvrage intitulé « Sociologie de la jeunesse », Galland Olivier (2007 : 94) traite des attitudes négatives des scolarisés par rapport à leur socialisation :

« (...). Comme le dit aussi Annick Percheron, l'école reste le vecteur d'une « culture de la soumission ». Il n'est donc pas très étonnant de constater qu'une majorité de jeunes demeurent réservés ou hostiles à l'égard des professeurs. ».⁹³

Rien ne prouve que l'apprenant soit un acteur exubérant pendant ses trois longs cycles de scolarisation. La plupart ont longtemps fait preuve de retenue sociale dans leurs parcours scolaire. Ils étaient accoutumés à être distants et complètement obéissants dans les trois différents environnements éducatifs (école, collège et lycée). Cette acceptation de l'autorité de leurs enseignants s'est vue matérialisée en raison de la dépendance ou de la reconnaissance de l'infériorité et pour beaucoup ils leur servaient de modèles.

À l'université, c'est probablement l'exception qui déroge à cette règle puisque si l'évaluateur se fait plus sévère dans son jugement, le jeune étudiant prendra une attitude antagonique.

⁹² LAGARDE Alain. *op. cit.*, 6

⁹³ GALLAND Olivier. [1991]. *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin. 2007. p.94

3. 3.2- L'impact du jugement sur le parcours de l'étudiant :

Souvent, un individu poursuivant un cursus de formation s'en remet au jugement de son enseignant. Nonobstant, certains gardent de côté la possibilité de ne pas faire confiance au procès de quelqu'un qu'ils ne connaissent pas.

« *Il semble que, dans une mesure certes difficile à apprécier, un élève se comporte en fonction du jugement que le professeur porte sur lui.* ».⁹⁴

Une tendance se profile néanmoins au sein de plusieurs évalués, celle de la persuasion de l'appréciation confirmée de son enseignant. Cette certitude s'enracine progressivement depuis les débuts des apprentissages.

Et pour cause, l'étudiant sait ce qu'il "vaut", qu'il soit bon ou non, via les différents contrôles qui sont parfois contestables. C'est pourquoi, il sera dur pour lui à accepter une transformation, péjorative surtout, de cette valeur.

Donc, il va se comporter ainsi. Pourtant, les moins bons se réservent la possibilité de se détacher de cette conviction qui s'est enracinée depuis longtemps. Pour être opposable, les jugements précédents n'auront aucun mérite en faveur de l'étudiant à obtenir de bons résultats de cette manière.

3. 4- Correcteur indulgent ou intransigeant ?

Dans son Mémoire de Magistère, la chercheuse Ait Yala O. (2009 : 10) a rappelé combien sont importantes les notes dans la vie scolaire. C'est pourquoi, elle remarque une certaine pratique tout à fait différente de la part de l'enseignant en corrigeant les apprenants. Elle a dressé la situation de l'indulgence et de l'intransigeance de l'évaluateur d'un point de vue aussi bien méthodologique qu'éthique.

« *Dans le Monde de l'éducation de Février 2006 dont le dossier s'intitule « Que valent les notes ? », Christophe Schneider, professeur en classe préparatoire économique et sociale, rejoint ces propos en disant que souvent, les professeurs ont tendance à avoir une "indulgence avec les élèves faibles [et] une exigence avec les forts".* ».⁹⁵

L'évaluateur va blâmer en critiquant fermement ceux ayant un bon niveau scolaire et va défendre voire pardonner ceux appartenant à une strate pédagogique inférieure. Nous pouvons d'ailleurs scruter les objectifs d'une telle tendance. Pour lui, c'est une réponse aux plaintes réitérées des étudiants au sujet de l'intransigeance de certains correcteurs.

⁹⁴ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.26

⁹⁵ AIT YALA Ouardia. *L'autoévaluation par la réécriture, comme activité d'enseignement/apprentissage du FLE : Cas de la deuxième année moyenne.* *op. cit.*, p.10

La notation calculée est de plus en plus sévère, une source à posteriori de malaise et d'accablancements. Cela afin d'aider les apprenants qui prouvent une évolution dans leurs activités à surmonter les difficultés rencontrées.

À cet effet, il va procéder à une évaluation légitimement ouverte, accréditée d'un ensemble de mesures allégées. Une indulgence dans l'examen des copies sera vivement souhaitée et impatiemment attendue par son public-classe. Ces juges influençables ont cette double vision contradictoire par rapport à la personne qui devient l'objet d'évaluation.

Les techniques adoptées conduisent à un manque de fiabilité et d'honnêteté dans le jugement. La plupart des évaluateurs ne le perçoivent pas ainsi et sauraient substituer aux pratiques évaluatives de certains collègues laissés transitoirement à leurs initiatives.

3. 4.1- Évaluer les écrits des étudiants, faire « deux poids et deux mesures » :

Ait Yala relève une remarque flagrante dans son étude postdoctorale en attestant que :

« *Bien sûr, Nous savions que chaque professeur a toujours des élèves avec lesquels il a plus d'affinités en commun. Mais en assistant aux cours nous n'attendions pas à ce que cet aspect soit aussi important au niveau de l'évaluation.* ».⁹⁶

Après la remise des copies, observant des étudiants hostiles avec les décisions de leur enseignant ou bien voyant des universitaires chagrinés dont les notes leur ont fait peur, le correcteur va alors leur conférer de bons points.

L'enseignant-évaluateur connaît son effectif ayant de la bienveillance voire des liens humains et fins avec des personnes favorites. Au lieu de valoriser des produits, il évaluera l'humain et tiendra compte de sa désillusion en se référant à son vécu estimable.

Avec la volonté de soutenir ces individualités, il va les juger de façon aléatoire.

« *Au cours des évaluations des productions écrites, nous nous sommes rendus compte que les enseignants prenaient en considération le niveau de chaque élève. Par exemple, en corrigeant la copie de l'élève 1, qui est très faible en français, l'enseignant avait mis un 10/20 à cet élève, qui avait fourni plus d'effort que d'habitude, alors qu'avec une copie équivalente, il aurait certainement mis un 8/20 à l'élève 2, d'un bon niveau, qui a, sans doute, l'habitude de produire des écrits meilleurs.* ».⁹⁷

Cette forme de pratique vaut pour les apprenants de deux types distincts. Ceux qui avaient des résultats insuffisants mais qui progressent au plan de l'écrit. Les autres qui obtenaient de bonnes notes néanmoins ils rétrogradent à un moment donné. L'enseignant voudrait emmener

⁹⁶ AIT YALA Ouardia. *L'autoévaluation par la réécriture, comme activité d'enseignement/apprentissage du FLE : Cas de la deuxième année moyenne. op. cit.*, p.14

⁹⁷ Ibid., p.10

les étudiants incapables de produire un texte cohérent à percevoir une propre amélioration. C'est la raison pour laquelle, il leur accorderait jusque-là un ou deux points supplémentaires en leur faisant croire que l'incapacité dans cet exercice n'est point totale.

Bien au-delà du niveau réel de ces étudiants, ils pourront à l'avenir s'exercer à des performances d'écriture. Il en va de même, pour les apprenants échouant en écriture contrairement aux épreuves précédentes. Seulement, cette fois-ci, il y a une sanction sévère dans la notation puisque la barre des exigences est trop haute.

Dans cet exercice, il y a certes une série de critères bien définie pour tous mais l'intransigeance est apposée pour ces bons formés. Ces conduites sont souvent limitées à l'espace-groupe. Elles s'expliquent en partie par le fait qu'elles offrent l'avantage de se racheter en leur donnant la possibilité de bien faire.

Quoi qu'il en soit, l'évaluateur a pour objectif de juger et de décider à la fois incitant l'évalué à procéder dans l'immédiat à des correctifs susceptibles de pallier les difficultés rencontrées.

3. 4.2- Le pourquoi de cette double pratique :

Pour justifier ce profil double de l'évaluateur, Ait Yala nous dira que :

*« L'enseignant a sans doute été surpris, et fier de l'effort inhabituel fourni par l'élève 1, et il a voulu le récompenser en lui mettant la moyenne pour l'encourager à toujours fournir plus d'efforts. ».*⁹⁸

Par le biais de la copie, l'enseignant-évaluateur essaie d'établir une relation avec les apprenants par ce qui est appelé « la communication de groupe ». Il s'adresse à quelques destinataires bien visés favorisant l'échange mutuel. Il s'agit de messages d'encouragement ou d'attention particulière qui sont transmis à une partie ciblée.

Il les appelle par le moyen d'appréciations sur les copies ou simplement grâce à un "gonflage" de la note réelle. Ces avis sont spécialement à destination des personnes amoindries en termes de qualités documentaires ou dont les facultés sont peu accrues.

Une fois n'est pas coutume, ce genre de correcteur pense que cette pratique est absolument indispensable pour les avantager. C'est une manière de drainer de la motivation qui augmente avec le temps parce qu'une bonne note prise pour la première fois retient de la satisfaction. La grande importance est de l'encourager à persévérer dans ses actions qu'il accomplit de par son statut d'individu en voie d'apprentissage.

⁹⁸ AIT YALA Ouardia. *L'autoévaluation par la réécriture, comme activité d'enseignement/apprentissage du FLE : Cas de la deuxième année moyenne. op. cit.*, p.10

Sans doute, ces enseignants ne sont pas nombreux à tenir cette position. Certes, elle a pour vocation de renforcer ou de promouvoir les actions entreprises par les étudiants dits " faibles ", mais cela peut créer des sentiments d'injustice et de répugnance chez autrui. Donner la moyenne à qui que ce soit inciterait d'autres étudiants à réagir.

3. 5- L'évaluation des écrits, une action imminente :

Quoi qu'il arrive, ce volet ne peut pas passer inaperçu parce qu'il marque des habitudes individuelles acquises par la pratique évaluative. Souvent, des enseignants tardent à réaliser la correction du contrôle jusqu'à l'approche des examens afin de faire le point. L'évaluation des travaux dirigés des étudiants aura lieu sous une forme accessible mais la notation est fixée à moyen terme. Autant dire, quand aucun d'eux n'est sous la contrainte d'essayer un échec ou d'une absence lors d'un contrôle.

D'une part, les enseignants indiquent à leurs étudiants d'abord les carences de leurs travaux afin de les superviser et y remédier. Ensuite, ils leur révèlent entre temps leurs notations. D'autre part, si leurs productions sont relativement favorables, les enseignants appellent les concernés à les consolider et les perfectionner. Il est néanmoins important que les étudiants sachent les progrès réalisés dans telle ou telle matière dans le cadre d'une évaluation formative. Il est un fait que la procédure de l'évaluation formative est un état courant dans les pratiques enseignantes, de sorte que l'on puisse également décider dans les brefs délais.

Quelle durée pourrait prendre le retour d'une évaluation à un but formatif ? Et surtout, quand ces notes de TD seront-elles remises ? Quand seront-elles recueillies et mises à la disposition de l'administration pour être enfin affichées ?

Telles sont les questions qui taraudent l'esprit de l'étudiant. Voici un sujet principalement cher à l'étudiant notamment avec son réel attrait pour la note. En visant l'efficacité de l'organisation dans sa mission évaluative, l'enseignant fait en sorte que l'instruction et sa compétence professionnelle fonctionnent en cohérence pour atteindre les objectifs pédagogiques.

3. 6- Un intervalle temporel d'une semaine entre le test et sa correction :

60 % s'est mis d'accord pour faire la correction dans la semaine qui suit le contrôle. Un taux de 22,85 % a défini une durée de deux semaines comme le moment opportun pour commencer à corriger. 08,57 % certifient qu'ils corrigent après plus de deux semaines.

D'autres réponses sont provenus de quelques 08,57 % d'enquêtés disant :

- « dans les délais prescrits par l'administration. »

- « le jour même (elle débute du moins !) »
- « tout dépend aussi de la date de remise. »

- **Les enseignants de l'université de Mascara (46,15 %)** préfèrent assurer la correction de l'épreuve écrite après une semaine du contrôle. 38,46 % songent à l'évaluer dans les quinze jours qui viendront. 07,69 % le font au-delà de deux semaines.

- **70 % des enseignants de l'université de Mostaganem** corrigent leurs épreuves écrites dans la semaine suivant ce contrôle. En revanche, quelques 10 % débutent la correction après plus d'une quinzaine de jours.

- Il en va de même avec **les enseignants de l'université d'Oran où 66,66 %** commencent à corriger le test écrit au terme de la semaine qui y succède. 25 % déclarent qu'ils évalueront au bout de deux semaines. 08,33 % poussent la correction jusqu'à plus de deux semaines.

	Semaine suivant le contrôle	Après 2 semaines	Après plus de 2 semaines
Univ. MASCARA	46,15 %	38,46 %	07,69 %
Univ. MOSTAGANEM	70 %	00 %	10 %
Univ. ORAN	66,66 %	25 %	08,33 %
Taux Général	60 %	22,85 %	08,57 %

Tableau 23 : Intervalle temporel entre le contrôle et la correction

Commentaire :

Les enseignants sont interrogés sur une question qui pourrait être pour certains un sujet ordinaire, sans originalité. Cependant, nous voulions savoir l'intervalle temporel entre l'après-épreuve et le début de la correction en prenant en considération l'exécution du contrôle. C'est-à-dire même si l'épreuve est achevée, on ne peut envisager de faire un examen

sans effectuer et évaluer ce test. La note des travaux dirigés doit être notifiée avant celle de l'examen semestriel.

Certainement, nous connaissons déjà que l'évaluation sommative est successive au contrôle. La note de TD est fixe et elle ne peut être sujette d'un rattrapage comme le cas de l'examen. C'est pourquoi, les étudiants appréhendent les évaluations des travaux dirigés à l'égard de celles des examens. Elles sont considérées comme indépendantes l'une de l'autre.

Les enseignants devront évaluer régulièrement leurs étudiants avant la programmation des examens. Mis à part les tests oraux et les exposés qui sont examinés dans très peu de temps, l'évaluation de tous les autres devoirs écrits doivent être imminente.

3. 7- La correction personnelle de ses copies respectives :

Les enseignants universitaires sondés ont conclu, et à l'unanimité totale, que chaque enseignant évalue les copies de ses classes respectives au terme des examens de fin de semestre. Tous les enseignants sans exception sont en concordance pour adopter la même pratique. En conséquence, pas un seul enseignant qui ne s'est éloigné de cette pratique, car il y a comme un consensus entre tous les effectifs des universités de Mascara, de Mostaganem et d'Oran.

L'exigence administrative d'une correction vélocité signifie qu'il suffit que l'enseignant s'occupe des copies de ses propres étudiants. C'est là une condition sine qua non pour que l'évaluation générale puisse avoir lieu. C'est peut-être par rapport à la contrainte temporelle qui fait de l'enseignant l'élément pérenne de l'évaluation de ses classes respectives. Une fois amorcer l'évaluation, l'enseignant responsable de la correction des feuilles d'examen de sa classe jouirait d'un avantage consubstantiel. C'est seulement lui qui décidera de l'aboutissement de l'évaluation de ses étudiants.

Par exemple, si la copie montre des signes de faiblesses, il pourra éventuellement "alléger" sa correction en modifiant le barème ou bien ne pas retenir en compte certains critères d'évaluation. L'auteur de cette copie bénéficiera donc d'une évaluation "modérée". Il est vrai que cet agissement peut être assez subjectif du à une correction faussée car l'évaluateur fait sa propre adaptation selon la réalisation de l'étudiant.

Un enseignant qui ferait preuve d'un évaluateur garant mais d'une conduite adaptée soit pour augmenter des notes, soit pour sur-noter pêcherait par inefficience dans sa mission. Il risquerait une perte de sens de son action évaluative et une dérive progressive vers un favoritisme entravant sa crédibilité.

Au final, aucun enseignant n'évalue les copies de ses collègues. Chacun a tendance à corriger systématiquement les productions le concernant. Ce qui amène à rechercher des motifs raisonnables pour que l'enseignant n'évalue pas les copies d'examen des étudiants qu'il connaît. Sur la base de ce postulat, une question que nous ne posons pas assez : pourquoi n'échange-t-on pas ses feuilles d'examen ?

Les correcteurs peuvent se tromper de jugements étant donné qu'ils restent tous des humains. Peu importe ce que l'on peut en dire, nous portons notre réflexion sur le dispositif à mettre en œuvre concernant l'implication de tous les enseignants du module, à titre anonyme, dans les différentes corrections.

Le chargé de la matière pourra prendre l'initiative de lancer un grand bouleversement consacré à confier les copies d'examen à des évaluateurs de classes distinctes. Ils vérifieront en toute objectivité les réponses et les produits des autres étudiants qui entreront en résonance avec le barème de notes y compris le corrigé-type signalé préalablement. Pour sa première, la correction des copies d'examen doit véhiculer un système d'évaluation en plein développement.

Il est vrai que chaque évaluation a une approche apparente face à une copie d'examen, mais il existe des protocoles pour le faire autrement. Pour illustrer ceci, la copie est examinée d'abord par l'enseignant de la classe puis elle peut subir plusieurs corrections par des examinateurs différents. Sinon, elle fait aussitôt l'objet d'évaluation par d'autres examinateurs anonymes. Bien que cela puisse coûter un temps considérable en requérant de l'effort et plus spécifiquement de l'engagement, on garantira une évaluation de plus en plus neutre voire objective.

3. 7.1- Le malaise de la correction des copies :

Selon Veslin O. et J. (1992 : 16), la correction de copies demeure une épreuve pénible : *« Le temps passé à la correction de copies, à la différence des préparations de cours qui sont plus élastiques et peuvent éventuellement resservir, est en effet peu compressible. On a parfois l'impression que les enseignants, souvent interpellés sur la souplesse et la légèreté de leurs horaires, ne sont pas mécontents de se décrire comme des travailleurs de force devant ces tas, ces paquets dévorateurs d'heures et d'énergie. »*⁹⁹

⁹⁹ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.16

Pourtant très important dans le processus de l'enseignement-apprentissage, préparer ou planifier un cours ne pourra faire jeu égal avec le fait de corriger des amas de copies. Il est souvent fâcheux de repérer des créneaux horaires pour arranger et conduire cette pénible tâche.

Avant toute chose, le correcteur supporte cette charge imposée par le devoir de son métier.

Et après tout, il se retrouve dans des situations de servitude à son administration qui a l'autorité de certifier le recours effectif à ces évaluations.

Son asservissement volontaire s'inscrit dans le cadre d'une législation et une réglementation en vigueur en l'obligeant légalement à accomplir un travail forcé et inévitable.

Cette phase d'évaluation prévoit suffisamment de temps mais aussi beaucoup de détermination car elle met l'enseignant face-à-face avec son étudiant à travers sa feuille d'examen. Nul ne sera contre pour affirmer que les dites corrections se font dans des conditions insalubres pour la santé et le moral du correcteur.

« (...). *La correction prend quelquefois l'allure d'une véritable épreuve physique : tel parle de mal au dos, tel autre de mal aux yeux ou de mal à la tête.* ».¹⁰⁰

3. 7.2- Le correcteur des copies, de préférence seul à domicile :

D'après le tableau 24 (p. 130), ils sont très nombreux, 77,14 % des enseignants corrigent les copies à domicile. Les autres déclarants, soit 45,71 % ne trouvent pas de problème pour le faire dans les deux endroits, c'est-à-dire à l'université ou chez eux. La quasi-totalité des interrogés (91,42 %) annoncent qu'ils privilégient de faire la correction en étant chacun seul. Simplement quelques 08,57 % examinent leurs copies avec la présence d'autrui.

- **Une grande majorité d'enseignants de l'université de Mascara (69,23 %)** nous informent que la demeure familiale est un lieu plus sûr pour parachever la correction. Le reste, 30,76 % nous apprennent que peu importe l'endroit où ils choisissent de faire leur correction (habitation et université). **92,30 %** s'écartent dans une solitude totale et absolue en vue de parfaire l'évaluation des étudiants, néanmoins cette possibilité n'est toujours pas acquise pour les 07,69 % qui restent.

- **Presque tous les enseignants de l'université de Mostaganem (90 %)** déterminent le lieu idéal pour la correction qui est la résidence personnelle. Les 10 % restants sont pour les deux endroits (À domicile et au lieu de travail). **90 %** d'eux ont de la préférence d'être seul au

¹⁰⁰ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.16

moment de la correction des feuilles. L'autre 10 % restant soulignent qu'ils peuvent travailler en présence d'autres personnes.

- **Beaucoup d'enseignants de l'université d'Oran estimés à 75%** évaluent les travaux de leurs classes à domicile. 25 % avisent que la correction peut s'exercer chez soi comme au niveau de l'établissement. **91,66 %** mènent cette action tout en étant isolé au moment où 08,33 % sont tenus d'être en compagnie de quelqu'un en pratiquant la dite évaluation.

	Où corriger ?		Seul ou en présence de qqn ?	
	Domicile	Domicile Université	En solitaire	Avec autrui
Univ. MASCARA	69,23 %	30,76 %	92,30 %	07,69 %
Univ. MOSTAGANEM	90 %	10 %	90 %	10 %
Univ. ORAN	75 %	25 %	9,66 %	08,33 %
Taux Général	77,14 %	45,71 %	91,42 %	08,57 %

Tableau 24 : Circonstances et conditions de la correction selon le correcteur

Commentaire :

Les constatations ci-dessus reflètent la situation favorite dans laquelle est exercée la correction de l'épreuve écrite liée au changement de lieux et de comportement du correcteur des copies. Outre le moment favorable, il faut choisir l'endroit le plus convenable afin de corriger avec prudence. Dans ce domaine, quelques pratiques pourraient être généralisées même si les copies ne sont pas toujours corrigées dans la même circonstance.

D'après un grand nombre de répondants, il est souhaitable de corriger à domicile voire seul. Il s'avère pourtant qu'une somme non négligeable précisent qu'il n'ya aucun inconvénient de faire alterner les deux endroits. Le siège de travail ou bien chez soi servant de lieux dans

lesquels s'établit la correction. Le foyer constitue aussi un auxiliaire de travail où l'enseignant choisit une pièce pour se trouver dans un endroit calme en étant détendu et plutôt à l'aise.

La plupart d'eux n'acceptent pas d'être mis dans une salle ou dans un bureau au sein de la faculté. Au logis et esseulés, ils recherchent une solitude extrêmement impénétrable. Ils essaient de s'évader du dérangement et des troubles causés par le monde extérieur. D'autant plus que c'est l'endroit habituel à conduire de telles actions que l'on fait seul.

3. 7.3- Être dans le bain idéal pour bien corriger

L'évaluation impose à l'examineur de s'installer discrètement dans un lieu paisible et silencieux pour être en mesure de l'accomplir sans être perturbé. Dans un lieu situé à l'écart, il se place en position confortable et évite de longues conversations si c'est possible. Ceci lui permettra de veiller à ce que la correction de l'examen ou du devoir puisse être opérée efficacement. Cette situation s'explique par le fait qu'à cet endroit précis le jugement résultant de l'examen des copies est d'une qualité. Mais enfin, le correcteur a un intérêt personnel sur cette question et tient à ce que la situation soit maîtrisée. Après tout, il lui convient à juste titre d'être vigilant en visitant chaque copie en éliminant tout environnement parasite ou tout autre élément provocateur. Il prend refuge dans un endroit fermé où personne ne le dérangera et aussi où il n'y a pas de bruit provenant de n'importe où.

Quel que soit l'endroit de l'enseignant et avant de s'engager dans la correction de la première copie, il doit identifier un endroit sûr où il pourra "se réfugier". Dans sa résidence ou à l'université, indépendamment du lieu où se trouvait un autre correcteur, il souligne la nécessité d'être seul. Ce sont donc quelques indications relatives à l'évaluation puisque c'est est un acte individuel dans la mesure où on fait cette œuvre séparément.

Souvent, l'enseignant se voit obligé de mener une évaluation accélérée car il a tellement de copies, une centaine par exemple, relatives aux nombres de sections et/ou de groupes. L'essentiel pour lui, la correction aura lieu dans un endroit accessible même au département. Il insiste particulièrement sur le fait qu'on lui réserve une loge ou un bureau peu fréquenté. Quoi qu'il en soit, il décide de corriger les copies de tests ou d'examens, comme il l'a toujours fait. Même si peu d'enseignants contestent le fait que d'autres travaillent à l'extérieur l'établissement, cela ne leur empêcherait pas d'entreprendre cette correction en compagnie par une personne de sa connaissance professionnelle.

À la différence de ces nombreux enseignants, corriger momentanément quelque part pourrait invoquer l'aide d'une personne et de lui tenir compagnie. Être avec quelqu'un ne signifie pas

forcément avoir le risque de se faire importuner. Cet accompagnateur ne peut être qu'un collègue qui servirait d'associé formant éventuellement un binôme de travail.

Certains font valoir qu'ils n'ont pas besoin du calme pour conduire cette pratique, mais pire encore s'éloigner de leurs domiciles. Ils n'y parviennent pas dans un silence complet et même la solitude leur devient exaspérée. Au contraire, ils désirent être placés dans un endroit où le climat est communicable, des circonstances où l'on peut éviter des erreurs d'appréciation.

La position de ce genre de correcteur se fonde sur le fait que l'un des principes de l'évaluation est l'entraide ou le travail en commun.

3. 8- Le temps moyen consacré à la correction d'une copie (5 à 15 minutes) :

Presque tous les enseignants à savoir 94,28 % prennent en moyenne de 5 à 15 minutes en corrigeant une copie. La minorité soit 08,57 % définit le temps de la correction d'une seule feuille, qui est entre 15 minutes et 30 minutes.

D'autres enseignants ajoutent certaines remarques en disant :

- « cela dépend des matières et de la consigne de rédaction. ».
- « tout dépend de la matière enseignée. ».
- « par la suite (de 5 min. - 15 min). ».
- « au début (plus de 30 minutes) ».

- **Tous les enseignants de l'université de Mascara sans restriction (100 %)** déclarant que la correction d'une copie prendra de 5 à 15 minutes.

- **Les 90 % des enseignants de l'université de Mostaganem** sont quasiment en concertation pour avoir de 5 minutes à un quart d'heure pour terminer la correction de la copie.

Les 10 % autres lui faut un moyen de 15 minutes jusqu'à une demi-heure.

- **Entièrement, tous les enseignants de l'université d'Oran (91,66 %)** ont besoin moyennement de 5 à 15 minutes pour pouvoir évaluer une seule copie.

Excepté 16,66 % de correcteurs qui exigent un temps variant d'un quart d'heure à une demi-heure.

	De 5 min à 15 min	De 15 min à 30 min
Univ. MASCARA	100 %	00 %
Univ. MOSTAGANEM	90 %	10 %
Univ. ORAN	91,66 %	16,66 %
Taux Général	94,28 %	08,57 %

Tableau 25 : Temps moyen consacré à la correction de la copie

Commentaire :

Les observations tirées du tableau 25 (p.133) montrent qu'il y a une entente entre les trois établissements pour que l'on mesure sur un écart de temps allant jusqu'à un quart d'heure. Nous savons que l'administration ne cesse de revendiquer la correction immédiate des copies voire de remettre les notes avec une diligence plus ou moins raisonnable. Cette vélocité ne sous-entend pas de décrier la capacité de l'évaluateur à gérer son temps en consacrant la durée nécessaire pour chaque copie. Comment fait-on face à des quantités de feuilles et notamment celles des examens ? Comment répartir sur chaque copie des laps de temps ? Existe-t-il une durée moyenne ?

Telles sont les questions et d'autres qui se posent à l'enseignant aujourd'hui à la réception de son quota de feuilles. Or, nous savons que la correction d'une copie peut être lente ou rapide, mais la question est de savoir le rythme modéré de chaque correcteur et pour chaque matière.

3. 8.1- La lecture de la copie, préméditer une correction prudente :

Dans leur ouvrage, Veslin O. et J. (1992 : 70), il est précisé que :

« *La copie, un essai d'apprentissage (...).* ».¹⁰¹

La désignant ainsi, ils expliquent que le premier pas est de procéder à une représentation juste et adéquate de la tâche qui a pour but de garantir une production concrète. La réalisation de l'étudiant désigne un essai de plus en plus individuel de ce qu'il a nouvellement appris. Il peut aussi inclure ses compétences antérieures.

¹⁰¹ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.70

« *Quand il rend sa copie, l'élève a réalisé un essai : une production conforme à ce qu'il pense devoir faire.*

À l'enseignant de traiter cette copie comme un tel essai, de faire à l'élève des renvois en prenant celle-ci comme le témoin d'un apprentissage en cours.».¹⁰²

L'évalué est conduit à passer au cours des séquences pédagogiques différentes phases d'évaluation. Il va fournir à son enseignant un état des lieux de ses apprentissages. L'évaluateur fera le point sur les acquis et les connaissances de chacun voire un aperçu de leurs niveaux linguistiques et scientifiques.

Des essais préliminaires se substituent à cette image mentale et vont être utilisés comme base d'acceptation ou de rejet de la production finale. L'évaluateur observe à travers cette copie le rôle que l'étudiant y jouait. Sauf avis contraire de l'enseignant, il peut lui faire des remarques désobligeantes concernant son produit écrit.

« (...). *Cette lecture avantageuse de la copie dont les « bons élèves », ou les élèves de comportements scolaires jugés « agréables » peuvent bénéficier, a pour contrepartie une lecture plus méfiante à l'égard de la copie des élèves peu attentifs et chahuteurs.* ».¹⁰³

En observant les attitudes favorables ou défavorables de leurs étudiants, les enseignants les catégorisent en plusieurs couches, et ce, en fonction de leurs caractéristiques.

Une description simple à partir d'une comparaison des étudiants en salle de classe ou en amphithéâtre retrace carrément le comportement réel de chacun en vertu de connaissances (l'intelligent, le talentueux, le perspicace, le participant ou bien le maladroit, le moins doué, l'inactif, l'émoussé...) mais aussi en matière de bonne ou de mauvaise conduite (le sage, le contrôlable, l'assidu ou bien l'indiscipliné, l'irrégulier, le perturbateur, le bavard...).

Au nombre de ces jugements, figure la possibilité d'une répercussion pratique sur la correction des productions des examinés. Selon des procès des enseignants, ils se permettent de sanctionner impitoyablement les erreurs commises par les étudiants jugés difficiles ou incompetents.

« (...). *Quelques professeurs, quelle que soit leur discipline, considèrent que la correction des copies de ces élèves est effectivement différente : la copie est plus « épluchée », et le correcteur se montre « plus exigeant », « plus pinailleur » et « plus attentif » avec des élèves qui ont montré moins d'attention en classe.* ».¹⁰⁴

¹⁰² VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, pp.70-71

¹⁰³ MERLE Pierre. *op. cit.*, p.122

¹⁰⁴ *Ibid.*, p.122

En outre, ils émettent sans aucune indulgence des critiques suffisamment fortes vis-à-vis des écarts de conduite. Paradoxalement, les enseignants correcteurs estiment qu'il faut alléger le fardeau du barème des évalués à fort rendement habituel et faisant preuve d'activité pédagogique.

Compte tenu des obstacles de l'écriture, des étudiants peinent à rédiger et formuler correctement des énoncés adéquats. La plupart enchaînant et répétant les mêmes maladresses. Nous pensons qu'il faut moins sanctionner les erreurs de langue en orthographe. On les a toujours faites et on continue de les produire. De plus, même les plus chevronnés les commettent y compris les lettrés.

3. 8.2- Maintenir la dynamique corrective :

Huwer E. et Springer C. (2011 : 62-63) qualifient la pratique d'évaluation tel un fardeau : « *Dans les discours et les pratiques des enseignants, ces représentations négatives se polarisent pour former deux constellations.*

*Premièrement, l'évaluation est liée à un sentiment d'inefficacité, voire d'impuissance. En effet, les enseignants évoquent très fréquemment le temps qu'ils passent à corriger des copies, ce temps étant vécu comme douloureux et inutile. ».*¹⁰⁵

Le correcteur peut instaurer des règles tacites ou bien des modalités qui peuvent s'appliquer dans chaque phase de correction. À titre d'exemple et en premier lieu, établir l'état global de toutes les copies existantes en les comptant et éventuellement les classant par ensembles.

En second lieu, survoler quelques feuilles pour prendre une idée générale de ces travaux qui se dressent devant soi. Ceci lui donne une vue d'ensemble des réponses voire des tâches des étudiants et lui permet de constituer un point de vue technique de la manière d'évaluer. Cela signifie que l'évaluateur voudrait bien organiser son temps en prenant en considération le facteur de la dynamique. Concrètement, cela lui offrira par la suite un gain de temps très limité en termes de minutes pour chaque copie.

Bien souvent, lorsqu'un évaluateur se lance dans la correction des copies, il commence premièrement par retracer ce qu'il aperçoit. Dans la deuxième étape de ce protocole, il inspectera quelques "bonnes" copies comme références pour la suite de la correction.

De toutes les façons, chacun est libre d'adopter la stratégie qui le convainc et le plan d'action qui lui convient en vue de contrôler les résultats finaux. Pour des considérations opérationnelles, ce schéma de réflexion donne du cadre et du sens à sa pratique évaluative.

¹⁰⁵ HUWER Emmanuelle et SPRINGER Claude. *op. cit.*, pp.62-63

La réalisation et la poursuite de la correction individuelle se distinguent fondamentalement sur leur finalité.

3. 8.3- À définir le rythme de la correction :

À travers cette copie, le correcteur attend en retour la conformité des productions à ses exigences. Certes, il est focalisé sur les réponses et les tâches qu'ont pu donner les étudiants en distribuant des notes, cependant il ne devra pas s'accélérer. Les enseignants sont conscients des enjeux de la correction qui les épient dont les réactions des évalués. Quand un évalué ayant consulté sa copie s'aperçoit qu'il lui manque des points ou des réponses oubliées d'être jugées, bref une copie mal notée, il agirait d'une façon ou d'une autre.

Par ailleurs, il est difficile de définir un rythme de correction qui soit maintenu jusqu'au bout parce que l'enseignant est obligé de lire voire de relire la copie. Dans la plupart des cas, l'écriture est tellement illisible qu'on est forcé de revoir ce qui est mentionné et à maintes reprises. A juste titre, la cadence de la correction est lente au début, c'est à dire les premières copies connaissent un dépistage plus draconien.

Le repérage des erreurs commises dont les réponses justes est largement déterminé par le respect des critères d'évaluation. Puis en allant de l'avant, le correcteur continue de progresser à ce rythme jusqu'à ce qu'il augmente au fur et à mesure. Dès lors, il est prévu une diminution de minutes à réserver aux copies suivantes et le rythme deviendra alors plus élevé.

Pour finir, il s'agit d'accorder une modalité de travail qui, concordant avec une évaluation infaillible, devrait absolument satisfaire les impératifs administratifs. Bien entendu, ils sont tributaires des délais de remise des notes.

3. 9- La consigne d'écriture et le critère minimal :

Généralement, dans une épreuve, l'examineur présente un sujet contenant deux parties. Dans la première partie, il évalue la capacité de l'étudiant à comprendre et/ou à analyser un document support (écrit, iconographique, audio, vidéo, etc.). Dans la deuxième partie, il évalue sa capacité à rédiger un écrit sachant que souvent les étudiants ont le choix entre deux sujets différents.

Après tout, ils ont à exécuter deux activités à savoir la lecture et la compréhension du document ainsi que la rédaction. La phase de l'expression écrite attire toute l'attention de l'examineur au même titre que la compréhension du texte. C'est pourquoi, il lui attribue une grande partie de la note.

La considération minimale de critères auxiliaires pendant la correction pourrait même entraîner une souplesse dans la notation. Pourtant, les correcteurs doivent logiquement se mettre en garde quant à l'application de la consigne garantissant un critère minimal lié à la typologie de l'écrit à atteindre.

*« Elle délimite le sujet, elle doit donc être claire et précise, et poser des contraintes, garde-fous qui évitent à l'apprenant de s'égarer et qui permettent à l'enseignant de construire, puis de mener sa correction. ».*¹⁰⁶

À titre indicatif, les étudiants sont amenés dans un sujet de réflexion à rédiger une dissertation. L'évaluateur jugera de la compétence de chacun à respecter les trois parties de la composition de l'épreuve (introduction, développement et conclusion) sans oublier la problématique. De même pour l'argumentation utilisée (le pour et le contre).

Outre, citons le commentaire (interroger le texte), le résumé, le compte-rendu, la synthèse de documents, etc. Par ailleurs, la recevabilité d'un sujet de définition d'un objet ou d'une personne requiert le respect de la structure du texte. L'évaluateur notera en fonction de la conformité autant que le sujet d'imagination (la narration, la description, le dialogue, etc.).

À cet égard, dans l'écriture d'invention, l'étudiant est jugé d'après ses techniques rédactionnelles approuvées par la littérature (le récit, le conte, la bande dessinée, etc.).

3. 9.1- Les critères implicites de l'évaluation :

À travers l'épreuve écrite, on évalue en général les compétences de chaque étudiant, notamment les capacités scripturales en Français. En effectuant une épreuve d'examen, les étudiants prennent en compte certains points à respecter et que l'enseignant a l'habitude de rappeler. Ce dernier avait déjà expliqué la façon de répondre aux questions de compréhension ou d'analyse ainsi que la méthodologie de telle ou telle écriture.

Pour cela, l'examineur met en place une référence de correction adaptée autant à l'épreuve qu'à ses attentes. Il s'aide évidemment d'un ensemble de critères qui lui facilite la tâche de la correction voire de la notation.

Après avoir corrigé la copie en profondeur comme il est convenu de le faire, il commencera à détecter d'autres anomalies en superficialité. Du coup, il se propose de tracer des critères supplémentaires et surtout dans la partie de l'expression écrite.

Nous pouvons en lister quelques uns : le perfectionnement du produit (une écriture soignée, aérée, lisible, propre et facile à lire), la pertinence de la production (le respect du contenu et

¹⁰⁶ DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique *et al. op. cit.*, p.64

de la forme), la correction de la langue (la maîtrise des outils linguistiques) et enfin la cohérence (la constitution des unités de sens et la progression des informations).

D'ailleurs, la raison de cette proposition réside dans le fait de donner de l'intelligibilité à son action corrective. Sachant que l'évaluateur veut parfois avantager quelques copies sous-notées. Par contre, en d'autres circonstances, il aspire "punir" vigoureusement ceux ayant bien travaillé parce qu'il considère qu'il vaut mieux sanctionner quelques éléments techniques. Leur non utilisation fait l'objet d'un retrait de quelques points.

3. 9.2- Une prise en considération de critères sous-entendus dans l'évaluation :

Un taux considérable de 74,29 % prend en considération certains critères sous-entendus en corrigeant les copies. Les autres 25,71 % y sont complètement indifférents. Les 08,33 % ne sont pas d'accord pour les prendre en compte.

- **53,84 % des enseignants de l'université de Mascara** utilisent certains critères qui ne sont pas contenus dans l'évaluation proprement dite. Les 46,16 % restants s'opposent à cet usage.

- **Presque tous les enseignants de l'université de Mostaganem (90 %)** appellent d'autres critères implicites pendant la correction. L'autre 10% y est opposé.

- De même, **91,67 % des enseignants de l'université d'Oran** emploient accessoirement des critères secondaires qui ne sont pas explicites

	Oui	Non
Univ. MASCARA	53,84 %	46,16 %
Univ. MOSTAGANEM	90 %	10 %
Univ. ORAN	91,67 %	08,33 %
Taux Général	74,29 %	25,71 %

Tableau 26 : Prise en compte de critères sous-entendus dans la correction

Commentaire :

En ce qui concerne les enquêtés répondant par la négative, il n'existe nullement des critères spécifiques dont ils prendront en compte. Le seul critère général qu'ils se fixent est l'adéquation du travail obtenu avec ce qui est demandé de faire. D'un côté, il n'y a aucun critère qui détermine la qualité des réponses liées à l'interprétation ou à l'analyse du texte ni d'autres critères imposables à propos de la valeur du produit écrit.

En conséquence, seul le rendement minimum compte. Il faut assumer les tâches recommandées et rechercher des réponses correctes aux questions posées.

L'essentiel dans l'étape de l'écriture, c'est que l'étudiant devra remplir à la limite une demi-feuille de sa copie en rassurant bien entendu le principe de l'autonomie. Il s'agit "d'avalier" un espace (noir sur blanc). Mais le plus important est d'obtenir un écrit sur un thème général en dépit de la pertinence des idées.

Souvent, le contenu ne constitue pas un objectif car l'évaluateur se penche sur l'appréciation du contenant. A l'opposé, d'autres font le contraire en estimant que la forme n'est pas tellement évaluable, ils ne sanctionnant pas les erreurs de langue. Ainsi, on assure la réalisation efficace de l'action sans contrôler les conditions de la fonction scripturale.

Dans un écrit universitaire, on peut y avoir un corps du texte sans introduction ou une conclusion. Dans ce cas, on est moins attentif à la silhouette voire la longueur du texte, mais plutôt à l'établissement d'un seuil minime de la production. Il s'agit d'une assurance minimale du travail exigé et donc on cherche une certaine limite en matière de compétences à l'écrit.

3. 9.3- Le choix des critères dans l'évaluation de l'écrit :

Les enseignants de chaque établissement ont chacun choisi plusieurs critères dans la liste non-exhaustive citée précédemment. En dernier ressort, les critères sont départagés par le taux le plus élevé d'enquêtés. Le nombre le plus important des enseignants représentant 68,57% se permettent d'agréer le critère de la correction de la langue (la maîtrise des outils linguistiques). La seconde abondance des évaluateurs évaluée à 60 % prend en compte le critère lié au perfectionnement du produit. Une catégorie assez nombreuse estimée à 57,14 % table sur le critère relatif à la cohérence (la constitution des unités de sens et la progression des informations). Le critère de la pertinence de la production (le respect du contenu et de la forme) est évoqué par 51,42 % des enquêtés qui le fixent comme un complément d'évaluation.

D'autres critères sont rappelés par quelques correcteurs comme :

- « Réflexion, Motivation des choix et nouveautés apportées par rapport au contenu du cours (les lectures). ».
- « des réponses justes non prévues. ».
- « une réponse qui montre que l'étudiant a compris la question. ».

- **Les enseignants de l'université de Mascara** ont fourni des réponses de façon dégradée. La correction de la langue est le critère le plus dominant avec un taux de 61,53 % des répondants. Puis, le critère de la cohérence qui est choisie par 53,84 % du collectif. Ensuite, le perfectionnement du produit est interpellé par 46,15 % des interrogés. Enfin, un pourcentage de 30,76 % fait appel à la pertinence de la production en prévision de la correction.

- **Les 70 % des enseignants de l'université de Mostaganem** favorisent la pertinence de la production et la correction de la langue. 60 % font appel à la cohérence et le perfectionnement du produit.

- **75% des enseignants de l'université d'Oran** s'intéressent au perfectionnement du produit et à la correction de la langue. 58,33 % optent pour la pertinence de la production et sa cohérence.

	Perfectionnement du produit	Correction de la langue	Pertinence du produit	Cohérence du produit
Univ. MASCARA	46,15 %	61,53 %	30,76 %	53,84 %
Univ. MOSTAGANEM	60 %	70 %	70 %	60 %
Univ. ORAN	75 %	75 %	58,33 %	58,33 %
Taux Général	60 %	68,57 %	51,42 %	57,14 %

Tableau 27 : Types de critères sous-entendus dans la correction de l'écrit

Commentaire :

L'accent est mis sur le choix des critères de réussite à décrire par rapport à la composition du texte cible obtenu. A partir d'une consigne d'écriture, les étudiants sont censés fournir un travail de rédaction à partir d'un support qui leur est proposé. De plus, ils peuvent se référer au texte initial de l'épreuve ou à un autre document.

Parmi les critères les plus connus et utilisés dans l'évaluation des exercices de rédaction, nous en relevons la pertinence et la cohérence du produit écrit. En premier lieu, pour que cette écriture se fasse correctement, l'étudiant doit parfaire le contenu et la forme de son produit, ce qui signifie qu'il ne sera pas hors du sujet. En second lieu, la présentation visuelle du texte permet en même temps de vérifier s'il a ordonné logiquement ses informations et organisé ses idées de manière cohérente.

Peut-on se contenter de ces deux majeurs critères ou bien sont-ils insuffisants ?

Si la réponse est non, ce sont des critères de base auxquels sera rajouté au moins un critère que l'on emploiera fréquemment. Par exemple, la lisibilité et le soin de la calligraphie, la présentation de la copie tout en faisant assurément attention aux accords grammaticaux variés.

3. 10.4- D'autres critères additionnels :

Il est vrai qu'écrire librement un texte homogène et pertinent avec moins de fautes constitue une exigence au premier rang. En revanche, il existe d'autres critères additionnels mais complémentaires qui renvoient à des demandes plutôt secondaires à l'égard de l'évaluateur. A titre d'illustration, l'examineur réclame un nombre bien précis de phrases, de paragraphes ou de mots sans parler de sa forte attirance pour la disposition du texte.

Pour certains correcteurs intraitables, il faut suivre entre autres les instructions suivantes : sauter des lignes, ménager de l'espace entre les paragraphes, ne pas les numéroter ou les titrer, aller à la ligne après les transitions, marquer des alinéas, mettre les citations entre deux guillemets et ne pas barrer quand on veut supprimer un mot ou un énoncé (utiliser un effaceur). À la fin, il misera également sur la ponctuation.

Parmi aussi les attentes de l'examineur qu'il faut exhausser est la lisibilité de l'écriture. Outre, son inclinaison pour la présentation et la propreté de la double feuille qui doit être bien tenue. Le correcteur devient incommodé lorsque la copie est impropre et difficile à lire, ce qui le pousse à la refouler. Sinon, il s'efforce de la déchiffrer avec énormément d'énergie.

Pour les enquêtés, on corrige beaucoup plus l'usage de la langue (la morpho - syntaxe) en jugeant l'aspect lexico-sémantique. Puis, on examine les principes du style du texte qui doit être clair, simple et cohérent. On s'intéresse tellement à l'extérieur (le contenant) qu'à

l'intérieur (le contenu). Pour ce faire, il est impératif d'abord de faire rappeler sinon de renforcer l'enseignement/apprentissage des techniques rédactionnelles à travers l'emploi d'une liste démesurée d'exercices d'écriture.

Dans un lieu de formation comme l'université où l'étudiant apprend les techniques de la pré-écriture dans le cadre d'un essai (travail préparatoire), nous considérons que la rédaction a pour vocation de faire émerger le scripteur de demain. Il intègre des connaissances techniques précises qu'il a acquises récemment quoi que chaque étudiant ait sa propre façon de rédiger un texte depuis qu'il était à l'école. Il y avait des textes à compléter ou des images à décrire par exemples, mais aujourd'hui il a besoin d'une lecture littéraire qui anime son expérience personnelle.

On peut l'initier aussi à s'exprimer sur d'autres sujets afin de communiquer dans sa vie réelle.

3. 10- Les notes et les appréciations mises sur les copies mais avec peu d'annotations :

57,14 % des enseignants sont dans une régularité pour mettre une note et une ou des appréciation (s) sur la copie de l'étudiant. 42,85 % indiquant avoir recours seulement à la note. 17,14 % préfèrent y ajouter des annotations.

Quelques enseignants questionnés donnent leurs points de vue à propos des appréciations et des annotations affichées sur les copies des étudiants. Ils octroient les réponses suivantes :

- « quelques copies ».
- « ça dépend des étudiants. ».
- « parfois ».
- « ça dépend des questions. ».

- **Ils représentent 53,84 %, une majorité du personnel enseignant de l'université de Mascara** est largement favorable pour attribuer une note et y joindre une appréciation. Le reste (46,15 %), ils se suffisent carrément d'allouer une note sans remarques. 07,69 % accordent des annotations à leurs évalués.

- **Une grande partie d'enseignants de l'université de Mostaganem (70 %)** notent leurs étudiants tout en leur gratifiant des appréciations. 30 % cèdent uniquement des notes sur les copies tandis que 10 % y apposent des annotations.

- **Les enseignants de l'université d'Oran sont divisés** par rapport à la question de légiférer des notes munies d'appréciations. La moitié a l'habileté d'inscrire une note comme

seul jugement sur la feuille. Mais n'empêche, l'autre 50 % permettent de noter voire d'apprécier les travaux des étudiants. Un chiffre de 33,33 % d'évaluateurs ont la prédisposition de les annoter.

	Note seulement	Note et Appréciation (s)	Annotations
Univ. MASCARA	46,15 %	53,84 %	07,69 %
Univ. MOSTAGANEM	30 %	70 %	10 %
Univ. ORAN	50 %	50 %	33,33 %
Taux Général	42,85 %	57,14 %	17,14 %

Tableau 28 : Marque (s) sur la copie

Commentaire :

En tous cas, c'est une question qui anime surtout les premiers concernés en l'occurrence le public des étudiants.

D'après certains évaluateurs, il y a quelques copies des évalués dont des observations doivent être signalées. L'enseignant notera et annotera à force de mesurer leurs capacités à l'exécution des tâches et à répondre correctement aux questions. Par contre, la plupart du temps, ils interviennent de façon limitée en offrant un maigre jugement de valeur à leurs étudiants. Ils ne se soucient pas du nombre incalculable d'anomalies voire des bévues à annoter.

Ce type de pratique doit être multiplié tout au long de l'année afin que ce soit profitable à tous les apprenants.

3. 10.1- Les appréciations :

L'appréciation a pour objectif, d'une part, de valoriser les compétences dans lesquelles l'étudiant a réussies de sorte qu'il puisse continuer ainsi et progresser davantage. D'autre part, elle vise également à condamner des performances non satisfaisantes y comprises des erreurs graves provenues des étudiants dont le niveau de connaissances est élevé. Par ailleurs,

l'appréciation encourage ceux qui sont souvent en difficulté mais présentant un travail acceptable alors que d'habitude il est mal fait.

*« Il nous a semblé que celles-ci devraient être suffisamment précises et cibler non seulement les points positifs du travail, pour ne pas décourager l'élève, mais également, de manière claire, les erreurs. En effet, comme l'a montré G. Avanzini (1987 :13), « l'élève doit savoir par rapport à quoi on l'évalue et non lire une appréciation ou une note qui attribuent sottement sa prestation à sa nature et réduisent dangereusement sa nature à sa prestation, en présentant le jugement d'un acte scolaire pour une condamnation de sa personne. » ».*¹⁰⁷

À ce sujet, il ne faut pas mêler encouragement et découragement. La mise en place de l'appréciation de l'évaluateur sur les copies de sa classe constitue une action qui exprime clairement ses pensées et ses avis quant à la productivité finale.

Pour que l'appréciation soit significative, le correcteur doit identifier les expressions les plus pertinentes en employant une courte phrase. Il choisit la formule qui convient le mieux puisqu'elle exprime l'effet positif ou négative du correcteur provoqué par le résultat de son apprenant. Il est un fait rare que toute la classe ait des résultats concluants. Quelques éléments peuvent réussir leur examen ou leur test comme tous peuvent y échouer. C'est pourquoi, l'évaluateur utilisera et variera ses appréciations selon chaque cas (étudiant).

Dans les évaluations sommatives ou certificatives, une appréciation générale accompagne la note en haut de la copie. L'évaluateur peut souvent se satisfaire de la note comme un score à transmettre à l'administration. Il est destiné également au premier intéressé qui est l'étudiant et son entourage familial. En plus de cette appréciation classique de chaque étudiant, il peut transcrire sur la première feuille deux ou trois remarques relatives à des imperfections à améliorer.

En revanche, dans l'évaluation à un but formatif, cette qualification sert à s'auto-corriger, à progresser, bref à s'auto-former. Elle englobe certains conseils et reproches à l'encontre de l'évalué. Il s'appuie désormais sur cette appréciation ponctuelle portée sur la copie pour se redresser. Il comprend ce qui n'a pas fonctionné dans l'épreuve, il se mettra à corriger les faussetés sur place. Dès lors, il ne les commettrait plus à l'avenir.

Sachant pertinemment qu'il y a des appréciations pour les mauvaises copies (discours négatif) et d'autres pour les bonnes copies (discours positif). Elles peuvent être des châtiments en cas de récidive et qui seront déplaisantes pour quelques uns. Elles deviennent des compliments en cas de perfectionnement dont les étudiants seront ravis.

¹⁰⁷ AMEUR-AMOKRANE Saliha. *op. cit.*, p.228

Voici des exemples d'appréciations très écourtées avec des formules du type : "satisfaisant, assez satisfaisant, très satisfaisant, insuffisant, très insuffisant, bon travail, travail moyen, travail sérieux, résultat acceptable ou non acceptable, devoir excellent ou parfait ...". Eventuellement, un mot ou deux ne sauraient suffire pour apprécier le travail et lui donner sa juste valeur. Donc, d'autres remarques supplémentaires s'y ajoutent. Les étudiants y découvrent leurs points forts voire faibles qu'ils doivent œuvrer avec prépondérance et trouver les résolutions possibles.

Afin d'inciter l'étudiant à réagir, nous reformulons d'autres types d'appréciations à titre d'exemples : "Des idées claires et cohérentes. Parfait", "Un texte bien écrit et agréable à lire.", "Devoir excellent.", "Attention aux fautes d'orthographe.", "De nouvelles connaissances mais des phrases mal dites.", "Une rédaction hors sujet et des connaissances imprécises.", "Un mauvais travail, aucune problématique, manque de la réflexion.", "Plan non respecté, beaucoup d'erreurs dans le style.", "L'écriture est mal structurée, impropre et illisible."...

L'enseignant veut alerter voire attirer l'attention "des individus fautifs", l'on veille à juger les uns et les autres par mettre la main sur le véritable état de chacun. Ceci se reflète bien dans le langage utilisé par l'enseignant. Ce sont des messages sans excès qui demandent une certaine expérience de sa part. Certes, les appréciations que le correcteur a l'intention d'énoncer sont multiples et diversifiées. Néanmoins, elles devront échapper à une sévérité ou à une fermeté exagérée pour ne pas outrer ses destinataires.

L'évaluation est perçue souvent tel un instrument servant à caractériser l'objet (un travail) et non pour sévir ou réprimander voire qualifier la personne. Il s'agit de signaler des justesses et réguler ce qui n'est pas exacte. Mais c'est aussi un moyen de critiquer ses savoir-faire, des insuffisances d'une formation imparfaite et des faiblesses humaines.

3. 10.2- Les annotations :

Déposer une note, même reliée à une appréciation sans mettre des remarques pourrait désavouer la correction par le groupe-classe. Le reniement d'annotations est parfois difficile à accepter par l'étudiant qui ne trouve pas un justificatif pour déjuger la correction. L'évalué a besoin de messages explicatifs de la part de son évaluateur qui déroule la vision du lien entre l'acquis et le travail réellement accompli. Ne s'agissant pas pour autant d'être morigéné en recevant une appréciation générale et souvent hypothétique. Ce n'est pas exceptionnellement pour le cas des résultats éloquents, le signalement est administré dans les situations contingentes ou alarmantes.

C'est un sujet à polémique qui nous stimule afin d'enflammer la situation actuelle. L'annotation est aussi une étape phare de l'évaluation mais pratiquée par une infime partie de correcteurs. Il est vrai que la primauté est accordée à la note dotée d'une appréciation toutefois il est nécessaire de mettre en priorité également le fait d'annoter les copies. Et justement, ce qui complique encore la phase de l'auto-évaluation pendant les devoirs systématiques. Cette situation ne va-t-elle pas nourrir une passivité lorsqu'aucun étudiant ne s'est fait donner des pistes de correction pour faciliter son travail ?

Revenons à l'enseignant qui, au fur et à mesure que l'examen des réponses et de la rédaction progresse, se met à annoter. Après avoir fait le point sur ce qui est réalisé, il désignera son dernier jugement. Dès le départ, l'enseignant trace des objectifs pour lesquels il a une conscience minimale du parcours à suivre pendant son évaluation. Primo, les annotations guident l'examineur dans la correction tout en n'étant pas exhaustif. Secundo, elles se donnent aussi pour mission d'instruire l'étudiant au moment de l'autocorrection.

L'évaluateur maintient un dialogue conventionnel en tenant à expliquer ou bien à commenter une faiblesse constatée dans les copies (expression écrite par exemple). D'autres annotations auxiliaires peuvent porter aussi sur des points de langue, des notions apprises, de plan de travail, etc. Comme tel, l'évalué est pourrait s'informer de ce qui est à changer ou à éviter voire à améliorer. Les reproches vont lui permettre de visualiser surtout ses erreurs récurrentes soit pour résoudre les problèmes de compréhension et d'analyse, soit pour réformer la qualité de sa production scripturale.

Dans la rubrique de la compréhension écrite par exemple, l'évalué s'engagera à prouver d'éventuels progrès dans la lecture du texte support ou autre document. Cela ne fait que renforcer d'ailleurs son esprit critique. Il se remettra en cause et réappropriera des moyens d'étude et d'exploration afin de répondre correctement aux questions proposées. Dans celle de l'expression écrite", il devra s'appliquer à bien dans les agencements syntaxiques, la morphologie, l'ordre chronologique, les signes de ponctuation ...

Au final, cela permettrait à toute la classe de rappeler certaines règles de grammaire et quelques remarques sur le lexique et le vocabulaire. Il faudra se méfier des charges sémantiques des mots dans les remarques annotées sur la copie de l'évalué. Le fait de lui reprocher quelque chose provoque en lui non seulement une réflexion mais aussi des émotions.

Dans un langage éconômisé, une annotation s'écrit sur plusieurs formes. Par principe d'autonomie, à chacun son mode d'énonciation. Il s'agit entre temps de phrases comme en

étant assez courtes ou de formules abrégées. Il sera prévu d'y référer des significations et d'abandonner les expressions équivoques ou aléatoires.

Ainsi, nous proposons des exemples d'annotations favorables et d'autres d'ordre négatif. L'évaluateur a l'embarras du choix de souligner les erreurs commises ou les mettre entre parenthèses : "consignes ou question non comprise", " bien, très bien ", " mal, très mal ", "bien dit, bien écrit, mal formulé, mal dit (familier)", " cohérent, incohérent ", " expression maladroite, maladresse dans le style", " confus ? (sens) ", " c'est long !", " illisible ", " je ne comprends rien ! ..."

Par ailleurs, nous présentons une variété d'abréviations en indiquant le sens de chaque sigle : "tps. (temps) ", " inc. (erreur de syntaxe ou construction phrastique), " ponc. (ponctuation) ", "coh. (cohérence) ", " conj. (conjugaison) ", " orth. (orthographe) ", " voc. (vocabulaire) ", "rép. (répétition)...". Ces annotations sont concentrées sur l'aspect négatif de la performance. Ce dialogue tenu directement entre les deux acteurs de l'évaluation est propre au préposé de la correction et le distingue de l'administrateur. Étant donné que l'enseignant connaît son apprenant, il ne cesse de pointer les défauts de ses différentes réalisations tant à l'oral qu'à l'écrit. Cela permettrait un suivi permanent de ses performances.

Les enseignants consentent des efforts en travaillant les rédactions notamment les plus longues. Ils ne sont pas à l'aise à indiquer toutes les incorrections à leurs étudiants. Ils leur trouvent toujours des raisons d'avoir commis des erreurs en écriture. C'est pourquoi, ils évitent de faire des commentaires sur une multitude de points relatifs au contenu et à la forme du texte écrit. Quelques fois, ils préfèrent verbaliser les appréciations et les remarques plutôt qu'à les mentionner et les détailler sur les copies.

Il faut déterminer clairement comment annoter une copie car cela dépend en grande partie de données à caractère personnel. Le correcteur s'efforce longuement et avec une force énergisante de mettre des indications explicatives pour chaque évalué. « *Le temps et l'énergie consacrés par les enseignants à l'annotation des copies, n'ont de sens que si les élèves utilisent leurs remarques, c'est l'évidence même.* ».¹⁰⁸

Ce n'est plus d'ailleurs pour causer vraiment du tort à tel ou tel apprenant, mais il s'agit de l'orienter vers direction adroite. Cette opération ne pourra être que rentable pour les étudiants. C'est grâce à une utilisation ciblée les renvoyant à des carences à combler.

L'annotateur vise à développer une relation mutuellement invisible avec ses étudiants, d'assurance et de transparence. Des annotations deviennent des informations utiles de

¹⁰⁸ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.34

par leur adoption par chacun pour s'auto-évaluer. Elles constitueront une avancée majeure ayant une influence bénéfique sur leur apprentissage favorisant sa croissance.

3. 11- La pratique de la contre-correction des copies :

Il s'agit de proposer aux copies contestées une modification réaliste et bénéfique pour résoudre les problèmes de chaque cas. Dans tous les cas de figures, cette suggestion consiste à réactualiser la première action corrective de manière sobre et avec un peu de recul.

Ce travail renouvelé aurait l'avantage de l'objectivité en la reprenant par le correcteur principal ou en appelant d'autres ressources humaines. Cette contre correction, trouve-t-elle sa place dans l'université ?

Telle est la question qui est devant nous aujourd'hui. En conséquence, chercher une nouvelle méthode est utilisable dans cette seconde correction. Recorriger la copie par soi-même en restant le plus neutre ou faire passer ce travail à un autre évaluateur.

*« Souligner les erreurs que l'apprenant devrait à ce moment de l'apprentissage pouvoir repérer et corriger de lui-même, et corriger celles qui sont encore trop complexes pour lui, en expliquant toutefois au bas de la page par des exemples illustrant la règle à acquérir. Cela individualise la correction et permet à l'apprenant d'avancer vers des domaines encore inconnus, découverte en solitaire, sentiment d'être le seul à avoir découvert cela, bonheur, émulation... ».*¹⁰⁹

Vu d'un autre angle, "le procès" final que l'évaluateur décrète à certains étudiants enclave une notation pouvant être litigieuse qui générerait une source de préoccupation grandissante. Souvent, des évalués n'ont point cette appréhension de solliciter une autre correction à la réception de jugements défavorables. En effet, la requête qu'ils font en classe pendant le jour du compte-rendu est parfois émise de manière spontanée et incontrôlée. L'enseignant en question la prendra en soin en la révisant tout de suite et des fois plus tard.

En cas de non satisfaction de l'étudiant qui engendrait une réaction inadmissible voire exécration, ceci va recourir à une voie plutôt loyale. Pour que cela ne conduise pas au conflit entre l'évaluateur et son étudiant plaignant, un mécanisme de contre correction est préconisé par l'institution.

À cet effet, l'administration invite l'équipe pédagogique à prendre en considération les recours formulés par certains étudiants qui demandent de leur refaire la correction. Il devient possible de prendre conscience de l'éventualité de se tromper de jugement y compris le calcul

¹⁰⁹ DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique *et al. op. cit.*, p.64

de points. Il se peut que des éléments perturbent le correcteur car ayant un impact sur le processus de correction tel que la fatigue, le stress, lassitude, surmenage, ...

3. 11.1- La contre-correction, une pratique opérationnelle :

Après que l'étudiant ait consulté sa copie et suite à une demande de recours, celle-ci peut entraîner une contre-correction selon 82,86 % des enseignants interrogés. En revanche, 17,14% ne sont pas du même avis.

- **84,62 % des enseignants de l'université de Mascara** acceptent de revoir la correction des copies si certains cas la réclament. 15,38 % nient de refaire cette action.

- De même, **60 % des enseignants de l'université de Mostaganem** admettent la contre correction. Par contre, 40 % ne l'approuvent point.

- **Tous les enseignants de l'université d'Oran (100 %)** se permettent une réévaluation des copies suivant la demande des étudiants concernés.

	Oui	Non
Univ. MASCARA	84,62 %	15,38 %
Univ. MOSTAGANEM	60 %	40 %
Univ. ORAN	100 %	00 %
Taux Général	82,86 %	17,14 %

Tableau 29 : Pratique de la contre-correction des copies

Commentaire :

Ce n'est pas concevable, même pour de rares enseignants, de réaliser une contre correction étant donné que la correction a été préalablement réalisée. Ces évaluateurs sont flagornés par leur confiance dans leur capacité de mener à bien une action corrective. Ils sont sûrs de

pouvoir formuler des appréciations des travaux qui seront recevables par les autres (les évalués), et ce, dès le premier stade de l'opération de correction.

Même proportionnellement, ils n'autorisent en aucun cas une critique des résultats escomptés, ce qui signifierait alors une mise en doute de leurs évaluations. Il devient impossible de revenir sur une décision déjà prise sous prétexte que la note est mal reçue.

Réitérer une correction voire changer une note n'est pas envisageable bien qu'il y ait des étudiants protestants. D'autant, une probabilité d'un discord diminue si l'évaluateur anticipant un corrigé-type et un barème détaillé étant visibles à l'avance. De plus, il sera hors de question de remettre en question la fiabilité d'un procédé consistant à corriger l'intégralité d'une copie et notamment si elle est annotée.

En inculquant à opter pour une correction en congruence avec les critères assignés dans les règles de l'évaluation objective, l'acceptation de la note sera mieux recueillie. Ils se disent sages et neutres tout en restant le plus descriptif possible pour éviter que le sujet (l'évalué) ne puisse désavouer cette évaluation.

3. 11.2- Une contre-correction assurée par l'enseignant de même spécialité :

D'après 40 % des enseignants, la contre-correction est chargée par un autre enseignant de même spécialité. 34,28 % avouent que c'est l'enseignant lui-même qui s'en occupe. 08,57% pensent que cette pratique est assurée par un autre enseignant de différente spécialité.

- **Parmi les 84,6 2% des enseignants de l'université de Mascara** étant d'accord pour recommencer l'évaluation des copies, **38,46 %** annoncent que cela revient à l'enseignant lui-même. **38,46 %** l'accordent à un autre évaluateur mais ayant une spécialité semblable. Enfin, la contre-correction est remplie par un correcteur de discipline distincte d'après 07,69 %.

- **Parmi les 60 % des enseignants de l'université de Mostaganem** ayant pour la réalisation de la contre correction, **40 %** d'eux sont pour que celle-ci soit occupée par un autre collègue de même spécialité. Les 20 % restants trouvent indispensable qu'elle soit prise en charge par l'enseignant de la classe.

- **La majorité des enseignants de l'université d'Oran (58,33 %)** confient la deuxième correction à d'autres enseignants de même branche alors que 41,66 % l'effectuent par eux-mêmes.

	Enseignant de la classe	Autre enseignant de même spécialité	Autre enseignant de différente spécialité
Univ. MASCARA	38,46 %	38,46 %	07,69
Univ. MOSTAGANEM	20 %	40 %	/
Univ. ORAN	41,66 %	58,33 %	/
Taux Général	34,28 %	40 %	08,57 %

Tableau 30 : Évaluateur chargé de la contre-correction des copies

Commentaire :

En raison des fonctions qu'on lui reconnaît, l'enseignant de la classe est le premier concerné par cette deuxième correction. Cela fait partie de sa présence qui relève d'une grande emprise qu'il exerce sur des individus ou sur un collectif. Il fait preuve à la fois de qualités de connaisseur et de charismatique qui maîtrise son groupe classe. Par son autorité correspondant à la puissance qu'il exerce, il marque l'ascendance sur les autres.

C'est tout à fait normal que l'enseignant de la classe prenne cette responsabilité d'autant plus que c'est lui qui avait indiqué et balisé le chemin de la correction précédente. L'enseignant n'est pas censé d'assouplir sa contre correction et de dispenser l'évalué de la stricte application des consignes du travail. Il peut encore une fois se baser sur ses remarques à travers les annotations pointées sur les copies.

Il est par conséquent celui qui possède les informations relatives à l'épreuve et à son corrigé. En faisant une rétrospective, la révision de la correction nécessite beaucoup d'attention en redoublant des efforts d'observation et de concentration.

3. 11.3- Le correcteur « étranger » :

Le correcteur étranger se définit comme le garant du "droit" de l'étudiant à repenser son travail. Ainsi, nous en avons deux types mais commençons par le plus convoité. D'abord, la partie administrative qui est le département pourrait, avec le consentement de l'enseignant lui-même, déléguer un autre évaluateur qui soit de même spécialité. L'idée de cet exempt n'est guère de le "disculper" à l'égard des copies mal corrigées ou de réduire sa responsabilité.

Il faut cependant savoir que l'enseignant remplaçant ne bénéficie pas du même statut que l'enseignant de sa propre classe. Il est préférable pour l'enseignant qui le décharge de suivre des procédures correctives claires et définies. Pour faire fonctionner cette action, il faut certes la même spécialisation mais aussi une connaissance du module enseigné. Sans compter qu'il aura à son actif aussi les contenus dans le programme d'étude en vigueur.

Par ailleurs, on doit donc faire appel à des personnels qui s'engagent dans cette tâche afin de s'occuper de certaines copies. Il s'agit en vérité de comptes à rendre non seulement aux auteurs des copies mais aussi à la collectivité (secrétariat, département, administration, etc.). Cette correction double est plus ou moins crédible étant donné qu'elle s'appuie sur les obligations sûres de neutralité voire les règles d'anonymat.

Elle pourrait cependant atténuer l'effort de l'étudiant car il se peut que le nouveau correcteur ne voie pas ce qu'il voulait dire. Ensuite et dans des cas rares, il s'agit de soumettre à réflexion le fait de conférer cette prescription à un enseignant de différente discipline.

Pour acquérir une telle correction admise par tout le monde, il faut se mettre au corrigé-type d'origine associé à son barème détaillé. Les étudiants réclament simplement l'augmentation de leurs notations. Ils seront tranquilisés par son expérience et son savoir-faire.

Ce deuxième type de contre correcteur nourrit toujours de nombreuses suspicions. Il peut susciter des sentiments d'indifférence chez les jeunes étudiants. Mieux vaut ne pas choisir ce second évaluateur par défaut. L'état de fait exige un certain profil de compétences pédagogiques et humaines dans la pratique évaluative comme la patience et l'intégrité.

3. 12- Que veut dire : être sans indulgence en correction ?

Nous revenons à cette question et dans ce sens, Veslin O. et J. (1992 : 143) diront :
« Valeur absolue aussi parce que les différences inter-individuelles ne sont plus prises en compte. La maîtrise est exigée de chacun, même si certains sont partis avec un handicap ; les erreurs sont sanctionnées. Il y a une rigidité, une absence d'indulgence, une impersonnalité du sommatif. On passe de la somme... à la sommation ! ». ¹¹⁰

Tous les étudiants sont informés mais plutôt avertis de la ferme correction de tout déficit lié à leurs productions. Le correcteur sanctionnera durement et lourdement même les engourdis ou les moins adroits dans une classe hétérogène.

Il ne prendra aucunement en compte les dissemblances qui existent entre les membres d'un seul groupement en matière de dispositions et facultés individuelles. Il ne prêtera pas

¹¹⁰ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.143

d'attention aux traits caractéristiques de chaque profil où plusieurs d'entre eux manquent de certaines capacités ou éprouvent une certaine somnolence.

« *Tous les élèves sont logés à la même enseigne* ». ¹¹¹

On vise à interpellier les examinés à s'exercer cruellement puisqu'ils vont être évalués au même pied d'égalité. Pas d'indulgence alors, il est essentiel que chaque erreur soit "méchamment" sévie.

Une mise en garde s'impose donc sur le fait que toutes bavure constatée est répréhensible entraînant le procès d'ôter un ou plusieurs points à son auteur.

3. 12.1- Des correcteurs de genre indulgent plutôt qu'intransigeant à l'Université :

À signaler que 40 % des enseignants s'accordent pour dire qu'ils sont des correcteurs indulgents dans l'évaluation des copies et 31,42 % comme intransigeants. Toutefois, 28,57% se sont abstenus de se faire décrire concernant le type de correcteur qu'ils sont.

Ces interrogés exempts de donner des jugements particuliers sur leurs personnes ont quand même ont présenté d'autres réponses que voici :

- « je ne sais pas. ».
- « cela dépend des sujets (pré-requis.) ».
- « je ne peux pas juger. ».
- « juste. ».
- « selon l'assiduité. ».
- « droit et correct. ».
- « correctrice correcte. ».
- « entre les deux. ».
- « en fonction de la réponse obtenue. ».
- « selon le niveau général des copies. ».

- **La majorité des enseignants de l'université de Mascara (61,53 %)** se jugent tels des correcteurs indulgents. 15,38 % estiment être des correcteurs intransigeants durant l'évaluation.

- **50 % des enseignants de l'université de Mostaganem** s'apprécient en tant correcteurs intransigeants en évaluation des copies, 20 % étant des correcteurs indulgents.

¹¹¹ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.143

- Les enseignants de l'université d'Oran sont partagés car 33,33 % se voient comme des correcteurs indulgents et 33,33 % intransigeants en évaluant.

	Correcteur indulgent	Correcteur intransigeant	Autre
Univ. MASCARA	61,53 %	15,38 %	23,07 %
Univ. MOSTAGANEM	20 %	50 %	30 %
Univ. ORAN	33,33 %	33,33 %	33,33 %
Taux Général	40 %	31,42 %	28,57 %

Tableau 31 : Trait de caractère du correcteur (Jugement personnel)

Commentaire :

Les personnels enseignants d'établissements supérieurs sont bien sûr des professionnels qui ont fait leurs preuves. Ils deviennent de plus en plus des enseignants qualifiés mais aussi spécialisés dans l'acte de l'évaluation. Par extension, l'indulgence ne caractérise pas nettement le correcteur mais car les résultats de chaque université montrent des divergences de jugement découlant du relativisme. Cette croyance n'est pas erronée peut-être puisque l'accommodant constitue le type de correcteur le plus prévalu.

Autant d'évaluateurs qui ont assez de connaissances et d'expériences se sont qualifiés durant l'exercice de la correction. Mais ce type de jugement peut-il prétendre à l'agrément ? Peut-il exister des correcteurs exorables voire généreux et d'autres sévères et exigeants ?

C'est une préoccupation essentielle pour les évalués. Il est possible que ceci soit une question pressante à leurs yeux mais pas centrale dans cette recherche. Nous méditons si finalement il y a une correction souple et avantageuse contre une correction impitoyable et rigoureuse ?

Des enquêtés ont pour la plupart renoncé à une opinion tranchante, une objection émise quant à ce choix de personnalité. Ils s'accrochent à la conviction profonde que leur correction peut être facile autant que difficile. Elle est manipulée par des conjonctures inopinées.

Par " évaluateurs correctes ", ils insinuent qu'ils font simplement leurs tâches avec abnégation et de manière juste. Le correcteur impartial évalue intrinsèquement le produit de l'évalué et le gratifie sous réserve qu'il ne concède aucun échec.

3. 12.2- Ne pas confondre entre bienveillance et absence de sanction :

Longtemps décrit comme " le plus sévère ", l'enseignant essaie de faire un compromis lors de sa correction. Devenir indulgent, de façon plus ou moins volontaire et désintéressée, signifie que l'on peut excuser aux étudiants de ne pas bien faire le travail. L'évaluateur se retrouve donc régulièrement dans l'obligation d'abandonner certaines exigences dues à la non-compréhension de la question ou de l'injonction. Il n'aura d'autres choix que de pardonner quelques erreurs ou malentendus.

C'est un correcteur laxiste qui est prêt à ignorer les contraintes de l'épreuve à titre de grâce ou de faveur. D'autres essayeront d'aider volontairement quelques-uns en difficulté en renonçant à l'impunité totale. Être indulgent ou trop indulgent même, temporairement ou perpétuellement, découle de la subjectivité de chacun que l'on pourrait réfuter. En revanche, la particularité d'être intransigeant dans la correction des copies par exemple ne veut pas dire autoritaire. Sera justement sollicité son engagement à respecter intégralement les principes de l'objectivité de la correction en convenant les critères de réussite.

*« Voilà donc le premier problème : une évaluation a besoin d'objectivité ; elle doit évacuer l'arbitraire, le jugement que prononcerait l'évaluateur selon sa subjectivité ou son intérêt personnel. D'où l'importance de dispositifs qui spécialisent les rôles, qui fournissent des instruments à l'appréciation, qui, autant qu'il est possible, ramènent l'exercice du jugement à des mesures, des constats et des algorithmes. ».*¹¹²

C'est un accord préalablement conclu entre examinateur et étudiants mais ne confondons pas bienveillance et absence de sanction. Le seul contrat entre les deux est d'accomplir le travail et avoir la récompense, au cas contraire, l'impunité s'impose.

Le libre exercice de l'autorité du correcteur ne lui permet point d'attribuer d'avantages spéciaux à l'encontre de ses propres éléments de ses classes. C'est probablement une correction "serrée" qui ne se soumet à aucune concession et finira par devenir inévitable. Ils appuient les normes de base pour toute correction sans restriction dont les critères clefs.

Il n'est plus astreint à aucune opposition pour appliquer à la lettre le corrigé-type de l'épreuve avec l'interdiction de remanier le barème préalable. On n'octroiera pas des points à titre

¹¹² BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold *et al. op. cit.*, p.61

gratuit mais si seulement l'étudiant parvient à s'en sortir comme le prétend le corrigé-source. Dans la non-satisfaction, il sera puissamment blâmé et une condamnation ne pourra faire l'objet d'annulation.

Le sociable, l'arrangeant et le bienveillant sont les correcteurs privilégiés des étudiants de la classe. Il est certain qu'avoir la fibre pour noter peut être suscité par différentes manipulations. Il y a très souvent à l'issue des épreuves une spéculation au sujet du correcteur parce que l'un des enjeux est ici celui de son caractère tolérant ou autoritaire.

Malgré sa spécificité étonnante, une telle interrogation est posée sérieusement car elle nous oblige à réfléchir sur le comportement du correcteur impactant sur le résultat final de l'étudiant. Côté enseignement supérieur, comment décider de ce qui est souhaitable ?

La question impose aux enseignants de dire volontairement le modèle d'évaluateur qu'ils sont. Une attitude particulière à toute influence sur la notation de l'épreuve. Elle est importante car elle nous contraint à décrire ce qui sépare le favorable de l'implacable, le compréhensif du rigide, le débonnaire du catégorique.

S'il est difficile d'établir une limite entre l'indulgent et l'intransigeant, elle nous forcera à distinguer la conduite naturelle de chacun.

3. 12.3- Répondre à une objectivité minimale :

Hadji C. (2012 : 85) nous prévient du problème de la subjectivité à exclure pendant l'évaluation des copies en déclarant que :

*« L'objectivité est toujours difficile. L'évaluateur doit pouvoir faire abstraction de son humeur, de ses mouvements spontanés, de ses inclinations, de ses préférences, des ses antipathies, de ses répulsions. Il est difficile de mettre entre parenthèses sa subjectivité. C'est sans doute encore plus difficile quand il s'agit d'un concours, où les enjeux personnels sont si importants. ».*¹¹³

Il semble que ce soit un choix délibéré destiné à accorder des "offrandes" pour les étudiants ayant moins réussi. Si l'évalué se retrouve en situation difficile, son enseignant se livre volontairement à lui porter assistance pendant la correction. La meilleure chose à faire est de rester neutre par la conservation et la restauration de l'objectivité afin de maintenir la compétitivité entre tous les examinés.

Un autre défi se pose à tous ceux qui ont un fort penchant pour leurs étudiants, celui de ne pas avoir cette latitude qui fera naître une pratique laxiste. A se mettre dans l'esprit qu'il faut toujours se positionner de manière à ne jamais lui justifier ses échecs. Ils tiendront compte des

¹¹³ HADJI Charles. *op. cit.*, p.85

différences entre les éléments de la classe pour une plus grande efficacité de l'action évaluative.

« (...). La tentation de donner un coup de pouce à un candidat (ou une candidate) que l'on connaît, et/ou que l'on apprécie, et/ou sur le potentiel de qui on parie de façon privilégiée, peut être très forte. Cette situation ouvre la porte aux « dérapages ». Certains ont été constatés lors d'un « simple » examen. ».¹¹⁴

Il faudra savoir faire un équilibre entre relations personnelles et professionnelles. Il est vrai que l'évaluateur est profondément touché par les résultats des uns et des autres. Toutefois, il devra perdre toute sa subjectivité lorsqu'il sentira une inclination pour quelqu'un. Cette décision de booster personnellement et volontairement certains de son public risque finalement de rater sa vraie appréciation et son jugement sera pratiquement sans valeur.

« On peut s'arrêter maintenant sur une caractéristique de la note en sommatif : indépendamment de toutes les réserves possibles sur la subjectivité de l'évaluateur, elle prend, en quelque sorte, une valeur absolue. En effet, étant donné les objectifs poursuivis et les priorités qu'ils permettent d'établir, l'enseignant décide, en appliquant son barème, qu'il met tant, que cela vaut tant. ».¹¹⁵

Il ne s'agit pas seulement de juger de front une production mais aussi punir une déconvenue ou de primer une prouesse. Ainsi, il est nécessaire d'opter pour la manière dont un évaluateur gère sa notation qui s'avère tout de même relative.

« La note en sommatif : une valeur absolue ».¹¹⁶ Cela veut dire que l'on envisage de toucher à l'extrême des exigences dans leur sommation. C'est pour cette même raison qu'un correcteur est quelque peu prudent à l'égard de ses évalués.

Seul l'enseignant dispose de la qualité requise pour arbitrer et condamner par une valeur numérique un individu pour une dérogation à la norme, sans quoi cela aurait peu d'effet. À ne pas commettre d'erreur, en totalité ou en partie, de valoriser un labeur intensifiant tant d'efforts.

3. 13- L'évaluation des compétences spécifiques à l'écrit en Licence LMD – Français :

Nous finissons avec une dernière question d'un caractère théorique étant la moins souvent exprimée : En LMD-Français, que faut-il évaluer en termes de savoirs et de savoir-faire, mais aussi et surtout en termes de compétences ?

¹¹⁴ HADJI Charles. *op. cit.*, p.85

¹¹⁵ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.143

¹¹⁶ *Ibid.*, p.143

85,71 % des enseignants interrogés ont répondu à cette question dont 53,33 % évaluent les connaissances spécifiques à chaque matière. 50 % jugent les capacités des étudiants dans le domaine du langage et de la lecture. Enfin, la pratique de la langue (la grammaticalité) est évaluée par 30 % des examinateurs. À signaler que 06,66 % des enquêtés notent l'importance de bien vérifier les acquisitions antérieures de leurs publics d'étudiants.

- Parmi les 84,61 % **des répondants de l'université de Mascara**, **54,54 %** évaluent des domaines de compétences spécifiques aux matières enseignées. Il en résulte 45,45 % dont l'évaluation porte sur la maîtrise des techniques d'expressions. Par contre, il se trouve que peu d'évaluateurs (09,09 %) qui mesurent la structure, le sens et l'orthographe des mots.

- Parmi les 90% **des enseignants de l'université de Mostaganem** ayant voulu s'expliquer sur cette question, **44,44%** d'eux évaluent la compétence langagière. Un taux identique s'intéresse à l'évaluation des savoirs et des savoir-faire dans toutes les matières étudiées. 3,33% prend compte de la maîtrise de la langue et de son fonctionnement.

- Selon les 83,33 % **des enseignants de l'université d'Oran** qui y ont contribué, **60 %** adhèrent au jugement de la compréhension y comprises la production verbale et rédactionnelle en langue française. 50 % tient compte de la structuration correcte des phrases et 50 % autre apprécient l'ensemble des connaissances et d'attitudes dans un module déterminé.

	Langage/Lecture/ Ecriture	Pratique de la langue (Grammaticalité)	Autres spécifiques aux matières
Univ. MASCARA	45,45 %	09,09 %	54,54 %
Univ. MOSTAGANEM	44,44 %	33,33 %	44,44 %
Univ. ORAN	60 %	50 %	50 %
Taux Général	50 %	30 %	53,33 %

Tableau 32 : Domaines de compétences à évaluer en Licence LMD - Français

Commentaire :

Une part trop grande d'enseignants fera allégeances à certaines données de base pour répondre à une telle question. Par contre, cette préoccupation pourrait être suffisamment traitée avec précision à condition de faire singulariser la visée de l'enseignement de chacun.

Par ailleurs, nous nous penchons d'intituler les compétences à développer dans cette formation via les directives pour savoir ce qui est visé à être évalué.

Nous n'avons pu avoir dans leurs réponses toute la totalité d'unités voire d'intitulés de matières que comporte la formation du LMD. Les enquêtés ne nous ont pas parlé de leurs modules respectifs lorsqu'il s'agit d'évoquer les compétences spécifiques à évaluer après les avoir développées chez leurs étudiants. Certes, ils ont dégagé les compétences générales visées dans l'évaluation, c'est-à-dire communes dans toutes les matières étudiées. Cependant, ils n'ont pas catégorisé des matières bien déterminées comme illustration en vertu de compétences distinctives.

Pour rappel, les enseignants se sont déclarés globalement décidés de se focaliser sur l'évaluation d'un maximum de connaissances caractérisant chaque matière. Par ailleurs, ils sont prêts également à évaluer des habiletés fondamentales à l'oral et à l'écrit sans s'orienter vraiment vers l'aspect grammatical. Lire, écrire, écouter, dire et prendre part à une conversation représentent des domaines de la compétence principale de la langue.

Les enseignants ont fourni les réponses suivantes :

Les compétences à évaluer en Licence LMD - Français :

Les enseignants de l'université de Mascara :

- « Maîtrise des outils linguistiques. Cohérence textuelle. Pertinence des idées. Respect des consignes. ».
- « La maîtrise de la langue avant tout ainsi que la cohérence de la production de l'écrit et l'assimilation des cours. ».
- « Les connaissances transmises par l'enseignant à ses apprenants. En matière de compétences/savoirs le contenu acquis par l'étudiant à la suite de travaux de recherche (ou/et de pré-requis). ».
- « Corriger les informations, évaluer les compétences et valoriser leurs connaissances. ».
- « Il faudrait évaluer les compétences acquises par des efforts personnels de l'étudiant : non seulement s'il a bien assimilé les informations fournies par l'enseignant mais surtout ses recherches personnelles. ».
- « Les compétences en langue française : à l'écrit et à l'oral. Les acquis. ».
- « Je vous réponds autrement : je suggère le maintien du LMD mais avant d'accéder à la 1^{ère} année licence, il faut que l'étudiant s'initie pendant six mois dans la bibliothèque universitaire sous encadrement. ».
- « Evaluer tout d'abord la capacité des étudiants à assimiler les cours. Beaucoup d'étudiants ne méritent pas d'être en 2^{ème} année LMD et ne sont pas du tout aptes à enseigner plus tard. ».
- « La langue surtout (oral/écrit). ».
- « En termes de compétences, il faut que l'étudiant sortant de l'université soit apte à tenir une communication digne de son diplôme. En termes de savoirs et savoir-faire, c'est dépendant de la spécialité. » .
- « La langue, les pré-requis, la capacité à interagir en classe. ».

Les compétences à évaluer en Licence LMD - Français :

Les enseignants de l'université de Mostaganem :

- « Il faut évaluer les quatre compétences : savoir écrire, savoir lire, savoir parler et savoir écouter. ».
- « L'emploi des connaissances installées. Le transfert de ces compétences dans des situations réelles. ».
- « Faire le bilan de ce que l'on sait et de ce que l'on ne sait pas (tenir un petit répertoire personnel des notions problématiques) ; identifier la matière à réviser et procéder au découpage en étapes; étudier et pratiquer les points difficiles; apprendre intensivement ce qui fait défaut. ».
- « Pour LMD-Français, l'évaluation doit porter en premier lieu sur la maîtrise de la langue française (orale/écrite) et ensuite, les compétences requises par matière et enfin les connaissances apprises. ».
- « Les compétences requises (compréhension écrite/orale), production écrite/orale). La cohérence. ».
- « On les évalue surtout en termes de performances : ce que l'étudiant produit en un moment déterminé et une durée prescrite, c'est-à-dire pendant les examens ou à l'oral lorsque l'occasion lui est donnée redonner le meilleur de lui-même. ».
- « Cela dépend toujours du module, de la (les) compétence (s) de l'étudiant. La maîtrise de la langue, le savoir (les connaissances) et sa capacité à mettre en relief des connaissances à travers une langue étrangère. ».
- « J'estime que l'expression orale est primordiale, au même titre que l'écrit : 2 compétences qui doivent être acquises parfaitement. Les autres matières peuvent se parfaire et l'apprenant peut s'améliorer avec une bonne motivation bien réelle et une attitude responsable. ».
- « Je ne suis pas de la spécialité puisque je leur fais traduction. ».

Les compétences à évaluer en Licence LMD - Français :

Les enseignants de l'université d'Oran :

- « Compétences à l'écrit et à l'oral. ».
- « Compétences sur le fond et sur la forme (langue et contenu). ».
- « La maîtrise de la langue; le contenu par rapport au module et à la question. ».
- « Le niveau de langue ! C'est déjà ça. ».
- « La maîtrise de la langue ainsi que l'assimilation des cours et TD. ».
- « La maîtrise des outils linguistiques ainsi que la cohérence au niveau de l'oral et de l'écrit. ».
- « La compétence langagière ainsi que la maîtrise et l'assimilation des cours entrevus lors des TD. ».
- « La langue, les compétences des étudiants, la maîtrise du contenu du module. ».
- « Ce qu'il faut évaluer en LMD est la reproduction des savoirs en savoir-faire tels que l'assimilation des concepts étudiés, l'interaction en classe, la compétence en langue et la capacité de l'étudiant pour transformer ce qui est abstrait (la langue) à ce qui est concret (pratique). ».
- « En LMD-Français, il faut évaluer en termes de : Savoirs : les connaissances déclaratives en relation avec le module. Savoir-faire : les connaissances procédurales, c'est-à-dire comment l'étudiant se comporte dans des situations-problèmes. »

3. 13.1- L'évaluation des compétences selon le parcours de Licence :

Pour la filière de langue française, quatre parcours de Licence sont proposés et chacun dispose d'un programme enrichi incluant un nombre connu de modules. Ils sont déployés comme suit : le premier parcours : « Langue, littérature et civilisation francophones », le second : « Français des médias et de la communication », le troisième : « Didactique du français et ingénierie pédagogique », et le quatrième : « Français administratif ».

Nous signalons que chaque enseignant participant à l'enquête conduit sa propre matière. En conséquence, le total des disciplines n'est ni complet ni définitif vu le nombre limité des enquêtés.

On apprécie les compétences conversationnelles et rédactionnelles des étudiants au moyen d'exercices tels que l'exposé, le résumé, le commentaire, la dissertation, la fiche de lecture, etc. Ces aptitudes linguistiques sont à utiliser par l'étudiant pour devenir compétent en d'autres branches d'études telles que la littérature, la culture, la civilisation, la linguistique, la phonétique, la didactique et la méthodologie de recherche...

Chacune de ces quatre habiletés correspond à la compétence langagière qui fixe les possibilités de communiquer avec des personnes dans la vie courante. Il n'est pas nouveau de distinguer d'autres propositions de compétences selon le parcours de Licence désigné comme la traduction, l'informatique (TIC) ou des connaissances en sciences sociales et humaines, etc. Bref, outre l'évaluation des habiletés à lire, à écrire, à parler et à penser et à interpréter des documents, les enseignants ont ainsi besoin d'évaluer pleinement de nouvelles gammes de savoirs et de savoir-faire.

A juste titre, nous étalons quelques autres compétences à évaluer en LMD-Français d'après ce que prévoit le canevas proposé :

les connaissances culturelles et artistiques en littérature et civilisations d'expression française ; l'identification de l'écriture journalistique et de la culture touristique ; la conception et le traitement d'une multitude de supports comme (les textes littéraires, scientifiques, journalistiques, philosophiques, dépliant touristique) ; la reconnaissance des notions de la phonétique articulatoire et corrective ainsi que les concepts et les courants linguistiques ; la compréhension des phénomènes pragmatiques de la langue française ; la maîtrise des outils didactiques de la construction de la signification des textes ; les acquisitions relatives aux outils de la méthodologie de la recherche scientifique ; l'exploration des techniques de la traduction et du commentaire d'écrits en langue étrangère.

3. 13.2- Évaluer la compétence communicative en FLE :

L'enseignant examine et note ses évalués dans des séances de façon intégrée dans des tâches authentiques. Ces apprenants devront utiliser des stratégies et des processus en faisant appel à toutes leurs habiletés langagières (écouter pour comprendre un discours ou un texte lu, parler et participer à des échanges avec son auditoire, embrasser une attitude critique envers un message produit...).

À l'écrit, on les soumet à des tests et des épreuves où ils vont adopter un certain cheminement pour travailler. Cela amène à prouver leur domination d'un type de capacités comme lire avec fluidité et intelligence un texte, décoder son sens et comprendre de quoi il traite, adopter un comportement de lecteur autonome...

Il ne suffit pas dans un exercice de dire ou d'écrire un passage mais aussi d'une utilisation correcte de la langue qui doit être aussitôt évaluée. Il importe d'évaluer la compétence communicative en Français d'où l'évalué justifiera une pratique courante de ce système en syntaxe, en morpho-syntaxe et en vocabulaire. L'emploi de mots et de phrases relève de l'acquisition de compétences qui renferme un certain nombre d'habiletés clés en grammaire.

Sont respectées les règles de fonctionnement de la langue en les mettant en œuvre oralement et à l'écrit. L'examen des compétences générales en langue est fait de façon à inciter l'étudiant à mobiliser une connaissance approfondie de ses mécanismes (grammaire, linguistique, phonologique, pragmatique...). On l'amène également à utiliser ses savoirs en civilisation et en culture francophones.

Nous savons que toutes les habiletés langagières sont intégrées dans n'importe quelle matière. L'évaluateur tâche toujours de les tester autant que celles qui se rapportent à la notion du cours, même si certains ne paraissent pas de cet avis. Il y a d'autres aptitudes supérieures de la pensée qui aident à apprendre voire à améliorer son français. À titre d'exemple, sera prise en compte pour l'évaluation, la capacité de l'étudiant à manifester son esprit critique dans l'analyse d'une œuvre et/ou de textes littéraires de plus en plus complexes.

En effet, il est appelé à décrire une œuvre, définir sa nature, nommer sa thématique, préciser son contexte, repérer les principales notions en jeu, établir des liens avec d'autres œuvres similaires, ouvrir sa réflexion en direction d'une problématique pour énoncer un point de vue, etc. Le programme lui montre qu'il est chaque fois possible de dépasser ses limites en divers domaines. Rien ne lui aurait interdit de se juger sur des capacités d'ordre épistémologique.

3. 13.3- L'évaluation des compétences en référence à la culture universitaire :

Biarnès Jean (1999 : 299) souligne la référence de l'évaluation des compétences à la culture universitaire du moment :

« Le concept d'évaluation formative tente de répondre à ce problème. Mais les « instruments » de mesure de l'écart entre les savoirs, les capacités, les compétences des personnes et les exigences de l'environnement se réfèrent tous à la culture universitaire, c'est-

*à-dire à la forme de penser le réel, de se penser face au réel, explicitable par parole, organisée par la logique déductive. ».*¹¹⁷

Dans une formation universitaire hautement concurrentielle, les apprenants ont l'obligation de s'intégrer plus rapidement dans le système pédagogique mis en place. Ils se doivent automatiquement de redoubler d'efforts pour se démarquer par l'acquisition et le développement de leurs compétences. À présent, la vision de l'étudiant universitaire à l'égard de ses études tertiaires provoque des réactions contrastées.

En gros, il y a ceux, nombreux encore, qui les considèrent comme une opportunité permettant d'acquérir voire de dérouler de nouvelles connaissances dans le but de s'insérer sur le marché du travail. Il devient de plus en plus important pour eux de mettre également en application leurs compétences. Ce sera sûrement le cas d'une strate de personnes voulant augmenter leur potentiel de promotion et pressentis pour être nommés "compétents".

*« (...) Nous avons bien souligné que nombreux sont les sujets en formation qui maîtrisent mal, voire ne maîtrisent pas cette manière de se situer, de situer leurs compétences. Toute évaluation de compétences devient alors une évaluation d'incompétences. ».*¹¹⁸

Il existe ceux qui la conçoivent comme un passage obligé et lorgnent vers la certification. Ils ont juste besoin d'une compréhension générale de leur domaine d'étude. À leurs yeux, c'est une expérience sociale qui laisse néanmoins tout un gâchis dans leur sillage. Beaucoup de disciples prétendent qu'ils désirent intensément le savoir, mais en réalité, ils ont des tentations accentuées au score, au classement et au diplôme.

¹¹⁷ BIARNÈS Jean. 1999. *Universalité, Diversité, Sujet dans l'espace pédagogique*. Paris : L'Harmattan. (Coll. Défi / Formation). p.299

¹¹⁸ Ibid., p.299

Nous terminons ce troisième chapitre sur les procédures de correction des copies d'examen. En plus, l'indulgence des évaluateurs restera probablement comme l'une des plus grandes tendances de plus en plus agiles. À en croire les enseignants, l'enseignant fait sa correction seul et prendra en moyenne de cinq à quinze minutes en corrigeant une copie en prenant en considération certains critères sous-entendus. Du reste, une copie consultée et signalée par un recours subira une contre correction.

Nous sommes largement interpellés par quatre pratiques évaluatives. En premier lieu, chaque enseignant évalue les copies de ses classes. Autant dire, elles ne sont pas confiées à d'autres correcteurs inconnus. En second lieu, sur la copie, on n'y trouve que la note et des fois quelques appréciations. De très peu d'annotations y figurent. En troisième lieu, 40 % des enseignants jugent être des correcteurs indulgents. En face, plus de 30 % se voient tels des contrôleurs intransigeants. En quatrième lieu, les enseignants évaluent les domaines de compétences spécifiques aux matières étudiées. L'oral et l'écrit en font partie.

La correction anonyme est prioritaire parce qu'elle réduit considérablement les problèmes de subjectivité. En fait, il est souhaitable que les évaluateurs notent, apprécient et annotent les copies. Par ailleurs, il est difficile de se prononcer avec certitude sur l'attitude intransigeante ou indulgente du correcteur. Côté évalué, il y a une certaine attirance pour celui qui note moins sévèrement en tenant compte légèrement de ses limites.

Les enseignants devront essayer de trouver une façon d'évaluer les compétences langagières en s'inspirant de différentes matières enseignées. Si seulement une évaluation des savoirs et des savoir-faire transversaux aura lieu en même temps que la vérification de la langue.

Dès lors, nous traiterons des attitudes des évalués face aux pratiques évaluatives à l'écrit. Elles demeurent un important sujet de préoccupation pour les étudiants qui constatent leur échec en épreuve d'examen.

Nous avons planifié notre quatrième chapitre de sorte qu'il soit axé sur des études quantitatives, qualitatives et comparatives. Après avoir consulté les enseignants, un second questionnaire est destiné cette fois-ci à leurs étudiants. Il a pour but de découvrir leurs représentations à propos de l'épreuve d'examen étant peut-être la source d'échec.

Nous savons que ce second moyen d'investigation, sous son apparence technique, nous laisserait poser des questions importantes comme : la consultation des copies d'examen dans toutes les matières, la note ou l'auto-évaluation, le corrigé-type et le barème à afficher, les notes d'examens attendues par les étudiants, le constat d'échec ou de réussite, les types de questions et enfin la notion de temporalité dans une épreuve écrite.

DEUXIÈME PARTIE

ÉTUDIANTS DE LICENCE DE FRANÇAIS FACE AUX PRATIQUES DE CORRECTION ET NOTATION

La deuxième partie s'intéresse aux étudiants face aux pratiques de la correction et de la notation des copies. Elle comporte trois chapitres. Primo, ce deuxième volet d'étude de mise à nu de ce type de pratiques permet d'indiquer l'échec en épreuve d'examen écrite. Secundo, à travers les matières à évaluer, les étudiants enquêtés peuvent "calculer" le degré d'objectivité du correcteur. Troisièmement, nous avons soumis une vingtaine d'étudiants à une épreuve écrite corrigée par trois enseignants de chaque université. Nous analysons cette triple correction pour dégager les probables divergences et ensuite procéder à la réévaluation des copies.

CHAPITRE I

ÉPREUVES D'EXAMENS ÉCRITS ET CONSTAT D'ÉCHEC

Dans ce chapitre, nous débattons des épreuves d'examens vus par le public d'étudiants, en tentant de savoir en quoi s'impose l'échec.

Elles constituent le cœur de la question à laquelle la première tranche du sondage va répondre. Grosso modo, que pensent-ils des actions évaluatives de leurs enseignants respectifs ?

Nous les avons impliqués dans une situation qui les autorise en tant que principaux témoins à livrer toutes leurs pensées de plus en plus prégnantes.

En préambule, ils vont nous informer si la consultation des copies est admise ou non dans toutes les matières. Sachant que telles procédures sont du ressort de l'administration sans pour autant perdre de vue l'implication de l'examineur.

Ultérieurement, ils nous divulgueront la manière dont le barème est présenté. Est-il mentionné sur le sujet de l'épreuve ou bien dévoilé pendant la correction mutuelle ?

Nous discutons de leurs notes d'examens, leurs attentes et leurs réactions en se concentrant sur le jugement des actions évaluatives. Les étudiants ayant clairement des difficultés quand ils sont confrontés à des rudes épreuves. L'échec étant flagrant et général s'observe en contrôle continu ou en examen semestriel. Qu'est-ce qui semble le plus accessible et avantageux pour les examinés. De plus, nous pouvons nous poser la question à savoir la manière de calculer la moyenne obtenue dans une discipline.

L'un des intérêts de cette recherche réside dans l'intention de découvrir et d'explorer le contenu des épreuves écrites en termes de types de questions / réponses. Nous avons mis à leurs dispositions des exemples de questions : (Vrai / Faux), (QCM), question à réponse courte, question à réponse excessive.

C'est pour cela que dans les épreuves proposées, le blocage demeure manifestement face à certains modèles d'items. À titre d'exemples, il y a ceux : exigeant la mémorisation des cours, demandant une analyse, une synthèse et un jugement personnel, et enfin les questions d'intelligence. Nous avons donc choisi de conduire les réponses par rapport à cet éventail.

Le questionnaire s'achèvera par une interrogation concernant la temporalité (1h 30 min.) de l'épreuve. Ils auront à définir les minutes consacrées à chaque moment comme la lecture du sujet, la tâche au brouillon, la transcription au propre, la relecture des réponses, etc.

Rien de tel que les représentations des étudiants qui font partie de la vie universitaire pour dire parfaitement leurs consentements, leurs inquiétudes ou leurs remises en cause par rapport à des pratiques évaluatives.

4. 1- La consultation des copies d'examen :

L'enseignant aura le devoir de renseigner son public et en détail sur ses faits forts intéressants. Lors de la séquence du compte-rendu, chacun aura le droit notamment de recevoir des remarques en cas de faillite de sa production ou de baisse de ses actions.

« Il est donc utile de renseigner l'élève sur les actions réussies, qu'il pourra reproduire, et sur celles qui manquent ou ne sont pas réussies, qu'il devra ajouter ou rectifier.

*L'enseignant va renvoyer aux actions qui doivent être mises en œuvre dans le type de tâche auquel correspond la production. ».*¹¹⁹

Les étudiants qui accomplissent du très bon travail peuvent désormais s'y appuyer dans leurs contrôles ultérieurs. Ils enchaînent cette série de bonnes œuvres et continueront à progresser de la manière la plus harmonisée possible. Par ailleurs, ils vont redresser et rétablir leurs tentatives échouées dans des situations tant individuelles que de groupes. Les évaluateurs, sans pour autant être contradictoires, devront les éclaircir sur les avantages et les inconvénients de ce qui vient d'être réalisé.

Les apprenants tiendront plutôt compte des exigences voire du contexte entourant la tâche demandée et préciser les aspects à examiner plus en profondeur. Enfin, s'informer sur la nature exacte du produit voulu de façon à éviter les défauts et aussi les écarts par rapport à l'injonction déclarée.

4. 1.2- Une consultation irrégulière des copies dans toutes les matières :

Avant la transmission des notes au service de la scolarité, admet-t-on aux étudiants la consultation des copies dans tous les modules ?

Parmi les 97,27 % ayant répondu à la question, nous trouvons dans l'ensemble que la majorité des étudiants (57 %) confirme cette procédure contre un chiffre d'opposants de 40,18 %.

- **D'après 97,29 % des répondants de l'université de Mascara, 63,88 %** voient que la consultation des copies n'est pas applicable dans toutes les matières tandis que 33,33 % affirment l'inverse.

- **Les 63,63 % d'étudiants de l'université de Mostaganem** qui ont traité de cette question ont répondu affirmativement face à 36,37 % d'un avis contraire.

¹¹⁹ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.71

- Selon 95 % des étudiants de l'université d'Oran ayant répliqué à la question, 73,68 % ont répondu par oui. Les 21,05 % autres ont eu une réponse négative. 02,80 % des jeunes enquêtés nous avisent que cette pratique n'est pas prônée par tous les enseignants mais uniquement par quelques uns.

	Oui	Non
Univ. MASCARA	33,33 %	63,88 %
Univ. MOSTAGANEM	63,63 %	36,37 %
Univ. ORAN	73,68 %	21,05 %
Taux Général	57 %	40,18 %

Tableau 33 : Consultation des copies dans toutes les matières

Commentaire :

Est-il possible qu'il existe des enseignants qui écartent l'idée de permettre à leurs étudiants de consulter leurs copies ?

Affirmer cela, pourrait sembler donc tout à fait plausible même si certains le font à notre connaissance de manière oscillante. Un nombre non négligeable d'évalués fait alors une telle assertion et qui pourrait stigmatiser aujourd'hui cette renonciation. C'est l'idée du dépassement par l'évaluateur face à une question qui lui paraît en introduction saugrenue. A priori, il semble que la responsabilité s'arrête à l'examineur avant qu'il ne s'agisse d'une prétendue affaire administrative.

4. 1.3- L'astreinte protocolaire et instructive de la consultation :

Quelques corrections sont encore douteuses tant que les étudiants n'ont pas participé à la correction et la consultation de leurs travaux. L'objectif initial derrière cette procédure est de mettre en évidence les forces et les faiblesses de la production de l'étudiant.

Elle lui offre la possibilité de résolution de probables différents entre évaluateur et évalué. Bien sûr, ceux qui refusent de mettre en œuvre cette motion ont une vision restreinte des fonctions de l'évaluation.

En effet, il est difficile pour eux d'atteindre une dimension de transparence et de clarté dans l'environnement du travail universitaire. Au plan social, des cas peuvent être très fâchés et déçus des notations et/ou des appréciations affichées sans les inciter à voir leurs copies.

La question est d'une telle urgence car il va falloir faire quelque chose pour régler le problème des contestations passant par les recours. Ceux qui répondent à cet appel peuvent mobiliser une puissante résistance contre leurs évaluateurs voire le département.

L'implication des évalués dans la correction sans consulter leurs productions écrites envoie le message que celle-ci était embrouillée en remettant des notes aléatoires. Les étudiants doivent se rendre compte de leurs maladresses pour pouvoir les éviter à l'avenir avec les quelques aspects à améliorer.

4. 1.4- Analyser sa copie et s'auto-évaluer :

Les auteurs des productions dans lesquelles il peut y avoir des fautes graves ou intentionnelles ne sont pas laissés à eux-mêmes. Il ne s'agirait plus uniquement de sanctions qui sont imposées en cas de violation grave à une norme ou celles qui sont survenues à plusieurs reprises.

Au bout du compte, il s'apercevra qu'il y aura d'abord une nécessité de remédier aux fautes signalées par l'évaluateur. Ensuite, il sera invité à faire des essais de reproduction de qui est déjà évalué.

*« Au contraire, quand l'enseignant prend l'habitude de reconnaître des réussites à côté des erreurs, quand il signale ces erreurs d'une façon précise, en renvoyant à des critères auxquels l'élève peut se reporter, quand il prend l'habitude de laisser aux élèves du temps pour qu'ils fassent eux-mêmes des corrections (c'est-à-dire de nouveaux essais après une erreur, qui représente en quelque sorte un essai raté), quand il marque nettement une différence entre des moments d'apprentissage et des moments de contrôle clairement prévus et annoncés, cela commence à changer. ».*¹²⁰

L'étudiant est reconnu comme un maillon incontournable pour améliorer sa formation en minimisant ses erreurs à l'avenir. Cette approche est prometteuse dans une certaine mesure car cela peut changer le rôle de l'apprenant en ce sens. Autant dire, il va s'occuper de ses apprentissages après avoir constaté ses maladresses.

¹²⁰ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.129

Quelle que soit l'option choisie par l'enseignant, cette mesure ne modifie pas son rôle de contrôleur potentiel.

En gros, l'enseignant emmène l'évalué à reconnaître qu'il a commis des erreurs. Au-delà de sa posture de correcteur, il l'accompagne jusqu'à ce que l'erreur soit réparée et dont la cause soit éliminée.

« (...). *L'élève peut se rendre compte de sa place personnelle dans l'apprentissage : c'est à lui d'être actif et de changer quelque chose après une erreur.* ». ¹²¹

4. 1.5- La note ou l'auto-évaluation, à quoi s'intéressent les étudiants ?

Ait Yala O. (2009 : 12) indique que :

« *Nous avons constaté aussi que lors de la correction, et une fois les copies notées et remises, aucun élève ne faisait l'effort de réaliser une correction et encore moins s'auto-évaluer (La puissance de la note semble éclipser l'intérêt pour la correction).* ». ¹²²

Ce qui compte pour les apprenants, c'est bel est bien la note car elle va longtemps marquer les esprits. Elle est plus capitale qu'autre chose (s'auto-évaluer et s'améliorer) et c'est justement ce qu'ils vont retenir. Ceci s'est fossilisé dans la pensée des étudiants depuis leurs scolarités antécédentes qui faisaient et continuent de faire de la note une priorité majeure.

Se disant réalistes, les étudiants doués cherchent à tenir une longueur d'avance sur leurs camarades concurrents (antagonistes). En fait, ces protagonistes étant en pôle position, voulant prendre le meilleur sur le reste de la classe, et donc, ils oublient de s'évaluer. D'autres y sont encouragés par le véritable engouement, ils s'amènent à corriger leurs " petites infractions ".

Les yeux rivés sur leurs notations, les étudiants surclassés perdent toute concentration de la correction de leurs lacunes. En plus, une mauvaise note de l'étudiant handicape toute action d'autoévaluation surtout s'il trouve en effet peu de mentions explicites sur sa copie. Un défi de l'avenir auquel le couple enseignant/apprenant devra faire face est la ségrégation entre notation, évaluation et autoévaluation.

Elle ajoutera que :

« *Une fois les copies notées et remises, aucun élève ne s'intéresse à ce qui écrit au tableau, et encore moins, à ce que le professeur dit, la seule chose qui les intéresse c'est de compter leurs points ou encore de comparer les copies, une fois les élèves excités par leurs notes, il est*

¹²¹ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.129

¹²²AIT YALA Ouardia. *L'autoévaluation par la réécriture, comme activité d'enseignement/apprentissage du FLE : Cas de la deuxième année moyenne.* *op. cit.*, p.12

*difficile à l'enseignant de le gérer, surtout avec des classes où le nombre d'élèves peut atteindre jusqu'à 50. ».*¹²³

Au terme de la correction collective, les apprenants ne savent pas véritablement quoi faire. En regardant leurs copies, ils se proposent un regard résolument centré moins sur les habiletés réalisées dans leurs productions. Ils peuvent faire le lien entre ce qui est juste et les points acquis. Ils vérifient les manquements éventuels de la correction de l'enseignant. Quoi de plus judicieux, que de voir l'éclosion des étudiants sensibles dans cette séance.

Un pédagogue est quelqu'un qui a une technique abordable pour gérer les mauvaises situations et surtout les émotions du public. Il doit se concentrer sur chaque cas et les accompagner quand ils se sentent gênés par leurs résultats voire ceux ayant l'air sombre.

4. 2- Qu'y a-t-il au terme de l'examen écrit ?

4. 2.1- Le corrigé-type accompagné d'un barème détaillé à afficher :

Après avoir traité à la fin du deuxième chapitre de l'utilité du barème de notation, à présent, nous surveillons avec beaucoup d'intérêt la place qu'occupe également le corrigé-type. De toutes manières, nous réexaminons parallèlement la question du barème.

*« On peut peut-être en gagner en supprimant le traditionnel corrigé collectif, occupé par un long temps de parole de l'enseignant. Rien n'empêche d'ailleurs, si on veut que les élèves aient à leur disposition un exemple de ce qu'il fallait faire, de renvoyer ceux qui ont raté quelque chose à ceux qui l'ont réussi, voire même de mettre à la disposition de la classe deux ou trois exemplaires d'une production qui convient, rédigée ou non par l'enseignant. ».*¹²⁴

En effet, il n'est pas normal qu'une épreuve écrite ne soit suivie d'un corrigé-type. Celui-ci s'apprécie essentiellement par rapport à la façon de sa rédaction par chaque examinateur.

Ainsi, la majorité n'est pas concernée par ce procédé écrit étant donné que, la plupart du temps, cela se fait verbalement.

Le jour de la correction mutuelle, la référence des réponses et des productions se fonde à la fois sur les informations " variables " dites au niveau de la classe. Des préoccupations vont être soulevées au sujet de telle ou telle réponse pouvant être l'objet de mésentente.

En tous cas, le corrigé-type constitue aussi une indication complète des attentes placées en eux qui prendront ainsi des décisions résultant de l'évaluation de leurs produits. Bien entendu, c'est une création très utile pour l'évaluateur qui proposera plusieurs modèles de productions

¹²³ AIT YALA Ouardia. *L'autoévaluation par la réécriture, comme activité d'enseignement/apprentissage du FLE : Cas de la deuxième année moyenne. op. cit.*, p.12

¹²⁴ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.114

servant de guides. Néanmoins, il convient de noter qu'il pourrait être nécessaire de procéder à d'autres manières de faire.

« (...). *(Il serait préférable alors de proposer deux exemples différents, si c'est réalisable, pour éviter le risque de faire prendre l'exemple pour la loi. Des exemples de réalisations possibles n'ont pas le même statut qu'un corrigé-type).* ». ¹²⁵

Il ne devrait pas oublier de souscrire un prototype qui soit commun pour tous car les évalués auraient de la peine à se renvoyer aux véritables tâches attendues. En raison des absences lors de la correction, le corrigé-type se fera par la suite par voie d'affichage.

4. 2.2- Un affichage inconstant et irrégulier :

Les notes ainsi que le corrigé et le barème détaillé sont affichés après chaque examen selon 57 % des étudiants sondés et 40,18 % disent le contraire parmi 98,18 % des répondants.

- **Parmi 97,29 % des répondants de l'université de Mascara, 72,22 %** ont pu mettre l'accent sur la potentialité de telle visualisation.

Les 25 % restants trouvent que les enseignants n'assument point cette visibilité publique.

- **La grande masse des étudiants de l'université de Mostaganem (69,69 %)** nient le fait d'afficher le corrigé et le barème même si ce n'est pas le cas pour les notes.

21,21 % témoignent de l'engagement des enseignants par cet affichage.

- **Selon 97,50 % des étudiants de l'université d'Oran** ayant donné leurs avis, **51,28 %** déclarent la présence et la visibilité de ces détails accompagnant les notes placardées.

43,58% avancent qu'on ne leur offre plus des possibilités d'étaler le corrigé-type de l'épreuve accolé du barème.

05,56 % nous font savoir au passage que cette pratique est assurée par quelques enseignants seulement.

¹²⁵ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.114

	Oui	Non
Univ. MASCARA	72,22 %	25 %
Univ. MOSTAGANEM	21,21 %	69,69 %
Univ. ORAN	51,28 %	43,58 %
Taux Général	57 %	40,18 %

Tableau 34 : Affichage des notes, du corrigé-type et du barème après l'examen

Commentaire :

Nous interprétons ces chiffres comme faisant partie de la réalité du terrain dans lequel nous pouvons imaginer le désaccord entre le personnel enseignant. À Mascara, sont nombreux qui sont favorables pour céder à l'action de l'affichage. Mais à Mostaganem, il y a de très peu d'évaluateurs qui placardent tout. À Oran, les deux nombres sont presque rapprochés avec une petite marge en faveur de la publication de ces éléments.

Les obligations des personnels enseignants de l'enseignement supérieur et les responsabilités envers leurs étudiants définiront leur crédibilité. Quant à la transparence, digne d'être remarquée, est parmi les conditions qui définissent cette profession.

C'est pourquoi, nous soulignons l'importance du mode d'affichage des résultats de la correction comportant également d'autres informations qui doivent être vues par tous les évalués.

4. 2.3- Conférer de la crédibilité à l'évaluation :

C'est pourtant même une obligation car nous pouvons invoquer une raison pour laquelle un tel affichage mérite de retenir l'attention : celle de la crédibilité.

« La crédibilité de l'évaluation est capitale, et il faut bien reconnaître qu'elle est difficile à satisfaire, et que souvent elle n'est pas satisfaite. Quelques exemples élémentaires peuvent être fournis ici. Ainsi, les notes doivent-elles être crédibles aux yeux des parents (mais aussi

*des élèves, ce qui montre que l'exigence de crédibilité n'est pas nécessaire pour le seul usage externe de l'évaluation), en particulier entre disciplines ou entre professeurs. ».*¹²⁶

Le tableau d'affichage doit recueillir les notes des évalués cependant une attention particulière sera également accordée à des indications relatives à l'épreuve. Cette étape est logique eu égard aux connaissances que chacun a le droit d'identifier les conditions indispensables à sa réussite.

En outre, les suites délivrées par cet affichage servent de base pour la détermination de l'échec constaté. Il est absolument naturel, plus précisément encore, que c'est à cela que vise le panneau d'affichage. C'est certes un point technique à caractère énonciatif qui ne doit pas masquer la réalité de l'évaluation.

Il s'agit d'une procédure qui répond aux droits des étudiants et que l'on désigne pour assouvir leur " besoin de savoir ". D'ailleurs, le règlement exige l'affichage des notes à l'intention de tous les étudiants ayant passé un test ou un examen. De plus, sera absolument obligatoire l'affichage de plusieurs informations.

L'affichage se rend publiquement pour tenir compte de cette restriction. Ce sera pire encore si une correction ne se succède pas d'un affichage. Désormais, on ouvre un aperçu après la correction mutuelle et individuelle avec le groupe-classe.

4. 2.4- Le procédés d'affichage, une impérative :

*« C'est la sanction prise au sens large, quelle qu'elle que soit, qui fonde l'évaluation. »*¹²⁷, dira Guingouain G. (1999 :14).

La remise des notes peut être apposée en totalité et ne doit plus tronquée du corrigé et du barème. Par ailleurs, pour les étudiants n'ayant pas assisté à la consultation, certains se retrouvent devant une liste nominative déroulante avec des notes seulement.

Comme expliqué précédemment, la règle d'affichage recommande au correcteur d'envisager toutes les réponses possibles et d'exposer aussi le partage des points.

Bien que toute la classe ait connaissance du compte rendu de l'épreuve, le panneau d'affichage complet peut être utilisé à titre préventif. Il se peut d'oublier de mettre une note à quelqu'un ou de se tromper en attribuant telle ou telle note.

Des problèmes impubères peuvent survenir après l'affichage car d'autres erreurs seront signalées. Cet étalage est une incitation à agir comme une source d'information pour montrer vraisemblablement les omissions ou les lacunes d'une correction.

¹²⁶ BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold *et al. op. cit.*, p.19

¹²⁷ GUINGOUAIN Gérard. *op. cit.*, p.14

À travers l'affichage des détails de sa correction, l'enseignant présomptueux renseigne systématiquement son public d'étudiants. Il ne sera satisfaisant que lorsque l'étudiant se permet de se saisir de données dans une mesure telle qu'il puisse faire un autocontrôle.

Rendre accessibles ces données à caractère quantitatif et qualitatif permet d'anéantir les problèmes qui pourraient échapper à l'attention du correcteur.

Cette pratique d'annoncer et présenter sur un tableau d'affichage ces trois parties de la correction réduira la discorde entre le réclamant et l'évaluateur voire l'administrateur. La publication bien détaillée et précise devra être viable et faisable pour toutes les matières.

4. 3- L'exigence de présenter l'étalonnage en amont :

Une épreuve est soumise à une évaluation normée, c'est-à-dire elle renvoie à une référence en termes de critères pour faciliter les décisions quantitatives qui en résultent. La pose des questions et des exercices est réfléchi et ils sont construits selon les compétences acquises. La prise en compte des différentes aptitudes engage l'auteur de l'épreuve à informer son destinataire de leurs valeurs (points attribuables), c'est-à-dire d'un certain étalonnage.

« *Étalonnage : Barème ou échelle ou distinction statistique permettant de situer une performance particulière (par rapport aux performances de différents individus d'un même groupe).* ». ¹²⁸

Les résultats produits par les étudiants dépendront des critères convergents auxquels il faut penser de sorte que la distribution des points à attribuer soit raisonnable. Il peut s'agir d'attentes relativement claires et conventionnelles à espérer, tant de la part de l'évaluateur, tant de la part des évalués.

Pourtant, chaque correcteur maintient et spécifie d'autres attentes occultes. Le concepteur du sujet entreprend à la fois d'identifier et de concilier les activités (consignes et questions) et ses attentes. Cet échelle de points devra être présenté en amont aux examinés.

4. 3.1- Une présentation instable du barème :

En fait, cette question a été abordée avec les enseignants enquêtés en second chapitre. Nous rappelons que nous avons trouvé qu'il n'y a eu presque la moitié qui dispense régulièrement le barème à leurs étudiants.

92,27 % ont voulu répondre à notre interrogation qui est de connaître la manière dont le barème est présenté.

¹²⁸ BEAUDET Suzanne et MONNERIE-GOARIN Annie. *op. cit.*, p.60

D'après le tableau 35 (p. 178), la majorité (51,40 %) nous communique qu'il est dévoilé pendant la correction mutuelle et la remise des copies.

Selon 42,99 %, il est mentionné sur le sujet de l'épreuve.

Une autre catégorie, même minoritaire (05,60 %), avance que la manière de présenter le barème n'est pas stable. Il est de temps en temps écrit sur le sujet et parfois aperçu lors de la correction faite en classe.

- **Parmi 97,29 % des étudiants interrogés de l'université de Mascara, 63,88 %** annoncent que les correcteurs préfèrent retracer le barème sur le sujet de l'épreuve.

30,55 % des étudiants le découvrent le jour de la correction en classe.

- **Parmi la totalité des étudiants de l'université de Mostaganem, nous avons un taux de 96,96 %** représentant les participants à cette requête. 68,75 % des enquêtés disent que leurs enseignants leur divulguent le barème au moment de la correction collective.

28,12 % font savoir qu'il est rappelé antérieurement en l'indiquant sur le sujet de l'épreuve.

- **97,50 % est le chiffre des répondants de l'université d'Oran où 56,41 %** reçoivent le barème de l'épreuve au cours du compte rendu.

Par contre, 35,89 % révèlent qu'on le signale sur le sujet.

	Barème mentionné sur le sujet de l'épreuve	Barème dévoilé pendant la correction mutuelle
Univ. MASCARA	63,88 %	30,55 %
Univ. MOSTAGANEM	28,12 %	68,75 %
Univ. ORAN	35,89 %	56,41 %
Taux Général	42,99 %	51,40 %

Tableau 35 : Manière de présentation du barème

Commentaire :

75 % le faisaient avant le commencement de l'épreuve. Plus que la moitié encore ose faire une modification du barème au terme de l'évaluation. Les résultats sont quasiment identiques. Et en fonction de ce que nous confient les étudiants interrogés, une grande majorité, sont surpris d'apprendre tardivement le partage des points dans une épreuve donnée.

Le personnel enseignant des établissements d'enseignement supérieur ne s'accorde même pas sur la manière de présentation du barème et encore moins sur le moment de cette phase.

D'après beaucoup d'étudiants des universités de Mostaganem et d'Oran, leurs enseignants accusent un retard en la matière par rapport au jour de l'évaluation. Ceux de l'université de Mascara sont nombreux à dire qu'ils reçoivent le barème avec son sujet.

Toute correction obéit à un barème qui aide l'enseignant davantage dans le calcul de la note finale. Il ne fait pas l'ombre d'un doute que le barème doit être absolument approuvé et perceptible bien avant la correction.

Le sujet de l'épreuve ne peut pas être accueilli favorablement par les évalués qui devaient être au courant de la répartition de la notation. Un grand nombre de points est consacré à une partie de questions intéressantes et le reste de points est réservé aux activités de moins envergure. C'est pourquoi, le barème doit être présenté de manière décisive et préméditée. Ce qui leur permet d'user de leurs moyens pour s'investir dans les consignes et les questions les plus importantes pour récolter le grand nombre de points.

4. 3.2- Pourquoi renoncer à l'anticipation du barème ?

Reste à se poser la question de savoir pourquoi l'examineur ne donne pas le barème de notation marqué sur le sujet. Il existe toutefois des raisons et nous avons eu des explications plus poussées.

Cet état de fait peut se traduire par une préparation défectueuse du sujet de contrôle ou d'examen. Il est possible que l'enseignant ait déjà mis en place un barème mais il ne le montre pas le jour de l'épreuve. Le pressentiment négatif des difficultés à rencontrer et la non-satisfaction précoce des attentes à atteindre favorisent l'enseignant-évaluateur à dissimuler son barème.

Souvent, après ou au cours de la correction, l'enseignant de la classe se trouve, face à des copies qui ne pourraient être satisfaisantes. Une correction donne souvent lieu à des résultats n'étant pas à la hauteur des attentes de l'enseignant. Certains dérogent à la règle quand beaucoup d'évalués ne réalisent pas des habiletés ou qui seront faiblement atteintes.

À vrai dire, les notes réelles diffèrent de façon importante de ses attentes. Ils opteront par la suite pour rectifier le barème et surtout si les notes sont catastrophiques. Ainsi, l'enseignant a tendance à décaler la décision de mettre en valeur la façon de "compter".

D'ailleurs, formuler un barème qui soit retardé vis-à-vis des étudiants est une démarche qui pourrait être mal interprétée. À juste titre, ils n'apprécieront guère la sincérité d'objectivité de l'évaluation.

Le questionnaire mentionné sur le sujet de l'épreuve ainsi que le barème reflètent les décisions prises en commun des attentes réalistes en plus de la sanction à prescrire. Il faudrait se concentrer sur le questionnaire en tenant en considération les mesures de comptabilisation des points.

C'est un des buts pour lesquelles est envisagée l'évaluation, autrement dit faire travailler dans un climat d'aisance et de confiance. Dorénavant, les correcteurs pourront publier le barème conjointement avec le sujet. Sinon, cela peut être préjudiciable à la qualité du travail que fournira l'étudiant. Au minimum, ils devront faire connaître les niveaux des attentes qui sont en adéquation avec les critères qu'ils ont exprimés.

Le barème les incite à, entre autres, travailler avec précaution de façon à ne pas perdre de vue l'essentiel de l'épreuve. De plus, la présentation anticipée du barème est une option idéale et comprise comme source de légitimité.

4. 4- L'apprentissage du barème :

Merle P. (1996 : 246-247) disculpe le correcteur d'une possible déviation durant l'opération qu'il appelle le rodage du barème. Il dira alors :

« *Armé d'un barème ou de directives de correction, le correcteur ne semble guère dès la lecture de la première copie être capable d'attribuer une note. Les procédures de correction mises en œuvre par les professeurs sont voisines les unes des autres quelle que soit la discipline : une sorte de « rodage » du barème est nécessaire.* ».¹²⁹

Les correcteurs des copies ont tendance à prendre en main un processus d'appropriation de leurs barèmes. Ils feraient mieux de s'habituer à une façon de faire selon laquelle serait conduit un effort d'apprentissage et de mémorisation. Au départ, il faut l'assimiler, cela les aidera aussi à prendre un certain temps requis pour chaque question/réponse. Il s'agit là d'une méthode basée d'abord sur la mémoire visuelle puis sur l'attention aux détails pour assurer un repérage facile des lacunes.

¹²⁹ MERLE Pierre. *op. cit.*, pp.246-247

« (...). « *Les premières copies, je ne sais pas combien mettre. Je mets une note au crayon, le temps de pouvoir évaluer ma fourchette (...). Au bout de quelques copies, il y a une étape de franchise, et je mets mes notes directement. Et alors là, j'assure ma vitesse de croisière* » (professeur certifié de Français). ». ¹³⁰

La correction des copies s'opère selon divers scénarios cependant ce n'est qu'au début de la lecture que le correcteur commence à identifier la manière associée à la notation. Lire délicatement les premières copies plusieurs fois et avec prudence, puis de plus en plus vite. La procédure qui se présente est un entraînement consistant à une vérification graduelle des bonnes réponses et/ou tâches mais d'abord il faudrait notamment évaluer au crayon.

C'est le meilleur moyen pour éviter tout malentendu et l'évaluation se produira plus ordinairement qu'à la normale. Après cette phase initiale de rodage court, suivre la procédure en réalisant définitivement l'opération évaluative. L'enseignant gagnera en assurance de façon à ce qu'elle soit machinale.

Finalement, le processus opérationnel de l'action évaluative décline les orientations qui se développent lentement mais sûrement et progresse de manière significative.

Le même auteur rajoute simplement que :

« *Cette période d'apprentissage ne correspond pas seulement à une mémorisation des points ou demi-points à accorder à chaque question lorsqu'un barème existe mais aussi et simultanément à la mise au point des significations concrètes, par rapport aux contenus des copies, de ces points ou demi-points du barème décidés par la commission d'harmonisation. Cette mise à l'œuvre du barème dépend notamment de l'adhésion ou de réserves du correcteur à l'égard des consignes de correction.* ». ¹³¹

L'enseignant note selon les critères pertinents ou plutôt les indicateurs de réussite qu'il a délibérés lui-même ou décidés par l'équipe pédagogique. Si l'examiné commet une erreur, il est possible que son produit subisse une perte de points. L'anticipation du correcteur est dans l'optique de vérifier si les informations contenues dans les copies sont exactes et s'assurer qu'elles sont celles requises dans le corrigé-type. Le barème devrait être suivi tel que prévu et aucun changement de mesure n'est attendu.

Bien qu'imposable, le barème devrait également favoriser l'adaptation du contenu de l'examen aux compétences du public à juger.

Nonobstant, dans la période préparatoire de la correction, il peut arriver qu'un intervalle d'ajustement s'exécute. Au moment de retenir le barème, l'examineur peut

¹³⁰ MERLE Pierre. *op. cit.*, pp.246-247

¹³¹ *Ibid.*, p.247

accorder un arrangement aux contenus ainsi qu'un changement de forme. Il pourra observer certains signes d'une modification partielle en ajoutant ou supprimant un critère moins important (le soin de l'expression écrite par exemple). Elle est dès lors synonyme d'optimisation qui a pour corollaire l'efficacité de l'examiné.

Cela rend le réglage parfois nécessaire et peut servir d'amélioration en apportant quelques rectifications dans le décompte. C'est l'occasion pour l'enseignant qui détient un certain pouvoir de manière à remettre en question les consignes de correction.

Il peut se permettre d'agir plus prématurément afin de mettre à jour le barème car il n'est pas censé suivre à la lettre ce faisceau des critères d'évaluation. La gestion positive du changement devrait être considérée comme réponse aux réserves formulées par l'évaluateur face à fragment de sujet d'épreuve qui n'a pas été réellement traité.

4. 5- Les notes des étudiants face à la souplesse du correcteur :

Veslin O. et J. (1992 : 142) évoquent la flexibilité voire la souplesse de la correction dont s'offre le correcteur en maniant une échelle de notes. Une utilisation personnelle qui constitue un champ suffisant et propice pour " se relâcher " un peu plus dans la correction.

*« Un autre intérêt du barème, c'est qu'il pousse à utiliser toute l'échelle des notes : dans le cas, le plus courant, de la notation sur 20, les vingt points sont théoriquement attribués ; il n'est pas implicitement convenu que les notes n'iront pas au-delà de 14 ou 15, ni d'ailleurs qu'elles ne descendent pas au-dessous de 5 ou 6. Car nous ne voulons pas dire qu'il soit préférable par définition que les notes soient plus élevées ; elles peuvent être plus basses si, effectivement, les compétences que la tâche met en œuvre sont massivement absentes. Mais utiliser plus largement l'échelle des notes semble exercer une influence positive sur l'investissement des élèves. ».*¹³²

Les grandes tâches figurant dans le corrigé-type correspondent aux premières exigences auxquelles s'attend un évaluateur. Or, d'autres besognes à entreprendre vont s'étoffer à mesure que l'évalué évolue dans son travail. Le simple fait de préférer les réponses et les tâches les plus éminentes suffit à constituer une priorité pour le correcteur. En corrigeant une copie, un juge commence à délaisser certains critères en excluant le manque de quelques compétences pour continuer de favoriser la notation.

Par ailleurs, au regard de l'étudiant, il peut être un produit comble. Cependant, il sera perçu comme amoindri selon l'évaluateur. Ce dernier va négliger certains critères complémentaires influant sur la note comme la correction linguistique (des maladresses, des erreurs de

¹³² VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.142

confusions ou de répétitions...) ou bien l'utilisation d'un vocabulaire pauvre. « *Pour élargir la fourchette des notes* »¹³³, il va même augmenter la note sur vingt en additionnant des points allégoriques (la surestimation). Par contre, elle peut être abaissée au cas où la production est sensiblement mal accomplie (la sous-estimation).

4. 5.1- Les notes d'examens inattendues par la moitié des étudiants :

Effectivement, selon notre enquête, les notes d'examens sont celles auxquelles les étudiants universitaires s'attendaient généralement d'après la moitié des interrogés.

L'autre moitié donne à entendre le contraire car les résultats décrochés ne sont pas au niveau de leurs attentes.

32,73% ont de mauvaises surprises de constater une sous-notation contrairement à leurs aspirations.

Quelques 17,27% sont agréablement surpris par une sur-notation qu'ils n'espéraient même pas. Donc, ils sont divisés équitablement sur cette question.

- **61,16 % des étudiants de l'université de Mascara** s'attendaient en général aux notes d'examens. 38,84 % révèlent leur surprise quant à cette notation étant imprévisible.

Par conséquent, 18,92 % se trouvent étonnés de procurer une notation magistrale plus que d'habitude. En revanche, 18,92 % ne réalisent point qu'ils sont mal jugés et avec une notation au dessous par rapport à un niveau plus normal.

- **54,54 % des étudiants de l'université de Mostaganem** s'attendaient bien entendu à recevoir leurs notes d'examens.

45,46 % ne partagent pas cette croyance dans la mesure où il y a deux cas : 27,28 % accueillent de mauvaises notes et 18,18 % acquièrent une bonne notation plus que prévu.

- **Seulement 35 % des étudiants de l'université d'Oran** expriment leur assentiment quant à la réception de leurs notes d'examens.

Par contre, 75 % disent qu'elles ne sont celles qu'ils voulaient réellement obtenir. Parmi eux, 50 % sont étonnés d'être sous-notés par rapport au passé. En face, 15 % sont assez surpris d'être sur-notés plus que probable.

¹³³ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.142

	Oui (Notes attendues)	Non (Notes inattendues)	
		Sur-notation	Sous-notation
Univ. MASCARA	61,16 %	18,92 %	18,92 %
Univ. MOSTAGANEM	54,54 %	18,18 %	27,28 %
Univ. ORAN	35 %	15 %	50 %
Taux Général	50 %	17,27 %	32,73 %

Tableau 36 : Notes d'examens attendues par les étudiants

Commentaire :

En résumé, les étudiants des universités de Mostaganem et d'Oran sont dans la plupart en accord par rapport à l'admission de leurs notes d'examen. Au contraire, ceux de l'université de Mascara, véritablement surpris, n'ont pas cette approbation.

Nous avons deux types d'étudiants qui, à leur grande surprise, devraient également se trouver dans la même position. Le premier, positivement surpris, est radieux de remarquer sur sa copie une note supérieure à ce qu'il souhaiter avoir. Le deuxième, en vive déception, est accablé par une note certes mauvaise mais inattendue. En fait, ces évalués qui ne sont pas convaincus de leurs notes n'ont pas le même écho vis-à-vis du correcteur.

Les uns voient, profitablement, augmenter leurs notes et ne vont plus réagir. Toutefois, les autres qui observent réduire leurs notes auront assurément des réflexes. Ces derniers vont se plaindre de la correction les privant ainsi de quelques points gâchés.

4. 5.2- Savoir à quoi s'attendre après un examen :

Une fois terminé l'examen, les étudiants ne sauront donc pas à quoi s'attendre. L'évalué est supposé prévoir le résultat de son évaluation tout dépend du travail effectué. Lui seul qui pronostique à peu près le score final.

Il pourrait prétendre à une notation concluante ou au dessus de la moyenne à condition de satisfaire les exigences profondes de l'épreuve. A l'opposé, il pourrait rencontrer des problèmes lors de l'accomplissement des exercices ou dans l'incompréhension des questions de l'épreuve.

Dès lors, il est peut-être plus sûr de prédire une notation qui est plus ou moins faible. Cette conjecture est évidemment envisageable pourvu que le correcteur ait rappelé déjà le barème. Mais en fait, l'évaluateur c'est l'unique personne qui retiendra le fait de décider du jugement de tel ou tel travail. Bien que l'on puisse s'attendre à une note approximative, si bonne ou si mauvaise soit-elle, cela permet de voir un présage de stupeur chez les universitaires.

Comment garantir que le résultat ne sera pas une mauvaise surprise pour la classe ?

Et pourquoi se sentir surpris par un résultat aussi néfaste ? Faut-il prévoir un barème établi d'avance pour aller le rectifier ?

4. 5.3- Les aléas des changements (tâches, items, barème, correcteur ...) :

L'absence ou le changement de barème surprendrait quelque peu l'étudiant qui s'aperçoit de se donner généreusement plus de points de ce qui est prévu. Par ailleurs, cette opération tardive pourrait nuire au résultat de quelques uns. Ils auront des notes qui demeurent faiblement inférieures à leurs attentes. Les évalués ne souhaitent pas que ces modifications leur soient imposées ou certaines tâches soient annulées.

Le sujet d'examen doit être bien étudié puis rédigé afin que les étudiants sachent ce qu'ils peuvent réaliser. Le barème leur donne la possibilité de valoriser les différentes réponses et productions.

L'enseignant-évaluateur a l'obligation légale de faire une correction basée sur des critères de réussite. Lorsqu'il procède à noter, il saura les informer pour leur éviter toute mauvaise stupéfaction. À ce titre, il serait irréaliste de s'attendre à de bonnes surprises (sur-notation) ou de mauvaises surprises (sous-notation).

Il ne pourrait remettre en question sa méthode de comptage compte tenu de son engagement en matière de transparence et d'objectivité. Il relève de la responsabilité de chaque évaluateur de mettre tout le monde sur un pied de plus grande égalité.

Les étudiants estiment qu'à la base, le problème ne tient pas tant à l'enseignant de la classe mais à l'implication d'un correcteur inconnu. Ils sont largement surpris parce qu'ils ne savent pas trop à quoi s'attendre de sa part.

Il est susceptible de noter sévèrement comme ils peuvent constater la situation avec étonnement. Ils savent à quel point il cherche à pénaliser quelques apprenants éprouvant des

difficultés particulières. Par son caractère imprévu, il va affecter négativement la correction " habituelle ". L'étudiant peut s'étonner du fait que quelques fois l'enseignant vient à son secours par compensation pour les questions les plus strictes.

Des notes sont probablement élevées pour une raison ou d'une autre. Il peut même devenir indulgent afin de conforter profitablement leurs situations.

4. 5.4- La note juste à l'étudiant juste :

Dans son article « Mieux évaluer pour accroître la maîtrise de l'écrit » publié dans *Synergies Algérie* (2007 : 227-228), Ameur-Amokrane S. attire l'attention sur la justesse de la note mais aussi sur la justice du notateur :

*« Longtemps, évaluer une copie a consisté à mesurer sa qualité et donc à mettre une note qui était censée rendre compte de cette qualité. De ce fait, dans le cadre de la docimologie, la réflexion a porté sur les moyens de rendre cette « mesure » juste aussi bien dans le sens de la justice, (que ce soit les meilleurs qui obtiennent les meilleurs notes) que dans le sens de justesse (que la note soit le reflet du contenu de l'objet). ».*¹³⁴

Dans la limite de ses compétences, l'étudiant s'engage à faire tout ce qui est possible afin de parvenir à un résultat optimal. Les scores sont calculés en fonction de la qualité de leurs productions. L'examiné est profusément persuadé de l'importance fondamentale des décisions prises par son examinateur.

À la remise des copies corrigées et notées, l'évaluateur ne peut que constater les réactions des uns et des autres. Ses décisions sont vite remises en cause sous prétexte que la précision et la franchise des mesures adoptées s'en trouvent altérées.

Au demeurant, le correcteur se doit comprendre l'étonnement voire la frustration de la plupart des étudiants quant à l'adéquation et de la justesse de la correction.

Parfois, cette intuition profonde d'injustice n'est rien d'autre que la sensation de la non-jouissance des droits. Il est fastidieux de se faire convaincre de l'exactitude de ces jugements.

À bon droit, l'évalué s'indigne de cette évaluation et tient à ce que les "gains" de chacun soient respectés en ayant des chances égales et sans discrimination.

Pour l'enseignant-évaluateur qui assure l'arbitrage, il faut se mettre sur un seul mot d'ordre : Eviter l'évaluation arbitraire. Il est de son devoir de garantir une justesse et fonder une justice sociale. Il va de soi que cette jonction vient en tête des priorités dans toute correction et qu'elle est inhérente à la pratique évaluative.

¹³⁴ AMEUR-AMOKRANE Saliha. *op. cit.*, pp.227-228

Nous nous demandons si tous les évalués reconnaissent la justice et la justesse d'une évaluation ? Comment peuvent-elles être vérifiées ?

4. 6- L'échec et ses formes :

Cognet G. et Marty F. (2007 : 35) commentent la notion de l'échec ainsi :

*« L'échec ou plus largement la difficulté scolaire est, de loin, le premier motif de consultation auprès des psychologues, qu'ils exercent à l'école, en institution ou en libéral. ».*¹³⁵

L'échec est cet état déplorable dans lequel l'individu se trouve après avoir franchi une expérience donnée. À vrai dire, c'est une situation d'insuccès signifiant que cette personne a raté le but souhaité. La non-réussite dans une épreuve peut être éphémère comme elle risque de devenir persistante.

Un étudiant qui se retrouve en difficulté d'apprentissage se fait remarquer à travers les différentes périodes d'évaluation. Ses notes médiocres peuvent largement en témoigner.

L'échec résulte d'un manque de révision des cours ou bien suite à toute difficulté particulière du questionnaire. En plus, la peur de ne peut être à la hauteur de "l'événement" qui serait soldée par une mauvaise note conduira à l'impasse.

Certains étudiants peuvent échouer sur certaines phases de leurs cursus dont ils peuvent tirer les enseignements et reprendre un nouveau démarrage. D'autres, faisant cependant face à de nombreuses situations catastrophiques, ont dû essayer des revers durant tous leurs cycles d'études. Ils ne sont pas capables de se forcer à se transcender et à vaincre les multiples échecs qui s'ensuivent.

*« (...). Souvent aussi, l'échec est à bas bruit avec son cortège de notes blessantes, de remarques désobligeantes qui produisent l'ennui, la morosité, voire la déprime. ».*¹³⁶

D'un regard psychologique, ces déconvenues détruisent les esprits et fragilisent davantage la confiance en soi entraînant le déboire et la désillusion. Lorsque quelqu'un subit un véritable fiasco accompagné d'une mortification, il est criblé d'une blessure morale et douloureuse dure à accepter. La seule véritable difficulté reste de trouver le discours convenable pour le consoler après un mauvais tour. Il va être entouré par son entourage le plus proche, et discuter ouvertement de ce détour provisoire dû aux imperfections humaines.

Cela permet d'atténuer l'état psychologique de ce " perdant " qui s'est fait mal tout seul. Sinon, toute tentative de rebondissement sera forcément vaine. Par exemple, dire : " tout le monde peut fauter et échouer, le plus difficile est de se relever en considérant cela comme une

¹³⁵ COGNET Georges et MARTY François. 2007. *Introduction à la psychologie scolaire*. Paris : Dunod. p.35

¹³⁶ Ibid., p.35

action instructive ". Il faudra absolument se ressaisir et reprendre vite confiance en analysant les raisons de cet échec quelle que soit son envergure, petit ou grand.

4. 6.1- Le constat d'échec en examen semestriel :

D'après les réponses du public d'étudiants, 61,82 % estiment que l'échec étant flagrant et général s'observe en examen semestriel. À l'inverse, 38,18 % indiquent qu'ils échouent surtout en contrôle continu.

- **Selon 78,38 % des étudiants de l'université de Mascara**, l'examen semble un facteur de non réussite. Quelques 21,62 % d'étudiants voient rater leur contrôle continu.

- **72,73 % des étudiants de l'université de Mostaganem** ne réussissent pas en examen qui se fait chaque semestre. L'échec est confirmé et observé durant les travaux du contrôle selon seulement 27,27 %.

- **En revanche, 62,50 % des étudiants de l'université d'Oran** faillent aux activités liées au contrôle continu. 37,50 % trouvent que l'épreuve de l'examen s'apparente à une source d'échec total.

	Contrôle continu	Examen semestriel
Univ. MASCARA	21,62 %	78,38 %
Univ. MOSTAGANEM	27,27 %	72,73 %
Univ. ORAN	62,50 %	37,50 %
Taux Général	38,18 %	61,82 %

Tableau 37 : Constat d'échec

Commentaire :

Depuis longtemps, l'examen était synonyme d'échec absolu à l'égard des étudiants. Pendant plusieurs jours, sont au menu des compositions dans les matières essentielles de chaque unité

et d'autres secondaires. Rappelons que les épreuves d'examen sont obligatoires et peuvent s'étaler sur deux semaines. Les résultats seront proclamés très tardivement. Les étudiants qui ne sont pas capables de maintenir le rythme des épreuves déroulées ne pourront être prospères et leurs travaux seront voués à l'échec.

Bien que quelques examens ne soient pas compliqués. Cependant, le temps y est consacré pour certains modules n'est pas suffisant. L'épreuve écrite se déroule sur une heure et demie ou deux heures. Les réponses devront être rédigées de façon construite et argumentée. L'étudiant est interrogé et noté sur 20 points répartis sur un nombre précisé de questions.

Diverses formes de sujets conçues dans l'inconstance sont à suggérer qui, par leur spécificité imprédictible et instantanée, laisse à déplorer par le public d'examinés. Des enseignants proposent un sujet en deux parties : la première (un questionnement) et la deuxième (une expression écrite). Chacune d'elles est évaluée distinctement mais reste à savoir pour quel côté vont-ils déposer le plus de points ?

La maîtrise de la langue française dont la morphologie est prise en compte sur l'ensemble rédigé. C'est la raison pour laquelle, l'étudiant rencontre des soucis dans ce sens. Il est incapable d'organiser son épreuve de manière claire et structurée en maîtrisant le code écrit.

4. 6.2- La période des examens et l'organisation des épreuves écrites :

Un planning d'examens vise à informer l'ensemble des étudiants quant à l'enregistrement et la répartition obligatoire des matières. On commence par les plus fondamentales qui se placent en grand nombre. Ensuite, les étudiants se mettent à l'œuvre quelques heures après pour affronter des épreuves additionnelles.

« Dans les deux cas, l'accumulation des épreuves et leur préparation, souvent contrariées par l'apport de matières nouvelles jusqu'au dernier moment (des professeurs ne respectent pas toujours les périodes de révision ou ne les exploitent pas de la façon la plus heureuse), fatiguent considérablement le corps et l'esprit. »¹³⁷

À l'issue de cette succession expéditive, quelques fois erronée, l'étudiant n'est même pas préparé pour ce genre de situations. Le manque de temps à consacrer pour réviser ses cours nourrit un malaise envers ses enseignants et sur la qualité des relations avec eux.

On se retrouve devant le fait accompli pour instaurer un climat de stress et une impression d'appréhension.

¹³⁷ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.20

D'ailleurs, des enseignants ont tellement alarmé leurs classes de la tenue d'un examen à la dernière minute. Ils ne comprennent pas que cette inquiétude puisse jouer un rôle très négatif sur la disposition corporelle et mentale de la population estudiantine.

Une mauvaise organisation demeure la principale source d'inquiétude. Elle contribue à créer des ennuis aux évalués que cette situation mal gérée pourrait leur causer.

« *D'aucuns prétendent que ces conditions difficiles revêtent elles-mêmes une valeur éducative : la vie moderne ne nous épargne guère le stress, et il est bon d'y être préparé. D'accord, à condition que les choses se passent dans la clarté !* ».¹³⁸

4. 6.3- Une gestion pédagogique et administrative détournée :

Par ailleurs, des représentants d'étudiants adhèrent très souvent aux organisations pédagogiques afin de " s'immerger " dans ce bain. Mebarki M. (2003 : 34-35) étale le but détourné du comité pédagogique constituant donc parmi les inconvénients du LMD :

« *Cette organisation pédagogique, où la présence de l'étudiant devient plus importante que sa participation dans un rapport de transmissions de connaissances, consacre la « gestion politique » de la question pédagogique. Elle est à l'origine de la détérioration de la relation enseignant/enseigné qui a atteint aujourd'hui son paroxysme.*

*Le détournement du rôle du comité pédagogique, idée juste au départ, n'est que l'illustration de la perversion de cette relation. En effet, le comité pédagogique, prévu pour être une structure de coordination et de concertation, est très vite devenu le lieu où le représentant étudiant négocie le nombre d'examens, les programmes et un tas d'autres considérations, prérogatives exclusives de son enseignant. ».*¹³⁹

Dans le schéma actuel du LMD en vertu de principes pédagogiques d'ordre organisationnel et réglementaire des établissements supérieurs, on adhère suffisamment à un ensemble de règles constitutives excentriques. En effet, la formule pédagogique adoptée est centrée sur l'étudiant au point que le délégué, au nom de la promotion, est autorisé à prendre part aux activités dudit comité pédagogique décidant de s'ingérer directement dans ses affaires intérieures.

Lors de telles réunions de coordination qui peuvent porter sur la conception des programmes ou des cours et des examens à planifier, on lui transmet bien les informations. En sus, on lui laisse une grande latitude de présenter des initiatives d'organisation. Le représentant des étudiants va mener des discussions avec des enseignants dans un style qui leur vraisemblablement déplairait.

¹³⁸ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.20

¹³⁹ MEBARKI, Mohammed. 2003. *Sauver l'Université*. Oran : Dar El Gharb. pp.34-35

Dans ce cas, le risque de la dégradation de cette relation qui est déjà loin d'être harmonieuse est plus fort. Faisant des propositions qui ne peuvent être d'aucune utilité en incitant les parties prenantes à s'engager dans des négociations de part et d'autre.

Par ailleurs, il vient courtiser le premier responsable du département ou les autres dirigeants dont certains assisteraient à des scènes de carambolage. C'est devenu difficile de digérer sa façon d'exercer une pression sur la structure administrative pour faire changer des décisions prises. Il faut penser à le rappeler à l'ordre voire à mettre un terme à ce genre d'actes.

Beaucoup de formateurs expriment donc leur répugnance à cette manière dont est géré le régime pédagogique qui fait naître une relation dialectique entre toutes les parties de l'équipe en place. Pourtant, toutes les "chartes" ne cessent de souligner de développer notamment le rapport entre enseignants et enseignés.

4. 6.4- L'examen face à son substitutif :

À l'examen, dans ce moment d'incertitude, l'étudiant tente de réussir seul en capitalisant sur ses forces et en mettant en place une forme d'action particulière. Pour y parvenir, il doit se fier à ses propres ressources et être attentif conformément aux critères d'évaluation qui ne sont fortement exposés.

Le succès ou l'échec d'une épreuve dépend souvent de la disposition de l'étudiant à affronter tous types de questions ou de consignes. Autant dire, sur sa capacité à mobiliser avec efficacité ses connaissances intellectuelles et ses aptitudes psychologiques. Ces derniers facteurs exerceront une influence considérable sur la réussite ou non de l'évalué. Pourtant, il est difficile de se débarrasser du stress de l'examen quoi qu'on traite un sujet abordable.

La période d'examens sera assurément close où diverses épreuves seront à subir dans des matières à affronter. Mais avant cela, les étudiants sont déjà engagés dans la phase appelée le contrôle continu (C.C)¹⁴⁰. Les différents tests et travaux se poursuivront dans le courant du semestre et les étudiants vont devoir se pencher sur des sujets appropriés.

Le contrôle continu constitue une situation préparatoire qui n'est pas négligée dans l'évaluation. Ses épreuves sont globalement à la portée de tous. Les étudiants ont beaucoup de chances de réussir le test portant sur des savoirs courants. Bien au contraire, ils doivent démontrer fondamentalement leur excellence. Les conférences et les cours sont accompagnés de séances spécialement organisées de travaux fonctionnels ayant pour but le renforcement et la vérification des connaissances.

¹⁴⁰ Le contrôle continu est traité en détail en premier chapitre.

On se doit se référer à la formation "théorique" pour ensuite mettre en pratique des exercices d'application. Sous forme d'expression écrite ou orale, dans la production finale seront réutilisés et retravaillés les points étudiés (règles, notions, concepts...). La partie "travaux-dirigés" gagne en importance puisqu'elle ne demande que des œuvres personnalisées à réaliser urgemment. Ceux-là auront lieu en majeure partie à une distance de temps de préparation.

Les enseignants acceptent des exposés préparés basés sur la recherche individuelle ou par binôme. Ils leur proposent souvent des exercices à effectuer chez eux. Ils fournissent aux étudiants les outils nécessaires pour leur permettre de traiter les thèmes proposés sous aucune pression. Un des principaux travaux à faire est l'élaboration des projets : la fiche de lecture, l'analyse d'une œuvre, le résumé d'un chapitre, etc. Les étudiants réaliseront mieux le travail demandé à travers l'exploitation de documents : livres, brochures, différents textes, supports iconiques ou audio...

Ils sauront les critères d'organisation dans le travail et ceux relatifs aux caractéristiques du produit final. Ils se préparent en classe et/ou en dehors. A titre d'exemple, pour réussir l'activité de la lecture/écriture, ils anticipent pour répondre, à leurs domiciles, aux questions prévues. Puis ils démarrent l'étude du texte proposé en commençant à analyser et essayer de tirer les conclusions. Enfin, ils rédigeront un long écrit selon la typologie étudiée.

C'est pourquoi, il devra leur expliciter les critères d'évaluation du projet et l'intérêt de ce travail. Il y a un fait difficilement discutable à savoir la non-assistance des étudiants en examen qui provoquerait une source de frustration. C'est peut-être la principale mais pas l'unique raison de leur échec.

Néanmoins, en cas d'échec et afin de le limiter, ils auront la possibilité de repasser des examens de rattrapage une seconde fois. Suite à ces déconvenues, ils cherchent à réduire la crainte d'un échec lamentable mais aussi dans un objectif d'accès à la note.

4. 7- Évaluer le cheminement de la formation en continu :

L'épreuve de contrôle varie considérablement d'un examinateur à l'autre. En général, elle change donc selon la méthode et les objectifs à percevoir.

*« Ce contrôle varie dans sa forme et dans sa périodicité, en fonction des méthodes et des objectifs de la formation. ».*¹⁴¹

¹⁴¹ MUCCHIELLI Roger. *op. cit.*, p.122

Le contrôle n'est pas utilisable que pour l'appréciation de la valeur mais pour tester la solidité de la formation. L'importance de ces tests se transforme quelque peu en fonction de ce que l'on veut atteindre comme objectivation.

Ce type d'évaluation ne peut être décrit correctement par une seule configuration. Il peut également en prendre plusieurs. Dans sa forme la plus courante, elle désigne une interrogation écrite, un entretien, un exercice ou un travail de recherche...

Il varie légèrement selon la mode, mais la plupart du temps, en fonction de la technique usée. L'évaluateur travaille sur la forme et sur le fond mais son utilisation dépend aussi de la période à choisir. Il est indéniable que le moment de l'évaluation formative varie selon chaque examinateur. Donc, la variation concerne également la fréquence du contrôle continu et peut, dans les cas les moins graves, se limiter à une fois par semestre.

Établir un contrôle périodique de contenu qui analyse l'acquisition des savoirs peut être réalisé plusieurs fois avant l'examen. Il se modifie selon les conditions générales du processus de la formation comme le cas du LMD.

Le système d'évaluation consiste à imposer des contrôles continus et consultables à des fins de régulation.

4. 7.1- L'examen semestriel, un outil relativement abordable pour les étudiants :

D'après 38,18 % des étudiants, l'examen semestriel paraît le plus abordable et considéré tel un avantage et un peu moins le contrôle continu (34,55 %).

Selon 27,27 % des enquêtés, l'épreuve de l'examen de rattrapage est vue comme la plus accessible et la plus avantageuse.

- **48,65 % des étudiants de l'université de Mascara** trouvent que les épreuves d'examen sont abordables et plus utiles excepté 24,32 % se penchant vers le contrôle continu. L'examen de rattrapage est un privilège incontournable selon 21,63 % des interrogés.

- **45,45 % des étudiants de l'université de Mostaganem** affirment que le contrôle continu est plus aisé et plus profitable que l'examen (39,40 %). Il n'ya que 15,15 % qui considèrent l'examen de rattrapage comme bénéfique.

- **42,50 % des étudiants de l'université d'Oran** jugent l'examen de rattrapage comme un atout dont ils tirent profit. Le contrôle continu est une faveur pour 35 % des interrogés au moment où 22,50 % s'intéressent aux examens compte tenu leur simplicité.

Deux étudiants seulement optent pour les deux évaluations à savoir le contrôle continu et l'examen semestriel.

	Contrôle continu	Examen semestriel	Examen de rattrapage
Univ. MASCARA	24,32 %	48,65 %	21,63 %
Univ. MOSTAGANEM	45,45 %	39,40 %	15,15 %
Univ. ORAN	35 %	22,50 %	42,50 %
Taux Général	34,55 %	38,18 %	27,27 %

Tableau 38 : Outil d'évaluation le plus abordable

Commentaire :

Le public d'enquêtés ne s'est pas totalement justifié car ils n'ont pas fourni les raisons motivant leurs opinions. Ils n'ont pas jugé opportun de nous faire comprendre les raisons limpides pour lesquelles telle ou telle évaluation est aisément lucrative. Il n'est point naturel cet écart constaté entre les étudiants. Ceux de l'université de Mascara, eux aussi, n'ont pas révélé des motifs qui expliquent leur intérêt pour la notation surtout en examens officiels. Leurs camarades de l'université de Mostaganem soulignent l'importance des notes qui dérivent du contrôle et un peu moins de l'examen. Les universitaires d'Oran estiment que les examens de rattrapage et moins le contrôle sont intéressants et salutaires.

Du point de vue des évalués, les examens officiels qu'ils doivent passer dans la période comprise entre le contrôle et le rattrapage constituent un accès aisé et abordable. Le contrôle qui se fait continuellement est déjà bien moins abordable.

Ils ne sont pas assez "rétribués" car l'enseignant a un seuil de notation infranchissable. Souvent, la meilleure note est de 15 ou 16 sur vingt et des fois, on met des douze pour les "bons travaux" (les exposés par exemple).

En revanche, certains pensent qu'ils peuvent aspirer mieux en examen de rattrapage à condition d'y bien travailler.

4. 7.2- Le test de contrôle ou l'épreuve d'examen, lequel pour susciter la réussite ?

Test de contrôle et épreuve d'examen n'ayant rien en commun sur le plan du contenu, si ce n'est automatiquement l'évaluation certaine (l'une est formative, l'autre est sommative) et la notation obligatoire.

Le principe de la réussite pour le plus grand nombre d'étudiants est fondamental en contrôle continu, et représente un avantage certain notamment pour les étudiants assidus.

Les sujets à traiter en classe dans les différents tests aident les individus dans la résolution des problèmes ayant trait aux thèmes abordables pour répondre aux questionnements. Le caractère modéré de cette évaluation permet de doter les membres de la classe d'un sujet à la fois simple et flexible en fournissant un environnement confortable.

Sur le plan individuel, on exige des connaissances de base et quelques compétences à contrôler. Il y a fort peu d'appui pour mettre les étudiants en difficultés à qui il ne faudrait pas créer de nouveaux obstacles.

Les tests et les autres activités sont utilisés de façon rationnelle et viable en évitant les questions complexes. Le recours à des travaux récurrents aide à maintenir la notation de groupe-classe à un niveau suffisant ou même appréciable. Une méthode souple et pratique serait de conjuguer fiabilité et commodité qui permettra d'en profiter pleinement.

Parfois, des notes accordées dans les tests de contrôle continu sont réduites. Cela augmente par la présence et la participation accrue permettant l'écart entre les étudiants. Ces deux points standardisés pourraient être examinés en dehors de la tâche à appliquer.

Par ailleurs, l'examen est établi sur des bases solides en vue d'universaliser les critères de la qualité de la production. Les enseignants prévoient des corrections méticuleuses non seulement pour les étudiants réguliers mais surtout pour les absentéistes.

Les évalués redoutent cette correction trop exigeante et qui leur oblige à n'avoir peut-être que la moyenne de la note.

4. 7.3- L'examen de rattrapage, peut-il être une option ?

Les quelques étudiants qui ont des notes inférieures à la moyenne dans une session d'examen peuvent subir une deuxième composition, appelée le rattrapage qui aura lieu pendant une période prévue.

De plus, ce n'est pas un gros problème pour les scolarisés qui justifient leurs absences lors des examens semestriels puisque ils ont le droit de passer des épreuves de rattrapage. Ils auront la possibilité de se compenser voire de dédommager étant donné que la notion du caractère abordable de cette évaluation est déjà posée.

Encore mieux, il s'avère avantageux pour une frange minimale d'individus qui éprouvent des contraintes et des limites. Ce qui représente une attribution indéniable et une aubaine à saisir pour se ressaisir et emporter la meilleure note possible. Ce qu'il y a de bien dans le recours au rattrapage, c'est qu'il constitue également un dispositif évaluatif essentiel. Il offre l'avantage supplémentaire de se racheter dans la mesure où il est plus facile de s'exercer en fin de semestre. Mais jusqu'à quel point les corrections en rattrapage leur donnent-elles l'avantage de se réhabiliter ?

Le questionnement en rattrapage en soi n'est peut-être pas toujours avantageux. Les évaluateurs de ce genre d'examens sont tellement stricts qu'ils sont déterminés à corriger avec tant de rigueur et fermeté. Généralement, la plupart des évalués sont abasourdis en recevant des chocs de scores très bas. D'autres présentent cependant l'avantage potentiel d'être plus indulgents en prenant des mesures qui auront une séquelle très favorable sur l'appréciation du travail.

L'examineur pourrait même alléger son sujet de l'épreuve qui présenterait également un effet relaxant sur les étudiants concernés. Les uns vont bien entendu essayer de se raccrocher, les autres tenteront d'exceller et avoir une avancée majeure sur leurs camarades.

4. 8- La note du cursus à ajouter à la moyenne dans une matière :

Pour ce qui est de l'évaluation en contrôle continu dans le système LMD, il s'agit vraiment de bien calculer la note du test (quinze points) plus l'assiduité et la participation individuelle (cinq points) pour trouver la moyenne sur vingt. Les évaluateurs connaissent ainsi la contribution réelle de chaque étudiant pour lesquels ils prévoient la possibilité de rajouter la note des travaux faits en classe ou ailleurs. Le score final est obtenu par l'addition des deux notes puis divisée par deux. Nous voyons donc que trois variables correspondantes sont utilisées pour chiffrer cette évaluation formative. 88,18 % des étudiants ont répondu à la question suivante :

Les étudiants, préférèrent-ils que l'on ajoute la note du cursus pour calculer la moyenne obtenue dans une discipline (l'assiduité, la participation, la présentation des travaux personnels, etc.) ou le test suffirait ?

La majorité absolue (79,51 %) aperçoit qu'il est peut-être important de prendre en compte quelques critères variables dans la notation comme l'assiduité, la participation, la présentation des travaux personnels, etc. Par contre, le test effectué suffirait pour les 20,49 % qui restent.

- **70,27 % des étudiants de l'université de Mascara** favorisent l'accumulation de plusieurs "sous-critères" entrant en jeu au moment où 29,73 % ne voient qu'une seule voie d'évaluation formative qui est le test.

- **Parmi les 87,87 % des étudiants de l'université de Mostaganem** ayant fourni la réponse, 79,31 % ont cette préférence d'ajouter les différentes notes du parcours. En parallèle, une seule note seulement peut suffire, celle du test du contrôle d'après les 20,69 % qui restent.

- **77,50 % des étudiants de l'université d'Oran** ont répliqué dont la quasi-totalité (87,09 %) affirmant leur souhait d'additionner ces paramètres extérieurs. 12,91 % valorisent le test comme l'unique outil de notation du contrôle continu.

	À ajouter la note du cursus	Note du test seulement
Univ. MASCARA	70,27 %	29,73 %
Univ. MOSTAGANEM	79,31 %	20,69 %
Univ. ORAN	87,09 %	12,91 %
Taux Général	79,51 %	20,49 %

Tableau 39 : Moyenne à calculer dans une matière

Commentaire :

Dès lors, il y a des bases établies à partir desquelles l'enseignant pourrait évaluer le parcours de chaque individu. Ce mode d'évaluation est fondé sur des indicateurs connus d'avance qui servent à améliorer leur rentabilité. En outre, c'est dans le but de compter globalement le résultat net de chaque membre de sa classe et le comparer à ce qui va être réalisé en épreuve d'examen.

Les définitions et le choix de ces variables restent probablement ouverts. Cela signifie que les enseignants peuvent recourir à d'autres aspects supplémentaires. Ils peuvent également prendre l'équivalent de ce que prescrit le processus de l'évaluation formative en LMD.

Toutefois, il n'y a donc pas lieu de noter en fonction d'un seul sens. Comme il existe différents types de règles hors du travail proprement dit, nous nous reportons à titre d'exemple à l'aspect disciplinaire afin d'obtenir une meilleure mesure. C'est une autre façon de juger effectivement les éléments de la classe et leur engouement à produire les efforts attendus.

4. 9- La note du parcours, pour lutter contre l'absentéisme et encourager la participation des étudiants :

Il est évidemment conseillé de mentionner régulièrement la présence et l'absence des uns et des autres. Les étudiants s'engagent à accroître leurs présences parce que les résultats mesurés peuvent être influencés. En tenant compte de l'assiduité, elle est souvent si faible qu'elle constitue un facteur affectant négativement leurs études et donc leurs appréciations. Pour faire face au problème posé par la présence discontinue, il convient de toujours demander des travaux en classe et de les sanctionner afin de pénaliser les absents sans justificatifs.

Ce mécanisme mis en place permettrait non seulement d'encourager et d'assurer la présence totale en TD surtout en cours, mais visera aussi à augmenter et varier la participation des étudiants. À rappeler, les signes de telle ponctualité déclencheront immédiatement l'ambiance incitant l'activation de tous. Elle garantira l'acquisition des compétences et le développement de l'excellence scientifique.

La note stimulerait la participation des étudiants aux activités qui est souvent moins intense et ils seront plus productifs. En faisant la moyenne des notes, on identifiera des étudiants qui n'ont pas effectué des travaux mais ils sont toujours ou moyennement présents et souvent participants aux cours. Ainsi, ils ont ce gain de points empochés dans le cadre des restrictions applicables.

Dans l'autre côté, quelques étudiants pensent que le test suffirait à lui seul à déterminer la note de contrôle continu. Ils ont en outre exprimé leur préférence au jugement du savoir lorsqu'on exécute une évaluation préliminaire. Une seule note globale sanctionnant un travail donné peut remplacer la moyenne des notes attribuées.

Cette tendance à favoriser d'enchaîner les tâches du fait que le niveau d'absentéisme connaît une hausse et d'une façon immodérée. Ces universitaires rejettent totalement cette proposition et ils semblent préférer l'évaluation des compétences à toute autre méthode. Les

paramètres en question ne sont pas mis en évidence même si l'examineur peut détecter la présence de quelques-uns.

Il ne faut pas oublier qu'il y a des règlements qui prescrivent les mesures préconisées dans ce sens, à moins d'indication contraire. Au contraire, chaque évaluateur poursuit une voie consistant à préférer les actions qu'il détient aux placements en obligations.

Il est clair que le LMD a mis au point un modèle d'évaluation détaillé et défini pour suivre correctement l'apprenant dans sa formation. Les principaux aspects à évaluer sont l'assiduité et la participation active, pour ne citer que deux exemples. En conséquence, il est préférable de mesurer l'activation de tout un chacun par connaître facilement le taux de sa présence ensuite apprécier la production opérée.

Bien que la réalisation des contrôles continus soit exigée en classe et en présence de l'enseignant, mais des tâches peuvent être exécutées à distance. A demander quelquefois de faire travailler ses étudiants à l'écart de son lieu d'apprentissage.

*« D'autre part, certains des travaux demandés peuvent se faire à la maison. L'amélioration d'un travail antérieur peut être largement aussi utile qu'un exercice systématique dont on ne saisit – peut-être – pas le sens. »*¹⁴²

La méthode d'évaluation peut varier légèrement en fonction de la matière enseignée et la densité des connaissances. Parallèlement, on encourage l'apprenant ayant l'habitude de s'exercer en salle de cours ou de TD à travailler activement dans sa résidence à un rythme plus lent. Parfois, il manque du temps nécessaire pour faire un exercice ou compéter une activité, et de mener à bien ses tâches pédagogiques.

Il lui convient d'œuvrer en atmosphère saine qui lui permet de mener sa recherche en usant d'un matériel didactique rigoureux. Peu importe, les conditions de travail ne sont pas semblables à celles de l'établissement ou encore de la classe. Cependant, l'étudiant est capable de travailler dur, seul ou en groupe, pendant plusieurs journées et allant même jusqu'à des semaines.

4. 10- Les types de questions / réponses dans les épreuves écrites :

Dans son Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Robert J. (2002 : 70) énumère divers types de questionnement :

« Les exercices prennent des formes variées (exercice de répétition, de complétion, de transformation, de manipulation, de reconstruction, d'invention, questionnaire à choix multiples, etc.) et peuvent être regroupés en différentes typologies, plus ou moins complexes,

¹⁴² VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.114

selon l'idée qui préside à leur classement (compréhension / production, mécanisme / conceptualisation, acquisition / contrôle, etc.). »¹⁴³

Le formateur constatait déjà la valeur d'un exercice surtout s'il préconise une méthode déductive où l'on pose un problème en formulant une hypothèse pour aboutir à une généralisation.

Aussi, dans le choix méthodologique que l'enseignant peut faire, les apprenants s'exercent généralement et couramment au terme du cours (à la fin de la séquence d'enseignement). C'est une période au terme de laquelle est établie une somme d'exercices sous diverses formes. Le dispositif pédagogique contient donc l'ensemble des tâches essentielles y comprises les interrogations orales et/ou écrites.

Nul n'a l'intention de bannir les exercices qui découlent de l'habitude à la méthode structurale mais plutôt à songer au recours également à d'autres types. On finit par considérer des manœuvres comme les exercices lacunaires, ceux de repérage, d'analyse, de classement, de reformulation, etc. Mais cela étant sans omettre de troquer des questionnaires.

En effet, l'art d'interroger est né à partir d'une expérimentation mettant en jeu une complexité où il faut agir plus habilement. Cette organisation structurée est mise en évidence lorsque les types d'exercices sont publics et connus aussi bien par les examinateurs que par les examinés. Ces instruments de mesure doivent servir à la préparation aux épreuves à venir.

Néanmoins, considérant que cette phase soit aussi un moyen pour contrôler afin de mieux orienter. Il s'agit d'une recette importante dans le contexte évaluatif, une sorte de travaux à effectuer qui ont un effet observable sur l'apprentissage de la langue.

4. 10.1- La dominance des questions à réponse courte :

Nous nous sommes adressés à ces étudiants de Licence de Français pour nous renseigner sur la typologie de questions retenue par les évaluateurs. Nous attachons à établir une classification limitée de questionnaires que des enseignants utilisent le plus souvent. Il est inouï que ces principales interrogations soient largement abordées dans les épreuves écrites. Les formules de questions sont envisagées en fonction de la dimension des réponses à donner. 96,36 % des répondants y découvrent tous les types de questions / réponses.

Le plus élevé se situe à 41,50 % de questions sollicitant des réponses courtes.

Vient après le genre de questions : vrai/faux (33,96 %).

Ensuite, les questions à choix multiples (28,30 %).

¹⁴³ ROBERT Jean-Pierre. *op. cit.*, p.70

Enfin, le type de question à réponse excessive (27,35%).

- 97,29 % **des étudiants de l'université de Mascara** ont voulu faire leurs aveux quant aux caractères de questions à mentionner dans les sujets des épreuves.

52,77 % doivent donner des réponses courtes aux questions.

36,11% cocheront les énoncés vrais en détectant les faux. 36,11 % conduiront des (QCM) et 25% répondront de manière illimitée et approfondie.

- Nous avons eu 96,96 % **des répondants de l'université de Mostaganem**. Nous trouvons : **40,62%** repèrent le type de questionnaire à réponse condensée dans les épreuves écrites.

31,25 % distinguent le modèle de question sollicitant des réponses démesurées et 31,25 % des interrogés répondent à des questions de type correct/incorrect.

21,87 % disent qu'ils sont en face de (QCM).

- Il y a 95 % **des répondants de l'université d'Oran**. Nous découvrons :

34,21 % sont assujettis au prototype de questions (exact/erroné) dans les compositions écrites.

31,57 % déclarent avoir en évaluation des questions à réponse concise.

26,31% répondent excessivement aux questions proposées.

26,31 % traitent le questionnaire à choix multiple.

	Vrai / Faux	Q.C.M.	Question à réponse courte	Question à réponse excessive
Univ. MASCARA	36,11 %	36,11 %	52,77 %	25 %
Univ. MOSTAGANEM	31,25 %	21,87 %	40,62 %	31,25 %
Univ. ORAN	34,21 %	26,31 %	31,57 %	26,31 %
Taux Général	33,96 %	28,30 %	41,50 %	27,35 %

Tableau 40 : Types de questions / réponses dans les épreuves écrites

Commentaire :

Les caractéristiques des questions ne sont pas proportionnées étant donné que les trois premières catégories exigent un retour bref. Une seule forme interrogatoire est conditionnée par la longueur de la réponse. Cette dernière particularité doit avoir place au minimum une fois dans un sujet d'épreuve. Celui-ci n'enregistre pas une configuration unique mais plutôt une diversification garantissant ainsi un équilibre. Le concepteur de l'épreuve contrôlera l'organisation et la qualité de ce type de questionnaire qui doit être ni trop vague ni trop confus, ce qui n'est pas toujours évident.

Les réponses diminuées et simplifiées garent une correction raccourcie permettant ainsi à l'évaluateur d'agir avec plus de rapidité et d'efficacité. Concernant la partie (VRAI/FAUX), cette tranche précise de questions est semblable à celle du Q.C.M. où l'étudiant sera en mesure d'indiquer la bonne réponse.

Cependant, dans le premier cas, l'évalué identifiera parmi une ou deux énoncé(s) le vrai du faux. Dans le second cas, l'examineur dresse une liste de mots ou de phrases en désordre. Il est demandé de faire ressortir les informations justes soit après la réception d'un document, soit d'après les compétences apprises.

Dans l'utilisation d'un procédé comme le type de questions à choisir des réponses, l'examineur pourrait proposer plusieurs réponses binaires : vrai/faux, oui/non, correct/incorrect, juste/erroné, d'accord/pas d'accord, ...

4. 10.2- Les avantages et les limites des questions fermées :

Beaudet S. et Monnerie-Goarin A. (1993 : 59) définissent la question fermée :

« *Question fermée : le sujet doit simplement opérer un choix parmi plusieurs réponses qui lui sont proposées.* ».¹⁴⁴

Mucchielli R. (1972 : 123) dénotera à ce propos :

« *2. Ces tests sont des questionnaires, c'est-à-dire des listes de questions, chacune de celles-ci comportant plusieurs réponses proposées entre lesquelles le répondant doit choisir. On dit aussi questions à choix multiples. Le collationnement des réponses exactes permet le calcul du niveau.* ».¹⁴⁵

Ce genre de questionnaires est réalisé et homologué par des professionnels et des spécialistes du domaine des sciences sociales. Les constructeurs des épreuves de contrôles ou d'examens

¹⁴⁴ BEAUDET Suzanne et MONNERIE-GOARIN Annie. *op. cit.*, p.59

¹⁴⁵ MUCCHIELLI Roger. *op. cit.*, p.123

considèrent que le QCM est sûr, valide voire objectif, et donc la correction l'est aussi. C'est un test plus facile quand les examinés sont généralement habitués à usage propre.

Rédigés dans un style simple et court, les enseignants vont les utiliser pour créer des statistiques fiables. Le QCM pourrait constituer un outil efficace de repérage des données en éliminant les propositions fausses. À la fin de ce questionnaire classique, l'étudiant aura approuvé seulement les informations justes.

Par ailleurs, cet outil d'évaluation, comme le « vrai/faux », favorise la correction qui économise l'effort ainsi que le temps, et facile à noter. Le notateur a l'obligation d'éviter le principe général de la subjectivité et de lui préférer une impartialité.

Par contre, concernant sa validité voire sa fiabilité, Desmons F., Ferchaud F., Godin D. et Al. (2005 : 31) confirment que :

*« Il est sujet à l'aléatoire. L'apprenant peut en effet décider de cocher une case au hasard s'il ne connaît pas la réponse. Comment limiter alors cette part de hasard ? On peut prévoir une case « pas de réponse » ou « on sait pas », ce qui implique la construction d'un QCM d'au moins 4 cases. On peut également pénaliser une réponse fausse. ».*¹⁴⁶

L'usage systématique de ce type de questionnaire engendre parfois une stigmatisation particulière de ces deux échantillons. D'une part, la question sous la forme d'un énoncé auquel les étudiants ont les possibilités de réponse sont limitées et ne peuvent s'exprimer. D'autre part, le fait de sélectionner les réponses correctes parmi les options en éliminant les distracteurs pourrait inspirer la probabilité que le résultat soit attribuable au hasard.

Pour tester s'il est capable d'identifier les erreurs, nous pourrions lui demander de corriger les faussetés et vérifier s'il a vraiment bien compris.

Rappelons au passage ce que veulent dire une option et un distracteur par Beudet S. et Monnerie-Goarin A. (1993 : 59) :

*« Option : chacune des réponses proposées dans un item à choix multiples (réponse correcte ou distracteur). ».*¹⁴⁷

*« Distracteur (distractor-foil) : dans une question suivie d'un choix de réponses, on appelle distracteurs les réponses fausses ou moins appropriées que les autres. ».*¹⁴⁸

Cela peut amener certains enseignants à préférer le questionnement à communication structurée de la réponse à celui de la proposition. Il s'agit alors d'une :

¹⁴⁶ DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique *et al. op. cit.*, p.31

¹⁴⁷ BEAUDET Suzanne et MONNERIE-GOARIN Annie. *op. cit.*, p.59

¹⁴⁸ Ibid., p.59

4. 10.3- Prôner les questions ouvertes en production de l'écrit :

Quant à la question ouverte, Beudet S. et Monnerie-Goarin A. (1993 : 59) disent que :
« *Question ouverte : question à laquelle le sujet répond spontanément, donc en utilisant son propre vocabulaire.* ». ¹⁴⁹

Par exemple, créer une question exigeant une réponse courte dont la formulation fait partie intégrante de sa qualité. Bien qu'elle soit réduite, elle aide l'évaluateur à mesurer les performances individuelles. Il affichera l'essentiel de l'information d'une façon réfléchie et intelligible. En lisant ces questions, les étudiants pourront clairement connaître les attentes de leurs enseignants. Une fois cette référence de questionnaire disponible, suivre le processus d'évaluation qui contraint le correcteur à être plus minutieux.

D'autres enseignants se reportent préférablement à fixer de nouveaux changements dans les interrogatoires. Aligner des questions d'épreuves qui demandent une réponse longue suffit d'ailleurs à montrer des performances en écriture d'une fiabilité absolue. Les évalués se verront attribuer des points sur le contenu mais aussi sur le contenant, c'est-à-dire la maîtrise de langue à laquelle ils peuvent avoir à faire face.

Ce sera le cas des exercices de production écrite où les items retenus dans cette partie sont toujours en relation avec le type du texte initial.

« *Dans l'approche communicative, au contraire, la distinction des quatre compétences a presque naturellement induit une répartition des types de tests, les QCM, exercices à trous, étant presque exclusivement réservés à la compréhension, tandis que la production s'est orientée vers des exercices plus ouverts et par là même moins fiables.* ». ¹⁵⁰

Il faudrait également prévoir deux ou trois longues phrases tout en assurant bien sûr une réponse correcte. La forme de cet énoncé est décrite à contrecarrer la dimension la plus courte d'où la réalisation requiert un élargissement de la pensée.

« *Le questionnaire à réponses ouvertes devient un outil moins « performant » dès lors que les réponses sont longues donc rédigées : il faut alors déterminer quelle part accorder à la correction de la langue ; en effet, la réponse peut être celle attendue mais très mal rédigée. En ayant déterminé la part de la langue dans la correction, on évitera de se laisser influencer par la rédaction au détriment de la réponse elle-même.* ». ¹⁵¹

¹⁴⁹ BEAUDET Suzanne et MONNERIE-GOARIN Annie. *op. cit.*, p.59

¹⁵⁰ MONNERIE-GOARIN, Annie. 1993. « Évaluation : quelques repères historiques ». Dans *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*. Août 1993, n° spécial, *Évaluation et Certifications en Langue Étrangère*. Dirigée par Monnerie - Goarin et Lescure Richard. Paris : EDICEE. Pages 8 - 18. p.16

¹⁵¹ DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique *et al. op. cit.*, p.32

En principe, ce type de questions sera à préférer si les parties intéressées ont cette aptitude d'analyser, d'argumenter ou d'expliquer le pourquoi d'un objet. La typologie ci-dessus présente des types d'interrogations qui reflètent incessamment les conceptions de l'évaluation en contrôles ou en examens. Cela n'empêche pas d'user d'autres questions qui pressent d'autres tournures de réponses.

4. 11- Les modèles de questions à varier dans les épreuves écrites :

Dans ce sens, De Landsheere G. (1971 : 22) plaide pour une variation des questions selon la matière en stipulant que :

« *De toute façon, on constate des variations considérables dans la quantité des matières couvertes et dans la qualité des réponses exigées. Ici, la restitution de mémoire d'une partie d'un court syllabus suffit, alors que là, les questions exigent analyse, synthèse et jugement personnel à propos d'une matière abondante.* ».¹⁵²

Braver les nombreuses matières, les plus variées dans lesquelles est testé l'étudiant et faire mieux qu'autre constituant de près ou de loin l'enjeu le plus important. Mais d'abord, il est capital de répondre correctement aux questions les plus disparates que propose l'enseignant. Dans une matière pléthorique englobant une richesse d'informations, l'évaluateur suggère des questions portant sur la composition des idées et la critique subjective.

Au regard de la matière qui comprend beaucoup de notions et de concepts à retenir, son épreuve doit exiger une simple restitution. Les changements que connaissent les questionnaires depuis les examens classiques avec les QCM obligent l'examineur à adopter nettement une réappropriation au système d'évaluation.

De Landsheere G. (1971 : 26-27) cible les fins de l'épreuve d'examen en critiquant le recours au modèle de questions suscitant l'intelligence des examinés. Il annonce que :

« *L'examen doit être le reflet de l'enseignement donné. (...). Le professeur fait un cours où il impose les informations, les opinions et les jugements, puis, à l'examen, il pose des questions dites d'intelligence, entendons qui mettent en œuvre des capacités qui n'ont précisément pas été installées pendant les leçons.* ».¹⁵³

Une épreuve d'évaluation sommative est installée pour traduire le programme d'étude qui fonctionne toujours en cours. Or, quelques questions ou exercices imposés ne reflèteraient pas l'ensemble des intentions et des tendances qui inspirent le savoir dispensé.

¹⁵² DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.22

¹⁵³ Ibid., pp.26-27

L'enseignant définit des informations nouvelles en classe de cours que l'étudiant devra conserver et fixer.

On insiste sur la présence régulière des apprenants aux séances de cours et de travaux dirigés. Après le début des enseignements, l'assiduité est une condition impérative pour pouvoir passer les examens. Les modalités de contrôle des connaissances et des aptitudes sont définies conformément à cette règle pour tirer profit cet apprentissage. Les moyens du contrôle terminal prévoient des sujets qui ont un lien direct avec la situation réelle de cet enseignement-apprentissage relevant de chaque discipline. Une épreuve de mesure permet de refléter au mieux l'image de ce qu'ils ont effectivement fait en amont.

À commencer par poser des questionnaires dont ils ont l'habitude afin de ne pas perturber la majorité des étudiants qui composent. On pourrait proposer d'autres tâches ou d'interrogations inédites, mais il convient d'éviter les types de questions dites d'intelligence. Par souci d'équité et de logique, il est fortement souhaitable de les évaluer sur les compétences et les capacités générales de chacun. Ce genre de questions qui sollicite des facultés mentales spécifiques telles que l'intelligence et la perception accroît le risque de la non-réussite. Déjà, tous les étudiants n'ont pas forcément les bonnes dispositions intellectuelles pour y répondre.

Ce mode de questionnement va à l'encontre de la valeur de la productivité de l'évalué et entraînent pour l'évaluateur la nullité de l'évaluation. Ces items provoquent une disjonction entre ce qui a été appris et ce que demande l'examineur le jour même. Il y a ce qu'appelle l'auteur la « *Rupture entre enseignement et examen* ». ¹⁵⁴

4. 12- L'échec en face de questions de mémorisation et d'analyse :

Parmi 97,25 % des répondants, 40,18 % échouent surtout en face de modèles de questions exigeant la restitution des informations précises (mémorisation des cours).

36,44 % ratent les questionnaires demandant une analyse, une synthèse et un jugement personnel.

23,38 % manquent les questions dites d'intelligence dans les épreuves proposées.

- **40,54 % des étudiants de l'université de Mascara** sont outrés au contraire par la catégorie de questions où il faut développer et synthétiser en exprimant son point de vue. 32,43 % ne

¹⁵⁴ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.26

réussissent pas les questionnaires qui leur rappellent les notions des cours. 27,03 % ne surviennent pas devant les questions d'intelligence pendant les différentes évaluations.

- **Nous n'avons que 90,90 % de répondants issus de l'université de Mostaganem** où 43,33 % loupent les interrogations qui implorent la mémorisation des cours. Il existe 33,33 % qui constatent l'échec devant les questions qui requièrent une production planifiée et associée à une réflexion critique. 23,34 % gâchent celles qui nécessitent une certaine intelligence dans la réponse.

- **45 % des étudiants de l'université d'Oran** se voient bloqués face au type de questions à partir desquelles il est sollicité des informations à restituer.

36,84 % se heurtent aux questions d'analyse, de synthèse et de jugement personnel. 21,06 % sont offensés par les questions appelées d'intelligence.

	Exigeant restitution des informations	Demandant analyse, synthèse et jugement	Dites d'intelligence
Univ. MASCARA	32,43 %	40,54 %	27,03 %
Univ. MOSTAGANEM	43,33 %	33,33 %	23,34 %
Univ. ORAN	45 %	36,84 %	21,06 %
Taux Général	40,18 %	36,44 %	23,38 %

Tableau 41 : Échec en face de modèles de questions

Commentaire :

Bien sûr, l'examineur a bien plus longtemps l'habitude d'utiliser les questions de mémorisation. Dans bien des cas, mémoriser ses cours est primordial pour réussir ses épreuves.

Il existe d'autres modèles qui s'y substituent ou viennent compléter cette technique de poser des questions. Les enseignants se rendent compte qu'il est bien plus efficace de mettre en place une interrogation promettant une réponse réfléchie et élaborée.

Tous les jours, l'enseignant s'adresse à son public en lui soumettant des injonctions ou en lui posant des questions. Questionner les étudiants a pour objectif la compréhension des informations importantes.

Il y a aussi celles dites d'intelligence qui visent à indiquer et signaler l'exactitude de certaines données clés. Certaines d'entre-elles paraissent plus simples que d'autres mais ce serait compliqué de deviner les réponses. Ce type de modèle d'interrogation est moins réussi chez ces apprenants étant donné que l'échec est très visible.

4. 12.1- L'exigence de la restitution des informations :

Cependant, la plupart des universitaires n'arrivent pas à retenir ce qu'expliquent leurs enseignants. Certains parviennent péniblement à apprendre quelques notions des cours, et avec beaucoup d'efforts. Ils gardent en mémoire ce qu'est considéré comme important en oubliant tout ce qui est conservé dans le cerveau. L'étudiant pourrait se souvenir des informations qu'ils oublieraient presque aussitôt en épreuve. D'autres sont lésés de mémoriser mieux les informations complexes et toutes sortes de données difficiles à retenir.

À l'approche des épreuves de contrôles ou d'examens, les étudiants devront réviser efficacement leurs enseignements et retenir le plus possible de cours. Ils vont se sentir perdus face à l'ampleur de la tâche parce qu'il y a un maximum d'informations à porter et une variété de connaissances à acquérir.

Quoi que l'étudiant réussisse à assimiler les cours précédents, il échoue tout de même dans les réponses. Il ne se rappelle plus de ce qu'il a appris.

Le travail de rétention implique de la motivation et de la concentration. C'est pourquoi, nous devons penser à lui enseigner les techniques de mémoriser plus facilement.

4. 12.2- Les difficultés d'analyse, de synthèse et de jugement :

Malgré l'importance de ce genre de questions, le fiasco est remarqué à un degré moins dans le résultat terminal. Par ailleurs, il est demandé à l'évalué de répondre à la question de synthèse par une argumentation accordée d'une réflexion critique, répondant à une problématique donnée. Autant dire, conduire un travail planifié, pour une longueur d'une page au minimum, portant sur un document. Celui-ci permet de fournir des éléments correspondants devant être utilisés dans son analyse.

Hormis la ressource documentaire, l'apprenant fait appel également à ses connaissances personnelles en vue d'appuyer son argumentation (un ensemble de questions qui portent sur le document).

Comme pour la dissertation, il va pouvoir composer une introduction, un développement et une conclusion. Il sera finalement amené à présenter son jugement propre à lui et se constituer son point de vue. D'un point de vue méthodologique, il convient, en conséquence, d'enseigner/apprendre cette démarche.

Elle se compose de trois parties : analyser le thème à traiter en mobilisant des connaissances utiles, amorcer un travail préparatoire en construisant un plan et rédiger. D'autre part, l'information à rechercher peut être apprise, lue ou écrite, donc elle semble être retenue.

Si elle n'est pas mémorisée, et vu son importance et sa valeur, l'enseignant a intérêt de créer son questionnaire intelligemment. Pour certains évaluateurs, les types de questions ne demeurent pas les mêmes car il existe encore d'autres styles d'interroger.

4. 12.3- L'enjeu des questions d'intelligence :

L'examineur met en place une épreuve permettant de connaître le niveau d'intelligence de ses étudiants dans un laps de temps. Cet échantillon dépend de la manière dont on formule la question qui ne doit pas entraîner une difficulté à trouver la réponse.

Les étudiants qui passent l'épreuve font au moins une heure et demie d'activité cognitive au moment de répondre à chaque question. Il faudra éviter les questions insensées que l'on pose pour piéger les évalués, et auxquelles ils ne pourront apporter des réponses.

En somme, comme le démontre la méthode des enseignants via la faisabilité des techniques des questionnaires, le parcœurisme est inapproprié selon les évalués car il manifeste un échec. Presque de même pour les questions formulées sur une base analytique et exhortant des réponses d'une manière réfléchie. Elles ont des effets négatifs sur la qualité du produit et l'acceptabilité de cette catégorisation est inhibée par le public.

La majorité des étudiants voient réduire les risques d'échec en évaluations en répondant aux questions d'intelligence. Cela consiste à stimuler non pas la mémoire ou les compétences de réflexion mais plutôt cette faculté intellectuelle qui n'est pas donnée à tout le monde.

Malgré cette façon d'interroger qui est fondée sur un processus psycho-cognitif, la réussite est plus que possible. En tous cas, peu importe le procédé utilisé dans la construction et la présentation des questions, pourvu qu'elles soient pertinentes.

4. 13- La notion de temporalité par rapport aux conditions de l'épreuve écrite :

Veslin O. et J. (1992 : 86) cogitent quant au temps disponible pour le déroulement de l'épreuve écrite en avançant que :

*« Entrent également en compte les conditions de temps imparties à la production : si le temps est court, la mise en œuvre de certains critères ne sera pas exigée. Même chose encore selon que le travail est fait à la maison ou en classe, avec la possibilité ou non d'utiliser des documents. ».*¹⁵⁵

Face à une situation où le temps consacré à une épreuve est insuffisant, il est simple de minimiser le nombre de critères d'évaluation. Il n'en sera pas de même pour un examen de longue durée.

Nul ne doute que le stress de l'examen est provoqué par le sujet lui-même mais aussi selon le temps étant un autre souci des étudiants. L'énonciation des critères ne permet pas donc l'exclusion du facteur temporel. De plus, ils sont ajustés et appliqués au regard du lieu de l'évaluation.

Un travail fait loin des yeux de l'enseignant ne sera pas jugé autant qu'il s'effectue en classe. L'usage des documents et le travail en groupe font également partie de cet ensemble d'exigences.

4. 13.1- Le temps à partager pour chaque étape de l'épreuve écrite :

93,63 % ont répondu de manière complète à cette préoccupation, les autres ont délaissé au moins une étape à remplir. Ils ont pu chronométrer leur épreuve qui, en général, comprend un volume horaire d'une heure et demi de façon à partager du temps pour chaque étape.

La lecture du sujet prendra de 5 à 30 min, une moyenne de 17,50 min. Puis, la tâche au brouillon se fera de 5 à 65 min et égale une moyenne de 35 min. Ensuite, la transcription au propre connaîtra une durée de 5 à 60 min, soit l'équivalent d'une moyenne qui atteignant 32,50 min. Enfin, la relecture des réponses sera fixée en moyenne de temps de 24 min, c'est-à-dire un intervalle allant de 3 à 45 min.

- **Tous les étudiants de l'université de Mascara** ont bien organisé leurs épreuves de 90 minutes de façon à répartir selon les quatre étapes proposées.

Ils se donnent en moyenne 17,50 minutes dans la phase de la lecture du sujet (de 5 à 30 min).

Ils se procurent une moyenne de 35 minutes pour rédiger au brouillon, c'est-à-dire de 5 à 65

¹⁵⁵ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.86

min. C'est pareil quand ils vont transposer tout cela au propre mais cette fois-ci dans un espace de 10 à 60 min. Ils terminent par relire les réponses en s'attribuant de 5 à 45 min (la moyenne étant de 25 min).

- **Seulement 78,78 % d'étudiants de l'université de Mostaganem** ayant bien complété leurs réponses.

Pour la lecture du sujet de l'épreuve, l'étudiant y consacre de 5 à 30 min dont la moyenne est de 17,50 min. D'abord, il commence à travailler sur le brouillon dans une phase moyenne de 35 mn en prenant de 10 à 60 min. Il passe ensuite à transcrire son écrit au propre où le temps écoulé est de 5 à 45 min (une moyenne de 25 min). Il finit par relire ses réponses dans un moment de 5 à 20 min, autant dire que la moyenne arrive à 12,50 min.

- **Tous les étudiants de l'université d'Oran** ont bien voulu calculer le temps de chaque étape de l'épreuve en essayant de le partager de façon cohérente et soignée.

Lire son sujet nécessite une durée de 7 à 30 min, en moyenne c'est 18,50 min. S'activer au brouillon mérite une période de 5 à 65 min (35 min. en moyenne). Transcrire au propre coûte un temps moyen de 30 min, de 10 à 50 min. Finalement, relire ses réponses vaut de 3 à 30 min, la moyenne avoisine les 16,50 min.

	Lecture du sujet	Tâche au brouillon	Transcription au propre	Relecture des Réponses
Univ. MASCARA	5 à 30 min	5 à 60 min	10 à 60 min	5 à 45 min
Univ. MOSTAGANEM	5 à 30 min	10 à 60 min	5 à 45 min	5 à 20 min
Univ. ORAN	7 à 30 min	5 à 65 min	10 à 50 min	3 à 30 min
Taux Général	5 à 30 min	5 à 65 min	5 à 60 min	3 à 45 min

Tableau 42 : Temps consacré à chaque étape de l'épreuve

Commentaire :

La proposition temporelle est évaluée à titre approximatif car le calcul est relatif aussi à la mise en forme du sujet y compris la quantité des questions et/ou des exercices.

Les étapes se distribuent selon des distances raisonnables pour permettre l'utilisation du temps accordé d'avance.

D'une part, l'étudiant a besoin d'un temps partiellement réduit et rapide (lecture et relecture). Et d'autre part, il détermine une pérennité quant au travail au brouillon et au propre, et ce, pour des résultats plus éloquents.

Cependant d'ailleurs, il est important de ne pas exagérer dans l'opération du partage du temps. Consacrer une quinzaine de minutes pour la lecture du sujet semble logiquement très long. Les étudiants ne devront pas perdre assez de temps sur un tel niveau qu'ils peuvent dépasser. De même pour la relecture des réponses qui ne méritent point d'être aussi allongée (une quinzaine ou une vingtaine de minutes).

Le temps consacré à l'écriture sur une feuille vierge est judicieusement ajusté (une trentaine de minutes). Au contraire, la véritable tâche entreprise sur le papier brouillon n'a pas été temporellement valorisée (une trentaine de minutes).

Comme dit avant, ce qui est proposé : la lecture du sujet (5 à 10 min), la tâche au brouillon (60 min), la transcription au propre (25 à 30 min) et la relecture des réponses (5 min).

4. 13.2- Le travail sur la copie, un plan à suivre et un temps à respecter :

Le déroulement du traitement d'une épreuve est composé de quatre parties, parfaitement différenciées : la lecture du sujet, la tâche au brouillon, la transcription au propre et la relecture des réponses. En préambule, les étudiants obtiennent dans la salle de composition leurs sujets arrivant sur les tables d'épreuve, et qu'ils doivent lire jusqu'au bout en temps limité. Avant de commencer à parcourir le contenu, s'assurer du nombre de pages voire une ou des feuille (s) en recto et en verso. Voir s'il y a un document annexe (schéma, image, tableau...).

Aussi, avoir conscience du fait de répondre sur la double-feuille mais tout dépend qu'il serait possible de le faire sur le sujet lui-même.

4. 13.2.1- La lecture-survole du sujet (5 à 10 min) :

Après un visionnage préliminaire, l'examiné s'informe de la conception du sujet et comment il est fait : S'agit-il d'un questionnaire avec ou sans document support (texte en

général) ? Correspond-il pour autant à des exercices à faire ? Est-il construit d'une seule question à développer (elle peut être attachée à une citation) ? ...

Tout en observant la longueur ou la concision du sujet de l'épreuve, l'étudiant découvre simultanément son degré de difficulté (un sujet est plus ou moins abordable ?).

Cette lecture-survole permet aussi de vérifier de nouveau la durée de l'épreuve (test ou examen), le nombre de questions/consignes et le barème de notation. Un autre passage éphémère autorise d'identifier ce que l'enseignant cherche à évaluer en termes de compétences. Les types de questions ou d'instructions mettront en valeur les capacités à observer. Le questionnaire de mémorisation des cours démontrent la capacité à expliquer en reformulant bien entendu. D'ailleurs, il peut d'ores et déjà réutiliser des savoirs découverts en cours et en travaux dirigés.

4. 13.2.2- La rédaction au brouillon (60 min) :

L'examiné peut également mener une réflexion face à une problématique nouvelle en s'inspirant des notions et des situations-problèmes vues en cours. Tout compte fait, il faudra une durée de 5 jusqu'à 10 minutes, le temps de procéder à ces vérifications nécessaires, notamment pour lire ce papier emmené par l'enseignant responsable de la matière. Après la lecture du sujet pour laquelle une poignée de minutes devrait être accordée, l'étudiant se laisse œuvrer.

Une fois se renseigner sur les questions et/ou les exercices proposés, il est tenu de rédiger pendant de longues minutes, et de mener à bien ses tâches. Cela peut prendre à peu près une heure de travail en étant très précis et très concret. Cette action peut avoir lieu plus lentement mais doit également être mesurée.

L'examiné gère son temps en fonction de la nature de chaque interrogation ou injonction. Il y a celui qui commence par l'ordre des questions et l'autre qui préfère commencer par les plus simples. Il fait progresser cette phase la plus importante puisque c'est une activité consistant à trouver les réponses justes sous le signe de la réussite et l'excellence.

De son côté, il continue à travailler activement en atmosphère de sérénité et de confiance. Là aussi, il tient compte du matériel qui lui est offert et sur lequel repose la tâche principale. Se servir des feuilles de brouillon distribuées au début pour faire des essais d'écriture et préserver les feuilles vierges avant la fin de l'épreuve. On les utilise pour mettre ses notes, ses écrits personnels, des signaux abrégés, etc.

Des fois, au même moment de récupérer les copies, l'enseignant-surveillant réclame toutes les feuilles que les étudiants auraient utilisées comme brouillon. Laissés sur tables, ces

brouillons pourront être réutilisés aussitôt par leurs camarades. Par ailleurs, s'ils ne sont pas rangés, ils auront l'avantage d'être utiles en dehors de la salle d'examen. En effet, c'est un outil nécessaire à l'étudiant pour effectuer quelque peu son auto-évaluation. Sinon, il soumet ce simple brouillon à un correcteur extérieur pour réaffirmer les marques de réussite et repérer le volume d'erreurs que comporterait la production finale.

Très rares sont ceux qui négligent cette étape pour aller écrire directement sur la copie mise à sa disposition, et ce, pour gagner du temps. D'autres utilisent le sujet comme brouillon afin d'être plus rapides et se disposer aussi tôt que possible.

4. 13.2.3- L'écriture au propre (25 à 30 min) :

L'évalué est obligé maintenant de procéder à une meilleure organisation de son travail en plus de présenter un graphisme attrayant. Se convertir à la feuille de réponses lisibles où l'écriture manuelle bien soignée prendra alors tout son sens. Il ne suffit guère de remettre à l'évaluateur la transposition de ses connaissances en écriture scripte ou cursive.

En revanche, l'initiative de la bonne présentation de la copie à plus grande échelle pourrait en faciliter la lecture par le correcteur et donc avoir un plus grand impact sur la notation. Il peut y avoir une simple transcription certes, mais plutôt structurée correctement de façon à diriger méthodiquement le lecteur vers son but évaluatif.

Cette avant-dernière action se développe de façon cohérente, dans la durée compatible avec son importance. Elle se fera dans un temps suffisamment long, soit une demi-heure ou vingt-cinq minutes.

4. 13.2.4- La relecture des réponses (5 à 10 min) :

Une fois annoncé que l'épreuve est bientôt terminée, l'étudiant sera lancé dans un dernier temps de finalisation de son produit final. La relecture des réponses est souvent oubliée et pourtant elle est, entre autres choses, à la base de cette évaluation.

Souvent, sur la recommandation de l'enseignant, la copie nécessite d'être consultée et révisée pour vérifier et régler quelque chose. Ce serait une occasion favorable pour faire le point de telle sorte que l'évalué ait la certitude d'accomplir tout ce qui lui est demandé de faire. De plus, il faut prendre un peu de recul pour soigner sa calligraphie, organiser sa production et s'auto-corriger en cas d'erreurs ou d'omissions. Avant la remise de la copie, cette dernière étape peut commanditer un instant très court mais opportun estimé à cinq minutes ou dix.

Il est indispensable de réserver un temps de réflexion et de méditation, une fois pour toute.

Pour achever ce chapitre, il est important de souligner le contenu des épreuves ainsi que les paramètres qui entourent l'avant et l'après-examen. Aujourd'hui, la validité des items et la gestion du temps dans une épreuve sont devenues capitales dans la réussite des étudiants. L'échec s'observe en examen semestriel. Pourtant, il paraît le plus abordable et considéré tel un avantage par rapport au test de contrôle.

Dans les épreuves écrites, les examinés trouvent plusieurs types d'items mais les questions ouvertes aux réponses courtes sont les plus dominantes. Beaucoup d'étudiants échouent face aux interrogations ayant trait à la mémorisation, et celles exigeant analyse et synthèse.

Nous nous considérons naturellement interpellés par quatre attitudes évaluatives. Tout d'abord, la consultation des copies est irrégulière dans toutes les matières. Puis, les notes ainsi que le corrigé et le barème détaillé sont affichés de façon inconstante après chaque examen. Ensuite, la présentation du barème est instable car il est dévoilé au cours de la correction mutuelle selon plus de 50 %. Enfin, la moitié des étudiants évalués considèrent que les notes d'examens sont généralement celles auxquelles ils ne s'attendaient pas en ayant de bonnes et de mauvaises surprises (notamment la sur-notation).

Vu l'échec enregistré en examen où des écarts peuvent subsister, la compensation vient de la note du test additionnée aux cinq points de l'assiduité et la participation. Cette pratique évaluative laisserait une large place à l'expression de la subjectivité.

Dénonçant l'attitude du fait de retarder le barème ayant une influence décisive sur l'équité de la correction. Ce qui semble être un trompe-l'œil quant à la vraie valeur du niveau-seuil de chacun. Cela veut dire concrètement que l'on veut propulser l'étudiant tenu en échec à mieux se réapproprier.

Dans les deux cas, certains deviendront exigeants et individualistes, et par conséquent surestimés. Bien que les étudiants soient contents d'obtenir leurs notes ou non, cela ne leur suffit plus. Ils réclament autre chose, la transparence à travers l'affichage du corrigé-type et le barème de notation.

Nous nous intéresserons plus tard aux matières à évaluer en se focalisant sur la notation des copies et l'objectivité du correcteur.

À propos du plan du cinquième chapitre, toujours dans le sillage des explorations quantitatives, qualitatives et comparatives, nous continuerons à questionner les étudiants. Ils auront à découvrir la façon dont l'enseignant évalue leurs écrits. Ils peuvent annoncer comme conceptions entre autres : les matières à évaluer et l'éventualité de réussite, la planification des examens, les sévérités et l'indulgence par matière, l'objectivité (pourcentage), les réactions à la remise des notes et enfin l'usage de l'évaluation.

CHAPITRE II

MATIÈRES À ÉVALUER, NOTATION ET OBJECTIVITÉ DU CORRECTEUR

Dans ce chapitre, nous abordons le sujet de la notation du côté des étudiants. De prime d'abord, nous invoquons les matières faisant l'objet d'évaluation. Mais avant tout, les étudiants de Licence de Français connaissent-ils vraiment le nombre exact des modules ?

Une autre requête permet aussi de savoir la durée des examens portant sur toutes les disciplines. Ils ont à nous décrire aussi le temps d'effectuer ces épreuves.

En reposant sur des jugements personnels, nous allons essayer de renverser les rôles en touchant à la sensibilité des étudiants. Ils vont décrire les sévérités et l'indulgence de leurs correcteurs en fonction du module. L'enseignant note ce qui est objectif. Cependant, le caractère indulgent ou sévère de la matière semble quelques fois faillible

Une part de l'enquête relative porte essentiellement sur la piste de " la subjectivité " du correcteur à l'intention des étudiants universitaires. Toujours dans la même lignée, les universitaires nous font part de ce qu'ils pensent de leurs résultats obtenus durant leurs parcours semestriel. Les notes attribuées, sont-elles le reflet de leur niveau réel ?

Idéalement parlant, nous adressons une question qui nous laisse en mesure de connaître qui est parfois l'élément le plus redoutable à savoir le sujet de l'épreuve ou la correction.

Revenons à la notation, et toujours dans la gestion des sentiments, nous voulons être au courant des réactions manifestées après un mauvais résultat.

Les étudiants se plaignent des conditions de la correction jugées strictes et faisant part de leur désespoir croissant. Sachant, peut-être, que des signes de déception ou une contestation ou plutôt une manifestation coléreuse pourraient changer les attitudes des évaluateurs.

La toute dernière question, pour clore ce questionnaire, met en avant l'utilité de l'évaluation dans la classe de langue. Selon les étudiants, l'évaluation peut être utilisée comme un outil d'apprentissage et/ou un moyen d'estimation et d'appréciation ?

La question peut paraître saugrenue à tout un chacun car ils ont toujours appris que la note préexiste pour sanctionner. Il s'agit de se demander si nos étudiants se servent de l'acte évaluatif pour un but formatif et non seulement sommatif.

Alors que l'évaluation est de plus en plus considérée comme un outil de jugement de base, elle peut aider à se former. La véritable originalité en évaluation consiste à mesurer le plus objectivement les exactitudes les plus adéquates au début, pendant et au terme de la formation.

5. 1- L'importance de la notation au détriment des compétences :

Dans son Mémoire de Magistère, Ait Yala O. (Université d'Oran, 2009 : 12) évoquait la charge surestimée de la note chez l'apprenant :

« *Cependant, pour plus de 50 % des élèves cette année, l'important n'est pas les compétences qu'ils peuvent acquérir mais bien les résultats qu'ils obtiennent en matière de notes. Il reste aux enseignants, à jouer avec cette contradiction lors des évaluations pour leur faire comprendre qu'acquérir des compétences et savoir-faire reste le moyen le plus efficace pour leur garantir de meilleures notes lors des années à venir.* ».¹⁵⁶

Cela signifie, en d'autres termes, que les étudiants étaient et demeurent enclavés dans l'acquisition des bonnes notes et non celle des compétences. Aussitôt, le formatif ne compte plus, alors que le sommatif l'emporte à jamais. L'apprenant s'engage à travailler inlassablement en vue d'avoir au moins la note moyenne.

Une sur-notation sera la bienvenue en sortant d'un travail payant. À contrario, s'il ne remplit pas ses engagements, il sera remis à l'ordre. À l'issue d'un mauvais résultat, la vie se fera monstre autour de lui en raison des traumatismes qu'ils provoquent.

Cette orientation est renforcée au fil du temps puisque la note est devenue une référence pour les deux acteurs : enseignant et étudiant. C'est ainsi que l'on s'attachera à coller " l'étiquette " de l'apprenant du niveau : bon, médian, médiocre ...

Nous soulignons le fait que certaines pratiques de notation puissent freiner le cursus de l'apprenant. Du côté de l'étudiant s'intéressant à la note, ceci peut être un handicap d'ordre psychologique pour la suite de son apprentissage.

Pour exemple, un enseignant sanctionne toutes les fautes qu'il juge inacceptables (de syntaxe et d'orthographe). Cette évaluation rend l'apprenant pessimiste car il devra rester focus uniquement à éviter ces maladresses de langue. Il appartient à l'examineur de faire un choix judicieux quant aux critères et du barème d'évaluation.

En plus, la notation ne peut être soumise au caprice individuel. L'une des raisons pour lesquelles les pratiques évaluatives n'atteignent pleinement ses objectifs est d'inciter l'apprenant à faire la part de ses notes et non le bilan de ses acquisitions.

Désormais, il faut s'inscrire dans la même logique, prendre en charge les compétences à évaluer pour que le formé vise la restructuration et la consolidation de ses capacités cognitives.

¹⁵⁶ AIT YALA Ouardia. 2009. *L'autoévaluation par la réécriture, comme activité d'enseignement/apprentissage du FLE : Cas de la deuxième année moyenne*. Mémoire de Magistère en Didactique. Oran : Université d'Oran. p.12

5. 2- Plus de matières à évaluer, plus d'éventualité de réussite :

Aujourd'hui, le nombre de matières à enseigner est supérieur à celui de l'ancien système. Le chiffre devrait peut-être être plus élevé et notamment dans les deux premières années d'études.

*« Sur le plan de l'évaluation des connaissances, si le nombre important de modules en lui-même accroît le nombre d'examens, le système d'examination par le contrôle continu multiplie lui aussi de façon anormale ces examens. Basé sur le nombre élevé de contrôles et de rattrapages, ce système d'évaluation est très vite perçu par les étudiants comme facteur de réussite, parce que augmentant le nombre de « chances ». ».*¹⁵⁷

La planification des examens est définie de manière très détaillée avec un grand nombre de modules. Ce phénomène tient surtout à une demande croissante d'évaluations qui augmentent au rythme d'unités d'enseignement en LMD.

La multiplication du nombre de disciplines entraîne un alourdissement des contrôles continus. L'étudiant pourrait même aborder plus qu'un test relativement à chaque matière. Une certaine quantité de procédures d'évaluation pourrait s'enchaîner et se répandre en prenant des proportions.

La plupart des examinateurs sont parfois condamnés à amplifier le nombre de travaux dirigés en prévoyant des exercices omniprésents durant les séances. Vu la compression des heures d'enseignement disponibles et l'impossibilité de tout faire en classe, l'examination en contrôle continu peut correspondre à une prolifération de tâches extérieures.

Ces étudiants "avantagés" vont forcer leurs examinateurs à accepter les règles du jeu et par conséquent, ils le feront avec brio. Ainsi, l'aspect positif du jugement sera présent dans la correction de ces exposés écrits et la sur-notation sera en grande partie apparente.

L'étudiant qui lui semble toutefois voir se multiplier les activités pédagogiques devrait jouir de ces dispositions spéciales pour croître ses aubaines de réussite.

5. 2.1- Le nombre inconnu de matières par les étudiants de deuxième et troisième

Année :

Parmi les 34 étudiants de **Licence 1** constituant à ce titre un groupe-classe, nous avons 91,18% qui connaissent vraiment les dix matières à étudier. 05,88 % parlent de neuf modules et 02,94 % numérotent jusqu'au huit.

¹⁵⁷ MEBARKI Mohammed. *op. cit.*, p.34

- **La majorité des étudiants de Tronc commun de l'université de Mascara** sont au courant des dix matières (92,31 %) alors que 07,69 % d'autres pensent en avoir neuf.

- **87,50% des étudiants de l'université de Mostaganem (L1)** donnent le nombre exact contre 12,50 % qui croient à un chiffre de neuf.

- **92,31 % des étudiants de première année de l'université d'Oran** sont conscients qu'il s'agit bien de dix matières alors que 07,69 % annoncent huit modules seulement.

	8 modules	9 modules	10 modules
Univ. MASCARA	/	07,69 %	92,31 %
Univ. MOSTAGANEM	/	12,50 %	87,50 %
Univ. ORAN	07,69 %	/	92,31 %
Taux Général	02,94 %	05,88 %	91,18 %

Tableau 43: Nombre de modules selon les étudiants de Licence 1

Commentaire :

Donc, la majorité des étudiants de première année de chaque établissement savent déjà la véritable liste des intitulés des matières indiquées dans le programme d'étude. Ces nouveaux étudiants avaient l'initiative d'aller chercher tous les renseignements nécessaires à la rentrée universitaire. Les dix matières à poursuivre en L1 sont : Introduction à la linguistique, Phonétique, Culture et civilisation, Littérature, Oral, Écrit, Grammaire, Techniques du travail universitaire, Sciences sociales & humaines et Langue étrangère.

Parmi les 36 étudiants de **Licence 2**, 08,35 % sont au courant de la vraie quantité des modules. La majorité (77,77 %) estime à tort qu'ils ont affaire aux mêmes dix matières vues en tronc commun. 13,88 % y ont soustrait une matière pour en avoir neuf. En fait, toutes les dix disciplines enseignées l'année écoulée sont sauvegardées et complétées par les TIC.

- **Quelques étudiants en L2 de l'université de Mascara** (27,28 %) trouvent le total correspondant. Les 72,72 % qui restent en relèvent dix parce qu'ils ne sont pas informés de cet onzième module rajouté.

- **Tous les étudiants (L2) de l'université de Mostaganem** ne livrent pas le juste compte qui est de onze matières. La plupart d'eux (83,34 %) en supposent dix et 16,66 % disent neuf.

- **Pareil pour les étudiants de deuxième année de l'université d'Oran** qui n'arrivent pas à le cerner où le nombre de dix est évoqué par de nombreux interrogés (76,93 %). En face, 23,07 % prétendent purement qu'il existe neuf modules.

	9 modules	10 modules	11 modules
Univ. MASCARA	/	72,72 %	27,28 %
Univ. MOSTAGANEM	16,66 %	83,34 %	/
Univ. ORAN	23,07 %	76,93 %	/
Taux Général	13,88 %	77,77 %	08,35 %

Tableau 44 : Nombre de modules selon les étudiants de Licence 2

Commentaire :

Nous présentons les onze modules à conduire en L2 : Introduction à la linguistique, Phonétique, Culture et civilisation, Littérature, Oral, Écrit, Grammaire, Techniques du travail universitaire, Initiation à la traduction, Langue étrangère et TIC. Mis à part les étudiants de la première année qui, par leur convoitise de tout savoir sur leur nouveau contexte, les autres travaillent complètement en aveugle. Pourtant tout est affiché au début de l'année ou de chaque semestre. La fonction de notification de l'emploi du temps par affichage constitue un moyen simple de se tenir au courant des modules à étudier. Elle ne laisse pas par conséquent de se maintenir dans l'ignorance.

Parmi les 40 étudiants de **Licence 3** qui sont, cette fois-ci, plus nombreux voire plus connaisseurs que ceux du tronc commun et aussi ceux de la deuxième année, 75 % ignorent combien de modules ils en ont. 15 % seulement possèdent l'exactitude de cet intégral qui est égal à onze.

C'est la même composition autant qu'en L2 mais en enlevant trois matières et les échanger par trois d'autres. En effet, la phonétique, la grammaire et les TIC sont remplacées par l'introduction à la didactique, l'introduction aux langues de spécialité et la psychologie cognitive ou les sciences de la communication.

17,50 % révèlent dix modules tandis que 10 % en affichent huit au moment où une abondance pense qu'il y en a sept !

- **Beaucoup d'étudiants en Licence 3 de l'université de Mascara (69,23 %)** devinent les sept matières, et qui s'avère erroné. Les 30,77 % autres invoqués avouent en additionner une huitième à cet ensemble.

- **Les étudiants de troisième année de l'université de Mostaganem** sont presque divisés mais la masse la moins dominante représentant 46,16 % est celle qui offre réellement le bon chiffre. Les restants, soit 53,84 % calculent mal cette totalité.

- **Tous les étudiants de la promotion de L3 de l'université d'Oran** sont déterminés à compter sept modules.

	7 modules	8 modules	10 modules	11 modules
Univ. MASCARA	69,23 %	30,77 %	/	/
Univ. MOSTAGANEM	/	/	53,84 %	46,16 %
Univ. ORAN	100 %	/	/	/
Taux Général	57,50 %	10 %	17,50 %	15 %

Tableau 45 : Nombre de modules selon les étudiants de Licence 3

Commentaire :

A noter que les onze matières d'enseignement prévues durant la troisième et la dernière année sont : Linguistique, Littérature, Étude de textes de civilisation, Écrit, Oral, Traduction & interprétariat, Introduction à la didactique, Introduction aux langues de spécialité, Techniques de recherche, Psychologie cognitive ou Sciences de la communication, Langue nationale ou Langue (s) étrangère (s). Cette constatation d'ignorance soulève des doutes sérieux quant à l'échange d'informations avec les acteurs du milieu universitaire.

Des fois, cela dénote une certaine incapacité à obtenir des informations complètes, actuelles et précises par le biais des relations avec le personnel enseignants, l'administration ou les camarades.

Au départ, cette question paraît plus banale néanmoins elle nous a fait savoir qu'un flux d'individus ignorent carrément le recueil des unités d'enseignements voire les matières. Globalement, il s'avère que 63,63 % d'étudiants universitaires sont enlisés dans l'ignorance en ce qui a trait à l'existence d'un nombre connu de matières. C'est un exemple frappant d'inaptitude à comprendre légèrement le LMD dans sa régie des unités d'enseignement et des matières qui s'en ensuivent.

5. 2.2- Se tenir informé du recensement des modules avant le début de l'année :

Il y a même probablement, le jour où les examens sont annoncés, des étudiants qui découvrent le recensement des modules à passer à travers les calendriers placardés. Encore une fois, les étudiants qui sont souvent absents éprouvent de la difficulté à détecter même la matière ou connaître l'enseignant en question. Ils négligent souvent de suivre quelques cours ou TD par insouciance. Parfois, certains ne prennent pas en compte les UE transversales dont des matières ne relèvent pas du Français comme l'Arabe et l'Anglais.

En clair, il ne s'agit même pas de manque de données mais d'une négligence dont le problème tient à leur conduite volontaire ou au désintéressement à l'égard de leurs devoirs. Ils manquent d'être sérieux et motivés et ils font preuve d'imprudence, et c'est sans compter leur détermination de clarifier leurs besoins. Ils seront uniquement fautifs des préjudices qui sont les conséquences directes d'un manquement de leur part.

Le département de Français à travers son secrétariat prend les mesures qui s'imposent. Il s'engage d'abord à doter les étudiants novices dans l'information de leurs modules en tant que public nouvellement arrivé. Cette entité administrative devra faire la preuve que tous les éléments soient réunis pour chercher où les trouver (sur place ou en ligne). Mais à partir du

troisième semestre, les anciens étudiants sont avant tout tenus à savoir tout ce qui pourrait leur tenir au courant des modules nouveaux.

D'ailleurs, il importe d'embrasser la gestion de leur formation, des dernières nouvelles et de leur pertinence en ce qui concerne les éventuels changements ou actualisations. Cela signifie en outre qu'il faut se tenir au courant, non seulement de ce qui est disponible, mais aussi de ce qui s'en vient.

Un ensemble de documents d'ordre pédagogique correspond parfaitement à ce cadre tel que précisé dans les fiches signalétiques dans le Guide du domaine de formation (lettres et langues étrangère).

L'étudiant consultera également le parcours de Licence en Filière de Langue française, les fiches du Tronc Commun (2 semestres), celles de la Deuxième et de la Troisième année (4 semestres). Les étudiants qui ne veulent pas intentionnellement aller au site de la faculté, ils pourront se rapporter au tableau d'affichage.

5. 3- Un travail accentué dans des matières spécifiques :

Œuvrez-vous dans des modules spécifiques au détriment des autres ?

Par cette question, nous voulons aussi concrétiser un autre but qui est d'amener les enseignants à comprendre que des modules sont peu valorisés en épreuves par les étudiants. Ils ont l'impression de faire preuve de maîtrise spéciale mais non absolue de quelques branches. Ils favorisent donc des matières pendant les différentes évaluations effectuées.

Dans une proportion de 91,81 % des répondants, 66,33 % œuvrent dans des modules typiques au détriment des autres. 33,66 % ont soumis un avis tout à fait opposé. Dans les deux cas, ils n'ont pas argumenté leurs positions.

Nonobstant l'importance accordée à toutes les disciplines, la totale considération reste trop indécise. Permettre des résultats convaincants se réalise notamment par l'exploitation pleine des toutes les unités d'enseignements visées par le programme.

- **Suivant 94,59 % des répondants de l'université de Mascara**, 68,57 % choisissent certains modules pour se donner à fond. Les 31,43 % qui restent ont diffusé une opinion contradictoire.

- À travers les réponses des **84,84 %** des étudiants de l'université de Mostaganem, 75 % travaillent dans des matières particulières aux dépens d'autres. 25 % ne partagent pas leur avis.

- Parmi les **95 %** des répondants de l'université d'Oran, 57,89 % s'appliquent spécifiquement dans quelques disciplines au désavantage des autres. 42,10 %, réfutant cette vision, préfèrent de le faire dans son intégralité.

	Oui	Non
Univ. MASCARA	68,57 %	31,43 %
Univ. MOSTAGANEM	75 %	25 %
Univ. ORAN	57,89 %	42,10 %
Taux Général	66,33 %	33,66 %

Tableau 46 : Travail accentué dans des matières spécifiques

Commentaire :

C'est comme il y a un malaise chez un public d'étudiants à propos de ceux travaillant moins dans les matières dites scientifiques telles la linguistique ou la phonétique par exemple. Les marginaliser serait préjudiciable aux résultats escomptés. D'autres désirent s'efforcer dans des domaines d'études comme l'analyse d'un texte littéraire. Cependant, ils n'ont pas des potentialités dans la critique comparée.

Les étudiants sont particulièrement incapables d'apprécier certains modules. Ils se mettent dans une situation embarrassante et tendront à écarter toute préparation préalable. À l'inverse, une autre particularité a une certaine propension à s'y mettre (comme la compréhension et/ou l'expression de l'écrit). Elles seront des cibles aisées par rapport à d'autres.

Pour la majorité, le choix n'est jamais facile à faire. Pourtant, toutes les disciplines sont d'une importance capitale pour l'évalué qui espère améliorer sa notation. Parallèlement, ils ont intérêt d'aller mieux " négocier " ces modules considérés comme plus difficiles.

5. 4- La planification rigoureuse des examens :

Certes, les évaluations des acquis des apprenants au cours de l'année se font dans le respect des lois et règlements en vigueur. En revanche, l'examiné peut très sérieusement se demander si la planification commune des examens lui sera effectuée adéquatement.

« (...) Même en cours d'année, les épreuves de contrôle de connaissances et d'aptitudes sont abordées avec tension et appréhension, ce qui n'est certes pas la condition idéale, et dénature profondément le rôle éducatif de la mesure des apprentissages.

*Circonstance aggravante, la tradition veut que, chez nous, les « grands » examens portant sur toutes les branches se déroulent consécutivement en quelques jours. Lors d'une session universitaire, j'eus, une année, le triste privilège d'être interrogé sur quatorze cours en deux jours de suite...(...). ».*¹⁵⁸

La tension correspond à la pression exercée par la condensation des matières essentielles et l'accumulation des épreuves successives dans un temps si court. Si cette programmation se concrétise, l'appréhension des examinés ne pourra être compréhensible. Ce qui devrait préoccuper les examinateurs autant que les examinés, d'un œil méfiant ou anxieux, de remettre des appréciations lucides, justes et conformes.

Tout le monde est profondément inquiet des conséquences de cette organisation sur la santé physique et morale des individus et sur et sur le sens moral de l'action évaluative.

Les étudiants ont lieu de s'inquiéter et, au sein de leurs familles, ayant certainement raison d'appréhender cette modalité de se faire évaluer.

Dans ce contexte, il y a plus de difficultés de révision pendant cette phase aussi raccourcie et à relayer efficacement ses apprentissages. Cela signifierait le fait de ressentir la crainte d'un échec accompagnée d'appréhension et d'une nervosité véritable.

5. 4.1- Le déroulement des examens une semaine durant :

D'après les 92,72 % des étudiants ayant répondu à la question, il y a 91,17 % qui confirment que les examens portant sur toutes les disciplines se déroulent consécutivement en quelques jours (une semaine). Un pourcentage important (71,54 %) voit que c'est une durée acceptable contre 18,63 %.

- **À travers les 94,59 % des répondants de l'université de Mascara, 88,57 % témoignent que le calendrier des examens semestriels s'étale pendant un nombre limité de jours. 74,28 %**

¹⁵⁸ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.20

certifient l'acceptabilité du planning proposé contre 14,29 %. Seulement 11,42 % disent que l'administration désigne une durée de deux semaines pour faire les examens officiels. Ceci convient aux 08,57 % des interrogés mais c'est inadmissible pour 02,85 %.

- **93,93 % des étudiants de l'université de Mostaganem** ont pu répondre à cette question. 87,09 % confirment que les épreuves d'examens se déroulent en une semaine. C'est tout à fait acceptable selon 64,51 % alors que 22,59 % ne sont pas d'accord quant à cette programmation. Par ailleurs, 12,90 % révèlent que les compositions se déroulent durant deux semaines de suite. 09,67 % trouvent que c'est une planification permise.

- **Parmi les 90 % des étudiants de l'université d'Oran** ayant répliqué à la demande, le déroulement des examens se réalise au cours de la semaine selon 97,22% des enquêtés. 77,77 % qualifient cette organisation comme convenable. 19,45 % autres le caractérisent comme non acceptable. 03,22 % s'y opposent quant à une longue programmation. 02,77 % attestent que le déploiement des examens se faisant en deux semaines est vu comme non acceptable.

	En quelques jours (1 semaine)	Acceptable	Non Acceptable
Univ. MASCARA	88,57 %	74,28 %	14,29 %
Univ. MOSTAGANEM	87,09 %	64,51 %	22,59 %
Univ. ORAN	97,22 %	77,77 %	19,45 %
Taux Général	91,17 %	71,54 %	18,63 %

Tableau 47 : Durée du déroulement des examens

Commentaire :

Selon l'ensemble des étudiants, rare où l'université organise des examens au long d'une quinzaine de journées. Très peu qui ont accepté ce genre de planning. Beaucoup d'étudiants nous apprennent que des examens auront lieu en quelques jours ne dépassant pas une semaine.

Les dix ou les onze épreuves se tiendront normalement entre cinq et six jours si deux matières sont supposées se produire par journée. Les examens se dérouleront quotidiennement lorsque les évalués passent d'une épreuve à une autre, jour après jour sans arrêt.

La durée dépend de l'année de la Licence et se calcule au nombre de matières. Donc, ce sera dix jours pour les L1 et onze pour les L2 et L3. Le cas échéant, on établirait un calendrier qui commencerait par placer un examen d'épreuve d'UE fondamentale par jour jusqu'à revenir à un niveau de deux modules par jour (pour les autres Unités).

En Licence 1 avec ses sept matières liées aux trois UEF et ses autres trois Unités d'Enseignements (UEM, UED, UET), nous aurons neuf jours durant jusqu'à dix. Il va de même pour la Licence 2 qui compte onze modules dont sept UEF et autant que la Licence 3 englobant le même nombre de matières mais ayant huit UEF. Dans ce cas, les compositions peuvent durer au moins quelques neuf à dix jours.

5. 4.2- Pour une organisation équilibrée :

De toutes les manières, il s'agit d'une évaluation intensive mais prolongée de deux semaines (dix jours). Elle peut être d'ailleurs réduite à une semaine normale à temps complet (cinq jours). Pourtant, cela rendrait extrêmement difficile la préparation et la révision des cours d'où il faut bien choisir les matières qui leur seront imposées dès les premiers jours. Penser à aménager aussi un arrêt de cours car les évalués nécessitent un temps spécial avant la première semaine des examens. Par ailleurs, il s'avère que quelques fois on met en place un planning d'examen aussi long où leur passage dure une dizaine de jours.

En premier lieu, il faut évaluer de façon préventive et guidée selon le type d'Unités d'enseignement où les étudiants doivent se rendre au travail tous les jours. Déjà, au cours de la semaine, l'ordre des matières ne semble pas suffisamment respecté. Commençons-nous tout de suite par les modules secondaires (UE : méthodologiques, transversales ou de découverte) ou plutôt par l'essentiel (UE fondamentales) ? Sinon alternons et mêlons dans le même jour une matière de chaque unité ?

Une distance de temps est prévue et établie au préalable entre chaque module dans la même journée. Ces écarts sont de courte durée et sans exagération, c'est-à-dire au moins deux heures.

Il est vrai que le département représenté par son chef, son vice-chef ou le responsable du service de la graduation, chacun à son niveau, endosse le rôle de la planification voire de la longueur du calendrier des examens.

Néanmoins, une équipe pédagogique devra se charger sur place de l'organiser sous la houlette de l'administrateur. Il est instructif de laisser l'enseignant donner son avis sur n'importe quel

détail concernant l'essor des évaluations. Cette possibilité n'est même pas envisageable étant donné que généralement on se base sur l'ancienne et rituelle organisation.

Les étudiants à évaluer sont soumis à un stress moyen et fort. C'est quelque chose qui les déprime sans oublier la routine et la monotonie quotidienne qui vont s'installer. La fatigue intellectuelle s'accumule après une grande concentration d'esprit.

Rien n'est moins aisé à décrire l'état psychique de l'étudiant et surtout pendant une longue période d'examens. Pour échapper à cette routine et surmonter cette monotonie voire briser l'ennui, des propositions concrètes touchant directement à l'agencement rigoureux. D'abord, les épreuves ne doivent guère s'étaler longuement mais de préférence dans l'espace de quelques jours.

Ensuite, C'est absolument plus que normal que le plan de répartition des matières et des horaires soit cohérent et équilibré. En plus, grâce à la participation des étudiants, on se permettrait de réaliser une organisation convenable mais globalement acceptable par tous.

Désormais, la prise de décisions fondées et plus facilement approuvables.

5. 4.3- Conserver la dynamique des examens :

Songer à une nouvelle stratégie qui met l'accent sur l'importance de conserver la dynamique de leurs examens. La suite sans cesse des épreuves peut créer la dynamique voulue pour renforcer le travail machinal des étudiants. Les interruptions dues aux reports ou au décalage de certains examens jouent un rôle négatif dans le processus qui conditionne la genèse des épreuves. Les étudiants ayant travaillé dans une période perturbée peuvent constater qu'ils arrivent rarement à trouver la bonne cadence.

D'après les indications données par les enquêtés, le niveau d'acceptation diffère quant à la situation temporelle dans laquelle s'enroulent les examens. Une organisation pourrait être maintenue à un seuil acceptable pour les évalués sous réserve qu'elle dure une semaine.

Comme ils tiennent à le dire très clairement ici, il ne semble plus tolérable de passer leurs épreuves au-delà de cette période. Ce qui signifie qu'ils rejettent catégoriquement les longues durées, qui n'est pas du tout correct.

Les examens semestriels doivent être fixés en particulier pendant une durée maximale d'une semaine et demie mais non exclusivement au bout de quinze jours. Le mode de programmation peut être rectifié par le département en faisant de son mieux pour résoudre toutes les interruptions durant cette période.

À défaut du créneau horaire voire le manque de salles, cela poserait un problème par rapport à la manière de programmer un planning des examens. En somme, la durée moyenne de telle programmation serait de cinq jours.

5. 5- L'enseignant-juge, entre sévérités et indulgence :

Rappelons que dans le troisième chapitre, nous avons discuté de cette donnée du côté des enseignants. Ils se sont exprimés en se qualifiant d'être des correcteurs de catégorie indulgente plutôt qu'intransigeante. Cette fois-ci, nous la discernons du côté des étudiants qui vont cibler les matières faisant objet de cette caractéristique humaine.

Dans la relation enseignant-étudiant, l'évaluateur saura faire le tri entre un bon produit et un autre mauvais, distinguer le bien du mal fait. C'est un être humain qui est tendre et pitoyable avec ses disciples ingénieux. Par contre, il réprimandera d'autres n'ayant aucun mérite intellectuel. Grâce à sa mobilisation pour contrôler systématiquement ses étudiants, l'enseignant est légalement habilité à posséder un mandat de juge. Il est le seul maître dans sa classe à jouir d'une faculté exécutoire de ses décisions.

*« La subjectivité n'est pas toujours exempte d'effets pervers. La connaissance qu'une personne agissant comme juge peut avoir d'un élève (préjugé favorable ou défavorable), sa préférence à l'égard de certains caractères d'une production (effet de halo), la position d'une copie dans le lot de productions à évaluer (effet de séquence), la sévérité ou l'indulgence propre à chaque évaluateur sont autant des facteurs souvent difficiles à contrôler. ».*¹⁵⁹

Grâce à sa mobilisation pour contrôler systématiquement ses étudiants, l'enseignant est légalement habilité à posséder un mandat de juge. Il est le seul maître dans sa classe à jouir d'une faculté exécutoire de ses décisions. On lui confère la responsabilité d'exercer un pouvoir absolu, mais aussi une influence considérable à l'encontre de son public. L'institution, quant à elle, exerce un pouvoir de réglementation en vertu de la législation qui régit le système d'évaluation.

*« Dans un tel système, l'enseignant exerce un pouvoir discrétionnaire sinon arbitraire, celui du juge qui distingue le bon grain de l'ivraie, celui plus attendrissant du père qui félicite les meilleurs de ses fils et sermonne ceux qui gaspillent leurs talents. Transmettre un savoir ne peut donc s'accomplir sans un système d'évaluation qui ne se distingue guère dans ses punitions et ses récompenses d'un pouvoir de type judiciaire. ».*¹⁶⁰

¹⁵⁹ SCALLON Gérard. *op. cit.*, pp.191-192

¹⁶⁰ BLANCHARD Serge, BONICEL Marie-Françoise, BONORA Denis *et al. op. cit.*, p.23

Et pourtant, l'enseignant devient le seul juge en fonction de ses prérogatives accrues. Il possède donc toutes les aptitudes de contrôle sur une autre personne en vue de la valoriser ou de la blâmer. Il utilise les différents instruments de mesure comme le principal moyen pour faire parler de soi dans le cadre de son autorité responsable.

Cette emprise décisionnelle à l'égard des examinés est alors vue comme l'expression de sa compétence professionnelle et ses atouts éthiques.

A travers son expérience cumulant des comportements répétés dans le domaine de l'évaluation, cela suffirait pour lui permettre d'exercer arbitrairement son pouvoir. Autant dire, tout travail de l'étudiant est laissé après tout au discernement et à la libre appréciation de l'évaluateur en respectant toute forme de loyauté, d'exactitude et de sobriété.

En disposant d'une certaine autonomie à apprécier, l'enseignant est tout à fait souverain dans sa prise de ses décisions sans pouvoir être amendées. Un plan de formation est très obligatoirement tributaire de la mise en place d'un modèle de mesure efficace lui servant d'améliorer le mode d'enseignement. Cependant, il faut également décréter des sanctions successives à caractère éducatif afin de prévenir ou de sanctionner.

Un système d'enseignement-apprentissage aura pour vocation de juger la responsabilité individuelle des apprenants par rapport à la suite de leurs études. Il peut y avoir des gratitudes à faire part aux bons travaux. Par contre, il faudra songer même à des peines sévères qui devront châtier les examinés voire leurs conduites.

5. 5.1- Des sévérités en linguistique, culture / civilisation et techniques de recherche.

Indulgence en écriture et en phonétique :

Sur un réseau de quelque cent dix étudiants, la plupart ne rendent pas d'avis concernant le caractère personnel du correcteur dans une matière donnée. Commençons tout d'abord par déterminer les intitulés des modules qui, selon les étudiants, marqueraient les sévérités des correcteurs puis ceux concernant l'indulgence des autres.

Globalement dans toutes les universités citées, nous avons recensé empiriquement trois matières dont la correction est trop stricte voire autoritaire.

En effet, 18,18 % d'étudiants signalent ceci en premier lieu en Linguistique. Suivent les Techniques de recherche avec 10,90 % des interrogés et la Culture & Civilisation révélée par 10 % autres. En second lieu, il existe des modules corrigés sévèrement comme : Littérature (07,27 %), Grammaire (07,27 %), Oral (07,27 %) et Ecriture (06,36 %). Et en dernier lieu, une minorité d'interrogés voient l'intolérance dans la correction des matières suivantes : Phonétique (03,63 %), Traduction (02,72 %), Sciences sociales (01,81 %),

Psychologie (01,81 %), Langue étrangère (01,81 %), Langues de spécialité (00,90 %), Didactique (00,90 %), Sciences de la communication (00,90 %).

En ce qui est relatif à la faculté de l'indulgence, nous avons constaté deux matières dont la correction n'est pas austère à savoir : l'Écriture avec un taux de 19,09 % et la Langue étrangère (13,36 %). Ensuite, se succèdent : Phonétique (09,09%), Littérature (07,27 %), Oral (07,27 %) et Techniques du travail universitaire (07,27 %).

C'est donc les modules les plus nommés par les étudiants qui sont sûrs d'avoir une facilité de correction. Après cela, viennent des modules qui sont faiblement représentés dans cette catégorie tels : Grammaire (06,36 %), Linguistique (06,36 %), Sciences sociales (05,54 %) et Culture & Civilisation (04,54 %). Ils les considèrent comme des matières qui solliciteraient de la grâce de la part de l'évaluateur. Enfin, très peu d'étudiants trouvent de la bienveillance chez des correcteurs en : TIC (00,90 %), Traduction (00,90 %), Didactique (00,90 %) et en Sciences de la communication (00,90 %).

Faisons maintenant la comparaison entre les trois établissements en termes de sévérités pour l'ensemble des étudiants (L1, L2 et L3) :

- **Les étudiants de l'université de Mascara** déclarent avoir une évaluation d'une fermeté insensible avec lesquelles les enseignants corrigent les examens dans les trois modules récurrents. À juste titre, Linguistique (15 %), Littérature (12,50 %) et Textes de civilisation (10 %) sont des disciplines à corriger sans souplesse selon ces enquêtés. Mais ce qui est visible, c'est le module des Techniques de la recherche qui est trop signalé par les évalués (27,50 %). Outre, trois autres matières subissent le même sort à savoir : Sciences de la communication, Langues de spécialité et Didactique qui sont rappelées par 25 % d'enquêtés.

- **Les étudiants de l'université de Mostaganem** pensent que les évaluateurs sont sévères notamment en Écriture avec un taux de 17,64 %. Leurs intransigeances touchent aussi, à un degré moindre, la Linguistique avec 11,76 % de répondants. Les matières suivantes sont autant concernées à un niveau plus faible : Littérature (08,82 %), Grammaire (08,82 %) et Sciences sociales (08,82 %).

- **De même pour les étudiants de l'université d'Oran** sauf que l'Oral remplace l'Écrit. Les correcteurs ne montrent aucune tolérance surtout en Linguistique (27,77 %), Littérature (19,44 %), Culture & Civilisation (13,88 %), Grammaire (13,88 %) et Oral (11,11%).

Quelques 08,33 % des sondés constatent également cette attitude chez les correcteurs de la Phonétique et de la Traduction.

Voici la comparaison entre les trois établissements en termes d'indulgence pour les étudiants (L1, L2 et L3) :

- **25 % des étudiants de l'université de Mascara** sont en accord pour classer les modules suivants dans la case de la correction indulgente : Ecrit, Linguistique, Didactique, Littérature, Traduction, Sciences de la communication et TIC. 17,50 % affirment de plus en plus que la correction en Langue étrangère ne satisfait pas à des exigences strictes.

- **Pour un autre taux de 17,64 % des étudiants de l'université de Mostaganem**, la correction est d'une indulgence et d'une flexibilité exceptionnelle dans le module de la Phonétique. 11,76 % d'autres l'enregistrent dans les disciplines qui s'ensuivent : Oral, Sciences sociales, Littérature, Linguistique et Ecrit. Enfin, les Techniques du travail universitaire clos la marche avec un pourcentage de 08,82 %.

- **Selon les étudiants de l'université d'Oran**, l'indulgence est perceptible surtout à l'Ecrit (19,44 %) et en Langue étrangère (16,66 %). 13,88 % est nettement inférieur mais il représente ceux qui indiquent une certaine " clémence " en : Grammaire et Techniques du travail universitaire. 11,11 % d'autres pressentent un peu de légèreté à leurs corrections en : Phonétique et Oral. Terminons avec ces deux modules : Culture & Civilisation et Littérature, notifiés par 08,33 % des sondés.

	Les sévérités	L'indulgence
Univ. MASCARA	-Linguistique 30,76 % -Ecrit 23,07 % -Littérature 23,07 % -Grammaire 23,07 % -Oral 15,38 % -Sciences sociales 15,38 % -Langue étrangère 07,69 %	-Phonétique 46,15 % -Linguistique 30,76 % -Ecrit 30,76 % -Oral 23,07 % -Techniques TU 23,07 % -Sciences sociales 15,38 % -Littérature 15,38 % -Langue étrangère 15,38 % -Grammaire 15,38 % -Culture & Civil. 15,38 %
Univ. MOSTAGANEM	-Culture & Civil. 12,50 % -Phonétique 12,50 % -Sciences sociales 12,50 % -Ecrit 12,50 %	-Oral 12,50 %
Univ. ORAN	-Culture & Civil. 07,69 % -Ecrit 07,69 %	-Sciences sociales 15,38 % -Littérature 15,38 %

Tableau 48 : Appréciations des étudiants vis-à-vis des correcteurs en L1 (par matière)

	Sévérités		Indulgence	
Univ. MASCARA	-Linguistique	45,45 %	-Oral	09,09 %
	-Grammaire	09,09 %	-Ecrit	09,09 %
	-Culture & Civil.	09,09 %	-Techniques TU	09,09 %
	-Phonétique	09,09 %	-Littérature	09,09 %
Univ. MOSTAGANEM	-Littérature	41,66 %	-Grammaire	41,66 %
	-Culture & Civil	33,33 %	-Phonétique	33,33 %
	-Linguistique	25 %	-Ecrit	33,33 %
	-Grammaire	25 %	-Techniques TU	33,33 %
	-Oral	25 %	-Langue étrangère	33,33 %
	-Traduction	25 %	-Culture & Civil.	25 %
	-Phonétique	16,66 %	-Littérature	16,66 %
	-Techniques TU	08,33%	-Linguistique	16,66 %
	-Langue étrangère	08,33%	-Sciences sociales	16,66 %
	-Ecrit	08,33%	-Oral	08,33%
Univ. ORAN	-Linguistique	15,38 %	-Oral	15,38 %
	-Littérature	15,38 %	-Ecrit	15,38 %
	-Grammaire	07,69 %	-Langue étrangère	15,38 %
	-Oral	07,69 %	(Espagnol)	
			-Traduction	07,69 %

Tableau 49 : Appréciations des étudiants vis-à-vis des correcteurs en L2 (par matière)

	Sévérités	Indulgence
Univ. MASCARA	-Linguistique 23,07 % -Oral 15,38 % -Techniques de la recherche 07,69 % -Psychologie 07,69 % -Sciences de la communication 07,69 %	-Ecrit 30,76 % -Sciences de la communication 07,69 % -Langue étrangère (Espagnol) 07,69 %
Univ. MOSTAGANEM	-Techniques de la recherche 61,53 % -Oral 30,76 % -Linguistique 23,07 % -Langues de spé. 07,69 % -Didactique 07,69 % -Psychologie 07,69 %	-Langue étrangère 46,15 % -Ecrit 38,64 % -TIC 07,69 % -Traduction 07,69 % -Linguistique 07,69 %
Univ. ORAN	-Littérature 35,71 % -Textes de civilisation 28,57 % -Techniques de de la recherche 14,28 %	-Didactique 07,14 % -Littérature 07,14 % -Ecrit 07,14 %

Tableau 50 : Appréciations des étudiants vis-à-vis des correcteurs en L3 (par matière)

Commentaire :

Pour affiner notre recensement, nous pouvons relever deux UE Fondamentales (Linguistique et Culture & Civilisation) et une UE Méthodologique (Techniques de la recherche) qui sont visées par l'étudiant en Licence de Français en matière de sévérité dans l'évaluation. Dans l'autre côté et grâce aux informations recueillies, essentiellement au sujet de l'indulgence dans la correction des examens, il s'agit de trois unités d'enseignement. L'étudiant constate une indulgence dans deux UE Fondamentales (Ecrit et Phonétique) et une UE Transversale (Langue étrangère).

Il est devenu inacceptable toute affirmation des étudiants dénotant des préjugés basés sur la personne de l'enseignant. Cependant, les notes obtenues à l'issue des examens les obligent à exprimer leurs préoccupations et leurs craintes face à la façon d'évaluer.

Quelques-uns sont en accord avec une évaluation "compréhensive" désignant l'enseignant d'indulgent. Les autres déplorent telle ou telle correction en qualifiant le correcteur de sévère.

Pour le reste, il est évident que la correction est correcte pour autant d'évalués que possible, car elle semble critériée pour être efficace. Dans un cas comme dans un autre, beaucoup d'étudiants estiment qu'ils devraient voir et avoir des évaluateurs du même type que celui de l'enseignant habituel.

5. 5.2- Corriger autrement :

Chacun a sa vision à propos de ce phénomène en donnant son avis. Nous avons eu plusieurs fois des similitudes dans le choix des modules et parfois des dichotomies. Ces différents jugements un peu contradictoires compliquent un peu l'analyse. Chaque étudiant apprécie la façon de la correction de sa copie d'un angle personnel.

Grosso modo, c'est fort possible que cela a un rapport avec l'effet des coefficients et des crédits. Quand ils sont élevés, on est exigeant dans la correction et si c'est le contraire, on le sera moins. Nous savons que les unités d'enseignement fondamentales ont plus de crédits et de coefficients que les unités d'enseignement méthodologiques ou transversales.

D'une part, l'évaluation manque de rigidité en UEF afin de ne pas pénaliser l'étudiant sur le plan comptable puisqu'elles ont des coefficients (1 à 4) et des crédits plus élevés (2 à 6). D'autre part, faire preuve de fermeté et d'intransigeance face à ces matières essentielles pour distinguer le bon travail du mauvais. Les plus gros avantages de cette correction scrupuleuse est la sélection et la séparation des étudiants les plus performants dans les disciplines connues par leur " difficulté ".

Le concept est identique concernant les UET et UEM car il ne faut qu'un maximum de rigueur dans les matières en découlant. D'un côté, il faut être impérieux en évaluant les langues étrangères mais surtout la Méthodologie de la Recherche qui se fait en Français et ayant un coefficient (1 à 2) et un crédit (de 3 à 4). De l'autre côté, La nécessité d'agir avec tant de légèreté à l'égard de ces modules supplémentaires est reconnue.

Par ailleurs, la tension que peut engendrer les multiples épreuves dans des matières est supérieure à d'autres. Il y a peu de raisons de constater à quel point certains contribuent à atténuer ces pressions par une main tendue. Corriger autrement, c'est donc intervenir avec une flexibilité dans la démarche évaluative, tout en maintenant sa légitimité et son efficacité.

C'est à la lumière de tout cela que nous pouvons reprocher aussi à certains leur manque de rigueur en corrigeant les examens.

En revanche, un autre évaluateur continue d'être largement catégorique. Il agit avec fermeté afin de refléter le profil autoritaire du correcteur qui maîtrise son sujet. Entraîné

par ses pratiques anciennes, il se justifie avec la plus grande force à ne pas y céder. Il s'efforce d'exécuter avec persuasion au vu de ses obligations en matière d'objectivité.

5. 5.3- L'évaluation subjective face à l'identité enseignante :

L'enseignant usurpe une identité professionnelle propre à une catégorie sociale qui permet de le distinguer des autres. Cependant, cette notion identitaire exprimant l'interdépendance à la communauté enseignante serait alors perturbée par les enjeux professoraux et évaluatifs. L'appartenance à une affiliation voire à un système pédagogique est un facteur essentiel de la définition identitaire de l'enseignant. Il y a là un lien intrinsèque et constitutif entre enseigner et évaluer.

*« Mais les représentations liées à la subjectivité de l'évaluation n'affectent pas seulement les pratiques enseignantes. Elles ont également un impact sur l'identité professionnelle des enseignants, qui peut se résumer dans cette interrogation fréquemment émise : enseigner, est-ce former et (ou ?) sélectionner ? Les enseignants s'interrogent en effet sur leur responsabilité dans la sélection opérée au moyen de certaines formes d'évaluation, ainsi que sur les conséquences de cette sélection, notamment si les activités sur lesquelles elles se fondent sont (ressenties comme) arbitraires. ».*¹⁶¹

Cette individualité, faisant partie d'une structure lui imputant des tâches, ressent ce sentiment de déchirement causé par cette double fonction. Les enseignants se perdent en abstraction dans le labyrinthe des responsabilités exigées par cette profession. Les uns peuvent vivre avec deux comportements différents témoignant d'une force de caractère en acceptant la discorde.

D'autres sont plus circonspects, ils réagissent immuablement comme à leurs habitudes, dans le but de préserver l'image de la personne sage et crédule. Dans ce cas, égaux à eux-mêmes, le risque de tomber dans la complaisance et la subjectivité serait irréductible. Il arrive parfois que l'étudiant ne reconnaisse pas son enseignant lors de la correction des épreuves.

Ceci laisse à penser qu'il y a donc un double personnage, un formateur docile et bienveillant au même titre qu'un contrôleur dur et offensif. L'étape de l'évaluation semble un symbole distinctif pour l'enseignant. La première empreinte de sa personnalité ne sera pas démasquée lorsqu'il remettra ses jugements de valeur, une attitude qui déplaira aux évalués.

Un enseignant fait-il forcément un bon évaluateur ? Peut-il cogiter à être un spécialiste en évaluation ?

¹⁶¹ HUVER Emmanuelle et SPRINGER Claude. *op. cit.*, pp.64-65

Il est même plus important de mieux se positionner entre les deux actions pour qu'il ne s'égaré pas en chemin.

5. 6- L'objectivité du correcteur estimée à 45 % :

78,18 % d'étudiants ont vraiment voulu évaluer leurs correcteurs au niveau personnel. Ils ont estimé le degré de leur subjectivité à partir de 05 jusqu'à 99 %. La moyenne générale de ce tempérament aboutie à 54,28 %.

Le gros nombre de répondants (36,04 %) affichent de 40 % à 60 % de subjectivité dans la notation. Un autre chiffre aussi important (31,39 %) la jugeant de 65 % à 80 %. Les 25,58 % autres présument que les évaluateurs sont modérément subjectifs dont le degré allant de 05 % et avoisine les 30 %. Enfin, quelques 06,97 % d'étudiants énoncent une subjectivité très élevée allant de 85 % à 99 %.

- **Au vu des 78,37 % des étudiants de l'université de Mascara** voulant nous aviser sur cette question, l'échelle de la subjectivité est jugée de 10 % à 95 %, une moyenne de 56,36 %.

Le nombre le plus haut des évalués (34,84 %) nous confie que les feuilles sont examinées subjectivement dans un espacement de 40 % à 60 %. Autres 27,58 % mesurent cette attitude en la délimitant entre 65 % à 80 % et 27,58 % autres la calculent entre 05 % à 30 %. En définitive, elle est appréciée de 85 % à 99 % au gré de 19,34 %. En moyenne, 24,13 % de ces derniers évalués observent 50 % de subjectivité. 13,79 % la surestiment à 70 % et un autre pourcentage de 13,79 % d'étudiants la sous-estiment à une moyenne de 20 %. Finalement, 10,34 % de ces interrogés recensent un chiffre de 30 %.

- **Suivant les 84,84 % des étudiants de l'université de Mostaganem** ayant répondu à cette question, la moyenne de subjectivité peut atteindre le seuil de 49,50 % (de 05 % à 80 %). 53,57 % considèrent que les correcteurs sont très subjectifs (65 % à 80 %). Au moment où le taux de la subjectivité est réduit (05 % à 30 %) selon 25 % des enquêtés, 21,42 % l'augmente (40 % à 60 %). En moyenne, elle peut être fixée à 70 % d'après 28,57 % de ces universitaires et 80 % selon 14,28 % autres. Elle est de 50 % en moyenne suivant 10,71 % des interrogés, et entre temps 10,71 % autres l'estiment moyennement à 30 %.

- **72,50 % des répondants de l'université d'Oran** chiffrent de 05 % à 99 % une certaine subjectivité qui peut intervenir dans la notation, soit une moyenne de 57 %. Nombreux (51,72 %) ceux qui l'évaluent entre 40 % à 60 %. En outre, partant de 05 % à 30

%, c'est l'estimation annoncée par 20,68 % des sondés. Elle est de 65 % à 80 % d'après 13,79 % autres. La proportion la plus surélevée à savoir de 85 % à 99 % est soutenue par seulement 10,34 %. En moyenne, il y a 50 % de subjectivité aux yeux de 37,93 % de ces étudiants. Spéculée à 40 % conformément aux avis des 10,34 % avec une moyenne de 05 % signalée par 10,34 % autres.

	Echelle de 0 à 100 %	Moyenne estimée
Univ. MASCARA	10 à 95 %	56,36 %
Univ. MOSTAGANEM	05 à 80 %	49,50 %
Univ. ORAN	05 à 99 %	57,00 %
Taux Général	05 à 99 %	54,28 %

Tableau 51 : Estimation du degré de subjectivité du correcteur selon les étudiants

Commentaire :

Les étudiants sont en train de prendre conscience d'une explosive réalité, celle d'une subjectivité inhérente à l'évaluation. Ces informations de base reçues par l'ensemble des enquêtés et qui sont en notre possession démontrent une partialité qui dépasse les 50 %. Autrement dit, les évaluateurs sont à moitié objectifs en notant les copies.

C'est un acte consistant pour un évaluateur à aider face-à-face ou à distance un étudiant qui n'a pas réussi à réaliser les attentes d'une épreuve. Cette démarche varie d'un enseignant à un autre selon la personnalité et les tendances de chacun. De toute évidence, l'usage à cette pratique dépend aussi de la nécessité de la circonstance.

Souvent, l'enseignant se permet d'émettre un jugement personnel en fonction des ses rapports étroitement liés à ses propres étudiants. De même, il s'agit pour lui de favoriser, à travers son intervention dans la réorganisation du plan de correction, la satisfaction au travail. À peine perceptible après une notation, cette action peut être au service de l'évalué ou jouer plutôt en sa défaveur.

Le correcteur pourrait soutenir que cette subjectivité a un effet bénéfique sur la notation finale et notamment pour ceux qui ont failli à leur tâche. Toutefois, ce comportement aura la possibilité de dérouter et entraver le processus de la correction de certains bons travaux.

5. 7- Comment supprimer ou réduire la subjectivité du correcteur ?

Toute évaluation doit être effectuée méthodiquement basée sur des fondements logiques afin de réduire au minimum la subjectivité. Des critères d'évaluation doivent être mis en place afin de supprimer toute subjectivité. Leur absence ou leur mauvaise conception peuvent engendrer la confusion et le désordre.

Il suffit de fournir des produits et des réponses dans le but de satisfaire à une norme " standard ". Il est d'un intérêt évident pour l'évaluateur de les mettre en conformité avec le corrigé-type et noter selon un barème sentencieux.

« *Évaluer, c'est affirmer une valeur et la faire valoir auprès d'un humain que l'on juge accessible à cette valeur. Être évalué, c'est recevoir un message sur soi-même et penser qu'il peut être fondé et inspiré par une valeur. La relation d'évaluation exige un respect mutuel de l'évaluateur et l'évalué qui se reconnaissent comme des sujets, c'est-à-dire comme des êtres accessibles aux valeurs.* ».¹⁶²

Malgré ces échelles d'évaluation, le risque de la subjectivité est probable surtout dans le cas de l'expression de la langue. D'ailleurs, il faut nécessairement se mettre en garde contre toute affectivité envers son public.

Son principal inconvénient tient à induire en erreur, tant l'étudiant sur la qualité de son produit tant l'enseignant sur la fiabilité de son jugement et donc de ses attentes. L'objectivité disparaît quand son influence directe portera sur le résultat qui peut être satisfaisant ou non et modifiera à grande échelle le verdict final.

Pourtant, c'est tout à fait relatif, la pensée dominante sous-entend que le caractère hautement subjectif de l'enseignant lui est indissociablement lié. Nous insistons sur la nécessaire objectivité afin que les feuilles soient examinées dans la plus grande transparence. Ces données chiffrées sont certes discutables mais la caractéristique de l'objectivité et d'impartialité doivent être considérées.

À prendre en réflexion le risque qu'un tel ou tel évaluateur peut manquer le sens d'objectivité adoptant une évaluation dépourvue de toute équité. Une évaluation qui ne répondrait guère aux exigences d'objectivité minimale est susceptible de compromettre les notes des étudiants.

¹⁶² HUVER Emmanuelle et SPRINGER Claude. *op. cit.*, p.63

Une notation incorrecte sera la résultante d'une correction entachée d'une subjectivité considérable et pourra réduire l'efficacité de l'évaluation.

« *En outre la fonction d'évaluateur appelle l'adoption d'une posture particulière vis-à-vis de l'évalué. Il doit se mettre en position d'extériorité et d'objectivité vis-à-vis de l'autre.* ».¹⁶³

Ainsi, le côté purement subjectif des évaluations des copies est à écarter.

Et c'est pourquoi, une telle action ne peut pas être prise à la légère, tant par celui qui la tient que par celui qui la subit. Le correcteur se doit limiter sa subjectivité pour qu'il ne soit pas exposé à des contestations et des conflits de la part des étudiants.

5. 8- Les notes attribuées, le reflet du niveau réel de l'étudiant :

En fin de compte, 90,90 % des étudiants se sont exprimés sur cette question.

La majorité soit 63 % se voit attribuer des notes attendues, durant un semestre, étant le reflet de leur niveau réel. Les 37 % qui restent ont dû objecter à cette opinion. Il y a eu lieu de se demander le pourquoi de tel ou tel avis mais les enquêtés ne l'ont pas fait savoir.

Nous présentons l'analyse comparative entre les trois établissements :

- **Parmi les 94,59 % des répondants de l'université de Mascara**, les étudiants sont majoritairement en accord pour confirmer leurs notes obtenues tout au long du semestre.

En effet et selon 85,71 %, elles semblent quasiment être le reflet de la réalité de l'étudiant. 14,29 % les contrarient et ne sont pas nécessairement du même point de vue.

- **Dans 93,93 % des répondants de l'université de Mostaganem**, un peu plus que la moitié (54,83 %) voient leurs notes attribuées reflétant souvent leurs niveaux réels. 45,17 % ont émis un avis opposé.

- **Nous n'avons que 85 % des étudiants de l'université d'Oran** qui ayant répondu.

Mais à l'inverse, la majorité des étudiants (52,95 %) avouent que la notation obtenue pendant le semestre ne représente pas le palier de connaissances qu'ils ont atteint réellement.

47,05 % ne partagent pas cette vision.

¹⁶³ BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold *et al. op. cit.*, p.61

	Oui	Non
Univ. MASCARA	85,71 %	14,29 %
Univ. MOSTAGANEM	54,83 %	45,17 %
Univ. ORAN	47,05 %	52,95 %
Taux Général	63 %	37 %

Tableau 52 : Notes attribuées reflétant le niveau réel de l'étudiant

Commentaire :

Mis à part les étudiants d'Oran, tout le monde est radieux des notes acquises puisque ce n'est qu'un simple reflet de leurs " statures ". Comparativement à ceux de Mascara, les étudiants de Mostaganem qui répondent par l'affirmative ne sont pas nombreux.

Généralement, la satisfaction provient de ceux qui ont de la réussite aux épreuves dont la notation est au dessus de la moyenne. Pour les autres qui sont sous notés, il existe beaucoup de mécontentement provoqué par une évaluation qui leur paraît " injuste ".

Cette constatation qui traduit la réalité du terrain pourrait s'expliquer par le fait que les évaluateurs luttent contre tous les aléas de la subjectivité. Au contraire, tout cela présuppose dans une certaine mesure un signe de recours aux principes de l'objectivité. Cela dit, cette action évaluative très suffisante est acceptable pour la majorité absolue des évalués.

5. 8.1- Valoriser, c'est un acte éthique :

Les étudiants témoignent ainsi d'une reconnaissance de la correction réalisée. La note mise sur la copie ou sur le relevé de l'étudiant valorise les efforts concertés dans une évaluation. De plus, le notateur ne pourra être désintéressé du retour du travail demandé. Normalement, la notation devrait aussi être l'image du réel profil de l'apprenant durant son cursus.

« D'autre part, toute évaluation est, comme l'étymologie le rappelle, une référence à une valeur. C'est relativement à un ordre de préférable que l'évaluateur situe la réalisation de l'évalué. Il y a donc, dans le fait même d'évaluer, un geste profondément éthique, en ce qu'il

*affirme que tous les actes humains ne se valent pas et que certains peuvent être tenus comme meilleurs que d'autres. ».*¹⁶⁴

L'enseignant se donne le pouvoir de dresser un portrait concret pour chaque membre de sa classe. Ses compétences et son expérience professionnelle constituent un vecteur inéluctable pour définir le seuil de capacités et/ou de connaissances de tous ses éléments.

C'est un réel inévitable et en même temps, c'est grâce aux travaux systématiques suivis d'évaluations constantes. Elles jouent inmanquablement un rôle essentiel pour connaître la notation approximative de tout un chacun.

De son côté, l'étudiant se fait pleinement découvrir sa carrure et souligne combien il mérite dans une matière donnée. C'est le personnage central voire le maillon incontournable de ce système évaluatif.

5. 8.2- Peut-on se tromper facilement de jugement de valeur ?

C'est à coup sûr, l'examineur s'efforce d'être minutieux que possible dans la correction et aussi strict dans le calcul des points régis par le barème signalé auparavant. De là, aucune ou peu d'anomalies vont être authentifiées par l'examiné.

Quand on corrige, il faut prêter attention aux principales tâches demandées car une correction d'une production pourrait obéir à autant de critères. En tout état de cause, une grande vigilance sera nécessaire pour inspecter les erreurs les plus usuelles liées au fonctionnement de la langue.

La production écrite va certainement donner lieu à une multitude d'erreurs dans ce domaine qui ne devront guère passer inaperçues. Pourtant, il semble bien difficile de faire abstraction des influences extérieures sur l'opération évaluative. L'examineur aura mis en lumière des situations de réponses dans son corrigé. Il est donc nécessaire de prendre les mesures qui s'imposent pour ne pas se tromper de jugement.

Être évaluateur de valeur éthique ne devrait entraîner aucune forme de différenciation entre les évalués par l'avantage des uns et le désavantage des autres.

« L'évaluation est par nature une entreprise éthiquement risquée. On prend le risque d'émettre un jugement sur les actes de l'autre. On pense pouvoir le faire au nom d'une valeur qu'on affirme universelle. Or, cette valeur est une création humaine et son universalité est toujours incertaine. Par suite, l'interrogation et la discussion collectives sont toujours à

¹⁶⁴ BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold *et al. op. cit.*, p.57

*recommencer sur les principes qui président à un dispositif évaluatif. Les valeurs selon lesquelles on évalue sont toujours en débat. ».*¹⁶⁵

Il est exceptionnellement rare où on peut facilement se tromper de jugement en lui donnant plus ou moins de ce qu'il vaut. La réussite ou l'échec vient appuyer ce qu'avait été appris pendant un semestre ou une année. La conséquence d'une évaluation n'est que le reflet d'un certain standing particulier. Tous les deux sont hostiles à tout résultat négatif n'étant pas à la hauteur de leurs espérances.

Sur la base des résultats précédemment récoltés, enseignant et étudiant se mettent au diapason du nouveau défi, celui d'élever le niveau des compétences. C'est une exigence assurée de l'amélioration de la notation, et c'est là un point de départ dont il faut tenir compte.

5. 9- La correction de la copie, l'élément le plus redoutable :

D'après les réponses des 93,63 % des interrogés à ce sujet, 64,08 % attestent que l'élément le plus redoutable parfois est la correction de la copie.

34,92 % viennent contredire cette analyse avançant que c'est le sujet de l'épreuve qui leur inquiète. Encore une fois, ils se sont abstenus d'aller indiquer sur ce qui a motivé le choix de tel ou tel postulat.

- En suivant les dires des 91,89 % **des étudiants de l'université de Mascara**, 64,71 % présentent le même constat en prétendant avoir l'inquiétude vis-à-vis du correcteur et non pas envers le sujet. 35,29 % font fondamentalement contraste à cette intuition fortement ancrée et répandue parmi le public.

- **66,67 % des étudiants de l'université de Mostaganem** appréhendent la correction de l'enseignant contre 33,33 % ayant une version contraire. Cette minorité craint précisément le sujet de l'évaluation.

- Selon les 90 % **des étudiants de l'université d'Oran**, 61,12 % d'eux redoutent le fait de corriger au moment où 38,88 % d'autres rejettent cette apparente hypothèse. Ils semblent être épouvantés par le sujet lui-même.

¹⁶⁵ BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold *et al. op. cit.*, p.66

	Sujet de l'épreuve	Correction de la copie
Univ. MASCARA	35,29 %	64,71 %
Univ. MOSTAGANEM	33,33 %	66,67 %
Univ. ORAN	38,88 %	61,12 %
Taux Général	34,92 %	64,08 %

Tableau 53 : Élément le plus redoutable selon les étudiants

Commentaire :

Une minorité considérable d'étudiants laisse croire que le sujet d'évaluation est observé comme étant épouvantable. C'est un outil qui sert à mesurer les performances et s'assurer que les étudiants ont bien intégré leurs connaissances du cours. Cet instrument d'évaluation peut prendre à cet effet des formes variées. Il peut être un entretien ou un examen écrit à questions ouvertes ou fermées suscitant des réponses différentes. Tout comme il peut imposer des tâches à concrétiser. Il ne serait jamais accepté d'avoir des sujets difficiles à traiter.

Encore, et pour la plupart, il ne devrait pas être acceptable ici non plus de se faire corriger sévèrement. En plus, à quel point on peut mesurer l'incidence des conséquences de la correction qui requiert une certaine dose de subjectivité.

Ainsi, ils peuvent deviner des appréciations négatives qui en résulteraient d'une évaluation si redoutée. Bien qu'appliquer de nouveau une évaluation objective et impartiale, les correcteurs ont cette vision d'établir une nomenclature d'attentes communes afin " d'unir " le procédé de la notation.

5. 9.1- Le sujet de l'épreuve, entre les attentes de l'examineur et la tâche à réaliser :

Dans un sujet d'épreuve, les items permettraient plus ou moins de mieux connaître ce qu'attendrait l'examineur de ses étudiants. Les questions/consignes devraient être fermement établies pour que ces attentes respectives soient très claires.

Tous les évalués les partagent à partir des réponses ainsi que l'exécution des tâches. De plus, il est absolument essentiel pour l'étudiant d'arborer sa capacité à satisfaire les attentes de son enseignant lors d'une épreuve.

« *Quand il a une tâche à réaliser, l'élève se forme une idée plus ou moins nette de ce qu'on lui demande. En général cette idée est au moins partiellement erronée : elle ne correspond pas à ce que l'enseignant attend.* ». ¹⁶⁶

L'examineur espère de son public d'examinés à ce qu'ils renforcent davantage leurs aptitudes à produire des performances par l'intégration des connaissances. Par conséquent, chaque étudiant va recueillir le fruit de ses actions en ayant à répondre au questionnement mais également à certaines exigences.

Certaines sont formelles, relativement élevées ou largement contraignantes imposées à l'égard de tous. Et parfois ce que demande un examinateur à l'aide des ses questions/consignes dépasserait peut-être même ce que produirait ses examinés.

Malgré leur dur travail, des résultats ne correspondent nullement aux attentes contribuant au déclin de leurs notations. Le grand souci de l'étudiant consiste à ne pas se tromper sur les véritables attentes de son enseignant.

Beaucoup d'entre eux disent à leurs examinés ce qu'ils doivent exactement faire en leur clarifiant les attentes. Souvent, ils sont déçus de voir que les résultats ne sont pas comme ils s'y attendaient puisque des tâches décèlent des anomalies au sujet de la réflexion et l'analyse par exemple. Au demeurant, la nécessité de répondre aux attentes de l'évaluateur témoigne de l'acquisition et le suivi des cours.

5. 9.2- Une correction imprévisible de la copie :

Une fois remettre la feuille de composition, les étudiants doivent patienter plusieurs jours ou même des semaines avant qu'ils puissent découvrir leurs notes. Entre temps, ils éprouvent un sentiment d'inquiétude et de stress d'un risque d'échec dû à une défaillance évaluative. Ils prévoient en amont une ou des erreur (s) dans la correction de leurs copies.

À la fin de l'épreuve, ils sentent la peur en exprimant leur désarroi devant certains correcteurs et certaines correctrices les plus exigeants en quelques matières. L'angoisse de se demander ce qu'il advient de leurs copies et si la suite de leur épreuve sera positive.

Après tout, les étudiants sont évidemment pressés de connaître les notes finales. Certes, soulagés d'avoir passé leurs épreuves cependant il y a une crainte généralisée de la méfiance

¹⁶⁶ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.70

et des suspicions de la part des étudiants. Ils sont unanimement convenus que chacun a sa démarche de correction.

Mais le plus redoutable reste celui d'un jugement d'un autre enseignant qu'ils ne connaissent pas. C'est un fardeau très lourd à porter où il y a plusieurs copies sont à corriger allant d'une vingtaine à une centaine et qui demandent beaucoup d'exigence et d'abnégation.

Donc, le public d'évalués semblent redouter un éventuel manque de vigilance, mais aussi une déconcentration en effectuant ce " pénible " exercice de correction. Souvent, un évaluateur se contente d'une seule lecture et ne faisant pas des allers-retours.

Après avoir récupérées les copies d'un examen par exemple, celles-ci passent par des étapes progressives. L'enseignant consulte de nouveau le corrigé-type et le barème. Il prend à peu près un quart d'heure ou vingt minutes de correction par copie. Il calcule le nombre de points acquis et délivre la note "équivalente".

Et justement nombreux ceux qui expriment d'importantes réserves à une notation contestée lors des consultations. À appréhender un abus de la part du correcteur jugé très intransigeant qui ne laisse rien passer.

5. 9.3- Le fait d'insister sur les écarts de langue dans les écrits :

Comme le démontrent les déclarations des enquêtés, il y a quelque chose qui ne va pas avec la méthode de correction et sa faisabilité technique. Ils disent redouter le fait d'intervenir de la mauvaise manière d'évaluer qui pourrait leur coûter des points.

Mesurer maladroitement la juste valeur du travail est le sort le plus terrible qui puisse les perturber. En fin de compte, ils remettent en cause cette évaluation quand ils s'aperçoivent que leurs appréciations personnelles sont dévalorisées.

Ce qu'appréhendent encore les étudiants lors de la correction de leurs copies d'examen c'est une attention particulière sur la conquête des écarts de langue dans leurs écrits.

Adib Y. (2013 : 13), dans sa thèse de doctorat, publie ceci :

*« Certains enseignants adoptent des attitudes négatives en évaluation ; pour eux, cette dernière est focalisée sur la découverte des fautes. Or, qu'elles ne sont parfois que des erreurs relatives à des étapes d'apprentissage et qu'elles apportent des informations d'intérêts pour l'évaluateur et l'évalué. »*¹⁶⁷

Tant de fois, les étudiants assistent à une évaluation individualisée qui verra la segmentation de la note sur les critères de langue au dépend de l'investissement de l'apprenant. Lorsque les

¹⁶⁷ ADIB Yasmine. 2013. *Évaluation des acquis d'apprenants du français langue étrangère en module de Techniques d'Expression Écrite et Orale en 1ère année universitaire*. Thèse de Doctorat en Didactique. Oran : Université Ahmed Ben Bella ORAN 1, 22 octobre 2013. p.13

étudiants se testent, en voulant surclasser leurs condisciples, ils essaient de sortir indemnes d'une épreuve en faisant la moindre quantité d'erreurs possibles. Pour eux, le nerf de la guerre est sans doute l'expression écrite.

Ce qui revient à rester toujours focus sur les normes linguistiques. L'étudiant va prouver à son enseignant que sa compétence grammaticale est mise en œuvre. Parlons-en, nous croyons en vrai que la plupart n'y arrive pas. Comment ne pas fauter dans une semaine charnière prévue pour des examens décisifs avec la pression mentale et le forcing des tâches ?

De plus, il y aura sûrement une course contre la montre (le pressing du temps) et un effort cérébral voire une résistance de la part de l'étudiant. Tout le monde veut aller vite tout en menant à bien leurs actions.

De toutes les manières, la correction se précise grâce aux critères variés d'évaluation (les balises d'exécution).

5. 10- Les réactions des étudiants évalués à l'issue de la remise des notes :

Selon Merle P. (1996 : 108-109), il pourrait y avoir des étudiants protestataires en calamité qui se hâtent vers leurs enseignants après chaque séance de correction des copies. En fait, pour esquiver toute confrontation violente, ils les affrontent de manière contournée en négociant leurs mauvaises notes.

Quelques tractations peuvent se transformer en polémique stérile, c'est pourquoi le débat serait implicite et indirecte.

« *La contestation d'une note jugée mauvaise prend donc souvent des chemins détournés : manifestations de tristesse, de déception et de découragement ; déchirement ou chiffonnement public de la copie ; désinvolture ostentatoires, bavardage et inattention soutenue lors du corrigé du devoir « mal noté », (attitude plus spécifiquement masculine), larmes plus ou moins discrètes de l'élève quand il prend connaissance de sa note (attitude spécifiquement féminine)...* ».¹⁶⁸

Compte tenu d'une sensation de désolation et d'injustice, les proclamations se traduisent distinctement et les comportements psychologiques changent tout dépend du genre.

Les personnes masculines manifestent publiquement leur détresse dans l'étourderie et par l'agitation verbale. Il en est de même pour le sexe féminin mais en plus, quelques contestatrices extériorisent leur affliction surtout en larmoyant.

¹⁶⁸ MERLE Pierre. *op. cit.*, pp.108-109

L'opportunité se présente aux étudiants pour exercer des pressions voire des " forces douces " sur l'évaluateur en surveillant leurs timbres de voix dans l'optique de surélever leurs valeurs numériques lamentables.

5. 10.1- Des réactions massives des étudiants en cas d'une mauvaise notation :

En cas d'une mauvaise notation, cela peut-il dégénérer des réactions de votre part ? 90,90 % des étudiants ont bien répondu à cette question dont la quasi-totalité, soit 89 % est affirmative sur ce point. Il s'agit d'un non pour les 11 % qui restent.

- D'après 91,89 % **des répondants de l'université de Mascara**, 88,23 % font front à leurs évaluateurs et ayant des reflexes envers une mauvaise notation. Les autres, en l'occurrence 11,77 % s'interdisent d'y réagir.

- Selon 96,96 % **des étudiants de l'université de Mostaganem** ayant donné leurs avis. 87,50 % ont clarifié qu'ils réagiront en cas d'une mauvaise note. Aucune réaction n'est à dégénérer par les autres 12,50 %.

- Seulement 85 % **des étudiants de l'université d'Oran** ont voulu répliqué en ce qui concerne une probable dégénération de réactions de leur part face à un résultat déplaisant.

En effet, 91,17 % peuvent être affirmatifs à propos de ce genre de situations.

Les 08,83 % restants ont donné lieu à un sondage négatif.

	Oui	Non
Univ. MASCARA	88,23 %	11,77 %
Univ. MOSTAGANEM	87,50 %	12,50 %
Univ. ORAN	91,17 %	08,83 %
Taux Général	89 %	11 %

Tableau 54 : Réactions des évalués en cas d'une mauvaise notation

Commentaire :

Interrogés à ce sujet, presque tous les étudiants déclarent réagir de manière paisible ou brutale. Ils ont cette intention de produire des effets sur l'évaluation afin de faire changer ces notes. D'ailleurs, quoi qu'ils fassent une pression sur leurs enseignants, souvent cela ne peut en effet se répercuter sur le premier jugement.

Malgré cela, il est grand temps pour eux d'être amenés au maximum de leurs forces à affronter les conséquences de cette évaluation auxquelles ils s'exposent. Ils sont surpris par les notes obtenues qui s'en trouvent abaissés qu'engendrent une correction trop laxiste. Chacun sent une sorte " d'injustice " et éprouve ainsi une crainte d'avoir une " évaluation-bilan " négative. La réaction corporelle immédiate pourrait être nuisible dans divers cas et ne peut que donner des contrecoups inattendus. Pour faire face à une telle éventualité, ils se comportent tout simplement et sans aucun doute de la sorte la plus sage.

5. 10.2- Les formes de réactions et les marques expressives :

Cette dépréciation de soi explique la vive réaction que l'enseignant pourrait observer chez ses étudiants. 70,78 % affirment qu'elle peut être des signes de déception et de tristesse. 22,47 % dirigent une contestation douce, implicite et indirecte à l'égard du correcteur. Enfin, elle se traduit par une manifestation coléreuse suivant quelques 06,75 %.

Pour ce qui est de la recherche comparative, nous relevons cela :

- **66,66 % des étudiants de l'université de Mascara** montrent leurs déconvenues tout étant attristés de voir des résultats peut être catastrophiques. 23,37 % traduisent une certaine querelle de façon calme, tacite et détournée.

10 % proclament de mener une protestation hargneuse.

- **78,57 % des étudiants de l'université de Mostaganem** sont déçus et tristes après une sous-notation. 17,85 % contestent doucement, implicitement et indirectement les jugements défavorables. Seulement 03,58% manifestent leurs colères.

- **67,74 % des étudiants de l'université d'Oran** expriment leurs désillusions voire leurs peines. 25,80 % enchaînent doucement et implicitement une controverse de seconde main. 06,46 % se cantonnent dans la réclamation furieuse.

	Signes de déception et de tristesse	Contestation douce, implicite et indirecte	Manifestation coléreuse
Univ. MASCARA	66,66 %	23,37 %	10 %
Univ. MOSTAGANEM	78,57 %	17,85 %	03,58 %
Univ. ORAN	67,74 %	25,80 %	06,46 %
Taux Général	70,78 %	22,47 %	06,75 %

Tableau 55 : Formes de réactions et marques expressives des évalués

Commentaire :

Lorsqu'un étudiant fait l'objet de soupçons et de refus, imaginer quelle serait sa propre réaction à l'encontre d'un acte évaluatif ?

Plusieurs attitudes constitueraient des réactions de l'évalué à une plainte formulée. Il sollicite tout autre traitement favorable de la copie. La plupart des contestateurs marquent une certaine déception et de tristesse en communiquant également leur frustration par rapport à la perplexité de l'évaluation. Le refus catégorique de leurs jugements se transforme assez vite en déboires. À ce titre, ils ne veulent pas entrer en conflit avec leurs propres enseignants correcteurs. À la remise des notes, leur vive et profonde déception est vite corroborée par des signes de chagrin qu'ils procurent. Pensant qu'ils ont une influence sur l'opinion de l'évaluateur en présentant des arguments.

5. 10.3- Des étudiants en désillusion, des contestateurs tristes et modérés :

Le rejet de ces appréciations qui ne pourraient être satisfaites donne souvent lieu à des sentiments de complaisance. Le fait que les copies des protestataires ne paraissent pas être corrigées au mérite entraînant une perte de points sera vu comme exécutoire à une amère déception.

Ils espèrent que ces gros signes psychiques puissent ébranler certains enseignants. Ils demandent aux correcteurs d'accepter leurs écrits tout en étant des lecteurs compréhensifs et

ouverts à toutes les propositions de réponses. Ils tentent plutôt de transmettre l'expression de leur immense anxiété par rapport à l'ambiguïté de certaines questions.

C'est surtout le regret de ne pas respecter de présenter des réponses et des tâches à l'issue d'un examen uniforme. Ceci risque de susciter de la souffrance et du traumatisme chez beaucoup d'universitaires. Ces étudiants visés tiennent à exprimer leur grande tristesse devant leur enseignant en montrant leur mécontentement sans être censés subir une altercation. Une forme de déception qui sera vive de constater que l'étudiant pourra augmenter la vitesse de sa réaction d'une minute à l'autre. Tant la déception est grande, la situation pourra s'aggraver.

Au-delà de cette mélancolie, cela symbolise la possibilité de provoquer une crise de confiance. Parfois, l'étudiant fait naître une déception qui attise toute contestation ou litige. Elle se justifie d'une crainte de partialité due au favoritisme. L'étudiant favorise la voie de la prévoyance et la docilité en stimulant la discussion envers l'évaluateur. Il prendra en compte un mode de discrétion et de réserve dans une contestation retenue.

Il sait déjà que toutes autres formes d'opposition, de critique ou de réclamation entraîneront un affrontement causant un souci disciplinaire. Cela dit, et c'est un fait indéniable, il est rare où des contestataires recourent à une manifestation coléreuse. C'est généralement avec une extrême nervosité que les étudiants apprennent leurs notes " effroyables ". Ils se laissent exprimer leur colère et leur exaspération en faisant attention à leurs propres langages. Souffrance, désespoir et impuissance sont source d'une vague de contestation qui laisse s'éclater une envie accrue d'indignation.

Certes, il y a des motifs de préoccupations causant davantage d'objection mais cela peut aussi créer un choc entre les deux parties. L'un résiste à l'autre et tout d'un coup ressurgissent bien des émotions réprimées qui laissent place à des réactions violentes. Le sens de la culpabilité et la dépréciation mènent des fois à la dépression qui est plus qu'une simple sensation de chagrin ou d'ennui.

Une agressivité verbale ou physique peuvent survenir quant on a empli de morosité et de consternation.

5. 10.4- Les réactions des apprenants, une tentative d'ajustement :

D'après Mucchielli R. (1972 : 34), après chaque action évaluative, l'examineur pourra recevoir d'une manière réversible un retour positif ou négatif sur son travail. Partant du principe de traiter les étudiants comme des adultes responsables, ces derniers se permettent d'envoyer leurs avis concernant la qualité et la façon d'une correction.

Pourtant, il n'est pas rare que des plaignants qui y sont plus vulnérables réagissent négativement.

*« -La séance d'évaluation. Particulièrement utile en pédagogie des adultes, elle permet à l'enseignant ou à l'animateur, par les résultats du dépouillement de savoir les réactions des stagiaires, leurs déceptions ou leurs attentes, tous renseignements de feed-back précieux pour l'ajustement ultérieur. ».*¹⁶⁹

Tous les évalués devront avoir accès au corrigé-type ainsi que le barème afin qu'ils puissent réagir d'une manière concertée. Au fur et à mesure que la note devient plus incommode, ils réagiront de manière à obtenir d'abord des éclaircissements. Ensuite, ils tenteront de se défendre en cas de problème soudain. Enfin, ils feront tout pour sursauter aux erreurs de comptabilisation sinon aux problèmes de jugement imprévus.

Il s'agit d'obtenir une rétroaction régulière des contestants d'une évaluation inhibée des travaux dirigés et des épreuves de contrôles. De plus, on discute des observations formulées dans la consultation des copies d'examen ou pendant le compte rendu des activités pédagogiques.

Ils vont ainsi être directement avisés des effets produits par telle ou telle conduite corrective. Aujourd'hui encore, il y a aussi énormément d'intérêt de la part de l'étudiant à pousser son examinateur à réévaluer de nouveau le travail révisé. Ces enseignants reçoivent régulièrement des feedbacks de ces jeunes adultes qui se sentent touchés après une évaluation.

Ils deviennent néanmoins plus résistants à des pratiques évaluatives. Ils exhibent des réactions rapides aux diverses occasions qui pourraient se présenter. À travers cette rétro-information sur les modalités d'évaluation, l'enseignant sera amené à opérer des changements.

Chacun souhaiterait stimuler un retour d'informations en donnant la possibilité aux étudiants de faire part de leurs commentaires ou suggestions. Ils sont donc fortement encouragés puisqu'ils les aident à améliorer l'acte d'évaluation.

5. 11- Les comportements évaluatifs non impactés par les manifestations des évalués :

44,94 % des étudiants de Français déclarent que ces manifestations physiques modifieraient sensiblement les comportements évaluatifs des correcteurs. Par contre, 55,06 % soulignent le fait qu'il est impossible de faire changer ces " procès ".

¹⁶⁹ MUCCHIELLI Roger. *op. cit.*, p.34

- **Les étudiants de l'université de Mascara** sont partagés équitablement dans la mesure où chaque partie a un avis différent. 50 % disent avoir un impact sur la démarche évaluative des correcteurs. Les 50 % qui restent avouent que la notation ne pourra certainement pas être mutée car le correcteur préconise le maintien du statu quo.

- **Uniquement un taux de 21,42 % des répondants de l'université de Mostaganem** a le pouvoir d'inciter les correcteurs à modifier une certaine conduite d'évaluation. En revanche, beaucoup (78,57 %) estiment que telles réactions ne mènent à rien.

- **61,30 % des étudiants de l'université d'Oran** sont persuadés que les expressions verbales et émotionnelles contribuent à faire opérer des changements dans la notation. 38,70 % sont très sceptiques quant à sa révision voire de la manière de correction.

	Oui	Non
Univ. MASCARA	50 %	50 %
Univ. MOSTAGANEM	21,42 %	78,57 %
Univ. ORAN	61,30 %	38,70 %
Taux Général	44,94 %	55,06 %

Tableau 56 : Réactions des évalués modifiant les comportements évaluatifs

Commentaire :

Loin d'être coléreux, quelques étudiants viennent réclamer leurs notes avec beaucoup d'attentes et tant d'espoirs. Ils visent à interpeller le correcteur à mieux mesurer et caractériser les résultats de leurs travaux. Il lui reste à trouver une autre façon de les quantifier. À cet effet, il lui faut tout remettre en œuvre pour relire les réponses.

Souvent, les évaluateurs refusent de recorriger minutieusement parce qu'il faudrait faire trop d'efforts pour cela.

L'étudiant pense néanmoins que ce qui lui inquiète ne sera autre qu'une probable confrontation avec son enseignant.

5. 11.1- La séance de la consultation des copies, l'occasion des « manifestants » :

Il va falloir chercher dans quelle mesure une réaction affectera l'esprit de l'évaluateur et produire ainsi un effet positif. C'est pourquoi, préciser concrètement ce qui pose problème dans la correction par rapport au corrigé-type. Le droit à l'examen de sa feuille ne garantit pas à l'étudiant en aucun cas d'influencer la décision de l'enseignant-évaluateur. Le barème est une chose qu'on ne peut absolument changer. Pourtant, certains décident de la meilleure façon de tenter de l'adapter.

Dans le contexte de la consultation, la solution idéale pour l'étudiant est de profiter de ce moment de la correction qui se déroule instantanément. Discuter tout d'un coup de leurs maladresses voire des oublies pour trouver des arrangements valables. Les "manifestants" tiennent à discourir et expliquer ce qui leur gêne en ce qui a trait à la pertinence des connaissances utilisées pour développer leurs argumentations. Au final, l'enseignant devine que ce qui est soucieux le plus pour l'étudiant c'est la notation.

Activer une déception mêlée d'un profond sentiment de tristesse n'a jamais réussi jusque-là à saisir la facette de l'insensibilité de son évaluateur. Toutefois, une contestation douce peut le sensibiliser davantage à la nécessité de rectifier sa mode d'évaluation. Cet état d'âme est certainement en rapport avec le fait que les enseignants peuvent ressentir du supplice et des sentiments de rejet de l'autre. De plus, exprimer une sensation collective de tristesse accompagnée d'une agitation pacifique pourrait tâter la personne du correcteur. Précipitamment, il aura de la sympathie pour la cause des protestants.

Dans certains cas, une "transformation légère" de l'appréciation de la copie peut survenir. Néanmoins, aucune modification majeure ne peut se justifier. À l'aide de fortes indications, le pouvoir d'influencer le comportement du correcteur est souhaitable par tous.

Par ailleurs, ces évalués mal notés ont encore la possibilité d'agir sur l'humeur de l'enseignant en tant qu'une personne influençable. Reste pour lui s'il accepte ou s'il amende cette modification dont la rectification d'une note incorrecte ou inappropriée. Ils s'efforcent de les influencer bénéficiant de la relation qui existe entre les deux parties afin d'adopter une nouvelle manière de corriger. La plupart des enseignants sont difficiles à influencer. Ils doivent également éviter de se laisser influencer par tel ou tel individu.

Indifférents, la majorité du personnel ne se permet jamais d'apporter des modifications à leurs corrections de quelque façon que ce soit. De telles considérations subjectives ne

peuvent influencer la crédibilité de l'évaluation. Jamais une minorité d'étudiants "répréhensibles" ne doit bénéficier d'un traitement particulier. Bien que ce type de changement n'arrive que rarement, il est impossible de transformer une note.

5. 11.2- L'influence de l'apprenant contre l'emprise de l'enseignant :

Le pouvoir du pédagogue se dit de cette capacité à exercer l'autorité qui lui est attribuée pour matérialiser une action déterminée. Dans un registre plus concret, il est qualifié à utiliser ses propres moyens soit pour récompenser la supériorité des uns, soit pour imposer des sanctions et appréhender des personnes ayant commis des infractions.

*« Certes, si l'influence est une forme de pouvoir, elle n'a pas la force d'une institution. Elle séduit, mais ne saurait contraindre ou obliger. Dans tous les groupes, il existe toujours des individus dont le charisme exerce un ascendant qui ne manque pas d'influencer les comportements, mais l'influence n'entraîne aucune obligation ; aussi n'est-elle pas la condition suffisante à l'exercice d'un pouvoir car celui-ci se mesure essentiellement à la capacité d'obtenir l'obéissance. ».*¹⁷⁰

L'enseignant se fait céder cette possibilité d'agir sur les autres en cas de l'application ou non de ses consignes de travail par le biais de l'évaluation. Par exemple, la notation, par sa charge, a beaucoup de poids dans son groupe-classe. En effet, à travers le contrôle de leurs apprentissages, les apprenants sont considérablement influencés par une bonne ou une mauvaise note voire appréciation.

Souvent, un jugement négatif suffirait par lui-même à changer les choses et faire prévaloir l'intérêt commun et le bien personnel. Par ailleurs, ce public de jeunes est tout de même hostile à toute forme de soumission et notamment le fait d'agir de manière abusive.

5. 11.3- La notation, l'image du comportement de l'étudiant en classe :

Il est entendu que le fait de noter une copie de l'étudiant est perçu comme ayant un rapport direct avec les agissements de son auteur en classe. Cela englobe ses attitudes disciplinaires et les relations qu'il entretient avec son milieu (enseignant, camarades, etc.).

Pourtant, l'évaluateur tente de se rappeler de la posture de l'évalué consistant à vouloir limiter le rapport entre les deux.

« (...) la notation d'une copie renvoie aussi, à l'évaluation du comportement de l'élève en classe. Mais, un tel constat ne s'applique qu'aux élèves qui ont, dans la classe, des images

¹⁷⁰ LAGARDE Alain. *op. cit.*, p.7

*spécifiques, connotées positivement ou négativement. De telles images aboutissent à des lectures particulières des copies et construisent la faute du « bon élève » comme une « étourderie » éventuellement pardonnable, et l'erreur de l'élève chahuteur comme relevant d'une certaine logique scolaire. ».*¹⁷¹

Pendant la correction, l'enseignant semble être surtout influencé par les facteurs internes de l'étudiant relatifs à sa manière de se comporter.

Primo, l'évaluateur est fortement influé par l'image de la personne qui en respecte ou non les valeurs morales communes et les principes sociaux et individuels. Ces derniers ont longtemps constitué un élément d'appui de l'être.

Secundo, en identifiant au moins deux catégories d'étudiants en classe, l'évaluateur se penche plus spécifiquement sur cette sélection et est principalement affecté par deux penchants opposés.

Corrigeant les erreurs dans les copies, l'enseignant va défendre un apprenant de catégorie studieuse étant en situation d'inattention. Malgré une mauvaise prestation, l'étudiant d'en face diffère par son apparence constante en public, par sa façon de travailler et par son bon comportement durable.

Par contre, cette justification n'est pas applicable aux apprenants à capacités réduites et dont le comportement unique et durable pouvant apparaître comme impoli. Ce type d'étudiants totalement insoucieux semble être victime de sa perte de réputation dans le milieu où il a vécu et étudié.

*« (...). Le registre des appréciations des comportements des élèves en classe est transposé aux modalités d'appréciations des fautes et les capacités professorales de détection des fautes sont modifiées en fonction de l'identification scolaire de l'élève. Cette influence du comportement de l'élève est présente même dans les disciplines utilisant un barème précis de notation. ».*¹⁷²

Soutenir l'idée d'une neutralité évaluative constitue un enjeu de taille puisque la lecture des copies est fondée sur une catégorisation socio-éducative. Cette évaluation est profondément marquée par les anticipations de l'enseignant corrélatives aux indicateurs sociaux, psychiques et culturels des individus.

L'enseignant qui serait familiarisé avec ses étudiants aurait éventuellement l'intention de les pousser à surveiller leurs propres comportements.

¹⁷¹ MERLE Pierre. *op. cit.*, p.121

¹⁷² *Ibid.*, p.121

5. 12- L'usage de l'évaluation comme outil d'apprentissage :

Il n'est pourtant guère question d'épiloguer longuement sur la propre définition de l'évaluation. Certes, les étudiants doivent, au minimum, en maîtriser la conception mais il s'agit de faire naître une véritable prise de conscience chez eux de son utilité. Il demeure néanmoins nécessaire à leur poser, en conclusion provisoire, la question de savoir à quel type d'usage est destinée l'évaluation.

Parmi les 94,54 % des étudiants répondant à cette question, 58,65 % d'eux jugent que l'évaluation peut être utilisée comme un outil d'apprentissage.

Le chiffre qui reste 33,65 % voit plutôt son usage comme un moyen d'estimation et d'appréciation.

Seulement, 07,70 % de sondés n'hésitent pas à affirmer que l'évaluation est envisageable pour être invoquée pour remplir deux fonctions (formative et sommative).

- **Selon 59,45 % des étudiants de l'université de Mascara**, l'évaluation peut être conçue à des fins d'apprentissage.

Pour 29,72 %, on s'en sert dans un but appréciatif.

10,83 % sont d'accord pour dire que l'évaluation est adoptée à une double fin précise et convenue.

- **63,63 % des étudiants de l'université de Mostaganem** considèrent que l'évaluation peut être exploitée tel un dispositif d'apprentissage.

30,30 % autres la conçoivent en tant qu'une solution de jugement et d'appréciation.

06,07 % optent pour les deux voies.

- **Suivant les 85 % des répondants de l'université d'Oran**, 52,94 % imaginent l'évaluation comme un instrument d'apprentissage.

Pour 41,17 % des interrogés qui restent, elle peut être pratiquée dans le sens de l'estimation et de l'appréciation.

05,89 % sont favorables pour les deux pistes.

	Outil d'apprentissage	Moyen d'estimation et d'appréciation
Univ. MASCARA	59,45 %	29,72 %
Univ. MOSTAGANEM	63,63 %	30,30 %
Univ. ORAN	52,94 %	41,17 %
Taux Général	58,65 %	33,65 %

Tableau 57 : Usage de l'évaluation selon les étudiants

Commentaire :

Les chiffres avancés montrent qu'il y a un accord presque absolu méditant que l'évaluation est faite à un usage formatif. Les quelques faibles nombres évoquent une utilisation à caractère sommatif. Nous leur accordons un crédit de ce qu'ils pensent réellement mais les deux types s'inscrivent dans une logique de complémentarité. Des enseignants qui leur font subir des activités de contrôle en vue de consolider et de vérifier les acquis.

Sans pour autant devenir tenaces, ils leur proposent des exercices ou des interrogations pendant ou en fin de cours. L'apprenant détectera ses erreurs et ses faiblesses et repérera les difficultés de son apprentissage. Il essayera de se situer par rapport à ce processus pour s'y adapter. L'examineur aura, à son tour, la possibilité de l'aider à franchir les obstacles et ainsi l'encourager. C'est pourquoi, les apprenants sont tenus de procéder régulièrement à des évaluations internes de leurs activités pour s'assurer de la qualité de leurs productions.

5. 13- Les fonctions des évaluations interne et externe :

Il y a deux grands aspects de l'utilisation de l'évaluation dont le second y est autant complémentaire. L'évaluation est au service de l'enseignant pour atteindre deux cibles stratégiques. Elle lui sert de renforcer la formation et en même temps de sanctionner à des fins quantitatives voire sélectives. Plus l'apprentissage sera régulé, plus garantie sera la réussite.

Ce n'est un secret pour quiconque que quand on évalue, on s'achemine vers une destination bien connue d'avance. Sachant que les étudiants vont se retrouver à un carrefour très important au cours et/ou au terme de leur cursus universitaire. Etant donné que les

conceptions divergent, l'utilité de l'évaluation peut être comprise à travers les nombreuses et différentes pratiques de leurs enseignants.

Il est connu de tous que l'acte évaluatif est indispensable et particulièrement signifiant pour tous les acteurs de l'université (enseignant, étudiant, administration). En outre, cette action joue un rôle sociétal quasiment fondamental. Les étudiants ont pu tergiverser à cette occasion sur l'implication de l'évaluation. L'emploi préférentiel de l'évaluation est également lié aux intentions de chaque examinateur.

L'évaluation est donc le reflet du niveau réel de l'étudiant en termes d'acquisition des connaissances. C'est un miroir tendu à l'apprenant dans lequel il verra ses performances, mais également ses contre-performances.

L'enseignant juge favorablement ou défavorablement quelqu'un ou mieux son produit avec objectivité. Il tiendra compte de sa réussite sans trop mettre l'accent sur ses anomalies et ses imperfections. L'examineur attribue à l'évaluation deux majeures fonctions différentes.

En premier lieu, examiner le fait d'installer des compétences en adéquation avec les objectifs assignés. Ce qui permettra d'adapter les stratégies de son enseignement-apprentissage.

En second lieu, porter des jugements fondés tels quels, d'une façon plus ou moins élançée. Exprimer des opinions contrôlées pour permettre la mesure objective des acquis. L'examineur mène classiquement des évaluations organisées dans le temps et dans l'espace, en sanctionnant par des notations.

Dans le premier cas, l'évaluation est synonyme de redressement voire de critique. Elle doit permettre à autant d'enseignants que d'étudiants de s'inscrire dans une démarche d'amélioration permanente de la qualité de l'enseignement-apprentissage.

Dans le deuxième cas, l'évaluation est équivalent de jugement de valeur voire de décision.

*« D'un point de vue éthique, on s'attend à ce que l'évaluateur ait pleine conscience de son statut et des risques qui y sont attachés : qu'il n'oublie pas que c'est sur les actes d'autrui qu'il émet un jugement et qu'il le fait selon une valeur susceptible d'être mise en débat. ».*¹⁷³

Les évaluations externes couvrent un vaste champ de ce qu'ils ont appris par le passage de plusieurs épreuves terminales à mi-parcours ou annuellement.

On dresse un bilan final en vue d'une orientation et/ou d'une certification. Il s'ensuit qu'actuellement noter n'est pas une fin en soi. Mais, cela peut s'inscrire plutôt dans une perspective de classement par rapport à autrui (une évaluation normative).

¹⁷³ BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold *et al. op. cit.*, p.58

Nous retenons dans ce chapitre que les étudiants gardent l'œil sur certaines matières faisant l'objet d'une certaine façon de corriger. Les évalués révèlent toujours des attitudes marquantes à l'égard des pratiques de correction et de notation de l'examen écrit.

Presque 65 % des étudiants trouvent que l'élément le plus redoutable réside plutôt dans la correction des copies. Le reste s'inquiète du sujet de l'épreuve (le questionnaire).

Cependant, en cas d'une mauvaise notation, cela peut dégénérer des réactions et des marques expressives se traduisant par des signes de déception et de tristesse de la part des étudiants.

Par ailleurs, selon une grande masse, l'évaluation peut être utilisée comme un outil d'apprentissage. Une minorité l'aperçoit tel un moyen d'estimation et d'appréciation.

Nous nous retrouvons interpellés par quatre résultantes : Premièrement, mis à part les étudiants de L1, plus de 60 % ignorent leur nombre de matières. Secundo, en examens, plus de 60 % préfèrent œuvrer dans des modules au détriment des autres. Troisièmement, les étudiants considèrent que les correcteurs sont sévères en Linguistique, Culture/Civilisation et Techniques de recherche. Ils sont indulgents à l'Écrit et en Phonétique. Quatrièmement, les universitaires estiment leur "subjectivité" à 55 %. Cinquièmement, les manifestations des évalués suite à une notation médiocre n'affectent pas les conduites évaluatives.

L'objectivité de l'évaluateur demeure défaillante dans quelques disciplines à évaluer. La correction des copies se fait inquiétante. La mauvaise notation amène les étudiants à se réagir. C'est très important pour les enseignants d'être à l'écoute de leurs évalués et de comprendre leurs mécontentements. En leur réexpliquant leurs maladroites en examen, être conscients que certaines erreurs de correction ou de notation peuvent advenir. Néanmoins, il faut savoir dominer son sujet et sans mépriser quiconque.

Il est donc important de rester vigilant face à une correction spontanée de l'épreuve et/ou une notation hasardeuse. L'évaluation ne pourra de ce fait être caractérisée par la vulnérabilité.

Désormais, nous allons mener une triple correction de vingt copies d'examen pour pouvoir dégager des analogies entre les trois enseignants-évaluateurs. Nous examinerons un échantillon à savoir deux copies en pointant chaque catégorie d'erreurs pour ensuite les réévaluer à notre manière.

Renvoyant au plan de recherche du sixième et dernier chapitre, nous allons accomplir un court passage documentaire en consultant des études docimologiques. Nous présentons une épreuve simulée à une vingtaine d'étudiants. Ils réaliseront des écrits qui seront évalués par trois enseignants de chaque université. Nous détecterons des pratiques évaluatives susceptibles d'être distinctes. Analysant cette triple correction et notation, nous réévaluerons un échantillonnage (deux copies). Enfin, nous proposerons des pistes de réflexion.

CHAPITRE III

ANALYSE DE TRIPLE CORRECTION DES COPIES ET RÉÉVALUATION DES ÉCRITS

Dans ce chapitre, il s'agit d'une triple correction d'une épreuve écrite¹⁷⁴ adressée à un groupe de vingt étudiants de première année à l'université de Mostaganem. Ils sont examinés en « Culture et Civilisations » et surveillés par leur enseignant qui les corrigera par la suite.

Après cette première correction, nous avons remis cette pile de copies à deux autres enseignants (universités de Mascara et d'Oran).

Nous supposons ainsi que nous étions en face d'une évaluation plus ou moins neutre puisque ces deux professeurs ne connaissent pas les étudiants contrôlés.

Actant d'une démarche de re-correction stricte, nous prenons ensuite deux copies au hasard. Le repérage des erreurs tous azimuts, même les moins grossières, est la clé de voûte de notre approche. La prospection est cimentée par un calcul pointilleux d'où la défalcation des points. Les copies vont être corrigées selon les critères précis. Notre but est de montrer que le correcteur peut se tromper même en se basant sur une évaluation critériée.

Les étudiants peuvent se concentrer sur des questions classiques aussi bien que nouvelles. Ils doivent obtempérer de façon adaptée à une consigne d'écriture qui requiert une ou plusieurs tâches. Il est question de communiquer en recherchant la précision dans la langue en veillant à l'organisation du message.

Nous savons déjà que le processus d'écriture est très complexe. L'apprenant aurait acquis méthodiquement des mécanismes de la lecture des textes plus longs et syntaxiquement plus travaillés. Par ailleurs, une écriture réussie résulte également d'un entraînement machinal et conditionnée. Envisager de s'exprimer dans une langue correcte, en produisant un texte cohérent d'une quinzaine ou vingtaine de lignes.

En mobilisant des structures lexicales et syntaxiques pour exprimer des idées personnelles, ne serait-ce qu'un pré-texte voire une ébauche de texte. Cette expression écrite sera accompagnée d'une terminologie adéquate.

Aujourd'hui, nous savons que la majorité des étudiants souffrent dans ce domaine bien qu'ils disposent de quelques jalons. Autrement dit, détenir une description grammaticale du Français (passant de l'étude de la phrase à la grammaire du texte).

¹⁷⁴ C'est un sujet contenant une citation à commenter et à expliquer.

6. 1- Les études docimologiques :

Dans le cadre des épreuves destinées aux jeunes universitaires, la tentation de la note a toujours attiré l'attention des chercheurs en docimologie. Nous nous intéressons aux ressources des problèmes causés par la notation qui est souvent inadéquate avec le travail présenté. Nous nous occupons par ailleurs de chercher des solutions étroitement axées sur ces questions.

Nous nous demandons si l'examineur peut se prononcer sur le degré de responsabilité, d'intégrité et de fiabilité que reflètent certaines pratiques évaluatives qui ébranlent le système de la notation.

Nous imaginons, vu de l'extérieur, l'exigence d'implication personnelle de chaque évaluateur. Celui-ci s'octroie des pouvoirs d'administrer sa correction, mais tout en sachant pertinemment que sur ses épaules repose la responsabilité du jugement final. Le jour de la remise de la note constituerait un moment crucial, plus remarquable. Bref, ce serait l'heure de rendre des comptes.

« *La docimologie est une science qui a pour objet l'étude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examinés.* ».¹⁷⁵

L'étude docimologique ne porte pas uniquement sur les deux thématiques à savoir l'épreuve d'examen et la notation ayant un retentissement sur l'individu. Cette citation de Langouet G. (1993 : 23-24) apporte plus :

« *La docimologie, parce qu'elle étudie non seulement les systèmes de notation aux examens, mais aussi les comportements des examinateurs et des examinés apporte de précieux enseignements.* ».¹⁷⁶

L'approche docimologique est centrée aussi au cœur de la vie des personnes dont les manières d'actions et de réactions face à un milieu et selon des circonstances. Il s'agit d'entreprendre une analyse méthodique en vue d'une maîtrise de la nature morale de l'examineur et de l'examiné.

Les études docimologiques s'intéressent bien évidemment de près aux problèmes des formalités et des procédés relatifs au contrôle des connaissances. Pour ce faire, il leur retombe de répondre promptement à la question du comment examine-t-on ?

¹⁷⁵ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.13

¹⁷⁶ LANGOUET Gabriel. 1993. « Les fonctions de l'évaluation ». Dans *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*. Août 1993, n° spécial, *Évaluation et Certifications en Langue Étrangère*. Dirigée par Monnerie-Goarin et Lescure Richard. Paris : EDICEE. Pages 19-27. pp.23-24

Ces investigations aident à faire comprendre les épreuves traditionnelles. Par ailleurs, elles essayent d'analyser diverses particularités des outils d'évaluation.

*« La docimologie est l'étude des conditions et des méthodes du contrôle objectif des acquisitions intellectuelles. « Objectif », c'est-à-dire débarrassé des variables qui rendent discutables tous les examens traditionnels écrits ou oraux (différent degré de sévérité des professeurs, notation par référence relative aux autres, inadéquation des questions et du programme, des questions et du niveau réel, non-comparativité des résultats selon les heures, les jurys, les humeurs des correcteurs, les formations, etc.). ».*¹⁷⁷

Cette approche démontrera son efficacité si seulement elle est liée à une indication relative à l'objectivité. Autrement dit, rompre avec certains facteurs subjectifs qui déstabilisent le processus de l'évaluation, de la conception de l'épreuve jusqu'à sa correction.

Les chercheurs œuvrent sur les comportements de chaque notateur. A titre d'exemples, citons des enseignants sévères dans la correction ou d'autres qui montrent des humeurs spécifiques. Certains notent en faisant une comparaison aux autres examinés. Encore, des questionnaires n'étant pas en adéquation avec le programme ou avec leurs niveaux réels.

Tout comme le reste des disciplines scientifiques, la science de l'examen envisage d'étudier les invariants. Elle tiendra compte de plusieurs éléments éphémères influençant la notation des copies. Elle propose par exemple un nombre de correcteurs bien déterminé afin de fixer une note.

Mais avant cela, il fallait bannir quelques pratiques et d'habitudes classiques. Celles qui nuiraient à la méthode des examens et contrôles tout en limitant les effets négatifs de la correction.

Cette science moderne a été créée afin de donner un sens à manière de mesurer. On réfléchit désormais à projeter et à proposer un questionnaire docimologique définitivement valable. D'un point de vue scientifique, ses caractéristiques seront formellement soumises à des actions de validation.

6. 2- La validité de l'épreuve :

Infliger une copie à un examen méthodique en vue de l'estimer à sa juste valeur, tel est véritablement le dessein de tous. Afin d'éviter toute contestation ou altercation, il semble évident de la juger d'après des critères appropriés en obéissant à des règles conventionnelles qui varient selon les modules d'enseignement.

¹⁷⁷ MUCCHIELLI Roger. *op. cit.*, p.164

Une sorte de compromis qui permet de déterminer la qualité plus ou moins fine d'une feuille d'examen dont la réalisation ou l'accomplissement sont astreint à un barème.

Eloignant toutes formes d'ambiguïté, c'est un mécanisme nécessaire au bien-fondé d'une évaluation objective.

*« La validité critérielle est liée à la valeur pronostique des résultats obtenus à l'aide d'un test. La mesure établie au moyen d'un test sera considérée comme valide si elle permet de pronostiquer avec une faible marge d'erreur la mesure d'une autre caractéristique (la réussite en formation ou la réussite professionnelle par exemple). ».*¹⁷⁸

La validité critérielle porte sur une certaine fabrication dont une épreuve d'évaluation devra reconquérir à l'aide d'unités de mesure (questions ou items). Établir une épreuve en optant pour un nombre suffisant et approprié de critères de référence.

« (...). La validité de contenu est relative à la question de la pertinence et de la représentativité des tâches proposées dans le test par rapport au domaine qu'on cherche à mesurer (intelligence, anxiété, estime de soi...).

*Il est important de souligner que la notion de validité tend à être intégrée dans le concept plus général de validation. ».*¹⁷⁹

La validité de contenu est aussi connue sous le nom de "validité représentative". En effet, elle s'intéresse à ces questions ou instructions en tant que prototype représentatif de ce que l'on veut évaluer (comportements psychologiques ou cognitifs).

Bref, pour se demander si l'épreuve de contrôle ou d'examen est valide, il faudra s'assurer que l'objet à évaluer repose sur des items valides et validés. Se poser la question suivante : mesurent-ils adéquatement, efficacement et avec rigueur ?

Introduit notamment dans les branches telles la psychologie et l'éducation, le test psychométrique fait l'objet de validation.

À juste titre, De Landsheere G. (1971 : 73) nous informe que :

*« Pour être équitable et valide, un examen doit presque toujours comporter un grand nombre de questions. Si le domaine à couvrir est étendu, la chose semble évidente. N'interroger que sur une fraction, parfois minime, de la matière repose sur une exigence difficilement justifiable, surtout dans notre système d'enseignement actuel, non individualisé : (...). Des questions portant arbitrairement sur une partie du tout permettraient donc de porter un jugement valable. ».*¹⁸⁰

¹⁷⁸ BLANCHARD Serge, BONICEL Marie-Françoise, BONORA Denis *et al. op. cit.*, p.285

¹⁷⁹ Ibid., p.285

¹⁸⁰ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.73

Une épreuve d'examen correcte s'exprime par un grand nombre de questions dont le but est de parcourir la plupart des cours étudiés. Le choix de la quantité des items apparaît parfois difficile au regard des vastes apprentissages.

De toutes les manières, l'examineur est contraint d'interroger ses étudiants sur au moins une partie de ce qu'ils ont vu pendant un semestre durant.

La sélection des questions est d'autant plus problématique que leur valeur voire leur convenance mettant en péril l'examiné. Il n'est pas simple d'acquiescer l'utilisateur de ce peu d'interrogations face à l'éventail de savoirs mis en place.

C'est pourquoi, un questionnaire est souvent laissé à la libre volonté de l'enseignant portant sur une tranche des éléments inculqués.

6. 3- La présentation de l'épreuve simulée :

6. 3.1- Le sujet (commentaire et explication) :

« La fin du moyen âge et la Renaissance ont entraîné de grands bouleversements en France et en Europe. Le Français se diffuse en même temps que s'élargit la domination des Rois de France. ».

Commentez cette citation en expliquant comment le Français de cette époque commence à dominer.

6. 3.2- Le corrigé-type :

" Au moyen Âge, la création artistique était au service de l'Église et la Religion chrétienne. La Renaissance consacrait un nombre de thèmes plutôt humanistes tels que la tolérance, la paix, l'éducation... et le retour à la mythologie Antique. Mais la fin du moyen âge et la Renaissance avaient entraîné de grands bouleversements en France et en Europe.

En 1539 avec l'Ordonnance de Villers-Cotterêts, François 1er fait du Français la langue de l'Etat, c'est-à-dire la langue obligatoire du droit et l'impose comme langue administrative au détriment du latin.

En 1549, Joachim Du Bellay publie « Défense et illustration de la langue française », un texte de théorie littéraire de la Renaissance. L'humanisme rend l'homme au centre des connaissances, c'est pourquoi l'homme devait être érudit dans tous les domaines.

Les caractères gothiques ont disparus et remplacés par les caractères romains. On remarque l'apparition de l'accent, de l'apostrophe, de la cédille et l'apparition des doublets (un même terme latin avait pu produire un mot populaire et un mot savant).

Le Français commence à remplacer le latin et à dominer durant cette période. Le grec a fourni au Français, par formation populaire, un certain nombre de mots, qui ont passé par la forme latine : baume, beurre, trésor, etc. Il lui a fourni en outre, par formation savante, nombre de mots : amnésie, enthousiasme, téléphone, etc.

Le Français a emprunté aux différents dialectes, surtout au provençal et au gascon, un certain nombre de mots : auberge, badaud, fadaise, goujat, etc.

En fait, plus de 8000 mots ont été empruntés : l'Italien et l'Espagnol ont fait entrer dans le Français un assez grand nombre de mots : balcon, bambin, opéra, carnaval, etc. ; adjudant, cigare, etc. L'Allemand a fait passer dans le lexique français d'assez nombreux mots relatifs aux choses militaires : halte, sabre, choucroute, trinquer, etc. L'Anglais nous a fourni un notable apport de nombreux termes concernant le sport, la marine, le commerce, la politique, la mode : handicap, paquebot, cheque, budget, magazine, blue-jean, etc. "

6. 4- La présentation et la définition des critères de l'épreuve :

Les critères sont considérés tels " les piliers de la correction " dans la mesure où ils jouent un rôle déterminant dans le guidage du correcteur, c'est-à-dire le piloter pour ne pas se tromper involontairement sur la destination finale qui est la notation.

De nombreux critères peuvent être utilisés pour déterminer le degré de l'objectivité, tels que ceux susmentionnés. S'il s'agit d'une infraction à la règle linguistique, comment évaluer le produit d'un apprenant lorsqu'une norme harmonisée recommandée n'a pas été assidue ?

Ce ne sera pas irréprochable pour la simple raison que les procédures de la correction sont légiférées conformément à une grille d'évaluation. Le nombre et la propriété de critères qu'exigent des examinateurs sont plus élevés que jamais auparavant ; et c'est aux examinés d'avoir l'habileté à les retrouver puis à les appliquer.

Des critères plus spécifiques sauraient mieux orienter l'attention sur les pratiques évaluatives les plus objectives des diverses productions. Hormis les critères explicites reconnus dans la consigne d'écriture, d'autres sont implicites dont l'évalué est raisonnablement censé avoir connaissance, et sinon ce serait à l'évaluateur de les aviser aussitôt.

Le correcteur s'abstient de prendre en considération tant à l'égard d'un critère donné parce qu'il ne juge pas cela fondamental voire requis d'autant plus que ce n'est pas de ses habitudes d'omettre un tel acte pédagogique. Cela se traduit par manque d'intérêt ou d'y apporter moins de soin qu'il ne serait nécessaire.

« Qui veut donner une note sommative la plus rigoureuse possible ne pourra se dispenser de définir les critères en fonction desquels les tâches proposées en épreuve seront évaluées. Il

*faudra vérifier si les critères que l'on utilise en fait sont bien tous explicites, et s'il y a cohérence entre ces critères et les objectifs. ».*¹⁸¹

Les critères et les indicateurs d'évaluation correspondent aux objectifs des cours dispensés. Ils mesurent le degré d'efficacité et de la qualité du travail de l'évalué. Le choix, la définition et la rédaction des critères pendant une séquence d'évaluation sont étroitement liés aux objectifs arrêtés dans une séquence d'apprentissage.

En raison de sa vaste expérience, l'évaluateur veille à ce que règne une certaine harmonie entre l'ensemble des critères explicites et les objectifs de l'action spécifiquement définis au départ.

Une copie prise en charge est fondée sur les objectifs, pour lesquels le choix de critères constitue un facteur inhérent à tout le processus évaluatif. Il est possible que ces informations spécifiques et très importantes impliquent une amélioration de la correction de l'enseignant. Elles permettent donc de mieux noter en centrant son attention sur les carences évidentes par rapport à ce qui est fixé comme buts.

6. 4.1- La capacité à informer et à apporter des idées pertinentes :

Ce double critère de qualité de cette épreuve écrite inclut que son apparence et sa valeur intrinsèque doit être identique ou supérieures à celles relatives à l'emploi de la langue. Il permet de justifier la connaissance de chacun en termes de pensée et faire preuve de compétences conceptuelles pour faire valoir ses points.

En amont, il vaut mieux saisir les premières exigences du texte à produire. Diverses tentatives iront dans ce sens et démontreront le potentiel individuel de chaque étudiant.

Les écrits doivent respecter les conditions et les implorations fixées dans la consigne. Cela ne signifie pas pour autant mettre en cause les travaux donnant lieu à des connaissances nouvelles. L'efficacité de ces nouveaux écrits se mesurera à leur capacité à faire supériorité dans la sélection et l'enchaînement des idées et de leurs ressources.

Ces universitaires feront en sorte qu'ils possèdent un socle de connaissances capable d'offrir un produit exemplaire à le faire fructifier. Si tel est le cas, il s'engage à apprendre à son enseignant correcteur de son commentaire à propos du sujet.

Le produit écrit sera édité dans l'unique but d'informer tout lecteur possible en misant sur l'origine de la langue française et son essor à une époque donnée.

¹⁸¹ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.138

Etant instruit de la principale tâche, l'évalué tient à formuler des idées pertinentes de façon cohérente. C'est déjà avoir le souci de les rassembler pour être sélectionnées et expliquées. Lorsqu'il se sert de sources de documentation, il affiche des notions congruentes reliées à la citation, et qui seront communiquées à son interlocuteur appelé à les faire ressortir puis évaluées selon l'échelle de notation.

6. 4.2- Le respect de la langue :

Si l'étudiant veut voir la réussite dans sa production écrite, il faudra advenir la coexistence de deux aspects : notionnel et linguistique, qui seraient susceptibles de fournir une adéquation dans la construction textuelle à tous les niveaux d'enseignement : stylistique, morphosyntaxique et lexicale.

La consigne d'écriture précise, même implicitement, les obligations en ce qui a trait aux considérations linguistiques. La reconnaissance des notions exhibées doivent s'accompagner logiquement du respect de la langue tout en peaufinant la forme du texte à écrire.

Cette mise au point préviendra le scripteur de prendre conscience quant à l'usage de la langue de chacun comme une valeur essentielle, et qui pourra engendrer un degré de satisfaction par l'examineur. Nous privilégions d'intégrer l'aspect linguistique au cœur des priorités de l'évaluation afin de démontrer la compréhension et les applications des pré-requis qui feront l'objet d'une source d'inspiration.

Bien évidemment, des critères peuvent être élargis et n'importe quelle situation d'évaluation se base sur un certain nombre de critères spécifiques. Ils rapportent quelques points au barème de la note finale en sachant que ces points peuvent grandement faire la différence.

Le cercle de critères s'étend et constitue de ce fait un étayage, à n'en point douter, contribueront à enrichir l'activité évaluative dont en voici les critères de l'examen du jour :

Par " Formulation et organisation " on évalue la composition correcte de phrases avec l'emploi judicieux du style d'écriture. D'une part, l'usage d'un nombre de mots pourvu chacun d'une bonne part d'énergie. D'autre part, une manie courante consistant à diluer l'expression. Avoir un style plus vif à partir d'un vocabulaire varié et avec moins de répétitions possible. Pour ce faire, il faut maîtriser un certain dosage du texte à écrire par le recours à un équilibre entre les noms, les verbes et les adjectifs. Enfin, la qualité de la production écrite découlera de la richesse de la syntaxe et du vocabulaire.

Par " Lexique " l'évaluation est portée sur le choix variés des mots à employer effectivement dans l'écrit (noms, déterminants, verbes, pronoms, adjectif, adverbe, etc.) ainsi

que l'usage d'un certain nombre de désignations et des notions appartenant au domaine de la langue française et son histoire (champ lexical et champ sémantique).

L'orthographe lexicale, appelé traditionnellement orthographe d'usage, on observe le non-respect des règles de transcription écrite du vocable dont les accents les autres signes : le tréma, la cédille, l'apostrophe, le trait d'union y compris les signes typographiques comme celles de la ponctuation, les majuscules, les abréviations, les guillemets.

Par " Morphosyntaxe " cela sous-entend que le correcteur veille à l'emploi de l'ensemble des structures contribuant à construire grammaticalement une phrase : Formes des mots, flexions (verbal et nominal), agencement des marques syntaxiques (déterminants, pronoms, etc.) ainsi que leurs organisation phrastique.

Par " Orthographe grammaticale " on entend évaluer les déformations concernant les transformations du vocable selon son usage dans le contexte de sens (les marques du genre et du nombre et les désinences verbales).

A cela peuvent s'ajouter des critères implicites comme : l'originalité, la présentation avec une écriture soignée, le volume (taille du texte), nombre de lignes, la lisibilité, etc.

6. 5- Le barème de correction et de notation :

Après la présentation du corrigé aux examinateurs, un barème de points a été étalé aux correcteurs pour servir de guide durant la correction. Les critères d'évaluation en relation avec la grille proposée :

- Tâches (Commentaire / Explication /10 points et Respect de la langue /10 points)
 - Capacité à informer et à apporter des idées pertinentes. 10 points
 - Formulation et organisation. 2 points
 - Lexique / orthographe lexicale. 4 points
 - Morphologie / orthographe grammaticale. 4 points

A rappeler que nous avons commencé à aborder le thème du barème dans les chapitres précédents, à partir du deuxième chapitre.

Le barème est général et commun, il entend mener les acteurs de l'évaluation à la circonspection préalable à l'épreuve et aux conditions concrètes de l'obtention de la note. Il aide le correcteur à s'orienter vers une approche neutre ; à prendre les mesures nécessaires pour noter équitablement les prestations de tout un chacun.

Le barème détaillé est en faveur de l'évaluateur que de l'évalué, ce qui a eu pour effet positif d'attirer l'attention sur l'apparence de l'échec de ce dernier. Il serait plus salubre de

choisir un barème adapté au niveau-seuil de sa classe : éditer et distribuer doctement une totalité de points que l'on estimera le plus utile pour l'ensemble des tâches évaluatives.

Dans le cas contraire, on risque, c'est sûr, d'occulter bon nombre de performances, on va aussi pénaliser certains individus qui ont suffisamment travaillé dans le contenu au détriment de la forme et vice versa. Le barème pourrait contribuer de manière significative au renforcement de l'objectivité de l'examineur.

Il consiste entre autres à parvenir à ce que les concepteurs de l'examen soient en accord sur le barème définissant les modalités de la correction. Elles nécessitent le plus d'attention afin de guider les correcteurs de manière convergente.

*« Valeur absolue parce que la totalité des critères est prise en compte : il n'est plus temps pour l'apprenant de diriger son effort sur tel aspect seulement ; c'est l'ensemble des compétences qui doit être maîtrisé à la fois ; et si elles ne le sont pas, c'est dommage, mais c'est tant pis. Voilà encore un aspect de la somme qui donne son nom au sommatif. »*¹⁸²

Un barème qui ne supporte aucune contradiction donne lieu à une notation chiffrée visant à attribuer une somme de points en fonction des critères signalés

« Tous les critères entrent en jeu »,¹⁸³ réclament Veslin O. et J. (1992 : 143).

C'est par souci d'objectivité que le notateur se montre circonspect quant au respect de tous les aspects caractérisant l'exécution des tâches adjurées. Le sommatif désigne par conséquent l'assortiment des aptitudes maîtrisées à évaluer. Rien n'est pris à la légère car il est fondamentalement raisonnable de faire preuve de compétences générales et/ou particulières.

6. 6- Le premier constat, l'absence d'appréciations et d'annotations sur les copies :

Tout d'abord, nous n'avons observé aucune appréciation visible formulée par les trois correcteurs sur les copies. Ils n'ont pas appris aux auteurs des copies des jugements de valeur à caractère qualificatif. Un indice qui affirmerait de la juste et/ou vraie valeur de l'œuvre au titre personnel.

Parmi les leviers qui font la différence entre un correcteur et un autre, invoquons l'utilisation abusée par ces derniers pour servir leurs ambitions ; soit de condamner la récidivité d'un propriétaire de la copie ; soit de dresser une certaine attitude chez lui.

En apercevant l'existence singulière d'une note défectueuse ou l'inverse sur son manuscrit, l'étudiant est partiellement leurré. Il ne se rendrait pas compte de ses anomalies et de ses

¹⁸² VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.143

¹⁸³ Ibid., p.143

maladresses parce qu'elles ne sont pas identifiées scrupuleusement par le correcteur. Une mise en évidence des imperfections est donc préconisée quoiqu'il puisse s'agir d'un labeur minutieux, assidu et maniaque. Le fait d'examiner systématiquement et soigneusement des copies à bon droit est un motif valable en vue de mettre des appréciations.

Succinctement, le profil de l'apprenant pourrait se dessiner via un positionnement assez fréquent, bien entendu, il est déterminé par l'enseignant lui-même. Des examinateurs s'abstiennent de commenter les produits des apprenants ou même de les apprécier mais ils le feraient verbalement pendant le compte rendu. Ils se désintéressent de trop mentionner sur la feuille de l'apprenant car ils estiment que c'est un travail acharné, une corvée.

L'indication des annotations et des appréciations s'avèrent des éléments déchus même si pour positiver certaines productions et/ou réponses ou bien afin d'honorer tous les efforts et les sacrifices exigés. Le souci d'annulation voire l'abolissement de ces procédés prive les examinés surtout les plus réservés d'un canal de communication importante englobant un ensemble d'informations.

Il s'agit ainsi d'une instrumentalisation des étudiants vers une finalité absolue, au fait de recevoir une note inattendue et sans la moindre orientation pédagogique.

6. 6.1- Des appréciations précises pour les productions écrites :

Dans le second chapitre, nous avons étudié le problème de la mise en place des appréciations et des annotations sur les copies. A présent, nous voyons clairement que ce phénomène persiste encore à l'université.

*« Pour conclure, nous pouvons dire que les modes d'évaluation des productions écrites pratiquées en Algérie ne semblent pas pouvoir permettre aux élèves de progresser. En effet, nous avons constaté que les appréciations sont tantôt absentes tantôt insuffisamment précises pour permettre aux élèves d'avoir une information claire quant aux problèmes qui subsistent. De plus, elles ne ciblent jamais les réussites. ».*¹⁸⁴

La tendance du correcteur aujourd'hui est celle d'user de son pouvoir d'évaluation. Elle ne contribue ni à apprécier le couronnement du travail de la personne jugée ni à expliciter ses faux pas. Il est évident que la progression escomptée ne se fera pas sans l'incarnation de ces indications qui seront de bon augure pour la suite.

Ceci pourra lui permettre d'éviter la tromperie dans son évaluation, s'il fait découvrir dès le début le nombre d'erreurs à corriger. Bien qu'elle soit connue, cela reste une méthode

¹⁸⁴ AMEUR-AMOKRANE Saliha. *op. cit.*, p.233

appropriée en matière de prise en charge de la production de chaque évalué leur permettant d'agir efficacement.

« (...). Par ailleurs, les erreurs relevées lorsqu'elles ne sont pas corrigées par l'enseignant lui-même privant ainsi l'élève d'étapes essentielles (la détection de l'erreur, l'identification de sa nature avant sa correction) ne sont que rarement caractérisées de manière claire pour permettre aux élèves de les comprendre et d'y remédier. »¹⁸⁵

Elle peut être perçue comme désuète et qui entraîne au passage un harcèlement voire un surmenage. Donc, l'évaluateur a intérêt à conduire une correction pointilleuse puisqu'il y a toujours des choses à signaler.

6. 6.2- Un écrit noté mais annoté :

En couvrant la thématique de l'évaluation de la production écrite au cycle moyen, Ait Yala O. (2018 : 96) précise dans sa recherche doctorale que :

« Certains enseignants ne laissent aucune trace écrite sur la rédaction de l'élève (aucune identification), l'élève n'arrive même pas à localiser son erreur ni à comprendre sa note. Nous avons également constaté qu'une minorité d'enseignants font le travail de repérage et d'identification pour relever les points positifs de la production de l'élève. »¹⁸⁶

Au début, certains correcteurs localisent des lacunes importantes dans les applications des étudiants. Ensuite, ils finissent par être plus tolérants envers les maladroites d'orthographe d'usage par exemple, notamment dans une écriture lamentable. Enfin, ils signalent ces erreurs de préoccupation dont les étudiants traiteront dans les séances de remédiation.

Ces plus gros points négatifs qu'ils vont souligner dans les paragraphes des essayeurs déterminent le succès et le coût de son action. L'échec tient compte de la difficulté à répondre à la consigne d'écriture et du nombre voire des types de fautes commises, face aux distorsions d'un texte rédigé.

Mais, les annotations faisant état de plaintes sont portées par quelques évaluateurs envers les groupes visés.

« (...). Très peu d'enseignants "repèrent" que l'apprenant a bien suivi la consigne d'écriture, ou qu'il a bien conjugué ses verbes, ou encore qu'il a, tout simplement, une belle écriture. Pour eux, le repérage ne se fait que pour les erreurs. Même si l'enseignant décide de laisser des commentaires vagues et globaux du genre : continue, très bien. En plus d'être des remarques impersonnelles destinées à tout élève, ce type d'annotation ne détermine pas avec

¹⁸⁵ AMEUR-AMOKRANE Saliha. *op. cit.*, p.233

¹⁸⁶ Ibid., p.233

*précision ce que l'élève a réussi à faire avec succès. C'est en quelque sorte, tout un savoir-faire nouvellement acquis chez l'étudiant qui est mis de côté. ».*¹⁸⁷

D'ailleurs, c'est à l'apprenant de constater des indicateurs qui lui aideront à mesurer son progrès.

En complément, il serait fort utile de soulever des appréciations qui suivent les notes. Rappelons qu'un écart existe entre le fait d'annoter et celui d'apprécier car ils ne sont pas soumis aux mêmes types de contraintes évaluatives.

Au bout du compte, l'examineur souhaite attirer l'attention sur un certain nombre de particularités d'ordre rédactionnel. Les appréciations peuvent apparaître dans toutes les copies, mais elles ne seront pas prises en considération autant que les annotations et la note finale.

6. 6.3- Désigner l'erreur pour vite corriger :

Dans ce sens, Ameer-Amokrane Saliha (2007 : 277) ajoute que :

*« L'évaluation constitue un dispositif indispensable pour aider les élèves à améliorer leurs performances. En effet, lorsqu'un enseignant remet un travail annoté, l'élève, pour peu qu'il comprenne les remarques qui lui sont faites, a des réactions auto-évaluatives qui ont des répercussions sur ses comportements ultérieurs. ».*¹⁸⁸

Certes, nos apprenants aimeraient bien voir des annotations sur leurs copies mais à conditions que celles-ci ne revêtent pas de caractère connotatif. Autrement dit, elles doivent exprimer en optimum un message clair et explicatif plutôt que critique.

Les annotations par leurs orientations personnelles font gagner du temps pendant la phase de correction. Elles évitent aussi les controverses inutiles et provoquent une prise de conscience des erreurs commises. En désignant le point de l'échec, ces remarques servent donc à le faire reconnaître de façon bien ceinturée.

Par ailleurs, on pourrait annoter une consigne dans le seul but de faire rappeler et/ou expliciter la tâche à réaliser. On situe les incorrections repérées et on montre ce qui était réellement attendu par les évalués.

N'étant pas vagues ou trop abondantes, les annotations renseignent et enseignent. Les destinataires désignés trouveront des mots et des expressions souvent des abréviations significatives qui leur signaleront l'inexactitude des travaux.

Veslin O. et J. (1992 : 35) s'expliquent davantage :

¹⁸⁷ AIT YALA Ouardia. 2018. *L'évaluation de la production écrite : Cas de la 4^{ème} année moyenne. op. cit.*, p.96.

¹⁸⁸ AMEUR-AMOKRANE Saliha. *op. cit.*, p.227

« On s'aperçoit d'abord, si l'on abandonne les évidences de l'expert, d'une relative difficulté de lecture proprement dite : il s'agit rarement de la simple lisibilité, encore que, si plusieurs indications figurent sur la même ligne, il ne soit pas toujours évident de référer celle-ci à tel point du travail, celle-là à tel autre. Dans le meilleur des cas, on peut supposer que le codage des abréviations (fam., voc., rép. respectivement : familier, erreur portant sur le choix du vocabulaire, omission d'une négation, répétition fâcheuse) a été donné quelque part. Est-ce toujours vrai ? De toutes manières, il varie d'un enseignant à l'autre. ».¹⁸⁹

Le correcteur peut étendre cette pratique d'annoter à toutes les copies en acquiesçant une formulation plus lisible qui permettra de mieux lire et comprendre ces expressions.

L'écriture de ces mentions est plus recherchée et conçue de la façon la plus appropriée à leur bonne réception et compréhension. Diverses annotations peuvent être observées comme des énonciations improvisées au point où l'examiné ne saurait détecter leurs significations.

Cela pose la question de la barrière de l'assimilation linguistique de ces remarques qui sont souvent des abréviations. La reconnaissance des sens et la compréhension du langage ne peut générer une compréhension réelle profonde mais plutôt superficielle.

Le correcteur donne des renseignements sur la production et cela devrait être décrit dans un codage pour faire passer les messages. Ils seront transmis essentiellement grâce à un ensemble de signes ou de tournures linguistiques.

Le problème sera aggravé si des données sont incomprises étant donné que la formulation comprend une terminologie plus obscure. L'étudiant va devoir maîtriser la complexité du codage relatif aux annotations possibles d'autant plus que l'emploi de ces indices connaît une très grande variété.

La reconnaissance de ces variables explicatives passe par un codage uniforme pour tous les types d'erreurs en fonction de chaque catégorie (points de langue, style, ponctuation, etc.).

6. 7- Le second constat, des productions peu réussies (notations moyenne et faible) :

Nous avons décelé un écart plus ou moins raisonnable lorsque deux copies se distinguent par un espace de 1 à 2 points (sauf pour une copie : 3 points de différence) entre la correction de l'enseignant de l'université de Mostaganem et celle du son homologue d'université d'Oran. Toutefois à l'inverse, plusieurs écarts dans la notation sont nettement visibles en ce qui concerne le troisième correcteur (université de Mascara).

¹⁸⁹ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.35

Mises à part quatre copies où nous repérons une séparation de 1 à 2 points entre elles, les autres copies ont connu un écart flamboyant arrivant jusqu'à 6 à 7 points, quelques fois atteignant 4 à 5 points d'écartement.

A titre d'exemple, la copie n° 1 a valu une note unique : un 10 selon deux correcteurs.

Par contre elle a mérité un 6 par le troisième examinateur. De même par exemple pour l'avant-dernière copie (n° 19) dont l'auteur a obtenu un 10 d'après la première correction, un 12 dans la seconde et 06 du côté du troisième.

Nous détaillons tout cela via le tableau ci-dessous. Voilà précisément ce que nous avons comme notes pour toute la classe pour chaque correction :

N° Copie	Université de Mostaganem 1ère correction			Université d'Oran 2e correction			Université de Mascara 3e correction		
	Note - Appréciations – Annotations								
1	10	/	/	10	/	/	06	/	/
2	10	/	/	10	/	/	06	/	/
3	11	/	/	12	/	/	05	/	/
4	08	/	/	08	/	/	04	/	/
5	07	/	/	10	/	/	05	/	/
6	07	/	/	09	/	/	02	/	oui
7	10	/	/	12	/	/	12	/	/
8	13	/	/	14	/	/	11	/	/
9	07	/	/	08	/	/	05	/	/
10	05	/	/	07	/	/	05	/	/
11	07	/	/	11	/	/	05	/	/
12	07	/	/	09	/	/	04	/	/
13	07	/	/	10	/	/	05	/	/
14	07	/	/	09	/	/	05	/	/
15	10	/	/	12	/	/	07	/	/
16	13	/	/	13	/	/	07	/	/
17	09	/	/	11	/	/	05	/	/
18	08	/	/	09	/	/	04	/	/
19	10	/	/	12	/	/	06	/	/
20	05	/	/	06	/	/	03	/	/

Tableau 58 : Copies notées par les 3 correcteurs

Commentaire :

Dans la globalité, ces apprenants de première année de langue française n'ont pas excellé dans leurs productions d'où la faiblesse et la médiocrité de leurs notations.

Les trois correcteurs ne leur ont pas accordés d'éloges comme en témoigne les notes observées sur leurs copies.

Nous pouvons constater que tous les examinateurs n'ont pas « gonflées » leurs notes lorsque nous nous retrouvons avec une meilleure note qui est un 14 pour la copie n° 8 (le deuxième correcteur).

Presque deux corrections (Mostaganem et Oran) sont un tant soit peu avoisinantes, les notes se rapprochent et parfois quelques copies ont perçu une note identique. L'autre évaluateur (Mascara) est bien éloigné d'eux par ses notes réduites.

6. 7.1- Le descriptif de la notation (de la plus faible à la meilleure note) :

6. 7.1.1- La première correction (de 05 à 13) :

Douze étudiants étant au dessous de la moyenne : deux étudiants ont recueilli chacun un 05/20. Sept étudiants ont obtenu un 07/20, deux autres ayant chacun un 08/20 et un autre recevant un 09/20. Soit une moyenne d'échec de 06,16/20. Il y a 60 % d'étudiants n'ayant pas réussi leur examen selon le premier correcteur. Huit autres ont réussi à avoir la moyenne voire plus : cinq étudiants ont eu un 10/20 et un autre ayant un 11/20 pendant que deux étudiants seulement ont acquis un 13/20. Soit une moyenne de réussite de 10,87/20.

Donc, nous avons 40 % d'étudiants ont réussi selon le premier correcteur.

La moyenne générale de la note obtenue dans groupe est de 08,05/20.

6. 7.1.2- La deuxième correction (de 06 à 14) :

Huit étudiants étant au dessous de la moyenne : deux étudiants ont obtenu un 06/20 et un 07/20. Deux étudiants ont empoché un 08/20 et quatre autres ont pris un 09/20. Soit une moyenne d'échec de 08,12/20. Il existe 40 % d'étudiants qui n'ont pas réussi leur examen selon le second correcteur mais avec une moyenne un peu plus élevée. Douze étudiants ont été au dessus de la moyenne : quatre étudiants ont eu un 10 /20 et deux autres ayant un 11/20. Quatre étudiants ont acquis un 12/20. Deux étudiants ont joué maximum tout un chacun d'un 13/20 et d'un 14/20. Soit une moyenne de réussite de 11,41/20.

Au final, 60 % d'étudiants ont réussi leur examen selon le second correcteur avec une moyenne plus haute.

La moyenne générale de la note est de 10,10 /20.

6. 7.1.3- La troisième correction (de 02 à 12) :

Dix-huit étudiants étant au dessous de la moyenne : deux étudiants ont récolté chacun un 02/20 et un 03/20. Trois étudiants ont obtenu un 04/20. Huit autres ayant chacun un 05/20. Trois autres se retrouvent avec un 06/20 et deux empochant un 07/20. Soit une moyenne d'échec de 04,94/20. Relevons que 90 % d'étudiants ont échoué à leur examen selon le troisième correcteur. Seulement deux étudiants ont parvenu à dépasser la moyenne : l'un a eu un 11/20 et l'autre se réjouissant d'un 12/20. Soit une moyenne de réussite de 11,5/20. Finalement, 10 % d'étudiants ont réussi selon le troisième correcteur.

La moyenne générale de la note est de 05,60 /20.

	Mauvaise note	Meilleure note	Moyenne d'échec	Moyenne de réussite	Moyenne de note générale
1^{ère} Correction	05	13	06,16 (60 %)	10,87 (40 %)	08,05
2e Correction	06	14	08,12 (40 %)	11,41 (60 %)	10,10
3e Correction	02	12	04,94 (90 %)	11,50 (10 %)	05,60

Tableau 59 : Récapitulatif du système de notation du groupe-classe

Commentaire :

Nous avons assisté d'ailleurs à une notation rapprochée entre quelques copies et autre différenciée.

A rappeler que des copies à savoir n° 7 et n° 8 auxquelles on a mis un 12/20 et un 11/20 consécutivement par ce troisième correcteur ont valu un 12/20 et un 14/20 par le deuxième examinateur et un 10/20 et un 13/20 par le premier évaluateur.

Curieusement, ces deux copies ont été notées presque pareillement comme le montre le tableau 57 (p. 290). Il n'existe pas trop de décalage de points entre les trois corrections.

Malgré cette proximité de notation entre les trois évaluateurs concernant ces deux copies, nous avons pu relever des divergences dans beaucoup de copies. La plupart ont subi une infériorité flagrante en termes de notes mais pis encore, dans d'autres cas, la troisième note a été extrêmement réduite (copies n° 16 et n° 19).

Les travaux des étudiants n'ont pas été autant récompensés et pire, ils ont concédé un 07/20 et un 06/20.

6. 7.2- L'analyse du système de notation du groupe-classe entre les trois correcteurs :

Nous savons que les procédures de correction et de notation soulèvent des polémiques dans la société universitaire. N'y aurait-il pas en eux une préférence pour l'usage abusif de l'attribution ou de la défalcation des points ?

Nous pouvons nous prononcer que la notation des deux autres correcteurs est anonyme sous prétexte que les auteurs de copies leur sont méconnus. Cet anonymat peut-il rapprocher les notes entre les trois correcteurs ?

La réponse est non puisque nous avons relevé d'étendues divergences surtout de la part du dernier évaluateur qui a attribué des notes en deçà des deux précédentes échelles de notation. Il s'agit probablement d'un correcteur sévère qui use et abuse de trop minimiser ses notes. Ainsi, ce comportement explique ces écarts notamment lorsque l'on sait que le sujet de l'examen implorait une rédaction personnelle.

Le module de « Culture et Civilisation » étant très subjective présume que cet examinateur n'a pas dû être d'accord avec les écrits des étudiants. Cette attitude a eu une influence décisive sur l'ensemble des examinés, ce qui semble y avoir un sentiment d'une correction arbitraire dépendant des opinions indiscutables de l'enseignant. Il serait également capital d'attirer l'attention que la justesse souhaitée découle de l'équilibre entre l'effort que réalise l'étudiant et ce que pense l'enseignant.

Pourtant, le corrigé, le barème détaillé assurent une correction normée de la manière la plus juste et équitable qui puisse être en vue d'assurer l'objectivité de l'évaluation.

Ni l'évaluateur, ni l'évalué n'auront normalement aucune réserve en fin de compte. Les correcteurs sont humainement tous différents et n'ont pas toujours les mêmes habiletés et les mêmes visions. Ils doivent corriger chaque copie une seule fois. Si l'un est souple des fois généreux avec de bonnes copies, l'autre est exigeant ou malveillant voire rude avec des copies qui suivent surtout celles qui n'étant pas à la hauteur de son aspiration.

En outre, il est fort possible que le correcteur n'ait pas appliqué littéralement le barème établi par le concepteur du sujet et du coup nous assisterons cette disparité d'évaluation. Soit il est toujours trop dur et incompréhensif avec les travaux des étudiants, soit par laxisme, il est tout naturellement complaisant.

Par exemple, la quasi-totalité des notes émises par le troisième correcteur et qui sont au-dessous de la moyenne ont été justifiées aussi par sa dureté quant à la correction de la langue.

Pour rappel, le barème présenté a insisté sur un total de dix points soit le demi de la note pour la rédaction écrite d'un texte en respectant son organisation en fond et en forme.

Souvent, un enseignant-correcteur juge défavorablement quelqu'un par le biais de son produit avec acrimonie, en ne tenant compte que de ses anomalies relatives à tel ou tel point de langue. Car il n'a pas respecté dans sa production personnelle bourrée d'imperfections ou même de défauts, l'étudiant « fautif » sera évalué aigrement par un type d'évaluateur hostile aux actions bafouées.

Un enseignant aura à évaluer à la manière de la plus objective possible, c'est exprimer des jugements tels quels, d'une façon plus ou moins élancée et fine. Il ne devra en aucun cas porter des jugements non fondés ou formuler des opinions non contrôlées. Autant dire, dénigrer une activité ne veut pas dire évaluer à tort et à travers, sans motif fondé.

Est-ce qu'il n'est pas beaucoup mieux et plus substantiel d'être jugé et compris de quelques intrépides correcteurs ?

C'est difficile de faire face à cette lourde tâche qui a pour but de garantir l'égalité et l'équité de la correction où la présence des émotions est encore plus palpable. La nécessité de promouvoir les pratiques évaluatives dont la particularité réside dans la capacité du correcteur à être imperturbable et déterminé à examiner une besogne quelconque sans trembler.

6. 8- Les principaux effets de la délimitation de la notation :

6. 8.1- La contamination des résultats :

De Landsheere G. (1971 : 33) soulève cette problématique en disant que :

« *Le stéréotype résulte d'une contamination des résultats. Un premier travail médiocre incline à penser que le second le sera aussi ; si cela se vérifie, la tendance à accorder une note médiocre au troisième travail s'accroît encore, et ainsi de suite. Chez le professeur surchargé de corrections, la déformation se produit d'autant plus facilement.* ».¹⁹⁰

Ce principe repose sur la transmission d'une note étriquée dans la chaîne des copies ultérieures. Il suffit de sous-estimer un travail mal fait pour qu'il soit une source de "propagation" qui manipulera le correcteur. Il va vite déduire que la déception s'en trouvera augmenté aussi pour le second, le troisième, etc.

Le correcteur va être très sensible à ce vecteur de contamination extérieure. Au début, des mauvais résultats se répètent dus peut être à un dispositif de contrôle des connaissances très difficile. Ils s'amplifient au fil de la correction et se reflèterait aussi dans les centaines de copies.

¹⁹⁰ DE LANDSHEERE Gilbert. *op. cit.*, p.33

6. 8.2- L'effet de halo :

L'effet de contamination qui peut survenir en ce sens reste néanmoins le plus redoutable et le plus crucial à surmonter lors de la correction. Le risque d'affectation sur le comportement de l'évaluateur résulterait du fait ou de la manière de connaître son étudiant voire son établissement.

Étant confronté à cet obstacle abominable, sa notation semble être subjective et extrêmement personnelle. Ceci ne l'empêche pas d'atteindre expressément un niveau d'objectivité optimum pour tomber dans le relativisme.

*« On relève également des effets sources : la note attribuée par l'examineur est affectée par la connaissance qu'il a de la réussite antérieure de l'élève, de son statut scolaire, des caractéristiques de l'établissement auquel il appartient (effet de contamination). Certains traits caractérisant l'élève ou sa copie (qualité de l'écriture, fautes d'orthographe...), pourront également influencer son jugement (effet de halo). ».*¹⁹¹

Nous soulignons le fait qu'il est inacceptable de recourir à une évaluation privilégiée ou même désavantageuse. Par ailleurs, on parle de l'effet de halo qui désigne la conversion de l'attitude du correcteur face à des antécédents.

En atténuant son objectivité, le correcteur peut être " infecté " par certaines marques distinctives qui caractérisent une copie. Comme souvent, le premier trait d'une feuille est probablement l'écriture de l'examiné et son style sans oublier la qualité de son produit.

Nul ne peut nier l'existence d'un type de travail auquel l'enseignant est habitué pendant les séances d'évaluation. Une présentation particulière qui représente évidemment le caractère contraignant de cette connaissance anticipée vis-à-vis de l'évalué.

Les notes données par le premier examinateur de cette pile de copies (université de Mostaganem) témoignent d'une tendance généralement positive mais aussi négative. Ses notes sont guidées automatiquement par la compréhension de son public.

Le correcteur s'est forgé déjà une idée de ce dont ses éléments sont capables et en quoi ils peuvent parvenir. Ceci nous fait connaître que l'effet de halo peut exister dans ce cas. L'effet de halo est indiqué aussi sous l'appellation de l'effet de généralisation parce que l'enseignant généralise une caractéristique de l'examiné à toute l'évaluation.

Il peut s'agir de références identifiables à des étudiants, vues comme des éléments influents sur la notation.

¹⁹¹ BLANCHARD Serge, BONICEL Marie-Françoise, BONORA Denis *et al. op. cit.*, p.106

Cela nécessite des modifications à apporter à la valeur de la production mais, avant tout, l'évaluateur devrait les intégrer pendant la correction. A ses yeux, il est important que l'élargissement de ces indications se poursuive sur l'ensemble des copies.

6. 8.3- L'effet d'ordre, de contraste et d'ancrage :

Il existe des effets constituant les principaux facteurs qui déterminent la notation au cours de la correction progressive. Il semblerait que même ceci semble inclure la subjectivité de l'évaluateur.

*« Parmi les biais qui affectent de façon systématique l'acte d'évaluer, on relève en particulier des effets séquentiels (dus à la succession des copies). Par exemple, une même copie ne sera pas notée de la même manière si elle vient après une bonne copie ou une mauvaise : il y a un effet d'ordre. Une copie de niveau donnée sera surestimée si elle émerge d'un ensemble de copies de niveau médiocre, et inversement : il y a un effet général de contraste. Certaines copies pourront, par leurs caractéristiques, attirer l'attention du correcteur sur certains critères de notation non pris en compte jusque là : il s'agit d'un effet d'ancrage. ».*¹⁹²

D'abord, il y a ce qui est appelé l'effet d'ordre où, à un moment donné, le correcteur est prêt à modifier telle ou telle note. Il est affecté par la suite et la succession des copies.

C'est-à-dire, quand une copie suit une autre ne lui ressemblant pas, le correcteur profitera de l'occasion pour essayer de métamorphoser les choses.

Ensuite, on parle de l'effet de contraste lorsqu'une copie est notée différemment et contrairement en se distinguant des autres feuilles. Enfin, l'effet d'ancrage cogite que l'évaluateur, après plusieurs séquences de correction, aura découvert l'absence de critères non retenus auparavant.

Cette conscience intuitive trouve un écho et suffit par elle-même à en proposer d'autres.

6. 8.4- Quels sont les effets de contamination de la notation des trois correcteurs ?

En examinant les notes des trois correcteurs, ceci semble marquer ce phénomène : L'effet d'ordre est général dans les trois corrections (c'est rare où les copies qui succèdent ont la même cote.).

Pour celui de Mostaganem, l'effet dû à la successivité apparaît dans les copies notées suivantes : 11-08 et 07-10/13, puis 13-09, enfin 10-05.

L'effet d'ordre existe pour le correcteur d'Oran à travers les copies qui suivent : 12-08, 09-12, 14-08, 07-11, 09-12 et 12-06.

¹⁹² BLANCHARD Serge, BONICEL Marie-Françoise, BONORA Denis *et al. op. cit.*, p.106

Concernant le correcteur de Mascara, la séquelle suite à une distribution de certaines feuilles a un peu contaminé d'autres comme suit : 02-12 et 11-05.

Par ailleurs, l'expérience montre également que l'effet de contraste prévaut chez deux évaluateurs : L'examineur de Mostaganem, après avoir donné de suite : 07-05-07-07-07-07, il procure un 10 et un 13. Celui de Mascara, une fois octroyé des 06-06-05-04-05-02, il sanctionne par un 12 et un 11.

À partir de nos trois exemples, cela dénote que la disposition des copies corrigées influence même modérément sur la chaîne consécutive de l'opération corrective. Est-ce que cela dépend de la matière à évaluer ? Comment peut-on atténuer les facteurs qui impactent cette opération et améliorer ses procédures ?

C'est pourquoi, il va falloir changer la stratégie évaluative et se dépouiller. Avant de débiter son travail, c'est-à-dire avant de poser la main sur la première copie, l'évaluateur va mettre en avant un certain classement de toutes les copies. Cela signifie qu'il va les classer et mettre approximativement en vue les bonnes les distinguant des mauvaises.

Bien sûr, cet acte n'est faisable qu'après une lecture-survole des productions ou selon sa connaissance préalable de ses étudiants. Outre, il vaut mieux marquer à chaque fois un temps d'arrêt au terme d'une correction d'une dizaine ou vingtaine de copies.

Interrompre systématiquement cette chaîne évaluative permettrait de minimiser les effets contamineurs des résultats.

6. 8.5- D'autres effets externes :

Compte tenu de ce qui précède, des éléments externes constituent une sorte de subterfuge pour l'évaluateur dont la particularité de chaque examiné. Duru et Mingat (1988) considèrent qu'une évaluation peut être influencée par l'effet du profil de l'étudiant. En tant que personne, ce dernier est noté selon sa productivité immuable.

*« (...) : par exemple, à niveau réel constant, la note attribuée varie en moyenne selon le sexe de l'élève, son âge, et la catégorie socioprofessionnelle de ses parents. Ces biais peuvent tenir à une plus grande expertise de certains groupes pour satisfaire aux normes de l'institution et ainsi, se valoriser ; ils peuvent aussi découler d'un effet d'attente du professeur, qui tend à surestimer la production d'un élève appartenant à l'égard de laquelle il a un préjugé favorable. ».*¹⁹³

¹⁹³ BLANCHARD Serge, BONICEL Marie-Françoise, BONORA Denis *et al. op. cit.*, p.106

Dans toutes les manières, sa notation pourrait être fixe et peu variable. On mesure le travail de quelqu'un d'après des données individuelles privées comme le sexe, l'âge, l'environnement social et l'état professionnel des ascendants.

Nous assistons à une évaluation détaillée pour des raisons totalement tendancieuses et abusives qui sont propres à un certain type d'étudiants.

On arrive à de meilleurs résultats avec plus de considération pour une couche spécifique. D'ailleurs selon Mathey-Pierre (1983), c'est éventuellement applicable pour exaucer les règles mises par certains établissements.

La sur-notation verra son apparition selon la pensée de l'examineur qui, par son action en faveur de l'examiné, attendra ce qu'il espérait avoir.

6. 9- L'évaluation de l'écrit et le traitement de l'erreur :

*« L'évaluation de la compréhension écrite est relativement aisée, si l'on garde à l'esprit quelques principes fondamentaux. ».*¹⁹⁴

Le récepteur d'un type d'écrit devra pratiquer une démarche drastique de lecture. Elle lui permet de fournir les réponses souhaitées aux questions de compréhension. Après avoir lu le texte dans son ensemble une première fois, il consultera le questionnaire pour conduire une lecture plus guidée. Adopter une seconde fois une lecture de repérage aussi bien sur le plan grammatical et lexical. Enfin, la rédaction des réponses s'opérera dans une langue simple et directe.

*« L'évaluation de l'expression écrite est plus délicate car elle comporte des enjeux autres que linguistiques : personnels, sociaux... Il convient donc d'apprendre à apprendre ... ».*¹⁹⁵

La rédaction est un exercice qui permet de faire apparaître manifestement ses pensées selon le type d'écriture demandé. Il ne s'agit pas uniquement de répondre à cette exigence, mais également de respecter les règles liées à la langue.

Les risques d'erreurs potentielles demeurent élevés dans la construction des structures françaises. Cette étape est primordiale dans l'apprentissage par la détection et l'isolation des incorrections en vue d'en analyser les origines.

Un enseignement par réflexion est de débattre des types d'erreurs et de leurs identifications. Il prendra les mesures contribuant à réduire le niveau de l'écart par rapport au vrai ou faux.

¹⁹⁴ DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique *et al. op. cit.*, p.63

¹⁹⁵ Ibid., p.63

6. 10- Un échantillonnage à analyser et à réévaluer (Copies n° 6 et n° 7) :

Nous avons pris deux (2) copies constituant l'échantillon à analyser. Elles ont déjà subi une triple correction par les trois enseignants de chaque université (voir en Annexes 10, 11, 12, 13, 14 et 15).

Le tableau 60 (p.285) montre les notes attribuées pour chaque copie par trois examinateurs :

	Université de Mostaganem 1ère correction	Université d'Oran 2e correction	Université de Mascara 3e correction
Copie n° 6	07	09	02
Copie n° 7	10	12	12

Tableau 60 : Copies 6 et 7 notées par les 3 correcteurs

Commentaire :

L'évaluation de l'écrit ne peut être à son plein essor sans l'apport des critères retenus. L'un ne va pas sans l'autre. Nous avons opéré des allers-retours dans le travail, plutôt dans la copie. De tel acte a nécessairement un impact sur le succès de toute évaluation qui repose non seulement sur la détermination rigoureuse mais aussi l'engagement et l'investigation.

Après avoir posé le constat sur les forces et les lacunes de la production écrite, nous nous rendrons vite compte de l'effort fourni au plan de la correction.

Nous en avons pu apercevoir l'intervalle qui existe entre ce que l'étudiant fournit et son échange. Outre, les divergences sont palpables et témoignent à fortiori de la variabilité de l'examineur. Nous devons faire connaître les divergences des procédés de notations et, en dernier ressort, expliquer les conséquences.

Dans cette épreuve, nous allons vérifier la compatibilité des réponses proposées par l'apprenant avec celles exigées par l'auteur de cet exercice, par le biais d'une statistique draconienne permettant une évaluation perspicace.

6. 10.1- L'analyse et la réévaluation de la première production écrite (Copie n° 6) :

Dès lors, nous présenterons les transcriptions de deux écrits à savoir la copie n° 6 et la copie n° 7. Nous avons pu examiner et analyser les productions fournies par les deux

apprenants en question. Une sorte de recensement qui porte tant sur le fond que sur la forme a, pour objectif premier, évaluer la quantité ainsi que la qualité de la production.

Nous avons procédé d'abord par la détection des erreurs commises (chose que n'ont pas été prise véritablement en compte par les trois correcteurs) et par la suite, nous y avons apporté les corrections requises. Nous avons noté les deux copies en fonction de la grille d'évaluation d'une manière exploratoire et minutieuse.

Autrement dit, nous avons attribué des scores d'après les six critères haut-cités. En fin de compte, nous avons pu comparer ces nouvelles notes avec celles octroyées par les trois correcteurs afin de mesurer les écarts qui ont vraiment été différents.

Nous avons résumé ce double travail à l'aide d'un tableau récapitulatif pour chaque copie. Ainsi, notre processus de jugement a couvert les deux éléments suivants : le commentaire (10 points) et le respect de la langue (10 points).

Ce sont les deux principales tâches que devait accomplir les étudiants durant cette épreuve. Ils devaient par voie de conséquence exposer des informations relatives au sujet tout en veillant aux paramètres suivants : l'orthographe lexicale - l'orthographe grammaticale - la formulation et l'organisation - la morphosyntaxe - le lexique.

La consigne étant certes complexe a été exprimée à l'aide de deux verbes d'instruction : l'impératif et le gérondif (commentez en expliquant...). Ces actions à effectuer indiquent l'activité à mettre en œuvre dans la réalisation d'une tâche intellectuelle quoi qu'elles sollicitent cependant des opérations implicites. Ce type de consignes fait appel à l'acquisition des connaissances qui sont la base de l'activité intellectuelle. Nous pouvons citer :

- Des opérations intellectuelles simples (répétition : citer, indiquer, reproduire, énoncer, identifier) ;
- Des opérations intellectuelles complexes (conceptualisation : caractériser, reconstituer, résumer / exploration : anticiper, chercher, développer, découvrir).

« La fin du moyen **âge** et la renaissance ont entraîné de grands **bouversements** en France et en Europe. Le français se diffuse en même temps que s'élargit la domination des rois de France.

Au 16^{ème} siècle le **français** était au service de la religion chrétienne. Il a commencé à se développer vers la fin du moyen **âge** (16^{ème} s) – début du 17^{ème} s | c'est-à-dire l'arrivée de **louis 14.** et c'est dans cette **periode** que les français ont **commencer** à dominer **avec leur langue** »

Nous avons constaté que la copie (n° 6) a eu moins d'expression relativement à ce que ce qui a été prévu. Mis à part un apport individuel très insignifiant, la citation est encore pleinement réutilisée par l'auteur de la copie. En effet, nous ne nous intéressons qu'à la rédaction réelle. Les deux premières lignes concernent littéralement la citation relative à l'énoncé de travail dont le libellé contenant le contenu d'application et la consigne définit deux tâches à accomplir.

L'évalué a dû réaliser un commentaire personnel accompagné d'une explication sous la forme d'une production attendue. Par ailleurs, nous nous sommes penchés sur chaque critère en surveillant de près leurs réussites ou non, car c'est seulement lorsque l'on échoue que le correcteur s'intéresse à la nature de l'échec, pour les sanctionner simultanément et objectivement.

6. 10.1.1- La capacité à informer et à apporter des idées pertinentes (1,5 point /10) :

Une attention particulière a été portée sur le contenant, il s'agit d'une production écrite de cinq lignes et demie dans une écriture lisible et soignée.

C'est un manuscrit qui n'est nullement aéré ; l'étudiant a donc rédigé trois phrases (47 mots et 6 caractères : points, parenthèses, tiret).

L'activité a consisté à copier en écriture cursive dont les marques formelles (majuscules, ponctuation...) devaient être bien maîtrisées. À propos du contenu, il est censé porter sur un commentaire suivi d'explications et sur les connaissances dont les étudiants évalués ont saisies.

De plus, vu la visée de l'examen, il a été convenu que l'on attribue à ce secteur de réflexion et d'illustration la moitié de la note. A noter que le produit exhibe trois idées quasiment importantes sans détails ou d'exemples. Elles valent tout de même un point et demi où il a fallu attribuer au moins une dizaine d'idées forces (un point pour chaque idée commentée et expliquée).

6. 10.1.2- La formulation et l'organisation (1,5 point /2) :

Notre vérification illustre largement le fait que l'on a échoué dans l'organisation de la production qualifiée d'indigente. L'exercice incite l'étudiant à créer une situation dans laquelle il peut renforcer des acquisitions lexicales et orthographiques.

Nous avons pu relever seulement trois phrases plutôt longues dont l'une souffre d'une lourdeur de style : « ... que les français ont commencé à dominer avec leur langue. ».

Une façon d'expliciter cette difficulté serait peut-être de substituer le passage souligné et de l'exprimer ainsi : « ...que les français ont commencé à dominer par la (pratique de) langue française.

C'est un acte de maladresse dont l'évaluateur se rendra compte d'où la suppression d'un demi-point de la totalité qui est deux points.

6. 10.1.3- Le lexique (0,5 point /2) :

La taille de la production est minimale car c'est un texte court et très pauvre aussi.

Il est vrai qu'il y a cinq (5) lignes et deux tiers de ligne, en tout c'est quarante-neuf (49) vocables (sans compter les articles). Néanmoins, la réalisation effective est belle et bien composée de seize (16) vocables relevant du contexte, presque le quart (¼) du lexique utilisé : « 16e - siècle - Français - religion - chrétienne - se - développer - moyen âge - fin - début - 17e -siècle - Louis XIV- période - dominer - langue ».

Seulement quelques nouveaux mots ont été introduits en sachant que le reste constitue des mots-outils (usuels). Il s'agit d'un registre de langue courant car le scripteur n'a pas usé de termes recherchés ou spécialisés.

Par rapport à la pauvreté du lexique, nous y allouons 0,25 point. De même pour l'investissement d'un nouveau vocabulaire auquel nous rajoutons 0,25 point.

6. 10.1.4- L'orthographe lexicale (1,75 point /2) :

Nous n'avons pas pris en compte la correction des abréviations des adjectifs numéraux. C'est en effet une erreur courante et qui doit être rappelée à l'ordre car on écrit souvent : 1^{er}, 1^{ere}, 2^{ème} ... alors qu'il faut les substituer par : 1er, 1re, 2e, 3e ...

Donc, la typographie logique et exacte d'après le lexique des abréviations précise que l'on note : 16e, 17e et non 16^{ème} ou 17^{ème}.

Le nombre de vocables n'a pas été suffisamment élevé pour qu'il présente un exposé écrit consistant. Toutefois, nous croyons que l'étudiant n'a pas échoué royalement dans ce critère. Et encore, il a réussi bien lorsque son écrit a manqué de certaines marques : accents, cédille, virgule et majuscules.

Parmi les quarante-sept (47) mots dont se compose ce « mini-texte », nous avons décelé que six (6) erreurs : « français (français) - âge (âge) - . (.) - Louis 14 (Louis XIV) - et (Et) - période (période) ».

Statistiquement, cela nous a amené à accorder un 1,75 point.

6. 10.1.5- La morphosyntaxe (0,75 point /2) :

Dans cette catégorie, l'organisation phrastique paraît inadéquate. Malgré le peu de phrases que nous avons à relever, il y a eu sans doute deux incorrections à identifier.

Nous étalons les formes erronées en les corrigeant davantage :

Dans l'énoncé : « ... et c'est la période que les français ont commencé à dominer ... », le pronom relatif (que) est maladroitement employé et confus avec le pronom (où) qui renvoie à un complément de temps : « et c'est la période où les français ont commencé à dominer ... ».

Quant au second énoncé : « ...c'est-à-dire l'arrivée de louis 14. », il manque une préposition devant le nom. La formule redevient ainsi : « ...c'est-à-dire à l'arrivée de louis 14. ». C'est vrai que les pronoms relatifs et les prépositions en Français sont difficiles à maîtriser.

Cette problématique est due à plus d'un niveau, soit aux interférences à la langue maternelle, soit à un apprentissage moins admissible. D'autre côté, ce n'est pas si simple de choisir correctement ces matériaux linguistiques parmi d'autres possibles. Dans ces cas précis, le scripteur devait toujours réfléchir au sens de la phrase.

Finalement, à l'issue de ces inadéquations morphosyntaxiques, nous retirons 1,25 point.

6. 10.1.6- L'orthographe grammaticale (1,75 point /2) :

Uniquement une seule maladresse a été observée par rapport aux accords grammaticaux (noms et verbes).

Dans tout l'ensemble, il y a huit (8) marques : celle du genre et du nombre : « chrétienne » et celles des désinences verbales au nombre de sept (7) : « était - a - commencé - se développer - est - dominer - commencer ».

Donc, il s'agit d'une seule incorrection : l'accord du passé composé « ... ont commencer ... » à la place de « ... ont commencé ... ».

De ce fait, cela invoque automatiquement l'annulation d'un 0,25 point.

Critères d'évaluation	Incorrections ou éléments incomplets	Corrections	Nombre de points	Note finale 08,25 /20
Capacité à informer et Idées pertinentes	insuffisante : 3 idées presque importantes sans détails ou exemples	dizaine d'idées commentées et expliquées.	1,50 /10	6,75 /10
Formulation et organisation	style maladroit : « ... que les français ont commencé à dominer avec leur langue. »	« ... que les français ont commencé à dominer par la (pratique de) langue française. »	1,50 /2	
Lexique	pauvre : 49 vocables dont 16 relevant du contexte : « 16e - siècle - Français - religion – chrétienne - se - développer - moyen âge – fin – début – 17e -siècle - Louis XIV- période - dominer - langue » Registre de langue courant, absence de termes spécialisés.	choix variés des mots usuels ainsi qu'un certain nombre de désignations et des notions appartenant au domaine du Français et de son histoire.	0,50 /2	
Orthographe lexicale	absence : accents, cédille, virgule, majuscules : « age- periode-francais-. et-louis 14 »	« âge - période - français - , - Louis XIV - Et »	1,75 /2	
Morphosyntaxe	organisation phrastique inadéquate « ... et c'est la période que les français ont commencé à dominer ... » « ...c'est-à-dire l'arrivée de louis 14. »	« ... et c'est la période où les français ont commencé à dominer ... » « ...c'est-à-dire à l'arrivée de louis 14. »	0,75 /2	
Orthographe grammaticale	maladresse dans l'accord du passé composé « ...ont commencer »	« ...ont commencé ... »	1,75 /2	

Tableau 61 : Réévaluation de la copie n° 6

Commentaire :

Notre évaluation est cumulative, toutes les connaissances acquises contribuant à la note finale. Après avoir calculé tous les points, la note de cette copie n° 6 atteint (08,25/20) alors que son propriétaire a à l'avance obtenu de la part des trois correcteurs les notes suivantes : (07/20), (09/20) et (02/20).

La nouvelle note est très proche des deux premières même si des écarts minimes peuvent subsister. En revanche, comparé au dernier correcteur, nous remarquons une grande opposition qui pourrait remettre en cause son évaluation dont l'équité de sa correction. Aucun examinateur, de part et d'autre ne contesterait le recours à une évaluation basée sur des critères ayant eu une influence décisive sur l'ensemble de la correction.

Malgré cela, le fossé se creuse entre chaque correction et nous nous sommes retrouvés tantôt avec une copie mal notée, tantôt bien notée.

Certes, cette production est courte, réductible et pauvre en matière de vocabulaire toutefois elle ne véhicule pas trop d'imperfections. Elle a tout de même arboré un contenu abondant un certain nombre de repères qui seraient soulevés. Outre ces considérations générales, nous avons aussi tenu compte d'erreurs de langue qui n'ont pas été nombreuses. Evidemment, quand on n'écrit pas abondamment, on fait moins d'erreurs.

Du coup, ce n'est pas forcément un travail inachevé qui déboucherait sur une mauvaise note voire désastreuse. La note finale est le résultat de la somme des points attribués à chaque critères ou indicateur après un inventaire détaillé qui aideront à mieux mesurer.

La recorection de cette production a montré l'absence de fondement des corrections précédentes voulant qu'elles aient fourni des scores sans dévoiler des renseignements justificatifs.

Les annotations auraient pu indiquer là où l'étudiant avait réussi et signaler les bévues qu'il avait faites. Rien n'empêche le correcteur de mettre des commentaires et des remarques sur la copie. Elles constituent un échange, des informations en retour qui servent d'orientations en tentant un dialogue entre l'examineur et son étudiant.

6. 10.2- L'analyse et la réévaluation de la deuxième production écrite (Copie n° 7) :

À l'aune de la précédente copie dont l'auteur n'a pas vraiment étendu son écrit observant un resserrement, la copie n° 7 comporte relativement une expression écrite assez améliorée. En un coup d'œil, cela atteste de la persistance des problèmes d'écriture rencontrés réellement entre les différents étudiants dans la même classe.

Nous allons aborder tour à tour les normes nodales de l'évaluation pour circonscrire et lister les manques en vue de mieux noter. Nous actualisons les corrections antérieures usant d'une analyse du contenu aussi bien que grammaticale. Nous adoptons une correction adossée par un nombre de points. Autant dire, une décomposition du texte permet de définir les connaissances de l'étudiant à propos du sujet, et notamment en grammaire.

« **pendans** la fin du moyen **age** et la **renaissance**, la **france** ainsi que l'Europe ont **connus** un grand **bouversement**.

Le **rois francois** 1^{er} **fait conclure** un pacte avec le pape. Une autorité **total** et **absolut** contre le **mintien** du **catolicisme**.

La langue française est reconnue et **evolue** rapidement. **le francais** commence fortement **aressembler** au **francais contoperin**.

Ainsi plus de **2000** mots **latin**, **Allemand**, **espagnol** y sont **incluse**, **l'emplois** de la **majuscul** est plus **frequent**, et le « ez » est remplacé par le « é » | le z qui désigne le pluriel est remplacé par le « s ». **donc** on peut lire un livre du **16^{es} siecle** sans avoir recours au **dictionaire**.

pour finir plusieurs livres en latin **sa** traduits en **francais** et propagés dans toute la **france** et **l'europe** et le **1^{er} dictionaire** fait **sa** apparition. »

L'évaluation sera à l'encontre des formules linguistiques dont l'étudiant ne maîtrise pas les contraintes d'emploi. Quand l'enseignant commence véritablement à lire la production de l'étudiant, il saura d'emblée repérer les signes ou les énoncés à communiquer visuellement sur leurs copies. Dans ce cadre heuristique, un grand nombre de difficultés tiennent à l'organisation globale du texte à écrire.

Au terme de ces analyses, c'est qu'en écrivant un peu plus que les autres qu'on pourrait faire des erreurs de grammaire, et qui sont effectivement assez nombreuses.

6. 10.2.1- La capacité à informer et à apporter des idées pertinentes (1,5 /10 points) :

Il faut reconnaître que nous avons entre les mains une production écrite de quinze (16) lignes, marquée par une écriture peu lisible et mal soignée. Le manuscrit n'a point été aéré par l'étudiant qui a donc rédigé une douzaine de phrases contenant 110 mots.

En dépit de sa longueur, ce texte n'a pas couvert tous les points majeurs en traitant que de trois idées essentielles. En plus, celles-ci n'ont pas été ni détaillées ni illustrées par une exemplification.

Après consultation du reste du contenu, nous n'avons pas recueilli un commentaire qui fait l'affaire. L'écrivain s'est borné à formuler quelques explications en guise d'éléments de sa réflexion. Or, il a été bien évident que le texte réalisé n'ait pas répondu à ce critère préliminaire.

En définitive, ce long texte de cette épreuve n'a consacré qu'un court passage à cette consigne. L'évalué s'adjuge alors d'un point et demi tout comme son camarade.

6. 10.2.2- La formulation et l'organisation (1,25 /2 points) :

C'est vrai que le scripteur a beau recherché un style simple et dépouillé. Cependant, il a été assujéti à deux états de maladroites et deux autres cas de répétition. Nous dénudons le fait dûment constaté que le scripteur a été sujet à quatre anomalies comme le prouvent les énoncés ci-dessous.

Nous arborons les erreurs décelées pendant la phase de production écrite. La détection de ces incohérences a pour but de rendre des mesures correctives immédiates.

Au lieu d'écrire : « Le Français commence fortement à ressembler au français contemporain. », nous dirons de préférence : « Après son évolution, le Français commence à devenir contemporain. ». A la place de : « Et le " ez " est remplacé par le " é ". Le " z " qui désigne le pluriel est remplacé par le " s ". », nous privilégions : « Et la marque " ez " est remplacé par " é ". La lettre " z " qui désigne le pluriel est substitué par le signe " s ". ».

Cet écrit contient douze (12) phrases et statistiquement parlant, il est sanctionné par deux points selon le critère de la formulation et l'organisation des phrases.

Pour les quatre incorrections dans chacune des deux phrases, nous abrogeons 0,75 point.

6. 10.2.3- Le lexique (1,5 /2 points) :

La taille de la production est élargie, ce texte est moyennement long.

Il y a 16 lignes comportant 110 vocables (sans compter les articles) dont une vingtaine de vocables appartenant au contexte. Certains nouveaux mots ont été conduits dans un registre de langue courant avec quelques termes spécialisés.

Parmi les 110 mots, nous trouvons que 20 mots étant en rapport avec le domaine traité, presque 1/5 du lexique.

De manière plus habituelle, nous accordons un point pour la richesse du lexique et un demi-point pour le nouveau vocabulaire.

6. 10.2.4- L'orthographe lexicale (0,75 /2 points) :

Nous savions à quoi s'attendre : il y aura autant d'erreurs que d'habitude. D'incalculables anomalies sont vues qui peuvent passer inaperçues pendant la correction.

Nous avons mis à nu une série d'anomalies causées par l'étudiant ayant trait à l'orthographe lexicale concernant 43 mots parmi les 110 mots du texte.

C'est surtout des défaillances se rapportant à des manquements de : lettres, accents, cédilles, majuscules, minuscule, apostrophe ainsi que des défauts d'usage de caractères d'espacement : virgules, points et guillemet.

Ce dépistage nous amène à dire qu'il se produit toujours autant d'anomalies qu'avant, et nous devons exercer une vigilance et une attention appropriées.

L'examen de ce critère mène nécessairement à la conclusion que la majeure partie des incorrections enregistrées dans cette production entraîne une pénalisation de 1,25 point.

6. 10.2.5- La morphosyntaxe (1,75 /2 points) :

Dans deux phrases seulement, l'étudiant n'a pas respecté les relations existantes entre les mots qu'il a choisis.

Une première fois, il a ignoré l'emploi du verbe « être » et dans la deuxième, il a mal ajusté sa morphologie comme l'indique les deux énoncés suivants :

-« Une autorité totale et absolue__ (était) contre le.....».

-« ...plusieurs livres en latin sa (sont) traduits ...».

Vu la rareté des carences cernées dans la morphosyntaxe en particulier, nous ne pouvons que mettre à ce critère un 1,75 point.

6. 10.2.6- L'orthographe grammaticale (1 /2 points) :

Neuf (9) erreurs relatives à une maladresse dans les accords grammaticaux : déterminant avec son nom, nom avec l'adjectif qualificatif, accord du passé composé.

C'est cela dont il s'agit :

- « La France ainsi que l'Europe ont connus (connu) un grand bouleversement. »

- « Le rois (Roi) François 1er »

- « Une autorité total_ (totale) et absolu_ (absolue) contre ... »

- « ... a ressembler (resemblé) ... »

- « ... mots : latin_ (latins) Allemand_ (allemands) espagnol_ (espagnols) ... »

- «... mots y sont incluse_ (inclus),... »

Nous sommes face à des embûches qui ne sont pas nombreuses, mais elles semblent importantes dans les jonctions phrastiques. Non seulement il faudra les pallier au moindre doute, mais les sanctionner fermement car elles dénotent une méconnaissance même de la langue.

Du coup, nous accordons un seul point quant à ce dernier critère.

Critères d'évaluation	Incorrections ou éléments incomplets	Corrections	Nombre de points	Note finale 08,25 /20
Capacité à informer et Idées pertinentes	insuffisante : 3 idées presque importantes sans détails ou exemples	dizaine d'idées commentées et expliquées.	1,50 /10	1,5 /10
Formulation et organisation	<p>style maladroit et répétition :</p> <p>« Le Français commence fortement à ressembler au français contemporain. »</p> <p>« Et le « ez » est remplacé par le « é ». Le « z » qui désigne le pluriel est remplacé par le « s ». »</p>	<p>« Après son évolution, Le Français commence à devenir contemporain. »</p> <p>« Et la marque « ez » est remplacé par « é ». La lettre « z » qui désigne le pluriel est substitué par le signe « s ». »</p>	1,25 /2	6,75/10
Lexique	<p>riche : 110 vocables dont une vingtaine relevant du contexte :</p> <p>Registre de langue courant avec quelques termes spécialisés.</p>	choix variés des mots usuels ainsi qu'un certain nombre de désignations et des notions appartenant au domaine de la diffusion du Français et de son histoire.	1,50 /2	
Orthographe lexicale	<p>anomalies : lettres, accents, cédilles, virgules, points, majuscules, minuscule, apostrophe, guillemets. 43 erreurs (110 mots et 123 signes de ponctuation)</p> <p>« Pendans –age-rennaissance-france- bouleversement-roi-francois 1^{er} françois 1er - pape-evolue ... »</p>	« Pendant -âge-Renaissance-France-bouleversement-roi-François 1er - Pape-évolue ... »	0,75 /2	
Morphosyntaxe	<p>organisation phrastique inadéquate : emploi du verbe être dans la phrase : 2 erreurs</p> <p>« Une autorité totale et absolue contre le.....»</p> <p>« ...plusieurs livres en latin sa traduits ...»</p>	<p>« Une autorité totale et absolue <u>était</u> contre le »</p> <p>/ « ...plusieurs livres en latin <u>sont</u> traduits ...»</p>	1,75 /2	
Orthographe grammaticale	<p>maladresse dans les accords grammaticaux : 9 erreurs</p> <p>« La France ainsi que l'Europe ont <u>connus</u> un grand bouleversement. »</p> <p>« Le <u>rois</u> François 1er ...»</p> <p>« Une autorité <u>total</u> et <u>absolut</u> contre ... »</p> <p>« ... a ressembler ... »</p> <p>« ... mots : latin Allemand espagnol ... »</p> <p>«... mots.... y sont incluse,... »</p>	<p>« La France ainsi que l'Europe ont connu un grand bouleversement. »</p> <p>« Le <u>Roi</u> François 1er ... »</p> <p>« Une autorité <u>total</u>e et <u>absolue</u>e contre ... »</p> <p>« ... a ressemblé ... »</p> <p>« ... mots <u>latins</u>, <u>allemands</u>, <u>espagnols</u> ... »</p> <p>«... mots y sont <u>inclus</u>,... »</p>	1 /2	

Tableau 62 : Réévaluation de la copie n° 7

Commentaire :

Après avoir dénombré tous les points, la note de la copie n° 7 a abouti au (08,25/20) au moment où les trois correcteurs affichent les notes suivantes : (10/20), (12/20) et (12/20). La note est inférieure à dix (10) points, c'est-à-dire le nombre de points obtenus selon les cinq critères est inférieur à 50 %.

L'évaluation de la production observe un échec net et absolu. En livrant leurs notes, nous discernons comment les correcteurs envisageaient les tâches essentielles de l'épreuve écrite, comment ils considéraient cette évaluation.

Contrairement à la copie précédente, cette fois-ci les examinateurs ont été éblouis par l'envergure de la production écrite. Ainsi, elle donne l'apparence de prendre en charge les exigences du texte de compromis. Nous pouvons dire que certains correcteurs désarmés mettent couramment l'accent sur le taux d'informations qu'apporte l'étudiant au désavantage de leur pertinence et au dépend de la tenue de langue.

Les correcteurs étaient loin d'être embarrassés par la structure du texte, d'un contenu modeste, mais appréciée pour sa longueur ayant de nombreuses lignes. La méthode de repérage des imperfections permet au correcteur de ne pas exclure la question du barème ou de confondre les impératifs de différentes tâches.

Il faut souligner que l'on peut difficilement faire abstraction de l'échec de l'examineur dans la situation évaluative. Toute évaluation ne peut donc ni ôter ni accroître de points qui génèrent leur impact sur l'ultime verdict du correcteur en l'occurrence la note finale. Les examinateurs s'efforcent d'accepter comme textes mais uniquement qui répondent aux exigences imposées par le concepteur de l'épreuve. Elles sont annoncées déjà dans le corrigé voire le barème y référent et auxquelles les évalués doivent satisfaire.

C'est dire que les obligations formelles et les implorations d'informations complètes prévues par le libellé de la consigne s'appliquent à la lettre et à tous les niveaux de prospection.

6. 10.3- L'analyse et la réévaluation des deux productions écrites (copies 6 et 7) :

Pour conclure, l'analyse des deux écrits à travers les deux copies a pour but de distinguer des erreurs et faire apparaître la dissimilitude de la correction et la divergence de la notation. Sont-elles complètement repérées par les trois correcteurs ou bien ont-ils vraiment négligé quelques unes ? Sont-elles mises en valeur sur la copie ?

Une fois localisées, ces imperfections seront plus visibles et mises en analogie avec les tâches espérées pour répartir des points de façon juste. Après avoir eu l'œil sur les corrections des

évaluateurs y comprises leurs notations, il nous a semblé qu'ils ont corrigé de manière que l'on peut qualifier de transversale.

Pour notre part, nous avons insisté à ce que notre correction aie été profonde, à être plus creuse quant à la recherche et des carences et des inefficiences. Il ne s'agit point de corriger à l'aveugle mais plutôt de s'appliquer dans sa décomposition, d'accorder une notation subséquente face à une performance de l'étudiant.

Le sujet de l'épreuve est plus relevé selon les correcteurs. Cette difficulté est traduite par les tâches évaluatives : elles peuvent être de complexité différente selon que l'on demande aux étudiants de commenter, de paraphraser, d'agrémenter d'exemples, etc.

Il est important de souligner à ce niveau, de garantir l'efficacité de la correction en faisant surgir toutes les erreurs possibles. Il ne fait donc nul doute que des écarts de points peuvent subsister dans une seule copie. Il faudra sanctionner clairement et simplement les malformations relevées, et ce, en cohérence avec le corrigé-type de l'examen.

Qu'il s'agisse de créer du climat de transparence, d'instaurer une certaine confiance ou de faciliter la remédiation, l'étudiant s'engage à accepter les règles de jeu dès que les fonctions primordiales de l'évaluation et les commentaires sont connus.

6. 11- Des propositions d'amélioration et des pistes de réflexion :

Durant cette enquête et après une expérimentation permettant d'observer des nuances dans les trois corrections, nous en tirerons des renseignements utiles. Loin de faire l'apologie des leurs pratiques évaluatives, les enseignants-évaluateurs se voient à présent de plus en plus opérer une remise en question. Ils tiendront compte de la possibilité d'un mouvement d'émancipation dans la perspective au futur.

Bien que nous ayons fait tout au long des chapitres des propositions pédagogiques d'amélioration, nous présentons ces quelques entrées et pistes de réflexion.

6. 11.1- Réussir son questionnaire personnalisé (la formalisation des items) :

Le questionnaire est un excellent outil pour obtenir des retours de ses étudiants en collectant des réponses et réunissant des données à analyser. C'est la raison pour laquelle, il contient une série de questions et/ou une suite de consignes de travail. Des instructions convoite un public cible qui est censée avoir tout autant l'accès aux tâches.

Quoi qu'il en soit, la conception d'un questionnaire dont l'utilisation est à des fins de contrôle peut s'avérer difficile. Il y a autant de difficulté de dresser un ensemble d'items car les choix des recueils ne sont pas tous acceptables pour autant que l'exercice soit parfaitement conçu.

L'évaluateur se devra laisser toute latitude d'ajouter ou de supprimer un item qui va évidemment compliquer abondamment le raisonnement de l'évalué.

« (...). Un item correspond à l'unité de mesure la plus élémentaire, qui correspond à un problème ou à une question. La formalisation de l'item intègre généralement, dans le cas d'une méthode à choix multiple, l'élaboration des niveaux et des contenus de réponses proposés aux participants. ».¹⁹⁶

Il est d'autant plus important que le fait de réussir son questionnaire personnalisé qui semble tributaire de son format. Reconnaître déjà que la mise en œuvre d'un contenu est très primordiale puisqu'elle dépend des informations que l'on recherche obtenir. Avant la réalisation des questions et/ou consignes, il faut songer au registre de langue utilisée mais aussi au niveau des apprenants à interroger. En établissant une investigation, l'examineur devra déterminer une hiérarchie croissante de difficulté dans les items.

On continue toujours à questionner à l'aide du QCM, l'élément préférentiel adopté par la plupart des évaluateurs. Pourtant, d'autres adhèrent au recours à diverses catégories de questions (ouvertes, fermées ou mixtes). Comme l'interrogation totale (réponse par oui ou non), la phrase interrogative partielle est partout prônée car elle suscite des répliques plus détaillées. Pour poser les "bonnes" questions partielles, l'enseignant utilise surtout les adjectifs interrogatifs : quel, quelle, quels, quelles. C'est indispensable pour pouvoir communiquer avec ses interlocuteurs.

Construire un questionnaire n'a jamais été un acte aisé étant donné qu'une mauvaise formulation d'items peut entraîner un incident d'interprétation. D'ailleurs, le formateur attache également une grande importance à la disponibilité des exercices de différents échantillons. Il propose en effet des complications à aborder auxquels les étudiants s'efforceront de trouver des solutions.

Au fil des temps, chacun apprendra à devenir beaucoup plus capable de résoudre lui-même les problèmes posés. Le principal objectif se situe au niveau de la manière dont ils entendent approcher les items proposés afin d'y remédier.

6. 11.2- La formulation préalable des critères :

La formulation des critères explicites se fait à l'avance et par écrit étant l'un des outils à privilégier dans les activités évaluatives. Un travail obstiné mené par l'enseignant, ce que l'on

¹⁹⁶ BERNAUD Jean-Luc. *op. cit.*, p.46

peut considérer comme la plus importante et la lourde tâche après la rédaction du sujet d'épreuve.

Si l'on y regarde de plus près, il offrira à l'ensemble des étudiants la possibilité de présenter des labeurs qui sont conformes aux normes.

« (...). Mais quelque chose change réellement quand ces critères sont à la disposition des élèves sous une forme écrite. En effet, à partir de ce moment-là, les élèves peuvent y être renvoyés : ils sont ainsi poussés à prendre conscience d'une façon beaucoup plus précise de leurs erreurs et de leurs réussites. ».¹⁹⁷

À titre subsidiaire, il serait un intéressant rebondissement dans l'élaboration des questionnaires de mentionner les critères de l'évaluation. Dans de tels cas, cette stratégie ajoutera grandement au rendement final des évalués.

Plus que jamais, il ne fait nul doute que cette opportunité constitue un grand pas de l'avant pour fuir le fiasco. La formulation exacte du produit ne doit pas être fournie verbalement aux étudiants.

Il semble donc a priori que rien ne s'oppose à la recommandation de Veslin O. et J. en disant : « *Indiquer les critères par écrit* ». ¹⁹⁸

6. 11.3- L'établissement du barème en équipe :

Si on réussit à allier les enseignants de la discipline, on pourra envisager l'établissement et la finalisation du barème en équipe. Pour l'élaborer, il est indispensable de globaliser tous les critères tributaires à l'objectivation. Ainsi, faire le pont entre les différentes propositions concernant la diffusion et la délimitation des critères.

« *On ne s'étonnera pas, dans ces conditions, que convenir en équipe d'un barème soit une entreprise délicate et souvent conflictuelle. En tant que formateurs, nous sommes parfois un peu inquiets de voir des groupes d'enseignants se lancer allégrement dans l'établissement de barèmes sans un travail sérieux sur les objectifs et les critères des tâches – à moins que ce projet ne soit, justement, l'occasion de découvrir la nécessité d'une analyse critériée des tâches.* ».¹⁹⁹

Encore, il s'agit de rendre compte de l'impact de chaque critère sur l'aspect comptable de l'évalué. Travailler ensemble de sorte que les points seront répartis judicieusement sur les critères des tâches.

¹⁹⁷ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.87

¹⁹⁸ Ibid., p.87

¹⁹⁹ Ibid., pp.140-141

C'est une phase de réflexion au cours de laquelle le barème va refléter les coûts admissibles des tâches qu'il faut accomplir. Elle englobe la vulgarisation des données techniques afin de revenir à une situation normale et une certaine harmonie.

6. 11.4- Une évaluation positive sans fixation sur les erreurs linguistiques :

« Si on demande à des enseignants de langue d'évaluer une production, la plupart d'entre eux vont commencer par relever toutes les « fautes ». ».²⁰⁰

À ce niveau-là, on doit avantager ces principes au détriment des paramètres liés à l'observation de langue. D'ailleurs, l'essentiel est de respecter au minima la grammaire du texte et que le sens (le message) passe. En gros, il faut paramétrer la production écrite et installer des éléments fondamentaux pour obtenir un écrit compréhensible. L'examineur tiendra compte de sa contribution singulière et marginalisera des critères mineurs.

« (...). Par ailleurs, les enseignants/évaluateurs de langue focalisent essentiellement leur attention sur les erreurs linguistiques (« Ce que je sanctionne le plus durement, c'est vraiment la conjugaison et le vocabulaire, les accords, tous les trucs sur lesquels on travaille vraiment. » Huver, 2010). (...). Ces pratiques renvoient vraisemblablement à des représentations de l'évaluation envisagée comme un contrôle de conformité à une norme préétablie. ».²⁰¹

Nous sommes dans un stade plus avancé (l'université), il ne s'agit plus de se focaliser sur la tournure linguistique mais plutôt sur le contenu (les idées et les informations à apporter).

Le scripteur va s'atteler à nous faire savoir de sa pensée. Evidemment, il utilise ce qu'il a comme mots. Au même temps de creuser l'aspect formel de son écrit, l'évaluateur devrait chercher à mesurer ses savoirs et pas forcément les multiples déviations linguistiques.

Dés maintenant, c'est un ensemble d'étudiants majoritairement francisant et censé maîtriser les règles de grammaire.

« (...), nous proposons pour accroître l'efficacité de l'évaluation, tout d'abord de pratiquer une évaluation positive qui cible autant les réussites que les erreurs. ».²⁰²

Une réalisation "excellente" ou par contre un fait "négligeable" sont susceptibles d'être notés mais aussi dignes d'être remarqués. Chaque copie évaluée supposera l'existence d'une appréciation et d'une annotation. Il faut l'admettre, il n'y a aucun moyen qui justifie l'idée d'une absence de l'observation sur un produit individuel.

²⁰⁰ HUVER Emmanuelle et SPRINGER Claude. *op. cit.*, p.68

²⁰¹ Ibid., p.69

²⁰² AMEUR-AMOKRANE Saliha. *op. cit.*, p.232

Le cœur même de l'esprit évaluatif incite même à cette désignation et cette mise en relief des points forts et faibles du travail fourni. Pas toujours suffisamment efficace, une pratique évaluative qui ne reflète pas fidèlement la volonté de l'enseignant d'emmener ses apprenants vers l'avant de leur études.

6. 11.5- À user d'annotations mais faciles à comprendre :

Des évalués se retrouvent parfois devant des comptes-rendus les concernant qui contiennent des annotations ambiguës, obsolètes et difficiles à comprendre. Ils ont convenu que les annotations présentent une ambivalence et ont besoin d'être émises plus nettement.

Mis dans des situations complexes où des remarques existantes, elles semblent si facilement méconnues pour servir d'indication. Quelques exceptions demeurent légèrement personnelles mais restent anonymes pour l'évalué. Elles pourraient déboucher sur des limitations de sens.

*« Certaines questions de nos propres élèves nous ont aussi alertés sur le statut très différent occupé par des annotations que rien, de l'extérieur, ne distingue : (...). ».*²⁰³

Le choix des renvois n'est pas évident car il y aurait peut-être très peu d'étudiants qui comprendraient leurs significations. L'évaluateur s'engage à orthographier clairement et sans équivoque ses formulations écrites. Des indications rassurantes même brèves sont averties afin de mieux réagir face aux principales erreurs.

À éviter les mentions incomplètes, incertaines ou vagues et qui ne peuvent être traitées en raison d'un manque de connaissance préalable. Il faudrait que les types d'erreurs et de maladresses soient catégorisés et indexés au cours des divers contrôles grâce à un vocabulaire reconnu et compris. L'étudiant se réfère à ses expériences précédentes par rapport à sa vraie production et des réponses en examen.

Cette classification est traduite par un jeu de caractères utilisé dans la correction des copies tout le long de l'année et valable pour toutes les formes d'imperfections. L'incitation de l'évaluateur est loin de se limiter à une simple technique où il continue à en faire usage.

En revanche, il se doit appliquer un codage qui appuie un salubre équilibre dans la relation examinateur-examiné.

L'idée préconçue serait de faire en sorte que ce type d'échantillonnage des signaux garantisse la diffusion du message et facilite son accessibilité.

²⁰³ VESLIN Odile et VESLIN Jean. *op. cit.*, p.37

6. 11.6- Une évaluation formative sans jugement négatif :

La vérification des acquisitions de l'étudiant conformément aux objectifs pédagogiques doit comprendre un grand sens de l'observation permanente de ses comportements. Cette toute première étape de constatation empirique et d'analyse des travaux de l'apprenant confirmera ou non le bon déroulement de la formation.

« (...). Cardinet (1991) suggère de faire une évaluation formative à base d'observation sans jugement négatif. Ainsi l'étudiant se sentant accepté inconditionnellement, peut imaginer d'autres logiques et d'autres conduites sans anxiété excessive afin d'accéder à des niveaux d'adaptation supérieures. ». ²⁰⁴

Quoi qu'un constat soit révélateur d'un état critique voire dédaignable de l'étudiant, l'évaluation formative est consignée principalement dans un esprit d'appui et non dans l'optique de sanctionner. Les étudiants "coupables" utiliseront les données provenant des différents outils d'évaluation et suivront toutes les mesures de l'auto-évaluation passant d'abord par les correctifs et les remarques signalées.

Nourrie par une constatation négative du travail fourni portant déjà quelques qualités concrètes, l'enseignant ne se voit pas obligé de pénaliser un étudiant en voie d'apprendre. Les niveaux pertinents d'observation directe tiennent au fait que l'apprenant demeure sous surveillance constante. Ceci permettrait de régir les mesures à prendre pour l'aider à s'améliorer ainsi qu'à progresser.

Un jugement négatif a forcément un effet funeste sur le moral des formés et enverrait un message d'angoisse et de démoralisation qui les décourageraient davantage. En parallèle, il est nécessaire de prévoir des dispositifs qui permettent la remédiation.

Cela laisse présumer que ces performances sont généralement normales mais réparables voire perfectibles sur les perspectives. En revanche, à l'université, nous rejoignons le sens de la remise publiquement de la note, qu'elle soit bonne ou mauvaise.

6. 11.7- Donner une crédibilité à l'évaluation par une méthodologie diffuse :

« La méthodologie d'évaluation ne doit pas seulement être la meilleure possible, elle doit aussi, et c'est le deuxième critère de la crédibilité, être connue. Les médias, les décideurs ne sauraient faire confiance aveuglement à une évaluation. ». ²⁰⁵

Pour donner plus de crédibilité à l'évaluation, il va falloir connaître sa méthodologie en diffusant largement le type d'épreuves et les compétences à évaluer. L'incertitude qui règne

²⁰⁴ RAUCENT Benoît, VERZAT Caroline et VILLENEUVE Louise (dir.). *op. cit.*, p.322

²⁰⁵ BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold *et al. op. cit.*, p.20

dans l'établissement et l'organisation des instruments de mesure compromet la crédibilité accordée à toute évaluation. Plusieurs outils d'évaluation sont élaborés de différentes manières étant totalement méconnues. Cela ne contribue guère à l'efficacité de ces procédures et n'accroît pas non plus leur plausibilité.

La présomption dépend du fait que chaque évaluateur ne peut consentir que sur la base des mêmes normes. Si la vraisemblance d'une épreuve est mise en cause, les conséquences pouvant aller au-delà de la critique. Alors, il est essentiel d'agir pour restaurer et augmenter la crédibilité d'un examen soumis dans le cadre d'une procédure d'évaluation sommative.

Pour ce faire, toutes les méthodologies évaluatives devraient être équivalentes afin de rapprocher toutes les parties concernées. Ceci ne signifie pas que ce raisonnement ne mette pas en doute l'acceptabilité des questionnaires fournis par les examinateurs.

Mais, une telle conduite instaurera une plus grande confiance au sein du cercle socioprofessionnel. Une gestion pareille vise à mettre en place une plate-forme des principales compétences à maîtriser pour que les examinés réussissent et qu'au moins ne se heurtent pas à des traquenards.

Sur le fondement d'un large éventail de capacités collectives et des connaissances acquises, établir des normes en matière de compétences clés et de savoirs communs par excellence. La représentativité sera aperçue par tous avant la conception des questionnaires. L'atmosphère de l'épreuve devient plus sûre et plus confortable.

D'un côté, assurer la qualité des procédés d'évaluation en préservant sa fiabilité. Et de l'autre côté, cela galvanise l'acte de la production chez les étudiants. Chaque évaluateur détermine les compétences éventuellement capitalisées de ses classes respectives.

En fin de compte, cela revient aux décideurs de faire l'échange et la diffusion de l'information.

Pour finir ce chapitre, nous déduisons que des pratiques de correction et de notation devront se faire d'une manière inéluctable.

L'étudiant est appelé à s'exprimer dans une langue simple en restant attentif à la consigne. Il doit garder un caractère spontané mais plus réfléchi à l'écrit. Il lui appartient de l'organiser et de le structurer.

Une fois la production conclue, on calculera les tâches réalisées, et chaque mot ou groupe de mots devrait être l'objet de correspondance avec le critère d'évaluation. On se doit de corriger selon le nombre de mots utilisés par rapport aux erreurs commises et on divise équitablement le nombre de point. Un étudiant qui a écrit une cinquantaine de mots ne sera pas évalué de la même manière qu'un autre qui en a produit une centaine. A ce moment-là, il faut départager les points en fonction de la taille (silhouette) du produit réel.

C'est un travail de fourmi que doit accomplir le correcteur pour accorder à chacun sa « vraie » note. A juste titre, beaucoup d'évaluateurs évitent de le faire en raison d'efforts consentis.

D'ailleurs, l'évaluateur peut se retrouver face à une pénurie de vocabulaire dans une rédaction contenant certaines informations recherchées. Et là, il négligera le contenu du moment où le produit n'est point suffisamment riche. Voilà un enjeu qui se profile au cas où on peut assister à un écrit ayant moins de " savoirs " mais plein de remplissage lexical. Autrement dit, on corrige le fond au détriment de la forme ou l'inverse.

L'étudiant doit être récompensé pour son travail formel en dépit de son échec par rapport au critère le plus important. Aussitôt, les correcteurs ont tendance à évaluer le contenu toutefois cette situation ne nous laissera pas indifférents. La notation devra confiner les deux aspects à savoir le contenu et la forme.

À bannir impérativement le regard superficiel sur un produit car il anéantit la qualité du jugement de l'enseignant. Désormais, il devra consacrer le temps et la disponibilité qu'il faut pour être au chevet de ses évalués.

Nous découvrons que les évaluateurs portent moins attention à l'ensemble des maladresses en les sanctionnant à vue de nez. En fait, ils ne respectent pas le barème purement détaillé. Les étudiants ayant clairement des difficultés quand ils sont confrontés au problème de restitution d'un savoir et en présentant un bon Français. Et c'est valable si l'on tient compte de ce qui spécifie la matière de « Culture et Civilisation ».

Dans ce sens, ces apprenants trouvent les correcteurs assez sévères alors qu'ils étaient simplement plus stricts et appliqués. Évaluer une activité écrite signifie mettre en évidence un ensemble de mécanismes par lesquels le correcteur se donne une allure rigide. Il en sera ainsi pour le compte-rendu étant une phase d'auto-évaluation.

CONCLUSION

L'analyse quantitative, qualitative et comparative a donné lieu à des résultats très variés quant aux pratiques évaluatives. Dans un premier temps, les enseignants ne semblent guère confirmer totalement l'idée de l'objet d'évaluation en termes de compétences. Un sur deux enseignants évalue spécifiquement les savoirs de chaque matière ainsi que les domaines de compétences transversales. La pratique de la langue s'évalue un peu moins.

Des compétences langagières sont donc évaluables et étant transférables dans toutes les matières que l'on peut rencontrer au long du cursus. Elles suscitent un vif intérêt de la part de l'examineur. Au fur et à mesure d'évaluer les connaissances, on mesure les capacités de l'apprenant à faire un usage effectif et efficace de la langue. Le souci majeur de l'évaluateur réside dans la restitution de l'apprentissage du Français en termes d'érudition tout en contrôlant l'usage du système linguistique.

Pour beaucoup d'évaluateurs, l'étudiant pourrait à tout moment aller au-delà de ses connaissances. Il sera testé entre temps sur sa compréhension et son expression écrites. Nul ne peut interdire à l'examineur de le repenser dans les habiletés à lire, interpréter et écrire. En démontrant une certaine maîtrise de la langue française, l'apprenant est disposé à utiliser son savoir-faire dans une situation donnée.

Ce qui est repérable dans l'analyse des actions d'évaluation, c'est que les enseignants optent pour des exercices préalablement effectués en travaux dirigés pendant l'évaluation formative. Ceci réaffirme ce que nous supposions car en évaluation sommative, ils reprennent quelques épreuves réalisées mais avec quelques modifications. Quant aux contrôles continus, les tests sont bâtis à la base de questions de cours et d'exercices de TD. Paradoxalement, le travail personnel est moins revendiqué.

Par surcroît, il s'avère que les examinateurs assistent abondamment leurs étudiants pendant les différentes évaluations. Cet entourage se traduit en lisant le sujet de l'épreuve et en discutant les tâches à exécuter. Après avoir questionné l'ensemble des étudiants, les réponses qu'ils nous ont données étaient assurément en accord avec ce que nous prévoyions. Vu leurs lacunes affirmées, l'enseignant est là pour les aider à comprendre les dispositions applicables à la réalisation de leurs productions. Pour lui, il s'agit d'une pratique fondamentale de la gestion des épreuves.

Certains comportements dévoilent la mauvaise interprétation des examinateurs par rapport à la bonne action de mesure. Concernant le barème de correction, nous présumons tort car nous relevons des incohérences. En effet, deux enseignants sur cinq ne donnent pas toujours le

barème à leurs étudiants. Pire encore, un enseignant sur cinq l'assoit au terme de l'évaluation. Souvent, un examinateur sur deux a tendance à le modifier à la fin de l'épreuve.

Confrontés aux contrariétés de cette pratique, plusieurs étudiants découvrent leur échelle de points pendant la correction collective. Seulement, deux étudiants sur cinq rappellent qu'il est indiqué sur le sujet. C'est une façon de procéder qui peut ainsi constituer un désaccord entre évaluateur et évalué. Il se peut que le fait de ne pas donner le barème au préalable cherche à troquer une certaine allégorie de la correction. Là aussi, il s'avère que l'intention du correcteur est clairement professée. Autant dire, soucieux de secourir une situation gênante.

Comme prévu dans notre supposition, l'ensemble de ces enseignants n'ont pas l'intention de se séparer de leurs feuilles d'examen. Chaque enseignant corrige ses copies respectives. Dès lors, l'usage de la correction anonyme s'imposera lorsqu'elle contribuera à atténuer la subjectivité de l'enseignant. Et pourtant, ces correcteurs se satisfont de mettre sur les copies carrément une notation. Comme supposé, il y a prédominance de la tendance à ne point apprécier voire annoter les travaux des étudiants.

En pleine réfutation, deux enseignants seulement sur cinq permettent la consultation des copies dans toutes les matières. Ce n'est pas conforme avec ce que nous préjugions. En outre, d'après deux étudiants sur cinq, les notes, le corrigé-type et le barème ne sont pas affichés après chaque correction d'examen. Et c'est le contraire de ce que nous avançons.

L'équipe pédagogique sera requise légalement pour procéder à la consultation des copies d'examen. Ensuite, l'opération d'affichage sera confiée à l'administration sous l'autorité de l'évaluateur. On informera suffisamment et en toute transparence les évalués en dehors de l'espace-classe. En plus, les manquants de la consultation en seront notamment avisés.

Dans un autre contexte, malgré l'échec observé en examen écrit, il reste l'outil d'évaluation le plus abordable pour les universitaires. La réalité du terrain fait émerger de nouvelles difficultés. Ils appréhendent la correction plus que le sujet de l'épreuve écrite. La moitié des étudiants ne s'attendent pas aux notes d'examens puisqu'il y a de bonnes et de mauvaises surprises. La sur-notation est supposée être une commode d'amélioration.

Deux enseignants sur cinq s'apprécient tels des correcteurs indulgents pendant l'évaluation des copies. Selon leurs révélations, il n'y a aucune raison d'être intransigeant car on évalue surtout pour former. Ils leur réservent une correction "clémentine" par rapport à leurs incapacités en langue étrangère. L'enseignant reste quand même un être émotif. Il ne peut en aucun cas se faire déposséder de son affection, même en faisant semblant de la dissimuler. Par ailleurs, les étudiants émettent un avis marquant puisqu'ils retiennent qu'à par la phonétique,

l'écriture marque une certaine indulgence. Par contre, les correcteurs sont sévères en linguistique, culture / civilisation et en techniques de recherche.

Nous avons pu, de ce point de vue, relever une autre infirmation. Pour les 45 % des étudiants mal notés, les comportements évaluatifs sont modifiables par des réactions de déception. Ces réflexes conduisent sobrement les enseignants à revoir leurs décisions. Cela s'explique par l'effet affectif exercé par des personnes influentes sur des évaluateurs sensibles.

Dans le même contexte et à titre d'indication, l'étudiant estime que le correcteur reste néanmoins subjectif dans son évaluation à un degré de 55 %. L'objectivité diminue de plus en plus à travers les relations que l'enseignant entretient avec ses apprenants y compris les effets externes de l'évaluation.

D'ailleurs, nous allons répondre par l'affirmative à notre question initiale. De fait, les pratiques d'évaluation sommative sont très importantes mais les pratiques d'évaluation formative occupent une place à part au cœur du LMD. L'optimisation des procédures de correction des copies passe par trois principales pistes : le respect des règles de l'évaluation ; la validité des outils de mesure et la prise en compte des orientations du système LMD.

Sans faire l'objet d'indulgence ou d'intransigeance, l'opération corrective est plus pertinente. En général, les correcteurs sont nombreux ayant des problèmes sérieux avec l'objectivité. Outre, chaque matière requiert un mode d'évaluation (contrôle continu ou examen) mais le premier reste le moyen le plus approprié pour mesurer et apprécier les compétences. L'épreuve d'examen écrit sert plus à sanctionner voire classer.

Les outils de questionnement les plus opérants en évaluation formative s'illustrent par la fusion entre interrogatoires et injonctions. Les items les plus utilisés implorent des réponses courtes ou aux choix. La coopération des enseignants devra favoriser la mise en place d'un modèle d'examen au service de l'étudiant.

Par ailleurs, nous pouvons répondre également par l'affirmative à notre seconde question. Les pratiques évaluatives ne se permettent de jouir complètement d'une validité et d'objectivité en épreuves d'examen. Les diverses modalités qu'elles comprennent renforceront les principes directeurs sur ces deux aspects. D'un côté, c'est plus complexe d'asseoir une certaine conformité dans l'évaluation de l'écrit. De l'autre côté, celle-ci repose sur ce qui peut être jugé de manière objective, fiable et légale. L'enseignant est vulnérable aux problèmes psychologique, sociétal et professionnel. Tout évaluateur qui recourt à la spontanéité ou

l'abandon perd de ce fait son statut de personnage crédible. À juste titre, les études neuropédagogiques iront dans ce sens pour que la sanction soit raisonnable.

Enfin, les pratiques évaluatives sont apparemment adaptables sous prétexte d'atteindre les objectifs de l'évaluation et garantir la réussite des apprenants. Elles varient en fonction du seuil de compétences des étudiants voire au contexte psychologique ou social. Dans ce cas, les pratiques actuelles sont considérées comme flexibles. Ce n'est guère de faire une généralisation, toutefois toute action serait restrictive et donc discutable.

Quelques enseignants optent pour des modalités en ayant recours à des critères pressant une sur-notation ou sous-notation. Mais surtout, il s'agit plutôt d'une surestimation (traduite par ce qu'on appelle le gonflage des notes pour satisfaire les étudiants démunis.).

L'évaluateur est théoriquement en faveur d'une démarche qui repose sur l'idée de décider de faire évoluer ses apprenants. D'après les attentes exprimées, leurs pratiques évaluatives sont favorables à la réussite du plus grand nombre de formés. Finalement, chaque évaluateur se rend compte d'une notation changeante. Elle varie en fonction de la spécificité de la matière.

En fin de compte, nous pensons qu'il incombe aux enseignants d'informer leurs classes des épreuves à venir. Il y a fort à parier que les étudiants n'aient pas une vue à quoi allait ressembler une épreuve écrite. Les enseignants sont tenus d'informer prématurément leurs étudiants de sa nature en matière de contenant. Une sorte de prévention impliquant des indicateurs de pré-examen afin d'éliminer les embuches existantes. Comme cela pourrait être des conseils en vue de les aider à rester à l'abri d'une imprécision du questionnaire. Les enseignants peuvent leur expliquer vaguement tout ce qu'il faut savoir sur l'objet de l'épreuve écrite. Ainsi, les étudiants pourront effectuer aisément leur révision initiale.

Cette phase d'échange débouche sur une préméditation du cadre formel et circonstanciel de l'épreuve écrite. En ligne de mire : l'adoption du meilleur scénario pour la réussite. Dès lors, les étudiants seront instruits des types de questions et d'exercices auxquels ils confronteront.

À part le contenu, le fait d'anticiper les formalités de l'examen est dû au fait que les examinés ne voudraient pas être troublés par des tâches embrouillées. De préférable, les items devront être récurrents. Par contre, ces stipulations ne seront connues avec certitude qu'au moment où les sujets d'épreuves seront envoyés.

De cette façon, il n'y aura aucune forme de hasard concernant la représentation que l'on fera de l'épreuve. Enfin, le travail devra être quantifié en temps utile pour peaufiner la correction.

Ainsi, les perspectives futures seront dans l'apport de la neuropédagogie qui sensibilise les évaluateurs aux différentes branches (cognitives, affectives et sociales). Il faut envisager d'encadrer et de former le personnel enseignant dans ce sens. Les bonnes pratiques évaluatives suivront les règles et les conditions des neurosciences affectives et sociales.

Les pratiques d'évaluation à l'écrit varient-elles par rapport au contexte psychologique ou social des étudiants ?

Nous savons maintenant qu'une grande part de subjectivité existe dans l'évaluation des examens écrits. A partir de cette question que nous avons déjà traitée, nous essayerons de mener une recherche en intégrant une interdisciplinarité affective et sociétale telle décrite et analysée par Gueguen Catherine (2020)²⁰⁶. Cette neuroscientifique prône une conduite d'une relation empathique entre l'adulte (parent ou enseignant) et l'enfant. A notre sens, c'est aussi valable pour l'adolescent collégien et le lycéen ou même l'adulte universitaire. Ce rapport humain se traduit dans les discours réconfortant et encourageant de l'évaluateur envers ses évalués. Par contre, la punition, la dépréciation et l'humiliation ne peuvent qu'aggraver la situation de l'apprenant dans son apprentissage.

Dans la classe qui environne des étudiants, il y a autant de pratiques d'évaluations qu'il y a d'évaluateurs. Nous saisissons la nuance qui subsiste entre les notations, les annotations ainsi que les appréciations. Pour qu'un produit soit jugé moins subjectif, il faut qu'il soit dépourvu de connotations et de jugement personnels. L'acte de noter est indispensable mais ne doit pas se faire de manière tendancieuse. Donc, essayons d'estomper l'effet de la note et évitons de dire par exemple : " un mauvais travail ! ", mais plutôt dire : " travail non réussi ou peu réussi... ! "

En abandonnant le caractère offensif du jugement, les évaluateurs trouvent la forme d'estimation et d'appréciation qui atténue la pesanteur du procès.

²⁰⁶ <https://www.rencontres-perspectives.fr/catherine-gueguen-merignac-2020.htm> Consulté le 30/09/20

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bibliographie générale :

- ADIB, Yasmine. 2013. *Évaluation des acquis d'apprenants du français langue étrangère en module de Techniques d'Expression Écrite et Orale en 1ère année universitaire*. Thèse de Doctorat en Didactique. Oran : Université Ahmed Ben Bella ORAN1, 22 octobre 2013.
- AIT YALA, Ouardia. 2009. *L'autoévaluation par la réécriture, comme activité d'enseignement/apprentissage du FLE : Cas de la deuxième année moyenne*. Mémoire de Magistère en Didactique. Oran : Université d'Oran.
- AIT YALA, Ouardia. 2018. *L'évaluation de la production écrite : Cas de la 4^{ème} année moyenne*, Thèse de Doctorat en Didactique. Oran : Université Ahmed Ben Bella ORAN 2.
- AMEUR-AMOKRANE Saliha. 2007. « Mieux évaluer pour accroître la maîtrise de l'écrit ». Dans *Synergies Algérie*. Janvier 2007, n° 1, *Recherches francophones en Pragmatique et poétique du langage*, dirigée par Aouadi Saddek et Cortès Jacques. Krakow, Pologne : Gerflint. Pages 227-234.
- AMIGUES René et ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse. 1996. *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod. (Coll. Savoir Enseigner).
- BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold *et al.* 2008. *Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles : De Boeck. (Coll. Pédagogies en développement).
- BEAUDET Suzanne et MONNERIE-GOARIN Annie. 1993. « Petit lexique pour mémoire ». Dans *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*. Août 1993, n° Spécial, *Évaluation et Certifications en Langue Étrangère*. Dirigée par Monnerie-Goarin et Lescure Richard. Paris : EDICEE. Pages 57 - 60.
- BERNAUD, Jean-Luc. 2007. *Introduction à la psychométrie*. Paris : Dunod.
- BIARNÈS, Jean. 1999. *Universalité, Diversité, Sujet dans l'espace pédagogique*. Paris : L'Harmattan. (Coll. Défi / Formation).
- BLANCHARD Serge, BONICEL Marie-Françoise, BONORA Denis *et al.* *L'évaluation*. 1996. Paris : Hachette Education. (Coll. Former, organiser pour enseigner).
- CHARLIER Jean-Emile, CROCHÉ Sarah et NDOYE Abdou Karim. 1999. *Les universités africaines francophones face au LMD : Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe*. Louvain-La-Neuve, Belgique : Bruylant-Academia. (Coll. Thélème).

- COGNET Georges et MARTY François. 2007. *Introduction à la psychologie scolaire*. Paris : Dunod.
- CUQ Jean-Pierre (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- DE LANDSHEERE, Gilbert. 1971. *Évaluation continu et examens : Précis de docimologie*. Bruxelles : Labor.
- DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique *et al.* 2005. *Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratiques de classe*. Paris : Belin.
- GALISSON Robert et COSTE Daniel (dir.). 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- GALLAND, Olivier. [1991]. *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin. 2007.
- GUINGOUAIN, Gérard. 1999. *Psychologie sociale et évaluation*. Paris : Dunod.
- HADJI, Charles. 2012. *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck Université. (Coll. Pédagogie en développement).
- HUVER Emmanuelle et SPRINGER Claude. 2011. *L'évaluation en langues*. Paris : Didier. (Coll. Langues & didactique.)
- LAGARDE, Alain. 1995. *L'État : Le pouvoir La violence La société*. Paris : Ellipses. (Coll. Philobac).
- LANGOUET Gabriel. 1993. « Les fonctions de l'évaluation ». Dans *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*. Août 1993, n° spécial, *Évaluation et Certifications en Langue Étrangère*. Dirigée par Monnerie-Goarin et Lescure Richard. Paris : EDICEE. Pages 19-27
- LOPEZ Lucie Mottier et FIGARI Gérard. 2012. *Modélisation de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. (Coll. Raisons éducatives).
- MEBARKI, Mohammed. 2003. *Sauver l'Université*. Oran : Dar El Gharb.
- MERLE, Pierre. 1996. *L'évaluation des élèves : Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF. (Coll. L'Éducateur).
- MONNERIE-GOARIN, Annie. 1993. « Évaluation : quelques repères historiques ». Dans *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*. Août 1993, n° spécial, *Évaluation et Certifications en Langue Étrangère*. Dirigée par Monnerie - Goarin et Lescure Richard. Paris : EDICEE. Pages 8 - 18.

- MORRISSON Arnold. et McINTYRE Donald. 1975. *Profession : Enseignant : une psychosociologie de l'enseignement*. Paris : Armand Colin. (Traduit de l'anglais par LINARD Monique).
- MUCCHIELLI, Roger. 1972. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : ESF.
- RAUCENT Benoît, VERZAT Caroline et VILLENEUVE Louise (dir.). 2010. *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles : De Boeck Université. (Coll. Pédagogies en développement).
- ROBERT, Jean-Pierre. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys. (Coll. L'Essentiel Français).
- SCALLON, Gérard. 2007. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck. (Coll. Pédagogies en développement).
- TALBOT, Laurent. 2014. *L'évaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Armand Colin. (Coll. U / Sciences Humaines et sociales).
- Université de Mostaganem. Guide de la faculté des Lettres et des Arts (2012-2013).
- VESLIN Odile et VESLIN Jean. 1992. *Corriger des copies : Évaluer pour former*. Paris : Hachette Education. (Coll. Pédagogies pour demain).
- ZETILI Abdeslam. « L'activité questionnante comme espace de négociation en classe de FLE ». Dans *Résolang, Littérature, linguistique & didactique*. Janvier 2012, n° 8, Oran, Algérie : RUO. Pages 163-171.

Références consultées :

- ABERNOT, Yvan. 1996. *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod. (Coll. Savoir Enseigner).
- AMMIRATI, Charles. 1996. *Principes et méthodes de l'épreuve de français*. Paris : PUF. (Coll. Major Bac).
- AMRANI, Abdemadjid. 2007. « Essai expérimental d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en Algérie : Le cas de la filière sciences et technologie ». Dans *Revue des sciences sociales et humaines*. Juin 2007, n° 16. Batna : Université de Batna 1 (Algérie). Pages 17-30.

- ANNOOT Emmanuelle et FAVE-BONNET Marie-Françoise (dir.). 2004. *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- BARLOW, Michel. 2003. *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Paris : ESF. (Coll. Pédagogies).
- BÉDARD Denis et BÉCHARD Jean-Pierre. 2009. *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF. (Coll. Apprendre).
- BEDIN, Véronique. 2009. *L'évaluation à l'université - Evaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes. (Coll. Des Sociétés).
- BELIMANE, Wissam et CHAHED, Amina. 2020. « Pratique d'auto-évaluation, de la qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie ». Dans *Recherche économiques et managériales*. Juin 2020, n° 3. Biskra : Faculté des sciences économiques, commerciales et sciences de gestion, Université de Biskra (Algérie). Pages 501-520.
- BELLATRECHE, Houari. 2011. *Apprendre la production écrite en première année de licence de français nouveau régime en Algérie : entre le dire et le faire. Le cas du texte argumentatif*. Thèse de Doctorat en Didactique. Mostaganem : Université de Mostaganem.
- BERTHIER, Nicole. 2010. *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin. (Coll. Cours, sociologie).
- BEYAT, Asma. 2020. « Les sujets d'examen dans le milieu universitaire: quelles conceptions des enjeux de l'évaluation ? (Cas du département du français à l'Université d'El Oued) ». Dans *Revue EL-Bahith en Sciences Humaines et Sociales*. Mars 2020, n° 1. El Oued : Université d'El Oued (Algérie).
- BONBOIR, Anna. 1972. *La docimologie*. Paris : PUF. (Coll. SUP L'éducateur).
- BONNIOL Jean-Jacques et VIAL Michel. 1997. *Les modèles de l'évaluation : Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- BOUZID, Nabil. 2005. « Qualité, pertinence et évaluation de l'enseignement supérieur en Algérie: quelques précisions et interrogations » Dans *Revue des lettres et des sciences sociales*. Juin 2020, n° 3. Sétif : Université de Sétif 2 (Algérie). Pages 45-56.
- BRESSOUX Pascal et PANSU Pascal. 2003. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF. (Coll. Education et Formation).
- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. (Coll. Français Langue Etrangère).

- DALGALIAN, Gilbert. 1992. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation avec lexique anglais-français*, Paris : PUF.
- DUSZYNSKI, Manuelle. 2006. *L'épreuve écrite de français*. Paris : Ellipses. (Coll. Professeur des écoles).
- DE LANDSHEERE, Gilbert [1979]. *Dictionnaire de l'évaluation et de recherche en éducation avec lexique anglais-français*. Paris : PUF, 1992. (Revue et argumentée).
- DE VECCHI, Gérard. 2011. *Évaluer sans dévaluer : Et évaluer les compétences*. Paris : Hachette Éducation.
- DONNAY Jean et ROMAINVILLE Marc. 1996. *Enseigner à l'université : Un métier qui s'apprend ?* Bruxelles : De Boeck Université. (Coll. Perspectives en éducation).
- FIGARI, Gérard. 1994. *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Université. (Coll. Pédagogies en développement).
- GALISSON Robert, COSTE Daniel, HEBRARD Jean et al. 1980. *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères : Remembrement de la pensée méthodologique*. Paris : CLE international. (Coll. Didactique des langues étrangères).
- GORINE, Miloud. 2010. *Usage de la consigne scolaire dans l'enseignement / apprentissage du F.L.E et son impact sur l'évaluation certificative. Cas de la classe de 5^{ème} Année Primaire à Mostaganem*. Mémoire de Magistère en Didactique. Oran : Université d'Oran. 22 mai 2011.
- GRAWITZ, Madeleine. 1996. *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz. (Coll. Précis Droit public, Science politique).
- Guide pratique de l'enseignant*. 2003. Paris : Foucher.
- HADJ SMAHA, Djilali. 2009. « L'évaluation dans l'enseignement supérieur en Algérie ». Dans *Revue des Sciences Sociales*. Février 2009, n° 4. Mostaganem : Faculté des sciences sociales, Université de Mostaganem (Algérie). Pages 27-36.
- HALLOUANE, Zouina. 2016. « Evaluation des perceptions, de la qualité d'enseignement, par les enseignants et par les étudiants en Master dans les Filières SHS de l'université de Bouira, dans le cadre de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. ». Dans *El Mourchid*. Mai 2016, n° 1. Alger : Université d'Alger 2 (Algérie). Pages 191-202.
- HOUSSAYE Jean (dir.). 1999. *Questions pédagogiques*. Paris: Hachette Education.
- LAUNAY, Catherine. 2006. *Former en français langue seconde : Une pédagogie active*. Paris : L'Harmattan.
- MATHIS, Geneviève. 1997. *Professeur de Français : les clés d'un savoir-faire*, Paris : Nathan. (Coll. Perspectives didactiques).

- MAULINI, Olivier. 2005. *Questionner pour enseigner & pour apprendre*. Paris : ESF. (Coll. Pédagogies / Recherche).
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. 2011. *Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD*. Alger : OPU.
- MORANDI, Franc. 1997. *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : Nathan Université. (Coll. Education).
- PERRENOUD, Philippe. 1998. *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck Université. (Coll. Pédagogies en développement).
- REBOULET André (dir.). 1971. *Guide pédagogique pour le professeur de Français langue étrangère*. Paris : Hachette. (Coll. F. Pratique pédagogique).
- ROEGIERS, Xavier. 2001. *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck Université. (Coll. Pédagogies en développement).
- SALVADOR, Juan. 1999. *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines : Exploration critique des techniques*. Paris : PUF. (Coll. Le Sociologue).
- SIRACUSA, Jacques. 2014. « L'évaluation à l'université : un cas en sociologie ». Dans *Éducation et sociétés*. 2014, n° 34. Lyon : De Boeck Supérieur Pages 153-169.
- TARDIEU, Claire. 2008. *La didactique en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
- VILLENEUVE Louise (dir.). 2007. *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- [HTTPS://neuropedagogie.com/bases-neuropedagogie-neuroeducation/qu-est-ce-que-la-neuropedagogie.html](https://neuropedagogie.com/bases-neuropedagogie-neuroeducation/qu-est-ce-que-la-neuropedagogie.html) consulté le 17/09/20
- [HTTPS://www.rencontres-perspectives.fr/catherine-gueguen-merignac-2020.htm](https://www.rencontres-perspectives.fr/catherine-gueguen-merignac-2020.htm) consulté le 30/09/20

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	01
INTRODUCTION	02
1-Thématique de recherche et choix du sujet	02
2-Fondement théorique et cadrage conceptuel	04
3-Étude pratique	09
4-Questionnement et problématique	10
5-Hypothèses	11
6-Corpus et objectif d'étude	13
7-Méthodologie de la recherche	14
7.1-Questionnaire destiné aux enseignants	14
7.2-Questionnaire destiné aux étudiants	14
7.3-Analyse de triple correction et réévaluation des copies	14
8-Plan de la thèse	14
PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT DES LIEUX DES PRATIQUES ÉVALUATIVES À L'ÉCRIT (UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE)	15
Chapitre I : Place du contrôle continu dans le système L.M.D	16
1. 1-Les pratiques évaluatives à l'écrit	17
1. 2-Les pratiques d'évaluation face à la notion de contrôle	18
1. 3-L'implication de la docimologie dans la résolution des problèmes de l'évaluation	19
1. 3.1-L'approche docimologique	20
1. 3.2-Pour un contrôle objectif et une note juste	21
1. 4-Le rôle sous-jacent de l'évaluation des apprentissages	22
1. 5-L'engagement de l'évaluateur par son statut d'expert	24
1. 6-La mise en place du système LMD en Algérie	25
1. 6.1-Comprendre et maîtriser le processus du LMD à l'université algérienne	25
1. 6.2-Un choix imposable mais avantageux	26
1. 6.3-L'évaluation en Licence - LMD	27
1. 7-L'appréciation des aptitudes et connaissances	29
1. 7.1-Le test	29
1. 7.2-L'épreuve	30
1. 8-L'usage des deux modes combinés	31
1. 8.1-De la formation à l'évaluation	32

1. 8.2-Une complémentarité entre le formatif et le sommatif	33
1. 9-La place accordée au contrôle continu (évaluation formative)	34
1. 9.1-La réalisation effective des contrôles continus	35
1. 9.2-Un moyen d'autocontrôle par rapport aux objectifs pédagogiques	36
1. 9.3-Le contrôle des enseignés, un feedback pour l'enseignant	37
1. 10-Les séances de TD en vue de réalisation des contrôles continus	38
1. 11-La programmation des contrôles continus pour un but formatif	40
1. 11.1-Évaluer pour former selon des objectifs précis	44
1. 11.2-L'étudiant responsable de sa formation	45
1. 11.3-La primauté du formatif sur le sommatif.....	45
1. 11.4-La fonction sociale de la sanction numérique	47
1. 12-Les procédures classiques d'une évaluation formelle	47
1. 12.1-Les contrôles continus basés sur les cours et les exercices de TD.....	48
1. 12.2-Un éventail variable de travaux en formatif	51
1. 13-La difficulté de la conception du test de contrôle (l'exercisation).....	51
1. 13.1-L'utilisation constante des exercices de TD en contrôles continus	52
1. 13.2-L'exercisation en travaux dirigés	54
1. 13.3-La motivation d'une utilisation des exercices de TD en contrôles continus	54
1. 13.4-Des modèles plus fréquents pour simplifier la régulation de l'apprentissage	57
1. 14-Qu'en est-il du contrôle oral ?.....	58
1. 14.1-Un usage du contrôle oral normé plus que spontané	58
1. 14.2-Le recours à cinq critères majeurs	60
1. 15-Une demi-heure, la durée maximale du contrôle continu	61

Chapitre II : Épreuve d'examen, pratiques d'évaluation sommative

.....	65
2. 1-L'évaluation, les normes et les critères	66
2. 1.1-Faire la différence entre critère procédural et critère de réussite	66
2. 1.2-Entre le produit et sa qualité, quoi noter ?.....	67
2. 2-La docimastique et les caractéristiques d'une épreuve écrite.....	68
2. 3-L'examen traditionnel, un passage obligé	69
2. 4-Le souci du manque de validité dans les examens traditionnels	69
2. 5-La construction du sujet d'examen	70
2. 5.1-Le texte-support dans une épreuve d'examen	72
2. 5.2-La pose des questions	72
2. 6-La participation effective à la construction des épreuves d'examens	73

2. 7-Les modalités de contribution à la construction des épreuves	75
2. 8-La rédaction de l'épreuve, un travail d'équipe	77
2. 9-Le phénomène de la graduation des exercices / questions (simplicité – complexité)	78
2. 9.1-La graduation des exercices / questions, du simple au complexe	79
2. 9.2-Du simple au complexe ou l'inverse, un vrai dilemme	80
2. 9.3-La méthode de Pidgeon et Yates, une piste envisageable	81
2. 10-La supériorité de la notation dans les exercices / questions complexes	81
2. 11-Le choix d'exercices / questions	83
2. 11.1-Des exercices / questions appropriés au seuil de compétences et au programme	84
2. 11.2-Des documents et exercices inédits en évaluation	86
2. 11.3-Être judicieux dans le choix des documents en évaluation	89
2. 12-La réutilisation et la modification des épreuves antérieures	90
2. 12.1-L'actualisation de l'épreuve, un engagement conditionnel	92
2. 12.2-L'exigence de la transparence et la « légitimité » d'outils de mesure	92
2. 13-Une notation complémentaire des étudiants (Activation, Assiduité, Discipline)	93
2. 13.1-Un moyen pour recadrer les étudiants en classe de langue	95
2. 13.2-Pourquoi noter ses étudiants (sanctions positive et négative) ?.....	96
2. 14-L'assistance aux étudiants durant le déroulement des évaluations	97
2. 14.1-Laisser toute latitude à l'examiné pour la représentation des tâches	100
2. 14.2-Les formes d'assistance durant le déroulement des évaluations	100
2. 14.3-Une assistance justifiée par le principe du confort psychologique	102
2. 15- La méthode de la conception du barème	103
2. 15.1-La contrainte de la présentation du barème aux examinés	104
2. 15.2-Le moment favorable de l'établissement du barème	106
2. 15.3-Avant le début de l'évaluation	107
2. 15.4- Entreprendre précocement l'institution du barème	110
2. 16-Le non-respect du barème après la fin de l'évaluation	111
2.16.1-Une probable modification du barème à la fin de l'évaluation	112
2.16.2- Vers un barème qui ne se meut pas	114

Chapitre III : Évaluation des compétences et neuropédagogie du correcteur

.....	117
3. 1- Les recherches en neuropédagogie	118
3. 2-Procéder à une double évaluation.....	119
3. 2.1-L'évaluation estimative (de mesure)	119
3. 2.2-L'évaluation appréciative	120
3. 3-Le pouvoir de correction et de notation	120

3. 3.1-L'apprenant et son comportement de subordination	121
3. 3.2-L'impact du jugement sur le parcours de l'étudiant	122
3. 4-Correcteur indulgent ou intransigeant ?.....	122
3. 4.1-Évaluer les écrits des étudiants, faire « deux poids et deux mesures ».....	123
3. 4.2-Le pourquoi de cette double pratique	124
3. 5-L'évaluation des écrits, une action imminente	125
3. 6-Un intervalle temporel d'une semaine entre le test et sa correction	125
3. 7-La correction personnelle de ses copies respectives.....	127
3. 7.1-Le malaise de la correction des copies.....	128
3. 7.2-Le correcteur des copies, de préférence seul à domicile	129
3. 7.3-Être dans le bain idéal pour bien corriger.....	131
3. 8-Le temps moyen consacré à la correction d'une copie (5 à 15 minutes)	132
3. 8.1- La lecture de la copie, préméditer une correction prudente.....	133
3. 8.2-Maintenir la dynamique correctrice	135
3. 8.3- À définir le rythme de la correction	136
3. 9-La consigne d'écriture et le critère minimal	136
3. 9.1-Les critères implicites de l'évaluation	137
3. 9.2-Une prise en considération de critères sous-entendus par les évaluateurs	138
3. 9.3-Le choix des critères dans l'évaluation de l'écrit	139
3. 9.4-D'autres critères additionnels	141
3. 10-Les notes et les appréciations mises sur les copies mais avec peu d'annotations	142
3. 10.1-Les appréciations	143
3. 10.2-Les annotations	145
3. 11-La pratique de la contre-correction des copies	148
3. 11.1-La contre-correction, une pratique opérationnelle	149
3. 11.2-Une contre-correction assurée par l'enseignant de même spécialité	150
3. 11.3-Le correcteur « étranger »	151
3. 12-Que veut dire : être sans indulgence en correction ?.....	152
3. 12.1-Des correcteurs de genre indulgent plutôt qu'intransigeant à l'Université	153
3. 12.2-Ne pas confondre entre bienveillance et absence de sanction	155
3. 12.3-Répondre à une objectivité minimale	156
3. 13-L'évaluation des compétences spécifiques à l'écrit en Licence LMD - Français	157
3. 13.1-L'évaluation des compétences selon le parcours de Licence	162
3. 13.2-Évaluer la compétence communicative en FLE	163
3. 13.3-L'évaluation des compétences en référence à la culture universitaire	164

DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDIANTS DE LICENCE DE FRANÇAIS FACE AUX PRATIQUES DE CORRECTION ET NOTATION

.....	167
Chapitre I : Épreuves d'examens et constat d'échec	168
.....	168
4. 1-La consultation des copies d'examen	169
4. 1.2-Une consultation irrégulière des copies dans toutes les matières	169
4. 1.3-L'astreinte protocolaire et instructive de la consultation	170
4. 1.4-Analyser sa copie et s'auto-évaluer	171
4. 1.5-La note ou l'auto-évaluation, à quoi s'intéressent les étudiants ?	172
4. 2-Qu'y a-t-il après un examen ?	173
4. 2.1-Le corrigé-type accompagné d'un barème détaillé à afficher	173
4. 2.2-Un affichage inconstant et irrégulier	174
4. 2.3-Conférer de la crédibilité à l'évaluation	175
4. 2.4-Le procédés d'affichage, une impérative	176
4. 3-L'exigence de présenter l'étalonnage en amont	177
4. 3.1-Une présentation instable du barème	177
4. 3.2-Pourquoi renoncer à l'anticipation du barème ?	179
4. 4-L'apprentissage du barème	180
4. 5-Les notes des étudiants face à la souplesse du correcteur	182
4. 5.1-Les notes d'examens inattendues par la moitié des étudiants	183
4. 5.2-Savoir à quoi s'attendre après un examen ?	184
4. 5.3-Les aléas des changements (tâches, items, barème, correcteur ...)	185
4. 5.4-La note juste à l'étudiant juste	186
4. 6-L'échec et ses formes	187
4. 6.1-Le constat d'échec en examen semestriel	188
4. 6.2-La période des examens et l'organisation des épreuves écrites	189
4. 6.3-Une gestion pédagogique et administrative détournée	190
4. 6.4-L'examen face à son substitutif	191
4. 7-Évaluer le cheminement de la formation en continu	192
4. 7.1-L'examen semestriel, un outil relativement abordable	193
4. 7.2-Le test de contrôle ou l'épreuve d'examen, lequel pour susciter la réussite ?	195
4. 7.3-L'examen de rattrapage, peut-il être une option ?	195
4. 8-La note du cursus à ajouter à la moyenne dans une matière	196
4. 9-La note du parcours, pour lutter contre l'absentéisme et encourager la participation des étudiants	198
4. 10-Les types de questions / réponses dans les épreuves écrites	199

4. 10.1-La dominance des questions à réponse courte	200
4. 10.2-Les avantages et les limites des questions fermées	202
4. 10.3-Prôner les questions ouvertes en production de l'écrit	204
4. 11-Les modèles de questions à varier dans les épreuves écrites	205
4. 12-L'échec en face de questions de mémorisation et d'analyse	206
4. 12.1-L'exigence de la restitution des informations	208
4. 12.2-Les difficultés d'analyse, de synthèse et de jugement	208
4. 12.3-L'enjeu des questions d'intelligence	209
4. 13-La notion de temporalité par rapport aux conditions de l'épreuve écrite	210
4. 13.1-Le temps à partager pour chaque étape de l'épreuve écrite	210
4. 13.2-Le travail sur la copie, un plan à suivre et un temps à respecter	212
4. 13.2.1-La lecture-survole du sujet (5 à 10 min)	212
4. 13.2.2-La rédaction au brouillon (60 min)	213
4. 13.2.3-L'écriture au propre (25 à 30 min)	214
4. 13.2.4-La relecture des réponses (5 à 10 min)	214

Chapitre II : Matières à évaluer, notation et objectivité du correcteur

.....	216
5. 1-L'importance de la notation au détriment des compétences	217
5. 2-Plus de matières à évaluer, plus d'éventualité de réussite	218
5. 2.1-Le nombre inconnu de matières par les étudiants de deuxième et troisième Année	218
5. 2.2-Se tenir informé du recensement des modules avant le début de l'année	222
5. 3-Un travail accentué dans des matières spécifiques	223
5. 4-La planification rigoureuse des examens	225
5. 4.1-Le déroulement des examens une semaine durant	225
5. 4.2-Pour une organisation équilibrée	227
5. 4.3-Conservé la dynamique des examens	228
5. 5-L'enseignant-juge, entre sévérités et indulgence	229
5. 5.1-Des sévérités en linguistique, culture / civilisation et techniques de recherche.	
Indulgence en écriture et en phonétique	230
5. 5.2-Corriger autrement	236
5. 5.3-L'évaluation subjective face à l'identité enseignante	237
5. 6-L'objectivité du correcteur estimée à 45 %	238
5. 7-Comment supprimer ou réduire la subjectivité du correcteur ?.....	240
5. 8-Les notes attribuées, le reflet du niveau réel de l'étudiant	241
5. 8.1-Valoriser, c'est un acte éthique	242

5. 8.2-Peut-on se tromper facilement de jugement de valeur ?.....	243
5. 9-La correction de la copie, l'élément le plus redoutable	244
5. 9.1-Le sujet de l'épreuve, entre les attentes de l'examineur et la tâche à réaliser	245
5. 9.2-Une correction imprévisible de la copie	246
5. 9.3-Le fait d'insister sur les écarts de langue dans les écrits	247
5. 10-Les réactions des étudiants évalués à l'issue de la remise des notes	248
5. 10.1-Des réactions massives des étudiants en cas d'une mauvaise notation	249
5. 10.2-Les formes de réactions et les marques expressives	250
5. 10.3-Des étudiants en désillusion, des contestateurs tristes et modérés	251
5. 10.4-Les réactions des apprenants, une tentative d'ajustement	252
5. 11-Les comportements évaluatifs non impactés par les manifestations des évalués	253
5. 11.1-La séance de la consultation des copies, l'occasion des « manifestants »	255
5. 11.2-L'influence de l'apprenant contre l'emprise de l'enseignant	256
5. 11.3-La notation, l'image du comportement de l'étudiant en classe	256
5. 12-L'usage de l'évaluation comme outil d'apprentissage	258
5. 13-Les fonctions des évaluations interne et externe	259

Chapitre III : Analyse de triple correction des copies et réévaluation des écrits

.....	262
6. 1-Les études docimologiques	263
6. 2-La validité de l'épreuve	264
6. 3-La présentation de l'épreuve simulée	266
6. 3.1-Le sujet (commentaire et explication)	266
6. 3.2-Le corrigé-type	266
6. 4-La présentation et la définition des critères de l'épreuve	267
6. 4.1-La capacité à informer et à apporter des idées pertinentes	268
6. 4.2-Le respect de la langue	269
6. 5-Le barème de correction et de notation	270
6. 6-Le premier constat, l'absence d'appréciations et d'annotations sur les copies	271
6. 6.1-Des appréciations précises pour les productions écrites	272
6. 6.2-Un écrit noté mais annoté	273
6. 6.3-Désigner l'erreur pour vite corriger	274
6. 7-Le second constat, des productions peu réussies (notations moyenne et faible)	275
6. 7.1-Le descriptif de la notation (de la plus faible à la meilleure note)	277
6. 7.1.1-La première correction (de 05 à 13)	277
6. 7.1.2-La deuxième correction (de 06 à 14)	277
6. 7.1.3-La troisième correction (de 02 à 12)	278

6. 7.2-L'analyse du système de notation du groupe-classe entre les trois correcteurs	279
6. 8-Les principaux effets de la délimitation de la notation	280
6. 8.1-La contamination des résultats	280
6. 8.2-L'effet de halo	281
6. 8.3-L'effet d'ordre, de contraste et d'ancrage	282
6. 8.4-Quels sont les effets de contamination de la notation des trois correcteurs ?.....	282
6. 8.5-D'autres effets externes	283
6. 9-L'évaluation de l'écrit et le traitement de l'erreur	284
6. 10-Un échantillonnage à analyser et à réévaluer (Copies n° 6 et n° 7)	285
6. 10.1-L'analyse et la réévaluation de la première production écrite (Copie n° 6)	285
6. 10.1.1-La capacité à informer et à apporter des idées pertinentes (1,5 point /10)	287
6. 10.1.2-La formulation et l'organisation (1,5 point /2)	287
6. 10.1.3-Le lexique (0,5 point /2)	288
6. 10.1.4-L'orthographe lexicale (1,75 point /2)	288
6. 10.1.5-La morphosyntaxe (0,75 point /2)	289
6. 10.1.6-L'orthographe grammaticale (1,75 point /2)	289
6. 10.2-L'analyse et la réévaluation de la deuxième production écrite (Copie n° 7)	291
6. 10.2.1-La capacité à informer et à apporter des idées pertinentes (1,5 /10 points)	292
6. 10.2.2-La formulation et l'organisation (1,25 /2 points)	293
6. 10.2.3-Le lexique (1,5 /2 points)	293
6. 10.2.4-L'orthographe lexicale (0,75 /2 points)	293
6. 10.2.5-La morphosyntaxe (1,75 /2 points)	294
6. 10.2.6-L'orthographe grammaticale (1 /2 points)	294
6. 10.3-L'analyse et la réévaluation des deux productions écrites (copies 6 et 7)	296
6. 11-Des propositions d'amélioration et pistes de réflexion	297
6. 11.1-Réussir son questionnaire personnalisé (la formalisation des items)	297
6. 11.2-La formulation préalable des critères	298
6. 11.3-L'établissement du barème en équipe	299
6. 11.4-Une évaluation positive sans fixation sur les erreurs linguistiques	300
6. 11.5-À user d'annotations mais faciles à comprendre	301
6. 11.6-Une évaluation formative sans jugement négatif	302
6. 11.7-Donner une crédibilité à l'évaluation par une méthodologie diffuse	302
CONCLUSION	305
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	310
Bibliographie générale	310

Références consultées	312
TABLE DES MATIÈRES	316
ANNEXES	325
SIGLES	356
RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS	357

ANNEXES

ANNEXE 1:

Questionnaire dûment complété par un enseignant de l'université de Mascara

Questionnaire d'enquête adressé aux enseignants des classes de LMD-Français dans les wilayat de : Mostaganem / Oran / Mascara / ~~Relizane~~

Doctorant : GORINE Miloud
Encadreur : Pr. GHELLAL Abdelkader
Attachement : Université d'Oran

Contact : gorinemiloud@yahoo.fr

Thème de Recherche :

*Pratiques évaluatives sur des étudiants de LMD-Français :
Validité et objectivité.
Etude comparative entre établissements.*

Nous vous adressons ce présent questionnaire s'inscrivant dans une perspective de recherche universitaire (Thèse de Doctorat en Didactique du Français). Ce travail essaie de répondre à la question de la docimologie à l'université algérienne particulièrement dans le système LMD (cas du L.). Pour mener à bien cette enquête, nous comptons donc sur votre contribution. Nous vous informons que vos informations seront conservées sous le voile de l'anonymat.

QUESTIONNAIRE

I) - Identification :

- 1-Sexe : M F
2-Age : Moins de 30 ans De 30 à 45 ans Plus de 45 ans
3-Grade : M.A.A.
4-Etablissement d'attachement : Oran Mascara Mostaganem Relizane

II) - Qualification, Formation et tâches :

1-Diplômes requis :

- Bac Année : Filière :
Licence Année : Filière :
Magistère Année : 2008 Filière : Sciences du langage
Doctorat Année : Filière :

Autre(s) Année : Filière :

2-Cycle à suivre en cours :

- Master Magistère Doctorat
Spécialité (domaine de recherche) : Sciences du langage

3-Avez-vous été auparavant vacataire avant d'occuper le poste actuel ?

- Non
Oui Durée : (mois/années) : une année

4- Depuis quand, enseignez-vous les classes de LMD ?

2010

5-Ancienneté dans l'enseignement supérieur :

Moins de 5 ans De 5 à 15 ans Plus de 15 ans

6-Ancienneté dans un autre secteur :

2004-2008 Lycée.....(préciser-le et la période)

7- Êtes-vous le chargé du module ?

Oui Non

8-Classes à charge (Licence) :

1^{ère} Année 2^{ème} Année 3^{ème} Année

9-Module (s) à enseigner actuellement (Intitulés des unités d'enseignement et des matières étudiées) :

- Initiation à la linguistique générale
- Grammaire

III) - Pratiques évaluatives :

1-Les aptitudes et les acquisitions de connaissances sont appréciées semestriellement par :

Contrôle continu et régulier Examen final Deux modes combinés

2-Assurez-vous de la réalisation des contrôles continus ?

Oui Non Occasionnellement Autre

3-Un contrôle continu est réalisé en :

Séance de TD Séance de TP Séance de Cours
Séance supplémentaire spéciale Autres

4-Dans quel but programmez-vous des contrôles continus ?

Dans le but d'évaluer l'assimilation ou non des cours
par les étudiants

5-Un contrôle continu concerne :

Questions de cours Exercices / TD TP Travail personnel
Autre (s)

6-En contrôles, utilisez-vous des exercices préalablement effectués en TD ?

Oui Non Souvent Autre

Pourquoi ? Pour s'assurer que les étudiants suivent bien les TD

7-Si vous testiez vos étudiants oralement (contrôle oral), de quels genres de communications pourriez-vous vous servir ?

Oral spontané (improvisation) Oral normé (débat, interview, exposé, etc.)

8-Lors des tests oraux, vous évaluez :

- Interaction entre parole et écoute
- Langage bien choisi
- Compréhension et transmission du message
- Voix porteuse et bien déplacée
- Jeux des émotions
- Utilisation intelligente de son corps pour son public
- Respect de l'intonation, du ton et du débit

9- Le contrôle continu a une durée maximum de :

- 30 mn 45 mn 1 heure 1 heure et 30 mn
- Autre

10-Participez-vous à la construction des épreuves (sujets d'examens) ?

- Non
- A la demande

Oui Votre participation se traduit par la :

- Réalisation d'une épreuve écrite (un questionnaire)
- Proposition de quelques questions, consignes ou exercices
- Discussion de l'épreuve allouée par un enseignant
- Autre

11-La rédaction de l'épreuve est :

- Objet d'un travail d'équipe (en collaboration) Exigence par le chargé du module

12-Dans certains modules à évaluer, des exercices (ou questions) sont variables éventuellement en matière de simplicité et de complexité. La graduation se fait :

- Du simple au complexe Du complexe au simple Alternativement

13-Dans ce cas, votre notation (le nombre de points) est : supérieure dans :

- Exercices (questions) simples Exercices (questions) complexes

14-Le choix d'exercices et/ou de questions dépend de :

- Documents des étudiants Programme d'étude Seuil de compétences des étudiants

15-Vos documents à exploiter, vos exercices (et/ou questions) en vue d'une évaluation sont :

- Authentiques (tirés de supports à références) Inédits (construits à titre personnel)

16-Les épreuves d'évaluation que vous utilisiez précédemment (l'année écoulée) pour des classes données, les reprenez-vous une nouvelle fois à d'autres étudiants ?

- Non
- Oui, tels quels Oui, mais subissent des modifications

17-Notez-vous vos étudiants sur :

- Assiduité Activation en classe Discipline Autre (s)

18-Assistez-vous vos étudiants pendant le déroulement des évaluations ?

Non
Quelques fois

Oui En :

Lisant le sujet de l'épreuve
Expliquant les questions et les exercices (consignes)
Discutant les tâches avec les étudiants

Pourquoi ? *Pour bien les orienter*

19-Donnez-vous le barème à vos étudiants ?

Non
Souvent
Occasionnellement

Oui Le barème est établi :

Avant le début de l'évaluation Pourquoi ? *Pour qu'ils sachent comment organiser leur temps*
Après l'achèvement de l'évaluation Pourquoi ?

20-Vous est-il arrivé de modifier le barème après la fin d'une évaluation ?

Souvent Rarement Jamais Autre

Pourquoi ?

21-Au terme des examens de fin de semestre :

Chaque enseignant évalue les copies de ses classes respectives
Chaque enseignant évalue les copies de ses collègues

22-La correction de l'épreuve écrite est assurée :

Semaine qui suit le contrôle Après 2 semaines Après plus de 2 semaines
Autre

23-Corrigez-vous vos copies ?

À domicile
À l'université
Seul
Avec la présence d'autrui
Autre

24-En moyenne, combien de temps prenez-vous en corrigeant une copie ?

De 5 mn à 15 mn De 15 mn à 30 mn Plus de 30 mn

25-Quand vous corrigez les copies, prenez-vous en considération certains critères sous-entendus ?

Non

Oui Tels :

- Perfectionnement du produit (écriture soignée, aérée, lisible, propre et facile à lire)
- Pertinence de la production (le respect du contenu et de la forme)
- Correction de la langue (Maîtrise des outils linguistiques)
- Cohérence (constitution des unités de sens et progression des informations)
- Autres

26 -Sur les copies, mettez-vous :

- Note seulement
- Note et appréciation (s)
- Annotations

27-Après que l'étudiant ait consulté sa copie et suite à une demande de recours, celle-ci peut-elle entraîner une contre correction ?

Non

Oui La contre correction est chargée par :

Vous-même Autre enseignant de même spécialité Autre enseignant de différente spécialité

28-Pendant l'évaluation des copies, comment vous appréciez-vous ?

Correcteur (trice) indulgent (e) Correcteur (trice) intransigeant (e)
Autre

29-En LMD-Français, que faut-il évaluer en termes de savoirs et de savoir-faire, mais aussi et surtout en termes de compétences ?

..... La maîtrise de la langue avant tout ainsi que
..... la cohérence de la production de l'écrit et
..... l'assimilation des cours.
.....
.....

ANNEXE 2 :

Questionnaire dûment complété par un enseignant de l'université de Mostaganem

Questionnaire d'enquête adressé aux enseignants des classes de LMD-Français
dans les wilayat de : Mostaganem / Oran / Mascara

Doctorant : GORINE Miloud
Encadreur : Pr. GHELLAL Abdelkader
Attachement : Université d'Oran

Contact : gorinemiloud@yahoo.fr

Thème de Recherche :

*Pratiques évaluatives sur des étudiants de LMD-Français :
Validité et objectivité.
Etude comparative entre établissements.*

Nous vous adressons ce présent questionnaire s'inscrivant dans une perspective d'une recherche universitaire (Thèse de Doctorat en Didactique du Français). Ce travail essaie de répondre à la question de la docimologie à l'université algérienne particulièrement dans le système LMD (cas du L.). Pour mener à bien cette enquête, nous comptons donc sur votre contribution. Nous vous informons que vos informations seront conservées sous le voile de l'anonymat.

QUESTIONNAIRE

I) - Identification :

- 1-Sexe : M F
2-Age : Moins de 30 ans De 30 à 45 ans Plus de 45 ans
3-Grade :V.A.A......
4-Etablissement d'attachement : Oran Mascara Mostaganem Relizane

II) - Qualification, Formation et tâches :

1-Diplômes requis :

- Bac Année : 1972 Filière : Lettes & Langues
Licence Année : 1975 Filière : Anglais
Magistère Année : 2006 Filière : Littérature comparée (Français)
Doctorat Année : Filière :

Autre(s) Année : Filière :

2-Cycle à suivre en cours :

- Master Magistère Doctorat
Spécialité (domaine de recherche) : Sciences du langage

3-Avez-vous été auparavant vacataire avant d'occuper le poste actuel ?

- Non
Oui Durée : (mois/années) : 2 ans (années 70) 1 an (2003)

4- Depuis quand, enseignez-vous les classes de LMD ?

2007 / 2008 (dpmr espagnol)

5-Ancienneté dans l'enseignement supérieur :

Moins de 5 ans De 5 à 15 ans Plus de 15 ans

6-Ancienneté dans un autre secteur :

3.1 ans (enseignement Second 1976-Sept 2007) (préciser-le et la période)

7- Êtes-vous le chargé du module ?

Oui Non

8-Classes à charge (Licence) :

1^{ère} Année 2^{ème} Année 3^{ème} Année

9-Module (s) à enseigner actuellement (Intitulés des unités d'enseignement et des matières étudiées) :

Analyse de discours

III) - Pratiques évaluatives :

1-Les aptitudes et les acquisitions de connaissances sont appréciées semestriellement par :

Contrôle continu et régulier Examen final Deux modes combinés

2-Assurez-vous de la réalisation des contrôles continus ?

Oui Non Occasionnellement Autre Difficile de le faire régulièrement (effectifs charges + G0 (inscrites) 45+ assistes)

3-Un contrôle continu est réalisé en :

Séance de TD Séance de TP Séance de Cours
Séance supplémentaire spéciale Autres

4-Dans quel but programmez-vous des contrôles continus ?

5-Un contrôle continu concerne :

Questions de cours Exercices / TD TP Travail personnel
Autre (s) Interrog. orales - b. notés, exercices notés - Travail à faire à la maison

6-En contrôles, utilisez-vous des exercices préalablement effectués en TD ?

Oui Non Souvent Autre Si il s'agit de mêmes exercices, non du même genre, oui.

Pourquoi ?

7-Si vous testiez vos étudiants oralement (contrôle oral), de quels genres de communications pourriez-vous vous servir ?

Oral spontané (improvisation) Oral normé (débat, interview, exposé, etc.)

8-Lors des tests oraux, vous évaluez :

- Interaction entre parole et écoute
- Langage bien choisi
- Compréhension et transmission du message
- Voix porteuse et bien déplacée
- Jeux des émotions
- Utilisation intelligente de son corps pour son public
- Respect de l'intonation, du ton et du débit

9- Le contrôle continu a une durée maximum de :

- 30 mn 45 mn 1 heure 1 heure et 30 mn
- Autre

10-Participez-vous à la construction des épreuves (sujets d'examens) ?

- Non
- A la demande

Oui Votre participation se traduit par la :

- Réalisation d'une épreuve écrite (un questionnaire)
- Proposition de quelques questions, consignes ou exercices
- Discussion de l'épreuve allouée par un enseignant
- Autre *Elaboration du sujet sous sa responsabilité*

11-La rédaction de l'épreuve est :

- Objet d'un travail d'équipe (en collaboration) Exigence par le chargé du module

12-Dans certains modules à évaluer, des exercices (ou questions) sont variables éventuellement en matière de simplicité et de complexité. La graduation se fait :

- Du simple au complexe Du complexe au simple Alternativement

13-Dans ce cas, votre notation (le nombre de points) est supérieure dans :

- Exercices (questions) simples Exercices (questions) complexes *barème équilibré selon résultats majorité étudiants*

14-Le choix d'exercices et/ou de questions dépend de :

- Documents des étudiants Programme d'étude Seuil de compétences des étudiants

15-Vos documents à exploiter, vos exercices (et/ou questions) en vue d'une évaluation sont :

- Authentiques (tirés de supports à références) Inédits (construits à titre personnel)

16-Les épreuves d'évaluation que vous utilisiez précédemment (l'année écoulée) pour des classes données, les reprenez-vous une nouvelle fois à d'autres étudiants ?

- Non
- Oui, tels quels Oui, mais subissent des modifications *(toujours)*

17-Notez-vous vos étudiants sur :

- Assiduité Activation en classe Discipline Autre(s)

18-Assistez-vous vos étudiants pendant le déroulement des évaluations ?

Non
Quelques fois

Oui En :

Lisant le sujet de l'épreuve
Expliquant les questions et les exercices (consignes)
Discutant les tâches avec les étudiants

Pourquoi ? *Je fais en sorte de remettre un sujet clair pour l'ensemble de étudiants.*

19-Donnez-vous le barème à vos étudiants ?

Non
Souvent
Occasionnellement

Oui Le barème est établi :

Avant le début de l'évaluation Pourquoi ? *Pour que les étudiants s'investissent dans les questions les mieux notées*
Après l'achèvement de l'évaluation Pourquoi ? *Je ne veux que l'épreuve pour fixer le barème si je constate que les résultats (en milieu de*

20-Vous est-il arrivé de modifier le barème après la fin d'une évaluation ? *correction) ne correspondent pas à mon attente.*
Souvent Rarement Jamais Autre

Pourquoi ?

21-Au terme des examens de fin de semestre :

Chaque enseignant évalue les copies de ses classes respectives
Chaque enseignant évalue les copies de ses collègues

22-La correction de l'épreuve écrite est assurée :

Semaine qui suit le contrôle Après 2 semaines Après plus de 2 semaines
Autre *dans le délai prescrit par l'administration*

23-Corrigez-vous vos copies ?

À domicile
À l'université
Seul
Avec la présence d'autrui
Autre

24-En moyenne, combien de temps prenez-vous en corrigeant une copie ?

De 5 mn à 15 mn De 15 mn à 30 mn Plus de 30 mn

25-Quand vous corrigez les copies, prenez-vous en considération certains critères sous-entendus ?

Non

Oui Tels : *- des réponses justes non prévues
- une réponse qui montre que l'étudiant a compris la question*

Perfectionnement du produit (écriture soignée, aérée, lisible, propre et facile à lire)

Pertinence de la production (le respect du contenu et de la forme)

Correction de la langue (Maîtrise des outils linguistiques)

Cohérence (constitution des unités de sens et progression des informations)

Autres

26 - Sur les copies, mettez-vous :

Note seulement

Note et appréciation (s) *parfois*

Annotations

27 - Après que l'étudiant ait consulté sa copie et suite à une demande de recours, celle-ci peut-elle entraîner une contre correction ?

Non

Oui La contre correction est chargée par :

Vous-même Autre enseignant de même spécialité Autre enseignant de différente spécialité

28 - Pendant l'évaluation des copies, comment vous appréciez-vous ?

Correcteur (trice) indulgent (e)

Correcteur (trice) intransigeant (e) *no à no de comportements*

Autre *ou ne réponses pour lesquels les étudiants ont été plusieurs fois prévenus, corrigés en cours.*

29 - En LMD-Français, que faut-il évaluer en termes de savoirs et de savoir-faire, mais aussi et surtout en termes de compétences ?

On les évalue surtout en termes de performance : ce que l'étudiant produit en un moment de temps et une durée précise. C-à-d. lors pendant les examens ou à l'oral lorsque l'occasion lui est donnée de donner le meilleur de lui-même

ANNEXE 3 :

Questionnaire dûment complété par un enseignant de l'université d'Oran

Questionnaire d'enquête adressé aux enseignants des classes de LMD-Français dans les wilayat de : Mostaganem / Oran / Mascara

Doctorant : GORINE Miloud
Encadreur : Pr. GHELLAL Abdelkader
Attachement : Université d'Oran

Contact : gorinemiloud@yahoo.fr

Thème de Recherche :

*Pratiques évaluatives sur des étudiants de LMD-Français :
Validité et objectivité.
Etude comparative entre établissements.*

Nous vous adressons ce présent questionnaire s'inscrivant dans une perspective d'une recherche universitaire (Thèse de Doctorat en Didactique du Français). Ce travail essaie de répondre à la question de la docimologie à l'université algérienne particulièrement dans le système LMD (cas du L.). Pour mener à bien cette enquête, nous comptons donc sur votre contribution. Nous vous informons que vos informations seront conservées sous le voile de l'anonymat.

QUESTIONNAIRE

I) - Identification :

- 1-Sexe : M F
2-Age : Moins de 30 ans De 30 à 45 ans Plus de 45 ans
3-Grade : M.A.D.
4-Etablissement d'attachement : Oran Mascara Mostaganem Relizane

II) - Qualification, Formation et tâches :

1-Diplômes requis :

Bac Année : 1992 Filière : MATHS
Licence Année : 2003 Filière : Français
Magistère Année : 2007 Filière : Didactique
Doctorat Année : Filière : en cours

Autre(s) Année : Filière :

2-Cycle à suivre en cours :

Master Magistère Doctorat
Spécialité (domaine de recherche) : Didactique

3-Avez-vous été auparavant vacataire avant d'occuper le poste actuel ?

Non
Oui Durée : (mois/années) : 1 an (2 semestres)

4- Depuis quand, enseignez-vous les classes de LMD ?

2 ans

5-Ancienneté dans l'enseignement supérieur :

Moins de 5 ans De 5 à 15 ans Plus de 15 ans

6-Ancienneté dans un autre secteur :

..... 22 ans au primaire (préciser-le et la période)

7- Êtes-vous le chargé du module ?

Oui Non

8-Classes à charge (Licence) :

1^{ère} Année 2^{ème} Année 3^{ème} Année

9-Module (s) à enseigner actuellement (Intitulés des unités d'enseignement et des matières étudiées) :

..... Grammaire (1^{ère} année) / Littérature / MR
.....

III) - Pratiques évaluatives :

1-Les aptitudes et les acquisitions de connaissances sont appréciées semestriellement par :

Contrôle continu et régulier Examen final Deux modes combinés

2-Assurez-vous de la réalisation des contrôles continus ?

Oui Non Occasionnellement Autre

3-Un contrôle continu est réalisé en :

Séance de TD Séance de TP Séance de Cours
Séance supplémentaire spéciale Autres

4-Dans quel but programmez-vous des contrôles continus ?

..... pour contrôler les acquis, améliorer voire
..... changer la méthode
.....

5-Un contrôle continu concerne :

Questions de cours Exercices / TD TP Travail personnel
Autre (s)

6-En contrôles, utilisez-vous des exercices préalablement effectués en TD ?

Oui Non Souvent Autre

Pourquoi ?

7-Si vous testiez vos étudiants oralement (contrôle oral), de quels genres de communications pourriez-vous vous servir ?

Oral spontané (improvisation) Oral normé (débat, interview, exposé, etc.)

8-Lors des tests oraux, vous évaluez :

- Interaction entre parole et écoute
- Langage bien choisi
- Compréhension et transmission du message
- Voix porteuse et bien déplacée
- Jeux des émotions
- Utilisation intelligente de son corps pour son public
- Respect de l'intonation, du ton et du débit

9- Le contrôle continu a une durée maximum de :

- 30 mn 45 mn 1heure 1 heure et 30 mn
- Autre

10-Participez-vous à la construction des épreuves (sujets d'examens) ?

- Non
- A la demande

Oui Votre participation se traduit par la :

- Réalisation d'une épreuve écrite (un questionnaire)
- Proposition de quelques questions, consignes ou exercices
- Discussion de l'épreuve allouée par un enseignant
- Autre

11-La rédaction de l'épreuve est :

- Objet d'un travail d'équipe (en collaboration) Exigence par le chargé du module

12-Dans certains modules à évaluer, des exercices (ou questions) sont variables éventuellement en matière de simplicité et de complexité. La graduation se fait :

- Du simple au complexe Du complexe au simple Alternativement

13-Dans ce cas, votre notation (le nombre de points) est : la supérieure dans :

- Exercices (questions) simples Exercices (questions) complexes

14-Le choix d'exercices et/ou de questions dépend de :

- Documents des étudiants Programme d'étude Seuil de compétences des étudiants

15-Vos documents à exploiter, vos exercices (et/ou questions) en vue d'une évaluation sont :

- Authentiques (tirés de supports à références) Inédits (construits à titre personnel)

16-Les épreuves d'évaluation que vous utilisiez précédemment (l'année écoulée) pour des classes données, les reprenez-vous une nouvelle fois à d'autres étudiants ?

- Non
- Oui, tels quels Oui, mais subissent des modifications

17-Notez-vous vos étudiants sur :

- Assiduité Activation en classe Discipline Autre(s) ...niveau.....

18-Assistez-vous vos étudiants pendant le déroulement des évaluations ?

Non
Quelques fois

Oui En :

Lisant le sujet de l'épreuve
Expliquant les questions et les exercices (consignes)
Discutant les tâches avec les étudiants

Pourquoi ? *laisser les étudiants se débrouiller pour réinvestir leurs acquis*

19-Donnez-vous le barème à vos étudiants ?

Non
Souvent
Occasionnellement

Oui Le barème est établi :

Avant le début de l'évaluation Pourquoi ? *pour qu'ils sachent comment procéder*
Après l'achèvement de l'évaluation Pourquoi ?

20-Vous est-il arrivé de modifier le barème après la fin d'une évaluation ?

Souvent Rarement Jamais Autre

Pourquoi ? *parce qu'en constatant que la majorité a raté telle ou telle question, je modifie le barème en fonction de leur travail*

21-Au terme des examens de fin de semestre :

Chaque enseignant évalue les copies de ses classes respectives
Chaque enseignant évalue les copies de ses collègues

22-La correction de l'épreuve écrite est assurée :

Semaine qui suit le contrôle Après 2 semaines Après plus de 2 semaines
Autre

23-Corrigez-vous vos copies ?

À domicile
À l'université
Seul
Avec la présence d'autrui
Autre

24-En moyenne, combien de temps prenez-vous en corrigeant une copie ?

De 5 mn à 15 mn De 15 mn à 30 mn Plus de 30 mn *(au début)*
(par la suite)

25-Quand vous corrigez les copies, prenez-vous en considération certains critères sous-entendus ?

Non

Oui Tels :

- Perfectionnement du produit (écriture soignée, aérée, lisible, propre et facile à lire)
- Pertinence de la production (le respect du contenu et de la forme)
- Correction de la langue (Maîtrise des outils linguistiques)
- Cohérence (constitution des unités de sens et progression des informations)
- Autres

26 - Sur les copies, mettez-vous :

- Note seulement
- Note et appréciation (s) *ça dépend des étudiants.*
- Annotations

27 - Après que l'étudiant ait consulté sa copie et suite à une demande de recours, celle-ci peut-elle entraîner une contre correction ?

Non

Oui La contre correction est chargée par :

Vous-même Autre enseignant de même spécialité Autre enseignant de différente spécialité

28 - Pendant l'évaluation des copies, comment vous appréciez-vous ?

Correcteur (trice) indulgent (e) Correcteur (trice) intransigent (e)
Autre

29 - En LMD-Français, que faut-il évaluer en termes de savoirs et de savoir-faire, mais aussi et surtout en termes de compétences ?

1. *la maîtrise de la langue*
 2. *le contenu par rapport au module et à la question*
-
-

ANNEXE 4 :

Questionnaire dûment complété par un étudiant de l'université de Mascara

**Questionnaire d'enquête adressé aux étudiants des classes de LMD-Français (Cas des Licence)
dans les wilayat de : Mostaganem / Oran / Mascara**

Docteur : GORINE Miloud

Attachement : Université d'Oran

Thèse de Doctorat en Didactique du Français sous la thématique :

*Pratiques évaluatives sur des étudiants de LMD-Français :
Validité et objectivité.
Etude comparative entre établissements.*

QUESTIONNAIRE

I) - Identification :

1-Sexe : M F

2-Age : Moins de 18 ans De 18 à 30 ans Plus de 30 ans

3-Etablissement d'attachement : Oran Mascara Mostaganem

II) - Qualification, Formation et tâches :

1-Diplômes requis :

Bac Année : 2014 Filière : Scientifique..

Licence Année : Filière :

Magistère Année : Filière :

Autre(s) Année : Filière :

2-Cycle à suivre en cours :

Licence Année 1^{ère} 2^{ème} 3^{ème}

3-Occupez-vous un poste au parallèle ?

Non Oui Fonction :

III) - A propos des actes évaluatifs :

1- Avant la transmission des notes au service de scolarité, Vous admet-t-on la consultation des copies dans tous les modules ?

Oui Non Autre

2-Les notes ainsi que le corrigé et le barème détaillé sont-ils affichés après chaque examen ?

Oui Non Autre

3-De quelle manière le barème est-il présenté ?

Mentionné sur le sujet de l'épreuve Dévoilé pendant la correction mutuelle

4-Les notes d'examens sont-elles celles auxquelles vous vous attendiez ?

- Oui, généralement
- Non, il y a de bonnes surprises (sur-notation)
- Non, il y a de mauvaises surprises (sous-notation)

5 -L'échec étant flagrant et général s'observe en :

- Contrôle continu
- Examen semestriel

6 -Qu'est-ce qui paraît le plus abordable et considéré tel un avantage d'après vous ?

- Contrôle continu
- Examen semestriel
- Examen de rattrapage

Pourquoi ? *car on peut connaître notre niveau dans les modules honnêtement*

7-Pour calculer la moyenne obtenue dans une discipline, préférerez-vous que l'on vous ajoute la note du cursus (assiduité, participation, présentation des travaux personnels, etc.) ou le test suffirait ?

je préfère d'ajouter la note du cursus. Coïncider...

8- Trouvez-vous quels types de questions / réponses dans les épreuves écrites et orales ?

- Question Vrai/faux
- Question à choix multiples (QCM)
- Question à réponse courte
- Question à réponse excessive

9-Echouez-vous en face de quels modèles de questions dans les épreuves proposées ?

- Exigeant restitution des informations précises (mémorisation des cours)
- Demandant analyse, synthèse et jugement personnel
- Dites d'intelligence

10-Comment chronométrez-vous votre épreuve (1h 30 mn) de façon à partager du temps pour chaque étape ?

- La lecture du sujet *30* mn
- La tâche au brouillon *30* mn
- La transcription au propre *15* mn
- La relecture des réponses *15* mn
- Autre

11-Combien de module avez-vous ?

10

12-Euvrez-vous dans des modules spécifiques au détriment des autres ?

- Oui
- Non
- Autre

Pourquoi ? *car il y a des modules trop compliqué et difficile de comprendre.*

13-Les examens portant sur toutes les disciplines se déroulent consécutivement :

- En quelques jours (1 semaine)
Acceptable Non acceptable
-Durant 2 semaines de suite
Acceptable Non acceptable

14-Concernant les correcteurs, quels sont les modules qui, selon vous, marqueraient :

- Les sévérités des uns : *Grammaire, linguistique, littérature orale / Anglais / Ecrit*
-L'indulgence des autres : *F.T.M. / S.S.H. / phonétique / C.C.L.*

15-Sur une échelle de 0 à 100 %, à combien estimez-vous « le degré de subjectivité » du correcteur ?
50%

16-Les notes qui vous sont attribuées (durant un semestre) sont-elles le reflet de votre niveau réel ?

- Oui, souvent
Non

Pourquoi ? *car des fois je trouve le professeur très dur avec moi*

17-Qui est parfois l'élément le plus redoutable (qui vous inquiète) ?

- Le sujet de l'épreuve La correction de la copie

Pourquoi ?

18-En cas d'une mauvaise notation, cela peut-il dégénérer des réactions de votre part ?

- Oui
-Des signes de déception et de tristesse
-Une contestation douce, implicite et indirecte
-Une manifestation coléreuse

Non

19-Ces manifestations physiques modifieraient-elles sensiblement les comportements évaluatifs des correcteurs ?

- Oui Non

20-Selon vous, l'évaluation peut être utilisée :

- Comme un outil d'apprentissage Comme un moyen d'estimation et d'appréciation

ANNEXE 5 :

Questionnaire dûment complété par un étudiant de l'université de Mostaganem

Questionnaire d'enquête adressé aux étudiants des classes de LMD-Français (Cas des Licence)
dans les wilayat de : Mostaganem / Oran / Mascara

Doctorant : GORINE Miloud

Attachement : Université d'Oran

Thèse de Doctorat en Didactique du Français sous la thématique :

*Pratiques évaluatives sur des étudiants de LMD-Français :
Validité et objectivité.
Etude comparative entre établissements.*

QUESTIONNAIRE

I) - Identification :

1-Sexe : M F

2-Age : Moins de 18 ans De 18 à 30 ans Plus de 30 ans

3-Etablissement d'attachement : Oran Mascara Mostaganem

II) - Qualification, Formation et tâches :

1-Diplômes requis :

Bac Année : 2012 Filière : Lettres et philosophie

Licence Année : Filière :

Magistère Année : Filière :

Autre(s) Année : Filière :

2-Cycle à suivre en cours :

Licence Année 1^{ère} 2^{ème} 3^{ème}

3-Occupez-vous un poste au parallèle ?

Non Oui Fonction :

III) - A propos des actes évaluatifs :

1- Avant la transmission des notes au service de scolarité, Vous admet-t-on la consultation des copies dans tous les modules ?

Oui Non Autre

2-Les notes ainsi que le corrigé et le barème détaillé sont-ils affichés après chaque examen ?

Oui Non Autre

3-De quelle manière le barème est-il présenté ?

Mentionné sur le sujet de l'épreuve Dévoilé pendant la correction mutuelle

4-Les notes d'examens sont-elles celles auxquelles vous vous attendiez ?

- Oui, généralement
- Non, il y a de bonnes surprises (sur-notation)
- Non, il y a de mauvaises surprises (sous-notation)

5 -L'échec étant flagrant et général s'observe en :

- Contrôle continu
- Examen semestriel

6 -Qu'est-ce qui paraît le plus abordable et considéré tel un avantage d'après vous ?

- Contrôle continu
- Examen semestriel
- Examen de rattrapage

Pourquoi ?.....

7-Pour calculer la moyenne obtenue dans une discipline, préférerez-vous que l'on vous ajoute la note du cursus (assiduité, participation, présentation des travaux personnels, etc.) ou le test suffirait ?

Non, je préfère qu'on m'ajoute la note du cursus.....

8- Trouvez-vous quels types de questions / réponses dans les épreuves écrites et orales ?

- Question Vrai/faux
- Question à choix multiples (QCM)
- Question à réponse courte
- Question à réponse excessive

9-Echouez-vous en face de quels modèles de questions dans les épreuves proposées ?

- Exigeant restitution des informations précises (mémorisation des cours)
- Demandant analyse, synthèse et jugement personnel
- Dites d'intelligence

10-Comment chronométrez-vous votre épreuve (1h 30 mn) de façon à partager du temps pour chaque étape ?

- La lecture du sujet *15* mn
- La tâche au brouillon *15* mn
- La transcription au propre *20* mn
- La relecture des réponses *10* mn
- Autre

11-Combien de module avez-vous ?

10

12-Euvrez-vous dans des modules spécifiques au détriment des autres ?

- Oui
- Non
- Autre

Pourquoi ? *Cela selon les enseignants et leurs explication.*

13-Les examens portant sur toutes les disciplines se déroulent consécutivement :

- En quelques jours (1 semaine) Acceptable Non acceptable
- Durant 2 semaines de suite Acceptable Non acceptable

14-Concernant les correcteurs, quels sont les modules qui, selon vous, marqueraient :

- Les sévérités des uns : *civilisation / modernisme*
- L'indulgence des autres :

15-Sur une échelle de 0 à 100 %, à combien estimez-vous « le degré de subjectivité » du correcteur ?
20%

16-Les notes qui vous ont attribuées (durant un semestre) sont-elles le reflet de votre niveau réel ?

- Oui, souvent
- Non

Pourquoi ?

17-Qui est parfois l'élément le plus redoutable (qui vous inquiète) ?

- Le sujet de l'épreuve
- La correction de la copie

Pourquoi ? *peur de déception de la note*

18-En cas d'une mauvaise notation, cela peut-il dégénérer des réactions de votre part ?

- Oui
- Des signes de déception et de tristesse
- Une contestation douce, implicite et indirecte
- Une manifestation coléreuse

Non

19-Ces manifestations physiques modifieraient-elles sensiblement les comportements évaluatifs des correcteurs ?

- Oui
- Non

20-Selon vous, l'évaluation peut être utilisée :

- Comme un outil d'apprentissage
- Comme un moyen d'estimation et d'appréciation

ANNEXE 6 :

Questionnaire dûment complété par un étudiant de l'université d'Oran

**Questionnaire d'enquête adressé aux étudiants des classes de LMD-Français (Cas des Licence)
dans les wilayat de : Mostaganem / Oran / Mascara**

Doctorant : GORINE Miloud

Attachement : Université d'Oran

Thèse de Doctorat en Didactique du Français sous la thématique :

*Pratiques évaluatives sur des étudiants de LMD-Français :
Validité et objectivité.
Etude comparative entre établissements.*

QUESTIONNAIRE

I) - Identification :

- 1-Sexe : M F
2-Age : Moins de 18 ans De 18 à 30 ans Plus de 30 ans
3-Etablissement d'attachement : Oran Mascara Mostaganem

II) - Qualification, Formation et tâches :

1-Diplômes requis :

- Bac Année : 2019 Filière : Langue étrangère
Licence Année : Filière :
Magistère Année : Filière :
Autre(s) Année : Filière :

2-Cycle à suivre en cours :

- Licence Année 1^{ère} 2^{ème} 3^{ème}

3-Occupez-vous un poste au parallèle ?

- Non Oui Fonction :

III) - A propos des actes évaluatifs :

1- Avant la transmission des notes au service de scolarité, Vous admet-t-on la consultation des copies dans tous les modules ?

- Oui Non Autre

2-Les notes ainsi que le corrigé et le barème détaillé sont-ils affichés après chaque examen ?

- Oui Non Autre

3-De quelle manière le barème est-il présenté ?

- Mentionné sur le sujet de l'épreuve Dévoilé pendant la correction mutuelle

4-Les notes d'examens sont-elles celles auxquelles vous vous attendiez ?

- Oui, généralement
- Non, il y a de bonnes surprises (sur-notation)
- Non, il y a de mauvaises surprises (sous-notation)

5 -L'échec étant flagrant et général s'observe en :

- Contrôle continu
- Examen semestriel

6 -Qu'est-ce qui paraît le plus abordable et considéré tel un avantage d'après vous ?

- Contrôle continu
- Examen semestriel
- Examen de rattrapage

Pourquoi ? *L'examen de rattrapage c'est fait pour rattraper la note, se donne une autre chance pour améliorer la note.*

7-Pour calculer la moyenne obtenue dans une discipline, préférerez-vous que l'on vous ajoute la note du cursus (assiduité, participation, présentation des travaux personnels, etc.) ou le test suffirait ?

assiduité, participation, présentation des travaux personnels

8- Trouvez-vous quels types de questions / réponses dans les épreuves écrites et orales ?

- Question Vrai/faux
- Question à choix multiples (QCM)
- Question à réponse courte
- Question à réponse excessive

9-Echouez-vous en face de quels modèles de questions dans les épreuves proposées ?

- Exigeant restitution des informations précises (mémorisation des cours)
- Demandant analyse, synthèse et jugement personnel
- Dites d'intelligence

10-Comment chronométrez-vous votre épreuve (1h 30 mn) de façon à partager du temps pour chaque étape ?

- La lecture du sujet *20* mn
- La tâche au brouillon *40* mn
- La transcription au propre *20* mn
- La relecture des réponses *10* mn
- Autre

11-Combien de module avez-vous ?

..... *07*

12-Œuvrez-vous dans des modules spécifiques au détriment des autres ?

- Oui
- Non
- Autre

Pourquoi ? *Cela selon les enseignants et leurs explication.*

13-Les examens portant sur toutes les disciplines se déroulent consécutivement :

- En quelques jours (1 semaine)
- Acceptable Non acceptable
- Durant 2 semaines de suite
- Acceptable Non acceptable

14-Concernant les correcteurs, quels sont les modules qui, selon vous, marqueraient :

- Les sévérités des uns : *civilisation / modernisme*
- L'indulgence des autres :

15-Sur une échelle de 0 à 100 %, à combien estimez-vous « le degré de subjectivité » du notateur ?
20%

16-Les notes qui vous sont attribuées (durant un semestre) sont-elles le reflet de votre niveau réel ?

- Oui, souvent
- Non

Pourquoi ?

17-Qui est parfois l'élément le plus redoutable (qui vous inquiète) ?

- Le sujet de l'épreuve
- La correction de la copie

Pourquoi ? *peur de déception de la note*

18-En cas d'une mauvaise notation, cela peut-il dégénérer des réactions de votre part ?

- Oui
- Des signes de déception et de tristesse
- Une contestation douce, implicite et indirecte
- Une manifestation coléreuse

Non

19-Ces manifestations physiques modifieraient-elles sensiblement les comportements évaluatifs des correcteurs ?

- Oui
- Non

20-Selon vous, l'évaluation peut être utilisée :

- Comme un outil d'apprentissage
- Comme un moyen d'estimation et d'appréciation

ANNEXE 7:

Copie n° 6 corrigée et notée par le 1er enseignant (université de Mostaganem)

Correcteur 41 - Copie 6

الاسم و اللقب: Benkheussa Amel

تاريخ و مكان الازدياد: 13/07/1996 Mostaganem

التوقيع: [Signature]

رقم التسجيل: 93

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de
la Recherche Scientifique

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
Université de Mostaganem

كلية اللغات الأجنبية
Faculté des Langues étrangères

امتحان في: Français / Civilisation

مستغانم في: 12/01/2016

EPREUVE DE:

MOSTAGANEM LE: 07

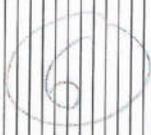
La fin du moyen age et la renaissance ont entraîné de grands bouleversements en France et en Europe. Le français se diffuse en même temps que s'élargit la domination des rois de France.

Au 16^{ème} siècle le français était au service de la religion chrétienne. Il a commencé à se développer vers la fin du moyen age (16^{ème} s.) - début du 17^{ème} s. c'est à dire l'arrivée de Louis 14 et c'est dans cette période que les français ont commencé à dominer avec leur langue.

ANNEXE 8 :

Copie n° 6 corrigée et notée par le 2e enseignant (université d'Oran)

Correcteur (2) - Copie 6

	<p>الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية REPUBLIC ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE</p> <p>وزارة التعليم العالي و البحث العلمي Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique</p> <p>جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم Université de Mostaganem</p> <p>كلية اللغات الأجنبية Faculté des Langues étrangères</p>
<p>الاسم و اللقب: تاريخ و مكان الإيداع: التوقيع: رقم التسجيل:</p>	<p>امتحان في: مستغانم في:</p> <p>EPREUVE DE:</p> <p>MOSTAGANEM LE:</p>

*Benhenneca Amel
13/07/1996
Mostaganem
Benhenneca
93*

La fin du moyen age et la renaissance ont entraîné de grands bouleversements en France et en Europe. Le français se diffuse en même temps que s'élargit la domination des rois de France.

Au 16^{ème} siècle le français était au service de la religion chrétienne. Il a commencé à se développer vers la fin du moyen age (16^{ème} s) - début du 17^{ème} s. c'est à dire l'arrivée de Louis 14 et c'est dans cette période que les français ont commencé à dominer avec leur langue.

09
20

ANNEXE 9 :

Copie n° 6 corrigée et notée par le 3e enseignant (université de Mascara)

Correcteur (3) - Copie 6

الاسم و اللقب: Bentmezza Amel
تاريخ و مكان الازدياد: 13/02/1996 Mostaganem
التوقيع: [Signature]
رقم التسجيل: 93

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de
la Recherche Scientifique

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

Université de Mostaganem

كلية اللغات الأجنبية

Faculté des Langues étrangères

امتحان في: Français / Civilisation

مستغانم في: 12/01/2016

EPREUVE DE:

MOSTAGANEM LE:

La fin du moyen âge et la renaissance ont entraîné de grands bouleversements en France et en Europe. Le français se diffuse en même temps que s'élargit la domination des rois de France. *Apprendre la civi*
Au 16^{ème} siècle le français était au service de la religion chrétienne et a commencé à se développer vers la fin du moyen âge (16^{ème} s) - début du 17^{ème} s. c'est à dire l'arrivée de Louis 14 et c'est dans cette période que les français ont commencé à dominer avec leur langue.

ANNEXE 10 :

Copie n° 7 corrigée et notée par le 1er enseignant (université de Mostaganem)

Correcteur (1) - Copie 7

7

الاسم و اللقب : Toufik Abdelghannem

تاريخ و مكان الازدياد : 03

التوقيع : G.roupe

رقم التسجيل : 03

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de
la Recherche Scientifique

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
Université de Mostaganem

كلية اللغات الأجنبية
Faculté des Langues étrangères

امتحان في :
مستغانم في :

EPREUVE DE : l'orthographe

MOSTAGANEM LE : 12-01-2016

Pendant la fin du moyen âge et la renaissance, la France ainsi que l'Europe ont connu un grand bouleversement.

Le roi français 1er fait conclure un pacte avec le pape. Une autorité totale et absolue contre le maintien du catholicisme.

La langue française est reconnue et exalte rapidement. Le français commence fortement à ressembler au français contemporain.

Ainsi plus de deux mots latin, Allemand, espagnol, y sont incluses. L'emploi de la majuscule est plus fréquent, et le "ez" est remplacé par l'"é", le "z" qui désigne le pluriel est remplacé par le "s".

Donc on peut lire un livre du 16^{ème} siècle sans avoir recours au dictionnaire.

Par ailleurs plusieurs livres en latin ont été traduits en français et propagés dans toute la France et l'Europe. Et le 1^{er} dictionnaire fait son apparition.

ANNEXE 11:

Copie n° 7 corrigée et notée par le 2e enseignant (université d'Oran)

Correcteur (2) - Copie 7

7

الاسم و اللقب: Toufik Abdelghannem
تاريخ و مكان الايراد:
التوقيع:
رقم التسجيل:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de
la Recherche Scientifique

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
Université de Mostaganem

كلية اللغات الأجنبية
Faculté des Langues étrangères

امتحان في:
مستغانم في:
EPREUVE DE: Lexicalisation
MOSTAGANEM LE: 12-01-2016

Pendant la fin du moyen age et la renaissance la France ainsi que l'Europe ont connu un grand bouleversement.

Le roi français 1er fait conclure un pacte avec le pape, une autorité total et absolu contre le maintien du catholicisme.

La langue française est reconnue et évolue rapidement. Le français commence fortement a ressembler au français contemporain.

Ainsi plus de 2000 mots latin, Allemand, espagnol et sont incluse, l'emploi de la majuscule est plus fréquent, et le "ez" est remplacé par l'"é", le z qui désigne le pluriel est remplacé par le "s".

Pour on peut lire un livre du 16^{em} siècle sans avoir recours au dictionnaire.

Par fini plusieurs livres en latin ou traduits en français et propagés dans toute la France et l'Europe. Et le 1er dictionnaire fait sa apparition.

12/20

ANNEXE 12 :

Copie n° 7 corrigée et notée par le 3e enseignant (université de Mascara)

Correcteur (3) - Copie 7

الاسم و اللقب:
تاريخ و مكان الازدياد:
التوقيع:
رقم التسجيل:

Toudyane Abdelghani
Groupe 03

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de
la Recherche Scientifique

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

Université de Mostaganem

كلية اللغات الأجنبية

Faculté des Langues étrangères

امتحان في:

مستغانم في:

EPREUVE DE:

Civilisation

MOSTAGANEM LE:

12-01-2016

Pendant la fin du moyen âge et la renaissance, la France ainsi que l'Europe ont connu un grand bouleversement.

Le roi français venait conclure un pacte avec le pape. Une autorité totale et absolue contre le maintien du catholicisme.

La langue française est reconnue et évaluée rapidement. Le français commence fortement à ressembler au français contemporain.

Ainsi plus de deux mots latins, allemand, espagnol y sont incluses. L'emploi de la majuscule est plus fréquent, et le "ez" est remplacé par le "é", le "z" qui désigne le pluriel est remplacé par le "s".
Donc on peut lire un livre du 16^{ème} siècle sans avoir recours au dictionnaire.

Par la suite plusieurs livres en latin ont été traduits en français et propagés dans toute la France et l'Europe. Et le 1^{er} dictionnaire fait son apparition.

ANNEXE 13 :**Liste des Tableaux**

N° Tableau	Intitulé	Page
1	Évaluation des aptitudes et connaissances	32
2	Réalisation des contrôles continus	36
3	Séances de réalisation des contrôles continus	39
4	Dispositifs du contrôle continu	50
5	Utilisation des exercices de TD en contrôle continu	53
6	Genres de communication dans le contrôle oral	59
7	Durée maximale du contrôle continu	62
8	Participation des enseignants à la construction des épreuves d'examens	74
9	Modalités de participation à la construction des sujets d'examens	76
10	Fondement de la rédaction de l'épreuve	77
11	Graduation des exercices / questions (simplicité et complexité)	79
12	Supériorité du nombre de points dans la notation	82
13	Adaptation des exercices / questions	85
14	Types de documents et exercices / questions en évaluation	87
15	Types de documents et exercices / questions en évaluation par université	88
16	Réutilisation des épreuves antérieures en évaluation	91
17	Notation complémentaire des étudiants	94
18	Assistance aux étudiants durant le déroulement des évaluations	97
19	Formes d'assistance durant le déroulement des évaluations	101
20	Barème à présenter aux étudiants	105
21	Moment favorable de l'établissement du barème	107
22	Modification du barème à la fin de l'évaluation	113
23	Intervalle temporel entre le contrôle et la correction	126
24	Circonstances et conditions de la correction selon le correcteur	130
25	Temps moyen consacré à la correction de la copie	133
26	Prise en compte de critères sous-entendus dans la correction	138
27	Types de critères sous-entendus dans la correction de l'écrit	140
28	Marque (s) sur la copie	143
29	Pratique de la contre-correction des copies	149
30	Évaluateur chargé de la contre-correction des copies	151

31	Trait de caractère du correcteur (Jugement personnel)	154
32	Domaines de compétences à évaluer en Licence LMD – Français	158
33	Consultation des copies dans toutes les matières	170
34	Affichage des notes, du corrigé-type et du barème après l'examen	174
35	Manière de présentation du barème	178
36	Notes d'examens attendues par les étudiants	184
37	Constat d'échec	188
38	Outil d'évaluation le plus abordable	194
39	Moyenne à calculer dans une matière	197
40	Types de questions / réponses dans les épreuves écrites	201
41	Échec en face de modèles de questions	207
42	Temps consacré à chaque étape de l'épreuve	211
43	Nombre de modules selon les étudiants de Licence 1	219
44	Nombre de modules selon les étudiants de Licence 2	220
45	Nombre de modules selon les étudiants de Licence 3	221
46	Travail accentué dans des matières spécifiques	224
47	Durée du déroulement des examens	226
48	Appréciations des étudiants vis-à-vis des correcteurs en L1 (par matière)	233
49	Appréciations des étudiants vis-à-vis des correcteurs en L2 (par matière)	234
50	Appréciations des étudiants vis-à-vis des correcteurs en L3 (par matière)	235
51	Estimation du degré de subjectivité du correcteur selon les étudiants	239
52	Notes attribuées reflétant le niveau réel de l'étudiant	242
53	Élément le plus redoutable selon les étudiants	245
54	Réactions des évalués en cas d'une mauvaise notation	249
55	Formes de réactions et marques expressives des évalués	251
56	Réactions des évalués modifiant les comportements évaluatifs	254
57	Usage de l'évaluation selon les étudiants	259
58	Copies notées par les 3 correcteurs	276
59	Récapitulatif du système de notation du groupe-classe	278
60	Copies 6 et 7 notées par les 3 correcteurs	285
61	Réévaluation de la copie n° 6	290
62	Réévaluation de la copie n° 7	295

SIGLES

C.C : Contrôle Continu

L1 : Licence 1ère Année

L2 : Licence 2e Année

L3 : Licence 3e Année

UE : Unité d'Enseignement

UEF : Unité d'Enseignement Fondamentale

UED : Unité d'Enseignement de Découverte

UEM : Unité d'Enseignement de Méthodologie

UET : Unité d'Enseignement Transversale

P.V : Procès verbal

Q.C.M : Questionnaire à Choix Multiple

T.D : Travaux Dirigés

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

**« Pratiques évaluatives à l'écrit en Licence de Français dans les universités de
Mascara, Mostaganem et Oran. »**

Résumé :

La présente thèse traite des pratiques évaluatives à l'écrit étant menées par les enseignants des universités de Mascara, Mostaganem et Oran à des étudiants en Licence de Français. Notre problématique porte sur ces principaux questionnements : Quelle place occupent les pratiques d'évaluation formative dans le cadre du LMD ? Quels sont les instruments de mesure les plus efficaces pour évaluer les compétences ? Quelles attitudes révèlent les étudiants évalués face aux pratiques d'évaluation ? Jouissent-elles d'une grande part d'objectivité ? Notre but est d'établir une exploration poussée des démarches d'évaluation en déterminant ses points faibles pour une remise en question. Pour y parvenir, en première partie, ayant fait un état des lieux des pratiques d'évaluation. En seconde partie, étant à l'affût des attitudes collectives et individuelles des étudiants. L'analyse quantitative et qualitative des résultats amène à constater que les enseignants semblent unanimes quant à la grande place louée à l'évaluation formative. D'après l'enquête, les pratiques évaluatives sous toutes ses formes donnent lieu à certaines incohérences. Certains renoncent à l'anticipation de l'échelle de notation. Les examinateurs usent d'épreuves antérieures à modifier en assistant leurs étudiants. Ces derniers échouent en examen en ayant des appréhensions quant à la correction. Ils témoignent d'une objectivité d'évaluateur estimée à 45 %. L'optimisation des formalités de correction se prescrit en respectant la validité des outils d'évaluation et ses règles au vu des orientations du LMD. Nous nous rendons compte que les pratiques évaluatives sont variables et adaptables en fonction des compétences des étudiants. Actuellement, la neuropédagogie tente d'y intégrer des éléments scientifiques.

Mots-clés : pratiques évaluatives - examens écrits - Licence de Français - université algérienne - objectivité – compétences - neuropédagogie.

**« Written evaluation practices in Bachelor of French at the universities of
Mascara, Mostaganem and Oran. »**

Abstract :

This thesis deals with the written evaluation practices conducted by teachers at the universities of Mascara, Mostaganem and Oran to French bachelor students. Our problematic concerns these main questions : What place do formative evaluation practices occupy within the framework of the LMD ? What are the most effective measurement tools for evaluation skills ? What attitudes do the assessed students reveal about the evaluation

practices ? Do they enjoy a great deal of objectivity ? Our objective is to establish an in-depth exploration of the evaluation process by determining its weak points for questioning. To achieve this, in the first part, having taken a state of evaluation practices. In the second part, being aware of the collective and individual attitudes of students. The quantitative and qualitative analysis of the results shows that the teachers seem to be unanimous about the importance of formative evaluation. According to the survey, evaluative practices in all its forms give rise to some inconsistencies. Some give up the anticipation of the grading scale. Examiners use previous tests to modify when assisting their students. These latter fail the exam with apprehensions about correcting. They show an estimated 45% objectivity of the evaluator. The optimisation of correcting procedures is prescribed by respecting the validity of evaluation tools and its rules in view of the LMD guidelines. We realise that evaluation practices are variable and adaptable according to the students' skills. Currently, neuropsychology is trying to integrate scientific elements into it.

Keywords: evaluation practices - written exams - French bachelor - Algerian university - objectivity – skills – neuropsychology.

« الممارسات التقييمية كتابيا في ليسانس اللغة الفرنسية الفرنسية بجامعات

معسكر، مستغانم و وهران »

الملخص :

تتناول هذه الأطروحة الممارسات التقييمية كتابيا المطبقة من طرف أساتذة جامعات معسكر، مستغانم و وهران على طلبة ليسانس في اللغة الفرنسية. تتمحور الإشكالية حول التساؤلات الرئيسية التالية : ما مكانة ممارسات التقييم التكويني في إطار ل.م.د ؟ ما هي أدوات القياس الأكثر فعالية لتقويم الكفاءات ؟ ما هي المواقف التي يكشف عنها الطلبة المقومون الممارسات التقييمية ؟ هل تتمتع بقدر كبير من الموضوعية ؟ هدفنا هو إجراء استكشاف معمق لعمليات التقييم بتحديد نقاط الضعف بغية التفكير في تحسينها . لتحقيق ذلك ، في الجزء الأول ، قمنا بإجراء عرض حال لممارسات التقييم . في الجزء الثاني ، حرصنا على تقصي الانطباعات الجماعية والفردية للطلبة. يُظهر التحليل الكمي والنوعي لنتائج البحث أن الأساتذة متفقون على المكانة الكبيرة الممنوحة للتقويم التكويني. اعتمادًا على الاستقصاء ، تؤول ممارسات التقييم بجميع أشكالها إلى عدم التناسق. يتخلى البعض عن استباق معيار التقييم . يستخدم الفاحصون الاختبارات السابقة مع التعديل بغية مساعدة طلابهم. يرسب هؤلاء في الامتحان مع إبداء مخاوفهم من التصحيح. يقدرون نسبة موضوعية المقوم بـ 45 % . يتم تحديد تحسين إجراءات التصحيح من خلال احترام صلاحية أدوات التقييم وقواعده بالنظر لتوجيهات ل.م.د . نحن ندرك أن ممارسات التقييم متغيرة و قابلة للتكيف وفقاً لكفاءات الطلبة. حالياً ، تحاول البيداغوجيا العصبية دمج فيه عناصر علمية.

كلمات مفتاحية : ممارسات تقييمية - امتحانات كتابية - ليسانس لغة فرنسية - جامعة جزائرية - موضوعية – كفاءات - البيداغوجيا العصبية.