

DES FORMES D'ÉVALUATION POUR LA FILIÈRE « LANGUE FRANÇAISE » EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN

1

Résumé : L'importance de l'évaluation en tant qu'outil pédagogique est évidente. Quel que soit son objet (apprenants, enseignants ou contenus), elle est indispensable dans n'importe quel processus d'enseignement-apprentissage. Ses fonctions varient du diagnostic d'un état actuel à la remédiation des lacunes pour atteindre un état souhaité en certifiant des acquis. Aux établissements d'enseignement supérieur, les enseignants adoptent des formes d'évaluations différentes. Pour les cerner au sein des classes de niveaux d'étude différents, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès d'un groupe d'enseignants de deux universités algériennes. Notre objectif est d'inventorier les formes d'évaluation à ce niveau supérieur en relevant leurs avantages et leurs limites. Les résultats que nous avons obtenus montrent que les enseignants recourent à des évaluations parfois simples (une seule forme) et, dans d'autres cas, combinées (deux formes ou plus).

Mots-clés : enseignement-apprentissage, formes d'évaluation, objectifs, compétences

FORMS OF EVALUATION FOR THE "FRENCH LANGUAGE" SECTOR IN THE ALGERIAN UNIVERSITY CONTEXT

Abstract: The importance of assessment as a teaching tool is obvious. Whatever its purpose (learners, teachers or content) it is essential in any teaching-learning process. Its functions vary from diagnosis of a current state to remediation of shortcomings to reach a desired state by certifying achievements. In higher education institutions, teachers adopt different forms of assessment. To identify them within classes of different levels of study, we conducted a survey by questionnaire with a group of teachers from two Algerian universities. Our objective is to inventory the forms of evaluation at this higher level by noting their advantages and their limits. The results we obtained show that teachers use assessments that are sometimes simple (a single form) and, in other cases, combined (two or more forms).

Key words: teaching-learning, evaluation forms, objectives, competences

Introduction

L'évaluation représente une étape cruciale dans tout processus d'enseignement-apprentissage. Elle concerne toutes les composantes d'un système pédagogique à savoir : enseignants (démarches et pratiques de classes, communication, comportement, ...), apprenants (développement, stratégies d'apprentissage, communication, ...), programme d'études (contenu, répartition, durée, ...), méthodologie adoptée (pertinence, limites, ...) et matériel (adéquation, limites, ...).

¹ Boulanouar **Yousfi**, Université Ahmed Benyahya El Wancharissi, Tissemsilt, Laboratoire TRADTEC (Université d'Oran 2), yousfi.boulanouar@univ-tissemsilt.dz
Mohamed Fouzi **Imessaoudene**, Université Ahmed Benyahya El Wancharissi, Tissemsilt, faouzi.imessaoudene@univ-tissemsilt.dz

Received: September 29, 2023 | Revised: November 7, 2023 | Accepted: November 18, 2023 | Published: December 20, 2023

Pour souligner l'importance de l'évaluation et son rôle central, Gérard et Roegiers ont allé plus loin jusqu'au signalement de l'apparition d'un nouveau processus créé à partir du mot composé « enseignement-apprentissage » et le terme « évaluation ». Les deux chercheurs avancent que :

« Le processus d'enseignement-apprentissage est devenu résolument un processus d'enseignement-apprentissage-évaluation, signifiant par là qu'il est quasiment impossible d'enseigner efficacement pour permettre l'apprentissage des élèves si l'évaluation n'accompagne pas le processus (Gerard & Roegiers, 2011) ». (Gerard, 2013 : 75).

Les fonctions de l'évaluation sont différentes. Pour l'enseignant, elle lui permet d'identifier le niveau des apprenants en amont, pendant et en aval de la formation. Ainsi, elle lui permet surtout de mesurer l'état d'atteinte des objectifs escomptés au cours de la formation, et, de procéder à la sélection des apprenants à la fin. Quant aux apprenants, l'évaluation leur permet de prendre des décisions pour rejoindre ou non une formation (le cas de l'évaluation pronostique) et de réajuster leurs méthodes et techniques choisies.

En classe de langue, l'évaluation peut prendre plusieurs formes et peut être intégrée dans de multiples phases d'apprentissage. Dans le présent article, nous présentons les formes de l'évaluation adoptées par un groupe d'enseignants universitaires algériens pour des étudiants spécialisés en « langue française ». Nous nous sommes interrogés sur les formes de l'évaluation et de leurs avantages et limites : pourquoi une telle forme d'évaluation est préférée ? Par rapport à quels apports ? Pourquoi certaines formes d'évaluations ne figurent pas (ou pas assez) dans le choix des enseignants ? A cause de quelles insuffisances ?

Notre objectif est de répertorier, d'abord, ces formes, et par la suite, les analyser en dégagant les points forts et les points faibles de chaque forme.

Le recueil des données a été effectué à travers une enquête par questionnaire (Cf. Infra : L'enquête). Mais, avant de passer à l'enquête, nous présentons une définition de la notion d'« évaluation » ainsi que quelques formes d'évaluation dans une perspective didactique.

1. Définition de l'évaluation

Dans « le guide du formateur » (De Ketele et al., 2007), trois définitions du concept d'évaluation ont été exposées et discutées. Les auteurs de cet ouvrage ont expliqué l'évolution de cette notion en passant « de l'idée de jugement de valeur à celle de décision à prendre » (Ibid. : 113). La définition qu'ils ont retenue est celle proposée par De Ketele (1980) : « Evaluer signifie : examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision ».

A partir de cette définition, cinq aspects ont été décelés en tant qu'« étapes » ou « démarches de l'évaluation » (De Ketele et al., 2007 : 114-117) :

- « déterminer la décision à prendre ». Exemple 1 : « décider si un élève peut être admis dans la classe supérieure ». Exemple 2 : décider si une approche ou une démarche d'enseignement-apprentissage peut être maintenue par un enseignant ou par une institution.¹
- « énoncer clairement les critères de l'évaluation ». Pour le premier exemple : avoir une moyenne générale supérieure ou égale à 10 sur 20. Pour le second exemple : pertinence parue dans les résultats d'un nombre déterminé des apprenants.

¹ Les auteurs de l'ouvrage susmentionné se sont limités à cet unique exemple, et uniquement pour cette première étape.

- « recueil des informations pertinentes ». Pour le premier exemple : mener des examens, tests, ... Pour le second exemple : proposer des exercices et activités aux apprenants.
- « confronter les critères retenus et les informations recueillies ». Pour le premier exemple : vérifier si les apprenants ont eu les notes exigées. Pour le second exemple : vérifier si les apprenants ont réussi les exercices et les activités.
- « formuler les conclusions définitives ... pour faciliter la décision ». Pour les deux exemples : élaborer une synthèse sur le processus et les résultats obtenus avant de prendre les décisions déterminées dans l'étape 01.

2. Formes de l'évaluation

En évoquant les évaluations en cours et au terme d'une session de formation, De Ketele et al. (2007 : 73) en énoncent quelques « formes potentielles ». Il s'agit de deux grands types qui se déclinent en d'autres sous-types. La première forme, désignée par « objective » et qui concerne des « produits », se subdivise en deux catégories : test et production. Quant à la seconde forme, basée sur des « représentations », elle est qualifiée par « subjective ». Elle comprend des sous-types, qui contiennent d'autres éventuels sous-types, tels : questionnaire, compte-rendu, entretien, discussion collective et observation. (Cf. Infra : Figure 01).

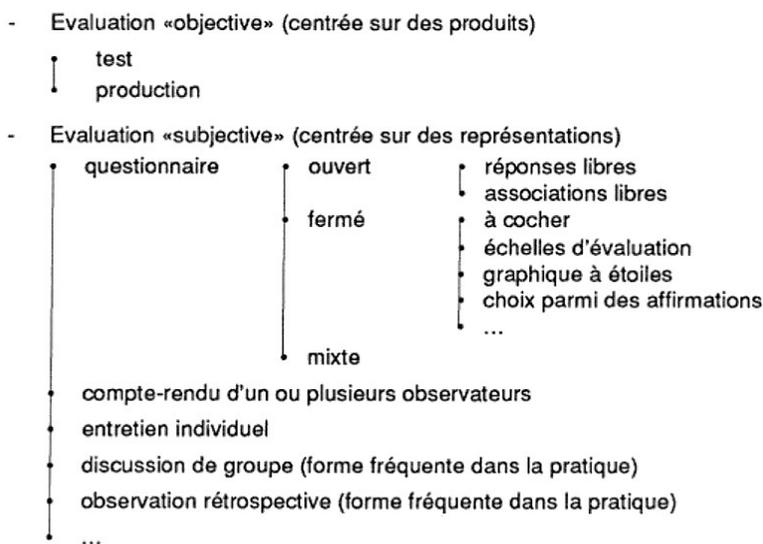


Figure 01 : Quelques formes d'évaluation (De Ketele et al., 2007 : 73)

Les propos de De Ketele et al., (Ibid.) ci-dessus, coïncide avec les types d'exercices et activités menés en situations pédagogiques. Il s'agit de l'une des « pratiques d'intervention » (Cuq et Gruca, 2005 : 443) auxquelles les enseignants font recours pour évaluer les apprenants.

Dans l'un de nos travaux antérieurs (Yousfi, 2019), un inventaire de trois niveaux d'hierarchisation composé de trente-neuf (39) types et sous-types est présenté. Chacun de

ces types d'activités est y explicité avec des exemples illustratifs et des critiques (avantages et limites) (Ibid. : 105-125).

Grands types		Sous-types (1 ^{er} niveau)	Sous-types (2 ^e niveau)
1.	Activités relatives à la compréhension	Les questionnaires	à choix alternatifs (ou fermées)
2.			à choix multiples (QCM)
3.			à réponses ouvertes
4.			d'identification
5.			orientés (ou guidés)
6.		La réparation (énoncés lacunaires)	énoncé à trous
7.			test de closure
8.			énoncé à coquilles
9.		La reconstitution d'énoncés (les puzzles)	
10.		L'appariement (la mise en relation)	
11.		L'analyse et la synthèse	le résumé
12.			le compte rendu
13.			la synthèse
14.			l'explication
15.			le commentaire
16.	Activités relatives à l'expression	L'écriture	La production courte
17.			La réparation (énoncé à gouffre)
18.			Les matrices de textes
19.			La production longue
20.		La réécriture	La réduction (contraction)
21.			L'amplification (expansion)
22.			La simplification
23.			La complexification
24.			La remise en discours (ou en texte)
25.			La substitution (transposition)
26.	La transformation		
27.	Le réemploi		
28.	Activités de traduction	Thème	
29.		Version	
30.	Exercices de mémorisation	Dictée (ou transcription)	
31.		Recopiage calligraphique	
32.		Répétition	
33.	Activités ludiques	Les jeux linguistiques	
34.		Les jeux de créativité	
35.		Les jeux culturels	
36.		Les jeux communicatifs	
37.	Activités à visée métalinguistique	La conceptualisation	
38.		La comparaison	
39.	La simulation globale		

Tableau 01 : Inventaire des types d'activités (Yousfi, 2019 : 105-125)¹

¹ En effet, ceci est une deuxième version augmentée des types d'exercices et d'activités que nous avons répertoriés. Une première version a déjà été publiée dans notre article (Yousfi, 2017 : 51-52). Nous sommes en train de continuer le travail sur ce sujet et nous pensons à des typologies diverses suivant des critères particuliers.

3. L'enquête

Lors des situations d'enseignement-apprentissage, les enseignants choisissent une forme d'évaluation, et dans certains cas, ils combinent deux (ou plus) parmi plusieurs possibilités. Le choix se fait selon plusieurs critères, entre autres : la fiabilité à travers l'adéquation aux objectifs (de la formation tout entière et du module étudié), le temps disponible pour l'évaluation, le nombre d'apprenants et la disponibilité des matériels nécessaires.

Ci-après, quelques informations éclairantes et précisions sur l'enquête que nous avons réalisée : le contexte de la recherche, le questionnaire en tant qu'outil méthodologique choisi, ainsi que le public ciblé.

3.1. Contexte, déroulement et méthodologie

En partant de notre statut professionnel, nous nous sommes interrogés sur l'évaluation en classes de FLE. Comment les enseignants algériens font-ils pour mener à bien les évaluations des apprentissages à l'université ? Est-ce qu'ils optent pour une forme d'évaluation simple ? Ou bien combinent-ils plus qu'une seule forme ? Sur quelles bases se réfèrent-ils ?

Afin de répertorier les différentes formes d'évaluation en contexte universitaire, nous avons mené une enquête par questionnaire. Les enquêtés sont des enseignants qui exercent dans deux établissements de l'ouest algérien : l'université de Relizane (U1) et l'université de Tissemsilt (U2).

L'enquête s'est déroulée entre le 17 mars et le 17 avril 2020. Une première version du questionnaire a été rédigée, ensuite un échange entre les auteurs de cet article a conduit à apporter quelques reformulations et réorganisation des items. La version finale du questionnaire a été distribuée à un nombre de quarante-quatre (44) enseignants du premier établissement et trente-deux (32) du second. Ceux qui ont répondu sont respectivement quinze (15) et dix-huit (18) enseignants qui forment notre corpus¹.

3.2. Le questionnaire

Nous avons demandé à nos collègues, les enseignants des deux départements de français, de répondre à un bref questionnaire. Ce dernier est composé de deux parties distinctives :

- Une partie d'identification des informateurs (genre, âge, grade et années d'expériences au supérieur et hors supérieur).
- L'autre partie contient un tableau à remplir. Pour chaque matière enseignée, il a été demandé aux enquêtés, d'indiquer le niveau concerné, la forme d'évaluations adoptée, une brève description de cette forme (pour bien identifier et classer les évaluations) ainsi que les motivations de leur choix (pour comprendre les raisons qui ont poussé nos informateurs d'adopter telle ou telle forme d'évaluation).

3.3. Description de l'échantillon

Nos trente-trois (33) enseignants-informateurs ont des profils variés (Cf. Annexes : Tableau 03). Ils appartiennent aux deux genres (masculin et féminin) d'une manière à peu près

¹ Nous remercions très chaleureusement nos collègues des deux universités qui ont accepté de participer à notre enquête. Toutefois, nous n'arrivons pas à comprendre le taux réduit d'acceptation (33 sur 76, soit 43.42%).

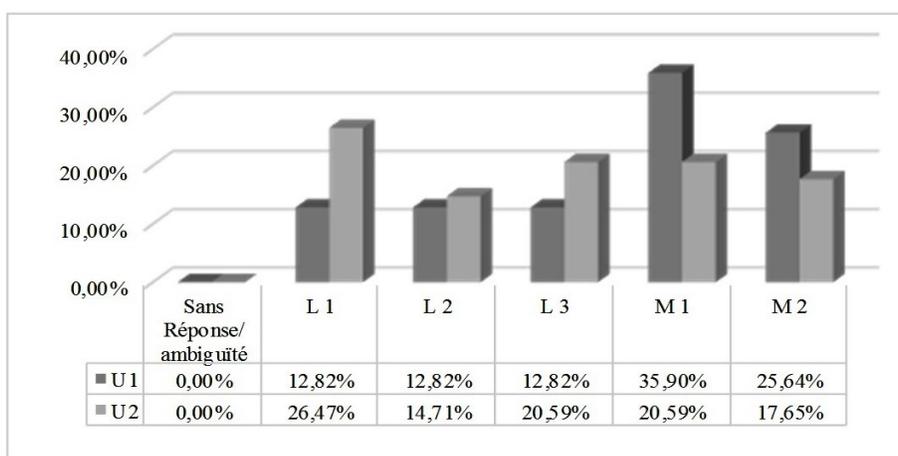
équilibrée : la moitié (51.52%) est de genre féminin contre (45.45%) qui réfère au genre masculin. Ils forment quatre catégories d'âge différentes : (03,03%) des questionnés sont classés dans la rubrique des très jeunes enseignants ayant moins de 30 ans. S'ensuit, un tiers soit (33.33%) qui représente les jeunes enseignants entre 31 et 40 ans. Vient ensuite (39.39%) symbolise la classe des enseignants âgés entre 41 et 50 ans. Enfin, une minorité ayant entre 51 et 60 ans représente (18.18%) de l'ensemble de la population enquêtée.

Les grades des sujets enquêtés sont divers. La majorité (39.39%) est du grade MAA (Maitre-Assistant classe A), un peu plus du quart (27.27%) sont des MAB (Maitres-Assistants classe B), environ un huitième de l'ensemble (21.21%) ont le grade de MCB (Maitre de conférences classe B), seulement deux (02) enseignants sont des MCA (Maitres de conférences classe A) et un seul (01) est recruté à temps partiel.

En ce qui concerne l'expérience dans l'enseignement supérieur, plus des deux tiers (69.70%) ont moins de 10 ans, alors qu'un peu plus d'un quart (27.27%) est plus expérimenté avec une période entre 11 et 20 ans. Quant à l'expérience hors supérieur, plus d'un tiers de notre échantillon (39.39%) ont enseigné pendant une durée de moins de 10 ans en dehors de l'université. Proche du taux précédent, un groupe de (36.36%) ont plus d'expérience avec entre 11 et 20 ans, alors que trois (03) sujets, ayant entre 21 et 30 ans, sont plus expérimentés que tous les autres.

3.4. Les niveaux d'étude

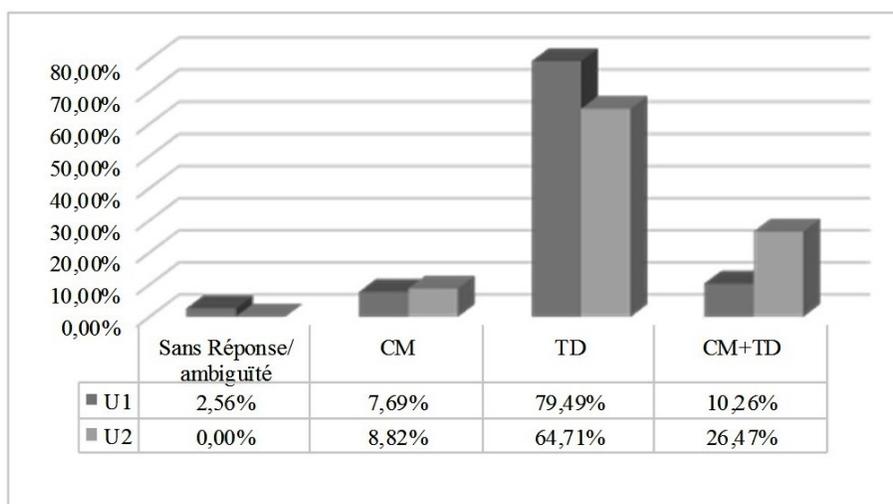
D'après le graphe suivant, les cinq niveaux d'études des deux cycles (licence : L et master : M) sont tous présents avec quelques différences de fréquence. Nous constatons que, dans (U1), un peu plus d'un tiers est occupé par M1, vient ensuite les M2 avec un quart de l'ensemble. Le reste des classes est partagé entre les trois niveaux de licence (L1, L2 et L3) avec un taux de (12.82%) pour chacun. Le second établissement (U2) est plus équilibré. Une légère supériorité avec un peu plus du quart de l'ensemble est aperçue pour (L1), ensuite, un huitième pour les deux niveaux (L3 et M1), puis, les deux niveaux restants (M2 et L2) ont une part proche (17.65%) et (14.71%) respectivement.



Graphe 01 : Les niveaux d'étude

3.5. Les modes d'enseignement

D'après les déclarations des informateurs traduites dans le graphe ci-dessous, l'enseignement sous forme de travaux dirigés (TD) est le plus dominant avec un taux beaucoup plus élevé (79.49%) pour U1 et (64.71%) pour U2. Les cours magistraux (CM) ne représentent qu'une minorité (moins d'un dixième) dans les deux établissements. La combinaison des deux modes est aussi présente en U2 avec un quart environ que dans U1 avec un dixième.



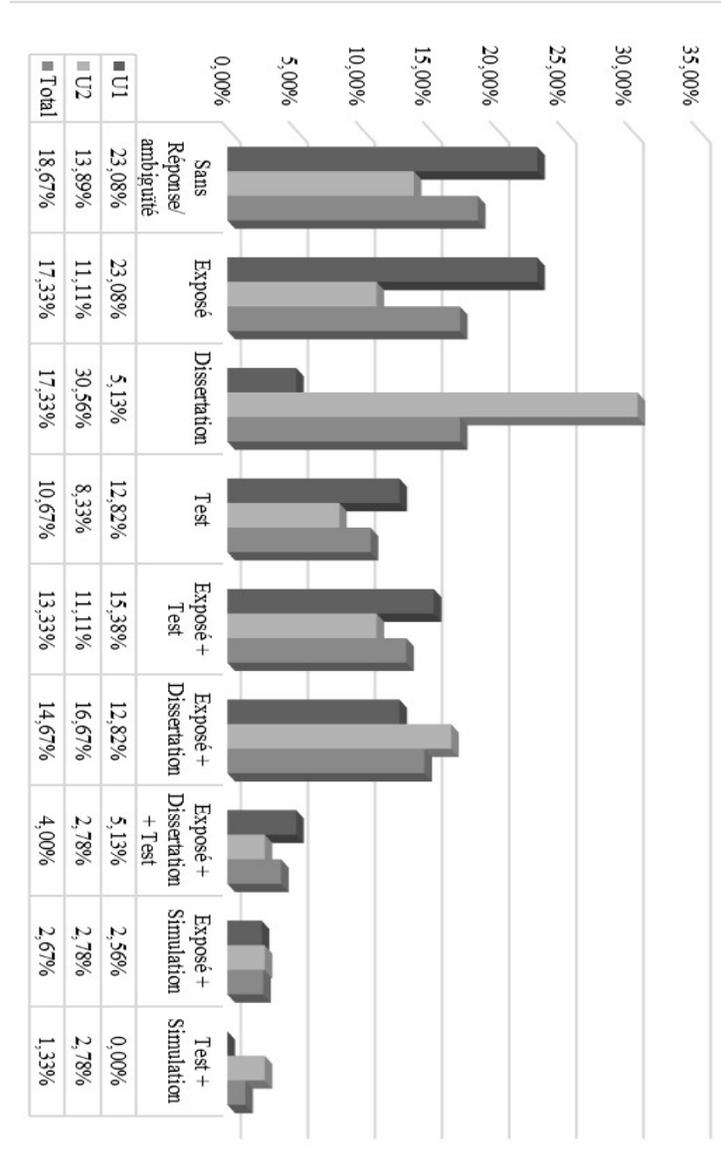
Graphe 02 : Les modes d'enseignement

3.6. Matières assurées

Nos informateurs des deux établissements assurent un nombre de soixante-quinze (75) matières au total (U1 : 39 ; U2 : 36). Dans U1, tous nos enseignants enquêtés enseignent au moins deux matières, sept d'entre eux en prennent en charge trois, alors que deux autres en ont quatre. De même pour U2, en plus d'une matière enseignée, douze professeurs ont en charge deux matières, tandis que quatre de l'ensemble en assurent trois et seulement deux enseignants sont responsables de quatre matières.

4. Résultats obtenus : formes d'évaluations simples et combinées

Après la récupération des questionnaires, nous avons traité les données collectées à l'aide d'un tableur. Ce dernier facilite le dépouillement, garantit l'exactitude des calculs et sauvegarde les informations en vue d'un autre traitement. Les résultats de notre enquête sont représentés par le graphe ci-après.



Graphe 03 : Les différentes formes d'évaluations

Dans les pages qui suivent, nous exposons les quatre types d'évaluations que nous avons inventoriés dans notre enquête, à savoir ; l'exposé, la dissertation, le test et la simulation. La présentation de ces formes d'évaluations adoptées par des enseignants universitaires comprend les motivations de leurs choix, des définitions ainsi que les avantages et les limites de chaque forme.

4.1. L'exposé

Selon De Ketele & al. (2007 : 131-132), l'exposé est une : « technique de communication par laquelle une personne fait devant un auditoire une présentation d'un état de la question sur un thème donné ». Il y a lieu de faire usage des aides scripturo-audio-visuelles, illustrations et rétroprojecteur dont le but est de « permettre aux participants de mieux suivre l'exposé et au conférencier de se détacher de son texte ». Le temps accordé aux exposants peut varier de 10 à 20 minutes. A l'issue de la présentation, un débat peut être ouvert pour que le public puisse poser des questions et demande des clarifications.

D'après les données collectées (Cf. Supra : Graphe 03), un taux total de (17.33%) des matières ont été évaluées en recourant à l'« exposé » en tant que forme d'évaluation unique : à peu près d'un quart (23.08%) dans U1 et environ un dixième (11.11%) dans U2. De plus, cet instrument a été combiné avec d'autres formes. Beaucoup plus avec des dissertations et des tests qu'avec des simulations des actions.

Les enseignants ayant préféré « l'exposé », aussi bien en tant que forme d'évaluation unique qu'associée avec d'autres, sont majoritairement de genre féminin (70%) à U1 alors que, dans U2, le genre masculin représente la quasi-totalité (81,25%) (Cf. Annexes : Tableau 04). En ce qui concerne l'âge, à peu près de la moitié des cas (47.83% à U1) ont entre 41 et 50 ans, tandis qu'à U2, le nombre est partagé d'une manière équitable entre toutes les tranches d'âge (25% pour chacune). La grande partie est divisée en trois grades ; U1 : MCB (39.13%) et MAA (47.83%) ; à U2 : MAB (56.25%). Du côté de l'expérience, ils sont moins expérimentés aussi bien à U2 qu'à U1 (de 36.36% à 81.25%).

Cet outil d'évaluation n'a pas beaucoup de variations où les apprenants réalisent des recherches puis à les présentent en classes. En plus, parfois les enseignants exigent de remettre aussi une version papier ou numérique pour évaluer l'aspect formel, tout dépend des critères de l'évaluation retenus. Chacun de nos informateurs a décrit, d'une manière explicite, sa façon de mener des exposés. Nous avons classé leurs propos en trois catégories. Primo, faire des lectures sur des thèmes précis : « Inviter les élèves à lire des documents sur l'histoire de France et à partir desquels ils réalisent des exposés ... oralement » (U1 : E06)¹. Secundo, réaliser des enquêtes de terrain : « Les étudiants sont amenés à présenter un travail de recherche (une enquête de terrain) » (U2 : E05). Tertio, s'entraîner à l'exploitation de l'outil informatique : « Un groupe d'étudiants est amené à maîtriser et expliquer aux collègues l'une des options avancées dans le logiciel Word (table des matières, références, index, ...) » (U1 : E14). Le point commun entre ces procédés est qu'il faut présenter, expliquer et interagir avec le public (enseignant et étudiants).

Selon les propos illustratifs de quelques enseignants, le recours à cette forme d'évaluation a été justifié par ses avantages et son adéquation aux objectifs visés. L'un des enquêtés déclare que : « Ce type d'évaluation est important pour pouvoir vérifier les efforts et les compétences fournis par les étudiants en guise de recherche ... » (U2 : E05). Un autre avance : « J'opte pour ce choix, car il stimule, chez l'étudiant, la mobilisation de plusieurs compétences » (U1 : E15). Pour un troisième sujet, l'exposé est préféré « pour habituer l'étudiant à lire des documents historiques et faire de lui un lecteur autonome » (U1 : E06). Pour un autre, c'est « La nature du module et l'objectif à atteindre (savoir utiliser un logiciel pour la rédaction scientifique) » qui l'ont poussé à ce choix. (U1 : E14). Chez un enseignant, l'exposé a deux aspects : écrit et oral : « ... des travaux écrits pour les préparer à la rédaction du mémoire de fin d'étude (de Master) en vérifiant à chaque fois la correction

¹ Ceci signifie (enseignant 06 de l'Université 1).

de la langue et le respect des normes rédactionnelles. Et les travaux oraux dans le but de les préparer à la soutenance » (U2 : E14).

Le point fort de l'« exposé » est donc le développement des connaissances (grâce aux lectures des documents divers, dans des domaines divers), des compétences communicationnelles (présentation orale et interaction) et méthodologiques (recherche, analyse, commentaire, ...). Tout cela explique le taux d'adoption élevé.

En revanche, cet outil pédagogique montre des limites et des insuffisances en cas d'une pratique non-pertinente. Entre autres, il est difficile d'évaluer individuellement les membres du groupe et le recours au plagiat au lieu des recherches personnelles (Yousfi, 2020). Comme l'a souligné l'un des informateurs en exprimant des réserves vis-à-vis de cette technique : « Quant aux exposés, je n'en donne pas. J'estime que c'est une perte de temps car rares sont les étudiants capables de faire un bon travail. C'est ennuyeux et sans rendement » (U1 : E13). Son inefficacité, dans certains contextes au cours de quelques expériences personnelles, nous a poussé à l'exclure au profit d'un examen « à table ». Ce dernier permet d'évaluer les compétences réelles des étudiants.

4.2. La dissertation

Elle est entendue ici dans le sens des « activités d'analyse et de synthèse » (Cuq et Gruca, 2005 : 450). Il s'agit

« des exercices de contraction de texte(s) et de reformulation objective qui engagent non seulement la compréhension des documents et l'expression écrite (production d'un texte cohérent et articulé), mais également la connaissance des règles méthodologiques » (Ibid.).

Il s'agit des activités rigoureuses et contraignantes qui sont donc destinées aux apprenants ayant un niveau plus ou moins avancé. Pour rédiger une dissertation, les apprenants recourent à leurs répertoires linguistiques. Toutefois, ils doivent respecter le sens de l'énoncé d'origine en se limitant aux reformulations et aux exemples. Pour aboutir à « Une explication bien faite », la rédaction produite

« doit montrer à la fois l'autonomie et l'unité du texte, en distinguer les articulations et les thèmes, justifier les remarques formulées par les éléments de style, le tout entre une introduction qui situe et questionne et une conclusion qui rassemble et élargit » (Delesalle, 1970).

Cette forme d'évaluation est aussi présente que l'exposé, et exactement avec le même taux global (17.33%) des matières assurées. Cette présente figure aussi bien à U2 avec près d'un tiers (30.56%) qu'en U1 avec un taux réduit (5.13%). La dissertation est utilisée d'une façon unique, mais aussi en l'ajoutant à d'autres types, en l'occurrence, l'exposé et le test. Les enseignants qui ont adopté « la dissertation » pour évaluer les apprentissages dans les deux établissements sont des « hommes » avec un taux de (87.50% à U1) et (83.33% à U2). Ce sont des jeunes ayant majoritairement entre 31 et 40 ans, soit (44.44% à U1 et 50.00% à U2), avec une expérience qui varie entre 01 et 10 ans, (à U1 : entre 55.56% et 66.67% ; à U2 : entre 88.24% et 94.44%) de l'ensemble. Leurs grades sont MAA (à U1 : 44.44%) et MAB (à U1 : 44.44% ; à U2 : 66.67%).

Dans une dissertation ou un commentaire, les apprenants sont invités à rédiger un texte dont la longueur (exprimée en nombre de lignes ou de mots) est à préciser dans la consigne. Le point de départ est un « passage » (U2 : E04 et E15) ou « citation » (U2 : E02, E04, E14), extraits d'un cours ou un ouvrage. Le texte à rédiger doit porter des marques personnelles des apprenants. Il ne s'agit pas de mémoriser, puis restituer, mais plutôt de

résumer, synthétiser et expliquer avec son propre style. Il est basé sur la « compréhension » (U2 : E02 et E17), l'« analyse » (U2 : E04, E14 et E15) et la « réflexion » (U2 : E02, E04 et E14).

À travers les propos récoltés, les sujets-enquêtés ont exprimé deux raisons de leurs choix d'évaluation. La première est de tester le degré de la maîtrise des « notions fondamentales » par les étudiants : un enseignant adopte cet outil pour « vérifier si les étudiants ont compris les différentes notions de base, relative à la didactique, étudiées lors des cours » (U2 : E02). Dans le même sens, pour un autre, « Il s'agit d'un module où il y a beaucoup de définitions puisqu'il s'agit d'une initiation, ainsi je pense qu'il n'y pas mieux qu'une mini dissertation pour faire ressortir leur compréhension par rapport au module » (U2 : E17). Quant à la seconde raison, il s'agit de développer des compétences rédactionnelles et réflexives : d'après la déclaration d'un informateur, la dissertation est « Un exercice qui vise à développer les capacités réflexives des étudiants à travers l'élaboration d'une problématique et tout le travail argumentatif qui s'en suit » (U2 : E04). En d'autres termes proches, un autre affirme qu'il « ... opte pour ce choix afin d'évaluer le degré d'implication de l'étudiant dans le processus de construction de ses connaissances et évaluer ses compétences de synthèse et d'analyse » (U2 : E15).

L'utilité donc du commentaire est le développement de la réflexion, l'analyse et la synthèse chez les apprenants. Cet outil permet d'apprendre à lire soigneusement et suffisamment des énoncés, à analyser, à bien réfléchir, à comparer, à s'organiser, etc. Également, cette forme d'évaluation permet l'évitement de la fraude et le « copier-coller ».

Toutefois, comme nous l'avons évoqué auparavant, la dissertation exige un niveau avancé et une préparation méthodologique rigoureuse. Pour cela, les enseignants sont censés exposer les apprenants à des activités similaires pour une durée suffisante avant de les mettre à l'épreuve.

4.3. Le test

Ce type d'évaluation correspond à ce qui est dénommé examen ou épreuve. Ce sont des termes utilisés dans un sens générique, l'un couvre l'autre¹. Les deux dénominations examen(s) et épreuve(s) sont beaucoup plus utilisées par rapport au terme test(s) par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS, 2011)².

¹ Dans le Trésor de la Langue Française informatisé, Examen signifie une « épreuve à laquelle est soumis un candidat » et un test représente une « Épreuve élaborée en vue d'évaluer chez un individu son niveau mental, intellectuel, le développement de certaines facultés (physiques, morales, affectives), ses aptitudes (naturelles ou acquises) ou de tracer le portrait de sa personnalité ». Et, dans le même sens, pour le Dictionnaire de l'Académie française, un examen est l'« action d'interroger quelqu'un pour savoir s'il est capable du grade, de la place qu'il veut obtenir, pour connaître son degré d'instruction » alors que le terme test est un « Mot anglais qui signifie, Épreuve ».

² Les fréquences des trois termes dans les deux arrêtés ministériels (711 et 712) régissant l'enseignement supérieur en Algérie sont comme ainsi :

Termes (singulier/pluriel)	Arrêté n° 711 du 03-11-2011 fixant les règles d'organisation et de gestion pédagogiques communes aux études universitaires en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master.	Arrêté n° 712 du 03-11- 2011 fixant les modalités d'évaluation, de progression et d'orientation dans les cycles d'études en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master.
épreuve/é preuves	10/04	01/04

Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, les deux notions examen et test sont considérés comme des outils d'évaluations. Ils permettent d'évaluer pour un individu « le niveau de compétence ou de connaissance ». Cette dernière expression se manifeste dans les deux définitions suivantes :

« On entend par examen une procédure servant à évaluer le niveau de compétence ou de connaissance d'un individu dans un domaine donné, par l'administration d'une série d'épreuves organisées et notées par des jurys locaux, régionaux ou nationaux. Dans le cas d'un examen de langue, ces épreuves seront orales et ou écrites » (Cuq [dir.], 2003 : 94).

« On appelle test un examen standardisé, fidèle, valide et étalonné. Il sert à évaluer le niveau de connaissance ou de compétence acquises par un individu dans un domaine donné. Il peut être pronostique, diagnostique ou projectif et sert généralement à classer les individus les uns par rapport aux autres » (Ibid. : 236).

En effet, il y a plusieurs types de tests. Dans sa thèse de doctorat Adib (2013 : 91-92) a distingué quatre types : 1) Les tests d'aptitude qui permettent de pronostiquer les capacités et les chances de réussite des apprenants. 2) Les tests d'orientation ou de niveau de connaissance pour évaluer les connaissances indépendamment d'un enseignement-apprentissage officiel. 3) Les tests d'acquisition qui portent sur le contenu d'un enseignement-apprentissage dans un cadre officiel. 4) Les tests diagnostiques pour déterminer les lacunes des apprenants et y remédier.

Mais, à notre avis, nous proposons de les réorganiser en deux types : tests de connaissances et de mémorisation, et tests de compréhension et d'applications. Le premier type concerne les cas dans lesquels les enseignants donnent des questions directes autour des concepts à définir ou d'autres éléments théoriques à restituer (événements linguistiques ou historiques, par exemple). Le second type sert à évaluer le degré d'acquisition d'un cours donné (règles grammaticales, options d'une application informatique, ...) ou d'une démarche méthodologique (prise de notes, schématisation et/ou résumé d'un texte, synthèse des documents, ...).

Pour notre enquête, les tests sont moins présents que les deux formes d'évaluations précédentes. Ils n'ont figuré que 10.67% de l'ensemble dans les deux établissements : (12.82%) en U1 et (8.33%) en U2. Cet outil est aussi combiné avec d'autres types tels : exposé, dissertation et simulation.

Le « test » a été choisi par des enseignants de genre masculin à U2 (62.50%) et, inversement, des femmes (61.54%) à U1. Ils appartiennent à deux catégories d'âge : à U1, entre 31 et 40 ans (53.85%) et entre 41 et 50 ans (38.46) ; alors qu'à U2 : entre 51-60 ans, soit (75.00%). Ils sont de grade MAA (61.54%) et MAB (30.77%) à U1 ; des MAB (37.50), MAA (25.00%) et vacataire (25.00%) à U2. Leur expérience est située entre 01 et 10 ans, tant à U1 (61.54% à 92.31%) qu'à U2 (75.00%).

Les tests se caractérisent par une diversité remarquable. Sur leurs procédés adoptés, les enseignants-informateurs ont expliqué les différentes modalités de cette évaluation. Il s'agit des questions directes (U1 : E01 ; U2 : E13), exercices et activités de nature pratique (U1 :

<i>examen/e</i>	21/05	02/--
<i>xamens</i>		
<i>test/tests</i>	--/--	--/01

Tableau 02 : Fréquences des termes épreuve/examen/test dans les arrêtés ministériels (711 et 712)

E01, E03, E04 et E11 ; U2 : E17) portant sur la compréhension de l'oral et de l'écrit, sur la production, l'interaction et la maîtrise des logiciels-utilitaires. La compréhension a concerné des documents sonores : « ... je fais écouter un document sonore aux étudiants ... ensuite, je pose des questions [de] compréhension » (U2 : E17) et des documents écrits : « les étudiants devaient trouver un article en relation avec leur thème de recherche, le lire et relever les parties pertinentes » (U2 : E03). Pour la production, il s'agit d'« un sujet d'actualité, je donne un moment aux étudiants ... puis, chacun doit s'exprimer » (U2 : E17) et, dans d'autres cas, les étudiants font « le compte rendu à table en classe d'une partie de l'article » (U2 : E03). Les interactions sont intégrées parfois avec l'expression orale « ... chacun doit s'exprimer sur sujet et débattre avec l'auditoire » (U2 : E17). En ce qui concerne la maîtrise d'une application informatique, « chaque étudiant doit, seul, exploiter un logiciel de traitement de corpus numérique et dégager des données » (U1 : E01).

Cet outil d'évaluation a été préféré par nos sujets pour son adéquation aux objectifs escomptés et sa fiabilité. C'est « Pour développer des compétences transversales et méthodologiques selon la nature du module » (U1 : E01 et E04) et « Pour évaluer réellement la maîtrise du logiciel par les étudiants » (U1 : E01). Aussi, pour « Pousser les étudiants à lire à rendre compte [afin d'avoir] une trace personnelle dans leur travail de recherche » (U1 : E03). Cette technique permet de développer une compétence grammaticale de la langue « ... par l'analyse et la compréhension de la structure de la phrase et par la production de phrases et d'énoncés » (U1 : E11).

Dans tous ces cas, les tests n'ont pas concerné la restitution des connaissances ou des définitions des concepts. C'est la maîtrise, la compréhension et la systématisation qui ont été visées par les enseignants. Cela pourrait permettre, en effet, de surmonter le problème de tricherie et de fraude.

Il est à noter qu'un soin particulier doit être porté dans ce cas. Avant de mener un tel type de test, les apprenants devraient être confrontés à des situations proches et nouvelles mais pas identiques. Proposer les mêmes situations pourrait créer un automatisme qui ne permet pas de développer de vraies capacités et compétences et ne permet pas de tester la compréhension et la maîtrise.

4.4. La simulation d'actions

Ce genre d'évaluation fait partie des activités ludiques. Il correspond aux « jeux communicatifs » (Cf. Supra : Tableau 01). Dans cet outil didactique, les apprenants deviennent acteurs qui jouent différents rôles. Ils pratiquent la langue en cours d'apprentissage dans des situations de communication diverses. Celles-ci doivent être proches de la vie sociale des apprenants. A titre illustratif, nous proposons les situations de communications suivantes : enseignement/apprentissage, publicité, reportage, émission télévisée, interviews, famille, histoire, ... Ce type d'activités ludiques se caractérise par une « triple dimension : la dimension ludique, divertissante ; la dimension cognitive et formative ; la dimension socialisante, à travers les fonctions interactive et communicative » (Suso Lopez, 1998 : 06).

En ce qui concerne notre enquête, très peu de matières dans les deux établissements ont été évaluées en s'appuyant sur des simulations. Cette forme d'évaluation n'a été utilisée que combinée avec deux autres types à savoir l'exposé et le test. Dans le premier cas, le taux global est (2.67%) ; les taux partiels sont (2.56%) en U1 et (2.78%) en U2. Dans le second cas, le taux global est (1.33%) en U2 seulement, il est (2.78%).

Les informateurs ayant opté pour la « simulation d'actions » en tant que forme d'évaluations sont entièrement des femmes à U1 (100%), en revanche, à U2 ils sont partagés entre les deux genres d'un taux exactement le même (50%). Ils sont tous (100%)

moyennement âgés entre 41 et 50 ans dans les deux établissements (U1 et U2). Ils ont le même grade, MCB à U1, tandis qu'à U2, ils sont des MCB et MAA. Quant à l'expérience, ils sont aussi bien expérimentés à U1 (11-20 ans) qu'à U2 (01-10 et 11-20 ans).

Les simulations adoptées par les enseignants à des fins d'évaluation sont « des jeux de rôles [et] des actes de parole à travers les différents genres oraux » (U2 : E04), en particulier, l'« interprétation d'une scène théâtrale » (U2 : E06). En ce qui concerne le choix des scènes à jouer, l'un des enseignants a ajouté que « ... pour ne pas répéter les problèmes rencontrés l'année passée (les sujets choisis par les étudiants n'étaient pas pertinents), cette année, j'ai choisi et j'ai déjà distribué quelques scènes de Molière. Ils vont bien lire (pour ne pas commettre des fautes au niveau de la prononciation), bien comprendre (pour pouvoir vivre le rôle) et mettre en scène les textes » (U2 : E14).

Sur leurs motivations, nos informateurs ont évoqué les objectifs visés. C'est pour « évaluer leur capacité à interagir et les compétences liées à la conduite d'un genre oral déterminé » (U2 : E04) et cela « améliore l'expression des étudiants » (U2 : E06). En plus de détail, un enseignant a dénombré les avantages d'une telle démarche d'évaluation et son impact sur les étudiants :

- « Puisque ce sont des apprenants en difficultés gênantes sur le plan de l'oral, ces activités peuvent leur permettre : - à les faire travailler. - à installer l'habitude de parler en face d'un public - à avoir la confiance en soi - à vaincre le trac - à s'auto-corriger et corriger l'autre - à avoir l'esprit de la recherche - à donner l'importance à la lecture - à donner l'importance aux paralangages associés au corps et à la voix, etc » (U2 : E14).

A notre avis, cette forme d'évaluation mérite plus d'espace d'exploitation grâce à des divers bienfaits. Nous pouvons compter, entre autres, la motivation des acteurs concernés (enseignants et apprenants), le développement de la collaboration entre eux et le développement des compétences communicationnelles.

Notons qu'une marge de risque éventuel de « dérapage psychologique ou de comportements collectifs imprévus » est liée à ce jeu didactique. Cela a été avancé par Cuq et Gruca (2005 : 459) « ... surtout si la simulation est trop longue et si des plages de non-jeu suffisantes ne sont pas ménagées ». Il faut donc être attentif pour faire de cet outil un atout pour la classe de FLE.

Il est à noter en fin de notre étude que la nature des matières enseignées et leurs domaines ont quelques spécificités par rapport à l'évaluation (Annexes : Tableau 04). Si toutes les formes d'évaluations ont été adoptées pour évaluer des matières méthodologiques et littéraires, les autres matières de deux autres domaines, à savoir linguistique et didactique, n'ont été évalué qu'avec deux formes d'évaluations. Primo, le domaine linguistique a été évalué avec l'« exposé » et le « test ». Secundo, pour les matières de nature didactique, le choix est porté sur deux évaluations, l'exposé et la dissertation.

Il semblerait que l'exposé est du genre « évalue partout ». Puisqu'il s'agit de réaliser des recherches et de les présenter, ceci donc peut se faire aussi bien dans le cadre des apprentissages littéraire, didactique et linguistique. Des recherches sur les courants, auteurs et concepts pourraient bien représenter l'objet de cet outil d'évaluation.

La dissertation, et contrairement à l'exposé, n'a pas figuré dans le choix des matières linguistiques. Même s'il est possible de demander aux apprenants de commenter un passage traitant un sujet linguistique, nos informateurs se limitaient dans leurs pratiques aux autres outils d'évaluation, à savoir l'exposé et le test. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les apprenants sont des débutants. Ils étudient les matières linguistiques lors du cursus de licence en tant qu'initiation. Alors que dans le cycle du master, et sur un ensemble de cinq spécialités dans les deux établissements, il n'existe qu'un seul parcours de « science de langage ».

Le test n'a pas été adopté pour évaluer des matières didactiques. Dans ce cas, nous pensons que la forte présence des parcours didactiques, qui sont au nombre de trois, est à l'origine d'une tendance de spécialisation. Des apprenants à un stade si avancé sont invités par leurs enseignants à réaliser des exposés et à rédiger des dissertations sur des sujets différents en rapport avec l'enseignement-apprentissage.

Quant à la simulation d'actions, elle n'a évalué que des matières littéraires contrairement aux autres domaines linguistique et didactique. D'après les données collectées, il est possible de mener des simulations dans le domaine littéraire, présent dans nos établissements d'enquête avec un seul parcours « langue et culture », sous formes d'atelier d'écriture par exemple, et de procéder par la suite à l'analyse critique des produits.

Conclusion et perspectives

Plus qu'une simple notation, appréciation et mesure des connaissances des apprenants, l'évaluation est une partie intégrante du système pédagogique de toute formation. Son importance est due à ces différents rôles aussi bien pour l'institution et les enseignants que pour les apprenants. Ce processus permet d'évaluer des situations pour savoir quelle(s) action(s) à entreprendre. S'agit-il de continuer en avant, de réguler et d'ajuster légèrement ou en profondeur, de pendre des reculs, de mettre fins à des pratiques et d'en faire appel à d'autres.

Comme nous l'avons signalé dans cet article, l'évaluation se caractérise par une richesse de formes. Dans nos établissements d'enquête, nous avons relevé quatre formes adoptées par nos informateurs qui sont des enseignants universitaires algériens. Aux premiers rangs, nous avons constaté la présence des « exposés » et des « dissertations », viennent ensuite les « tests » et, en dernier, ce sont les « simulations d'actions ».

Ces formes d'évaluations ont été préférées grâce à des bienfaits apparents. Les enseignants-enquêtés ont exprimé plusieurs avantages, entre autres, la fiabilité de ces outils et le développement des connaissances, des capacités et des compétences variées, méthodologiques (rechercher de l'information, l'analyser, ...) et communicationnelles (s'exprimer, écouter et interagir).

Dans une autre étude à venir, nous pensons à continuer l'examen des données récoltées en adoptant une perspective comparative des deux établissements d'enquête et en analysant les rapports formes d'évaluations-mode d'enseignement et formes d'évaluations-niveau d'étude. De plus, une analyse supplémentaire est prévue sur le choix des formes de l'évaluation par rapport aux moments de la formation : au début, pendant le déroulement et à la fin. Ce qui est dénommé communément évaluation diagnostique, formative et sommative,

Références bibliographiques :

- Adib, Y., 2013, *Évaluation des acquis d'apprenants du français langue étrangère en module de technique d'expression écrite et orale en 1ère année universitaire*, Thèse de doctorat en Didactique, Oran, Université d'Oran.
- Cuq, J-P. (Dir.). 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International S.E.J.E.R.
- Cuq, J-P., Gruca, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble.
- De Ketele, J-M., 1980, *Observer pour éduquer*, Berne-Francfort, Peter Lang.
- De Ketele, J-M, et al., 2007, *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Delesalle, S., 1970, « L'explication de textes. Fonctionnement et fonction », *Langue française*, n°7, p. 87-95.

Dictionnaire de l'Académie française, Neuvième édition informatisée, <https://academie.atilf.fr/9/> (Consulté le 24/05/2018).

Gerard, F.-M., 2013, « L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés », *Revue française de linguistique appliquée*, vol XVIII-1, p. 75-92.

Le Trésor de la Langue Française informatisé, ATILF - CNRS & Université de Lorraine, <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> (Consulté le 06-07-2020).

Suso Lopez, J., 1998, « Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères », <https://pdfs.semanticscholar.org/111b/17554a8389bed99968b5cfe6f97ce62fd9e8.pdf> (Consulté le 07/07/2020).

Yousfi, B., 2017, « Projet Lire et écrire un conte : analyse du Cahier d'activités de la 5e année primaire ». *Synergies Algérie*, n° 25, p. 47-66.

Yousfi, B., 2019, *La typologie des activités en classe de FLE et son adéquation aux objectifs assignés en question. Analyse du manuel scolaire « Cahier d'activités » de la 5ème année primaire*, Thèse de Doctorat de 3e cycle en Didactique du FOS/FLE, Béchar, Université Tahri Mohamed de Béchar.

Yousfi, B., 2020, « Comparaison entre deux modes d'évaluation en contexte universitaire algérien : 'exposé' vs 'dissertation' » in *Journée d'étude : « L'évaluation des compétences de l'écrit et de l'oral dans une classe de FLE »*, 03 mars, Tissemsilt, Centre universitaire de Tissemsilt.

Annexes

Variables		Université 1 (U1)		Université 2 (U2)		Total	
		Fréquence	Taux	Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
Sexe	Sans réponse	01	6,67	/	/	01	3,03
	Homme	04	26,67	11	61,11	15	45,45
	Femme	10	66,67	07	38,89	17	51,52
Age	Sans réponse	01	6,67	01	5,56	02	6,06
	-30 ans	/	/	01	5,56	01	3,03
	31-40 ans	03	20,00	08	44,44	11	33,33
	41-50 ans	08	53,33	05	27,78	13	39,39
	51-60 ans	03	20,00	03	16,67	06	18,18
Grade/ statut	Sans réponse	/	/	/	/	/	/
	MCA	/	/	02	11,11	02	6,06
	MCB	05	33,33	02	11,11	07	21,21
	MAA	08	53,33	05	27,78	13	39,39
	MAB	02	13,3	07	38,89	09	27,27
	Vacataire	/	/	02	11,11	02	6,06
Expérience au supérieur	Sans réponse	01	6,67	/	/	01	3,03
	01-10 ans	07	46,67	16	88,89	23	69,70
	11-20 ans	07	46,67	02	11,11	09	27,27
Expérience hors supérieur	Sans réponse	03	20,00	02	11,11	05	15,15
	01-10 ans	04	26,67	09	50,00	13	39,39
	11-20 ans	07	46,67	05	27,78	12	36,36
	21-30 ans	01	6,67	02	11,11	03	9,09

Tableau 03 : Les caractéristiques des enquêtés

Variables		Exposé		Dissertation		Test		Simulation	
		U1	U2	U1	U2	U1	U2	U1	U2
Sexe	Homme	30,00	81,25	87,50	83,33	38,46	62,50	/	50,00
	Femme	70,00	18,75	12,50	16,67	61,54	37,50	100	50,00
Age	-30 ans	13,04	25,00	11,11	27,78	/	/	/	/

	31-40 ans	21,74	25,00	44,44	50,00	53,85	25,00	0,00	0,00
	41-50 ans	47,83	25,00	22,22	16,67	38,46	0,00	100	100
	51-60 ans	17,39	25,00	22,22	5,56	7,69	75,00	/	/
Grade/ statut	MCA	/	6,25	/	5,56	/	/	/	/
	MCB	39,13	12,50	11,11	11,11	7,69	12,50	100	50,00
	MAA	47,83	6,25	44,44	11,11	61,54	25,00	/	50,00
	MAB	13,04	56,25	44,44	66,67	30,77	37,50	/	/
	Vacataire	/	18,75	0,00	5,56	/	25,00	/	/
Expérience au supérieur	01-10 ans	52,17	81,25	66,67	94,44	92,31	75,00	/	100
	11-20 ans	47,83	18,75	33,33	5,56	7,69	25,00	100	/
Expérience hors supérieur	01-10 ans	36,36	64,29	55,56	88,24	61,54	33,33	/	/
	11-20 ans	54,55	21,43	44,44	11,76	38,46	33,33	100	100
	21-30 ans	9,09	14,29	/	/	/	33,33	/	/
Domaine des matières	Linguistique	4,76	/	/	/	10,00	/	/	/
	Littérature	38,10	26,67	42,86	5,88	50,00	/	/	33,33
	Didactique	9,52	26,67	28,57	64,71	/	/	/	/
	Méthodologie	47,62	46,67	28,57	29,41	40,00	100	100	66,67

Tableau 04 : Les caractéristiques des enquêtés par rapport aux choix de la forme d'évaluation

Boulanouar **YOUSFI**, enseignant-chercheur au sein de l'université de Tissemsilt, ex-enseignantvacataire et ex-assistant ingénieur informaticien au sein de l'université de Relizane, membre du laboratoire TRADTEC de l'université d'Oran 2 (tous en Algérie). Il est intervenant et auteur de publications en didactique des langues et en statistiques textuelles : analyse des manuels scolaires, approches didactiques, élaboration des dispositifs de formation, typologies d'exercices et activités d'apprentissage, formations des formateurs, TICE, ...

Mohamed Fouzi **IMESSAOUDENE**, docteur en langue et littérature française, maître de conférences exerçant comme enseignant-chercheur au département de français de la faculté des lettres et des langues à l'université de Tissemsilt–Algérie. Ses recherches et publications traitent du domaine didactique en l'occurrence les langues spécialisées, le Français sur Objectifs Spécifiques/universitaires (FOS) (FOU) et de l'ingénierie de formation en contexte du Français Langue Etrangère (FLE).