

Du rôle de l'évaluation dans l'amélioration du rendement de l'enseignant universitaire

El Hadj Berghout
Université de Batna

Résumé:

L'évaluation étant une pièce maitresse dans le processus d'apprentissage, le présent article cherche à souligner le fait que bien qu'elle ait cette importance cruciale, elle reste –du moins chez nous, dans les universités algériennes plus précisément et, à un degré moindre, dans les niveaux scolaires antérieurs¹, pratiquée malheureusement dans un sens unique : celui allant de l'enseignant comme étant seul habilité à évaluer vers l'apprenant comme étant seul à toujours subir cette évaluation et donc toujours seul à porter la responsabilité complète de l'échec de l'opération d'apprentissage. Notre article cherche, à travers une réflexion fruit de l'expérience, à remettre l'évaluation à la place qui lui convient dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire un acte que l'on retrouve tout au long du processus et un acte qui, ne désresponsabilisant plus personne, responsabilise tout le monde (l'enseignant et l'apprenant) dans l'échec, ...s'il advient.

Mots clés: Évaluation, apprentissage, savoir-faire, compétence, performance .

المخلص:

يمثل التقويم عنصرا محوريا في مجال التعليم و يحاول المقال التالي ان يبرز إشكالية انه و بالرغم من الاهمية البالغة التي تكمن وراء العملية و كونها لا يستغنى عنها في اي عملية تعليمية الا انها تمارس في جامعاتنا على وجه الخصوص – وفي مدارسنا عموما- بطريقة مبتورة حيث انه جرت العادة ان يقيم المتعلم وحده و بالتالي ان يحمل مسؤولية فشله وحده و يبقى الاستاذ – ذلك العنصر الهام ايضا في العملية التربوية – في منأى عن المساءلة و بالتالي بعيد من ان يحمل اية مسؤولية في عملية هو فيها عنصر فعال. و مداخلتنا تهدف

الى محاولة اعادة الامور الى نصاب اكثر عدلا حيث بتقويم اشمل نتقاسم كلنا فوائد النجاح
المرجو او مسؤولية الفشل الذي نعمل جاهدين على تفاديه.
الكلمات المفتاحية: التقويم – التعليم – الاداء- الكفاءة – الانجاز.

Introduction

Le présent article cherche à:

D'abord, parler de l'apport positif de l'évaluation programmée et continue dans l'amélioration du rendement dans le domaine de l'enseignement² et nous entendons par le concept « enseignement » ce qui relève de l'enseignant puisqu'il est –selon nous- au centre du fait pédagogique et maître de l'enseignement en tant qu'acte ; toute amélioration du niveau de l'apprenant est étroitement liée à l'amélioration de la compétence du maître.

Puis, provoquer un débat dialectique autour de la relation forte et le lien direct entre les notions de « savoir » ou de « compétence »³ et celles de « savoir-faire » ou de « performance » et l'évaluation que nous retrouvons beaucoup dans les divers discours tenus par les enseignants et les spécialistes en psychologie, en psychopédagogie et dans les sciences de l'éducation .

Et il est évident que le savoir-faire individuel ne peut atteindre le niveau requis en l'absence d'un savoir supposé contenir un fond de connaissances théoriques intériorisées et qui s'imposent étant donné que le savoir-faire chez l'individu normal est l'une des manifestations de la compétence et signifie un savoir-faire effectif se concrétisant à travers un comportement visible et mesurable⁴.

L'évaluation reste un élément central pour mesurer le niveau du savoir (ou de connaissances) et pour s'assurer du degré d'acquisition des savoirs et ceci reste essentiel pour toute avancée dans les sciences de l'éducation et de la didactique pratique ; nulle méthode ne peut prétendre pouvoir s'en priver et ce, quel qu'en soit l'objectif théorique et/ou méthodologique puisqu'elle participe à l'éclosion des habiletés et autres qualités et à la création de compétences et à l'optimisation du savoir-faire ainsi qu'à l'optimisation du rendement

Du rôle de l'évaluation dans l'amélioration... --- ---

dans tous les secteurs de la vie, alors qu'en serai-il du domaine de l'éducation et de l'apprentissage?

Il en sort que nous ne pouvons concevoir une quelconque modernisation ni une quelconque révision des programmes, des méthodes et autres feuilles de routes sans évaluation et redressement (Merle P. 1998).

El effet, l'évaluation et une pièce maitresse dans le processus d'apprentissage et un chaînon essentiel qu'il ne faut en aucun cas dissocier de l'acte pédagogique mais il se trouve que son cadre théorique est –à notre sens- absent autant des pratiques que des mentalités de bon nombre de ceux qui font de l'éducation leur exercice et ce en dépit de la formation que certains d'entre eux reçoivent dans les domaines psychopédagogiques et didactiques.

Il se trouve donc qu'il est rare que les enseignants suivent une formation qui puisse leur inculquer les techniques de l'évaluation comme méthode scientifique moderne pouvant leur permettre une critique objective du résultat de leur travail, et nombreux sont ceux qui ne connaissent de l'évaluation que l'examen sanctionné d'une note et ce qui en découle de passage d'un niveau d'enseignement à un autre et ce comme si tout le monde était d'accord pour que l'évaluation ne soit qu'une opération faite par les uns (enseignants) et subie par les autres (apprenants).

Il faut croire que l'évaluation de l'enseignant lui-même par ses pairs ou à travers une auto-évaluation objective ou même par les apprenants reste un sujet tabou⁵ que l'on repousse rapidement avec la fameuse expression « qui évalue qui »?.

Et ce que nous proposons de soulever autour de cette problématique est le fruit de remarques et de préoccupations⁶ que nous avons réellement rencontrées au cours de notre modeste expérience passée comme enseignant au sein du département de français de l'Université de Batna et dans d'autres départements où il nous a été donné d'enseigner. Et la problématique centrale à propos de laquelle

nous allons partir pour parler de l'évaluation et de son impact sur l'exercice même de l'enseignant universitaire et qui participe à améliorer sensiblement son potentiel de connaissances et son savoir-faire pédagogique est l'analyse des faits tels qu'ils se présentent comme reflet de la baisse effrayante du niveau de l'acte même d'enseigner.

1- Problématique:

En dépit de la quantité importante de matières -et donc d'informations reçues- que l'étudiant suit tout au long de son passage au département de français, il est regrettable de constater que le niveau de ceux qui en ressortent ne reflète nullement les efforts fournis tout au long de la formation. Le constat alarmant est que l'étudiant en ressort dans la très grande majorité des cas avec une sorte « d'analphabétisme académique ou tel » « une moitié de savant » ne pouvant même pas faire une lecture à haute voix sans fautes et avec emphase ou, plus encore, écrire une prose ou même un simple texte⁷ d'une toute autre visée comme le serait une simple demande d'emploi.

Il est évident aussi que l'utilisation que l'étudiant fait de la langue (française), dans et avec laquelle il a obtenu un diplôme, ne reflète en rien un niveau qu'il est censé avoir et la plupart du temps, l'étudiant est jugé seul et unique responsable⁸ de cet état des choses.

La vérité est que plusieurs causes –à des degrés différents- sont à la source de cette crise et en particulier la politique de l'éducation elle-même qui semble dénuée d'une décision ferme, judicieuse et rigoureuse qui serait basée sur des travaux de scientifiques et d'experts ainsi que mettant à profit les expériences des autres pays.

Il se trouve qu'un laisser-aller grandissant a été remarqué lors des inscriptions des nouveaux bacheliers, ce qui n'a pas manqué de se répercuter sur la formation elle-même.

Du rôle de l'évaluation dans l'amélioration... --- ---

Résultat: l'absence de conditions sévères et strictes –comme c'est le cas pour un certain nombre de filières- poussent les nouveaux bacheliers en quête d'une inscription universitaire pas défaut à en faire une là où ils ne voulaient pas le faire ou là où il ne fallait pas le faire⁹.

Il se trouve aussi que l'évaluation est grandement faussée dans les stades ultérieurs et il s'en suit que l'élève passe d'un niveau A à un niveau B supérieur sans vraiment fournir d'efforts et le résultat est un cumul de médiocrité provenant –entre autre- d'une évaluation plus spontanée que globale et complète et reposant plus sur de l'expérience (personnelle) que sur de l'investigation faite sur le terrain et/ou de la recherche scientifique aux méthodes rigoureuses et aux résultats fiables et vérifiables.

Et l'erreur la plus grande, à notre sens, et l'absence quasi-totale d'une véritable formation (au sens scientifique, méthodologie, pédagogique et scientifique) à l'ère où nous vivons (c'est-à-dire l'ère de la mondialisation) qui exige certainement des enseignants d'une autre trempe; ce qui a eu comme conséquence une stérilisation dans les méthodes d'enseignement et une totale perte de motivation à l'apprentissage chez ceux qui sont censés en avoir un tant soit peu pour leur formation.

Notons que la méthode suivie en général ne sort point d'un parcours traditionnel dans lequel une trop grande répétition finit par tuer chez l'apprenant toute envie d'analyse et toute perspective de création car se voyant voué à une situation de ruminant et de cumulateur.

Et si nous ajoutons à cela le fait que les contenus enseignés sont, dans la majorité des cas, dépourvus de thématiques¹⁰ qui puissent susciter la motivation¹¹ et répondant plus à des choix personnels qu'à des raisons objectives, le problème n'en devient que plus accru.

De plus, il est utile de noter que les enseignants universitaires eux-mêmes ont été formés d'une manière classique au sens où les universités algériennes –et ce depuis le début- ont fait appel à des

diplômés: Magistère, Doctorat et, dans certains cas, des magistérants en phase de préparation de leur mémoires pour dispenser des cours sans aucune formation didactique et/ou psychopédagogique.

Une chose reste cependant certaine : le diplôme de haut niveau ne reflète pas obligatoirement une maîtrise pédagogique et nombreux sont ceux dont les connaissances scientifiques poussent à l'admiration¹² mais qui montrent un sérieux handicap lorsqu'il est question de transmettre le savoir aux autres (Torki R. 1986); et le constat alarmant est que l'Université algérienne a totalement négligé ce problème que les universités occidentales ont sérieusement pris en considération du fait d'avoir entièrement saisi l'importance de la formation didactique dans le processus d'enseignement.

2- Cadre théorique de l'évaluation:

Pour savoir à quel point les objectifs ambitieux que s'est tracés le secteur de l'éducation et que les programmes ne cessent de répéter ont été atteints il faut passer par l'évaluation qui demeure un élément incontournable dans l'élaboration de ces mêmes programmes et ce qui est posé au préalable c'est que l'évaluation devrait précéder et suivre l'acte pédagogique pour une lecture claire de sa réalisation et pour la prise en considération de ses problèmes multiples et pour, aussi, leur envisager des solutions adéquates pour réaliser ces objectifs car il ne peut y avoir une révision –et pourquoipas une modernisation- des programmes sans évaluation (Forestier, A. & Martel, M. 2012).

Et si l'évaluation a diverses utilisations (LandsHeerG. 1979) dans le domaine de l'éducation, elle nous sert, essentiellement, en deux point:

-Voir à quel point l'apprenant a assimilé les contenus qui lui ont été dispensés et, par voie de conséquence, faire le point sur l'état de la réalisation –oude la non réalisation- des objectifs tracés.

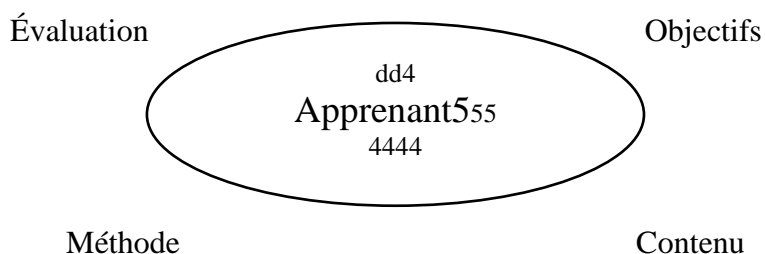
-Corriger les acquis à travers un assainissement d'éventuels points faibles et dans cette perspective nous remarquerons que l'évaluation se

Du rôle de l'évaluation dans l'amélioration... ---

conçoit à travers une double fonctionnalité : évaluer le niveau de l'apprenant puis, l'expliquer .

Et c'est dans une large mesure ce qui fait la différence entre une évaluation qualifiée de classique se posant en termes de parcours et dite sommative et rentrant plus dans une conception de sanction (au terme de laquelle l'apprenant se voyait passer d'un niveau à un autre ou –cas ultime- carrément mis hors-piste : renvoi) et une évaluation se posant comme moderne et qui vise plus à diagnostiquer les acquis, les expliquer et proposer -autant que faire se peut- les solutions adéquates aux insuffisances qui ne manqueront pas de se manifester.

Et sous cette nouvelle conception, l'évaluation ne concerne plus uniquement l'apprenant mais toutes les composantes du programme : objectifs, contenus, méthodes, activités et l'évaluation elle-même car la relation entre l'évaluation et toutes ces composantes n'est plus alors conçue comme linéaire mais circulaire au sens où il y a réciprocité, action / réaction et vice-versa(Perrenoud, P. 1998).En fait l'évaluation n'a plus à être considérée comme un acte final qui clos l'apprentissage mais plutôt comme le suggère le schéma suivant:



Et ce qui nous apparait au travers de ce schéma c'est que l'évaluation touche toutes les composantes du programme et si les objectifs tracés ne sont –ou ne sont plus- atteints, cela pourrait être causé par un défaut dans la conception des objectifs mêmes qui peuvent être trop ambitieux ou venant du contenu pouvant être trop pauvre et ne répondant pas –ou répondant peu- aux attentes de

l'apprenant ou n'étant pas en adéquation avec son réel, ou venant de l'évaluation faite à travers un examen manquant d'objectivité ou, venant de tous –ou d'une partie de- ces facteurs multipliés .

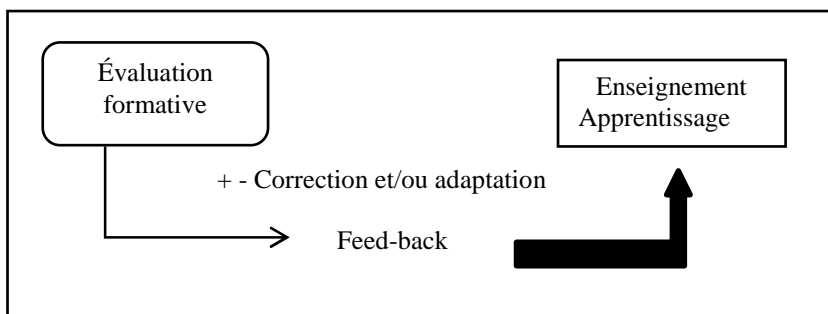
La remarque qui s'impose donc est que nul ne peut plus faire porter la responsabilité, après ce qui été explicité plus en amont, à l'apprenant seul qui s'est vu trop longtemps jugé puis incriminé comme manquant d'intelligence et d'ingéniosité.

Et s'il fallait noter une chose, notons que les programmes, d'une façon générale, sont presque dépourvus d'une typologie de l'évaluation dite « formative » (Lands Heer G. 1979 :113), typologie que l'on pourrait qualifier de pragmatique qui accompagne l'acte d'apprentissage et d'acquisition dans toutes ses étapes (l'observation, l'explication, le consolidation, la mise à l'épreuve des acquis, ...) que l'on opère après chacune de ses activités pour se rendre compte du bon cheminement de l'acte d'apprendre pris dans les deux sens (apprentissage et acquisition).

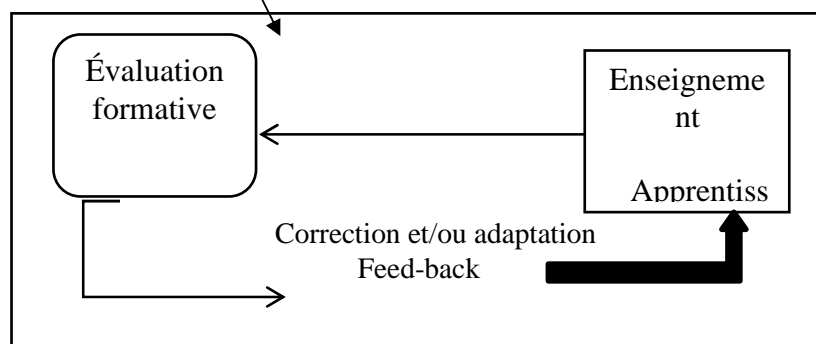
Et l'objectif de cet accompagnement sera la correction et/ou l'adaptation continue(s) en vue de dépasser toute lacune et toute difficulté en suivant une méthode de consolidation à travers un « feedback » comme le suggère le schéma (Allal L. 1991:14). qui va suivre:

Du rôle de l'évaluation dans l'amélioration...

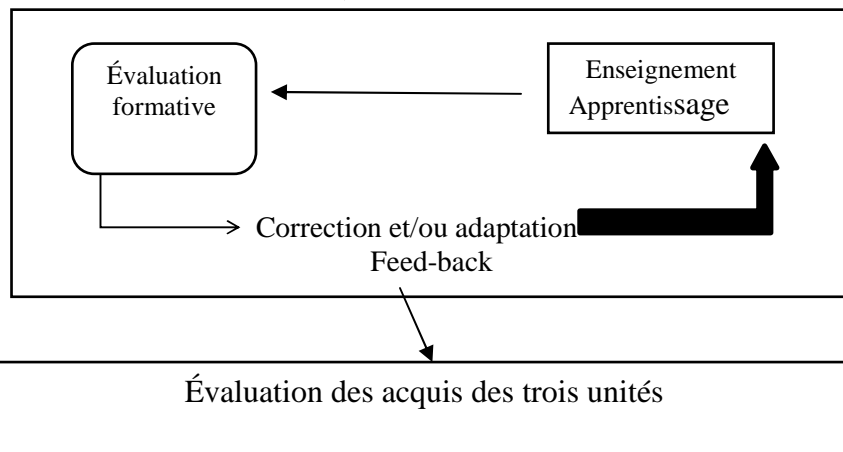
Unité I



Unité II



Unité III



Ce qui sort du schéma précédent c'est que l'évaluation formative prépare une évaluation finale des acquis et cette opération ne peut être envisagée qu'après passage obligatoire par une évaluation de chaque unité d'apprentissage et, plus encore, de chaque partie de l'unité même pour pouvoir voir si oui ou non les objectifs tracés ont été atteints et dans quelle mesure l'objectif doit être approuvé, réajusté ou abandonné si cela s'avère utile (ou nécessaire).

Voilà pour ce qui est du cadre théorique de l'évaluation dans l'éducation moderne.

3- L'évaluation et l'amélioration de la performance de l'enseignant:

Pour ceux qui se sont affairés à lire des ouvrages spécialisés dans l'évaluation, la remarque s'impose d'elle-même : la grande part des fonctions de l'évaluation concerne l'apprenant à l'instar des fonctions dites « de contrôle et de diagnostic » ou celles dites « de prévision et de prévention » et celles encore dites « de correction et de renforcement », et il est très rare que l'on entende parler d'une possible amélioration de la performance de l'enseignant et la réalisation de cette amélioration est une fonction centrale que l'évaluation continue est à même de réaliser.

Et nous avons émis la remarque –un peu plus en amont- que la faiblesse (de niveau) observée chez les nouveaux diplômés issus du département de français est le résultat d'un cumul dont une grande part de responsabilité retombe sur les enseignants eux-mêmes et ce de l'enseignant du stade primaire jusqu'au niveau de la faculté ; et force est de reconnaître cette sorte de fuite en avant, tant au niveau de l'enseignement qu'à celui de l'inspection et de l'évaluation et c'est comme si tous se sont accordés sur une logique malheureuse d'un laisser-faire généralisé.

4- Propositions:

Et la question qui se pose est comment est-il possible d'améliorer le niveau l'enseignant au département de français puisqu'il constitue une pièce maitresse dans le processus d'apprentissage?

En plus d'une formation scientifique et d'une bonne initiation pédagogique et didactique, il y a des choses à faire et si elles sont l'objet d'une approbation, nous croyons qu'elles auront un résultat positif: l'idée est d'évaluer l'enseignant lui-même de façon constante:

4-1/ Par une auto-évaluation:

Nul ne peut mettre en doute le fait que l'enseignement ait besoin de gens qui portent en eux une logique créative et qui évitent de rendre leur action comme une action à répétition surtout si cela est imposé à tous (Berrani R. 1991 :73) .L'enseignant devrait faire en sorte d'éviter le piège de la répétition, piège sinon mortel du moins monotone car exempt de rajouts, de refontes, d'améliorations, bref, d'une mise à jour nécessaire et vivifiante ; une sorte de fontaine de jouvence imposée par l'idée que l'enseignant doit se mettre à la place de celui à qui il est censé transmettre des connaissances qui, loin d'être naïf, sait faire le tri entre l'information dépassée, répétée et celle qu'il comprend comme fraîche et mise à jour et ne peut qu'opter pour une méthode d'enseignement agréable et motivante et non pour une méthode paralysante et stérilisante.

Et l'une des meilleures façons d'entamer cette autocritique serait déjà la révision périodique des cours et des conférences présentés dans le but d'une mise à jour continue tant au niveau de la forme qu'à celui du fond et ce:

-En faisant référence à une bibliographie nouvelle plus riche et mieux appropriée.

-En puisant dans d'autres cours et conférences élaborés par des enseignants plus expérimentés et ayant une meilleure maîtrise tant au niveau du savoir qu'à celui didactico-pédagogique.

Et pour éviter que l'enseignant ne s'enferme dans le piège mortel de la spécialisation, mieux vaudrait pour lui qu'il s'essaye à l'enseignement de matières différentes .

4-2/ Évaluation de l'enseignant par ses pairs:

Suggestion problématique il est vrai car nombreux seront les enseignants qui s'y opposeront (farouchement peut-être) avec l'expression connue « qui peut évaluer qui"?

Mais l'objectif de cette démarche est le travail collectif ayant pour but de faire profiter le débutant des connaissances et des stratégies de l'ancien et d'enrichir les connaissances du non-spécialiste avec les apports du spécialiste étant donné que la recherche dans le domaine de l'éducation est pareille aux autres domaines de recherche et toute nouveauté est bonne à prendre surtout lorsque cette dernière est le fruit d'un long travail, expert et bien fait.

Et nous pouvons envisager la réalisation de ce genre d'évaluation au cours de rencontres pédagogiques périodiques où il serait, par exemple, question de lire des rapports émanant d'enseignants travaillant sur une matière commune.

Rapport(s) dont le(s) contenu(s) critique(s) porterai(en)t sur un mois, un trimestre, un semestre ou une année.

Lectures critiques que nous pourrions considérer comme autant de stations permettant aux enseignants de s'entraîner à diagnostiquer des problèmes pour leur proposer des solutions, échanger les expériences et coordonner les efforts.

Tout cela aura certainement comme résultat de permettre aux uns et aux autres de mieux cerner la matière à enseigner en évaluant l'importance et en délimitant les contours et en précisant les objectifs.

4-3/ Evaluation de l'enseignant par l'administration ou par une institution scientifique agréee:

Une question se pose: quelle serait la meilleure façon que l'institution pourrait utiliser pour évaluer l'enseignant? Sûrement pas par le biais de l'examen ou de l'inspection mais une chose reste certaine et se pose plus que comme une banale évidence mais plus fortement comme un droit: l'institution qui donne à l'enseignant son salaire doit pouvoir exiger de lui certaines choses en relation avec l'accomplissement de sa mission (Berrani R. 1991).

L'idée serait qu'il y ait un « suivi » dont le but serait de recommander à l'enseignant, sitôt ses cours, ses conférences ou ses axes d'enseignement explicités, de les présenter sous forme de brochures imprimées que le conseil scientifique agréé analysera pour, éventuellement, proposer à l'enseignant après critique, des révisions, des ajouts ou des suppressions, un enrichissement ou un allègement.

Cette brochure pourrait ensuite être insérée à la bibliothèque et l'enseignant pourrait aussi en tirer un profit matériel.

4-4/ L'évaluation de l'enseignant par l'étudiant:

Si l'évaluation de l'enseignant par ses pairs reste une proposition assez délicate car ne faisant pas l'objet d'un accueil enthousiaste, que dire alors de cette quatrième proposition? Ce genre d'évaluation est assez fréquent dans les universités occidentales puisqu'on y a découvert d'innombrables points positifs tant au niveau de l'étudiant qu'à celui de l'enseignant et bien que tout le monde sait –ou croit savoir– que le niveau des étudiants est au plus bas, il demeure certain que nombreux seront ceux –et celles– qui possèdent un certain bagage (acquis ou inné ou les deux, peu importe) qui va leur permettre de faire un travail de discernement objectif dans ce qu'on leur propose en termes de connaissances, entre ce qui est bon et ce qui ne l'est pas, ainsi qu'entre les connaissances dépassées et celles

qui sont plus fraîches et entre une méthode d'enseignement passionnante et motivante et une autre repoussante et démotivante .

Ce genre d'évaluation est couramment effectué par la remise d'un questionnaire à propos de certains traits ayant rapport à l'enseignement et pouvant –ou devant- être plus ou moins présents chez tout prétendant à la profession d'enseignant (connaissance, méthodologie, pédagogie, psychologie...), ensuite, l'étudiant aura à choisir une note en termes de chiffres ou sous forme d'appréciation qu'il jugera adéquate pour l'enseignant qu'il évalue.

Nous proposons une grille illustrative (Essellami D. 2003) réellement appliquée dans un département de langue tous en laissant dans l'anonymat l'enseignant, la matière qu'il enseigne ainsi que le département dans lequel l'expérience a été menée¹³.

Appréciations	A	B	C	D	E
	Très bien	Bien	Moyen	Passable	Faible
Compétences					
Compétence linguistique	+				
Connaissances		+			
Compétence méthodologique		+			
Compétence pédagogique	+				
Stratégie(s) de transmission			+		
Apport théorique /apport pratique		+			
Compétence relationnelle	+				
Autres					

Du rôle de l'évaluation dans l'amélioration... --- ---

Et si nous n'oublions pas la devise qui nous rappelle que tout spectateur (recul) est bon joueur, cette méthode, pour peu qu'elle soit adoptée, pourrait permettre à l'enseignant –un tant soit peu- de se découvrir à travers les remarques objectives de ses étudiants .

Conclusion

La conclusion à laquelle nous aboutissons à travers les préoccupations multiples que nous avons exposées tout au long de ce travail est que l'enseignement en général –et l'enseignement universitaire plus particulièrement- n'acertainement pas besoin de ce que nous appelons communément « un enseignant » mais de ce que certains se sont accordés à qualifier « d'enseignantchercheur » qui, comme le stipule le qualifiant qu'on lui a ajouté, ne se contente pas d'enseigner en répétant ce qu'il a déjà présenté des dizaines et des dizaines de fois ou de ce que d'autres ont eu l'occasion d'exposer avant lui d'innombrables fois aussi et peut-être aussi – malheureusement- à l'identique sans prendre en compte l'avancée des connaissances et l'état d'esprit d'un public de plus en plus averti qui sait –plus ou moins mais qui sait quand même- que ce qu'on lui sert n'est plus d'actualité et n'est donc plus motivant (sauf peut-être à titre historique) mais un enseignant qui cherche toujours le meilleur pour arriver au mieux et qui se cherche peut-être aussi à travers une incessante remise en cause de ce qu'il croit acquis mais qui ne l'est jamais (l'état des connaissances scientifiques n'est jamais définitif mais doit toujours être l'objet de réactualisations et de mises-à-jour) et si croire en la détention du Savoir est déjà une preuve irréfutable de l'ignorance profonde de celui qui le croit, croire que le savoir –et donc sa transmission- se limite à nous est une absurdité conséquente et c'est de ce constat qu'il nous faut tous partir en tant qu'enseignants ou futurs enseignants pour, sinon bien faire, du moins faire de son mieux.

Bibliographie:

- AllalL. (1991), Vers une pratique de l'évaluation formative, De Boeck, Université de Bruxelles.
- BerraniR. (1991), De la pédagogie à la didactique. Débats académiques et universitaires, Éd. Casablanca.
- ChomskyN. (2006), Le Langage et la pensée, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- Douglas BrownH. (1994), Readings on Second Language Acquisition, tr. De A. Erradjihi et A. A. Chaabane, Éd. Maison de la Renaissance Arabe, Beyrouth.
- Essellami D. (2003), Évaluation de la performance à la lumière des compétences éducatives, Éd. Maison des Méthodes, Amman, Jordanie.
- Forestier, A. & Martel, M. (2012). Évaluation formative et mise en place d'une pédagogie différenciée efficace. (Mémoire professionnel, Univ. Joseph Fourier).cf. http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/75/67/24/PDF/Forestier_Martel.pdf.
- LandsHeerG. (1979), Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, PUF.
- MERLE P. (1998), Sociologie de l'évaluation scolaire, PUF, Paris.
- Nique C. (1974), Initiation à la grammaire générative, Armand Colin, Paris.
- Perrenoud, P. (1998), L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques, Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Torki R. (1986), «Rôle de l'éducation dans le développement national, l'expérience de L'Algérie dans la formation des formateurs pour le système scolaire », Revue El Fayçal, n°118, Décembre, pp. 57-69.

References:

- ¹- Faut-il rappeler ici qu'en Algérie, l'enseignant subit lui aussi une évaluation aux niveaux scolaires qui précèdent le niveau universitaire, évaluation ressemblant fortement à celles que subit l'apprenant notamment avec la redoutable visite de l'Inspecteur?
- ²- Les spécialistes en matière d'éducation et en psychopédagogie distinguent entre le concept d'*enseignement* et celui d'*apprentissage* car l'*enseignement* concerne l'enseignant et il est défini comme l'ensemble « de(s) procédé(s) de facilitation de l'apprentissage et son orientation ainsi que tout ce que l'on peut offrir à un apprenant comme moyens pouvant lui faciliter l'accès à cet apprentissage » alors que l'*apprentissage* concerne , lui, l'apprenant et signifie « cette constante transformation qu'il vit et qui le fait passer, grâce à un pratique assidue, d'un état de non maîtrise à un état de maîtrise plus ou moins réussie d'une langue (par exemple). Cf. Douglas Brown H. (1994:25-26).
- ³- La notion de *compétence* en tant que concept a longtemps été utilisée et ce depuis la multiplication des études psychopédagogiques et il reste problématique car couramment utilisé des fois improprement en lieu et place d'autres concepts. Concept qui fut au cœur de débats scientifiques notamment avec les travaux de N. Chomsky qui l'utilise dans sa syntaxe tout en l'opposant à la notion de « *performance* ».
- ⁴- Chomsky définit la *compétence* comme étant : « *la connaissance que le locuteur/auditeur a de sa langue* » tandis qu'il définit la *performance* comme étant : « *l'utilisation de la langue dans des situations concrètes* » cf. Nique C.(1974 :11)
- ⁵- Surtout au niveau universitaire puisque certains vont jusqu'à dire que l'enseignant universitaire appartient à l'élite de la société et que par conséquent il ne peut être l'objet d'une évaluation.
- ⁶- Nous ne prétendons point que ces observations ont le même poids que l'étude scientifique qui reste, elle, précise dans ses méthodes et objective dans ses résultats.
- ⁷- Les carences au niveau de l'écrit ainsi qu'au niveau de l'oral sont énormes et c'est ce qui a poussé l'ensemble des responsables pédagogiques à revoir d'abord les matières à enseigner en tant que telles avec une élimination de certaines matières jugées –à juste titre- comme trop difficiles car nécessitant un niveau de maîtrise conceptuelle (en langue française) assez élevée et un renforcement des matières dites

« d'expression écrite et/ou orale ». Ces réajustements ne sont pas sans grande incidence sur ce qui nous préoccupe: à savoir la problématique de l'évaluation lorsque nous comprenons que l'évaluation d'un apprenant ne peut certainement pas bien se faire si ce dernier trouve d'abord d'énormes difficultés pour exprimer ce qu'il sait et plus encore s'il n'arrive pas à comprendre un support lorsque un bagage encyclopédique et/ou conceptuel lui fait défaut.

- ⁸- A travers justement une évaluation qui se fait –malheureusement- toujours sans réels réajustements.
- ⁹- Le nombre d'inscrits aux départements de langues (surtout, en ce qui concerne notre département de français) vont en augmentant d'années en années.
- ¹⁰- Le choix des thématiques enseignées reste un problème dans la mesure où une adaptation des contenus serait –selon nous- plus à même d'éveiller les intérêts; citons à ce titre les thématiques littéraires qui peuvent très bien être adaptées « *socio-culturellement* » dans la mesure où des auteurs, des textes et autres supports pour matières d'orientation littéraire peuvent provenir de notre patrimoine et donc déclencher la motivation. En linguistique, ainsi que dans d'autres matières travaillant sur le langage, les contenus fournis ne citent jamais –ou trop peu- des théoriciens (et leurs écrits par conséquent) en dehors de la sphère dite occidentale (Europe / USA) ce qui ne manque pas de créer –à notre avis- une sorte de découragement (démotivant donc) face à des disciplines que l'on croirait strictement réservée à « *l'intelligence occidentale* ».
- ¹¹- Pour N. Chomsky, le processus d'acquisition (des connaissances, du savoir, de la langue,...) compte à 99% sur la capacité de l'enseignant à passionner son public puisque, selon lui toujours, le résultat d'un apprentissage ne peut s'avérer positif que si l'apprenant y décèle de l'intérêt cf. Chomsky N. (2006).
- ¹²- Surtout lorsque cette connaissance est enrichie par des activités académiques à foison et une incessante production intellectuelle.
- ¹³- Tout ce que l'on peut dire ici c'est que l'expérience a eu lieu dans un pays arabe.