

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)

Examination topics in the university: which conception of evaluation issues? (Study conducted at the University of El Oued)

Beyat Asma¹

¹ Université Chahid Hamma Lakhdar –El Oued- (Algérie)

Date de réception : 19/02/2019 ; **Date de révision :** 29/09/2019 ; **Date d'acceptation :** 01/03/2020

Résumé :

dans l'objectif de mettre l'accent sur les enjeux de l'évaluation dans le milieu universitaire, nous tentons dans cet article de développer la problématique suivante : Sur quoi porte l'activité évaluative chez les enseignants universitaires?

Dans l'optique de répondre à cette question, nous avons analysé un corpus composé de dix sujets d'examens et de leurs corrigé-types. A travers cette analyse à la fois quantitative et qualitative, nous avons pu identifier les critères mis en valeur lors de l'évaluation ainsi que dresser un constat sur la conception des sujets d'examen dans leurs dimensions scientifique et rédactionnelle.

Mots-clés : Evaluation ; Enjeux ; Milieu universitaire ; Savoir ; Compétences.

Abstract:

in order to focus on the issues of evaluation in the university, we try in this article to develop the following problematic: What is the evaluation activity of university teachers?

In order to answer this question, we analyzed a corpus of exam subjects and their corrected types. Through this analysis, both quantitative and qualitative, we were able to identify the criteria highlighted during the evaluation as well as draw up an assessment of the design of exam subjects in both the scientific and editorial dimensions.

Keywords: Evaluation ; Stakes ; University environment ; Know ; Skills.

I- Introduction :

L'université est une institution dont l'existence et l'évolution dépendent des rôles de ses pôles. Dans cette société, l'évaluation est au cœur de l'apprentissage aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Elle représente, pour le premier, un moteur de préparation des cours et pour le deuxième, un moyen d'accès à l'unité de valeur permettant de sortir diplômé de l'université.

« Evaluer » c'est vérifier, mesurer et apprécier, c'est aussi prendre connaissance du travail, des comportements et des performances d'une personne et/ou un système de formation en les mettant en rapport avec les normes et les objectifs de cette formation. Dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage, l'évaluation joue un rôle crucial. Elle vise les deux acteurs de cette opération à savoir l'enseignant et l'apprenant.

Omniprésente à tous les niveaux, l'évaluation est devenue de nos jours une préoccupation majeure dans la didactique des écrits universitaires. Sur objectif de l'évaluation, Yves Reuter (éd., 2011 :105) écrit : « [elle] poursuit des buts de certification, de régulation des apprentissages ou des comportements, d'amélioration des produits ou des processus de production ou enfin de prédiction de l'avenir ».

Comme le souligne Pair (2001) la situation dans le supérieur contraste fortement avec les pratiques qui ont cours au premier et au second degré. À cause de la tradition d'autonomie des établissements d'enseignement universitaire, l'évaluation des acquis, en ce compris la délivrance des diplômes, est de la compétence de chaque établissement et de chacun des enseignants, ces derniers évaluant leurs propres étudiants. Autrement dit, nous ne pouvons pas parler d'un système d'évaluation uni. A l'université, l'évaluation se fait à travers des travaux dirigés, des exposés mais aussi et surtout par le biais des examens

semestriels. Ainsi, dans cet article nous exposons une étude faite sur l'élaboration des sujets d'examens tels qu'ils sont conçus dans l'enseignement supérieur. Il s'agit, en fait, d'une étude centrée sur la problématique de l'évaluation dans l'université et qui s'articule autour de la question suivante : **Sur quoi porte l'activité évaluative chez les enseignants universitaires ?**

C'est une réflexion sur la pierre maîtresse dans les sujets d'examens. Autrement dit, dans lors de l'élaboration des sujets d'examens, les enseignants universitaires accordent-ils plus d'importance au savoir enseigné (contenus des cours) ou plutôt aux compétences mises en œuvre par l'étudiant dans sa réponse (performances) ? Ce questionnement engendre deux autres questions qui s'imposent, à savoir :

- Où en est la réflexion sur l'évaluation à université ?
- Quelle est l'apport de chacune de deux évaluations (contenu/performance) dans la formation des futurs chercheurs ?

Ces interrogations nous amènent à émettre l'hypothèse suivante : Dans la préparation des sujets d'examens, les enseignants universitaires viseraient une meilleure évaluation de l'étudiant en tant que futur chercheur, mettant en jeu ses compétences et sa maîtrise de contenus des cours.

Nous proposons, dans cet article, une vue d'ensemble des enjeux de l'évaluation. Notre objectif consiste à mettre l'accent sur la façon avec laquelle les enseignants universitaires considèrent l'évaluation en dressant un constat à propos de l'évaluation et de l'objet évalué dans l'enseignement supérieur représenté par le département de lettres et langue françaises (université d'El Oued).

I.1.L'évaluation : aperçu historique

L'analyse du fonctionnement des examens et de l'évaluation scolaire a une longue histoire. Avant d'être une notion didactique, l'évaluation a d'abord été l'objet des travaux de la docimologie dans les années 1930. En effet, le mot docimologie est créé en 1929 par le mathématicien Henri Pieron pour désigner, dans un premier temps, cette discipline qui se penche sur l'étude critique des examens (la science des examens) pour devenir après la science de l'évaluation en pédagogie. Elle s'est ensuite orientée vers l'étude du processus de jugement des notateurs (Noizet et Caverni, 1978). Ainsi, à cette époque, l'évaluation s'est qualifiée comme un contrôle à fonction certificative (Yves Reuter dir. 2011 :105). A travers l'étude des moyens de contrôle des connaissances et des systèmes de notation, l'évaluation représente un appui de l'appréciation du progrès des apprenants.

Aux Etats-Unis, dans les années 1940, on assistait à une évolution de périodes de test et de mesure, dans lesquelles c'est la comparaison par rapport à la norme qui régnait, à une période dite d'évaluation où c'est le jugement de valeur qui faisait la différence Il y a évaluation « dès que se forme dans l'esprit d'un maître un jugement de valeur sur la compétence d'un élève, son intelligence, sa personnalité, sa conduite » (Perrenoud, 2010)

Vers les années 1980 et plus exactement avec les travaux de Martinand (1996), les didacticiens ont mené plusieurs réflexions sur la problématique de l'évaluation dans lesquelles ils s'intéressent à l'évaluation en ce qu'elle peut révéler les systèmes, explicites ou implicites, qui régissent les pratiques d'évaluation, qu'elles aient la classe ou la recherche elle-même comme visée.

Ainsi, la dimension didactique de l'évaluation se caractérise par une attention spécifique portée aux relations entre, d'une part, enseignant, apprentissage et contenu et d'autre part, entre évaluation et construction des disciplines. Dans cette période, la pratique évaluative a connu une grande évolution par laquelle sa conception est largement reconsidérée ; elle n'est plus un système de contrôle plus ou moins figé visant la sélection ou la sanction, mais elle est devenue plutôt une aide à la formation et à l'évolution de l'apprenant.

I. 2. Définition de l'évaluation:

Dans l'enseignement/apprentissage des langues, l'évaluation occupe une place primordiale, raison pour laquelle nombreux sont les didacticiens qui tentent de la définir. 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 » (Cuq 2003: 90). L'évaluation sert ainsi à rendre compte du rapport existant entre des objectifs tracés au départ et des acquisitions et des compétences terminales à atteindre par le biais des instruments jugés communément comme fiables.

D'autre part, Yves REUTER (2011 : 105) définit l'évaluation en éducation comme la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation, de formation, etc.), en les rapportant à des normes ou des objectifs.

La réalisation de cet acte évaluatif se fait, alors, en quatre étapes qui sont les suivantes (Cuq, 2003: 90) :

- a. l'intention : elle sert à déterminer l'acte évaluatif (son but, les modalités de la démarche, les moments de l'évaluation et les types de décision à prendre) ;
- b. la mesure : elle vise les significations pertinentes de l'évaluation. Il s'agit, en effet, du recueil de données non seulement à travers l'observation, l'appréciation et les résultats de mesure, mais aussi à travers l'organisation et l'analyse des données ;
- c. le jugement : cette étape consiste à porter des jugements sur le développement de l'apprenant, ses performances ainsi que sur les instruments utilisés ;
- d. la décision : à partir de ce moment, l'enseignant prend des décisions cruciales quant à la situation d'enseignement/apprentissage, en d'autres termes, il décide par rapport à ce qu'il a déjà fait et ce qu'il compte faire.

Les étapes citées supra résument le cheminement de chaque évaluation au détriment de sa programmation tout au long de la formation (au début, au milieu ou à la fin).

I.3. Les types d'évaluation :

Dans sa conception la plus large, l'acte évaluatif est étroitement lié au type de décision à prendre en fin d'évaluation et c'est en fonction de préoccupations de l'évaluateur et de son positionnement temporel que nous pouvons classer l'évaluation sous trois catégories majeures mis en scène dans trois moments de la formation (Cuq et Gruca, 2005 : 210):

- a. L'évaluation d'orientation (dite aussi diagnostique, prospective, pronostique) : Située au début de l'apprentissage, cette pratique évaluative est orientée vers le futur. Elle intervient au début de la formation afin de prévoir les possibilités du formé en offrant une image globale et claire sur l'ensemble des apprenants et leurs besoins. Elle conduit à une décision d'orientation du programme et des méthodes à adopter en fonction de ces besoins.
- b. L'évaluation de régulation (dite aussi formative) : Centrée sur le présent, cette évaluation est programmée au milieu de la formation. C'est un processus continu servant à réguler l'apprentissage. Dans son sens général, et par rapport à la première, une telle action vise la correction ou l'ajustement du fonctionnement d'un système afin de l'améliorer. Elle ne se traduit donc pas en forme de notes car c'est une démarche pédagogique de formation et d'autoformation en visant aussi bien l'enseignant que l'apprenant. En didactique, cette évaluation vise l'amélioration de l'apprentissage en cours afin de modifier la situation d'enseignement/apprentissage en faveur de l'apprenant.
- c. L'évaluation de certification (dite aussi sommative) : Portée sur le passé et réalisée au terme d'un processus d'apprentissage, cette évaluation se centre sur le bilan des acquis de l'apprenant afin de tester le savoir acquis au cours d'un semestre d'apprentissage. C'est le type d'évaluation que l'on pratique lors des examens et qui nous permet de situer l'apprenant par rapport à une norme en vue d'un classement.

Dans cet article, nous visons essentiellement l'évaluation sommative à laquelle l'étudiant doit faire face six fois à la fin de six semestres dans sa formation de licence en français.

I.4. Les critères d'évaluation : évaluation du savoir/évaluation de la compétence

La notion d'évaluation en didactique met en relation l' « erreur » et son « interprétation ». Nous parlons, à la suite d'Isabelle Delcambre et Yves Reuter (2002) de l'image scripturale, une notion qui résume l'image transmise par l'apprenant à travers sa réponse et sa copie et que l'enseignant reconstruit et interprète en fonction des objectifs évaluatifs. Cette image englobe le rapport de l'apprenant au texte produit, à la consigne et à la réponse. Par voie de conséquence, nous constatons que l'évaluation se fait sur deux niveaux ; le premier se penche vers le savoir tandis que le deuxième, qui est plus approfondi, vise la mise en œuvre des compétences. Quelle est, alors, la différence entre ces deux visées évaluatives ?

d. L'évaluation du savoir

C'est l'évaluation de l'atteinte d'objectifs spécifiques de la formation. Elle met en jeu le contenu enseigné, bref le programme. Du côté de l'enseignant, une telle évaluation est très importante dans la mesure où elle lui renvoie un feed-back sur son enseignement des cours.

e. L'évaluation de la performance

Appelée aussi l'évaluation de la capacité, cette évaluation correspond à une vérification des performances de l'apprenant. C'est une vue de l'extérieur visant la diversité des structures que les apprenants mettent en scène.

Dans un milieu universitaire qui est le notre, l'évaluation des compétences liées à la rédaction d'un écrit universitaire se fait par la prise en considération du statut de l'étudiant : il est censé être capable de donner une réponse respectant les normes rédactionnelles. Par normes rédactionnelles, nous entendons, bien évidemment, celles d'ordre linguistiques, discursives et méthodologiques. Ainsi, les éléments suivants peuvent être visés dans l'évaluation :

- La diversité des structures que l'étudiant maîtrise ou essaie de construire ;
- la structuration de la réponse et la construction des paragraphes ;
- le choix de formules d'ouverture et de clôture adéquates ;
- l'inscription de l'étudiant dans son discours en tant que sujet ;
- la ponctuation et l'orthographe.

2. Qu'en est-il de l'évaluation dans l'université algérienne ?

Au cours des années 90, les universités européennes ont ressenti le besoin de pouvoir documenter la qualité de leurs prestations d'enseignement et de recherche. Les politiques d'évaluation de l'enseignement ont progressivement pris forme et sont devenues des priorités pour la plupart des universités européennes. La mise en œuvre de ces politiques s'est traduite par un florilège de procédures et de méthodes, toutes engagées à mesurer de manière systématique et valide la qualité des prestations d'enseignement, les performances académiques dans le domaine de la recherche ou de l'enseignement ou encore la valeur des formations (Rege Colet : 2016).

Quant à l'université algérienne, fortement influencée par l'évolution de la société et soumise depuis plusieurs années aux pressions du quantitatif, elle se trouve aujourd'hui confrontée aux exigences du qualitatif (Hadj Smaha, 2009). Cependant, l'absence d'un système d'évaluation standard a remis en cause l'action évaluative dans l'université algérienne. Autrement dit, on se demande si l'absence des critères unis et objectifs dans les différentes universités algériennes n'a pas une influence sur la qualité de l'évaluation des acquis et par conséquent sur la validité des diplômes voire sur la renommée de notre université.

En effet, dans l'enseignement supérieur, l'évaluation est un terme générique qui désigne toutes les procédures de mesure de performance. Elles peuvent se déployer sur trois niveaux (Reget colet 2016):

- Le premier, le niveau des individus, consiste à évaluer les prestations des étudiants (évaluation des apprentissages) ou les prestations pédagogiques des enseignants (évaluation de l’enseignant);
- Le deuxième niveau s’intéresse aux «productions» éducatives que sont les enseignements ou les programmes dispensés par un centre de formation. Dans ce cas, la mesure porte sur la qualité d’un enseignement ou d’un programme;
- Finalement, le troisième niveau porte sur les structures institutionnelles et examine les activités d’enseignement et de recherche des départements, des sections, des facultés ou encore des universités dans leur globalité. Le niveau de découpage institutionnel varie de cas en cas.

A vrai dire, le vocabulaire de l’évaluation dans un milieu universitaire est à la fois complexe et polysémique. Il peut être schématisé, suite à Van Damme (2003) de la façon suivante :



Figure 01 : L’évaluation dans le milieu universitaire

II- Méthodes et Matériels :

II.1. Présentation de corpus et de la méthode

Pour mener à bien notre recherche et répondre à la problématique de départ, nous avons choisi un corpus composé de dix sujets d’examens dont certains sont accompagnés de leurs corrigés-types alors que d’autres non, cela est dû à la non disponibilité de tous les sujets dans l’archive de la faculté. Le corpus est un échantillon de dix sujets d’examen (10) faits au département de Lettres et langue Françaises à l’université Hamma Lakhdar, El Oued durant la période (2013-2017). Dans notre choix de corpus nous avons veillé à ce que le corpus représente les trois niveaux de licence (Deux en 1^{ère} année, deux en 2^{ème} année et six en 3^{ème} année) dans différentes matières qui sont les suivantes :

Sujet	Matière	Niveau
S1	Phonétique	2ème année
S2	Civilisation	3ème année
S3	Initiation au Texte Littéraire	2ème année
S4	Civilisation	3ème année
S5	Phonétique	1ère année
S6	Sciences humaines et sociales	1ère année
S7	Etude du texte littéraire	3ème année
S8	Introduction à la didactique	3ème année
S9	Linguistique	3ème année
S10	Introduction à la didactique	3ème année

Tableau (1) : Présentation du corpus objet d’analyse

L'étude que nous avons menée nécessite une méthode d'analyse quantitative et qualitative que nous appliquons selon deux grilles d'analyse récapitulant les critères d'évaluation visés dans notre travail.

II.3. Analyse de corpus

Pour analyser notre corpus, nous avons adopté deux grilles d'analyse. La première s'articule autour du type de consigne alors que la deuxième met l'accent sur les compétences visées.

II.3.1. Type de consigne donnée

Nous vérifions le type de consigne et ce qu'elle vise (contenu/ performance) à travers sept critères classés dans la grille suivante :

Consigne	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	TOTAL
Réponse sur feuille	X	X	X	X	X						50%
QCM				X							10%
exercices à trous		X	X		X						30%
vrai/Faux	X								X		20%
Questions directes	X				X	X		X	X	X	60%
citation à analyser											0%
Analyse et critique d'un texte			X				X				20%

Tableau (2) : Types de consignes présentées à l'étudiant

Le tableau précédant, montre que certains enseignants préfèrent élaborés des sujets d'examens dans lesquels la réponse est directement sur le sujet. Cela se justifie par leur intention de faciliter la correction. Cependant, une telle obligation limite la liberté rédactionnelle de l'étudiant en limitant l'espace qu'on lui consacre pour chaque réponse. Quant à la nature des questions, nous avons constaté que 60% des enseignants universitaires dont les sujets composent notre corpus (soient 6 sur 10) préfèrent les questions directes face à deux sujets (20%) dont la consigne est une analyse d'un texte ou un poème et zéro sujet (0%) pour les consignes sous forme de citation à analyser ou à commenter.

Nous avons remarqué aussi que, des enseignants universitaires se penchent également vers les exercices à trous et les questions à choix multiples qui rentrent toujours dans la conception d'une correction facile. En effet, les cinq premiers critères représentent l'évaluation du contenu des cours visée par l'enseignant, alors que les deux derniers vers l'évaluation de la compétence des étudiants et sa mise en œuvre. Par là, une deuxième analyse qui se veut cette fois qualitative est nécessaire pour mieux vérifier les axes de l'évaluation des performances.

II.3.2. Compétences visées

La vérification des compétences visées dans l'évaluation se fait à travers le barème donné par l'enseignant le jour de l'examen sur le sujet-même ou ultérieurement sur le corrigé-type :

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	TOTAL
Barème sur le sujet											0%
Barème sur le corrigé-type	X		X				X		X		40%
Evaluation de la langue							X		X		20%
Méthodologie rédactionnelle							X		X		20%

Tableau (3) : Compétences visées dans l'évaluation

Nous constatons que la majorité des enseignants dont les sujets font l'objet de notre analyse n'accordent pas assez d'importance au barème de la correction et ne le partagent pas avec les étudiants. Cette négligence du barème peut engendrer, à notre avis, une perturbation chez l'étudiant dans la mesure où il ne sait pas sur quoi il sera évalué. De plus, nous remarquons que la méthodologie rédactionnelle n'est pas fortement prise en considération, pourtant elle constitue un des principaux facteurs de la réussite des futurs chercheurs.

III–Résultats et Discussion :

Après avoir analysé notre corpus nous nous retrouvons devant le constat suivant : la plupart des enseignants de notre échantillon n'accordent pas assez d'importance aux compétences mises en œuvre (performances) par l'apprenant dans sa réponse. D'ailleurs, certains d'entre eux ne donnent pas l'occasion à l'étudiant de les mettre en œuvre et défend, par conséquent, son appartenance à l'université et à la filière. Cependant, une grande importance est accordée à la matière enseignée.

IV– Conclusion:

Dans cet article, nous avons mené une étude sur l'évaluation au sein de l'université. Notre sujet s'est articulé autour de la problématique des conceptions des enjeux de l'évaluation. Nous disons alors que d'après l'analyse faite, elle porte beaucoup plus sur le contenu des différentes matières enseignées en négligeant, en quelques sortes, l'effort fourni par l'étudiant sur le plan méthodologique surtout. La mise en place d'une compétence rédactionnelle sur tous les niveaux n'a pas lieu d'être valorisée, au moins d'après les résultats auxquels nous sommes arrivée. Même si certains enseignants évaluent ces compétences, leurs travaux évaluatifs se limitent à la maîtrise de la langue attestée via l'orthographe ou d'ordre grammatical.

Nous avançons, par conséquent, qu'une réflexion sur l'évaluation et surtout ses enjeux et ses modalités dans le supérieur n'est pas encore murie. Cela, nous mène à infirmer notre hypothèse de départ en disant qu'une meilleure évaluation de l'étudiant se limite chez plusieurs enseignants à un ensemble de questions programmées selon le contenu des cours sans penser à la formation d'un futur chercheur.

En fin de cet article, nous proposons aux enseignants universitaires de revoir la conception de l'évaluation car si leurs évaluations se limitent à des simples vérifications de connaissances, l'effort fourni par l'étudiant dans les séances de cours restera insuffisant puisque sa réussite ne dépend que de sa faculté de mémorisation. Par contre, si l'évaluation sera portée sur sa capacité de mettre en œuvre ces connaissances selon des critères préalablement expliqués, l'étudiant ne garde aucun effort pour améliorer son niveau.

Aussi une nécessité de ne pas dissocier l'examen de la formation incite notamment à accorder davantage d'importance au contrôle continu, afin que l'évaluation joue un rôle central dans la progression de l'étudiant, Même si les étudiants eux-mêmes, conditionnés par des pratiques d'évaluation centrées sur le seul résultat, se montrent peu sensibles à la dimension formatrice de l'examen (Navarro : 2002)

Reste à dire que le manque de formation à l'évaluation des enseignants-chercheurs, même s'il commence à avoir lieu surtout avec les derniers recrutements, et même si des tentatives dans ce sens sont enregistrées ces dernières années, doit être corrigé par des dispositifs informels de formation, comme les réunions d'équipes d'enseignement (Donnay & Romainville : 1996).

Références:

1. RETER Yves (éd.) (2011), **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**, El Mirad, Batna, Algérie, p.105
2. PERRNOUD Philippe (2010), **La fabrication de l'excellence scolaire**, Librairie Droz, Genève, pp 259-294
3. TARDIEU Claire (2018), **La didactique des langues en 4 mots-clés**, Ellipses, Paris.
4. CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2005), **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**, PUG, Grenoble, p. 110
5. CUQ Jean-Pierre (2003), **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**, CLE, Paris, p.90.
6. ETIENNE Richard et PANTANELLA Raoul (2015), « **Au plus près des apprentissages et des compétences** » in **Les Cahiers pédagogiques**, N°39.
7. DE KETELE Jean-Marie (2010), « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », **Revue française de pédagogie**, N°172, pp 5-13.
8. Romainville Marc. (2000). **L'échec dans l'université de masse**. l'Harmattan, Paris.
9. Pair C. (2001). **Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France**. Rapport établi à la demande du Haut Conseil pour l'évaluation de l'école, Haut Conseil pour l'évaluation de l'école, Paris.
10. Noizet G. & Caverni J.-P. (1978). **Psychologie de l'évaluation scolaire**, Presses Universitaires de France, Paris.
11. Navarro G. (2002). **L'évaluation des étudiants à l'université**. Communication à la 6^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation, Paris (2-5 juillet).
12. Donnay J. & Romainville M. (eds) (1996). **Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend ?** De Boeck, Bruxelles.
13. REGE COLET Nicole(2016), « **Evaluation des enseignements et pilotage de l'université** » in L'Education en débat : analyse comparée, Vol 03 pp 83-95.
14. VAN DAMME, D. (2003). **Standards and indicators in institutional and programme accreditation in higher education. A conceptual framework and a proposal**. Paper for the UNESCO-CEPES project.
15. HADJ SMAHA Djilani, « **L'évaluation dans l'enseignement supérieur en Algérie** », *مجلة العلوم الاجتماعية*, V°4, N° 02, pp27-36 2009, Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem.

Comment citer cet article par la méthode APA:

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) Examination topics in the university: which conception of evaluation issues? (Study conducted at the University of El Oued) . *Revue EL-Bahith en Sciences Humaines et Sociales* , Vol 12 (01) / 2020.Algérie : Université Kasdi Marbah Ouargla ,(P.P.341 -348)