

Correction Des Dissertations A L'universite Algerienne : Etude Des Pratiques Des Enseignants De Langue Française

Correction Of Dissertations At The Algerian University: Study Of The Practices Of French Language Teachers

Assia Laidoudi¹, Meryem Haddad²

1- Université de M'sila (Algérie), Faculté des Lettres et des
Langues, Laboratoire SELNoM (Batna 2)
assia.laidoudi@univ-msila.dz

2- Université de Biskra (Algérie), Faculté des Lettres et des
Langues, Laboratoire SEPRADIS (Biskra)
meryem.haddad@univ-biskra.dz

Reçu le: 30-12-2023 Accepté le: 09-01-2024 Publié le: 06-06-2024

Résumé :

Centrée sur les pratiques évaluatives des enseignants universitaires algériens, cette contribution pointe les outils auxquels ceux-ci recourent pour la correction de la dissertation, souvent introduite pour évaluer les compétences de leurs étudiants de français. Les réponses collectées ont révélé leur recours à des grilles critériées qui ne sont pas conformes aux exigences : les critères linguistiques et méthodologiques y sont privilégiés au détriment des critères disciplinaires.

Mots-Clés : évaluation ; dissertation ; pratiques enseignantes ; université ; critères.

Abstract:

Centred on the evaluation practices of Algerian university teachers, this contribution studies the tools they use for the correction of the dissertation, often introduced to evaluate the skills of their students of French. The collected answers revealed their use of criteria grids, which do not comply with the requirements: linguistic and methodological criteria give priority to the detriment of disciplinary criteria.

Keywords: evaluation; dissertation; teaching practices; university; criteria.

1. Introduction

A l'université algérienne, la dissertation -comme outil d'évaluation- est une activité fréquente dans les évaluations les plus importantes (épreuves semestrielles, concours de doctorat...). En dépit de son importance, elle constitue un exercice souvent contraignant pour l'étudiant : sa préparation exige des savoirs et des savoir-faire complexes sur le plan intellectuel, méthodologique et langagier. Thyron (2006) estime en effet que la dissertation requiert une compétence langagière affinée. Du côté de l'évaluateur, la correction des dissertations suppose le recours à des critères et des indicateurs dont la sélection dépend notamment de la nature de la matière assurée. Or, il semble que les enseignants universitaires accordent peu d'attention aux modalités de sa correction dans la mesure où la correction globale des productions de leurs étudiants paraît privilégiée. Cette correction globale aboutit incontestablement à des jugements subjectifs ; ce qui nécessite le recours à des grilles et à des critères évaluatifs précis pour objectiver cette subjectivité (Gérard, 2009, 2017 ; Guendouz-Benammar, 2013).

Les travaux sur la correction des dissertations dans le contexte national demeurent restreints, voire rares. Les grilles de correction ne sont pas d'ailleurs proposées dans les programmes ou documents, où certaines précisions sont fournies. Les enseignants sont ainsi livrés à leurs connaissances et à leurs impressions personnelles quand il est question d'évaluer les dissertations. Si dans certaines évaluations formatives, les notes attribuées aux dissertations importent peu, il n'en est pas de même pour les épreuves sommatives où une notation injuste aura de mauvaises conséquences : sélection des étudiants qui n'ont pas les compétences requises, échec des étudiants qui méritent la réussite, classement dans une promotion... Donc, chercher des outils permettant une évaluation qui révèle les compétences réelles des évalués et qui assure la fidélité et l'équité des résultats devient une propriété des enseignants universitaires .

L'évaluation des dissertations dans l'univers universitaire suscite chez nous un certain nombre de questionnements auxquels nous tenterons de répondre: l'évaluation des dissertations par les enseignants algériens des départements de français s'appuie-t-elle sur des grilles critériées ? Quelles compétences privilégie-t-elle ? A quel point est-elle valide ?

Pour y répondre, nous supposons que

- Peu d'enseignants exploitent les grilles critériées pour la correction des dissertations rédigées par leurs étudiants. Ce sont notamment les nouveaux enseignants et spécialisés en didactique qui y recourent .
- Les enseignants qui se spécialisent en didactique sont plus sensibles à l'introduction des grilles d'évaluation qui sont plus conformes aux exigences.
- Les aspects méthodologiques, linguistiques et disciplinaires revêtent une importance similaire dans la notation.
- Étant les produits d'initiatives individuelles, leurs grilles ne sont pas suffisamment valides : elles ne donnent pas un aperçu réel sur la qualité des productions corrigées .

Notre intérêt à travers cette étude est d'appréhender les pratiques évaluatives adoptées par les enseignants de français lors de la correction des dissertations. Ainsi, pour mesurer les critères d'évaluation de dissertations choisis par les enseignants, nous opterons pour une étude descriptive par questionnaire destiné aux enseignants des universités de Biskra, M'sila et Batna 2.

Pour atteindre notre objectif, nous débuterons notre étude par apporter quelques précisions sur la dissertation comme un outil d'évaluation destiné à évaluer des compétences cognitives élevées. Dans un second temps, nous essayerons de confronter trois grilles d'évaluation, extraites de la littérature scientifique consultée, pour ressortir les critères les plus pertinents pour une correction valide des productions des étudiants. Nous exposerons par la suite la méthode et l'outil d'analyse de notre échantillon constitué de 25 réponses recueillies au cours du mois de mai 2021. Après la présentation, l'analyse et la discussion des données collectées, nous finirons notre article par une conclusion qui répondra aux questions précédemment soulevées.

2. Aspects théoriques

2.1. La dissertation : un outil d'évaluation

La dissertation est une activité scolaire très ancienne : dès l'antiquité, les enseignants demandaient à leurs élèves de développer des citations et de les expliquer (Thyrion, 2006). Cette activité figure également parmi les formes traditionnelles de l'évaluation scolaire citées par Hotyat (1962) et continue à

être introduite par les enseignants des diverses disciplines. Selon cet auteur, cette activité « *amène les élèves à développer des qualités d'esprit que ne révèlent pas les tests* » (1962, p. 55). En effet, les étudiants devraient mobiliser leurs connaissances et les synthétiser pour exprimer dans une langue correcte leurs idées sur le sujet traité dans les citations à analyser ou les consignes à réaliser .

La capacité de cette activité scolaire à mobiliser les compétences cognitives de haut niveau est également mentionnée par Thyron. Elle avance :

« La dissertation suppose des opérations mentales complexes:

- Analyse et compréhension du sujet
- Recherche de faits et d'idées en vue d'expliquer, de préciser, de nuancer un avis...
- Élaboration d'une synthèse... » (2006, p11).

Le recours à la dissertation constitue alors une solution pour les enseignants qui désirent une évaluation des compétences de leurs étudiants étant donné que les items (questions) ne pourraient donner un aperçu réel sur les connaissances et les compétences maîtrisées par les étudiants .

Nonobstant ces avantages, la dissertation est une activité critiquée dans la mesure où elle est présentée comme "*un mode de jugement arbitraire*" (Hotyat, 1962, p. 53) qui impose aux étudiants un sujet qui ne correspond pas toujours à leurs centres d'intérêt; une critique qui pourrait être rejetée quand il est question de certaines matières où les connaissances nécessaires sont antérieurement inculquées aux étudiants. La deuxième critique citée par cet auteur, plus fondée, a trait aux correcteurs et à leur subjectivité : ceux-ci pourraient être influencés par des facteurs comme : les idées de l'étudiant (des idées proches ou identiques à celles du correcteur pourraient avantager la production); l'expression linguistique (un étudiants qui a un style soigné, même si des expressions sont empruntées à des auteurs connus, serait jugé au-delà de ses compétences)... Ces inconvénients liés à la correction seront atténués si des dispositifs comme les grilles de correction sont mis en œuvre par les correcteurs.

2.2 Les grilles critériées pour évaluer la dissertation

Le recours aux grilles critériées semble ainsi un choix judicieux pour remédier aux difficultés posées par la correction des dissertations. Certes, les

grilles ne constituent pas des outils miracles éradiquant tous les problèmes régulièrement constatés, mais elles constituent des outils très utiles pour les réduire. Elles contribuent à diminuer la subjectivité des enseignants en déterminant des critères et des indicateurs précis applicables à toutes les productions, à assurer l'équité entre les apprenants qui seront conscients des normes régissant la correction (Martin et al. 2016)... Les avantages des grilles sont synthétisés par les auteurs de l'article « *Processus de coconstruction d'une grille critériée pour l'évaluation de productions écrites complexes à l'université* » ; qui s'appuient sur de nombreuses études réalisées sur le thème. Mais, quels critères les grilles évaluant les dissertations des étudiants de français devraient-elles contenir ? Pour répondre à cette question, nous nous référons à des grilles proposées dans la littérature consultée ; qui, mentionnons-le, sont peu nombreuses. Nous en exposerons trois dans ce qui suit .

La première grille d'analyse est proposée par Thyron (2006); qui s'inspire de Peretti (2005). L'auteure y intègre trois critères qui se répartissent en indicateurs. Il s'agit de : **la compréhension et l'exploitation du sujet, la réflexion et l'organisation et la rédaction** que nous détaillerons ci-dessous .

La première composante, La compréhension et l'exploitation du sujet, englobe :

- L'analyse correcte des termes clés de la consigne,
- Le repérage d'une problématique claire.

Ces indicateurs qui découlent du bon traitement du sujet proposé correspondent à la compétence disciplinaire où les connaissances requises sont antérieurement enseignées à travers des contenus précis .

La deuxième composante, La réflexion, rejoint et complète la première. Elle correspond à:

- La mobilisation des connaissances antérieures,
- La sélection des idées importantes...

Les contenus disciplinaires sont à ce niveau exploités suite à une analyse et à une évaluation des informations dont les étudiants disposent. Ceux-ci doivent en effet trier les informations pertinentes pour les intégrer dans leurs productions .

La troisième composante, Organisation et rédaction, regroupe:

- Les aspects linguistiques (emploi correct des mots de liaison, rédaction dans une langue correcte...)
- Les aspects méthodologiques (problème mentionné au niveau de l'introduction, équilibre entre les parties...).

En dépit de son utilité, cette grille pourrait présenter des problèmes lors de son exploitation, et ce, en raison de la présentation confondue des indicateurs liés aux deux aspects mentionnés. Les correcteurs se trouvent en effet de corriger les aspects linguistiques et méthodologiques en parallèle ; ce qui ne serait pas aisé. L'exploitation de cette grille qui privilégie les aspects disciplinaires ne devient possible qu'en dissociant les deux composantes jumelées, allégeant le nombre des critères et indicateurs. En effet, les enseignants en exploitant des grilles qui contiennent un nombre élevé de critères et d'indicateurs pourraient négliger certains critères et indicateurs (Gérard, 2009). A cette première limite de la grille détaillée ci-dessus, s'ajoute l'absence de l'échelle de notation, une absence qui laisse les enseignants perplexes quant au statut à accorder aux différents aspects visés par la correction. La grille que propose Thyron (2006) devient ainsi adaptée à une évaluation formative pour que les enseignants et leurs étudiants puissent recenser les lacunes auxquelles il est nécessaire de remédier .

La deuxième grille, que notre contribution détaille, est adoptée pour la correction des dissertations philosophiques dans les épreuves du Bac en France. Plus concise que la première, cette grille pointe deux aspects qui se subdivisent en indicateurs : compétences transversales et disciplinaires. Les compétences transversales englobent les composantes méthodologique et linguistique ; qui sont réparties en plusieurs indicateurs : introduire et conclure, faire un plan qui répond à la problématique et rédiger correctement. Quant à la compétence disciplinaire, elle englobe : la maîtrise des éléments abordés, la maîtrise des concepts, l'illustration et l'argumentation. Telle que nous venons de la présenter, cette grille -en dépit de son caractère concis- présente quelques problèmes de clarté, ce qui rend difficile son exploitation. En effet les aspects disciplinaires devraient être répartis en critères, détaillés en indicateurs précis. Cela ne nous empêche pas de mentionner son adaptation à une évaluation sommative dans la mesure la note à attribuer à chacune des composantes évaluées est clairement indiquée. D'ailleurs, la notation indiquée révèle que les compétences disciplinaires sont privilégiées (14/20), ce qui serait plus conforme aux exigences. Nous

estimons en effet que les critères minimaux, auxquelles $\frac{3}{4}$ de la note totale est attribuée (Gérard, 2009), devraient porter sur les éléments disciplinaires car toute évaluation doit porter sur ce qui est enseigné .

La dernière grille, extraite du guide de correction « *Epreuve uniforme de français Langue d'enseignement et littérature* » (2015), évalue trois composantes dans les productions des étudiants :

- La compréhension et la qualité de l'argumentation: les sous-critères suivants y sont intégrés: respecter les éléments du sujet, développer son point de vue à l'aide d'arguments cohérents et convaincants, compréhension des textes littéraires et intégration des connaissances.
- La structure du texte: les sous-critères suivants y sont liés: rédiger une introduction et une conclusion pertinentes, construire un développement des paragraphes organisés logiquement.
- La maîtrise de la langue: les sous-critères suivants y sont introduits: précision du vocabulaire, construction de phrase correctes et absence d'erreurs orthographiques.

Bien que cette grille adopte une échelle descriptive alphabétique, elle est adaptée à une évaluation sommative vu les précieuses précisions destinées aux correcteurs dans ce guide. Néanmoins, nous ne pouvons nier notre préférence pour les échelles numériques dans la mesure où les notes sont le choix le plus pratique dans une perspective sommative (De Vecchi, 2011).

De tout ce qui précède, nous pouvons, en guide de résumé, affirmer que :

- Les enseignants doivent recourir à des grilles, contenant des critères répartis en indicateurs précis.
- Les compétences disciplinaires sont à privilégier lors de la notation des productions des étudiants.

Mentionnons également que :

- La grille est à communiquer aux étudiants car la précision des attentes les aide à réaliser convenablement les tâches prescrites (Martin et al, 2016) .
- La conception des grilles requiert la collaboration des enseignants chargés de la discipline en question pour définir des critères et indicateurs précis, ce qui contribue à atténuer la subjectivité de la correction.

3. Outil d'investigation

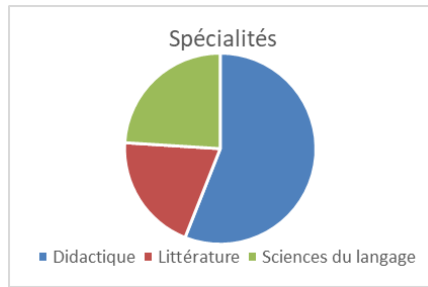
Pour répondre à notre problématique sur les attitudes évaluatives des enseignants universitaires de français lors de la correction de la dissertation, nous avons conçu un questionnaire électronique constitué de (12) questions destiné à (80) enseignants du français, exerçant dans les universités de Biskra, de M'sila et de Batna 2. A l'issue de cette passation durant le mois de mai 2021, nous avons recueilli (25) réponses. Ce corpus restreint, qui pourrait impacter négativement la représentativité de nos résultats, ne passe pas inaperçu dans la mesure où le refus manifesté par certains enseignants de répondre à notre questionnaire soulève de nombreuses questionnements que nous nous contentons de formuler dans la présente contribution : pour quelles raisons les enseignants refusent-ils de répondre au questionnaire ? Ce refus est-il motivé par leurs pratiques évaluatives qui écartent les grilles de correction ? Nous tenons à préciser que notre questionnaire se compose de trois volets (rubriques) : professionnel, pédagogique et didactique.

- **Le volet professionnel** : Il est composé de (2) questions du type (QCM) ayant pour but de recouvrir les données relatives au profil professionnel et académique des enquêtés. Nous citons la spécialité des informateurs et leur ancienneté qui pourraient impacter leurs pratiques évaluatives.
- **Le volet pédagogique** : Intitulé « attitudes évaluatives des enseignants », il se compose de (3) questions : deux questions fermées et une question ouverte. Cette rubrique vise à préciser les outils évaluatifs introduits par les enseignants, le(s) niveau(x) des étudiants auxquels est destinée la dissertation ainsi que les difficultés de sa correction que pourrait affronter ces évaluateurs.
- **Le volet didactique** : Intitulé « outils et critères d'évaluation de la dissertation », il comporte (7) questions portant sur : les critères d'évaluation adoptés (minimaux et de perfectionnement) ; les composantes d'évaluation adoptées...

Les résultats collectés sont présentés puis analysés dans ce qui suit.

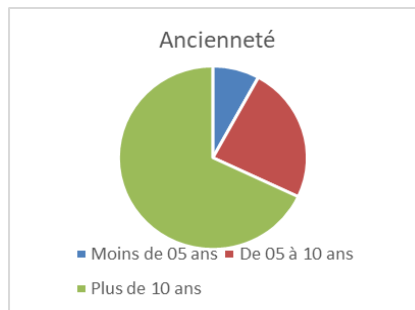
4. Résultats et analyse

Le questionnaire soumis aux enseignants universitaires des départements de français est rempli par 25 enseignants de trois spécialités, représentées dans le graphique 1.

Figure 1.- Les spécialités des informateurs

Nous comptons ainsi 14 enseignants spécialisés en didactique ; 6 enseignants en sciences du langage et 5 enseignants en littérature. Comme les enseignants qui se spécialisent en didactique constituent la grande partie de nos enquêtés, nous procéderons au niveau de certains éléments à une présentation séparée des données liées aux trois spécialités, et ce, pour vérifier nos hypothèses.

En ce qui concerne l'ancienneté des participants (figure 2), la majorité des répondants 68% jouissent d'une ancienneté dépassant 10 ans d'exercice ; 24% des enseignants avouent avoir une expérience allant de 5 à 10 ans alors que seulement 2% enseignants qui ont une expérience de moins de 5 ans.

Figure 2.- L'ancienneté de nos enquêtés

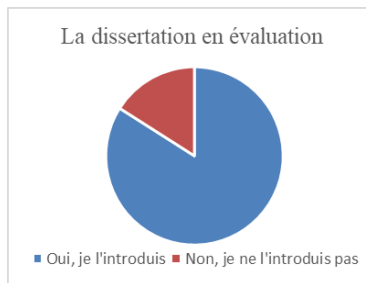
4.1. Attitudes évaluatives des enseignants

Cette rubrique vise à sonder les postures adoptées par les enseignants interrogés lors des évaluations sommatives .

D'abord, l'exploitation de la dissertation, comme outil d'évaluation, est approuvée par 84% des enseignants interrogés (graphique 3). Les enseignants qui l'écartent de leurs outils évaluatifs, estimés de 16%, justifient leur position par les arguments suivants :

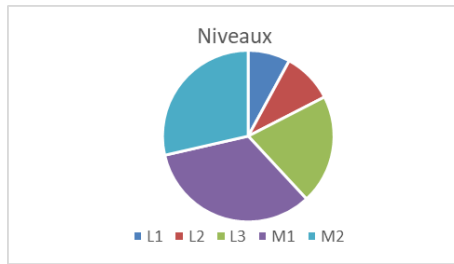
- « Le niveau des étudiants (les enseignants chargés de L1 ne peuvent intégrer la dissertation en évaluation car c'est une technique enseignée à partir de L3);
- La difficulté de cette activité qui n'est pas maîtrisée par les étudiants;
- Et la difficulté de corriger leurs copies ».

Figure 3.- L'introduction de la dissertation en évaluation



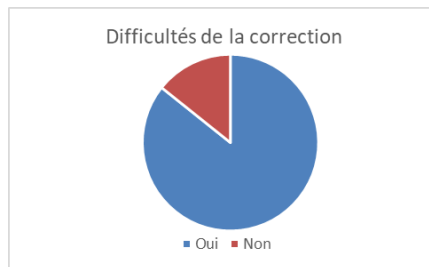
Dans les résultats qui suivent, seules les réponses des participants qui recourent à la dissertation comme outil évaluatif seront prises en considération. Celles des participants qui l'excluent seront en effet écartées.

En ce qui concerne le(s) niveau(x) des étudiants auxquels est proposée la dissertation en évaluation, les statistiques descriptives montrent que 33.3% des informateurs l'introduisent auprès des étudiants de M1, censés avoir les compétences méthodologiques et linguistiques requises dans cette activité, contre 7.9% des enseignants qui préfèrent initier leurs étudiants à la dissertation depuis leur première année comme le montre la figure ci-après :

Figure 4.- Les niveaux des étudiants évalués par la dissertation

La dissertation est destinée notamment aux étudiants de Master, qui ont les compétences nécessaires. Pour les étudiants de Licence, cette activité est évitée par la majorité des enseignants qui jugent que leur public ne maîtrise pas suffisamment les aspects linguistiques et méthodologiques requis.

Le recours à la dissertation crée cependant quelques problèmes aux enseignants : 85,71% reconnaissent affronter des difficultés lors de la correction des productions de leurs étudiants. Contrairement à ce taux important, la question (5) révèle que 14,28% des enquêtés affirment leur correction ne pose aucun problème à signaler :

Figure 5.- Les enseignants et les difficultés de la correction

Les enseignants qui reconnaissent les difficultés de la correction de la dissertation les ont listées dans leurs réponses. Nous distinguons celles relatives aux enseignants et celles liées aux étudiants. Les difficultés liées à la correction et à ses critères concernent notamment la « notation des productions » ; « le nombre des copies à corriger qui affecte la performance du correcteur » ; « la lisibilité des copies » ; « la longueur des productions », ce « qui nécessite beaucoup de temps et d'effort de la part de l'évaluateur ».

S'agissant des difficultés relatives aux étudiants et à leurs productions, nous les classerons en trois catégories:

- Difficultés liées à la composante linguistique (14 fois) : *les étudiants commettent beaucoup d'incorrections (syntaxiques, orthographiques...)*;
- Difficultés liées à la composante méthodologique (11 fois) : *la structure du texte, les éléments à inclure dans chaque partie...*
- Difficultés liées aux connaissances disciplinaires (09 fois) : *hors sujet, cours récité...*

Il ressort des témoignages des enseignants que les difficultés citées ne se rapportent que rarement aux outils à investir (les grilles critériées) pour la correction des dissertations dans la mesure où les critères à sélectionner, les indicateurs explicitant chaque critère, la valeur des différents aspects...sont négligés.

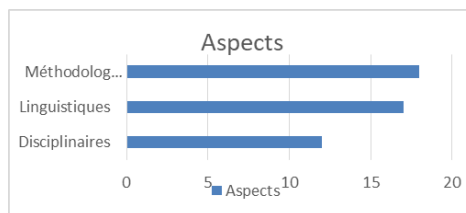
4.2. Attitudes évaluatives des enseignants

Cette dernière rubrique porte sur les pratiques didactiques approuvées par les enseignants pour une évaluation critériée de la dissertation .

- Composantes privilégiées lors de la correction

A la question (6) qui demande aux enseignants de préciser les aspects qui déterminent la compétence des étudiants, les réponses recueillies estiment que les aspects méthodologique 78 % et linguistique 68 % sont les plus importants. Leurs positions sont représentées dans la figure ci-après :

Figure 6.- Les aspects déterminant la compétence des étudiants



Contrairement à nos hypothèses, ces résultats obtenus révèlent que les aspects à évaluer dans les dissertations ne revêtent plus la même importance. Les enseignants universitaires algériens considèrent compétents les étudiants qui manifestent une maîtrise satisfaisante des aspects méthodologiques puis

linguistiques. Quant aux aspects disciplinaires qui devraient être privilégiés, ils les négligent les jugeant moins décisifs que les précédents. Bien que nous admettions la particularité de la dissertation en tant qu'écrit méthodique, nous ne négliger que son introduction vise la vérification de la maîtrise de contenus disciplinaires précis. Une telle situation rend nécessaire la valorisation des compétences disciplinaires en évaluation dans la mesure où la dissertation n'est qu'un outil évaluant la maîtrise des contenus transmis par ces enseignants. Mais les aspects disciplinaires sont-ils dévalorisés par tous les enseignants ? Les enseignants spécialisés en didactique seraient-ils plus sensibles à ces aspects ?

En vue de répondre à ces questions, nous exposerons dans ce qui suit les données relatives à la catégorie des enseignants spécialisés en didactique. Soulignons que seule cette catégorie comporte un nombre d'enseignants représentatif qui pourrait refléter la réalité des attitudes évaluatives. Ci-dessous sont exposées les données de la catégorie visée :

- 11 enseignants spécialisés en didactique, ce qui équivaut à 78%, jugent nécessaire le recours à la grille pour corriger les dissertations;
- 08 enseignants, c'est-à-dire 57%, affirment privilégier la composante méthodologique;
- 07 enseignants, c'est-à-dire 50%, affirment privilégier la composante linguistique ;
- 05 enseignants, c'est-à-dire 35%, affirment privilégier la composante disciplinaire .

Ces résultats, que nous ne représentons pas graphiquement, révèlent que les deux composantes méthodologique et linguistique sont les plus valorisées par les enseignants qui se spécialisent en didactique au détriment de la composante disciplinaire ; ce qui contredit notre hypothèse. Comme leurs collègues qui se spécialisent en sciences du langage ou en littérature, leurs réponses trahissent une formation boiteuse en matière d'évaluation ; d'où le recours à des grilles non-conformes aux normes. Mais, pour quelles raisons les enseignants, toutes spécialités confondues, accordent-ils une certaine priorité aux aspects méthodologiques et linguistiques ? Serait-il légitime de les privilégier lors de la correction des écrits produits par leurs étudiants ?

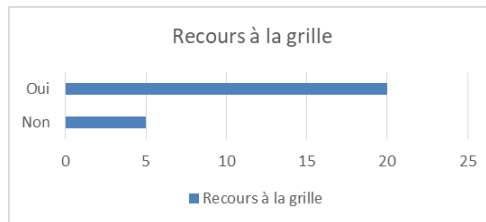
Deux facteurs essentiels expliquent la valorisation de ces deux composantes par les enseignants interrogés. Pour la composante méthodologique, sa maîtrise prédit la capacité de tout étudiant à réussir son parcours

académique. Il est connu que l'université algérienne octroie à la recherche scientifique une valeur considérable ; d'où la nécessité de doter les étudiants des compétences méthodologiques indispensables à la réalisation de leurs recherches, leurs mémoires, leurs thèses... La méthodologie est en effet une compétence clé développée tout au long de la formation des étudiants. Quant à la composante linguistique, sa maîtrise assure la réussite académique des étudiants et leur insertion professionnelle. Formés en langue, qui constitue un moyen et un objet d'apprentissage, les étudiants doivent nécessairement la maîtriser pour s'en servir dans les diverses situations. Cette maîtrise linguistique assure même l'assimilation des contenus disciplinaires ; qui pourraient être intégrés progressivement en dehors des cloisons universitaires .

Outre les attitudes exprimées ci-dessus par les enseignants interrogés, nous exposerons dans la présente contribution leurs pratiques évaluatives effectives extériorisées dans leurs réponses.

- **Recours aux grilles par les enseignants**

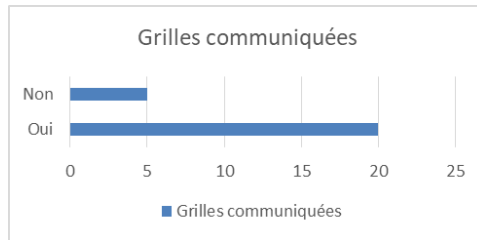
Figure 7.- L'utilisation de la grille par nos enquêtés



Tel que le graphique ci-dessus le montre, la majorité des enseignants interrogés affirment recourir à la grille de correction pour corriger les productions de leurs étudiants. Leur conscience de l'utilité des grilles dans la correction des dissertations soulève de nombreuses questions sur la qualité des grilles conçues : quels critères choisissent-ils ? Par quels indicateurs les précisent-ils ? Quelle valeur accordent-ils à chaque critère ? Cependant, nous comptons quelques enseignants, toutes spécialités confondues, qui ne l'exploitent pour corriger les productions de leurs étudiants. Parmi ces enseignants, 60% se spécialisent en didactique, ce qui rejette notre hypothèse de leur exploitation des grilles plus que leurs collègues des autres spécialités .

Il convient de mentionner que les critères d'évaluation sont à communiquer aux étudiants. Les enseignants doivent en effet expliciter leurs attentes ; ce qui permettrait aux évalués de les cibler dans leurs productions. Cette exigence est, selon les réponses de nos informateurs, respectée. Ainsi, 80% des enseignants interrogés affirment communiquer les grilles à exploiter pour la correction de la dissertation (Graphique 8).

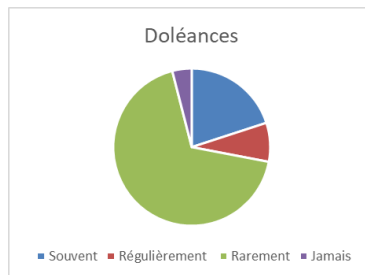
Figure 8.- La communication de la grille aux évalués



Nous ne pouvons, à ce niveau, préciser si le recours aux grilles est fréquent chez la catégorie des enseignants qui ont moins de 05 ans d'exercice ; une hypothèse précédemment formulée. Cette catégorie, supposée ouverte à l'exploitation des grilles lors de la correction des dissertations, ne compte en effet que deux (02) enseignants ; ce qui rend les données obtenues peu significatives .

Que les enseignants universitaires communiquent les grilles à leurs étudiants pourrait expliquer les rares doléances mentionnées : 17% des interrogés affirment que les doléances sont rares lors des consultations. Les résultats détaillés liés à cet item (11) sont représentés ci-dessous :

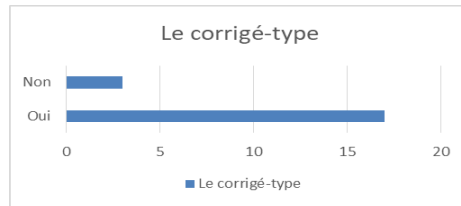
Figure 9.- Les doléances des étudiants après l'attribution des notes



Il convient de mentionner que les résultats exposés dans les deux derniers graphiques ne précisent pas les modalités dont les grilles sont communiquées

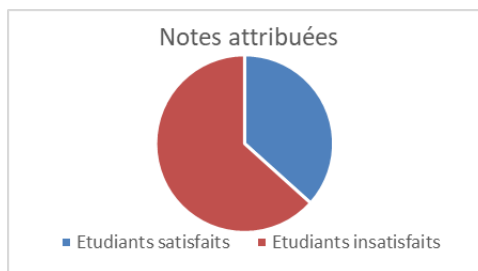
aux évalués. Mentionnons, à ce niveau, que certains enseignants précisent les critères de la notation après la passation des épreuves (affichage du corrigé-type, remise des notes...) alors que d'autres le font avant (grille introduite dans le sujet, critères explicités lors des cours...). Dans ce contexte, 85% des enseignants interrogés affirment se servir de corrigés-types pour corriger les productions de leurs apprenants, ce qui ne constitue pas une loi générale dans la mesure certains enseignants s'en passent jugeant inutile de restreindre les idées que la dissertation pourrait inspirer. Cela explique les attitudes de 15% des interrogés qui préfèrent une évaluation des idées de leurs étudiants qui en dépit de leur différence éventuelle de celles prévues par les évaluateurs pourraient s'avérer plus pertinentes. Le graphique qui suit présente les deux positions ci-dessus exposées :

Figure 10.- Le recours au corrigé-type par les enseignants



Que certains enseignants écartent les corrigés-types de leurs pratiques trahit leur subjectivité dans la mesure où les idées de leurs étudiants seraient jugées en fonction des leurs ; et rend inévitables les doléances des évalués. Celles-ci, déclarées rares dans les classes des interrogés, sont fréquentes selon les étudiants. Un sondage effectué auprès de trente (30) étudiants de L3 et de M2, issus des universités de M'sila et Biskra a en réalité montré que 63,33% des enquêtés affirment leur insatisfaction, contre 36,66% qui se disent satisfaits des notes que leurs enseignants leur attribuent.

Figure 11.- Les attitudes des étudiants face aux notes obtenues

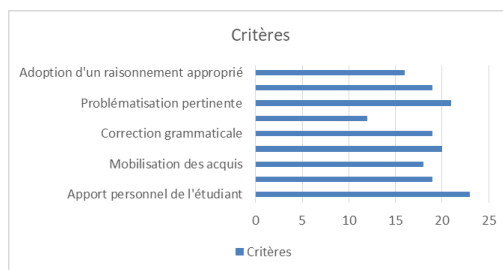


A première vue, les résultats des graphiques 9 et 11 semblent contradictoires : le point de vue des enseignants évoque une satisfaction quasi-totale alors que celui des étudiants privilégie une certaine insatisfaction. Cette divergence des points de vue pourrait s'expliquer néanmoins par le silence des étudiants qui n'extériorisent pas toujours leur mécontentement ; une attitude dont les raisons seraient multiples : confiance au correcteur, exactitude de sa correction, inutilité des doléances, conscience de la subjectivité des notes, tempérament coléreux ou rancunier de certains enseignants...

- Critères jugés pertinents en évaluation de la dissertation

Le questionnaire administré aux enseignants, qui constitue notre outil de collecte, leur propose de cocher parmi les critères retenus ceux jugés pertinents en évaluation de la dissertation. La lecture des résultats, représentés dans le graphique 10 où seuls les critères récurrents sont représentés, révèle que les critères liés aux aspects disciplinaires sont aussi importants que ceux relatifs aux aspects linguistiques et méthodologiques, contrairement à leurs affirmations précédemment exposées. Ainsi, les critères cités : apport personnel, problématisation pertinente, correction grammaticale, enchaînement des idées...relèvent des trois aspects (disciplinaire, méthodologique et linguistique) ; ce qui signifie leur valeur équilibrée dans les pratiques des participants .

Figure 12.- Les critères jugés pertinents par les enseignants



Cette contradiction soulevée entre les affirmations des enseignants et leurs choix dans la liste des critères qui leur est soumise pourrait être due à :

- Des réponses hasardeuses au questionnaire par les participants qui n'accordent pas toujours une importance à cet outil de collecte :

réticents face aux questions ouvertes, ils sont souvent inattentifs face aux questions fermées (QCM, cases à cocher...).

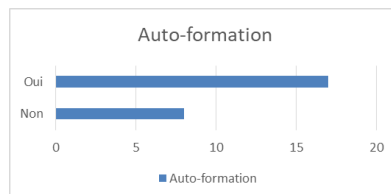
- Une confusion des aspects auxquels appartiennent les critères choisis : étant inexpliqués dans le questionnaire, ces aspects pourraient être confondus par les enseignants interrogés...

Ces explications éventuelles n'excluent pas la contradiction constatée qui crée de nombreux problèmes de fiabilité : l'instabilité des résultats pourrait générer des interprétations erronées de ce qui étudié. Cependant, la deuxième explication remet en question la compétence des évaluateurs universitaires ; ce qui rend nécessaire leur formation en évaluation .

- **Auto-formation en évaluation**

Contrairement aux apprenants novices, les apprenants-adultes, ou les enseignants, ont la capacité de repérer eux-mêmes leurs lacunes, de prévoir des outils et des modalités de remédiation... Ils pourraient ainsi entreprendre leur auto-formation en vue de perfectionner leurs pratiques évaluatives. S'intéressent-ils réellement au perfectionnement de leurs pratiques ? Selon le graphique suivant, qui répond à cette question, les enseignants interrogés affirment actualiser leurs connaissances sur les outils évaluatifs à investir pour la correction de la dissertation .

Figure 13.- Les enseignants universitaire et leur auto-formation



Ces affirmations ne deviennent pas très convaincantes si nous nous penchons sur leurs réponses à quelques questions qui pourraient trahir des connaissances restreintes en matière d'évaluation. Cet écart entre leurs affirmations et leurs connaissances pourraient refléter un écart entre affirmations et pratiques : leurs témoignages pourraient en effet présenter des problèmes de fiabilité.

5. Discussion

Les résultats auxquels notre contribution a abouti affirment que les enseignants universitaires algériens, toutes spécialités confondues, recourent à des grilles critériées pour la correction des dissertations de leurs étudiants. Ces affirmations ne seraient pas cependant révélatrices des pratiques réelles dans la mesure où les modalités de correction ne sont pas toujours claires. Pour illustrer nos propos, l'exemple des concours de doctorat récemment organisés dans quelques universités algériennes (Batna 2, M'sila...) nous semble pertinent. Les sujets de ces concours ne contiennent pas des précisions sur les outils évaluatifs que les évaluateurs adopteront lors de la correction des rédactions des participants. Pis encore, les corrigés-types et les barèmes/ grilles de correction ne leur sont pas communiqués même après l'affichage des résultats. Nonobstant les doléances des participants qui ne cessent de réclamer des précisions sur les réponses modèles et sur les critères d'évaluation adoptés, ces concours organisés à une échelle nationale ne leur accordent aucun intérêt .

Une telle situation suscite des interrogations sur les doléances des étudiants jugées rares selon les enseignants interrogés dans notre étude. Ne seraient-ils pas sourds aux réclamations de leurs étudiants ? Créeraient-ils une brèche pour d'éventuelles négociations sur les notes attribuées ? De telles questions s'imposent si nous tenons compte des attitudes de certains correcteurs qui ne prévoient pas de séances de compte-rendu ou de consultation, où des précisions nécessaires doivent être fournies.

Il convient de souligner, à ce niveau de notre contribution, une sécheresse scientifique en matière de la correction des dissertations dans le contexte universitaire algérien ; ce qui justifie l'absence des études nationales dans nos références.

6. Conclusion

Introduite pour évaluer les habiletés cognitives supérieures, la dissertation est un outil évaluatif fréquent à l'université algérienne. Sa correction pose néanmoins de nombreuses difficultés aux enseignants qui devraient recourir à des grilles critérielles conçues essentiellement pour objectiver leur subjectivité. Ces problèmes posés par la correction des rédactions des étudiants justifient notre contribution sur les pratiques évaluatives effectives des enseignants universitaires algériens : un questionnaire était soumis à des

enseignants exerçant dans les universités de Batna 2, M'sila et Biskra. L'étude quantitative et qualitative des données recueillies a confirmé deux de nos hypothèses émises au niveau de notre introduction. Elle a révélé que :

- Les enseignants interrogés affirment introduire des grilles pour évaluer les rédactions de leurs étudiants ;
- Leurs grilles ne sont pas suffisamment valides : elles sont centrées sur les aspects méthodologiques et linguistiques.

Contrairement à ces hypothèses confirmées, les suivantes sont infirmées dans la mesure où :

- Les enseignants spécialisés en didactiques ne sont pas plus sensibles que leurs collègues à l'exploitation des grilles ;
- Les grilles qu'ils proposent ne sont pas conformes aux exigences ;
- Les aspects méthodologiques et linguistiques sont privilégiés, selon les témoignages des interrogés.

Nous reconnaissons néanmoins la difficulté de tirer des résultats probants de notre étude en raison du nombre restreint de nos interrogés : nous étions en effet incapables d'étudier les pratiques évaluatives des enseignants nouvellement recrutés. Il devient ainsi nécessaire de mener des études plus profondes sur un échantillon plus large pour parvenir à des conclusions convaincantes. Ce sont ces conclusions qui permettraient aux enseignants-chercheurs de proposer des outils concrets pour corriger les dissertations : des grilles aux critères adaptés à la spécificité des matières évaluées. Ces propositions seront utiles si elles intègrent les points de vue des enseignants sur la correction de la dissertation et si elles tiennent compte de leurs expériences évaluatives. Quant aux grilles actuellement investies, leur réajustement est nécessaire pour des résultats valides notamment que certains écarts flagrants entre les notes attribuées par plusieurs correcteurs.

Références

De Vecchi, Gérard. (2011). *Évaluer sans dévaluer -et évaluer les compétences*, Hachette Education, France .

Gérard, François-Marie. (2009). *Evaluer les compétences : guide pratique*, De Boeck, France .

Gérard, François-Marie. (2017). Objectiver la subjectivité. In Leduc, Diane & Béland, Sébastien, *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur : Tome 1* (29-48), Presses de l'Université de Québec, Canada .

Guendouz-Benammar, Naima. (2013). Le travail de fin d'études : L'évaluation d'un projet de spécialité, contenu et finalité. *Revue IMAGO Interculturalité et Didactique*, 13 (1), 11-21

Hotyat, Fernand. (1962). *Les examens : les moyens de l'évaluation dans l'enseignement*, Editions Bourrelier, France .

Le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la science. (2015). *Epreuve uniforme de français langue d'enseignement et de littérature –Guide de correction*, Québec, Canada .

Martin, Elisabeth ; Lefrançois, Catherine ; Guichard, Anne ; Tapp, Diane & Arseneault, Louise. (2016). « Processus de coconstruction d'une grille critériée pour l'évaluation de productions écrites complexes à l'université ». *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur* (en ligne), 32 .(2)

Thyrion, Francine. (2006). *La dissertation, du lieu commun au texte de réflexion personnelle*, De Boeck Supérieur, France .