

## RENOUËLEMENT DES PRATIQUES D'ÉVALUATION EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE FLE : VERS UNE APPROCHE D'ASSURANCE QUALITE

### RENEWING EVALUATION PRACTICES IN INITIAL TEACHER EDUCATION : TOWARDS A QUALITY ASSURANCE APPROACH

HATTAB Mohamed<sup>1</sup>

Centre universitaire-Salhi Ahmed, Nâama / Algérie  
hattab@cuniv-naama.dz

FARI BOUANANI Gamal El Hak

Centre universitaire-Salhi Ahmed, Nâama / Algérie  
fari@cuniv-naama.dz

*Résumé* : Établissements de formation ou de certification, les ENS se trouvent aujourd'hui à mi-chemin quant à la question de l'évaluation des compétences des futurs enseignants. Des questions telles que : quelle approche favorise-t-on ? Comment ne pas se tromper de cible ? Comment évaluer sans dévaluer ou surévaluer ?, occupent le devant des préoccupations qui animent cette réflexion à propos du renouvellement des pratiques d'évaluation en formation initiale des enseignants de FLE en Algérie. Notre démarche consiste à analyser l'existant et proposer des pistes d'évolution à partir des expériences internationales telles que l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, la démarche portfolio ou la technique des incidents didactiques critiques.

*Mots-clés* : évaluation, compétences, formation des enseignants de FLE, renouvellement, assurance qualité

*Abstract*: Training or certification institutions, the ENS are currently at the halfway point about the manner of assessing the competencies of future teachers. Many questions are at the forefront of the concerns that animate this reflection on the renewal of evaluation practices of the FFL teacher's education in Algeria : what approach do we promote ? How to avoid the wrong target ? How to evaluate without devaluing or over-evaluating ? Our method consists of analyzing the existing situation and proposing issues of development based on international experiences such as the Student Evaluation of Teaching, the portfolio approach, or the technique of critical didactic incidents.

*Keywords*: evaluation, competencies, the FFL teacher's education, renewal, quality assurance

\* \* \*

En Algérie comme ailleurs, la question qui revient à chaque fois qu'on parle de la formation des futurs enseignants est celle de l'habilité de l'université à former des enseignants. En Algérie plus particulièrement, la question prend la forme d'une comparaison entre deux établissements qui n'ont ni le même statut ni la même vocation à savoir l'Université et les Écoles normales supérieures (désormais ENS). Il s'agit, le plus

---

<sup>1</sup> Auteur correspondant : Mohamed Hattab ; hattab@cuniv-naama.dz

souvent, d'une comparaison en faveur des ENS, ce qui a produit une sorte de culte révérenciel vis-à-vis de ces établissements. Raison pour laquelle, les ENS continuent à fonctionner selon un modèle classique et refusent de « mastériser » les formations des enseignants à l'image de ce qui se passe en France, en Suisse ou en Belgique.

À vrai dire, la mastérisation de la formation initiale des enseignants n'est pas pour demain du moment qu'elle ne concerne pas le secteur formateur uniquement mais aussi bien le secteur employeur à savoir le Ministère de l'éducation nationale. Connaissant la limite de notre action à ce stade-là, nous nous focalisons plutôt sur la qualité de la formation que sur la manière de son organisation. À cet effet, nous nous intéressons à un sujet qu'on passe parfois sous silence au supérieur algérien à savoir les pratiques d'évaluation. Il convient de rappeler qu'évaluation et enseignement supérieur forment « *un couple maudit au bord du divorce* » (Romainville, 2013 : 273) et que le rapport unifiant les deux n'est pas tout à fait clair. Cela peut aller jusqu'à la remise en question de la mission de l'université : s'agit-il d'un établissement de formation ou de certification ?

Bien entendu, le sujet d'évaluation revêt plus d'importance au niveau des ENS que dans les autres établissements de formation à partir du moment où il s'agit d'une structure ayant pour mission de former les enseignants à ce genre de pratique. Or, à l'ENS comme à l'université, la logique docimologique semble faire écran aux autres logiques de l'évaluation. À cet égard, le référentiel des compétences des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés<sup>2</sup> donne la priorité à la mesure des acquis des étudiants et ne consacre que peu de place à l'évaluation des compétences proprement dites du fait qu'il reprend l'erreur du saucissonnage de la compétence. Ainsi, les concepteurs utilisent des expressions telles que : mesurer les performances, maîtriser les modalités de contrôle, interrogation écrite, test, taux de redoublement. Ce qui relève d'une vision instrumentale de l'évaluation. En effet, le référentiel en question n'évoque la notion d'évaluation formative et d'auto-évaluation que d'une manière générale sans préciser les modalités et les démarches de son implémentation.

Il faudrait rappeler que l'évaluation en tant que concept n'est pas à assimiler au sens premier du terme : examen, contrôle, mesure. Il s'agit plutôt d'un processus dynamique qui accompagne la formation des futurs enseignants à partir du premier jour de leur formation jusqu'à la remise des diplômes. Elle se matérialise sous différentes formes : diagnostique, formative ou sommative. Or, nous nous focalisons plutôt sur les pratiques d'évaluation que sur les formes qu'elle peut prendre. Par conséquent, il serait question d'évaluer les outils, les modalités et les démarches qu'on déploie pour la mise en relief des formes précitées dans le cadre de l'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants de français et ce toujours par rapport aux nouvelles pratiques d'évaluation au supérieur. Dans cette perspective, nous nous interrogeons sur la qualité des pratiques d'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants du FLE au niveau des ENS et les pistes d'évolution de ces pratiques de manière à passer de l'évaluation des connaissances et des performances à l'évaluation des compétences.

Notre démarche consiste à présenter et à évaluer le dispositif d'évaluation des compétences des futurs enseignants de français au niveau des ENS avant de proposer des

---

<sup>2</sup> Ce référentiel compte 12 compétences qu'on peut qualifier de compétences didactiques. Les compétences d'évaluation sont énoncées comme suit : évaluer individuellement et collectivement les progressions des acquisitions des savoirs, savoir-faire et savoir-être, l'utilisation de la grille d'évaluation en rapport avec les objectifs du plan de formation de l'établissement.

pistes d'une évaluation centrée apprentissage. Cela dit, nous supposons que les pratiques actuelles relèvent plutôt d'un dispositif centré enseignement qui n'évalue que la partie émergente de la compétence professionnelle à savoir les ressources.

Notre article s'articule autour de trois éléments : le premier élément traite de la question de l'évaluation des compétences, son acception, ses critères et ses écueils. Le deuxième présente les résultats de notre recherche et le dernier fait l'inventaire des nouvelles pratiques d'évaluation au supérieur avant de proposer des scénarios et des pistes de changement des pratiques actuelles d'évaluation dans le cadre d'une approche qualité.

### 1. L'évaluation des compétences : pour ne pas se tromper de cible !

Qu'est-ce qu'on évalue lorsque on évalue une compétence ? Des ressources, des connaissances ou des performances ? Ni Les unes, ni les autres. Ce qu'on évalue, c'est plutôt la capacité de mobiliser des ressources pertinentes face à une situation contraignante (Roegiers, 2019) qui nécessite la synchronisation de plusieurs opérations : compréhension (reconstruction du problème), sélection de l'information utile et de l'information parasite, la mise en relation des ressources sélectionnées, la prise de décision et l'évaluation des choix opérés en fonction des contraintes situationnelles et des critères de réalisation de la tâche.

Pareille configuration nous renvoie à cette notion de compétence qui s'impose comme « *un attracteur étrange*<sup>3</sup> » (Le Boterf, 1994) dans le champ de la formation. En tant que savoir-agir en situation, la compétence ne saurait se réduire à la somme de ses composantes : savoir, savoir-faire et savoir-être. (Le Boterf, 2011 ; Puren, 1994), elle se définit comme : « *un potentiel à mobiliser des ressources en vue de réaliser une tâche complexe.* » (Roegiers, 2019 : 12). Dans le cas de l'enseignement/apprentissage des langues, le CECR (2001 : 15) précise que la notion de compétence renvoie à : « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.* » Mais, cette définition s'avère lacunaire dans la mesure où l'on pense la compétence en termes d'étagement et d'addition. Le mot « ensemble » laisse comprendre qu'il suffit d'accumuler les trois composantes pour réussir une tâche comme si l'agir résulte de la simple addition des dites composantes. Sinon, comment expliquer les hors-sujets, les blocages et les malentendus qui se produisent en situation de communication. À ce sujet, nous supposons que l'efficacité de l'agir communicationnel dépend de la qualité des connexions qui s'établissent entre les ressources internes et externes à mobiliser que de leur quantité. Prenons un exemple : imaginons qu'un apprenant maîtrise le vocabulaire de l'argumentation (savoir), il peut construire des phrases correctes (savoir-faire) et sait prendre du recul par rapport à ce qui se dit (savoir-être), comment peut-il prendre part dans une conversation s'il n'arrive pas à coordonner ces savoirs d'une manière intelligente tout en s'appuyant sur les informations collectées en situation de communication ? Voilà ce qui fait la différence entre la compétence et l'accumulation des ressources. Eu égard à cette organisation, nous présumons que la compétence se trouve en position intermédiaire entre le niveau de surface de l'action (l'action telle qu'elle se matérialise) et le niveau profond :  $\text{action}(x) = \text{ressource}(1) + \text{ressource}(2) + \text{ressource}(n)$ .

<sup>3</sup> C'est par rapport au sous-titre de l'ouvrage de Le Boterf : « De la compétence, essai sur un attracteur logique. » Il est à noter que l'idée défendue par Le Boterf tout au long de son ouvrage est celle d'une compétence qui ne se réduit pas à ce qu'on possède (connaissances et capacités), mais à ce qu'on sait faire avec dans des contextes singuliers.

Pour opérer un certain équilibre, l'évaluation des compétences recentre l'acte évaluatif sur le processus sans négliger le produit ou la performance. Elle a ceci d'important qu'elle met l'activité productive au service de l'activité constructive, car il ne s'agit pas d'évaluer un objet statique mais un construit dynamique. Ainsi, La compétence de communication d'un enfant ou d'un adulte n'est pas à évaluer en fonction de leur âge seulement mais au stade d'apprentissage auquel ils sont arrivés et leur capacité à résoudre des problèmes de communication dans une situation qui donne sens à leur savoir agir en compétence. En bref, l'évaluation des compétences implique la mise en place d'un dispositif complexe : une situation-problème ou d'intégration constituée de plusieurs tâches socialement et culturellement marquées, une grille d'évaluation avec des critères et des descripteurs de la compétence auxquels s'ajoutent les paramètres cultes (qui, pour qui, quoi, pourquoi, quand et comment évalue-t-on ?)

D'aucuns peuvent contester le fait de ne pas pouvoir évaluer un « objet-fantôme » qui n'apparaît qu'à travers ses avatars : produit, performance, ressources. En guise de réponse, nous rappelons que l'accès à la fabrique de l'action grâce aux techniques de l'imagerie (IRM) et celles de la méthode clinique nous permet d'imputer l'écart en termes de performances à cet objet-fantôme qu'on dénomme compétence. L'expérience montre que les personnes compétentes activent les mêmes aires cérébrales lors de la réalisation d'une tâche de lecture ou d'écriture (Masson, 2020). Par ailleurs, l'analyse clinique de l'activité indique que la résolution d'une tâche implique parfois la mise en relation de plusieurs schèmes (Vergnaud, 2009). Donc, si l'on veut évaluer une compétence sans se tromper de cible, il faudrait éviter les questions et les problèmes fermés parce qu'il n'est pas question d'évaluer des acquis mais la capacité de mobiliser ces acquis pour résoudre un problème. Pour mieux comprendre l'écart entre l'évaluation des performances (savoir faire un exercice) et l'évaluation des compétences (savoir résoudre un problème), nous renvoyons le lecteur au tableau ci-joint.

Tableau 1 : distinction exercice/problème

Exercice	Problème
Situation connue	Situation inédite
Méthode déjà acquise	Méthode inconnue
Application, reproduction	Création
Exécution mécanique	Processus à inventer
Consolidation d'un savoir/entraînement	Acquisition d'un savoir
Conditionnement	Ouverture /autonomisation

Source : De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002 : 24)

Si l'on tente une analyse du tableau, on peut dire que l'évaluation des compétences se fait à l'aide d'une tâche contraignante et complexe qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement en classe. Autrement dit, la situation ou la tâche à résoudre n'est pas accessible directement. L'apprenant reconstruit le problème, identifie les ressources à mobiliser, repère l'information lacunaire, conçoit sa propre méthode, crée la solution pour ajuster et/ou acquérir un savoir agir. Il ne s'agit à aucun moment de cultiver des recettes ou de ressasser des connaissances et des méthodes apprises par cœur. (Fari Bouanani, 2016 : 163-164) Compte tenu de ces différences, nous recensons deux modèles d'évaluation : le modèle traditionnel (évaluation à base d'exercices) et les nouveaux modèles (évaluation à base de problèmes).

## 2. L'évaluation des compétences professionnelles des élèves-professeurs en Algérie : états des lieux et pistes d'évolution

Saisir et interroger les pratiques en cours n'est qu'une étape essentielle certes mais insuffisante pour appréhender la question de l'évaluation des compétences professionnelles en formation initiale des enseignants de FLE au niveau des ENS. Cela étant dit, nous essayons, dans ce qui suit, d'analyser les pratiques des enseignants universitaires pour pouvoir les catégoriser avant de proposer des pistes d'évolution tout en nous basant sur les expériences internationales ayant montré leur efficacité à ce stade.

### 2.1. Démarche méthodologique

Comme indiqué dans l'intitulé de notre article, nous nous focalisons sur les pratiques d'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants du FLE. Dans cette perspective, nous avons choisi un échantillon de 42 documents (cours et sujets d'examens) desquels nous avons extrait le corpus à étudier.

### 2.2. Présentation de notre corpus

Notre corpus se compose de 59 activités d'évaluation récupérées à partir d'un échantillon de 42 documents de l'ENS de Bouzaréah-Alger. Nous les avons scindés en deux grandes « catégories usuelles<sup>4</sup> » (Angers, 1996 : 207-208) selon qu'il s'agit d'un module disciplinaire (syntaxe, phonétique, linguistique, grammaire corrective, littérature) ou d'un module professionnalisant (didactique générale, didactique de la discipline, psychopédagogie, psychologie de l'enfant, technique de gestion de la classe). Il est à noter que le nombre des documents provenant des modules disciplinaires est supérieur à celui des documents provenant des modules professionnalisants. En fait, 27 documents appartiennent à la première catégorie et 15 à la deuxième. Pour ce qui est du corpus de l'étude, il se compose d'activités d'évaluation sommative à savoir 27 sujets d'examens qui ont eu lieu durant la période 2015/2020 et 32 activités d'évaluation formative que nous avons extraites des cours dispensés durant l'année universitaire 2020/2021. Notons que 4 cours sur 15 proposent une activité d'évaluation formative alors qu'il faudrait fructifier ce genre d'activités pour avoir un feed-back important quand on sait que ces cours sont dispensés en distanciel.

Pour une meilleure illustration de notre corpus, nous avons élaboré le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Corpus de l'étude

Type d'évaluation	Module disciplinaire	Module professionnalisant	Total
Activité d'évaluation formative	9	23	32
Activité d'évaluation sommative	19	8	27
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>31</b>	<b>59</b>

Une précision s'impose : les modules disciplinaires constituent entre 51 et 61% du programme officiel des ENS. Ces modules sont plus consistants pendant les deux premières années de formation et ce pour amener les bacheliers nouvellement recrutés à surmonter les problèmes de langue (Abbes-Kara, 2010). Nonobstant cette majorité, nous remarquons

<sup>4</sup> Angers distingue deux catégories de documents, des catégories usuelles telles que les matières et les thèmes traités et des catégories significatives qui renvoient aux éléments sémantiques qui constituent le document.

que les modules professionnalisants dépassent de loin les modules disciplinaires sur le plan de l'évaluation formative : un seul cours sur 4 appartient aux modules disciplinaires.

### 2.3. Élaboration de la grille d'évaluation

L'analyse de notre corpus se fait par le biais d'une grille d'évaluation que nous avons élaborée à partir des travaux de Rey et al. (2003) in (Dierendonck et Fagnant, 2014 : 49-50) où l'on distingue trois types de compétences allant du niveau élémentaire de la compétence à savoir les procédures automatisables aux compétences complexes :

- les compétences de 1er degré : dans ce cas l'évaluateur n'évalue pas la compétence à proprement parler mais la partie émergente de la compétence à savoir les ressources à travers « *une question, une consigne ou une situation connue et identifiable sans difficulté ni ambiguïté.* » L'évalué est invité donc à reproduire un comportement appris ou une connaissance acquise sans passer par le paradigme de problématisation. En réalité, il n'est pas question de traiter un problème au sens que l'on a donné dans ce qui précède mais d'un travail de routinisation du comportement souhaité ;
- les compétences de 2ème degré : cette fois-ci, le problème n'est pas donné. L'évaluateur utilise une situation découpée en petites tâches qui forment le problème global. L'évalué procède, en premier lieu, à la reconstruction du problème pour pouvoir le résoudre. On parle dès lors d'une mobilisation raisonnée des ressources pour résoudre chaque tâche séparément ce qui l'amène à la réalisation de la tâche globale ;
- les compétences de 3ème degré : cette compétence correspond à la réalisation des tâches complexes. Ce genre de tâche se manifeste dans une situation complète, globale, contraignante, signifiante et contextualisée. À la différence de la tâche parcellisée en petites tâches, cette dernière constitue un seul bloc et c'est à l'évalué de la déconstruire et la transformer en petits problèmes pour la réalisation de la tâche globale.

Cela étant dit, nous proposons une grille critériée qui sert de grille d'évaluation des activités du corpus de notre étude.

Tableau 3 : Grille d'analyse des pratiques d'évaluation au supérieur algérien

Compétences	Support	Type de problème	Complexité	Contextualité	Signifiante
1 <sup>er</sup> degré	Question/ consigne (Q)	Problème fermé (PF)	Simple	Non contextualisée	Insignifiante
2 <sup>ème</sup> degré	Petites tâches (PT)	Problèmes fermés (PF)	Moyenne	Contextualisée	Signifiante
3 <sup>ème</sup> degré	Tâche complexe (TC)	Situation-problème (SP)	Élevée	Contextualisée	Signifiante

### 2.4. Présentation et analyse des résultats

L'analyse des activités d'évaluation au niveau des ENS se fait par le biais de la grille ci-dessus. Comme tout le monde peut le constater, l'aspect qualitatif prend la part du lion dans cette analyse et ce au regard des critères auxquels nous nous référons. Reste à préciser que l'analyse tient compte du type d'évaluation (sommative/formative) et de la nature du module (disciplinaire/professionnalisant).

#### 2.4.1. Analyse des activités d'évaluation sommative

L'analyse des évaluations sommatives comme son nom l'indique a pour objet d'analyser les épreuves d'évaluation qui se tiennent au terme de chaque semestre à savoir les sujets

d'examens. Cette opération consiste à passer ces sujets au crible pour pouvoir les caractériser et les classer en fonction des critères de notre grille d'évaluation. Il n'en demeure pas moins que, cette évaluation s'effectue en deux temps avant de procéder à un travail de synthèse étant donné l'hétérogénéité des épreuves d'une part, et leur quantité d'autre part.

### a- Les modules disciplinaires

Les modules disciplinaires, nous l'avons évoqué, constituent près des deux tiers des programmes officiels de la formation des élèves-professeurs de FLE en Algérie. Ils le sont également lorsqu'il s'agit de l'évaluation sommative avec un taux qui dépasse légèrement les deux tiers du corpus. Ceci dit, nous allons voir dans ce qui suit comment les épreuves sommatives de ces modules se matérialisent en contexte de formation au métier d'enseignant de FLE à travers le tableau ci-après.

Tableau 4 : Tableau analytique des épreuves des modules disciplinaires

Épreuve	Support	Type de problème	Complexité	Contextualité	Signifiante	Type de compétence
E1	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E2	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E3	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E4	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E5	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E6	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E7	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E8	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E9	PT	PF	Moyenne	Non	Oui	2 <sup>ème</sup> degré
E10	PT	PF	Moyenne	Oui	Oui	2 <sup>ème</sup> degré
E11	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E12	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E13	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E14	PT	PF	Moyenne	Oui	Oui	2 <sup>ème</sup> degré
E15	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E16	PT	PF	Moyenne	Non	Non	2 <sup>ème</sup> degré
E17	PT	PF	Moyenne	Oui	Oui	2 <sup>ème</sup> degré
E18	PT	PF	Moyenne	Non	Non	2 <sup>ème</sup> degré
E19	PT	PF	Moyenne	Non	Oui	2 <sup>ème</sup> degré

#### Commentaire :

La lecture des données du tableau nous permet de dégager deux constantes :

- l'évaluation des compétences du 1<sup>er</sup> degré vient en tête avec un pourcentage de plus de 63% d'épreuves portant sur l'évaluation des ressources plus particulièrement ;
- l'évaluation des compétences du 2<sup>ème</sup> degré figure en deuxième place avec un taux de près de 37% d'épreuves construites autour de plusieurs tâches.

À vrai dire, l'orientation vers l'installation des compétences complexes, autrement dit les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle, n'est pas prise en charge dans les épreuves que nous avons analysées. La plupart des épreuves s'organisent autour d'une question ou d'une consigne formulée d'une façon simple et directe sans contexte. Le seul sens qu'elle pourrait avoir parfois, c'est le cas de bon nombre d'épreuves, est celui de la note à obtenir une fois la consigne exécutée. Pour citer quelques exemples de ce genre d'activités, nous prenons deux exemples que nous avons relevés dans l'épreuve du module de la sociolinguistique

(2019-2020, EMD1) : « *Citez et expliquer deux points de différences entre la linguistique et la sociolinguistique.* » et celui de la lexico-sémantique (2018, EMD1) : « *Dites comment s'est constituée la langue française(en diachronie et en synchronie), illustrez vos propos par des exemples.* » Il faut rappeler que la majorité des questions figurant dans les sujets des épreuves de cette catégorie sont forgées sur le même modèle. Nous distinguons ainsi, les questions visant l'installation de procédures automatisables telles que : « *Analysez les unités linguistiques suivantes du point de vue de leur formation.*<sup>5</sup> », et celles ayant l'intention de s'assurer de l'acquisition des ressources comme c'est le cas des exemples cités précédemment.

L'analyse de ces exemples montre que ce genre de questions vise à restituer des savoirs appris en classe sans faire référence au contexte. Cela peut aller parfois vers l'installation des procédures automatisables. L'effet produit sur le plan de la signifiante n'atteint pas le niveau heuristique. Mis à part la note, l'activité n'a pas de sens pour l'élève-professeur parce qu'elle ne remet pas en question ces pré-requis et représentations. Le problème à traiter, si l'on se permet de le qualifier ainsi, n'est qu'une reproduction d'une situation prise en classe, ce qui va à l'encontre de la conception de De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002 : 24) à propos des caractéristiques du problème didactique.

Pour ce qui est de la deuxième catégorie, la plupart des épreuves appartenant à cette catégorie remplissent, ne serait-ce que d'une manière partielle, les critères classificatoires des compétences du 2ème degré. Ces épreuves utilisent un support constitué de petites tâches sous forme de problèmes fermés qui font office d'une ligne de conduite pour la résolution du problème global. Nous citons à titre d'exemple l'épreuve du module de la linguistique corrective (2ème EMD, 2015) où l'on propose une citation qui traite du sujet de l'analyse des erreurs comme support de réflexion auquel on a joint deux tâches partielles : la première consiste à attirer l'attention de l'élève-professeur sur la différence entre l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive, la seconde interroge la conception que l'on fait de la notion d'erreur. Ces deux tâches aident l'élève-professeur à se positionner par rapport à la tâche introduite ensuite à travers un deuxième support. Cette tâche s'appuie sur un texte lacunaire d'un apprenant arabophone : « *Le texte ci-dessous comporte des erreurs commises par un élève arabophone. Analysez dans un tableau de quatre colonnes (erreur, type, explication, correction) cette production écrite.* »

Cette épreuve remplit les critères de complexité (moyennement complexe), de contextualité (un milieu d'enseignement/apprentissage exolingue), de signifiante (elle fait référence à plusieurs gestes professionnels). Toutefois, nous pensons que l'épreuve peut être formulée autrement de manière à former un problème global.

Soit le texte d'un élève arabophone : « *Chaque matin, je lève très tôt, je lave mon visage, je bois mon café, puis je vais dans le bus vers mon travail. Le soir, je visite mes parents. Après, je fais le sport.* »

- En votre qualité de futur enseignant et à la lumière de vos connaissances :
- Comment expliquez-vous la fréquence des erreurs dans ce texte ?
- Élaborez une grille d'analyse de ces erreurs et proposez des activités de remédiation.

Dans ce cas le problème n'est pas donné (le type d'erreurs n'est pas précis), c'est à l'élève-professeur de le reconstituer. On ne lui demande pas de restituer des savoirs

<sup>5</sup> Module de la sociolinguistique (2019-2020 EMD1).

(définissez, faites la différence), mais de les mobiliser à bon escient pour expliquer le problème avant d'entamer l'analyse et l'évaluation du produit en question.

Du reste, aucune épreuve n'atteint le niveau supérieur de l'évaluation des compétences à savoir les compétences du 3ème degré ce qui revient à dire que l'évaluation sommative des compétences des futurs enseignants de FLE s'estompe au stade des compétences du 1er degré plus globalement à l'exception de quelques sujets qui franchissent la ligne de la restitution des ressources et l'automatisation de certains comportements. Est-ce le cas des épreuves des modules professionnalisants ?

### b- Les modules professionnalisants

En principe, les modules professionnalisants sont plus concernés par l'évaluation des compétences professionnelles que les modules disciplinaires dans la mesure où ils traitent de sujets en étroite relation avec le métier d'enseignant : les méthodologies d'enseignement, l'analyse des pratiques professionnelles, les techniques de gestion de la classe, la psychologie de l'enfant, les aspects psychopédagogiques du métier, etc. Mais, contre toute attente, ces modules semblent adopter la même approche d'évaluation que les modules disciplinaires.

Tableau 5 : Tableau analytique des épreuves des modules professionnalisants

Épreuve	Support	Type de problème	Complexité	Contextualité	Signifiante	Type de compétence
E20	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E21	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E22	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E23	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E24	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E25	TC	SP	Élevé	oui	oui	3 <sup>ème</sup> degré
E26	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
E27	TC	SP	Élevé	oui	oui	3 <sup>ème</sup> degré

#### Commentaire :

En nous référant à la grille d'analyse susmentionnée, nous distinguons deux tendances. La plupart des modules professionnalisants adoptent une approche d'évaluation des compétences du 1er degré. Ces modules reprennent la même structure : une question qui s'appuie sur un problème fermé sans contexte, sans complexité ni engagement de la part de l'élève-professeur. Des questions telles que : « *Quels sont les facteurs qui déterminent le développement de l'écriture chez l'enfant, quels sont les points communs des différentes phases de développement ?* » (Psychologie de l'enfant et de l'adolescent EMD1, 2018), « *Comment De Ketele a résumé le processus évaluatif ?* » (Évaluation EMD1, 2019), « *Expliquez la motivation de l'apprenant en milieu scolaire selon la théorie des besoins.* » (Psychopédagogie EMD2, 2018) n'engagent pas une réflexion praxéologique à cause de l'absence des aspects pratiques du métier, du contexte d'action et d'une situation qui nécessite la mobilisation d'un ensemble hétérogène de ressources. En bref, ces questions s'inscrivent dans une démarche d'évaluation traditionnelle : restitution des savoirs.

Par contre, les épreuves proposées par l'enseignante de la didactique de la discipline ont été formulées de manière à contourner le problème de la restitution des savoirs. L'enseignante propose une situation-problème qui donne sens à l'épreuve en l'inscrivant dans un contexte bien précis : « *Soit le projet N° 3 de la 4ème AM* » tout en donnant l'information nécessaire sur ce projet : l'objectif et la tâche à réaliser. Puis, elle y joint

trois questions qui orientent l'action de l'élève-professeur et fonctionnent comme des contraintes de réalisation de la grande tâche. Le niveau de complexité des tâches à réaliser va crescendo : proposition d'un support écrit pour la séance de la compréhension de l'écrit, formulation des objectifs d'apprentissage de cette séance et finalement l'élaboration d'une activité d'évaluation formative dans le même cadre. Cette situation ne pourrait qu'être signifiante pour l'évalué. L'élève-professeur met de côté la casquette de l'étudiant et s'empare de la tâche comme étant un enseignant à part entière.

Grosso modo, cette focalisation sur les compétences du 1er degré et celles du 2ème degré indique que les enseignants préfèrent une approche moins complexe de l'évaluation des compétences lors des épreuves sommatives. Cela provient probablement du caractère docimologique de ces épreuves, ce qui nous renvoie à la question de la mesurabilité de la compétence. Mais pour l'instant, nous passons à l'analyse des activités d'évaluation formative avant d'y revenir avec plus de détails dans la discussion des résultats.

#### 2.4.2. Analyse des activités d'évaluation formative

Dans une optique d'autonomisation, l'évaluation formative n'est plus à considérer comme une activité routinière pour vérifier le feed-back de l'enseignement. Cette forme d'évaluation a ceci d'important qu'elle nous renseigne sur les stratégies, les démarches et les procédés déployés par l'apprenant lors de la résolution d'une tâche, d'un côté, et les conflits, les problèmes et les dysfonctionnements qui résultent d'un traitement inapproprié de cette tâche, d'un autre côté. Il serait absurde donc d'occulter cette variable dans une recherche portant sur l'évaluation des compétences. Cela étant dit, nous avons adopté la même démarche pour l'analyse des activités d'évaluation formative en formation des futurs enseignants du FLE. À noter que l'analyse du corpus de notre étude fait apparaître un écart net entre les modules disciplinaires et les modules professionnalisants quant à l'adoption des pratiques d'évaluation formative en formation initiale des futurs enseignants du FLE au niveau de l'ENS de Bouzaréah.

##### a- Les modules disciplinaires :

Ce qui frappe lorsqu'on analyse les cours des modules disciplinaires, c'est sans doute, l'absence quasi-totale des activités d'évaluation formative. Il s'agit la plupart du temps d'une série de concepts et d'analyses sous forme d'une dissertation ou d'un article sans aucune prise en compte de l'interprétation que l'élève-professeur y donne. En substance, un seul module seulement intègre des activités d'évaluation formative dans les cours mis en ligne. Il en ressort que l'enseignement passe avant l'apprentissage. D'une certaine manière, il y a lieu de dire que le divorce dont parle Romainville (2013) n'est plus une éventualité.

Tableau 6 : Tableau analytique des activités d'évaluation formative des modules disciplinaires

Épreuve	Support	Type de problème	Complexité	Contextualité	Signifiante	Type de compétence
A1	PT	PF	Moyenne	Non	Non	2 <sup>ème</sup> degré
A2	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
A3	Q	PF	Simple	Non	Non	1 <sup>er</sup> degré
A4	TC	SP	Élevé	oui	oui	3 <sup>ème</sup> degré
A5	TC	SP	Élevé	oui	oui	3 <sup>ème</sup> degré
A6	TC	SP	Élevé	oui	oui	3 <sup>ème</sup> degré
A7	TC	SP	Élevé	oui	oui	3 <sup>ème</sup> degré
A8	TC	SP	Élevé	oui	oui	3 <sup>ème</sup> degré

A9	TC	SP	Élevé	oui	oui	3 <sup>ème</sup> degré
----	----	----	-------	-----	-----	------------------------

**Commentaire :**

Les activités contenues dans le tableau ont été relevées dans le cours de « la littérature de jeunesse 3<sup>ème</sup> PEP ». L'enseignante qui assure le cours est docteure en didactique des textes littéraires. Sa formation l'aide logiquement à mettre en place des activités d'évaluation formative conformes aux critères de l'évaluation des compétences du 3<sup>ème</sup> degré. Les activités du 1<sup>er</sup> degré et du 2<sup>ème</sup> degré ont été utilisées intelligemment au début du cours avant de céder la place aux activités du 3<sup>ème</sup> degré afin de faciliter l'installation des compétences complexes. Sachant que ces activités représentent deux tiers de l'ensemble des activités proposées dans ce cours.

Dans l'activité N°4, l'enseignante propose la situation suivante :

Parmi les livres de jeunesse proposés (les contes de Perrault, les nouvelles de Guy de Maupassant, les fables de la Fontaines, les romans de la comtesse de Ségur, les albums, etc.), sélectionnez des extraits pour une lecture récréative ou lecture plaisir que vous offrirez à vos élèves en dehors de la classe.

Il s'agit d'une situation-problème qui invite l'élève-professeur à réfléchir sur la manière d'organiser et structurer une séance pareille. L'élève-professeur se doit de poser des questions pertinentes de manière à déconstruire puis reconstruire le problème afin de se l'approprier. Il mobilise un panel de ressources internes et externes. La tâche requiert la mise en relation de connaissances déclaratives sur la littérature de jeunesse, le public concerné, les ouvrages à traiter, la lecture récréative et la lecture plaisir et des connaissances procédurales : savoir lire, savoir analyser, savoir sélectionner, savoir structurer une séance de lecture plaisir, savoir anticiper sur les problèmes d'un travail parascolaire. En fin de compte, il aura à choisir parmi les postures d'enseignement celle qui convient le mieux à une séance de lecture récréative à savoir « *la posture de lâcher-prise* » (Bucheton et Soulé, 2009 : 40).

Par ailleurs, le contexte a été explicité partiellement : une activité parascolaire sans préciser le public. Cela se justifie par le fait que le cours s'adresse à des professeurs d'enseignement primaire. Le public donc n'est pas donné, c'est à inférer.

Cette activité est signifiante pour deux raisons. D'une part, elle soulève un problème récurrent en classe de FLE : comment procède-t-on lors d'une séance de lecture récréative ou lecture plaisir ? D'autre part, elle s'adresse au futur enseignant et non pas à l'élève-professeur.<sup>6</sup>

De manière générale, les activités ayant atteint le niveau supérieur d'évaluation des compétences se structurent de la même façon. Le problème semble simple à première vue, mais en cours de route, on réalise que la tâche est complexe et nécessite l'orchestration de plusieurs ressources. Une lecture entre les lignes permet à l'élève-professeur de comprendre que la consigne ne dévoile qu'une partie d'un problème plus complexe.

**b- Les modules professionnalisants :**

<sup>6</sup> Nous sommes partisans de l'appellation « futur enseignant » qui sollicite l'implication du formé contrairement à l'appellation élève-professeur qui l'enferme dans une posture scolaire. Nonobstant cette position, nous utilisons l'appellation administrative « élève-professeur » pour faciliter la lecture.

Trois modules professionnalisants font appel à l'évaluation formative lors des cours et des TD. Il s'agit des cours de la didactique de la discipline (07 activités), l'évaluation (14 activités) et la didactique générale (02 activités).

Tableau 7 : Tableau analytique des activités d'évaluation formative des modules professionnalisants

Épreuve	Support	Type de problème	Complexité	Contextualité	Signifiante	Type de compétence
A1	Q	PF	Simple	Non	Non	1er degré
A2	Q	PF	Simple	Non	Non	1er degré
A3	Q	PF	Simple	Non	Non	1er degré
A4	TC	SP	Élevé	oui	oui	3ème degré
A5	TC	SP	Élevé	oui	oui	3ème degré
A6	Q	PF	Simple	Non	Non	1er degré
A7	TC	SP	Élevé	oui	oui	3ème degré
A8	TC	SP	Élevé	oui	oui	3ème degré
A9	Q	PF	Simple	Non	Non	1er degré
A10	Q	PF	Simple	Non	Non	1er degré
A11	Q	PF	Simple	Non	Non	1er degré
A12	TC	SP	Élevé	oui	oui	3ème degré
A13	TC	SP	Élevé	oui	oui	3ème degré
A14	TC	SP	Élevé	oui	oui	3ème degré
A15	PT	PF	Moyenne	oui	oui	2ème degré
A16	TC	SP	Élevé	oui	oui	3ème degré
A17	PT	PF	Moyenne	oui	oui	2ème degré
A18	PT	PF	Moyenne	oui	oui	2ème degré
A19	PT	PF	Moyenne	oui	oui	2ème degré
A20	TC	SP	Élevé	oui	oui	3ème degré
A21	TC	SP	Élevé	oui	oui	3ème degré
A22	Q	PF	Simple	Non	Non	1er degré
A23	Q	PF	Simple	Non	Non	1er degré

#### Commentaire :

Le tableau indique que l'évaluation des compétences complexes constitue près de 44% des activités d'évaluation formative des cours analysés. Cependant, cette fréquence diffère d'un cours à l'autre. Le cours d'évaluation en FLE par exemple vient en tête de peloton avec un taux général de 50%, suivi par le cours de la didactique de la discipline avec une moyenne de 48%. Il est à signaler que le module de la didactique générale ne propose aucune activité de ce genre.

Étant donné ces constatations, nous nous focalisons sur les cours ayant mis en place des activités d'évaluation du 3ème degré à savoir « l'évaluation en FLE » et « la didactique de la discipline ». L'enseignante du premier module alterne entre l'évaluation des ressources et l'évaluation des compétences complexes. Pour le premier cas, on trouve des activités qui utilisent des consignes et des questions directes portant généralement sur la compréhension du contenu des cours dispensés en distance. C'est le cas de l'activité N° 1 : « Selon vous, comment l'évaluation peut-elle permettre un effet de rétroaction sur les pratiques enseignantes ? Comment les résultats des élèves peuvent-ils informer sur les pratiques d'enseignement ? » L'élève-professeur peut se référer au cours pour exécuter la consigne. Le problème est donné, le contexte n'est pas précis. La signifiante de l'activité dépend de la lecture qu'il en fait du moment qu'elle ne requiert pas un investissement personnel de plus haut point. Dans d'autres endroits, on peut constater que la consigne

consiste à faire la différence entre deux procédés (activité N° 3), ou à justifier un choix pédagogique (activités N° 6, 9, 10,11).

Par contre, lorsqu'il est question d'évaluer des compétences complexes l'enseignante fait appel à des situations-problèmes qui inscrivent l'action de l'élève-professeur dans le cadre d'une approche par les tâches complexes. L'élève-professeur n'exécute pas des consignes, il résout un problème d'ordre pédagogique tel qu'il est illustré dans le passage ci-joint : « À la lumière de la définition concernant l'évaluation « formative » présentée ci-haut, analysez les rubriques « évaluation formative » des projets du manuel de 4ème année et celui de 1ère A.S. »

Cependant, nous avons remarqué que certaines activités nécessitent un travail de reformulation et de restructuration pour éviter le risque d'une mauvaise interprétation de la consigne. Car, comme nous l'avons dit, l'évaluation formative ne consiste pas à restituer des savoirs, ni à en faire appel pour justifier un choix pédagogique. La vertu première d'une évaluation de ce genre est d'impliquer l'élève-professeur dans la construction et l'évaluation de ces compétences professionnelles. Par conséquent, l'enseignant devrait veiller à ce que la tâche proposée ne pervertisse pas cette intention. Une consigne telle que « Comment évalue-t-on la compétence socioculturelle et/ou sociolinguistique du candidat dans les certifications nationales (BEM : Brevet d'Enseignement Moyen, Baccalauréat) ? » s'avèrent lacunaire dans ce sens qu'elle peut se transformer en un inventaire des savoirs relatifs à la question et/ou des exemples prises dans l'un des brevets en question. Pour redresser cette consigne, nous proposons plutôt la situation suivante :

Le texte ci-dessous a été extrait du sujet du BEM 2020.

En tant que membre du groupe d'enseignants ayant à réaliser le questionnaire de ce brevet, il vous est demandé de faire émerger les schèmes culturels et interculturels propres à la société algérienne à travers le brevet du BEM.

Élaborez un questionnaire qui met en exergue les composantes culturelles et interculturelles de la compétence de communication des élèves de 4ème AM.

N.B : N'oubliez pas de comparer votre questionnaire à celui du brevet.

La démarche que nous poursuivons est de caractère hypothéco-déductif : problématisation à partir de ce qui a été vu en classe, élaboration d'un questionnaire provisoire, comparaison avec le questionnaire officiel, redressement ou maintien du questionnaire en fonction des critères de réalisation.

Pour ce qui est des activités de la didactique de la discipline, l'enseignante qui s'en charge propose deux types d'activités : des activités à base de petites tâches (A15, 17, 18,19) et des activités à base de tâches complexes (A16, 20,21). Les consignes de la première catégorie tournent autour de l'analyse d'un document ou d'une action pédagogique donnés sous forme de petites tâches comme illustré dans cet exemple :

Activité 1 : Soit la fiche suivante conçue par un enseignant pour une classe de première année secondaire, filière Lettres et Langues étrangères.

Question : Observez attentivement cette fiche, puis analysez les dysfonctionnements recensés en vous appuyant sur les points suivants :

- la nature du support
- les objectifs d'apprentissage ;
- les étapes de la séance
- le questionnaire de compréhension en indiquant les différents items utilisés ;
- la formulation des consignes.

Nous remarquons que l'enseignante segmente la tâche globale « analyse de la fiche » en 05 petites tâches dans une optique d'étayage.

Quant à la deuxième catégorie, l'enseignante utilise des tâches complexes pour amener l'élève-professeur à mobiliser et à orchestrer un panel de savoirs pour la résolution du problème. Celui-ci est appelé à réaliser une fiche pédagogique d'une séance de compréhension de l'écrit (A16), à améliorer une fiche ou une consigne de production écrite (A18, 19).

Pour prendre l'exemple de l'activité N° 16, nous estimons que la situation proposée «*En vous appuyant sur vos acquis et du texte support ci-dessous, élaborer une fiche pédagogique d'une séance de compréhension de l'écrit*» respecte les critères de complexité et de signifiante. Cependant, elle soulève un problème de contextualité : une activité de compréhension de l'écrit pour quel public ? Ce problème se reproduit pour les activités N° 18 et 19.

In fine, il semble que la part accordée à l'évaluation des compétences complexes est plus conséquente dans les activités de l'évaluation formative par comparaison à celles d'évaluation sommative. Cela n'empêche pas de soulever quelques questions au niveau de la structuration de certaines activités où l'on peut constater que la modélisation l'emporte sur la conceptualisation. En effet, la plupart des activités proposent des tâches de réalisation ou d'analyse d'un questionnaire de compréhension ou d'une fiche pédagogique sans tourner le regard vers les problèmes soulevés par les praticiens de FLE à savoir la différenciation pédagogique, la remédiation, l'évaluation des compétences orales, etc.

## 2.5. Discussion des résultats :

En guise de synthèse, nous discutons les résultats de notre recherche en fonction de la place accordée à l'évaluation des compétences complexes. Savoir enseigner ne se réduit pas à l'acquisition d'un certain nombre de gestes professionnels. L'enseignement est une activité de bricolage en continu, de prise de décision dans l'urgence de la situation et d'un grand risque d'incompréhension. (Perrenoud, 1996) Voilà pourquoi, il serait difficile de réduire le savoir enseigner à l'acquisition de certains savoirs et le conditionnement de certains comportements.

Dans le même sillage, l'analyse de notre corpus montre l'existence d'un rapport de détermination entre le type de l'évaluation et la qualité des activités proposées. Ainsi, les brevets d'évaluation sommatives tendent plutôt vers la variable enseignement avec un taux de près de 67% d'activités d'évaluation des compétences du premier degré (restitution des savoirs et automatisation de certaines procédures). Inversement, les activités d'évaluation des compétences complexes dépassent légèrement les 7%. Cela s'explique par la facilité de formulation et de mesure de la première catégorie qui n'implique pas des opérations complexes de traitement et d'inférence contrairement aux activités d'évaluation des compétences complexes qui s'avèrent coûteuses sur le plan pédagogique et cognitif.

Pour ce qui est de l'évaluation formative, on enregistre un certain équilibre entre les compétences complexes et les compétences du premier et du deuxième degré. En effet, 50% des activités sont consacrées à l'évaluation de ces compétences. Toujours est-il que ce pourcentage n'est pas définitif au vu du nombre des cours ayant proposé des activités

d'évaluation formative. En fait, 4 cours sur 15 font appel aux pratiques d'évaluation formative.

D'un point de vue méthodologique, on constate qu'il y a une intention de modélisation en toile de fond étant donné la structuration de certaines activités (réalisation d'une fiche, analyse d'un questionnaire, etc.). Ces activités gagnent en pertinence si elles orientent l'intention des formés vers les véritables problématiques de la classe de langues : la remédiation, la différenciation pédagogique, l'évaluation des compétences, etc.

Pour prendre du recul par rapport aux résultats, nous rappelons qu'il nous était difficile d'analyser tous les cours et les épreuves. Ce qui justifie le choix d'un corpus représentatif choisi d'une manière aléatoire. Il faut rajouter également que l'analyse des activités n'a pas été aussi facile que l'on pense et ce au regard de l'élasticité des frontières entre les trois types de compétences. Ce qui fait que certaines activités prêtent à confusion de par l'absence des indices contextuels et situationnels qui nous permettent de trancher sur leur classement. Pour contourner ce problème, nous avons pris en considération la qualité du 2ème et 3ème critère à savoir le type de problème à traiter et le degré de complexité de la tâche.

De manière générale, les résultats indiquent que les pratiques d'évaluation des compétences au niveau de l'ENS de Bouzaréah tendent plutôt vers l'enseignement. Bref, la variable enseignement l'emporte sur la variable apprentissage. En substance, cela dépend, ne serait-ce que partiellement de la nature du cours, la formation de l'enseignant qui s'en charge et le type d'évaluation. Sur ce, on peut affirmer que les enseignants ayant une formation didactique sont en avance par rapport à leurs collègues sur le plan de l'évaluation des compétences.

Bien entendu, les résultats de notre recherche corroborent l'assertion de Allal (2013 : 23), qui rappelle, à juste titre, que l'évaluation des apprentissages des étudiants est considérée comme « *un aspect mal aimé* » des pratiques pédagogiques des enseignants universitaires, ce qui explique le peu d'investissement de leur part à son égard. Dans l'espace francophone, les travaux belges et québécois notamment vont dans le sens d'une réforme, de plus en plus demandée, des conceptions fossilisées d'une évaluation prise au sens d'un contrôle des enseignements et non pas des apprentissages. Cela étant, nous présentons trois approches des nouvelles pratiques d'évaluation des compétences au supérieur. Ces pratiques sont susceptibles de produire le changement escompté dans le sens où elles peuvent agir sur la relation entre l'enseignement supérieur et l'évaluation en dépassant le modèle traditionnel qui appréhende l'évaluation en termes de contrôle, mesure, test...

#### **a- L'évaluation des enseignements par les étudiants**

En Algérie, l'usage fait que seul l'enseignant a le droit d'évaluer ses étudiants. Cela relève de son autorité pédagogique. L'étudiant n'a pas ce privilège d'évaluer les enseignements fournis par l'enseignant. Et pourtant, cette pratique gagne du terrain dans les universités qui s'inscrivent dans une approche d'assurance qualité (Spooren, Brockx, et Mortelmans, 2013 ; Shevlin et al, 2000).

On parle alors d'évaluation d'enseignement et non pas d'évaluation de l'enseignant qui revient aux instances compétentes même s'il est difficile d'exclure cette dimension dans l'évaluation des enseignements par les étudiants (désormais EEE) (Lima et Hadji, 2005). Il

est à préciser que l'EEE est une pratique ancienne qui connaît un regain d'intérêt<sup>7</sup> dans le cadre de l'amélioration du rendement des enseignants universitaires et de l'université de manière générale. Lima et Hadji l'associent aux pratiques d'évaluation « *portant sur les contenus des formations et la réussite des étudiants en premier lieu, sur les pratiques d'enseignement et les moyens propres à augmenter la qualité et l'efficacité du système en second.* » (2005 : 70). C'est dans cette perspective que l'ENS de Constantine a pris l'initiative en mettant à la disposition de ses élèves-professeurs un questionnaire qui vise à évaluer les stages en alternance. Il y a lieu donc de s'interroger sur l'intérêt et les limites d'une telle approche en formation des enseignants de langues en Algérie.

Tout en se référant aux travaux de (Spooren, Brockx, et Mortelmans, 2013 ; Berthiaume et al, 2011 ; Romainville et Coggi, 2009), nous estimons que cette approche a ceci d'important qu'elle peut :

- améliorer l'offre de formation au niveau des ENS et installer une nouvelle culture éducative qui mise sur l'implication de l'élève-professeur et l'engagement des enseignants universitaires dans un projet d'assurance qualité ;
- avoir un feed-back important qui amène à l'ajustement des pratiques pédagogiques des enseignants ;
- initier l'élève-professeur aux pratiques d'évaluation et l'inciter à adopter cette approche une fois sur le terrain ;
- créer une complicité enseignant/élève-professeur pour développer une posture réflexive chez les deux partenaires et sortir du carcan d'une relation plutôt verticale ;
- mettre en cohérence les différentes instances du processus didactique : enseignement, apprentissage, évaluation loin des discours à caractère théorique.

Toujours est-il que l'EEE n'induit pas directement l'amélioration des pratiques pédagogiques à partir du moment où elle dépend beaucoup plus de la validité et la fidélité du test, la posture adoptée par les étudiants et l'engagement personnel synonyme de motivation intrinsèque des enseignants universitaires dans une telle démarche (Berthiaume et al. 2011 ; Detroz, 2008). À cet effet, Berthiaume et al, (2011 : 58-59) préconisent l'instauration, de surcroît des principes de validité et fidélité, quatre principes qui devraient présider à l'élaboration des instruments psychométriques de l'EEE : la confidentialité, la responsabilité, l'adaptabilité et la réflexivité de manière à prendre le contre-sens d'une démarche imposée ou contrôlante.

Dans cette optique, l'EEE s'institue comme un moyen de vérification du respect des clauses du contrat pédagogique à travers la (re)négociation des aspects qui font défaut dans l'enseignement de telle ou telle discipline.

## **b- La démarche portfolio**

Aujourd'hui, le portfolio est considéré comme l'un des outils d'évaluation les plus en usage aux USA (Zeichner, Hutchinson et Tochon, 2004 ; Zeichner et Wray, 2001 ; Yancey et Weiser, 1997). Il constitue une pièce maîtresse des programmes de formation des futurs enseignants au regard de son apport sur le plan de l'évaluation formative, l'accompagnement individuel des stagiaires et le développement de la compétence réflexive. Il fait partie même des conditions requises pour la certification et la validation

---

<sup>7</sup> Dans une étude longitudinale, P. Seldin (1993) montre que le taux d'utilisation de cette pratique est passé de 29% à 86 % dans les collèges américains. (Detroz, 2008).

des compétences professionnelles des futurs enseignants. Cela dit, nous en reconnaissons deux grandes fonctions : une fonction certificative et une fonction formative. (Weiss, 2000)

En France, l'usage du portfolio en formation des enseignants est relativement récent. Bucheton (2003) rappelle, à ce titre, que le portfolio a fait son entrée en formation des enseignants de langues en France en 1999 avant de se généraliser sous différentes formes dans les IUFM pour remplir le rôle d'instrument d'évaluation formative et/ou sommative. Elle estime que le portfolio acquiert ses lettres de noblesse du fait qu'il redonne la parole au stagiaire ce qui l'inscrit dans une perspective de développement professionnel contrairement aux pratiques anciennes qui consistent à juger le produit sans tourner le regard vers le sujet porteur de compétence. Dans la même perspective, Vanhule (2005) a démontré que l'exploitation du portfolio favorise l'émergence de conflits sociocognitifs à travers un processus de subjectivation/objectivation dans le cadre d'une démarche de co-évaluation. Reste à préciser que son usage comme instrument d'évaluation dépend de l'objectif qu'on lui assigne et des pratiques pédagogiques que l'on cherche à travailler : vérifier le rapport à soi-même et à l'autre, le rapport au savoir, l'articulation théorie/pratique, le poids des représentations, la professionnalité émergente, etc.

En classe de langues, le portfolio est envisagé comme un moyen d'autoévaluation dans le cadre d'une approche métacognitive : apprendre à apprendre (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2011). Il n'en demeure pas moins que le Portfolio européen des langues diffère du Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale à bien des égards : public, objectifs, contenu, conception, etc. Le deuxième comme son nom l'indique s'adresse aux enseignants de langues en particulier et ce dans le but de favoriser leur implication dans l'évaluation de leurs compétences à travers la remise en question de leurs pratiques et expériences professionnelles.

### **c- L'analyse des incidents didactiques critiques**

L'analyse des incidents didactiques critiques (IDC) puise ses origines dans la pédagogie par résolution des problèmes (voir le tableau n° 1). Cette méthode a été utilisée pour la première fois par l'armée américaine dans le cadre de la sélection et de la formation des équipages. (Leclerc, Bourassa et Filteau, 2010). Sa transposition au domaine de la formation des enseignants coïncide avec l'émergence des techniques d'explicitation des pratiques et le recours incessant aux pratiques d'évaluation formative.

A présent, la méthode est utilisée pour redonner la parole au formé et « *comprendre les différents construits psychosociaux contenus dans l'expérience subjective et intersubjective des acteurs.* » (Leclerc, Bourassa et Filteau, 2010 :15). A vrai dire, l'incident didactique critique ne consiste pas à tester les connaissances théoriques des formés, mais la mobilisation des connaissances et des conceptions provenant de l'expérience psychosociale du formé lors de la résolution de l'incident critique. Cette manière d'organiser les interactions entre le sujet formé, la situation, les pairs et le tuteur ou le mentor s'avère utile en situation d'alternance. Mais qu'est-ce qu'un incident critique ? Peut-on considérer toute situation de communication, d'interaction ou de pratique comme un incident critique ?

En didactique, l'IDC constitue un moyen de description et d'évaluation des compétences complexes de l'enseignant (Amade-Ecost, 2005). Pour Leclerc, Bourassa, et Filteau, (2010) l'incident critique renvoie à un élément perturbateur du cours normal de la situation qui

résiste aux recettes toutes faites. Sachant que l'IDC n'a de sens qu'à l'intérieur d'une situation et d'un contexte bien définis. À cet effet, Amade-Ecost (2005) préconise le respect de certains critères pour la mise en place d'une telle situation que nous résumons comme suit : un objectif explicite, un problème à résoudre qui renvoie à un dysfonctionnement d'apprentissage, la prise en considération de l'écart entre tâche (ce qui est à faire) et activité (ce qui est fait). De leur part, Leclerc, Bourassa et Filteau (2010) rajoutent d'autres critères qui renvoient à la nature de l'incident : une situation vécue et non pas imaginée, limitée temporellement et interactionnelle.

Pour revenir à notre champ de réflexion, nous nous sommes posé la question suivante : qu'est-ce qui justifie l'utilisation d'une telle méthode en formation des futurs enseignants de FLE ? En guise de réponse, nous estimons que l'ICD pourrait servir en situation d'alternance et de formation aux pratiques réflexives pour les raisons suivantes :

- comme il s'agit d'une classe de langues, le recours à cette méthode favorise l'interaction formateur/formé et formé/formé en faisant le point sur les représentations, les convictions et les présupposés aussi théoriques que pratiques sous-tendant ces réflexions ;
- les futurs enseignants sont appelés à fructifier ce genre de pratiques dans leurs classes au vu de la conception des manuels et des programmes de français qui préconise le recours aux techniques de la pédagogie par résolution des problèmes ;
- étant donné la dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE, cette méthode s'avère utile. L'expérience menée par Cohen-Emerique et Rothberg (2015) concernant la formation par l'analyse des chocs culturels est transposable en formation des enseignants pour l'évaluation et le développement de la compétence interculturelle chez les futurs enseignants de FLE.
- Du côté des formateurs et des tuteurs, cette méthode permet l'évaluation de l'articulation théorie/pratique en situation réelle au lieu de se contenter de la description des pratiques pédagogiques de l'enseignant formateur.

### **Pistes conclusives**

Évaluer autrement au supérieur algérien, est-ce possible ? Il nous semble que la question reste ouverte. Le chemin est tellement juché d'embûches que les lectures simplifiantes et simplistes s'en trompent, car il n'est pas question de s'accuser les uns les autres de s'en tenir à des pratiques traditionnelles, mais de repenser notre rapport à l'évaluation, à l'apprentissage et à l'enseignement pour appréhender la question sous toutes les latitudes.

Pour éviter de répondre par l'affirmative, nous supposons que cela pourrait avoir lieu au prix de quelques sacrifices sur le plan pédagogique, cognitif et institutionnel. Dans cette perspective, une didactique de l'évaluation au supérieur algérien semble plus que nécessaire pour répondre aux questions soulevées par les praticiens et assurer l'articulation entre la recherche, la formation et la pratique.

Pour revenir au cas qui nous intéresse, il nous semble que les chiffres sont assez parlants et interpellants. Interpellants de par leur rapport à la mise en place d'une approche d'assurance qualité qui ne peut faire l'économie de la problématique de l'évaluation. Parlants dans ce sens qu'ils nous renseignent sur la conception que l'on fait à propos du triptyque : enseignement, apprentissage, évaluation. L'enfant pauvre de ce triptyque est l'évaluation certes, mais celle-ci n'est que le symptôme d'un problème plus complexe

qu'on ne peut pas résumer en une seule question : « comment évalue-t-on ? », à forte raison que cela nous renvoie à la question de la genèse : « comment apprend-on ? » Ceci dit, les trois approches que nous avons évoquées à titre indicatif partagent l'idée d'une prise en charge, de plus en plus souhaitée, des conceptions des apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation. De là, il est à demander s'il ne serait pas souhaitable de leur accorder la place qu'elles méritent dans le cadre du renouvellement des pratiques d'évaluation en formation des futurs enseignants en particulier et au supérieur plus largement.

### Références bibliographiques

- ABBES-KARA, A-Y. 2010. « La variation dans le contexte algérien : enjeux linguistique, socioculturel et didactique » dans *Cahiers de sociolinguistique*. 1 (15), Approche de la pluralité sociolinguistique, vers quelle convergence dans les pratiques de recherche et d'éducation ? Presses Universitaires de Rennes. Rennes. p. 77-86.
- ALLAL, L. 2013. « L'évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université » dans ROMAINVILLE, M., GOASDOUE, R., et VANTOUROUT, M. (dirs), *Évaluation et enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur. Bruxelles. p. 21-40
- AMADE-ECOST, C. 2005. « Using the Critical Didactic Incidents Method to analyze the content taught » dans *Journal of teaching in physical education*. 24, Humans Kinetics Publishers. Illinois. P.127-148.
- ANGERS, M. 1996. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Casbah Université. Alger.
- BERTHIAUME, D., et al. 2011. « L'évaluation des enseignements par les étudiants(EEE) » dans *Recherche et formation*. 67, Former les universitaires en pédagogie. ENS Éditions. Lyon. p. 53-72.
- BUCHETON, D. 2003. « Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion » dans *Tréma*. 20-21, Innover en formation d'enseignants : Pour une pédagogie du patrimoine et de l'environnement. Les ressources locales. Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier. Montpellier. p. 43-53.
- BUCHETON, D., et SOULE, Y. 2009. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées » dans *Éducation et didactique*. 3 (3), Varia. Presses universitaires de Rennes. Rennes. p. 29-48.
- COHEN-EMERIQUE, M. et ROTHBERG, A. 2015. *La méthode des chocs culturels, manuel de formation en travail social et humanitaire*. Presses de l'EHESP. Rennes.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier-Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2011. *Portfolio européen des langues, définition d'objectifs et « apprendre à apprendre »*. Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- DETROZ, P. 2008. « L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives » dans *Revue française de pédagogie*. 165, L'éducation et les politiques de mémoire. ENS Éditions. Lyon.
- DE VECCHI, G., et CARMONA-MAGNALDI, N. 2002. *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Hachette. Paris.
- DIERENDOCK, C., et FAGNANT, A. 2014. « Approche par compétence et évaluation à large échelle : deux logiques incompatibles » dans *Mesure et évaluation en éducation*. 37 (1), p. 43-82. URL : <https://doi.org/10.7202/1034583ar>, consulté le 13 juillet 2021.
- FARI BOUANANI, G-E. 2016. « De la théorie à la pratique : l'évaluation en question » dans *Imago Interculturalité et didactique*. 15 (1), Varia. Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed. Oran. p. 161-176. URL : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/68745>, consulté le 12 juillet 2021.
- LE BOTERF, G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Groupe Eyrolles, Éditions d'Organisation. Paris
- LE BOTERF, G. 2011. *Ingénierie et évaluation des compétences*. Groupe Eyrolles, Éditions d'Organisation. Paris.
- LECLERC, C., BOURASSA, B., et FILTEAU, O. 2010. « Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles » dans *Éducation et francophonie*. 38 (1), L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire. p. 11-32. URL : <https://doi.org/10.7202/039977ar>, consulté le 10 juillet 2021.
- LIMA, L., et HADJI, C. 2005. « Quand les étudiants jugent leurs études. Quelques enseignements d'une recherche internationale » dans *Papers*. 76, p. 67-96.
- MASSON, S. 2020. *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob. Paris.
- PERRENOUD, P. 1996. *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. ESF. Paris.
- PUREN, C. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes : essai sur l'eclectisme*. CREDIF-Didier. Paris.
- ROEGIERS, X. 2019. « Le recours aux compétences dans le Supérieur : mettre l'efficacité au service du sens » dans *Revista Iberoamericana d'Evaluación Educativa*. 12 (2), Evaluación por Competencias en la Educación Superior: Buenas Prácticas ante los Actuales Retos. p. 11-28. URL : <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.001>, consulté le 8 juillet 2021.

- ROMAINVILLE, M., et COGGI, C. 2009. *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. De Boeck Supérieur. Bruxelles.
- ROMAINVILLE, M. 2013. « Chapitre conclusif : évaluation et enseignement supérieur, un couple maudit au bord du divorce ? » dans ROMAINVILLE, M., GOASDOUE, R., et VANTOUROUT, M. (dirs), *Évaluation et enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur. Bruxelles. p. 273-322.
- SHEVLIN, M., et al. 2000. « The Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: love me, love my lectures? » dans *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 25 (4), p. 397-405. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/713611436>, consulté le 12 juillet 2021.
- SPOOREN, P., BROCKX, B., et MORTELMANS, D. 2013. « On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art » dans *Review of Educational Research*. 83 (4), p. 598-642.
- VANHULE, S. 2005. « Écriture réflexive et subjectivation des savoirs chez les futurs enseignants » dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 8 (1), Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement. pp. 41-63. URL: <https://doi.org/10.7202/1018157ar>, consulté le 15 juillet 2021.
- VERGNAUD, G. 2009. « The Theory of Conceptual Fields » dans *Human Development*. 52, S. Karger AG. Basel. p. 83-94.
- WEISS, J. 2000. « Le portfolio, instrument de légitimation et de formation » dans *Revue française de pédagogie*. 132, Évaluation, suivi pédagogique et portfolio. ENS Éditions. Lyon. p. 11-22.
- YANCEY, K. B. et WEISER, I. 1997. *Situating Portfolios : Four Perspectives*. Utah State University Press. Logan, Utah.
- ZEICHNER, K., et WRAY, S. 2001. «The teaching portfolio in US teacher education programs:what we know and what we need to know» dans *Teaching and Teacher Education* (17), Elsevier Sciences Ltd. Great Britain. p. 613-621.
- ZEICHNER, K. M., HUTCHINSON, E., et TOCHON, F. 2004. « Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants » dans *Recherche et Formation*. (47), La construction de l'expert. ENS Editions. Lyon. p. 69-78.