

**Les critères d'évaluation sommative de la dissertation en classe de FLE :****état des lieux et innovation pédagogique****The summative evaluation criteria of the essay in FLE class:****inventory and pedagogical innovation****معايير التقييم التجميعي للمقال في الأقسام النهائية: المخزون والابتكار التربوي****BENSLIMANE ILHEM<sup>1</sup>****Ecole Normale Supérieure de Constantine, Algérie.****benslimaneilhem@yahoo.fr**

تاريخ الوصول: 2020/03/27 القبول: 2020/09/30 النشر علي الخط: 2021/06/15

Received:27/03/2020 Accepted: 30/09/2020 Published online: 15/06/2021

**Résumé :** La production d'un texte écrit en français résulte d'une compétence scripturale qui dépend des ressources internes et externes régies en grande partie par un contexte précis. Dans cette lignée, nous menons une réflexion sur l'évaluation des productions écrites en français et précisément *la dissertation* en tant que savoir-faire et savoir-agir lors des examens universitaires semestriels. En fait, nous mettons en exergue les critères d'évaluation sommative adoptés par les enseignants praticiens de l'ENSC, ENSA et ENSO pour évaluer les dissertations rédigées par leurs étudiants. Comme nous présentons quelques actions innovantes pour remédier aux problèmes du choix et d'unification des grilles d'évaluation critériées.

**Mots-clés :** la dissertation, l'évaluation sommative, la grille d'évaluation critériée, innovation.

**Abstract:** The production of a text written in French is the result of scriptural competence, which depends on internal and external resources largely governed by a precise context. In this vein, we are carrying out a reflection on the evaluation of productions written in French and specifically the dissertation as know-how during semester university exams. In fact, we highlight the summative evaluation criteria adopted by practicing teachers at ENSC, ENSA and ENSO to evaluate the essays written by their students. As we present some innovative actions to remedy the problems of the choice and unification of criterion-referenced evaluation grids.

**Keywords:** essay, summative evaluation, criterion-referenced evaluation grid, innovation.

---

<sup>1</sup>- المؤلف المرسل: BENSLIMANE ILHEM البريد الإلكتروني: benslimaneilhem@yahoo.fr

## Introduction

L'écriture est définie comme étant « [...] *le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non syllabiques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases isolées permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit* » (D. Dumont, 2006 :176). Précisons que tout acte scriptural est susceptible d'être évalué à des fins enrichissantes et évolutives.

Dans le cadre pédagogique du secteur de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique, et à la fin de chaque semestre, l'étudiants universitaire passe une série de contrôles, dans la plus part desquels, il est mis en situation de production écrite conçue comme un « [...] *lieu où les savoirs et outils appropriés peuvent être réinvestis* » (J. Dolz & B. Schneuwly, 1998 :37). Les réponses aux sujets d'examen sont généralement évaluées par l'enseignant chercheur qui est en perpétuelle quête des nouvelles techniques pour améliorer ses pratiques pédagogiques en classe et sa façon de déterminer la valeur des produits scripturaux des étudiants.

En fait, la rédaction d'un message en français relève d'une compétence qui résulte d'une suite de ressources internes (les attitudes) Vs externes (contexte) et qui dépend en grande partie d'une situation de communication précise. D'ailleurs, Gerard F-M (2008) & De Ketele J-M (2010) soulignent que cette compétence scripturale pourrait être évaluée en tant que savoir-faire et savoir-agir en classe dans un cadre formel en rapport avec une activité d'enseignement/ d'apprentissage donnée.

Il est communément admis que l'évaluation de la production écrite et précisément *la dissertation* (choisie ici comme objet d'étude) ne semble pas aussi évidente pour tous les enseignants de langue française. Précisons que, les résultats d'une préenquête réalisée par entretien avec les enseignants de l'ENSC, montrent que 60% des notes obtenues par les étudiants poussent constamment ces praticiens à réfléchir à la manière avec laquelle ils ont préparé et ont présenté les cours et à la façon dont ils ont procédé pour évaluer ce type très particulier d'écrit. Ce constat nous a amenée à nous demander :

Quels sont les critères adoptés par les enseignants universitaires du département de français des Ecoles Normales Supérieures de Constantine, d'Alger et d'Oran ayant en charge les étudiants de fin de cycle pour réaliser une évaluation sommative aussi objective et fiable que possible ?

Il importe de préciser que la présente problématique est plus complexe qu'elle ne le paraît vu la nature de la notion d'évaluation sommative (décisive pour la réussite ou l'échec de l'apprenant) où l'enseignant,

contraint par une série de tâches pédagogiques et administratives, est partie prenante. Précisons que l'évaluation sommative de la dissertation est conçue comme étant une « *Evaluation finale, externe qui intervient sous forme de bilan en fin d'apprentissage avec une visée de contrôle, de certification* » (B. Petit Jean, 1984 :7) et « [...] vise à évaluer si les connaissances les plus importantes ont bien été acquises à la fin de la formation [...] elle permet de mesurer l'efficacité de l'apprentissage, les réactions des étudiants au sujet » du contrôle (<http://onlineassessmenttool.com>)

Notre questionnement s'articule donc autour du choix, de la combinaison, de la constance *Vs* la variation des critères d'évaluation sommative de la dissertation, des véritables raisons qui poussent certains enseignants universitaires à revisiter continuellement les grilles d'évaluation critériées définies comme « [...] un tableau qui détaille à la fois les critères utilisés pour interpréter la preuve d'apprentissage fournie par l'étudiant dans un travail écrit » (D. Berthiaume, J. David & T. David : 2011). Comme nous mettons en exergue les techniques et les actions pédagogiques innovantes intégrant l'étudiant dans la sélection des critères d'évaluation de sa propre production écrite.

## 1. Méthodologie

En cohérence avec ces concepts, nous avons analysé les données d'un questionnaire élaboré à l'intention des enseignants assurant, au sein de département de français des trois ENS algériennes de Constantine, d'Alger et d'Oran, des cours aux étudiants de fin de cycle (3B3-4B4-5B5) ; compte tenu que ces derniers ont des compétences rédactionnelles qui leur permettent de produire une dissertation écrite de manière correcte, claire et concise. Pour ce faire, nous exposons la méthodologie mise en pratique pour la collecte des données du corpus présenté en ligne à notre public d'informateurs et par la suite, nous analysons et nous discutons les résultats de cette étude exploratoire.

Rappelons que cette enquête répond à deux objectifs principaux : le premier est d'avoir une idée sur le choix/l'unification des critères pertinents et les techniques de confection des grilles d'évaluation destinées à l'évaluation des dissertations quant à leur qualité rédactionnelle ; et le second demeure la curiosité de découvrir quels sont les innovations mises en œuvre par nos enseignants afin de remédier aux problèmes rencontrés lors de l'évaluation de type certificatif. Comme tentative de réponse de ce double objectif, nous avons procédé par enquête réalisée au moyen d'un questionnaire en ligne destiné à 100 enseignants universitaires dont les adresses mails sont téléchargeables de la rubrique départementale de la page officielle de chacune des Ecoles Normales Supérieures concernées par l'étude (Constantine, d'Alger et d'Oran). Précisons que ce questionnaire a été créé et envoyé via un formulaire offert par le moteur de recherche Google comme étant un outil de sondage via Internet et englobe en tout cinq questions principales de faits et d'opinion. Il comporte un espace d'explication qui s'inscrit dans l'optique de

mettre en lumière les difficultés de conception et d'unification des grilles d'évaluation critériées et il donne la possibilité aux participants de proposer des remédiations aux divers problèmes d'évaluation.

Les questions répondent aussi au souhait de recueil des diverses observations et opinions sur la qualité rédactionnelle en français en classe de FLE ainsi que des suggestions visant une nouvelle voie d'innovation pédagogique dans l'appropriation de l'écrit et de son évaluation.

En effet, sur une période de trente jours, nous avons pu faire la collecte des réponses de 83 questionnés que nous remercions infiniment pour leur collaboration et pour leur sollicitude qui furent très précieuses pour l'aboutissement de cette étude.

## 2. Analyse des données

### 2.1. Le recours à la dissertation : statistiques et arguments

En premier lieu, nous avons cherché à savoir si tous nos enseignants interrogés procèdent par dissertation lors des examens universitaires. Et à travers l'examen de leurs réponses, nous avons explicitement constaté qu'une bonne majorité (représentée par 75% d'informateurs) recommande aux étudiants une réponse au sujet de contrôle sous forme de dissertation. Ces praticiens s'attendent probablement à ce que leurs étudiants soient capables de répondre à la consigne en produisant un type d'écrit nécessitant une compétence et un savoir agir particuliers lors d'une épreuve finale. Cependant, une minorité de participants à cette étude (dont le taux de réponses ne dépasse pas les 25%) montre que ces enseignants n'exigent pas ce type d'écrit lors de l'évaluations certificative conçue comme l'une des fonctions de l'évaluation sommative où l'on attribue une note chiffrée à l'étudiant à la fin du semestre ou d'une année d'étude. En fait, la quête des véritables raisons qui poussent un grand nombre de praticiens à recommander une telle forme scripturale aux contrôles, nous a permis de découvrir que les enseignants assurant certains modules théoriques en linguistique et en littérature qui nécessitent une telle forme d'écrit que ce soit en classe (comme travaux dirigés) ou lors de modalité de correction et de prise de décision (notation). En fait, cette forme particulière de l'écrit en français demeure très répandue dans les procédés de l'analyser et du commentaire des textes littéraires qui requièrent une problématique et un plan mettant en œuvre une habilité à rédiger un texte de niveau assez avancé en comparaison avec celui d'une simple réponse à une question directe ou à un QCM. Cependant, ceux qui enseignent perpétuellement les techniques rédactionnelles de ce type productif en classe, trouvent qu'il est légitime de les introduire dans leurs sujets de contrôles comportant des questions auxquelles répondent des étudiants de fin de cycle possédant des compétences linguistiques et rédactionnelles qui leur permettent d'écrire une dissertation correcte en langue française ; et ce, vu qu'ils ont suivi des cours de pratiques de l'écrit dès la première année universitaire. Ils sont même persuadés que ce type de production écrite

permettrait de contrôler davantage la maîtrise de l'écrit (inhérent au savoir) surtout la synthèse car « *L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues* » (J. Dolz, 2009 :2). L'étude montre aussi que certains praticiens s'attachent à l'idée que la dissertation offre la liberté du choix des éléments de réponse ; c'est-à-dire que l'étudiant pourrait, en quelque sorte, établir un plan personnel, mobiliser voire organiser ses connaissances et proposer les exemples de son propre choix. C'est, justement, cette prise de liberté rédactionnelle qui est conjointement renouée à la notion de « *la qualité de la représentation* » et celle de « *l'originalité des idées* » citées par Jean-Marie De Katelet en 2013 qui valorise les efforts des étudiants les plus distingués en évoquant les critères de perfectionnement. Ces derniers mettent, pratiquement, en exergue le niveau des apprenants et suscitent une appréciation subjective globale des efforts déployés en particulier lors des évaluations certificatives provoquant globalement chez les candidats une peur de fauter et de rater son examen.

Néanmoins, les 25% d'informateurs qui n'imposent pas à leurs étudiants ce type d'écrit nous ont proposé divers arguments dont les fréquences de réponses sont exposées dans l'histogramme suivant :



L'observation de l'histogramme montre intelligiblement que 40% des réponses fournies par les répondants prouvent qu'ils désapprouvent la pratique de dissertation parce qu'ils sont persuadés que ce n'est pas tous les apprenants de fin de cycle qui sont en mesure de reformuler ou de synthétiser l'essentiel du cours. Seuls les plus compétents qui trouvent une aisance à produire des dissertations sans lacunes et cela va entraîner une sorte d'échec abusif des étudiants qui ont certes des acquis mais qui ont du mal à les manipuler et à les mettre en pratique en situation d'écrit. Donc une grille d'évaluation critériée n'est point utilisée pour mesurer le rendement universitaire de l'étudiant. Nous retrouvons un lien fort entre cet argument et la réponse A donnée par une minorité de participants qui optent pour le texte cohérent au contrôle semestriel vu qu'il serait probablement plus efficace et plus abordable pour la majorité des étudiants ; et ce va de même pour l'enseignant qui évalue et note facilement les réponses aux questions qu'il a posées. Ce constat est à relier à la réponse donnée par 20% de praticiens qui partagent ce point de

vue par crainte que l'étudiant qui ne maîtrise pas suffisamment la langue n'échoue au contrôle en dépit de son sérieux, son implication et de sa compréhension des cours. Nous retrouvons donc une complémentarité entre les arguments cités par nos répondants à l'exception de ceux qui assurent aux étudiants des modules à caractère purement pratique et qui optent par honnêteté pour d'autres types d'écrit afin de répondre à une consigne du contrôle.

### 2.1.1. L'évaluation des dissertations : les critères adoptés

En essayant de répondre à la problématique principale de l'étude expérimentale, nous nous sommes intéressée davantage à la manière d'évaluation suivie uniquement par les participants (soit 75%) qui optent pour la dissertation. C'est alors que nous avons bel et bien remarqué qu'ils définissent et appliquent tous les critères d'une grille d'analyse pour effectuer l'acte d'évaluation. Logiquement, cette réponse rejoint conformément l'avis du chercheur théoricien d'origine canadienne Renald Legendre qui affirme que l'évaluation de toute production écrite nécessite des « [...] critères précis en vue d'une prise de décision » (1993 :76) et celui de De Katelet qui conçoit l'évaluation comme le recueil d'un « [...] ensemble d'informations (pertinentes, valides et fiables) en vue d' « examiner le degré d'adéquation entre celles-ci et un ensemble de critères traduisant adéquatement le type de résultats attendus » (2013). En effet, ces critères rendent pratiquement possible la prise en compte de plusieurs informations sur les compétences à évaluer ; raison pour laquelle aucun enseignant interrogé ne corrige une dissertation sans avoir recours aux critères d'évaluation prédéfinis soigneusement. A vrai dire, l'analyse de ce constat n'est complète qu'à partir d'une détermination (aussi fiable que possible) des critères combinés par nos évaluateurs praticiens pour définir leur grille d'évaluation finale. C'est alors que nous leur avons proposé une liste de criteriums au choix dont l'analyse quantitative et qualitative démontrent qu'une grande majorité d'évaluateurs ( représentés par un taux de 88.88%) focalisent sur le *respect de la consigne* puisqu'il leur semble nécessaire de tenir compte de l'information demandée, des exemples illustratifs, de la longueur de la dissertation et de l'autorisation *Vs* l'interdiction de la documentation. La même fréquence de réponses est observée chez les enquêtés qui favorisent la cohérence du propos et la richesse du vocabulaire dans la prise de décision et la notation du texte. D'un autre côté, un pourcentage très important (dépassant 77.77% de réponses) représente la sélection du *critère morphosyntaxique* qui semble très pertinent pour les personnes qui s'attendent à ce que leurs étudiants répondent à la consigne en respectant impérativement les règles morphologiques et syntaxiques dites révélatrices des compétences linguistiques acquises. En fait, même la grille d'évaluation EVA qui date de (1991), outre le fait qu'elle reste assez exhaustive en matière d'évaluation de l'écrit, elle porte un intérêt particulier au *critère morphosyntaxique* vu son importance sur le plan certificatif/diagnostique. Le *respect de*

*l'orthographe française* est aussi exigible pour un grand nombre d'informateurs parce que cette compétence devrait être installée chez les étudiants de fin de cycle, sensés l'enseigner correctement une fois recrutés dans leurs futurs établissements d'affiliation dans le secteur de l'Education Nationale en Algérie. Certes le système orthographique français paraît varié et complexe pour ceux qui ne lisent pas beaucoup parce qu'il ne reproduit pas forcément l'oral ; mais reste tout de même l'un des critères de base pour toute évaluation de l'écrit. Ce critère se rapporte aussi à la prise en considération de celui de *la forme* qui devrait être au service du contenu, celui de *la richesse des informations* et surtout celui de *l'originalité de la production écrite* qui pourrait éventuellement créer un « effet waw » chez certains évaluateurs et entraîne une part de subjectivité dans la modalité de correction.

En somme, qu'ils soient combinés ou indépendants les uns des autres, la haute fréquence d'emploi des divers critères d'évaluation -choisis par nos informateurs- témoigne de leur importance dans l'estimation des textes écrits en langue française qui débouche sur une évaluation s'approchant de plus en plus de son objectivité ; et cela, conformément aux résultats des travaux de recherches de l'éminent De Katelet (2013). Ce dernier va jusqu'à dire que les critères à caractère évaluatif sont dits tous utiles pour les appréhender en estimation des réponses à leur véritable valeur.

En cohérence avec ce cadre, il nous paraît important de noter que, majoritairement, nos enseignants praticiens se contentent de leur propre expérience professionnelle afin de sélectionner leurs critères d'évaluation ; et ce, loin de toute référence externe. Cependant, peu parmi eux affirment qu'ils font participer leurs étudiants à la confection des grilles d'évaluation critériées collectives en classe et précisément en travaux dirigés où l'on s'entraîne à faire de l'évaluation formative avant de passer au stade certificatif. Cette nouvelle entreprise (représentant l'un des axes fondamentaux de l'approche par compétence) coïncide avec l'affirmation de J-M. De Katelet (2013) qui assure fermement qu'elle représente l'une des démarches les plus inhérentes à l'auto-évaluation et à l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE. Autrement dit, Cette technique d'insertion des étudiants dans les pratiques de classe, outre le fait qu'elle renforce les liens socio-pédago-affectifs entre la partie guidée (étudiants) et la partie guidante (enseignants), représente une innovation très considérable dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'écrit surtout en langues étrangères. Par ailleurs, une fine minorité d'enseignants surtout les nouvelles recrues se concertent avec leurs collègues afin de définir et d'unifier les critères d'évaluation qu'ils vont suivre pour estimer et noter la dissertation proposés lors des contrôles. Nous retrouvons, dans cette partie analytique, un lien fort avec l'idée de Philippe Perrenoud (2001) qui porte dans un premier temps une attention particulière à la nécessité de travail en collaboration avec les collègues enseignants qui sont sur le même module pour un consensus et une insertion socio-

pédagogique en milieu professionnel. Et dans un second temps, il rappelle l'influence positive du recours aux modèles théoriques résultant des études antérieures et des travaux de recherche afin de bien concevoir son modèle de grille critériée. Ainsi, la divergence de ces éléments d'analyse prouve que la définition des grilles critériées pose toujours problèmes à certains enseignants évaluateurs qui trouvent du mal à mettre en œuvre une grille d'analyse fixe et à se mettre d'accord sur la sélection des critères communs. Cette problématique nous a poussée à chercher si leurs critères sont constants ou variables.



Pour ce faire, nous avons eu recours à une courbe statistique qui montre distinctement qu'une grande majorité d'évaluateurs (représentés par un taux de réponses de 80%) varient perpétuellement leurs critères d'évaluation. Ce qui confirme les résultats des travaux de recherche de Grant P. Wiggins (1989) qui évoque la nécessité de diversifier ses critères afin d'estimer au mieux toutes les informations recherchées dans la dissertation. Majoritairement, nos enseignants justifient cette variation par la nécessité de déterminer ou d'ajuster en cours de route l'ensemble de critères pertinents et « [...] *adéquats aux objectifs fixés au départ* » (J-M De Katelet, 1989) suivant diverses exigences cognitives des compétences visées et qui diffèrent, bien sûr, d'une dissertation à l'autre. Comme ils évoquent le souci de l'hétérogénéité de la classe et des niveaux des étudiants qui sont complètement distincts ; raison pour laquelle, ils essayent à chaque reprise de focaliser sur des compétences maîtrisées et mises facilement en pratique par la majorité de leurs étudiants afin d'éviter l'échec massif dont a parlé De Katelet en 2013. Ils rajoutent également que le facteur du volume horaire et celui de la nature du module à enseigner en classe font que les praticiens n'ont pas tous la même chance de faire des entraînements à l'écrit et éventuellement une évaluation formative qui, selon Philippe Perrenoud (2001) « [...] *suit une logique de régulation ; elle s'inscrit donc dans une relation d'aide, un contrat de confiance, un travail coopératif* »

Contrairement à ce premier constat, la courbe nous donne une idée claire sur le petit pourcentage (15%) qui représente les réponses de ceux qui optent perpétuellement pour les mêmes critères d'estimation des productions écrites ; et cela relève souvent des pratiques d'évaluation standard où les critères restent « *identiques quels que soient les écrits à produire* » (Claudine Debanc- Garcia & Maurice Mas, 1988). En fait, la question ouverte « pourquoi ? » nous a aidée à découvrir des véritables raisons qui poussent l'enseignant à conserver sa grille d'analyse critériée : En effet, un public assez large (dont le taux de

réponses dépasse 45%) avoue que les critères d'évaluation sont les mêmes et restent inhérents à tous les types de production écrite, quelle que soit leur forme. Par ailleurs, 19% des réponses recueillies auprès de certains questionnés indiquent qu'ils mettent toujours en fonction des critères stables car les compétences scripturales à évaluées sont constantes dans toutes les formes de production écrite indépendamment du thème traité ou de la consigne donnée.

### 2.1.2. Difficultés rencontrées par les évaluateurs

Paradoxalement à ce qui précède, une attention particulière est portée aux véritables difficultés auxquelles sont confrontés les praticiens au moment de l'évaluation sommative des dissertations, pour une mise en exergue des plus grands soucis d'estimation du produit scriptural en français. Citons à titre d'exemple la non maîtrise de la « synthèse » par un bon pourcentage d'étudiants qui même en fin de cycle reprennent le cours identique en focalisant sur la quantité de l'information au détriment du développement des idées personnelles. Conjointement à ce propos, Jean François De Prieto & Matthey Martinette (2000) évoquent l'intérêt de la technique de reformulation « *qui permet* » selon eux « *de présenter une information à la fois dans sa forme originale et dans une forme soit plus accessible au destinataire, soit mieux intégrée à la ligne générale du propos* ». A ce problème, se rajoute en force celui des réponses *hors sujet* ; c'est-à-dire que les dissertations qui ne représentent pas de relation directes avec le sujet à développer mais écrites soigneusement. Ceux qui souffrent de ce problème se demandent simultanément quel critère d'évaluation devraient-ils suivre pour éviter l'échec d'un produit qui, certes, ne respecte pas la consigne mais intègre quand même des compétences linguistiques non négligeables ; telles que la correction morphosyntaxique, la richesse lexicale, la présentation des idées dans un plan impressionnant ou autres.

L'examen des données révèle également qu'un bon nombre du public interrogé (environ 20%) soulève le problème de la définition d'une grille d'évaluation commune qui résulte soit de l'absence de collaboration des enseignants collègues qui sont sur le même module, soit de leur désaccord sur le choix de critères jugé comme plus pertinents ou plus prioritaire que d'autres, soit des divergences des cours, du dispositif matériel et de l'hétérogénéité des groupes d'étudiants. Les résultats de ce problème de mise en commun, de partage et de communication entre ces enseignants se répercutent automatiquement sur la modalité de notation qui pourrait éventuellement priver certains étudiants de certains bénéfices, à l'instar de bourse à l'étranger ou de l'inscription en Master au niveau des institutions habilitées. Ceci dit, étant un être humain, l'enseignant évaluateur pourrait éventuellement être emporté par sa subjectivité vis-à-vis de certains produits scripturaux dans la mesure où il a parfois du mal à adapter sa grille d'évaluation au profit d'une réponse originale, impressionnante, et même rare mais hélas loin des intentions de

l'évaluateur qui, outre le fait qu'il soit contraint par des dates limites de remise des notes à sa tutelle administrative, cherche une réponse précise et concise à sa signe. Il se laisserait ainsi emporter par la qualité rédactionnelle et s'éloignent du barème de notation qu'il est sensé appliqué de façon équitable sur toutes les copies d'examen.

Tenant compte des difficultés rencontrées au début du parcours professionnel à l'Université, nous nous sommes véritablement intéressée au facteur d'insertion socio-pédagogique des nouvelles recrues. En d'autres termes, le manque de prise de contact et de coordination entre les enseignants (permanents et nouvellement recrutés) entraîne une difficulté de concevoir une grille critériée fiable et efficace qui devrait contribuer à la mise en valeur du savoir-faire et du savoir-agir de l'étudiant en tant que partie prenante potentielle dans son propre apprentissage ; et ce, ne serait qu'une conséquence directe de l'absence d'encadrement et de prototype départemental à suivre par les évaluateurs.

### 3. Remédiations

Face à maintes problèmes d'évaluation de la dissertation, comme forme distinguée de l'écrit en français, il s'avère nécessaire d'innover sa technique d'évaluation en changeant de raisonnement et en s'inscrivant dans une dynamique de collaboration et de partage pédagogique où l'expérience professionnelle des autres collègues (sensés assurer des démultiplications sous couvert départemental) et la formation continue encadrée par les pairs les plus expérimentés contribueront à l'enrichissement des idées et de l'aspect créatif chez l'enseignant praticien (surtout nouvellement recruté). Toujours dans une perspective d'innovation, il semble très pertinent de revenir sur l'un des axes fondamentaux de l'approche par compétence qui encourage la participation des apprenants dans la confection des grilles d'évaluation critériées lors des travaux dirigés et des évaluations formatives en classe de FLE. Ainsi, l'étudiant participant à son auto-évaluation aurait la possibilité d'identifier ses lacunes, de corriger ses propres erreurs et d'améliorer automatiquement sa compétence rédactionnelle. La favorisation d'une co-évaluation permettrait également de comparer les productions, de porter des jugements, de communiquer à son camarade ses problèmes linguistiques, techniques et bien sûr de tirer profit de la correction des erreurs des autres étudiants ; et ce, par un procédé de mise en commun et de correction collective assez motivante en classe. Cette technique favorise la réflexivité et prépare à l'avance l'étudiant à l'examen, à l'évaluation puisqu'il reconnaît déjà le système de notation suivi par son enseignant (ce dernier gagne de plus en plus de crédibilité auprès de ses évalués). Ces préalables conceptuels sont conjointement conditionnés par la nécessité de remettre en question sa façon de concevoir le cours et de mettre en œuvre des activités jugées nécessaires pour la consolidation du français écrit tout en s'éloignant de tout préjugé à l'égard des évalués (il serait ici question de transparence et de conscience professionnelle). Ceci

pourrait éventuellement coïncider avec les résultats de recherches des laboratoires et des thèses visant l'introduction des activités pratiques dans les cours théoriques à caractère *transmitif* (De Ketele, 2013) et l'amélioration de sa pratique d'évaluation des copies d'examen semestriel. Ainsi l'évaluateur, outre le fait qu'il soit tributaire d'une multitude de contraintes professionnelles telles que l'enseignement, l'encadrement, la recherche scientifiques, les surveillances, pourrait quand même déployer des efforts en vue de renforcer son efficacité en classe de FLE, varier ses suggestions lors des concertations avec ses collègues enseignants, consolider les axes socio-affectifs avec ses étudiants et de participer à l'épanouissement de son institution universitaire.

### Conclusion

La présente étude nous a permis de mettre l'accent sur l'acte d'évaluation qui représente l'une des tâches pédagogiques essentielles de l'enseignant universitaire de FLE. Cette perspective a favorisé l'intérêt porté à la conception des grilles d'évaluation critériées destinées à l'estimation et au contrôle des dissertations produites par des étudiants préparant un diplôme d'enseignement de langue française. Notre objectif du départ était de déceler l'ensemble des critères adoptés par les enseignants de FLE ayant en charge des cours de fin de cycle afin d'évaluer une forme particulière de l'écrit nommée « dissertation ». Pour ce faire, nous avons eu recours à un questionnaire envoyé aux enseignants de français travaillant à l'une des ENS de Constantine, d'Alger ou d'Oran via internet.

Les réponses de ces informateurs ont bel et bien montré que la grille d'évaluation critériée demeure indispensable pour tout acte d'évaluation de l'écrit car la sélection des critères, qui mettent en valeur les compétences rédactionnelles de l'étudiant, faciliterait la tâche à l'enseignant et éviterait l'échec à l'examen. Nous avons également découvert que les critères d'évaluation varient en fonction de la visée de l'enseignant, de la consigne et du niveau des étudiants ; ce qui pose le problème d'unification des critères aux enseignants qui sont sur le même module.

Les répondants ont proposé de renouer avec les principes de l'approche par compétences qui favorise la participation des étudiants universitaires à la confection des grilles d'évaluation en classe à des fins d'entraînement et d'auto-correction. Cette action pédagogique innovante permettrait de définir de manière commune les critères d'évaluation, de les adapter en fonction des compétences installées en cours et d'assurer une évaluation sommative aussi fiable que possible. Ainsi, l'évaluation sommative de la dissertation en langue française se détache de l'idée de comparaison entre le produit de l'étudiant et la norme de référence car les enseignants de FLE donnent de plus en plus la possibilité à leurs apprenants de participer à la sélection des critères d'évaluation. Cette innovation pédagogique contribuerait en grande

partie au calibrage réciproque des visées des enseignants évaluateurs et des attentes des étudiants universitaires.

### Bibliographie

- Base de connaissances en ligne, « *L'évaluation sommative* », In *Quels sont les types d'évaluation ?* <http://www.onlineassessmenttool.com>
- Berthiaume D., David J. & David T. (2011), « *Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire* », In *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur* [en ligne], n° 27(2), In <http://www.journals.openedition.org/ripes/524>
- Debanc-Garcia C., & Mas M. (1988), « *Evaluation des productions écrites* », In *Apprendre/ Enseigner à produire des écrits*, De CHIS, Laurent, Meyer, Schneuwly, Prisme, pp.133-145.
- De Ketele J-M. (1989), « *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation* », In *Cahiers de la Fondation Universitaire, Université et société, le rendement de l'enseignant universitaire*, n°3, pp.73-83.
- De Ketele J-M. (2010), « *Ne pas se tromper d'évaluation* », In *Revue française de linguistique appliquée*, pp.15-1, pp, 25-37.
- De Ketele J-M. (2013), « *L'évaluation de la production écrite* », In *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII, pp. 59-74.
- De Prieto J-F. & Matthey M. (2000), « *Apprendre à écrire une note de synthèse* », In *La rédaction technique*, De Benoit, Denis, De Boeck supérieur, « *Champs linguistiques* », pp.149-168.
- Dolz J. (2009), « *Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première : une étude de cas sur l'argumentation orale* », In *Savoir en (trans) formation*, De Boeck supérieur.
- Dolz J., & Schneuwly B. (1998), « *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école* », ESF éditions, Coll. Didactique du français, pp.37-38
- Dumont D. (2006), « *Le geste d'écriture - Méthode d'apprentissage - Cycle 1 - Cycle 2* », Éd. Hatier, Col. Hatier pédagogie, 2ème édition. Paris.
- Gerard F-M. (2002), « *L'indispensable subjectivité de l'évaluation* », In *Antipodes*, n°156, pp.26-34.
- Gerard F-M. (2008), « *Evaluer des compétences. Guide pratique* », De Boeck, Bruxelles.
- Legendre R. (1993), « *Dictionnaire actuel de l'éducation* », Guérin.
- Perrenoud P. (2001), « *Evaluation formative et évaluation certificative : contradictoires ou complémentaires ?* » In *Formation professionnelle*, n°4, Suisse, pp. 25-28.
- Petit Jean B. (1984), « *Formes et fonctions des différents types d'évaluation* », In *Pratiques*, n°44, pp. 5-20.
- Wiggins G. (1989), « *The Futility of trying to teach everything of importance*», In <http://www.ibmidatlantic.org/wiggins.pdf>