

L'évaluation dans l'espace « tutorat » du système LMD à l'université algérienne : quelle(s) formation (s) pour quel(s) enjeu(x) ?

Zineb Haroun, magister50@gmail.com, université Constantine 1, Algérie

Résumé : La mise en place du tutorat dans le cadre du système LMD en Algérie octroie à cet espace des objectifs de formation parmi lesquels les techniques d'évaluation et d'auto-évaluation. Pour saisir la nature de cette formation, un questionnaire a été auto-administré à des enseignants de la Faculté des Lettres et des Langues de l'université de Constantine 1 afin de les interroger sur leurs conceptions, sur leurs pratiques d'évaluation ainsi que sur leurs préconisations pour une formation à l'évaluation. L'analyse quantitative et lexicale effectuée au moyen du logiciel Sphinx iQ a révélé une restriction de l'étendue du tutorat au travail universitaire et personnel ainsi qu'aux techniques de recherche seulement en dépit de la présence d'une conception de l'évaluation liée aux démarches d'apprentissage, aux compétences et à la régulation. Des écritures curriculaires pourraient consolider et appuyer ces conceptions.

Mots-clés : Evaluation, tutorat, LMD, formation, auto-évaluation

1. Contexte institutionnel et problématique

L'université algérienne a basculé depuis 2004¹ dans le LMD afin d'uniformiser « son système de formation supérieure avec le reste du monde » (MESRS, 2009, p.3). L'un des principes fondamentaux de ce nouveau régime est d'accroître l'implication de l'étudiant dans la construction et la réalisation de son parcours de formation dans une perspective d'autonomisation (ibid.). La liberté d'action à laquelle aspire le LMD est rendue possible grâce à une acquisition d'un ensemble de compétences en l'occurrence méthodologiques qui lui permettront de faire face aux situations rencontrées. Un tel objectif rappelle l'idée de « moyens » pour apprendre, défendue par Carl Rogers et pour qui l'apprentissage « dans une situation d'autonomie [...] passe par l'octroi de moyens souvent différents selon les individus » (Cité par André, 1989, p.10). Pour le système LMD, ces outils sont en relation avec « les techniques d'auto-évaluation et d'auto-formation » (JORA, 2008, p. 17) qui sont transmis par le biais d'un mécanisme de réalisation, incarné par le « tutorat » en tant qu'espace de formation et en tant que démarche d'apprentissage (MESRS, ibid.). En effet, cette sphère de dialogue entre enseignants – étudiants (ibid.) qui se veut un lieu d'évaluation en temps réel des compétences des étudiants est également un moment d'explicitation des représentations et de la signification de l'évaluation des enseignants (Cardinet, 1986 ; Allal & Mottiez Lopez, 2005) en faveur d'une *régulation interne* (Cardinet, ibid.). Ainsi, cette formation qui s'avère une composante (Figure 1) incontournable du processus de construction du parcours de formation de l'étudiant mérite une approche plus fouillée afin de saisir sa nature et ses enjeux.

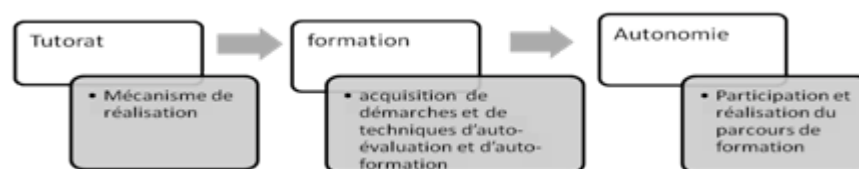


Figure 1 : La formation à l'évaluation, une composante de la réalisation du parcours de formation

Dans la même lignée des partisans de l'autonomie de l'évaluation, en tant qu'aspect de l'apprentissage (André, 1998), porter « un jugement sur sa propre compétence » (CECR, 2005, p.144), ne peut être

¹ Selon le décret exécutif n° 04- 371 du 24 novembre 2004 portant création du diplôme de licence « nouveau régime »

atteint que par le biais d'une formation (Bonniol, 1981, Genthon, 1983) qui fournira au préalable à l'étudiant suffisamment de matériaux relatifs à une conscientisation à l'évaluation, à ses objets ainsi qu'à ses outils et à ses démarches. Pour rendre compte de cette formation, il est nécessaire de saisir les conceptions de l'évaluation des enseignants du supérieur afin de pouvoir s'arrêter sur leur pédagogie. Pour ce faire, une étude exploratoire au moyen d'un questionnaire a été effectuée auprès d'enseignants de la faculté des Lettres et des Langues de l'université de Constantine 1. Pour les besoins de notre enquête, certains concepts ont été convoqués afin de dessiner le cadre conceptuel de cette recherche et d'élaborer le questionnaire.

2. Quelques préalables conceptuels

Partir des conceptions et des pratiques évaluatives des enseignants pour appréhender leur pédagogie à l'évaluation et à l'auto-évaluation dans l'espace « tutorat » exige la stabilisation de concepts en rapport avec l'évaluation, ses objets, ses fonctions, ses moments et ses outils dans le cadre de l'éducation. Dans ce sens, Charles Hadji (1992) précise que pour rendre compte des pratiques évaluatives, il faut se munir d'une définition qui permettra de caractériser la nature de l'activité d'évaluation. Cette spécification s'est opérée sur la base de ce qui relève de l'évaluation et de ce qui n'en relève pas (Talbot, 2009).

Pour J-M de Ketele (1991), elle est une opération de collecte d'informations réunies sur la base de critères de pertinence, de fiabilité, et de validité, et qui sera mise en relation avec un référentiel préétabli ou construit en cours de route pour une éventuelle prise de décision. Dans ce sens, elle ne peut se confondre en une simple activité de contrôle puisque le référent lui est *constituantiel* (Talbot, *ibid.*). Gardner (cité par Tardif, 1993) apporte des précisions quant à l'objectif de cette opération ainsi quant au type d'information qui est à la fois un éclairage sur le processus d'apprentissage non seulement pour l'individu, mais aussi pour son environnement social. Néanmoins, l'élaboration de la signification (Allal, 1988, Allal & al. 1993) et la prise de décision s'effectuent inéluctablement sur la base de la mesure, étape préalable à ces deux phases. Certes, elle permet dans un premier temps d'apprécier les connaissances et les capacités des évalués en termes d'objectifs atteints, mais elle ne peut en aucun cas fournir des éléments concernant leur développement cognitif et métacognitif (Tardif, 1993). Pour renseigner cette dynamique de l'apprentissage qui tend vers l'acquisition de compétences, il n'est plus possible de se limiter à un objet d'évaluation en lien seulement avec des connaissances mises au jour par les résultats obtenus, mais il va falloir s'interroger aussi sur la logique empruntée pour la résolution d'un problème ou pour l'accomplissement d'une tâche. Cet intérêt pour les démarches de l'apprenant va lui conférer plus de responsabilités dans le cadre de l'élargissement des boucles systémiques de la régulation des apprentissages (Allal, 1979 ; 1988) qui intègrent désormais l'auto-évaluation, en tant que processus d'auto-régulation qui génère l'apprentissage par le biais d'interaction avec l'enseignant et entre pairs (Ibid., 1993). Ce sous-système de régulation, qui œuvre dans le sens de l'amélioration des performances des apprenants et d'ajustement des stratégies des enseignants, devient « un processus de formation dans le processus de formation » (Genthon, cité par Bonniol & Vial, 2009, 248) dans le sillage de l'évaluation formatrice (Nunziati, 1990) dont l'objectif fondamental est de doter l'apprenant d'outils d'évaluation des enseignants.

3. L'évaluation dans l'espace « Tutorat »

En devenant un sous-système qui dirige le système de formation (Bonniol & Vial, *ibid.*), l'évaluation formatrice s'impose comme une pratique dont la visée est de fournir des repères susceptibles de mettre « l'apprenti-évaluateur » en rapport direct avec les objectifs éducatifs. Cette entreprise qui converge parfaitement avec les finalités de la formation dans l'espace « tutorat » fait de lui un moment d'évaluation formative qui valorise l'apprentissage loin de la logique du contrôle où du bilan complètement assujéti à des impératifs de certification. En lui assignant cette fonction, l'enjeu est de taille dans la mesure où c'est sur la base de l'ensemble des régulations que l'étudiant va pouvoir construire un ensemble de stratégies qui vont guider ses actions dans d'autres situations. Dans ce cas - là, que lui a transmis au préalable l'enseignant, que ce soit de manière explicite ou implicite comme moyen ? La réponse à cette question est en rapport direct avec les conceptions de l'enseignant des

démarches évaluatives, que nous allons essayer de déceler à partir des hypothèses formulées dans le cadre de cette étude. Dans ce sens, nous postulons que les enseignants sont beaucoup plus dans une posture évaluative de mesure et de contrôle qui privilégie la vérification de l'atteinte d'objectifs de formation, liés à l'acquisition de connaissances disciplinaires et localisables par l'intermédiaire de tests standardisés. Ce qui les place plutôt dans une perspective de bilan que de recherche de sens et d'interprétation significative pour l'évalué ainsi que pour l'évaluateur. Cette conception est tributaire de l'idée que se font les enseignants du tutorat et pour lesquels il s'agit d'un moment réservé quasiment à des reprises de contenus disciplinaires plutôt qu'à un accompagnement personnalisé sur divers sujets² en l'occurrence ceux en lien avec les techniques d'auto - évaluation et d'auto-formation.

4. Méthodologie

Pour vérifier l'ensemble de ces présomptions, une enquête par questionnaire a été menée au moyen du logiciel Sphinx iQ³. Le questionnaire, qui a été auto-administré et soumis en main propre⁴, regroupe trois variables en rapport avec les hypothèses formulées en l'occurrence les conceptions de l'évaluation, les pratiques évaluatives et la pédagogie à l'évaluation et à l'auto-évaluation dans l'espace tutorat. L'objectif est de cerner d'abord la nature de l'activité évaluative des enseignants qui par la suite est censée éclairer leur enseignement de l'évaluation et de l'auto-évaluation. Pour chaque variable, des sous-variables ont été affectées. Elles renvoient à la signification de l'évaluation pour la première variable, aux objets, aux outils ainsi qu'aux fonctions qui correspondent à la conception indiquée pour la seconde variable et à ce que représente le tutorat pour le corps enseignant et à la nature de la formation préconisée pour la dernière variable. (**Tableau 1**). La version finale du questionnaire n'a été administrée qu'après un pré-test réalisé auprès d'une quarantaine d'enseignants et qui a révélé l'incompréhension de la question relative à la formation préconisée. La réponse à cette question devait se faire sur la base des réponses précédentes. Suite à des discussions avec des experts, deux autres questions, précisant la fonction de chaque évaluation, ont été rajoutées. Ce qui devrait augmenter significativement la compréhension de la question sur les préconisations de la formation et les chances de réponse.

² Selon le guide du système LMD (MESRS, 2009), le tutorat revêt plusieurs aspects : accompagnement sur le plan administratif, pédagogique, méthodologique, technique et social

³ La présente enquête est menée avec le soutien technique et logiciel de la société Le Sphinx (www.lesphinx.eu)

⁴ Il a été demandé aux répondants de déposer leur questionnaire auprès de leur administration. Nous avons opté pour ce mode d'administration du questionnaire en dépit de ses biais pour des contraintes de disponibilité en même temps des enseignants des quatre départements de la faculté.

Tableau 1 : La composition du questionnaire

Les variables	Les sous-variables	Les questions	Les modalités
Les conceptions de l'évaluation	Définition de l'évaluation	Evaluer signifie pour vous	09 modalités affectées avec plusieurs réponses possibles
Les pratiques évaluatives	Objets de l'évaluation	Selon vous, l'évaluation doit porter sur	07 modalités affectées avec plusieurs réponses possibles
	outils	Selon vous, quel outil se prête mieux à l'objet que vous avez choisi	04 modalités affectées avec plusieurs réponses possibles
	moments	Pour vous l'évaluation doit intervenir	03 modalités affectées avec plusieurs réponses possibles
	Fonctions	L'évaluation intervenant en cours d'apprentissage a pour fonction L'évaluation intervenant au terme d'une unité d'enseignement-apprentissage ou au terme d'une formation ou d'un cursus	07 modalités affectées avec plusieurs réponses possibles 04 modalités affectées avec plusieurs réponses possibles
La formation à l'évaluation dans le tutorat	Définition du tutorat	Pour vous le tutorat est un espace de formation à	05 modalités affectées avec plusieurs réponses possibles
	La formation préconisée	A partir de vos réponses aux questions précédentes, quelle formation à l'évaluation et à l'auto-évaluation envisagerez-vous pour les étudiants dans l'espace tutorat	Texte

5. L'échantillon

L'enquête a été réalisée auprès d'un échantillon d'enseignant de la Faculté des Lettres et des Langues⁵. La taille de l'échantillon (n) a été calculée sur la base d'une population parente (p) qui s'élève à 219 enseignants permanents de la faculté, soit 8,87% de l'ensemble de la population statistique qui compte 2467 enseignants permanents de l'université de Constantine⁶. Le niveau de confiance traditionnellement retenu (E) est de 1,96 pour un taux de confiance de 95%, soit une marge d'erreur (e) de 5%. D'où la taille suivante de l'échantillon : $n = \frac{(1,96)^2 - 0,088(1-0,088)}{(0,05)^2} = 123$

Néanmoins, sur l'ensemble de l'échantillon interrogé, il nous a été retourné 100 questionnaires, soit un écart de 23 réponses par rapport à la taille de l'échantillon. Ce qui va amener la marge de l'erreur à $\pm 2,55\%$, calculée pour les échantillons de plus de 100 individus comme suit : $E = \pm \sqrt{p(1-p)/n} = \pm \sqrt{0,081(1-0,081)/123} = \pm 2,55\%$. Ce qui est tout à fait tolérable par rapport à la marge d'erreur énoncée précédemment.

Sur un effectif de 100 enseignants, la fréquence sur les observables les plus élevées est de 61 % enregistrée au département des lettres et langue française avec un taux d'observables pour les enseignants permanents de 61 %. L'autre relation significative concerne le département des lettres et langue anglaise où il a été relevé un taux de répondants de 19 % dont la majorité incombe pour les enseignants permanents avec 50 %. La même remarque concerne le département de traduction et celui de lettres et langue arabe en ce qui concerne le profil des répondants sauf que cette fois-ci les deux relations sont peu significatives par rapport au nombre des personnes ayant répondu. Pour le premier département, le taux de répondants est de 13%, dont 20 % des réponses pour les enseignants permanents. Pour le second département, 07% de l'effectif de l'échantillon sont enregistrés dont 07 % concerne les enseignants permanents et 07 % pour les enseignants/Doctorants. L'ensemble des quatre départements ainsi que le profil d'enseignants permanents seront pris en considération dans l'analyse

⁵ Cette faculté comprend quatre départements : des lettres et langue française, des lettres et langue anglaise, des lettres et langue arabe et traduction

⁶ Selon les statistiques de l'université de Constantine 1 consultable en ligne <http://www.umc.edu.dz/#>

vu que l'objectif de cette recherche n'est pas de tendre vers une généralisation des observations, mais de chercher plutôt à déblayer le terrain quant à l'évaluation dans l'espace « tutorat » et quant à son enseignement.

Tableau 2 : nombre de répondants par département.

	Effectifs	% Obs.	Ecart
de lettres et langue arabe	7	7,0%	- TS
de lettres et langue française	61	61,0%	+ TS
de lettres et langue anglaise	19	19,0%	
de traduction	13	13,0%	- S
Total	100	100,0%	

Tableau 3 : nombre de répondants par profil

	Effectifs	% Obs.	Ecart
Enseignant(e)/de lettres et langue arabe	7	7,0%	
Enseignant(e)/de lettres et langue française	61	61,0%	+ TS
Enseignant(e)/de lettres et langue anglaise	50	50,0%	+ TS
Enseignant(e)/de traduction	20	20,0%	+ TS
Enseignant (e) / doctorant (e)/de lettres et langue arabe	7	7,0%	
Enseignant (e) / doctorant (e)/de lettres et langue française	2	2,0%	- S
Enseignant (e) / doctorant (e)/de lettres et langue anglaise	0	0,0%	- TS
Enseignant (e) / doctorant (e)/de traduction	0	0,0%	- TS
masterant (e)/de lettres et langue arabe	0	0,0%	- TS
masterant (e)/de lettres et langue française	0	0,0%	- TS
masterant (e)/de lettres et langue anglaise	0	0,0%	- TS
masterant (e)/de traduction	0	0,0%	- TS
Total	100		

6. Principaux résultats et discussion

Les résultats retenus portent sur les conceptions et les pratiques évaluatives des enseignants permanents des quatre départements ainsi que sur leurs préconisations quand à la formation à l'évaluation dans le cadre du tutorat. L'analyse des préconisations se fera à la lumière des deux variables précédentes.

7. Les conceptions de l'évaluation

Amenés à choisir leur réponse par ordre de priorité, les enseignants des quatre départements⁷ ont retenus parmi les neuf modalités proposées suite à la question sur ce que signifie pour eux l'évaluation, les modalités suivantes :

- vérifier les acquis par rapport à un enseignement dispensé (importance 3,75) ;
- contrôler au moyen d'un dispositif la conformité ou la - non conformité entre un objet et le phénomène comparé (3,71) ;
- apprécier des connaissances, des habiletés ou des attitudes dans le but de déterminer le degré d'atteinte des objectifs éducatifs (importance 2,35) ;
- donner son avis sur la maîtrise d'un savoir et d'un savoir-faire (importance 2,11) ;

⁷ Le test du khi2 a montré que la relation n'est pas significative entre la variable « enseignant par département » et la variable « conception de l'évaluation » (p = 0,99. Kh2 = 21,94 ; ddl = 40 (NS).

- obtenir des informations significatives à propos des connaissances et des capacités d'une personne (importance 1,58) ;
- formuler un jugement de valeur par rapport à une réalité (importance 1,10).

Tableau n°4 : les conceptions d'évaluation des enseignants par département

	Enseignants départ. Français				Enseignants départ. anglais				Enseignants Départ. de traduction				Enseignants Départ. Arabe			
	Imp.	Eff	Obs. %	Eca	Imp.	Eff	Obs.%	Eca	Imp.	Eff	Obs. %	Ecar	Imp.	Eff	Obs. %	Ecar
contrôler au moyen ...	1,08	19	31,1%	+ TS	1,08	17	34,0%	+ TS	0,9	4	20,0%		3,71	6	85,7%	+ S
situer par rapport...	1,15	21	34,4%	+ TS	1,02	17	34,0%	+ TS	1,9	11	55,0%	+ TS	2,14	4	57,1%	+ PS
attribuer une valeur numérique	1,3	22	36,1%	+ TS	1,72	23	46,0%	+ TS	1,5	9	45,0%	+ S	2,14	4	57,1%	+ PS
vérifier les acquis	3,74	55	90,2%	+ TS	3,72	44	88,0%	+ TS	3,8	18	90,0%	+ TS	1,86	4	57,1%	+ PS
donner son avis	2,11	41	67,2%	+ TS	2,18	35	70,0%	+ TS	1,55	11	55,0%	+ TS	1,71	4	57,1%	+ PS
apprécier des connaissances..	2,39	47	77,0%	+ TS	2,32	37	74,0%	+ TS	2,1	13	65,0%	+ TS	1	3	42,9%	
obtenir des informations	1,51	41	67,2%	+ TS	1,56	37	74,0%	+ TS	1,6	14	70,0%	+ TS	1,57	5	71,4%	+ S
formuler un jugement	0,93	32	52,5%	+ TS	0,7	21	42,0%	+ TS	1,1	14	70,0%	+ TS	0,71	4	57,1%	+ PS
recueillir des informations	0,79	27	44,3%	+ TS	0,7	19	38,0%	+ TS	0,55	6	30,0%	+ PS	0,14	1	14,3%	
Total		61				50				20				7		

Par rapport aux positionnements théoriques mobilisés dans le cadre de cette étude, les réponses obtenues renvoient à deux aspects de l'évaluation. Pour le premier aspect, l'évaluation est considérée (*vérifier, contrôler, apprécier*) comme une opération de comparaison entre un référent (le résultat ou l'observable) et un référent (l'attendu, les objectifs) alors que pour le deuxième aspect, elle a pour objet les connaissances dispensées dans le cadre d'un enseignement et dont il faut s'assurer de leur acquisition au moyen soit, d'un dispositif spécifique, soit en émettant seulement des d'appréciations ou de jugements de valeur. Le jugement comme l'appréciation relève beaucoup plus de l'ordre du subjectif qui ne prépare pas forcément une prise de décision (Talbot, 2009) comme c'est le cas pour l'évaluation qui, à partir d'un ensemble d'informations, des mesures sont à prendre en enseignement ou en apprentissage. Penser l'évaluation en ces termes de vérification, de contrôle, d'appréciation et de jugement situe les conceptions des enseignants dans le modèle de l'évaluation des produits (Vial, 2012) qui s'inscrit dans la logique de la sélection et de la vérification de la conformité. Cette attitude des enseignants trouve sa signification dans un premier temps dans les contraintes institutionnelles relatives à la massification de l'enseignement qui ne laisse guère place à une prise en charge individuelle des étudiants et dans un deuxième temps au rôle social de l'évaluation à l'université confrontée durablement au marché des certifications. Certes, nul ne peut nier la présence de ce type d'évaluation qui est censée départagée les étudiants mais les lignes de partage peuvent aussi être édictée par l'individualisation de l'apprentissage et de l'implication des étudiants dans leur formation, Ce qui convergent parfaitement avec les fondements du système LMD en Algérie.

8. Les pratiques évaluatives

Interrogés sur leurs pratiques évaluatives à travers les objets, les outils, les moments et les fonctions de l'évaluation, les enseignants n'ont pas dérogé quant à l'utilité de recourir aux connaissances comme objet privilégié d'évaluation (Tableau 5, *importance 4,82*). Est-ce l'influence du rôle assigné à l'université, lieu de savoir académique ? Certes, on pourrait croire que les enseignants sont beaucoup plus dans cette posture de transmetteur de savoir que dans celle de régulateur. Néanmoins, le choix inhabituel des outils convoqués pour évaluer cet objet (les situations problèmes (Tableau 6) avec une moyenne d'*importance 2,58*) indique probablement l'existence d'une certaine prise de conscience de l'utilité d'évaluer aussi des savoir-faire (*importance, 3,34*), des compétences (*importance 3,11*) ainsi que des stratégies et des processus (*importance 2,46*) pour rendre compte du cheminement cognitif de l'évalué (Tableau 6). Pour les enseignants interrogés (Tableau 7), la vérification de l'acquisition des

connaissances et des compétences se fait en deux moments : en cours (*importance 2,51*) et au terme d'un apprentissage (*importance 1,52*). Cela montre qu'ils sont beaucoup plus en faveur d'une évaluation formative et continue qui s'attardera sur la nature des difficultés des évalués (*importance 5,02*), sur leurs origines (*importance 3,67*) ainsi que sur les solutions (*importance 3,67*) à apporter afin de remédier à ces difficultés. Cet intérêt pour l'évaluation formative n'exclut en aucun cas la présence de la certification (*importance 1,77*) comme un moment de bilan (*importance 2,35*) sur les connaissances visées par la formation.

Tableau 5 : les objets de l'évaluation

	Enseignants départ. Français				Enseignants départ. anglais				Enseignants Départ. de traduction				Enseignants Départ. Arabe			
	Imp.	Eff	Obs. %	Ecar	Imp.	Eff	Obs.%	Eca	Imp.	Eff	Obs. %	Ecar	Imp.	Eff	Obs. %	Ecar
des connaissances /des savoirs	4,98	45	73,8%	+ TS	4,94	36	72,0%	+ TS	4,5	13	65,0%	+ TS	4,86	5	71,4%	+ PS
des savoir- faire	3,34	34	55,7%	+ TS	2,26	19	38,0%	+ TS	3,35	11	55,0%	+ S	3,71	4	57,1%	+ PS
des savoir-être	1,69	20	32,8%	+ TS	0,96	9	18,0%		1,6	6	30,0%		1,71	2	28,6%	
des produits ou des performances	1,28	17	27,9%	+ S	1,54	15	30,0%	+ S	1,15	5	25,0%		2,29	3	42,9%	
des compétences	3,07	35	57,4%	+ TS	2,46	23	46,0%	+ TS	3,8	14	70,0%	+ TS	1,29	2	28,6%	
des processus et des stratégies	1,41	17	27,9%	+ S	2,64	25	50,0%	+ TS	2,65	10	50,0%	+ S	1,43	2	28,6%	
des processus (démarches ayant permis l'atteinte du produit ou de la performance)	0,95	12	19,7%		0,94	9	18,0%		0,65	3	15,0%		0	0	0,0%	
Total		61				50				20				7		

Tableau 6 : les outils d'évaluation

	Enseignants départ. Français				Enseignants départ. anglais				Enseignants Départ. de traduction				Enseignants Départ. Arabe			
	Imp.	Eff	Obs. %	Ecar	Imp.	Eff	Obs.%	Ecar	Imp.	Eff	Obs. %	Ecar	Imp.	Eff	Obs. %	Ecar
Les testing (tests standardisés)	1,13	18	29,5%		1,58	20	40,0%	+ PS	1,85	10	50,0%	+ PS	1,14	2	28,6%	
Les situations-problèmes	2,72	45	73,8%	+ TS	2,52	35	70,0%	+ TS	2,2	12	60,0%	+ S	2,86	5	71,4%	+ PS
Les tâches complexes	1,03	21	34,4%	+ PS	0,8	14	28,0%		1,05	7	35,0%		1,29	3	42,9%	
Les tâches simples	0,9	17	27,9%		0,8	12	24,0%		0,95	6	30,0%		0,29	1	14,3%	
Total		61				50				20				7		

Tableau 7 : les moments de l'évaluation

	Enseignants départ. Français				Enseignants départ. anglais				Enseignants Départ. de traduction				Enseignants Départ. Arabe			
	Imp.	Eff	Obs. %	Ecar	Imp.	Eff	Obs.%	Ecar	Imp.	Eff	Obs. %	Ecar	Imp.	Eff	Obs. %	Ecar
en cours d'apprentissage	2,33	49	80,3%	+ TS	2,38	41	82,0%	+ TS	2,65	18	90,0%	+ TS	1,71	4	57,1%	
au terme de chaque unité d'enseignement-apprentissage	1,61	43	70,5%	+ TS	1,52	33	66,0%	+ TS	0,85	8	40,0%		2,14	6	85,7%	+ PS
au terme d'un cursus ou d'une formation	0,75	32	52,5%	+ S	0,7	24	48,0%	+ PS	0,5	5	25,0%		0,57	3	42,9%	
Total		61				50				20				7		

Tableau 8 : Les fonctions de l'évaluation

	Enseignants départ. Français				Enseignants départ. anglais				Enseignants Départ. de traduction				Enseignants Départ. Arabe			
	Imp.	Eff	Obs. %	Ecar	Imp.	Eff	Obs.%	Ecar	Imp.	Eff	Obs. %	Ecar	Imp.	Eff	Obs. %	Ecar

Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 : **Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation**

identifier les difficultés des étudiants	4,89	45	73,8%	+ TS	4,92	37	74,0%	+ TS	5,25	15	75,0%	+ TS	3,57	5	71,4%	+ PS
identifier l'origine de leurs difficultés	3,62	36	59,0%	+ TS	3,32	27	54,0%	+ TS	3,55	12	60,0%	+ TS	6,71	7	100,0%	+ TS
situer leurs progrès	3,44	38	62,3%	+ TS	3,34	30	60,0%	+ TS	3,05	12	60,0%	+ TS	2,29	3	42,9%	
apporter des solutions à leurs difficultés	3,54	44	72,1%	+ TS	3,36	33	66,0%	+ TS	3,35	13	65,0%	+ TS	4,43	6	85,7%	+ S
réguler leurs apprentissages	2,79	39	63,9%	+ TS	2,72	29	58,0%	+ TS	2,6	11	55,0%	+ S	2	3	42,9%	
adapter les activités d'enseignement en fonction de ces difficultés	3,08	44	72,1%	+ TS	3,68	41	82,0%	+ TS	3,2	14	70,0%	+ TS	2,29	4	57,1%	+ PS
donner aux étudiants les moyens pour s'auto-évaluer et s'auto-réguler (démarches, critères et indicateurs et objectifs)	2,33	36	59,0%	+ TS	2,22	31	62,0%	+ TS	2,3	12	60,0%	+ TS	2,43	5	71,4%	+ PS
Total		61				50				20				7		
dresser un bilan sur les performances des élèves	1,46	24	39,3%	+ S	1,72	23	46,0%	+ S	2,35	13	65,0%	+ S	1,57	3	42,9%	
vérifier la construction des connaissances visées par la formation	2,75	46	75,4%	+ TS	2,56	35	70,0%	+ TS	1,6	9	45,0%		2,86	5	71,4%	+ PS
sanctionner les performances	0,79	18	29,5%		1,02	18	36,0%	+ PS	1,75	11	55,0%	+ PS	2,57	6	85,7%	+ S
certifier ou attester l'atteinte de compétences	1,98	44	72,1%	+ TS	1,9	36	72,0%	+ TS	1,65	13	65,0%	+ S	2	7	100,0%	+ S
Total		61				50				20				7		

9. La formation dans l'espace « tutorat »

L'analyse lexicale des réponses des enseignants à la question relative à la formation envisagée dans l'espace « tutorat » et qui est basée sur la fréquence des mots lemmatisés (substantifs, verbes et adjectifs), révèle que les plus cités (Figure 1) sont en relation avec « étudiant » (28 occurrences), « travail » (18 occurrences), « langue » (16 occurrences), « connaissance » (14 occurrences), « faire » (21 occurrences), « être » (12 occurrences), « aider » (09 occurrences), « travailler » (09 occurrences), « universitaire » (08 occurrences), « personnel » (06 occurrences). Autour de ces occurrences s'articulent déjà l'idée de tutorat en tant que lieu de travail universitaire, de travail personnel de l'étudiant, d'acquisition de connaissance, d'évaluation et d'aide. Associer le tutorat au travail universitaire rappelle l'une des formations parmi celles assignées par les textes officiels à cette sphère et qui ont fait l'objet d'une question dans le questionnaire soumis aux enseignants. Ainsi, les cinq premiers mots (les substantifs) parmi les mots les plus cités dans les réponses ont été replacés dans un contexte spécifique qui est celui des aspects (05) du tutorat afin de préciser davantage le sens des réponses (Figure 2).

Figure 1 : Liste des mots selon leur fréquence dans les réponses.

La formation à l'évaluation_Noms			La formation à l'évaluation_Verbes			La formation à l'évaluation_Adjectifs		
Tous les substantifs			Tous les verbes			Tous les adjectifs		
Taux de réponse : 99,0%			Taux de réponse : 84,0%			Taux de réponse : 56,0%		
	Nb	% cit.		Nb	% cit.		Nb	% cit.
étudiant	34	14,4%	faire	21	15,8%	universitaire	8	16,7%
évaluation	28	11,9%	être	12	9,0%	personnel	6	12,5%
travail	18	7,6%	évaluer	12	9,0%	adéquat	3	6,3%
langue	15	6,4%	aider	9	6,8%	apprenant	2	4,2%
connaissance	14	5,9%	travailler	8	6,0%	établi	2	4,2%
apprentissage	13	5,5%	auto	7	5,3%	autre	2	4,2%
recherche	13	5,5%	corriger	7	5,3%	écrit	2	4,2%
formation	12	5,1%	donner	7	5,3%	complexe	2	4,2%
savoir	12	5,1%	pouvoir	7	5,3%	compréhensible	2	4,2%
difficulté	11	4,7%	demander	6	4,5%	formatif	2	4,2%
objectif	10	4,2%	montrer	5	3,8%	français	2	4,2%
compétence	8	3,4%	améliorer	4	3,0%	nécessaire	2	4,2%
problème	7	3,0%	discuter	4	3,0%	non	2	4,2%
auto	6	2,5%	identifier	4	3,0%	premier	2	4,2%
cours	6	2,5%	lire	4	3,0%	réel	2	4,2%
enseignant	6	2,5%	remédier	4	3,0%	successif	2	4,2%
enseignement	6	2,5%	apprendre	3	2,3%	tout	2	4,2%
exercice	6	2,5%	comprendre	3	2,3%	électroniques	1	2,1%
niveau	6	2,5%	encourager	3	2,3%	acquis	1	2,1%
contenu	5	2,1%	expliquer	3	2,3%	actif	1	2,1%
Total	236	100,0%	Total	133	100,0%	Total	48	100,0%

p = <0,01 ; Khi2 = 93,32 ; ddl = 19 (TS) p = <0,01 ; Khi2 = 54,52 ; ddl = 19 (TS) p = 0,28 ; Khi2 = 22,00 ; ddl = 19 (NS)

Ce croisement a permis la constitution de constellations⁸ (3 modalités retenues au maximum) autour de chaque aspect revêtu par le tutorat (Figure 2). Quel que soit la constellation et l'aspect, les mots qui reviennent fréquemment sont ceux d'« évaluation », d'« étudiant », et de « faire ». À partir de ces trois mots, il est supposable que la thématique qui se dégage est celle de lieu d'accomplissement et d'évaluation de l'étudiant. La première constellation constituée autour du tutorat comme aspect au travail universitaire confirme l'idée d'accomplissement qui se manifeste à travers l'occurrence « faire » et qui s'avère en lien avec un « travail » sur la « langue ». Cette orientation vers l'apprentissage de la langue comme priorité fondamentale est souvent récurrente chez les enseignants de langue suite aux difficultés constatées chez les étudiants. La seconde constellation qui associe les deux aspects relatifs à la formation aux techniques de la recherche documentaire et d'utilisation des supports pédagogiques se focalise sur les concepts de « recherche » et de « connaissance ». Mettant ainsi l'accent sur la nécessité d'un apprentissage à la recherche documentaire pour un accès et pour un enrichissement des connaissances des étudiants. Pour ce qui des constellations formées autour du tutorat en tant qu'espace de formation aux techniques d'évaluation et d'auto-évaluation et en tant qu'espace de travail personnel, elles les associent respectivement aux occurrences « apprentissage » avec une faible fréquence (03%), et « évaluer » et « formation ». Ces associations montrent que le

⁸ Repérage des mots à partir du test du Khi2. Sur la carte cognitive les plus proches sont ceux ayant obtenus des scores élevés et les plus éloignés sont ceux qui ont obtenus des scores faibles.

tutorat demeure un espace propre à l'étudiant à travers lequel sa formation est renforcée et un lieu d'apprentissage à l'évaluation bien que cela soit faiblement mentionné.

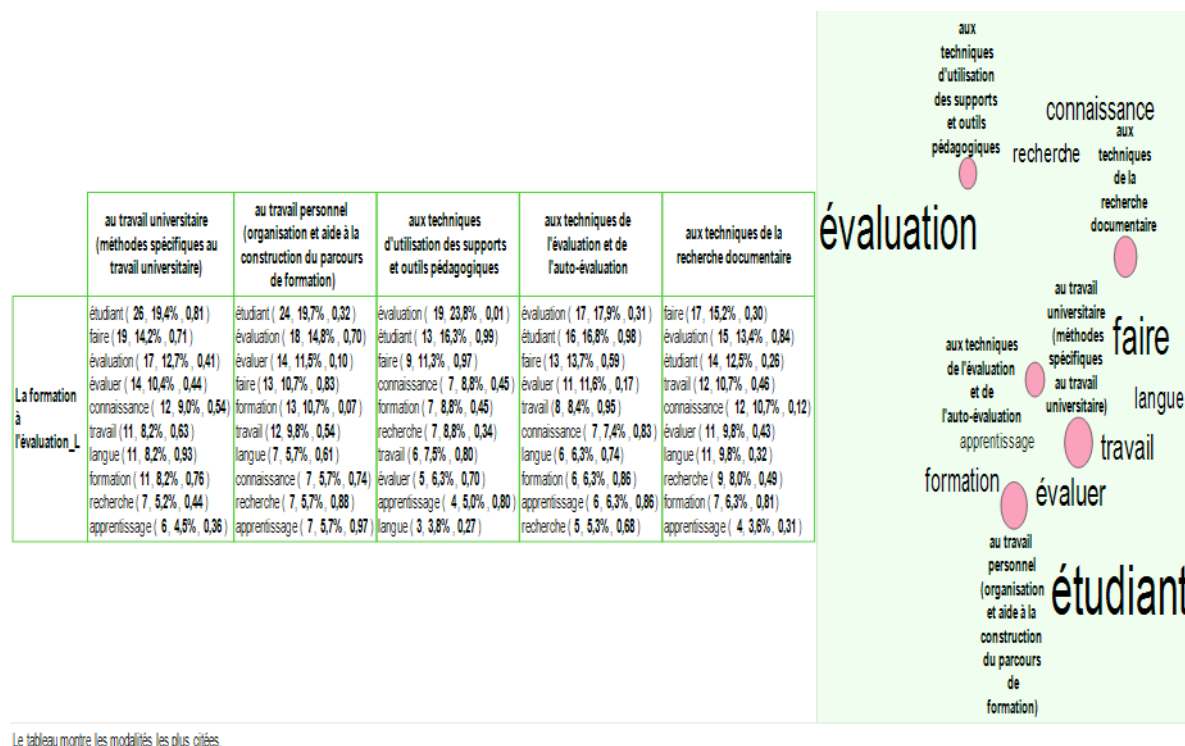


Figure 2 : Tableau et carte cognitive des mots les plus fréquemment associés aux cinq premiers substantifs

Conclusion

L'espace « tutorat » ne semble pas s'étendre vers l'ensemble de ces aspects en l'occurrence ceux en relation avec la formation à l'évaluation et à l'auto-évaluation puisqu'il a été constaté à partir de cette recherche que l'accent est mis beaucoup plus sur la formation au travail universitaire, au travail personnel, à l'acquisition des techniques d'utilisation des supports pédagogiques et de la recherche documentaire pour un accès aux connaissances. Les résultats des réponses à la question sur les conceptions des enseignants sur le tutorat convergent dans le même sens. De plus, il est aussi pour eux un moment d'aide aux étudiants quant à leurs difficultés en l'occurrence celles en relation avec les savoirs langagiers. La formation à l'évaluation demeure dans ce cadre-là inexistante bien qu'elle soit une injonction institutionnelle. Cela peut s'expliquer par le fait que les conceptions de l'évaluation pour les enseignants sont toujours au stade de la certification sinon au stade de remédiation aux difficultés d'acquisition des savoirs disciplinaires au moyen de séquences reprenant ou réexpliquant les cours incompréhensibles. Toutefois, il y a lieu de faire remarquer que le fait que les enseignants insistent sur l'importance d'évaluer continuellement des objets qui dépassent les connaissances pour s'étendre vers les compétences, les processus et les stratégies est en lui-même révélateur de la présence d'une autre conception de l'évaluation qui dépasse le contrôle et la hiérarchisation. En l'absence de connaissances sur les nouvelles orientations de l'évaluation qui s'étendent vers l'appropriation des mécanismes de régulation par les individus, les enseignants ne peuvent qu'être démunis devant leur volonté de suivre le développement de leurs étudiants.

Il est possible de remédier à ce manque en mettant à la disposition des enseignants des curriculums et de référentiels à l'université qui en plus de leur description des contenus disciplinaires apportent des éclairages sur l'évaluation en contexte universitaire. Il est important de faire remarquer que la mise en place du système LMD est balbutiante dans la mesure où jusqu'à aujourd'hui aucun texte officiel portant sur l'organisation pédagogique de l'enseignement à l'université dans le cadre de ce nouveau régime n'existe et même s'il existe telles que les offres de formations, rare sont ceux qui consacrent des volets sur le déroulement de l'évaluation telle que préconisée dans les textes fondateurs.

10. Références et bibliographie

- Allal, L. (1979, 1988). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud (Dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. (pp.130-145). Berne, Peter Lang.
- Allal, L., Bain, D., Perrenoud, P. (1993). *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Alla, L. et Mottiez Lopez, L. (2005). Formative assessment : A review of publications in French. In *Formative assesment : improving learning in secondary classrooms* (pp.241-264). Paris : OECD.
- André, B. (1998). *L'autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*. Paris : Les éditions Didier
- Bonniol, J-J. (1981). Influence de l'explication des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation. In *Bulletin de psychologie*, Tomme XXXV (pp.173-186).
- Bonniol, J.J. (1986). Recherches et formation, pour une théorie de l'évaluation formative. In De Ketele, J-M, *Evaluation, approche descriptive ou prescriptive* (pp.119-135). Bruxelles : De Boeck.
- Bonniol, J.J. et Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Conseil de l'Europe (2009). *Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement des langues*
- De Ketele, J-M. (1991). A propos des notions d'évaluation formative, d'évaluation sommative, d'individualisation et de différenciation. In Allal, L. Cardinet, J., et Perrenoud, Ph.(eds). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* Berne : Peter Lang.
- Genthon, M. (1983). *Evaluation formative et formation des élèves d'évaluation : effet de transfert des processus mis en œuvre*. Thèse de 3^{ème} cycle, Aix-en- Provence.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF
- Journal Officiel de la République Algérienne (2008), *décret exécutif n°08-130 du 03 mai 2008 portant sur statut particulier de l'enseignant chercheur*.
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. (2009). *Guide du tuteur*. Alger : Office des publications universitaires.
- Nunziati, G. (1990) Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Talbo, L. (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Armand Colin.
- Tardif, J. (1993) L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In L'évaluation des apprentissages. *Réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp 27-56). Sherbrooke : Passin
- Vial, M. (2012), *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles : Be Boeck