

PRATIQUES EVALUATIVES AU SUPERIEUR : LA FORMULATION DES CONSIGNES D'EXAMENS, QUEL IMPACT SUR LES ACQUISITIONS DES ETUDIANTS ?

Djemâa BENSALÈM

Université Mohamed El Bachir El Ibrahimi, Bordj Bou Arréridj. Algérie

ORCID iD : [0009-0004-0923-3502](https://orcid.org/0009-0004-0923-3502)

djemaa.bensalem@univ-bba.dz

Résumé : Nous tenterons à travers cette étude d'examiner les compétences évaluées par les enseignants lors des épreuves semestrielles au sein du département de français à l'université de Bordj Bou Arréridj. A cet effet, nous avons opté pour une méthode qualitative en analysant un échantillon de 36 sujets d'examens. Les résultats obtenus montrent, d'une part, que les consignes d'examens touchent majoritairement les connaissances déclaratives incitant les étudiants à se focaliser sur les contenus enseignés pour les restituer. D'autre part, l'hétérogénéité des sujets témoignent de l'absence de coordination entre les évaluateurs ce qui fait que les étudiants, du même niveau et pour la même matière, ne soient pas évalués équitablement.

Mots-clés : consignes, connaissances déclaratives, connaissances procédurales, restitution, mémorisation

EVALUATIVE PRACTICES IN HIGHER EDUCATION: EXAM INSTRUCTIONS, WHAT AFFECT STUDENT LEARNING?

Abstract: In this study, we will attempt to examine the skills assessed by teachers during the semester exams within the French department at Bordj Bou Arréridj University. To do this, we opt for a qualitative method by analyzing a sample of 36 exam papers. The results obtained show, on the one hand, that exam instructions mainly focus on declarative knowledge, encouraging students to focus on the content taught in order to reproduce it. On the other hand, the heterogeneity of the exam papers indicates a lack of coordination among evaluators, resulting in students at the same level and in the same subject not being evaluated fairly.

Keywords: instructions, declarative knowledge, procedural knowledge, restitution, memorization.

Introduction

L'évaluation dans le milieu universitaire algérien suscite de nombreux questionnements se rapportant aux modalités de son application, aux objectifs qu'elle vise et également aux normes qui la régissent. Il est reconnu que les pratiques évaluatives dans le milieu universitaire se manifestent à travers les travaux dirigés, les exposés mais également par le biais d'épreuves écrites prévues semestriellement. C'est précisément autour de cette dernière modalité d'évaluation que portera la présente contribution. Notre choix du sujet a été motivé essentiellement par l'importance des consignes dans une activité d'évaluation telle que les épreuves semestrielles auxquelles sont soumis les étudiants. Un simple examen des sujets d'évaluation nous permet de dire que certains enseignants proposent aux étudiants des activités ou des questions qui ne les incitent pas à la réflexion

et à l'analyse sous prétexte que le niveau des étudiants est faible ou plutôt pour aider ces derniers à acquérir la matière. En procédant ainsi, ces enseignants perdent de vue les objectifs visés à ce niveau et qui tendent plus particulièrement à développer diverses compétences chez l'étudiant et à l'aider à se préparer à affronter la vie professionnelle. Ceci nous amène à formuler ces questions : les sujets d'évaluation proposés au département de français permettent-ils le développement de diverses compétences chez les étudiants et les préparent-ils ainsi à la vie professionnelle ? Les étudiants sont-ils évalués équitablement en cas du même module assuré par plusieurs enseignants ? Pour répondre à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes : d'une part, l'absence de coordination entre les enseignants pourrait engendrer des inégalités dans les pratiques évaluatives des étudiants du même niveau. D'autre part, les enseignants, à travers les évaluations proposées aux étudiants, semblent viser beaucoup plus les contenus d'enseignement et négliger les compétences à installer. Pour vérifier ces hypothèses, nous avons réparti notre travail en deux parties. La première consacrée au cadre conceptuel, à travers lequel nous aborderons des notions clés se rapportant à notre sujet. La seconde partie empirique servira à présenter notre corpus ainsi que la démarche suivie pour la collecte des données.

1. Cadre conceptuel

1.1 Pratiques enseignantes/pratiques évaluatives, quelle relation ?

Il est reconnu que les tâches évaluatives proposées aux apprenants peuvent constituer pour l'enseignant un bon moyen pour s'autoévaluer. Dans ce sens Garcia-Debanco (1999 : 193) précise : « Dis-moi ce que tu évalues, je te dirai ce que tu enseignes ». L'étude des outils d'évaluation constitue donc, selon l'auteure, « un bon analyseur des contenus d'enseignement et des compétences visées ». (Garcia-Debanco, 1999). Il est important aussi de signaler que la manière dont les étudiants sont évalués affecte énormément leur façon d'apprendre. Vu l'importance de l'acte évaluatif, l'étudiant doit également être conscient de l'objectif fondamental de la formation qui consiste à lui assurer un apprentissage à long terme en lui inculquant des savoirs mais aussi des savoir-faire qui le préparent à la vie professionnelle. Ainsi, il sera autonome et responsable. (Pelaccia, 2021). Pour l'atteinte de cet objectif, l'enseignant doit veiller à la proposition de tâches évaluatives pertinentes et ce à travers des consignes bien formulées, exigeant de l'étudiant un travail réflexif qui dépasse la simple restitution des savoirs acquis.

1.2 Définition de la consigne

Vu l'importance de la formulation des consignes dans toute tâche évaluative, notamment dans le milieu institutionnel, de nombreuses études se sont penchées sur son étude et sur la manière dont les questions doivent être formulées afin de garantir la réussite des apprenants. Nous avons repéré, à travers nos lectures, de nombreuses définitions de la consigne, nous nous contenterons de citer celles qui nous semblent les plus pertinentes. Commençons par Zerbato-Poudou qui voit la consigne comme une activité (...) Porteuse d'informations permettant au sujet de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation. (2001 : 116). Dans le même ordre d'idées, Coupel et Yolande formulent une autre définition de la consigne, en énumérant ses spécificités. « La consigne scolaire passée par l'enseignant vise à mettre l'élève en activité pour une production évaluable dans le cadre d'apprentissages listés dans les Instructions officielles en vigueur.

Elle est stable, écrite ou codée ». (2010 : 06). De son côté, Zakhartchouk propose la définition suivante :

Un exercice scolaire est un texte injonctif, qui demande de la part de l'élève de procéder à une ou des opération (s) précise (s) pour aboutir au résultat souhaité. Cela permet de vérifier : qu'il a acquis une (des) connaissance(s), qu'il maîtrise un (des) savoir-faire qu'il est capable de transférer dans une situation nouvelle.

Zakhartchouk (1999 : 22)

Les définitions données, bien qu'elles soient formulées différemment, mettent en valeurs des notions clés qui nourrissent notre réflexion, telles activité, opération, tâche, résultats souhaités et évaluables, acquisition de connaissances et maîtrise d'un savoir-faire.

1.3 Existe-il une consigne parfaite ?

Nous pouvons dire tout simplement qu'il n'existe pas de consigne parfaite mais plutôt une consigne plus adaptée à une situation d'apprentissage qu'une autre. En effet, la consigne doit être considérée comme un objectif d'apprentissage. Par conséquent, l'évaluateur, lors de sa formulation, ne doit pas se concentrer uniquement sur la tâche à exécuter, mais doit également prendre en considération d'autres éléments, tels les objectifs visés et le vocabulaire utilisé afin de permettre à l'apprenant « de donner du sens aux apprentissages et d'acquérir une méthodologie de travail et une autonomie » (Belioute & Martinez, 2015 : 21) Dans le même sens, Leblanc et Guillemette précisent : « Les bonnes consignes permettent aux étudiants de se mettre en action plus rapidement sans perdre de temps à se questionner sur la tâche à accomplir » (2014). Pour que la consigne soit plus adaptée aux apprenants et à la situation d'apprentissage, J. Proulx (2009) énumère un nombre de critères auxquels elle doit obéir. D'abord, la clarté et la précision sont deux critères permettant de mettre l'étudiant en confiance et favoriseront sa réussite. En plus, il faut qu'elle soit directive et ouverte afin de permettre à l'apprenant de comprendre la tâche et de disposer d'une marge de liberté dans le choix des stratégies d'exécution. L'auteur ajoute que la consigne doit être, en outre, restrictive faisant appel à un savoir précis et doit être aussi adaptée aux différents niveaux d'apprentissage des étudiants. Enfin, il précise que toute consigne doit être explicite permettant ainsi de comprendre la visée de la tâche à réaliser. En effet, l'intérêt accordé aux consignes et plus particulièrement à la manière dont elles sont formulées est justifié par le fait que ces dernières donnent un éclairage sur les divers niveaux d'objectifs auxquels tend toute situation d'apprentissage.

1.4 Taxonomie de Bloomfield et objectifs d'apprentissage

Jérôme Bloomfield fait partie des chercheurs qui se sont intéressés à l'étude des objectifs d'apprentissage notamment ceux de nature cognitive. Les travaux qu'il a menés dans ce sens lui ont permis de proposer un modèle pédagogique s'appliquant sur tous les niveaux d'apprenants tout en précisant les différents niveaux d'objectifs pouvant être atteints dans une situation d'apprentissage. (Masse, 2000) Partant d'une classification progressive des objectifs à atteindre selon le degré de difficulté, il a élaboré un modèle (voir annexe1, Pyramide de la taxonomie de Bloom) regroupant les niveaux d'objectifs suivants : le niveau connaissance, le niveau compréhension, le niveau application, le niveau analyse, le niveau synthèse et enfin le niveau évaluation. (Académie Clermont-Ferrand, s.d). En effet, les niveaux ci-dessus peuvent être, à leur tour, classés en deux catégories de connaissances

(déclaratives et procédurales)¹ et ce en fonction de la complexité des tâches données aux apprenants et des connaissances que devraient mobiliser l'apprenant pour leur exécution. Partant de cette catégorisation et en référence au modèle de Bloomfield, nous pouvons dire que les deux premiers niveaux de la taxonomie de Bloomfield (connaissance et compréhension) renvoient aux connaissances déclaratives et les autres niveaux (application, analyse, synthèse et évaluation) font référence aux connaissances procédurales. Olivier Ngah Noah (2021) précise que les verbes de la taxonomie de Bloom peuvent servir les enseignants pour élaborer les consignes d'évaluations en fonction des niveaux et des besoins des apprenants. Prenons par exemple le cas d'une consigne où il est demandé à l'étudiant, partant d'un texte, d'inférer et de « démontrer la position d'un auteur ». Dans ce cas, l'étudiant doit d'abord, être en mesure de définir ce qu'est une « position d'auteur » et ce que désigne « preuve du texte » (Niveau de connaissance). Ensuite, avoir la capacité de résumer ce texte (niveau de compréhension). Il doit également être capable de déduire des arguments ou des positions (niveau d'analyse), en outre, il doit « évaluer les revendications inhérentes » (niveau d'évaluation) et enfin écrire un texte explicitant ses pensées (niveau de création). Nous tenterons à travers l'étude de notre corpus de vérifier les niveaux d'objectifs visés par les enseignants à travers les épreuves d'examens proposées aux étudiants.

2. Cadre méthodologique

2.1 Echantillonnage

L'échantillon de notre étude est composé de trente-six sujets d'examens du premier semestre proposés aux étudiants du département de français tous niveaux confondus (licence et master) à l'université de Bordj Bou Arreridj, de l'année universitaire 2021/2022. En effet, notre choix était aléatoire du fait que nous n'avons pris que les sujets collectés lors des séances de nos surveillances. (Sachant que les enseignants du département ont été répartis, pour les surveillances, en deux vagues). L'examen des épreuves collectées nous a permis de relever les consignes et les questions y figurant et auxquelles les étudiants devraient répondre. Pour analyser notre corpus, nous avons opté pour une approche qualitative et ce à travers l'analyse des consignes formulées dans les sujets d'examen. Le corpus collecté regroupe des sujets de différents niveaux en licence et en master, comme nous l'avons déjà précisé, dans différentes matières représentées dans le tableau ci-dessous :

Niveau	Sujets d'examens par matière
1 ^{ère} année Licence (L1)	Grammaire de la langue, phonétique, initiation au texte littéraire, sciences sociales et humaines, Techniques du travail universitaire (TTU) « G1 et 2 », TTU « G3, 5 et 6 », Compréhension et expression orale (CEO) « G3 et 5 », CEO « 1,2 et 4 ».
2 ^{ème} année Licence (L2)	Initiation à la linguistique, initiation à la traduction, Techniques du travail universitaire (TTU) « G1 et 2 », TTU « G3 et 4 », TTU « G5 et 6 », compréhension et expression orale (CEO) « G4 et 5 », CEO « G1, 2 et 3 », Etude de textes « G1, 3 et 5 », Etude de texte « G4 et 6 », Phonétique, Compréhension et expression écrite (CEE) « 1, 2 et 3 », CEE « G4 et 5 », Grammaire (G1,2,3 et 4).

¹Selon Fijalkow (1994), les connaissances déclaratives sont directement accessibles, explicites et s'apprennent vite. Les connaissances procédurales sont implicites, demandent un apprentissage long et sont difficilement accessibles.

3 ^{ème} année Licence (L3)	Etude des textes littéraires (ETL), Initiation à la didactique, Psychologie cognitive, Etude des textes de civilisation (ETC),
Master1 (M1)	Didactique et interculturalité, Méthodologie de de la recherche universitaire, Théories d'enseignement apprentissage.
Master2 (M2)	Psycholinguistique, Didactique des textes littéraires, Conception d'outils didactiques, Etude des programmes et des manuels scolaires, Méthodologie de l'écrit universitaire.

Table 1. Classification des sujets d'examen selon le niveau et la matière

2.2 Méthode de collecte des données

Afin de collecter les données nécessaires à la vérification de nos hypothèses, nous allons étudier les consignes figurant dans les 36 sujets recueillis. Pour ce faire, nous nous intéressons à la méthode descriptive et analytique qui est d'ailleurs la plus adéquate pour effectuer cette étude. Nous allons tout d'abord présenter les types de sujets (dissertation, questions à choix multiples, étude de textes etc.) que les enseignants ont proposés lors de ce semestre. L'objectif consiste à déterminer la manière dont la consigne est formulée pour l'évaluation des différentes matières. Pour suivre la logique de notre analyse, nous nous sommes proposés de recenser tous les verbes que contiennent ces consignes afin d'avoir une vue d'ensemble sur les verbes d'action les plus fréquents et identifier la manière dont ils sont employés dans les consignes.

2.3. Typologie des sujets d'examens

Pour évaluer les compétences des étudiants lors des contrôles sur table, les enseignants élaborent des sujets d'examen en fonction d'un certain nombre de critères tels la nature de la matière enseignée, le niveau des étudiants et aussi les attentes de l'enseignant. Tous ces critères déterminent la manière dont le sujet est formulé. Un simple examen de notre corpus nous a permis de distinguer différentes formulations des consignes selon le niveau des étudiants (licence ou master). Nous avons repéré dans ces épreuves : des questions directes (des questions de cours), étude de textes, vrai ou faux, citation à expliquer et à commenter, des exercices à trous, des tableaux à compléter et des QCM.

3. Analyse des données collectées

Les données collectées nous permettent de ressortir des remarques se rapportant à la forme et d'autres au contenu.

3.1 Au niveau de la forme

Un nombre important d'enseignants, représentés par un taux de 69,23% en licence et 55,55% en master, élaborent des sujets dans lesquels les réponses seront portées sur la feuille d'examen. Cela pourrait s'expliquer par le souci de limiter l'espace réservé à la réponse afin que la tâche de correction soit plus facile. Cependant, une telle pratique pourrait entraver la liberté de l'étudiant en limitant l'espace réservé à chaque réponse (limiter le nombre de lignes ou même de mots). Par ailleurs, afin de vérifier le niveau d'acquisition des diverses compétences lors de l'évaluation, les évaluateurs fixent un barème qui précise la note attribuée à chaque tâche. L'évaluation du travail de l'étudiant peut parfois porter également sur l'aspect méthodologique et linguistique (normes orthographiques et grammaticales). Ces indications (barème et remarques sur l'évaluation de la langue et la

méthodologie rédactionnelle) peuvent figurer sur les sujets d'examen. L'examen de notre corpus nous a permis de vérifier la présence de ces critères dans les sujets d'examen des deux niveaux licence et master. Le taux enregistré pour chaque critère est comme suit :

- Pour le barème sur le sujet, les résultats indiquent un taux de 37,14%
- Pour l'évaluation de la langue, le taux enregistré pour les deux niveaux est 08,57%
- Pour la méthodologie rédactionnelle, nous avons obtenu un taux de 02,85%

Les épreuves collectées, ayant fait l'objet de notre étude, montrent que seuls 37,14% d'enseignants ont mis le barème sur les sujets. Ce taux nous permet de dire qu'un nombre important d'enseignants ne partagent pas le barème de correction avec leurs étudiants. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que ces derniers préfèrent le donner et le détailler dans le corrigé type (nous n'avons pas pu vérifier cela dans le cadre de cette recherche étant donné que notre corpus est constitué de sujets d'examens seulement). Sur les 36 copies analysées, nous n'avons trouvé que deux consignes, représentées par un taux de 8,57%, qui ont attiré l'attention des étudiants sur la clarté de l'écrit et la correction de la langue. Nous notons également un taux très faible de 2,85% pour le respect de la méthodologie rédactionnelle bien que cette compétence soit importante pour les étudiants notamment ceux de fin de cycle. Ce constat confirme que les évaluateurs accordent plus d'importance aux contenus enseignés qu'aux diverses compétences que l'étudiant devrait développer et qui pourraient le préparer à la vie professionnelle. A notre sens, une démarche pareille pourrait se justifier par de nombreux problèmes que rencontrent les enseignants lors des évaluations (l'effectif élevé des étudiants, le niveau de langue insuffisant ou même faible des étudiants, etc.). Il nous semble qu'une enquête avec les enseignants (entretien ou questionnaire) pourrait nous fournir plus de détails sur les difficultés qu'ils rencontrent lors des évaluations et qui les poussent à opter pour tel ou tel choix.

3.2 Au niveau du contenu

Nous constatons qu'un nombre important d'enseignants représentés par un taux de 66,66% préfèrent donner comme consignes aux étudiants de master les citations à expliquer et à commenter. A travers cet exercice l'apprenant expose ses idées en trois grandes parties : introduction, développement et conclusion. Les consignes portent sur plusieurs sujets (littéraire, didactique, interculturel, linguistique ...) sous forme d'une citation ou d'un extrait servant de base à la réflexion comme le montrent les sujets cités dans l'exemple 1 :

Exemple 1 : Sujet M1, Didactique et interculturelité : « La classe de langue étrangère et le cours de FLE (par le biais de textes et d'activités langagières), est une situation de communication interculturelle qui se fixe comme objectif de créer chez l'élève le désir d'aller vers l'Autre ».

Relisez le passage ci-dessus, puis développez l'idée fondamentale de cette réflexion didactique en vous référant à la définition de la culture, de l'interculturel et de l'interculturalité.

Ce type d'activités exige de la part de l'apprenant d'une part, de respecter une structure propre au type de l'écrit demandé. D'autre part, il le met dans une situation de prise de position, d'argumentation, de discussion ou d'analyse...etc. La réalisation de la tâche demandée permet à l'apprenant la mobilisation de ces connaissances linguistiques et de son savoir-faire. Nous avons constaté que ce genre de consignes est moins fréquent en

licence. Il représente un taux de 38,46% des consignes concernant les étudiants de 3^{ème} année licence. Cependant, un taux élevé, de 65,38% des consignes en licence portent sur des questions directes (questions de cours). Ces dernières incitent l'étudiant à rédiger des passages pour développer une idée, justifier, distinguer, expliquer, définir, énumérer, etc. comme le montrent les exemples 2 et 3 :

Exemple2 : Sujet 18/L2 : Quelle différence faites-vous entre le code oral et le code écrit ? (05points)

Sujet 02/L1 : Expliquez en quoi le texte littéraire est polysémique ?

Exemple3 : Sujet 03/L3 : Quelle est la différence entre l'épitexte et le péri-texte ?

L'échantillon étudié a démontré par ailleurs le recours de certains évaluateurs à des questions qui nécessitent des réponses par vrai ou faux, de même que des questions exigeant de l'étudiant de faire un choix partant d'une liste de réponses proposées (questions à choix multiples). Dans ce cas, l'étudiant opère des choix en fonction d'un contenu textuel proposé ou étudié préalablement (durant la séance du cours). Nous avons noté également des questions consistant à compléter des tableaux donnés et des exercices à trous. Certes, ce type de questions représente un taux faible notamment en 3^{ème} année licence et en master par rapport aux passages à développer et à expliquer. Cependant, nous constatons que les enseignants optent pour ce choix afin de donner plus de chance à l'étudiant pour répondre et accumuler le minimum de points. Donc, en plus d'un sujet de réflexion représenté souvent par un court passage à commenter et à expliquer qui représente la question principale, et à laquelle un plus grand nombre de points est accordé, l'enseignant donne à l'étudiant deux à trois courtes questions directes, se rapportant directement au cours et qui consistent soit à citer, à énumérer, à définir ou à classer, etc. afin d'aider beaucoup plus les étudiants ayant des difficultés en rédaction. En effet, les enseignants, en diversifiant les questions, offrent plus de chance aux étudiants pour travailler. Ils les initient aussi à rédiger en proposant une consigne de rédaction. Une telle démarche permet à l'enseignant d'évaluer les connaissances acquises durant les cours présentés tout en les incitant également à développer leur compétence scripturale. Ce constat nous l'avons fait également pour le niveau master pour certains modules tels étude des programmes et des manuels scolaires et conception d'outils didactiques, etc.

Pour le QCM, le taux enregistré pour ce type de questions est trop faible pour les deux niveaux. Les enseignants optent pour le QCM pour certaines matières faisant partie de l'unité méthodologique comme techniques du travail universitaire ou encore ceux de l'unité transversale telle la psychologie cognitive pour la licence. Les données notées sur le tableau1, cité ci-dessus démontrent que, pour de nombreuses matières telles TTU (techniques du travail universitaire), CEO (compréhension écrite et orale) et Etude de textes, les sujets d'examens, pour le même niveau, notamment ceux de la licence (L1 et L2), ne sont pas identiques tout simplement parce que la matière n'est pas assurée par le même enseignant. A notre sens, une telle pratique ne permet pas une évaluation équitable des étudiants du même niveau surtout que les compétences visées dans les différents sujets d'examen diffèrent et le degré de difficulté des consignes diffère également d'un sujet à un autre. Nous prenons à titre d'exemple deux sujets d'examen de la matière TTU (technique du travail universitaire) conçus pour les étudiants de 2^{ème} année licence. Les TD sont assurés par différents enseignants comme le démontrent les exemples 4 et 5

Exemple 4, Sujet1 : (G3 et 4). Q1 : partant d'un extrait donné à l'étudiant.

Rédigez une dissertation selon les étapes citées ci-dessous (utilisez votre propre style). (12 pts)

1-introduction : (présentation du sujet, problématique, annonce du plan)

2-Développement : dans chaque partie : une phrase qui résume l'idée directrice, des arguments, utiliser les connecteurs logiques, des exemples, une phrase de bilan)

3- Conclusion : (répondre à la problématique : récapitulation de la réflexion présentée dans le développement, ouvrir de nouvelles perspectives)

Cette question de réflexion est suivie de deux questions de cours notées chacune sur (04pts)

Exemple 5, Sujet2 : (G1 et 2) Résume le texte au 1/3 de sa longueur (80 mots)

Dans l'exemple 4, la diversité des questions donne plus de chances à l'étudiant par rapport à l'exemple 5 où l'évaluateur s'est contenté de proposer une seule tâche à l'étudiant. Ce deuxième choix réduit les chances de réussite pour l'étudiant. Même constat pour les consignes proposées dans les exemples 6 et 7, représentant des sujets conçus pour les étudiants de 1^{ère} année licence, matière Etude de textes. Les enseignements de cette matière ne sont pas dispensés aux différents groupes par le même enseignant. Ce qui se traduit par une hétérogénéité des sujets d'évaluation. Ceci confirme l'absence de coordination entre les enseignants assurant le même module.

Exemple 6, Sujet1 (G1 et 2). Extrait du fils du pauvre à étudier selon les indices vus en cours : narrateur, indices de narration, la focalisation, l'ordre et la durée des événements)

Exemple 7, Sujet2 (G4 et 5) répondre à trois questions :

Q1 : expliquez en quoi le texte littéraire est polysémique ?

Q2 : Expliquez pourquoi le niveau de langue utilisé dans un texte littéraire ne détermine pas sa qualité littéraire (ou littérarité) ?

Q3 : Expliquez pourquoi le lecteur est attiré par un texte pas par un autre même si ces textes sont considérés comme des chefs d'œuvres ?

Il apparaît que les sujets qui contiennent plus de consignes sont plus avantageux pour les étudiants qui, même s'ils ratent une question, ils peuvent se rattraper dans une autre, ce qui leur donne plus de chance pour travailler et obtenir la moyenne et ce par rapport à ceux qui ne proposent qu'une seule consigne qui peut même entraîner la non-acquisition de la matière.

3.3 Les verbes employés dans les consignes

Lors de la formulation des consignes, il est important de choisir les verbes directeurs ou noyaux qui peuvent aider l'étudiant à se représenter l'objectif visé par la tâche. Partant de notre corpus, nous avons recensés 67 verbes (donner, justifier, analyser, faire, expliquer, résumer, traduire, commenter, choisir, définir, comparer, classer,). Pour formuler les consignes, les enseignants font recours aux modes infinitif et impératif (expliquer, relevez, donnez, fais,). Cependant, l'impératif est la mode le plus fréquent, exprimé à l'aide des verbes « Faites, dites, fais, explique, traduis, expliquez, commentez, donnez, développez, rédigez, etc. ». Ces verbes ne sont pas certes analogues, ils exigent de l'étudiant la réalisation de diverses tâches : de définition, de rédaction, d'explication, d'énumération, de classement, de comparaison, etc.. En effet, ces différentes tâches conditionnent le type d'activité et déterminent ainsi la nature de la réponse souhaitée par l'évaluateur. Ainsi, pour une meilleure exécution de la tâche demandée, l'étudiant est appelé à comprendre le sens de ces verbes. D'où la nécessité de lire attentivement la consigne afin de savoir à quel savoir fait

elle appel et quelle est la meilleure stratégie pour l'exécuter. L'examen de notre corpus nous permet de dire que les verbes qui reviennent le plus dans les consignes sont *expliquer* et *analyser* notamment pour les la 3^{ème} année licence et le master. Ce choix est justifié par la nature de consignes proposées à ces étudiants qui portent généralement sur des activités de réflexion : expliquer et commenter un passage, rédiger une dissertation...) comme il apparaît dans l'exemple 8 : « A la lumière de ce que vous avez vu pendant le cours, commentez et expliquez la citation suivante... ». Ce choix est certes voulu parce qu'il permet d'une part, aux étudiants, notamment ceux des niveaux avancés ou ceux de fin de cycle, de développer leurs compétences en rédaction. D'autre part, la nature de certaines matières exige des sujets de réflexion où l'étudiant est appelé à réfléchir, à émettre un point de vue, à commenter. Ce qui a attiré également notre attention dans les épreuves présentées aux étudiants, même pour des niveaux avancés (L3 et Master) c'est la proposition de deux ou trois questions directes se rapportant à des connaissances vues en cours en plus de la question principale nécessitant un développement ou un commentaire. A notre sens ce choix est voulu parce que même pour les niveaux avancés (ceux de fin de cycle), un nombre important d'étudiants ne disposent pas du niveau requis pour faire un travail d'analyse ou d'évaluation. Nous avons par ailleurs constaté, notamment pour les deux premières années en licence, que certaines consignes proposent comme activités une simple application des règles apprises ou exigent des savoirs théoriques vus en classe tel est le cas des consignes données pour le module de grammaire. Pour la formulation de ces consignes, les évaluateurs emploient les modes impératif et infinitif comme c'est le cas dans les exemples préalablement cités. En plus de cela, ils se réfèrent, dans la formulation des questions, à des notions grammaticales isolées comme l'indique les exemples suivants :

Exemple 10 (L1) Q2 : Citez cinq caractéristiques des mots grammaticaux. (03pts)

Exemple 11 (L1) Q3 : Donnez les verbes qui correspondent aux noms suivants : saut, morsure, échec, balade (02points)

Exemple 12 (L1) Q4 ; Mettez l'article qui convient. Justifiez cet emploi (06pts) « J'ai mal à...tête....terre éclaire ...lune. Bricoleur, il travaille...bois... fer. Regarde-moi dansyeux ».

Pour ce qui est des verbes utilisés, nous avons repéré à titre illustratif : « soulignez, reliez, donnez » qui représentent des tâches faciles à réaliser par les étudiants de première année licence. Cela nous conduit à nous interroger sur la nature des objectifs visés à travers ce genre de questions. L'évaluateur cherche-t-il à aider les étudiants ou cherche-t-il à se faciliter la tâche de correction ? Le recours à ce genre de questions pourrait à notre sens s'expliquer par l'effectif élevé des étudiants et par conséquent, un nombre très important de copies à corriger. L'analyse de notre corpus a permis également de repérer des consignes proposées pour les sujets de grammaire à travers lesquels l'étudiant est appelé à appliquer des connaissances se rapportant à des notions grammaticales apprises et qui visent également la compréhension de l'étudiant comme le montre l'exemple 13 :

Exemple 13, (2AL), Q3 : Donne une phrase qui comporte une subordonnée : 1. Interrogative indirecte 2. Circonstancielle de conséquence, 3 Infinitive. 4. Relative 5. Complétive introduite par « que ».

En effet, dans ce dernier cas, les enseignants visent des niveaux de compréhension et d'application.

Pour la formulation des questions, les évaluateurs emploient en plus des verbes, des mots interrogatifs tels : « Pourquoi ? Comment ? », notamment pour les questions de compréhension. Ce genre de questions exige de la part de l'apprenant un traitement du contenu proposé afin d'apporter des justifications comme le montrent les exemples 14 et 15. Exemple 14, 1L, Q1 : Expliquez pourquoi le niveau de langue utilisé dans un texte littéraire ne détermine pas sa qualité littéraire ?

Exemple 15, 2AL : Q1 : Selon Monique Corner, le processus de traduction est une opération intellectuelle par laquelle le traducteur établit des équivalences interlinguistiques». Expliquez comment le traducteur effectue-t-il cette opération ?

L'examen des sujets proposés montre en outre, le recours à des mots interrogatifs tels : « quel, en quoi ?, Que » comme l'illustrent les questions ci-dessous :

Exemple 16, Sujet : 1AL, Q1 : En quoi la phonétique diffère-t-elle de la phonologie ?

Q2 : (« Quelles sont les principaux organes responsables de la création des sons humains ? (Énumérez-les sans définition).

Exemple 17, Sujet : M1, Q1 : Que doit contenir l'introduction générale d'un mémoire de recherche.

Exemple 18, Sujet : M2, Q1 : En quoi le choix d'un thème est-il important dans la recherche universitaire ?

Exemple 19, Sujet : 3AL, Q2 : Quelle est la particularité du calligramme ?

Nous remarquons que ces questions consistent à restituer des connaissances vues en cours, résultats confirmés également par Diouf(2020). Elles s'appliquent par conséquent aux deux premiers niveaux d'objectifs (connaissance et compréhension) de la taxonomie de Bloom. L'examen du barème montre que les points attribués à ces activités sont beaucoup plus inférieurs par rapport à ceux attribués aux questions de rédaction nécessitant un commentaire ou une analyse.

4. Discussion

L'étude menée dans le cadre de cette contribution nous a permis d'examiner les épreuves d'examens proposées aux étudiants du département de français à l'université de Bordj Bou Arreridj et ce afin de vérifier si les évaluations proposées dans nos établissements d'enseignement supérieurs visent le développement de compétences ou simplement le transfert de connaissances. L'analyse de notre corpus a démontré le recours aux questions qui visent les deux premiers niveaux d'objectifs à savoir les connaissances et la compréhension. Ce type de consignes est beaucoup plus fréquent en licence. Il semble que les enseignants optent pour ce choix afin d'aider les étudiants ayant des difficultés en rédaction d'une part et d'autre part, pour assurer une centration sur la grande majorité des apprenants comme le préconisent les nouvelles approches. Cela pourrait donner plus de chance aux étudiants moyens pour qu'ils puissent passer d'un niveau à un autre. Les résultats obtenus indiquent donc que les objectifs visés par les évaluateurs, en référence à la taxonomie de Bloom, sont axés principalement sur le développement de connaissances de surface et négligent majoritairement les compétences de niveaux supérieurs. Ce qui confirme notre première hypothèse en affirmant que les évaluateurs ciblent davantage les connaissances déclaratives et négligent les connaissances procédurales qui sont les garants d'une formation durable. Les données recueillies démontrent également, le recours à des pratiques évaluatives hétérogènes. En effet, le manque de critères unifiés, dû à une absence de coordination entre les évaluateurs, notamment pour les matières enseignées par différents enseignants remet en cause la validité et l'objectivité de l'évaluation qui ne cible pas les mêmes objectifs pour des étudiants évalués différemment pour l'obtention du même diplôme.

Ces résultats témoignent en fait de pratiques évaluatives non équitables ce qui nous permet de valider aussi notre deuxième hypothèse.

Conclusion

Pour terminer, nous devons admettre que les pratiques évaluatives à l'université deviennent décourageantes pour les enseignants devant le flux croissant des étudiants d'une année à une autre notamment dans les filières des sciences humaines et sociales. De même que pour les étudiants, qui, dans leur majorité, ne se soucient que de la note et qui font recours à la fraude pour la garantir. Ainsi, la nécessité de revoir les pratiques évaluatives dans nos établissements d'enseignement supérieur s'impose afin de les inscrire dans les nouvelles approches privilégiant le développement des habiletés et des compétences et préparant l'étudiant à l'autonomie. Il me semble que si nous n'évaluons pas les étudiants pour améliorer leurs capacités et leurs compétences, nous ne devrions pas être surpris de leur comportement lorsqu'ils ne se soucient que de la note qui est le seul garant de leur réussite, même s'ils reconnaissent leur incompetence. Ceci nous incite à proposer des pistes de réflexion permettant de développer les pratiques évaluatives dans le milieu universitaire. A notre sens, une interrogation sur l'efficacité de la tâche de l'évaluation s'impose. Nous devons d'une part revoir, en tant qu'enseignants, la manière d'évaluer ainsi que les différents paramètres permettant la réussite de cette tâche par les évaluateurs. Il est reconnu que l'apprenant apprend mieux et développe des compétences durables lorsqu'il est exposé à des situations problèmes. En fait, c'est ce que préconisent les nouvelles approches cognitiviste, constructiviste et même socioconstructiviste. Autrement dit, l'apprenant doit certes, à travers les évaluations acquérir des savoirs mais il doit développer également un savoir-faire et un savoir-être. D'autre part, vu l'importance de la compréhension de la tâche demandée, notamment lors des différentes épreuves où l'étudiant doit agir en toute autonomie, nous estimons qu'un entraînement à la lecture des consignes pourrait développer une certaine autonomie chez l'étudiant en l'aidant à exécuter correctement une tâche demandée. Il est possible d'intégrer cette activité formatrice dans certains modules enseignés tel technique du travail universitaire.

Références bibliographiques

- Académie Clermont-Ferrand, (s.d).La taxonomie de Bloom. [En ligne], consulté le 20/11/2023,
URL :https://www.funmooc.fr/c4x/ENScachan/20005/asset/s2_ressourcesutiles_taxonomieBloom.pdf
- Belioute, S. & Martinez, E. (2015). Les enjeux de la consigne. [Mémoire de master en Education et Formation]. Université de Montpellier. [En ligne], consulté le 22/11/2023, URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01200596>
- Bianco, M. (2003). Aider les Elèves à Comprendre : du texte au multimédia. Paris, Hachette.
- Coupel, J-L. & Guyot-Seche, Y. (2010). Apprendre le langage des consignes. Edition RETZ. Paris, France.
- Diouf P-B. (2020). Analyse didactique d'outils d'évaluation sommative en SVT à la lumière de l'APC : cas d'épreuves administrées dans les inspections d'académie de Dakar et Saint-Louis. In, *Liens Nouvelle Série* 29(1) :154-175.
- Fijalkow, J. (1994). Savoir lire : didactique déclarative, procédurale, contextuelle, *Spirale* n°15, *les savoirs scolaires* (2), Université de Lille III :121-143.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Evaluer l'oral. *Pratiques*, 103 :193-212.

- Leblanc, C. & Guillemette, F. (2014). « Consignes claires travail réussi ! ». *Le Tableau* Vol. 3, N2. [En ligne], consulté le 22/11/2023, URL : https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/tableau_vol3_n2-le_2014.pdf:
- Masse, L. (2000). Comment utiliser le modèle de Bloom pour enrichir les activités offertes aux élèves doués ? Université du Québec à Trois Rivières. [En ligne], consulté en décembre 2023, URL : https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cmd/lle/emile/m3/te_xte_bloom.pdf.
- Olivier Ngah, N. (2021). Bien enseigner. [En ligne], consulté en février 2024, URL : <https://www.bienenseigner.com/verbes-de-taxonomie-de-bloom-pour-la-pensee-critique/>.
- Pelacciat, T. (2021). Évaluer les étudiants. Comment enseigner dans le supérieur en 100 questions réponses, pp.122-189. [En ligne], consulté en février 2024, URL : <https://www.cairn.info/comment-enseigner-dans-le-superieur-en-100-questio--9782807323025-page122.htm>
- Proulx, J. (2009). Enseigner, réflexions et pratiques. Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.
- Unesco, Septembre (2000). Profils d'éducateurs, Benjamin Bloom 1913-1999. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, (XXX)3 :437-446
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). Comprendre les énoncés et les consignes. Amiens, Cahiers pédagogiques.
- Zerbato-Poudou, M-T. (2001). Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. *Pratiques*, 111-112 :115-129