

# **Croyances et pratiques en évaluation : le cas des enseignants de français de la Faculté de Langues de la BUAP<sup>1</sup>**

## **Creencias y prácticas de evaluación: el caso de los maestros de francés de la Facultad de lenguas de la BUAP**

## **Evaluation Beliefs and Practices: the Case of French Language Teachers of the Languages Department at the BUAP**

Vincent Alain Summo  
summopico@yahoo.fr

Profesor Investigador en Formación docente/ Estrategias de aprendizaje /Evaluación, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

Stéphanie Voisin  
stephanievoisin2002@yahoo.fr

Profesora Investigadora en Interculturalidad/ Formación docente y Estrategias enseñanza-aprendizaje, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

Anne Asensio  
anita\_asensio@hotmail.com

Profesora Investigadora en Currículo y desarrollo humano y práctica situada en los procesos de formación, Benemérita, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

### **Résumé**

A l'heure où l'orientation de la grande majorité des formations universitaires est centrée sur le développement de l'individu dans toutes ses capacités et dimensions, qu'en est-il des enseignants ? Ces acteurs éducatifs sont chargés de doter les apprenants de ressources à mobiliser (cognitives, métacognitives et socio-affectives) afin d'affronter les défis sociaux. Mais cette fonction est-elle une réalité ou seulement un beau discours ? Ces questionnements nous ont amenés à révéler ce que pensent et ce que font les enseignants au cours de leur action, et plus précisément au niveau de l'évaluation du processus d'enseignement-apprentissage. S'il est admis que, dans le contexte de l'institution BUAP, espace géographique de notre recherche, l'approche par compétences est la voie à suivre, quelles sont les croyances et les pratiques en matière d'évaluation des enseignants de la Licence en Enseignement du Français ?

---

<sup>1</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Cette étude, menée selon une démarche quantitative, a été opérationnalisée à travers l'utilisation d'un questionnaire dont l'objectif est d'esquisser un tableau des croyances (Vause, 2009) et des pratiques (Leroux, 2010) en évaluation (Gardner, 2006) des enseignants d'une formation en français langue étrangère (FLE) tout en prenant comme référent l'approche par compétences. Les résultats indiquent que, même si l'écart entre pratiques et croyances des enseignants en matière d'évaluation n'est pas très important, il existe une forte hétérogénéité de l'action et des convictions au sein du corps enseignant. Par ailleurs, ce travail nous permet de souligner l'urgence d'une action coordonnée et systématique portant sur l'intégrité, la rétroaction et la qualité de l'acte évaluatif.

**Mots-clés:** *évaluation, croyance, pratiques enseignantes, approche par compétences.*

## **Resumen**

En un momento en donde la gran mayoría de las formaciones universitarias están centradas en el desarrollo del individuo en todas sus capacidades y dimensiones ¿qué pasa con el quehacer de los docentes? La función de dichos actores educativos es dotar a los educandos de los recursos cognitivos, metacognitivos y socio-afectivos que deberán de movilizar para enfrentar los retos sociales, pero dicha función ¿es real o solamente un bonito discurso? Estos interrogantes nos llevaron a indagar los pensamientos y las prácticas de los docentes en la acción, y de manera más precisa a nivel de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien, es un hecho, que en el contexto de la institución educativa BUAP, espacio geográfico de nuestra investigación, el enfoque por competencias marca la pauta del camino a seguir ¿Cuáles son las creencias y las prácticas en evaluación de los docentes de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés?

Esta investigación de enfoque cuantitativo, se apoyó en la aplicación de un cuestionario con el objetivo de esbozar un retrato de las creencias (Vause, 2009) y las prácticas (Leroux, 2010) en evaluación (Gardner, 2006) de los docentes de Francés como Lengua Extranjera (FLE) bajo un enfoque por competencias. Los resultados obtenidos revelaron que si bien la diferencia entre las prácticas y las creencias en cuanto a evaluación es tenue, existe una considerable heterogeneidad en relación con la acción y las convicciones de los docentes. Por otra parte, nuestra investigación nos permite enfatizar el carácter urgente de establecer acciones coordinadas y sistemáticas para fomentar la integridad, así como la retroacción y la calidad del proceso evaluativo.

**Palabras clave:** *evaluación, creencias, práctica docente, enfoque por competencias.*

## **Abstract**

In a moment when most of the university courses focus on the development of the individual in all his capacities and dimensions, what is happening with teachers' job? The function of such educative actors is to provide students with cognitive, metacognitive and

socio-emotional resources that will have to be mobilized to face social challenges, but is this function real or is it just a nice speech? These questions led us to look into the teachers' thoughts and practices in the action, and in a more precise way at the level of the education of the process of teaching-learning. Although it is a fact that in the context of the educative institution BUAP, geographical space of our research, the approach through competences indicates the path to follow, what are the beliefs and practices in the evaluation of the teachers belonging to the major in French language teaching?

This quantitative research was supported on the application of a questionnaire with the objective of outlining a portrait of the beliefs (Vause, 2009) and the practices (Leroux, 2010) on evaluation (Gardner, 2006) of the teachers of French as a foreign language (FFL) under an approach by competences. The results obtained revealed that although the difference between the practices and beliefs towards evaluation is faint, there is a considerable heterogeneity related to teachers' action and convictions. On the other hand, our research allows us to emphasize on the urgent character of establishing coordinated and systematic actions to foster integrity just like the retroaction and the quality of the evaluative process.

**Key words:** *evaluation, beliefs, teacher practice, competency-based approach.*

Afin de favoriser le processus de création de connaissances, le système éducatif réunit dans un même espace différents acteurs (enseignants et apprenants, gestionnaires de l'éducation) dont les rôles et fonctions divergent tout en ayant la même finalité : mener à bien le processus de développement de l'apprenant. Pour ce faire, il est donc important que les efforts de chaque membre convergent et se concentrent autour de l'un des actes fondateurs de ce système : l'enseignement

En ce qui concerne la présente recherche et pour reprendre les mots de Tardif M. (2004), nous considérons l'acte d'enseigner dans la perspective du travail de l'enseignant, acte pour lequel l'auteur donne la définition suivante :

Enseigner c'est déclencher un programme d'interactions avec un groupe d'élèves, afin d'atteindre des objectifs éducatifs déterminés relatifs à l'apprentissage de connaissances et à la socialisation (p.87)<sup>2</sup>

Donc, il s'agit bien de réunir un ensemble d'individus, enseignants et apprenants d'horizons, de formations, de croyances et de représentations divers autour d'un projet commun. De ce constat naît la préoccupation des chercheurs de savoir si cette mission et

---

<sup>2</sup> Traduit par l'auteur: "Enseñar es desencadenar un programa de interacciones con un grupo de alumnos, a fin de conseguir determinados objetivos educativos relativos al aprendizaje de conocimientos y a la socialización."

cette vision commune se reflètent bien dans la culture organisationnelle du système didactique, que ce soit au niveau des croyances ou des comportements.

Face à l'ampleur de la tâche de l'enseignant, nous délimiterons notre recherche au domaine de l'évaluation des apprentissages. Ce choix n'est pas aléatoire mais déterminé par certains présupposés :

- L'évaluation en tant qu'instrument au service de l'apprentissage implique un certain consensus chez ses utilisateurs afin d'orienter de la façon la plus efficace et efficiente possible les ajustements nécessaires.
- Face à des objectifs éducatifs orientés vers la formation intégrale des étudiants, il faut voir dans quelle mesure les enseignants tentent réellement de mettre en œuvre une action évaluative qui permette de promouvoir le développement des capacités de l'individu dans toutes ses dimensions.
- Dans le monde universitaire où la liberté académique se pose comme l'un des principes essentiels de l'acte d'enseigner, il est bon de s'interroger sur la réalité d'un travail en équipe nécessaire à la mise en place d'un processus d'évaluation juste et équitable, reflet d'une culture organisationnelle entendue comme le mentionne A. Rodríguez de San Miguel (2012).
- Ensemble de croyances et de valeurs partagées qui offrent un cadre de référence à partir duquel les personnes qui appartiennent à une organisation ont une conception plus ou moins homogène de la réalité et, donc, un patron similaire de comportements face à des situations spécifiques. (p.90)<sup>3</sup>

Face à la pression institutionnelle ainsi qu'à celle des organismes accréditeurs qui conditionnent l'octroi de financements nécessaires au fonctionnement d'une formation universitaire, il est pertinent de connaître les réponses des enseignants au niveau de l'action évaluative : considération de quotas de réussite, ajustement vers le bas du processus évaluatif pour permettre à un maximum d'étudiants de réussir, etc.

## **Objectif de recherche**

Face à l'importance des éléments antérieurement mentionnés, les promoteurs de cette étude tendent à élaborer une esquisse des croyances et des pratiques des enseignants de français de la Faculté de Langues de la BUAP.

---

<sup>3</sup> Traduit par l'auteur: "El conjunto de creencias y de valores compartidos que proporcionan un marco de referencia, a partir del cual las personas que pertenecen a una organización tienen una concepción más o menos homogénea de la realidad y, por tanto, un patrón similar de comportamientos ante situaciones específicas."

Le but ultime de cette recherche est de mettre en œuvre des mécanismes capables de promouvoir une action évaluative respectueuse des fondements philosophico-éducatifs de l'institution et reflétant un véritable travail coopératif de planification, d'exécution et de récupération.

## **Cadre Théorique**

### **Notions de croyances et pratiques**

En ce qui concerne les notions retenues, nous mentionnerons simplement celles que Bélanger et Tremblay considèrent comme pertinentes. Pour ce qui est du terme pratique, les auteurs considèrent la définition de Leroux (2010) :

(...) La pratique est un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un individu, ou les deux, lesquels comportent des procédures de mise en œuvre auxquelles sont rattachés des choix et des décisions pour l'exécution d'une activité dans une situation donnée. (Leroux, p.212010, cité par Bélanger & Tremblay, 2012)

Quant à la notion de croyance, les auteurs retiennent la définition de Vause (2009) :

(...) Nous envisageons les croyances des enseignants comme des théories implicites personnelles pouvant porter sur trois aspects : l'élève, l'enseignant et la matière ainsi que sur les relations entre ces trois aspects. Ces croyances s'accumulent au fil des expériences tant personnelles que professionnelles des enseignants et résistent généralement au changement. Elles constituent un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action. (p.10)

Ce qui nous semble ici fondamental est de préciser la relation entre pratiques et croyances. Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010) dans une étude relative aux fonctions, structuration et évolution des croyances des enseignants, commentent que pour beaucoup d'enseignants la relation entre ces éléments est unilatérale.

En ce qui nous concerne, nous considérons à l'instar de Leuchter (2009) qu'il existe une influence réciproque :

(...) Les croyances des enseignants nourrissent l'agir et la réflexion professionnels et s'en alimentent. Se constituant à partir des expériences vécues et des informations, savoirs, modèles de pensée reçus et transmis par la tradition, l'éducation et la communication sociale, les croyances ou représentations auraient une visée pratique d'organisation, de maîtrise de

l'environnement et d'orientation des conduites. (Leuchter, p.90, 2009 mentionné par Crahay et al, 2010)

Ainsi, les croyances individuelles ou collectives participent à la construction d'une réalité qui permet de donner un sens aux conduites et de les justifier, et, de la même manière, les pratiques alimentent les croyances en leur adjugeant un caractère de vérité ou, au contraire, de fausseté. Comme le mentionnent Bélanger et Tremblay (2012, p.23), le but de cette démarche est bel et bien de questionner les croyances et les pratiques enseignantes relatives à l'évaluation telles qu'elles sont portées par le corps enseignant sujet de notre recherche : les enseignants de français de la Faculté de Langues de la BUAP.

### **Validité de l'approche par compétences**

Nous considérons que, à l'instar de Jonnaert et Van der Borght (2003, mentionnés par Dorval, 2010), parler d'apprentissage dans une perspective socio-constructiviste implique d'adopter une vision dans laquelle, en premier lieu, l'apprenant est l'élément central du processus puisqu'il est le principal acteur de son propre processus de construction (dimension constructiviste). En deuxième lieu, l'interaction entre pairs et avec l'enseignant doit permettre de développer les habiletés interpersonnelles nécessaires à la création d'une véritable communauté d'apprentissage (dimension sociale). En dernier lieu, toujours selon les mêmes auteurs, l'interaction entre le sujet et son milieu à travers une situation donnée doit l'amener à utiliser ses connaissances antérieures, à les confronter avec celles de la communauté afin de pouvoir les enrichir ou les reconstruire et donc à les mettre en œuvre pour résoudre des problèmes prédéterminés (dimension interactive).

Comprendre l'acte d'apprendre tel que nous venons de le décrire implique de le considérer comme un moyen de développer des ressources de type cognitif (dimension constructiviste), socio-affectif (dimension sociale) et métacognitif (dimension interactive) que l'apprenant doit posséder pour pouvoir agir dans la société.

Ainsi, pour l'individu, et à l'instar de Perrenoud (2004, p.11) il s'agit bien de pouvoir mobiliser ses ressources dans des situations déterminées, notamment professionnelles, pour pouvoir prendre des décisions qui facilitent la résolution de problèmes.

Cette comparaison avec la définition de la compétence que nous propose Perrenoud nous permet donc d'affirmer que l'orientation socio-constructiviste du processus d'enseignement apprentissage va bien dans le sens de l'approche par compétences. Pour ce motif, nous considérons que les fondements philosophico-éducatifs<sup>4</sup> du projet académique de l'institution espace géographique de notre recherche, même s'ils ne mentionnent aucunement le terme de compétence, impliquent l'adoption d'une approche par compétences.

---

<sup>4</sup> La BUAP a adopté comme fondement philosophique l'humanisme critique axé sur l'auto-réalisation de l'individu et considère le paradigme socio-constructiviste comme élément central de l'action éducative.

Ainsi, nous postulons que ce travail, orienté vers la description des pratiques et des croyances des enseignants relatives au processus d'évaluation selon une approche par compétences, est complètement justifié par les présupposés de la conception socio-constructiviste de l'apprentissage.

## **L'évaluation des apprentissages**

Comme Perrenoud (1999) le mentionne, l'évaluation est un instrument au service de l'apprentissage et il est donc important de la considérer comme un moyen pour obtenir des informations sur l'étudiant et ses apprentissages afin de pouvoir ajuster l'aide pédagogique en conséquence :

L'évaluation n'est pas une fin en soi. C'est un rouage dans le fonctionnement didactique et, plus globalement, dans la sélection et l'orientation scolaire. Elle sert à la fois à contrôler le travail des élèves et à gérer les flux. (p.10)

Ainsi, une définition d'évaluation qui nous paraît adéquate est celle de Gardner (2006) relative à « assessment ». L'auteur commente en effet que cet outil de collecte d'informations liées aux capacités et potentiels de l'individu est nécessaire pour, d'une part, fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et, d'autre part, procurer des données utiles à la communauté dans laquelle elle vit :

I define assessment as the obtaining of information about a person's skills and potentials with the dual goals of providing useful feedback to the person and useful data to the surrounding community. (p.180)

Nous souscrivons à la vision de Gardner selon laquelle l'évaluation est un outil indispensable du processus formatif.

En ce qui concerne l'apprentissage, l'évaluation doit constituer un espace propice à l'autoévaluation permettant à l'apprenant de prendre du recul sur son action ainsi que sur celles de ses pairs, favorisant ainsi une véritable réflexion sur ses réussites, les problèmes rencontrés, les mécanismes à mettre en œuvre pour les résoudre et, bien entendu, ceux mis en œuvre lors d'apprentissages réussis. Bien sûr, cette prise de conscience doit obligatoirement passer par une intervention de l'enseignant orientant cette réflexion.

Pour l'enseignement, il en va de même. Le processus évaluatif est l'élément qui va permettre la collecte d'informations indispensables à l'amélioration de l'action didactique, pédagogique et administrative. Atteindre des objectifs formatifs implique la recherche de la qualité de l'action aussi bien individuelle que collective des enseignants, afin de s'acheminer vers l'innovation entendue comme processus d'amélioration de l'existant.

Les créateurs de l'instrument de recherche que nous avons adapté à notre contexte se sont inspirés du courant américain en évaluation dont le leitmotiv est l'évaluation formative. Plus précisément ce sont les travaux de Stiggins (1991) en relation avec la démarche évaluative et ses propositions de planification, conception et mise en œuvre de l'évaluation formative et sommative ainsi que la communication nécessaire des résultats du processus qui nous intéressent ici.

A partir de travaux portant sur l'action évaluative, Stiggins (1991) révèle certaines carences et établit une classification d'aspects de la formation des enseignants en matière d'évaluation dont il faudrait tenir compte pour que ces derniers soient en mesure, d'une part, d'évaluer des objectifs de formation et, d'autre part, de gérer efficacement l'ensemble des paramètres de l'évaluation en classe. Ces aspects sont ensuite organisés en dimensions que le lecteur de cet article pourra identifier dans le Tableau 1 comme dimensions de départ.

Bélangier et Tremblay (2012), s'appuyant sur les travaux de Howe (1994), proposent une distribution sensiblement différente, regroupant finalité et cibles de l'évaluation sous le terme de but et séparant rétroaction et notation en deux catégories distinctes.

Nous considérons que le but de l'évaluation est bien de fournir des évidences de l'apprentissage aux instances concernées (finalité) : apprenants, enseignants, institutions et parents, sur la base d'objectifs attendus (les cibles) afin de pouvoir prendre une décision sur l'apprentissage.

La séparation entre les dimensions de la rétroaction et de la note s'explique par le besoin de bien différencier ces deux processus qui font partie, selon nous, de deux domaines complémentaires de l'évaluation : le formatif et le sommatif.

Tableau 1  
*Dimensions de l'évaluation.*

Dimensions de départ	Dimensions d'arrivée
1. <i>Finalité ou l'utilisation de l'évaluation en classe</i>	1. But
2. <i>Cibles de l'évaluation</i>	
3. <i>Qualité de l'évaluation</i>	2. Qualité
4. <i>Instrument</i>	3. Eventail des pratiques
5. <i>Dimensions interpersonnelles de l'évaluation</i>	4. Intégrité du processus

Note : extrait de Bélanger et Tremblay (2012, p.30). Relation entre les dimensions de départ issues des travaux de Stiggins et les dimensions d'arrivée élaborée par Bélanger et Tremblay.

## Les dimensions de l'évaluation

### Le but

Selon Bélanger et Tremblay (2012), cette dimension fait référence aux buts de l'évaluation selon l'enseignant. En vertu des principes généralement reconnus, l'évaluation est à la fois évidence de l'apprentissage au même titre que soutien. Elle doit donc répondre aux besoins des étudiants, des enseignants et des instances du système éducatif. L'évaluation des apprentissages doit ainsi témoigner du degré de développement de la compétence et fournir aux personnes ou aux instances concernées l'information nécessaire pour qu'elles puissent prendre des décisions qui touchent l'apprentissage et ses conséquences (récompenses ou punitions). En ce sens, nous partageons le point de vue de Earl et Katz (2006) pour qui les buts de l'évaluation sont :

- L'évaluation de l'apprentissage qui est de nature sommative dans le sens où elle permet de confirmer ce que les élèves savent et savent faire, de montrer s'ils ont atteint les résultats d'apprentissage prévus et, bien sûr, de permettre à l'institution de se doter d'éléments ou d'indicateurs statistiques permettant d'inférer un certain degré de qualité de l'institution.
- L'évaluation au service de l'apprentissage dont l'objectif est de fournir des informations aux enseignants pour qu'ils puissent ajuster l'aide pédagogique. Comme le mentionnent Earl et Katz (2006) :

Elle [l'évaluation] part du principe que les élèves apprennent de façon personnelle mais aussi que bon nombre d'entre eux suivent des stades et des cheminements prévisibles. Elle exige une planification de la part des enseignants de façon qu'ils se servent des données recueillies pour déterminer non seulement ce que les élèves savent mais également s'ils mettent ce savoir en application, comment ils le font et quand. Les enseignants peuvent aussi se servir de ces renseignements pour simplifier et orienter l'enseignement et les ressources, ainsi que pour fournir des commentaires aux élèves afin de les aider à progresser dans leur apprentissage. (p.13)

- L'évaluation en tant qu'apprentissage dont l'objectif est de participer au développement de la compétence métacognitive de l'apprenant. Evaluer ce que l'on sait, être capable de mettre en œuvre des stratégies pour s'organiser, ajuster et donc

améliorer son apprentissage sont autant de ressources nécessaires à l'apprenant pour s'acheminer vers l'autonomie. Bien évidemment, le rôle de l'enseignant est prépondérant car il doit planifier et organiser les activités d'évaluation pour permettre aux apprenants de réfléchir sur leur apprentissage et de le réguler.

## La qualité

Cette dimension renvoie aux critères qui permettent de mettre en œuvre une évaluation de qualité. L'enseignant doit prendre en compte les critères de qualité généralement reconnus en matière d'évaluation des apprentissages dont les principaux seraient :

- La validité du dispositif de mesure en fonction de la compétence visée. Mettre en œuvre une évaluation valide implique un grand degré d'exactitude de récupération, interprétation et utilisation des informations. A ce niveau, Earl et Katz (2006, p.12) précisent que la validité de l'évaluation implique :
  - Une analyse stricte des éléments qui sont censés avoir été développés en classe et de ceux qui s'y rapportent.
  - L'établissement d'un lien entre les apprentissages espérés et les décisions des acteurs (enseignants et apprenants) au sujet de l'apprentissage.
  - La mise en œuvre d'une évaluation qui porte effectivement sur les résultats d'apprentissage escomptés : contenus, processus mentaux, habiletés et attitudes.
  - La prise en compte d'un éventail d'approches d'évaluation qui permettent de donner aux apprenants des occasions diverses de mettre à l'épreuve leur apprentissage. Il s'agit donc de permettre de dresser un portrait complet de l'apprenant qui prenne en compte différentes façons d'utiliser des outils, de formuler des concepts, etc.
- L'équité et la transparence des critères et des consignes s'appliquant à l'évaluation.
- Comme le mentionnent Earl et Katz (2006, p.10), mettre en place un processus d'évaluation efficace implique l'inter-compréhension du processus. Autrement dit, c'est-à-dire que l'enseignant doit rendre ce processus intelligible en facilitant l'accès aux critères et aux consignes relevant du dispositif et en les formulant dans un langage compréhensible pour l'apprenant. Pour cela, il est donc important d'établir et d'explicitier les points de référence du dispositif d'évaluation. De cette manière, on en évite toute interprétation divergente et on consigne mieux les données recueillies en vue de fournir des explications détaillées et descriptives sur la nature des apprentissages attendus ainsi que des preuves de cet apprentissage. Finalement, le traitement des données obtenues doit être rigoureux afin d'éviter une trop grande subjectivité de l'évaluateur pouvant biaiser les résultats de

l'apprenant. L'enseignant doit donc prendre du recul par rapport à la perception qu'il a de l'étudiant.

- La fiabilité du dispositif mis en œuvre qui doit permettre une rétro-alimentation précise et relativement détaillée basée sur la collecte d'informations cohérentes et fidèles. Comme le mentionnent Earl et Katz (2006) :

Si le processus d'évaluation est fiable, les conclusions formulées au sujet de l'apprentissage d'un élève devraient être semblables d'un enseignant à un autre, lorsque l'apprentissage est mesuré selon diverses méthodes ou lorsque les élèves font état de leur apprentissage à différents moments (p. 9).

### **L'intégrité**

Cette dimension, comme le mentionnent Bélanger et Tremblay (2012, p.19) « réfère à la nécessité de neutraliser les atteintes à l'intégrité du processus d'évaluation ». Lors de la mise en œuvre d'un processus d'évaluation, force est de constater que beaucoup d'éléments, souvent éloignés de la mesure des ressources disponibles chez l'apprenant pour résoudre un problème dans une situation donnée, entrent en ligne de compte : la présence au cours, le comportement, la prédisposition de l'enseignant à l'égard de l'apprenant, la pression de l'institution sur les indices de réussite de la classe, entre autres. Il s'agit donc pour l'enseignant, lors de la valorisation, de se détacher le plus possible de ces facteurs qui risqueraient de biaiser les interprétations relatives à l'apprentissage *stricto sensu*.

### **La rétroaction**

Bélanger et Tremblay (2012, p.20) estiment que, selon les principes généralement reconnus, les rétroactions fournissent des informations suffisantes permettant de corriger les erreurs ou de consolider les points forts tout au long de l'apprentissage. En ce sens, nous considérons que le contenu et la forme en sont les principales caractéristiques.

Rodet (2000) mentionne que le contenu de la rétroaction doit :

Permettre à l'apprenant de faire le point sur ses connaissances et de lui indiquer des pistes d'approfondissement sur les plans cognitif, méthodologique, métacognitif. (p. 49)

L'auteur commente à ce sujet que :

- Sur le plan cognitif, la rétroaction implique de la part de l'enseignant son aptitude à localiser la manière dont l'apprenant organise, structure et présente ses connaissances (Rodet. 2000, p.50). Ainsi, le professeur peut relever les problèmes

conceptuels, apporter des précisions si nécessaire, renforcer des notions ou applications en base à de nouveaux arguments, entre autres.

- Sur le plan métacognitif, la rétro-alimentation permet d'ouvrir les portes à un véritable repositionnement métacognitif (Rodet, 2000, p.50) dont l'objectif est de provoquer une réflexion et des activités métacognitives de la part de l'apprenant.
- Au niveau méthodologique, elle permet de mettre en relief l'utilisation ou l'absence de stratégies significatives d'intégration des connaissances.

Enfin, en ce qui concerne la forme, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, il est à préciser que la rétroaction est avant tout un acte communicatif et que l'évaluateur doit adapter son message aux caractéristiques du récepteur afin de véhiculer de la manière la plus claire et précise possible l'information sur la rétroaction. En outre, le moment où elle intervient et l'impact qu'elle doit produire en font un élément dont le rôle affectif est primordial. En effet, comme le mentionne Rodet (2000) :

L'évaluateur doit attacher une importance particulière aux termes et au ton de sa rétroaction dans laquelle l'apprenant trouve outre les appréciations révélatrices de la perception de sa compétence, des éléments de motivation et d'encouragement (p. 51).

### **La note**

Cette catégorie se réfère à la composition de la note finale et à la pondération des différents résultats de l'évaluation sommative. Selon les principes généralement reconnus, les démarches évaluatives portent sur un apprentissage que l'on juge suffisamment important à évaluer. Elles surviennent à des moments significatifs au cours de l'apprentissage et se traduisent en une note finale par des résultats qui ont un poids conséquent. Ainsi, la pondération est fonction de l'importance de la compétence ou de ses éléments.

### **L'éventail des pratiques**

Cette catégorie contribue à la description des fréquences d'utilisation de pratiques évaluatives. Pour les auteurs de l'instrument (Bélangier & Tremblay, 2012), les aspects touchent les cibles de l'évaluation : aspect cognitif, socio-affectif et métacognitif, au type d'évaluation : formative et sommative, à la notation ainsi qu'aux pratiques collectives.

## **Méthodologie**

### **Le questionnaire**

*Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras, número 8. ISSN 2011-1177. Páginas 102-128.*  
Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Lenguas Extranjeras.  
Bogotá. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

Pour réussir au mieux la collecte d'information, les auteurs de cette recherche de type quantitatif ont privilégié le questionnaire et se sont inspirés de celui que Bélanger et Tremblay (2012) ont élaboré dans le cadre de leur recherche sur les croyances et les pratiques d'évaluation des enseignants du collégial. Bien que le contexte de notre étude soit différent, une révision théorico-méthodologique de l'instrument nous a permis de considérer que son adaptation était possible.

Cette décision tient au fait que, d'une part, le concept d'évaluation auquel se réfèrent les auteurs est similaire à celui qui est défini dans notre étude, à savoir un instrument dont l'utilisation systématisée permet de recueillir des informations sur l'apprentissage de l'apprenant et ainsi de porter un jugement sur le niveau de réalisation du profil de sortie.

D'autre part, même si dans les fondements du modèle éducatif adopté par notre institution il ne figure aucune mention explicite de l'Approche par Compétences, les présupposés se référant à la formation intégrale de l'individu impliquent une compréhension de l'acte éducatif basé sur le développement de savoirs. Ces savoirs - compris comme un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre et désapprendre ainsi que savoir-vivre ensemble - permettent à l'individu de pouvoir s'intégrer, participer au développement social et développer des capacités d'autogestion inhérentes à l'apprentissage tout au long de la vie.

De plus, précisons que le but de notre étude ne relève pas de la théorie mais d'un état des lieux des croyances et des pratiques en matière d'évaluation des enseignants de français langue étrangère de la Faculté de Langues de la BUAP.

Le questionnaire est composé de trois sections :

Deux sections ont été conçues de manière à interpréter les résultats selon une échelle qui permet de se prononcer sur la proximité plus ou moins grande des croyances ou des pratiques déclarées au regard de l'ensemble des savoirs constitutifs d'une formation intégrale de l'individu.

Une troisième section s'attache plutôt à faire ressortir l'éventail des pratiques pour en déterminer un ordre de fréquence d'utilisation parmi les enseignants enquêtés. Dans ce cas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque le choix est multifactoriel et tient aux caractéristiques du contexte, de la discipline, de la tâche retenue, etc.

L'instrument a été appliqué aux 19 enseignants de la Licence en Enseignement du Français. Ces enseignants, dont l'expérience au sein de la Faculté de Langues est supérieure à 10 ans, sont tous titulaires d'un Master dans le domaine de l'éducation (éducation, didactique des langues étrangères, linguistique appliquée). Vu le faible nombre d'enquêtés et la relative homogénéité de leur formation professionnelle, nous n'avons pas jugé nécessaire de prendre en compte des caractéristiques telles que l'âge ou encore le genre.

## Analyse des données

Nous nous centrerons maintenant sur les deux premières parties de notre instrument d'enquête, à savoir les croyances et les pratiques des enseignants en référence aux 5 dimensions suivantes : les buts, la qualité, l'intégrité, la rétroaction et la notation.

**Dimension but/pratique :** les réponses données nous permettent d'observer que, selon les enseignants, leurs pratiques d'évaluation sont conformes aux buts reconnus de l'évaluation dans une approche par compétences ; autrement dit, le processus vise à la mise en place chez l'apprenant de la capacité à réfléchir sur son apprentissage (métacognition) et à construire des stratégies de remédiation (voir Tableau 2). Cependant, nous pouvons remarquer que, d'une part, pour certains enseignants l'évaluation de certaines tâches n'implique pas ou peu l'utilisation d'instruments (BP 4), d'autre part, il semblerait que pour certains le diagnostic ne soit qu'un instrument permettant d'informer sur un état et non un outil d'intervention (BP 5). Il en va de même pour l'évaluation formative (BP 6).

Tableau 2  
*Dimension but/pratique.*

	<i>Enoncés</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>
<i>BP 1</i>	<i>J'utilise l'évaluation pour aider les étudiants à apprendre.</i>	3	16
<i>BP 2</i>	<i>Mes évaluations peuvent porter sur la démarche menant au travail final.</i>	4	15
<i>BP 3</i>	<i>Mon épreuve finale porte sur une ou des tâches complexes permettant à l'étudiant de manifester le degré de développement de sa compétence.</i>	2	17
<i>BP 4</i>	<i>Mes tâches d'évaluation sont associées à une grille d'évaluation.</i>	6	13
<i>BP 5</i>	<i>J'utilise l'évaluation diagnostique pour orienter les étudiants vers une démarche d'appui si nécessaire.</i>	5	14

<i>BP 6</i>	<i>Dans mes évaluations formatives, je cherche à donner à mes étudiants, entre autres, de la rétroaction sur leurs stratégies d'apprentissage.</i>	6	13
<i>BP 7</i>	<i>Je fais des évaluations formatives permettant à l'étudiant de comprendre comment corriger ses erreurs.</i>	3	16

**Dimension but/croyances** : selon la majorité des enquêtés, l'évaluation devrait être exclusivement formative (BC 2, BC 5) et ne pas revêtir un caractère de sanction (BC 1, BC 4). Par ailleurs elle devrait donner lieu à une rétro-alimentation (BC 7), (voir Tableau 3)

En revanche, il est intéressant de constater qu'il existe un fort déséquilibre en ce qui concerne la fonction de l'évaluation comme outil d'appui à l'apprentissage dans la mesure où la moitié des enseignants pensent que toutes les matières enseignées ne sont pas susceptibles de se prêter à une évaluation formative (BC 3) et que la transparence des critères d'évaluation peut fausser les résultats (BC 8).

Même si dans les pratiques (voir analyse antérieure) les enseignants prônent la réflexion de l'étudiant sur son apprentissage, cela ne semble pas correspondre aux croyances d'un grand nombre d'entre eux qui pensent que la fonction de réflexion est une prérogative de l'enseignant (BC 6 : 10 enseignants sur 19).

En ce sens, la pratique rejoint la croyance du fait que, si l'enseignant considère que l'apprenant est capable de s'auto-évaluer, il semble que ce dernier n'ait pas besoin de données précises pour s'orienter, ce qui expliquerait que certains enseignants utilisent peu d'instruments pour l'évaluation formative (des grilles par exemple). Cette absence d'instrument - que l'on pourrait taxer de *laisser faire* - anticipe quelque peu l'analyse qui sera faite ultérieurement sur les dimensions de l'intégrité et des notes.

Tableau 3  
*Dimension but/croyances.*

	<i>Enoncés</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>
<i>BC 1</i>	<i>L'évaluation ne devrait servir qu'à déterminer une note.</i>	17	2
<i>BC 2</i>	<i>Il ne devrait pas être nécessaire de faire l'évaluation formative.</i>	17	2
<i>BC 3</i>	<i>Certaines matières ou disciplines ne se prêtent pas à l'évaluation formative.</i>	10	9

BC 4	<i>L'évaluation devrait contribuer à éliminer les étudiants trop faibles.</i>	17	2
BC 5	<i>Un des buts importants de l'évaluation est de permettre aux étudiants de se comparer les uns aux autres.</i>	19	0
BC 6	<i>Au niveau universitaire, c'est le rôle de l'étudiant d'identifier ses principales forces et faiblesses.</i>	10	9
BC 7	<i>Une fois les notes distribuées, les rétroactions sont inutiles.</i>	18	1
BC 8	<i>La transmission des critères d'évaluation à l'avance avantage trop les étudiants.</i>	9	10

**Dimension qualité/pratique :** En relation avec l'élaboration des instruments d'évaluation, les enseignants s'accordent à dire qu'ils tiennent compte des objectifs et des standards de compétences à évaluer sans s'éloigner des orientations des programmes (QP 1, QP 2). De même, la transparence semble être un élément qui caractérise la pratique de l'évaluation car les enseignants considèrent important que les apprenants soient bien informés des consignes et des critères d'évaluation (QP 3, QP 4). Par contre, on note que pour presque tous les enseignants, le travail en relation avec le processus d'évaluation (planification, organisation et exécution) ne fait pas l'objet d'un travail d'équipe (QP 5, QP 6, QP 7), l'enseignant étant alors seul maître à bord (voir Tableau 4).

Sur ce point, il nous paraît important de souligner le statut de l'évaluation comme un instrument au service de la matière et de l'enseignant et non au service de l'organisation horizontale et verticale du processus d'enseignement apprentissage. Orienter ce processus vers le développement de compétences implique une forte intégration des savoirs nécessaires à la réalisation de scénarios d'apprentissage permettant ainsi la mobilisation de ces savoirs. Il est donc évident que le cloisonnement est un obstacle primordial à une telle approche.

Tableau 4  
*Dimension qualité/pratique.*

	<i>Enoncés</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>
QP 1	<i>Je conçois ma tâche d'évaluation en me référant aux objectifs et standards de compétence visés dans le cours.</i>	2	17

<i>QP 2</i>	<i>Je m'assure qu'il y a correspondance entre mes évaluations et les objectifs qui sont inscrits dans mon plan de cours.</i>	<i>1</i>	<i>18</i>
<i>QP 3</i>	<i>Je m'assure que tous les étudiants ont compris clairement mes consignes d'évaluation.</i>	<i>1</i>	<i>18</i>
<i>QP 4</i>	<i>Je m'assure que tous les étudiants ont compris clairement mes critères d'évaluation avant la correction.</i>	<i>3</i>	<i>16</i>
<i>QP 5</i>	<i>Je fais examiner mes consignes de travail ou mes questions d'examen par un ou des collègues avant de les présenter aux étudiants.</i>	<i>16</i>	<i>3</i>
<i>QP 6</i>	<i>Je fais examiner mes grilles de correction, barèmes ou critères par un ou des collègues avant d'administrer l'évaluation.</i>	<i>17</i>	<i>2</i>
<i>QP 7</i>	<i>Lorsque je crée un instrument d'évaluation, je commence par identifier ce que je veux évaluer.</i>	<i>1</i>	<i>18</i>

**Dimension intégrité/pratique :** Cette dimension met largement en évidence le manque de rigueur et le caractère subjectif que recouvrent les pratiques évaluatives selon les enquêtés. En effet, pour un grand nombre le résultat de l'évaluation est modifié compte tenu de critères (parasites) qui vont déterminer le résultat final. Par exemple, les enseignants enquêtés disent donner un certain poids à des éléments tels que l'effort (IP 6), la régularité du travail (IP 7), la moyenne de l'étudiant par rapport à celle du groupe (IP 1), autrement dit des critères subjectifs et plus qualitatifs que quantitatifs (voir Tableau 5).

Il faut préciser que l'acceptabilité relève de quotas et de critères institutionnels qui peuvent expliquer l'effet parasite d'écart type tel que le mentionne Tagliante (2005 : 13), c'est-à-dire l'échelle de notation habituellement employée par les enseignants.

Tableau 5  
*Dimension intégrité/pratique.*

	<i>Enoncés</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>
<i>IP 1</i>	<i>Il m'arrive de modifier les notes des élèves pour ajuster la moyenne de classe.</i>	<i>10</i>	<i>9</i>
<i>IP 2</i>	<i>Les évaluations antérieures d'un étudiant m'influencent lorsque je corrige sa copie.</i>	<i>13</i>	<i>6</i>

IP 3	<i>Il m'arrive de donner une évaluation plutôt facile pour compenser une évaluation antérieure difficile.</i>	16	3
IP 5	<i>J'ai tendance à encourager un étudiant faible en accordant une note de passage.</i>	11	8
IP 6	<i>Il m'arrive de diminuer une note finale lorsque je veux pénaliser le peu d'effort fourni par l'étudiant.</i>	13	6
IP 7	<i>Il m'arrive de donner des points aux étudiants pour avoir fait leurs devoirs ou leurs travaux, sans tenir compte des contenus.</i>	15	4

**Dimension intégrité/croyances :** De manière générale, les croyances coïncident avec les pratiques mentionnées dans les résultats antérieurs. On peut remarquer que les aspects comportementaux (motivation, effort, présence, intérêt) ont un poids prépondérant dans l'évaluation au détriment de l'objectivité qui devrait assurer la qualité du processus (IC 1, IC 3, IC 5, IC 6, IC 8, IC 9). Par ailleurs, il est intéressant de voir que 16 enseignants sur 19 ne considèrent pas comme normal que la distribution des notes doive suivre la courbe gaussienne. Celle-ci indique que la distribution des notes relève d'une sorte de modèle généralement admis mettant en évidence qu'il existe peu d'élèves excellents, peu d'élèves faibles mais beaucoup d'élèves relativement moyens (IC 7). C'est ce que l'on peut attribuer à la notion d'écart type mentionnée dans le paragraphe antérieur (voir Tableau 6).

Le véritable problème d'intégrité du processus d'évaluation que reflètent à la fois les pratiques et les croyances des enseignants nous amène à nous pencher sur ce thème.

Pour Morler (2004.b), l'intégrité est le comportement d'une personne émotionnellement mûre qui démontre qu'elle est bien consciente des choix qu'elle effectue et de l'impact de ceux-ci.

Etre acteur d'une formation qui se veut intégrale implique de développer des savoir-être socio-professionnellement acceptés non seulement chez les apprenants mais aussi par soi-même.

Encore une fois, nous pensons qu'il est important de mettre en œuvre des mécanismes d'intervention propices à l'action collective de manière à favoriser la mise en place d'une conscience collective de la réalité formative que les enseignants mettent en place.

Tableau 6  
*Dimension Intégrité/croyances.*

	<i>Enoncés</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>
IC 1	<i>Il faut s'abstenir d'augmenter la note d'un étudiant pour l'encourager ou le pousser à travailler davantage.</i>	13	6
IC 2	<i>Lors de la correction, les enseignants ne devraient pas tenir compte de l'identité de l'étudiant.</i>	4	15
IC 3	<i>Dans tous les cas, un travail soigné mérite une meilleure note.</i>	10	9
IC 4	<i>La note finale que j'inscris au relevé de notes peut contenir, entre autres, des notes obtenues dans des évaluations formatives.</i>	4	15
IC 5	<i>La meilleure façon de faire travailler les étudiants est de donner des points pour leur travail.</i>	17	2
IC 6	<i>Les étudiants qui travaillent fort méritent qu'on leur donne des notes plus élevées que ceux qui ne le font pas.</i>	8	11
IC 7	<i>Dans un groupe, la distribution des notes devrait suivre la courbe normale, en forme de cloche : peu de faibles, beaucoup de moyens et peu de forts.</i>	16	3
IC 8	<i>L'attribution de notes pour la présence en classe est une pratique souhaitable.</i>	13	6
IC 9	<i>L'intérêt démontré par l'étudiant pour le cours influence la note qu'il obtiendra.</i>	7	12

**Dimension rétroaction/pratique :** D'une manière générale, les enquêtés disent utiliser la rétro-alimentation comme un instrument individualisé (RP 1), en faveur de l'apprentissage (RP 3), permettant à l'étudiant d'identifier ses points forts et ses points faibles (RP 2) et débouchant sur l'application de stratégies suggérées par l'enseignant (RP 4), (voir Tableau 7).

Tableau 7  
*Dimension rétroaction/pratique.*

	<i>Enoncés</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>
RP 1	<i>Lorsque je retourne un examen ou un travail aux étudiants, je donne à chacun une rétroaction détaillée sur les points à</i>	3	16

<i>améliorer.</i>			
<i>RP 2</i>	<i>Je donne une rétroaction permettant à l'étudiant d'identifier ses forces et ses faiblesses.</i>	<i>4</i>	<i>15</i>
<i>RP 3</i>	<i>À la suite de la correction d'un examen ou d'un travail, je m'assure de bien faire comprendre mes rétroactions.</i>	<i>4</i>	<i>15</i>
<i>RP 4</i>	<i>Dans mes rétroactions, je donne à mes étudiants des stratégies pour s'améliorer.</i>	<i>4</i>	<i>15</i>

**Dimension rétroaction/croyances :** Les pratiques et les croyances concernant la rétroaction coïncident, toutefois les avis divergent quant au degré de spécificité que doit adopter cette rétroaction. En effet, pour certains (9 enseignants sur 19) elle doit essentiellement revêtir un caractère général (RC 5) et pour les autres on peut supposer qu'elle doit être beaucoup plus exhaustive ou plus personnalisée (voir Tableau 8).

De même, il nous paraît intéressant de souligner la réflexion des enseignants quant à l'utilité de cette rétroaction (RC 1), 6 enseignants sur 19 considérant que la rétro-alimentation est peu efficace.

Rappelons-nous que pour promouvoir une rétro-alimentation de qualité il est important de se doter d'instruments permettant de récupérer une information claire et précise sur l'agir des apprenants ; nous avons cependant vu que pour certains enseignants ces instruments ne sont que peu ou très peu utilisés.

Tableau 8  
*Dimension rétroaction/croyances.*

	<i>Enoncés</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>
<i>RC 1</i>	<i>J'estime que la rétroaction sur les évaluations prend trop de temps pour les retombées obtenues sur l'apprentissage.</i>	<i>13</i>	<i>6</i>
<i>RC 2</i>	<i>Avant une évaluation sommative, chaque étudiant devrait recevoir une rétroaction sur ses apprentissages.</i>	<i>2</i>	<i>17</i>

RC 3	<i>Il est indispensable de faire des exercices préparatoires de niveau de difficulté équivalent à celui de l'évaluation sommative.</i>	2	17
RC 4	<i>À la suite d'une évaluation, la rétroaction devrait porter aussi sur la façon de corriger les points faibles.</i>	0	19
RC 5	<i>Après une évaluation, une rétroaction générale sur les principales erreurs suffit.</i>	10	9
RC 6	<i>La plupart des étudiants n'ont pas besoin de rétroactions de la part du professeur pour s'améliorer.</i>	17	2

**Dimension note/croyances :** Les avis des enseignants enquêtés sont très partagés en ce qui concerne la pondération (NC 1, NC 2, NC 3), le type d'évaluation à privilégier (sommative ou formative) (NC 4, NC 5) et la fréquence des activités d'évaluation (NC 6, NC 7), ce qui confirmerait le manque d'homogénéité des pratiques d'évaluation (voir Tableau 9).

Tableau 9  
Dimension note/croyances.

	<i>Enoncés</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>
NC 1	<i>L'épreuve finale qui devrait le mieux évaluer la compétence devrait compter 40 % et plus de la note du cours.</i>	11	9
NC 2	<i>Les étudiants devraient être obligés de réussir l'épreuve finale du cours pour réussir le cours.</i>	9	10
NC 3	<i>La majorité des points d'un cours devrait être réservée à l'épreuve finale.</i>	14	5
NC 4	<i>On devrait tendre vers un minimum d'évaluations sommatives.</i>	9	10

NC 5	<i>Je ne vois pas d'inconvénients au fait d'accumuler de petites évaluations (devoir, laboratoire, lecture...) comptant pour peu de points.</i>	7	12
NC 6	<i>Il est important de faire des évaluations sommatives de façon fréquente (ex. : toutes les deux semaines).</i>	9	10
NC 7	<i>Des évaluations à même pondération (ex. : 4 évaluations de 25 %) données à intervalles réguliers dans la période sont préférables pour l'étudiant.</i>	4	15

## Résultats

Pour résumer les croyances et les pratiques en évaluation des enseignants de la Licence, nous pouvons dresser le tableau suivant (voir Tableau 10).

Tableau 10  
*Synthèse des croyances et pratiques en évaluation des enseignants.*

Pratiques	Croyances
Le but de l'évaluation est bien de faciliter la réflexion de l'apprenant sur son apprentissage, cependant la rétro-alimentation nécessaire au processus de réflexion a souvent un caractère trop subjectif car elle ne se base pas sur une collecte de données systématisée.	Le but de l'évaluation est bien de faciliter la réflexion de l'apprenant sur l'apprentissage et non celui de se positionner comme un instrument de sanction. Il existe cependant deux contradictions : le processus de réflexion demeure sous le contrôle de l'enseignant qui en est l'élément clé et le but mentionné n'est pas universel car, selon certains, toutes les matières ne s'y prêtent pas et trop de transparence pourrait biaiser le processus d'évaluation.
La qualité de l'évaluation se reflète dans trois dimensions : la première a trait à la cohérence de l'évaluation avec les autres éléments du processus didactique : objectifs, contenus, méthodes et moyens ; la deuxième est relative à la communication des résultats qui doit être claire et transparente ; la troisième relève de la socialisation de l'élaboration des instruments évaluatifs qui, pour beaucoup d'enquêtés, n'est pas un	Sans résultat probant, toutefois il est possible que pour les enseignants l'évaluation et ses dynamiques s'inscrivent, dans leurs cours, de manière particulière et différente de celles de leurs collègues. Ceci pourrait expliquer le fait qu'ils n'adhèrent pas à des procédés d'harmonisation de l'évaluation.

élément déterminant la qualité.	
L'intégrité de l'évaluation n'est pas un critère primordial pour de nombreux enseignants car le libre arbitre est une prise de position courante, même si ce libre arbitre est justifié par les enseignants.	L'intégrité de l'évaluation est un critère non prépondérant de l'évaluation.
La rétroaction de l'évaluation se reflète dans des actions individualisées et doit aboutir à des interventions spécifiques.	La rétroaction de l'évaluation devrait, selon une grande majorité, être le fruit d'une action non individualisée mais en grand groupe. De plus, la rétroaction est perçue comme souvent inutile.
Sans résultat probant, cependant il ne faudrait pas négliger les contraintes administratives auxquelles les enseignants doivent se plier et qui entraînent souvent une perspective plus quantitative.	La note en évaluation est perçue comme un critère délicat et très controversé auquel chaque enseignant apporte une solution de manière autonome, notamment en ce qui concerne la pondération, la fréquence de mise en œuvre et le type d'instrument à prendre en compte : sommatif versus formatif

De manière générale, les données que l'enquête nous dévoilent le manque d'articulation au sein de l'équipe d'enseignement et de grandes distorsions en ce qui concerne l'intégrité du processus évaluatif, ce qui manifeste une forte hétérogénéité au niveau des pratiques en matière d'évaluation.

Même si les buts du processus d'évaluation sont en apparence clairs pour les protagonistes, la qualité, l'intégrité et la notation demeurent des dimensions où le manque de coordination et de consensus peuvent et doivent certainement avoir des effets négatifs sur l'apprentissage.

## Conclusions

Il ressort de cette étude qu'il est impératif de vérifier les résultats de cette recherche à travers l'application d'autres instruments tels que des entretiens, la constitution d'un groupe focal, voire l'observation de classes. Par ailleurs, il est urgent de mettre en œuvre des

mécanismes susceptibles de transformer l'action enseignante en une action conjointe et systématisée. Il paraît donc nécessaire de jeter les bases de la constitution d'une équipe de travail entendue comme :

Un groupe de personnes interagissant afin de se donner ou d'accomplir une cible commune, laquelle implique une répartition des tâches et la convergence des efforts des membres de l'équipe. (Alaoui, Laferrière & Meloche, 1996)

Dans cette définition nous pouvons souligner les trois caractéristiques essentielles d'une équipe de travail : en premier lieu, l'objectif commun qui doit se concrétiser dans la réalisation d'un produit final (dans notre cas, des instruments d'évaluation avec des critères harmonisés et consensuels). Pour ce faire, il est donc primordial de déterminer au sein de l'équipe de travail une acceptation explicite sur la finalité et les tâches à réaliser, en se donnant le temps d'examiner et de clarifier la perception que chacun possède de l'objectif et des tâches à mettre en œuvre.

En second lieu, les tâches doivent être opérationnelles car il s'agit bien, d'une part, de prendre en compte les moyens, les ressources et les outils que les membres de l'équipe ont acquis par expérience et qui sont susceptibles de favoriser le processus et, d'autre part, de rationaliser les procédures à suivre.

Finalement, la convergence des efforts des membres de l'équipe pédagogique doit se matérialiser par une coopération saine et solidaire pendant la réalisation de l'activité évaluative. Cette convergence d'énergies, comme Prégent (1990) le souligne, concerne l'apport personnel ainsi que les interactions. Pour cet auteur :

Une bonne équipe de travail est une équipe dont les membres savent faire un usage judicieux de l'énergie totale disponible du groupe ; autrement dit, il faut que l'équipe soit en mesure de transformer les énergies individuelles latentes de chacun de ses membres en une énergie de groupe. (p. 205)

Pour ce motif, l'équipe constitue un système dépendant des individus car son énergie totale dépend de celle de chacun de ses membres et de la qualité des interactions. Prégent (1990) ajoute que cette transformation d'énergies individuelles en une énergie de groupe implique :

Premièrement l'identification et la valorisation d'une cible commune, deuxièmement, la création de relations interpersonnelles harmonieuses entre les membres du groupe (p. 205).

Parler d'énergie totale c'est donc faire référence à une synergie favorable à l'amélioration des procédures d'évaluation. Face à cette autre perspective de l'action enseignante, nous considérons primordial de guider les enseignants tout au long de la mise

en œuvre du processus d'évaluation. Pour le déroulement de ce dernier dans notre contexte professionnel, il a fallu passer par la constitution d'équipes éducatives chargées de la coordination verticale de l'action enseignante. Ces équipes sont formées d'enseignants des différentes matières qui constituent une période scolaire (dans notre cas un quadrimestre). Ce sont ces groupements d'enseignants qui travailleront en collaboration pour déterminer les actions à mener, notamment en termes d'évaluation.

Le premier travail a consisté en la sélection d'instruments spécifiques susceptibles de pouvoir répondre aux problèmes de qualité, d'intégrité et de rétro-alimentation soulignés dans l'analyse précédente. Les outils choisis relèvent de l'écriture réflexive telle que la définit Maas (1991) :

L'écriture dite réflexive est une forme particulière d'écriture qui amène le scripteur par l'acte d'écriture à réfléchir sur lui-même - sa pensée, son action et ses sentiments - en vue de réflexions ultérieures. (Maas, 1991, cité par De Cock, 2007, p 29)

Des instruments comme le portfolio et le journal de bord ont attiré l'attention du groupe d'enseignants par le fait que leur mise en œuvre exige une description relativement précise de leur objet d'évaluation, de leur structure, de leur fonction et des critères qui vont permettre leur utilisation comme outils d'évaluation et d'apprentissage. De plus, ce sont des outils qui favorisent une centration sur le processus d'apprentissage et la réflexion des acteurs sur celui-ci, réflexion propice au développement de l'autonomie et donc à l'éducation tout au long de la vie, éléments qui constituent le « fer de lance » de la proposition éducative de l'institution qui est le cadre de notre étude.

Pour pouvoir faire le pilotage de ces instruments, il est donc nécessaire que les membres de l'équipe enseignante se mettent d'accord et qu'une dynamique coopérative soit ainsi générée, une dynamique qui assure une utilisation rationnelle et systématisée des instruments.

C'est donc dans cette optique que le groupe de recherche tente de répondre aux interrogations soulevées par l'application du questionnaire de recherche, en espérant trouver des mécanismes adéquats à l'harmonisation des pratiques et des croyances des enseignants de la Faculté de Langues de la BUAP.

Il est important de préciser que le programme de Licence en Enseignement du Français qui repose sur les principes de l'approche par compétences, est actuellement en phase de diagnostic. En effet, mis en œuvre en 2009, ce programme d'étude d'une durée de 5 ans est en pleine phase de révision. Il nous a donc paru important d'avoir une vision synthétique de l'action enseignante en matière d'évaluation pour justement établir des mécanismes d'intervention adéquats.

## Références

- Alaoui, A., Laferrière, T. & Meloche, D. (1996). *Apprendre en collaboration avec d'autres... Le Travail en Equipe. Théorie et pratique à l'intention des étudiants et des étudiantes du premier cycle*. Recuperado de <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guide2.html> (Consultado el 12 de diciembre de 2014).
- Andrade, Rodríguez de San Miguel, H. (2012). Cultura organizacional, administración de recursos simbólicos y comunicación, en Fernández Collado (coord.), *La Comunicación en las organizaciones* (p. 88-97). Mexico : Trillas.
- Bélangier, D-C. & Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Recuperado de <http://www.cdc.qc.ca/performa/788243-belanger-tremblay-croyances-pratiques-evaluation-PERFORMA-2012.pdf> (Consultado el 24 de agosto de 2014).
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172 (juillet-septembre), 85-129. Recuperado de <http://rfp.revues.org/2296> (Consultado el 8 de enero de 2015).
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. (Thèse de doctorat). Recuperado de [http://dial.academielouvain.be/handle/boreal:5293?site\\_name=UCL](http://dial.academielouvain.be/handle/boreal:5293?site_name=UCL) (Consultado el 21 de marzo de 2015).
- Dorval, E. (2010). *Les pratiques d'évaluation des apprentissages des professeurs d'un programme de baccalauréats en APP* (Mémoire de Maîtrise). Recuperado de <http://www.archipel.uqam.ca/2919/> (Consultado el 22 de noviembre de 2014).
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage*. Recuperado de <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/> (Consultado el 6 de junio de 2014).
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences*, New Horizons, Basic Books, USA.
- Howe, R. & Ménard, L. (1994). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. En *Pédagogie collégiale*, 7 (3), 21- 27.

- Morler, E-E. (2004). Maturité émotionnelle et intégrité. Traduction de Danielle Dorestant. Recuperado de [http://www.enneagramme.com/Articles/2004/EM\\_0403\\_a1.htm](http://www.enneagramme.com/Articles/2004/EM_0403_a1.htm) (Consultado el 12 de febrero de 2015).
- Perrenoud, P. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Perrenoud, P. (1999b). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck université.
- Prégent, R. (2005). *La préparation d'un cours*. Québec : Presses internationales polytechniques.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? En *Revue du conseil québécois de la formation à Distance*, 4 (2), 45- 74. Recuperado de <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000482/en/> (Consultado el 15 junio de 2014).
- Stiggins, R. (1991a). Assessment Literacy, *Phi Delta Kappan*, 72 (7), 534-539.
- Stiggins, R. (1991b). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10 (1), 7-12.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre Européen Commun*. Paris : Clé International.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid : Narcea.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. En *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 66, abril. Recuperado de [http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/65/16/20/PDF/cahier\\_66\\_Vause\\_Anne\\_1\\_.pdf](http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/65/16/20/PDF/cahier_66_Vause_Anne_1_.pdf) (Consultado el 22 de septiembre de 2014).