El -Hiouare El -Takafi

" Le dialogue culturel "

Revue scientifique des études contemporaines en sciences humaines et sociales

Revue périodique académique réglementée spécialisée

Prend en charge des recherches scientifiques en sciences humaines et sociales.

Édition Printemps - été 2017

Publiée par le laboratoire de recherche scientifique : « Dialogue des civilisations, la diversité culturelle et la philosophie de la paix » Mostaganem, Algérie.

" Le dialogue culturel "

Publié par le Laboratoire :***Dialogue Des Civilisations, La Diversité Culturelle Et La Philosophie De La Paix*** à l'Université de Mostaganem, Algérie (***DIACICULT***)

Edition Printemps - été 2017

ISSN 2253-0746

Droit d'auteur: Conformément à la réglementation en vigueur, tous droits de reproduction sont réservés. Toute reproduction des articles, même partielle, ou sur un support électronique quel qu'il soit est strictement interdite sauf autorisation écrite du directeur de la publication de la revue ***EL-HIWAR EL TAKHAFI***.

Président d'honneur de la revue: Pr. BELHAKEM Mustapha (Recteur de L'Université)
Directeur de la Revue : Dr. Malfi Abdelkader
Secrétaire de la rédaction: Dr. Radji Mustapha

Comité de lecture scientifique

Pr. Boukhari Hamana(Université d'Oran, Algérie).
Pr. Ibrahim Saleh al Nuaimi(Doha , Qatar).
P. Mokhtar Lazaar(Université de Mostaganem, Algérie).
Pr. Abderrazak Guessoum(Université d'Alger).
Pr. SAHBI Ben Nablia(Université du Québec. Montréal, Canada).
Pr .DAHOM Abdelmajid(Université d'Alger).
Pr .BOUSSAHA Omar(Université d'Alger).
Pr .LAYADI Nacer-Eddin(Sharjah, Emirats Arabes Unis).
Pr. Lakjaa Abdelkader(Université d'Oran , Algérie) .
Pr. BENJEDDIA Mohammed (Université de Mostaganem, Algérie).
Pr Abdeljalil Kazem El-Ouali (Université Emirats).
Dr. ABDL KARIM Ziani (Université de Bahreïn).
Dr. Kouider SIKOUK (Université de Mostaganem, Algérie).
Dr. HAMADI Mohammed(Université de Mostaganem, Algérie).
Pr. EL ZAOUI El Hocine (Université d'Oran, Algérie).
Pr. MOHAMED MASSOUD Kirate (Sharjah, Emirats Arabes Unis).
Prof / SAIEM Abdelhakim (Université d'Oran, Algérie).
Pr. ABD ELAOUI Mohammed (Université d'Oran).
Pr. Saïdi Mohammad Algérie (Université de Tlemcen , Algérie).
D / MUSTAPHA Al-Kilani (Université de Sousse, Tunisie).
D / RACHID Al-Hadj Saleh(Université de Kuwait).
D / Farid el zahi (Institut Universitaire de la Recherche Scientifique , Maroc).
D / MARGOUMA Mansour (Université de Mostaganem, Algérie).
D / MALFI Abdelkader (Université de Mostaganem, Algérie).
D / Leica Phanzaqo(université de Pavie, Italie).
D / Zaki el milade (Arabie Saoudite).
D / Mohammed Bechari (Institut Ibn *Sînâ* des Sciences Humaines , France).
Dr. Allage Karima (Université de Mostaganem, Algérie).

Droit d auteur : réservé pour le laboratoire ***Dialogue Des Civilisations, La Diversité Culturelle Et La Philosophie De La Paix*** à l'Université de Mostaganem, Algérie (***DIACICULT***)

Conditions de publication d'articles

- L'article doit être rédigé dans l'un des trois langues : arabe, français, ou anglais.
- L'aspect procédural a également fait l'objet d'une attention particulière ; douze recommandations ont été retenues pour faciliter l'exploitation des articles :
- Article inédit avec précision du nom de l'auteur, sa qualité scientifique avec mention de son adresse dans les trois langues.
- Rédaction sur feuille distincte du nom du chercheur, son adresse, sa qualité scientifique avec résumé ne dépassant pas 150 mots.
- L'article doit être imprimé sur feuille 21/27 suivant caractère NEW ROMAN 12 Microsoft Word XP, et remis accompagné de CD.
- L'article ne doit pas dépasser 15 pages y compris schémas, tableaux, références.
- Références biographiques en fin d'article avec agencement alphabétique.
- Les abréviations doivent être explicitées.
- La présentation des graphes et schémas doit être claire et ne dépassant pas les limites de la feuille normalisée.
- La présentation éventuelle des photos doit être sur papier approprié et en format réduit.
- Tout article est soumis à l'évaluation avant la publication.
- Les articles remis ne sont pas restitués à leurs auteurs même en cas de non publication.
- Chaque auteur reçoit gratuitement une copie de la revue dans laquelle il a contribué par un article.
- L'envoi des articles se fait sur adresse e-mail en document attaché.

www.asjp.cerist.dz

Important : Les opinions émises dans les articles publiés par la revue n'engagent que la responsabilité de leur auteur.

Terms of use (articles publication)

Cultural Dialogue : an intellectual space, may be called an academy for scientific journal publication, that came into being recently. It welcomes fruitful contributions to its journal via articles and scientific drafts. As its' label indicates, it is mainly focalized on original, purposive, and update researches in the field of human and social science which, despite its appealing need, have not received much attention.

The authors who are interested in the journal should respect the parameters indicated below:

- **Each draft (article) should submit to following patterns:**
- The articles should be written in **Microsoft Word format.** As to the languages, an appropriate font needs to be selected. For Arabic, the required font is "**Teraditional Arabic**" whose seize should be 14. As to foreign languages (French or English), the font type is Times New Roma whose seize should be 12.
- The article should not exceed 15 pages and should have:
- The bibliography (references):
- As is comes to the bibliography, authors should follow a specific style (**APA, MLA,** etc.) Books, articles and others' references should be listed separately, respecting the order of the bibliographical data.
- The footnotes (more information about some concepts, key words and details about the abbreviations),
- Each page of the article should be numbered,
- The article should be accompanied by the name of the writer, a summary of the article who size should be bound to 5 lines. (is should be written in **Traditional Arabic** whose size should be **12**.
- The article should include the name of the writer, his scientific backgrounds (in terms of previous researches), and his address in three languages (Arabic, French, and English).
- The graphs, the tables, and figures have to be clear and should not go beyond the borders of the article's pages.
- In case, there are photos, they should be attached to appropriate papers and should be presented in a reduced format.
- Each article will be submitted to an evaluative process before its publication. The journal has the right to adjust some articles formats when necessary, however the contents are will be kept as they are.
- Each contributor (author) will automatically receive a copy of the journal.
- In case, there is a need to bring some changes to the articles' format to fit some parameters of publication, the journal will do that maintaining the content intact.
- The participants' drafts (articles) should be sent on time in an email form to the electronic address below (written in bold).
- The articles should be sent to the following electronic address: www.asjp.cerist.dz

Important:

All the ideas that figure in the journal reflect but the authors' points of view; the journal is just a mediator between the authors and the readers.

SOMMAIRE

L'auteur	Tit d'intervention	La page
Des recherches en français		
Abdelhak Abderrahmane BENSEBIA	Aux origines de la rhétorique de la violence dans le discours des années quatre-vingt-dix en Algérie	***07***
Leboukh Lamia	Pour une approche objective des pratiques évaluatives des acquis des étudiants en classe de FLE Université de Batna	***20***

Aux origines de la rhétorique de la violence dans le discours des années quatre-vingt-dix en Algérie

Abdelhak Abderrahmane BENSEBIA
Maître de Conférences en Sciences du langage et Analyse du discours (HDR)
Université d'Oran2 Mohamed Benahmed, Algérie

Résumé :

La présente contribution tente d'engager une réflexion sur l'émergence et la manifestation de la violence dans le discours politique islamiste des années quatre-vingt-dix en Algérie. Un discours qui puisait dans les valeurs d'un Islam déformé, lu et interprété superficiellement pour s'imposer comme une force de domination et de peur, proposer un nouveau modèle de gestion politique, qui s'éloigne des modèles conventionnels. Ce discours n'est pas uniquement spécifique à un pays ou à une région, il a la particularité aussi d'investir dans l'ethos de la violence comme une stratégie de légitimation, face à une situation politique fermée, cherchant à faire appel à un langage simple, facile, empruntant un style et des mots délaissés, une langue rimée, s'inspirant de la linguistique coranique pour engager un autre processus, qui consiste à se justifier par le biais de l'émotion. Ce pathos, souvent de nature doxique, se manifeste pour différentes raisons, afin de faire adhérer l'auditoire en le plaçant dans une atmosphère de passion et de tristesse pour mieux le maîtriser.

À côté de ces composants, nous aborderons aussi les différentes modalités discursives pour mieux repérer cette violence qui se manifeste dans et par le discours. Appréhender cette violence passe également par l'analyse des rapports qu'entretient ce discours avec la politique et l'Islam, expliquer le pourquoi l'émergence d'une telle typologie de discours, en commençant par la situation politique prévalue dans la région du Maghreb, puis le passage progressif vers une violence verbale puis armée.

La présente feuille cherche aussi à comprendre pourquoi ce discours a eu un écho dans les sociétés musulmanes et principalement dans la région du Maghreb?

Mots-clés : Maghreb, Islam, Algérie, Violence, Pathos, stratégies discursives

Abstract: This paper attempts to reflect on the emergence and manifestation of violence in the Islamic political discourse of ninety years in Algeria. A discourse that drew from the values of a distorted Islam, read and interpreted superficially to emerge as a force of domination and fear, a new model of political management that moves away from conventional models. This discourse is not only specific to a country or region, it also has the distinction of investing in the ethos of violence as a legitimation strategy, facing a closed political, seeking to appeal to a simple, easy language, borrowing style and neglected words, a rhyming language, inspired by the Quranic language to engage another process, which is to be justified through emotion. This pathos, often doxic nature occurs for different reasons, to adhere the audience by placing it in an atmosphere of passion and sadness for better control. Besides these components, we also discuss the different discursive modalities to better identify the violence that manifests itself in and through discourse. Apprehending violence also involves analyzing the speech from relations with politics and Islam.

This paper also seeks to understand why this speech was echoed in Muslim societies and especially in the Maghreb region?

Keywords: Maghreb, Islam, Algeria, Violence, Pathos, discursive strategies

Introduction

Engager une réflexion sur la violence dans le discours suggère sans doute un élargissement du débat pour toucher entre autres la question de l'islamisme politique et la naissance des mouvements fondamentalistes dans le monde. La violence dans le discours n'est pas une particularité qui caractérise un terrain spécifique ou une religion quelconque, or son expression continue de se développer pour aborder différentes formes, pas nécessairement visibles, et atteindre différents niveaux.

Nul ne peut ignorer les ravages et les conséquences désastreuses d'un discours islamiste qui a plongé l'Algérie dans une mare de sang. Ce discours a largement été suivi pour répondre à un besoin pressant d'une population jeune, désorientée et désœuvrée, face à une mutation économique et sociale qui s'est faite dans la douleur, après une ouverture brutale sur l'économie de marché et la destruction du bloc socialiste.

La particularité de ce discours se trouve dans son caractère simple, qui répond de façon directe aux aspirations de cette population, composée majoritairement de jeunes issues surtout de milieux défavorisés, qui les absorbait pour y trouver refuge. Il réussit ainsi donc à les mettre à l'écart de la société en leur inculquant les interprétations politiques d'un Islam déformé de sa vocation essentielle, des lectures superficielles et erronées, au nom d'une idéologie qui ne reflètent pas ses valeurs réelles. La simplicité de ce discours a donné lieu à une adhésion massive d'une population qui n'a pas connu les bancs de l'université ou qui a eu un niveau d'instruction limitée, faute d'une école et un système éducatif détourné. Cette simplicité de discours a montré les limites idéologiques des chefs de cette mouvance islamiste qui se servaient des mots délaissés, de l'écriture rimée, d'un langage archaïque et d'une rhétorique qui s'inspire de la tradition coranique, pour imposer des choix politiques.

Ce discours dégage différentes connotations qui manifestent le sérieux à travers l'utilisation d'une linguistique arabe archaïque, et le recours à un Islam radical serait la meilleure réponse à une conjoncture sensible sur tous les plans. Désormais, ceux qui s'opposent à ce discours seraient qualifiés de mécréants, hommes primitifs, apostats qui empêchent l'application des lois divines.

À la différence des autres confréries musulmanes, les islamistes algériens ont des connaissances rudimentaires sur l'Islam, et leurs discours demeurent limités d'un point de vue contenu, ils imitent les autres sans qu'ils sachent que leur discours n'est senti que parce qu'il critique, et c'est facile de critiquer que de conquérir les esprits par la raison, du fait aussi *que tout interdit est convoité*, dans une société renfermée et conservatrice.

1. Aux origines de la rhétorique du discours de la violence

Dans le monde arabe, la naissance de la violence par et dans le discours n'est pas une spécificité, elle parait comme une réponse à une démarche politique qui cherche à imposer l'hégémonie d'un diktat politique imposé, qui investit dans le segment de la modernité sociale, pour réprimer toute attitude populaire visant le maintien de l'ordre actuel, fondé sur le conservatisme et la famille traditionnelle. Ces diktats politiques ont été soutenus aussi par les différents régimes démocratiques occidentaux, et le souhait d'intégrer les sociétés modernes. Ces régimes dictatoriaux ont trouvé la voie de la répression comme seul refuge pour aboutir à cette aspiration, sans se contenter de mettre en place un mécanisme graduel, fondé sur la compréhension et le consensus.

Le monde arabo-musulman, et durant les différentes périodes de la colonisation occidentale, a trouvé refuge dans l'Islam ; une propriété spirituelle qui incarne foi et patience, pour résister à une campagne de destruction massive de son identité et de sa culture, car la religion demeure l'élément fédérateur de tous les individus.

La violence au nom de la religion n'est qu'une expression pour justifier une crainte ou une opposition à une situation vécue ou en devenir. Le monde arabe n'est pas unique, les modèles se perpétuent à travers l'Histoire.

Les guerres répétées et les situations politiques confuses ont donné lieu à une floraison de partis politiques qui revendiquent la religion comme facteur de résistance, et dont l'exemple de la naissance des mouvements juifs et messianiques reste le meilleur exemple, ou la multiplication des sectes en Europe(1) et en Amérique(2).

D'autre part, les régimes politiques ont aussi instrumentalisé la religion avec l'appui des différentes instances religieuses « étatiques », qui ont toléré cette tendance vers l'occidentalisation, au nom de l'ouverture, ce qui a permis à une religion « non étatique ou non officielle » d'être adoptée et de fleurir au sein des sociétés traditionnelles, auquel s'ajoutent les échecs répétés des partis nationalistes à contenir les masses populaires, qui aspirent au changement, loin de toute intervention étrangère.

Le discours islamiste tient son efficacité de sa capacité à relater la vérité sociale et la décrire de façon claire et lucide. Il a eu l'avantage d'investir dans une rhétorique ancienne, mais capable de réunir tous les éléments nécessaires, permettant une argumentation contestataire, suffisante pour réunir autour d'elle plus d'adeptes, face aux mutations qu'a connues la société algérienne des années fin 1980, auxquels s'ajoutent les facteurs externes, une globalisation de la société mondiale, et les influences qu'ont subies les espaces publics après l'ouverture du champ médiatique, et la scène politique algérienne. Cette ouverture

médiatique et politique a donné naissance à un discours contestataire de plus en plus courageux, qui s'est vite transformé en un discours de violence, face à un mutisme politique, et un climat sociopolitique régional et international favorable.

Pour atteindre les masses populaires, et pour que le message soit bien inculqué, ce discours fait appel à des doses exagérées d'hadiths et de versets coraniques déformés, afin de mieux défendre leurs idées, en racontant des histoires du Prophète de l'Islam et ses compagnons, en n'hésitant pas à faire la déduction sur la conjoncture de l'époque. Les arguments évoqués demeurent authentiques mais transformés pour des fins politiciennes et populistes. Les histoires ont été détournées et vidées de leurs contenus réels. La faiblesse de l'État algérien tient tout d'abord de son ignorance *des fondements réels de la religion islamique et l'inapplication de la charia dans la vie sociale et politiqu*e.

Or, certains locuteurs et théoriciens de ce groupe fondamentaliste n'ont jamais connu les bancs de l'école institutionnelle, seule une formation religieuse a été dispensée dans quelques écoles coraniques isolées. L'inculture de ces leadeurs a conduit ce pays vers une vague de violence, car l'Islam revendiqué ne s'adapte pas avec la spécificité algérienne. Ces islamistes ont voulu s'assoir pour mettre à la disposition du peuple, un projet de société fondé sur les principes d'un Islam *radical*, un processus qui n'accepte pas la configuration politique des pays modernes et/ou qui aspirent au développement.

La langue usitée et les formes discursives investies témoignent de la violence et l'extrémisme dans lesquels s'est versé ce discours, qui s'est orienté par la suite dans le salafisme et les principes du Djihad (guerre sainte) pour réclamer un pouvoir arraché. Les jeunes sont invités à lire les livres d'IBN TAYMIYYA, le père du salafisme, distribués à titre gracieux par les autorités saoudiennes au profit des pèlerins, sinon vendus à prix symboliques afin de *diffuser la culture originale, authentique* car, pendant les années quatre-vingt, nous assistions à l'instauration d'un État islamiste chiite en Iran, dont le style semble simple et très sollicité par ces jeunes, encore à la quête du savoir, de la croyance, mais surtout d'une identité.

Le livre intitulé *« Du djihad, règles et organisation »* d'Abdellah AZZAM(3), donne des instructions claires et précises aux jeunes, dans le but est d'éliminer les *apostats* et les *impies*. Les textes ont été bien argumentés, et longuement décrits et cités dans les différents meetings populaires.

Ce discours est vu comme refuge pour des jeunes qui vivent en double misère : une misère identitaire, car aucune politique, depuis l'Indépendance, n'a tranché en leur faveur, et une seconde de foi, ils sont mal pris en charge par l'école ou par les intellectuels. Par conséquent, ils n'ont que deux choix amers : *Se baigner dans la criminalité ou se promener dans les jardins de l'intégrisme.*

La capacité de ce discours semble dans son investissement dans la misère des jeunes et de la société, en se servant d'une langue incendiaire et d'un style adapté à leurs besoins, en faisant aussi appel à une langue irréprochable, qui s'emprunte des générations ancestrales, astreintes à recourir à une lecture éthérée, pour s'éloigner des sens cachés de ces versets, en s'appuyant beaucoup sur le côté spirituel(4) ; un discours simple, une rhétorique modeste, et un vocabulaire d'émeute : *apostats, impies, oppression, vengeance, la mort, martyr, bravoure, impatience, mécréants, intolérants.*

Il s'agit sans doute d'un discours figé et homogène, réclamant une nostalgie chatouilleuse de repli sur soi, qui écarte l'Autre, qui ne croit pas à la diversité, en trouvant aussi utile de recourir aux sentiments et les arguments fondés sur les émotions d'appartenance à la sphère musulmane et arabe pour que ce discours reste de plus en plus apprivoisé.

En revanche, ce discours change de vision vis-à-vis des valeurs occidentales (jugées bannies par l'Islam) pour réclamer des droits, et en s'adressant aux institutions internationales, il dénonce une politique de répression à l'égard de ses leadeurs.

2. La femme dans le discours islamiste

Ce discours qualifie la femme d'épervier du néocolonialisme et de transsexuelle(5), au même titre que les défenseurs des droits de la femme, considérés comme une force au service de l'obscurantisme, et la mixité comme « *puante odieuse* » source de « *malédiction et de vengeance divine* ». Tout est permis pour une édification d'un É*tat islamique en Algérie.*

Le déclin du monde musulman est souvent attribué aux différents rôles attribués à la femme, en rejetant les valeurs universelles qui lui confient le droit à participer à l'édification de la société. La femme doit rester chez elle, son « *lieu naturel… Dans une société islamique naturelle, la femme n'est pas destinée à travailler mais à se consacrer à la reproduction et à l'éducation des hommes. Elle est une reproductrice d'hommes* »(6), ou encore « *La femme est productrice des hommes, elle ne produit pas de biens matériels […]. Scientifiquement, il est admis qu'il est impossible à une femme de concilier son travail et ses obligations […] Je répète que la femme doit rester chez elle et éduquer les hommes »*(7).

Le droit de la femme est bafoué au nom d'une loi Suprême, qui n'a jamais existé, paye par conséquent de lourd tribut, et devient la cible privilégiée d'un discours violent et d'une discrimination sexuelle et sociale ; un modèle de violence qui nie la diversité et la liberté d'expression. Pendant toute une décennie, des centaines d'actes terroristes perpétrés contre des femmes, qualifiées de mécréantes et d'apostats, et « *même les fœtus qui sont ainsi arrachés des ventres de leurs mères avec l'acharnement meurtrier caractéristique de tout fanatisme.*» (8)

À travers l'image de la femme dans ce discours s'extériorise le sentiment du refoulement, de frustration, de ségrégation, et de l'obsession. Et si l'Islam a interdit tout égard méprisant à la femme, cette mouvance fait le contraire, et déclare comme « *butin de guerre* » toute femme qui refuse son diktat, pour justifier les rapts et les viols, en autorisant le mariage de plaisir. L'Islam dénaturé est souvent fréquenté pour justifier une position et des pratiques contre la femme. L'analyse de ce discours montre que toutes les discriminations sont justifiées au nom d'une lecture superficielle des textes sacrés, parfois même des lectures individuelles ou sentences.

3. Le modèle social dans le discours islamiste

La naissance de ce discours islamiste reste subordonnée aux échecs répétés de l'ensemble des modèles économiques et sociaux imposés, depuis l'indépendance de l'Algérie, les mutations profondes que connait cette société n'ont pas été prises en compte et les besoins tant légitimes et réels revendiqués par la population n'ont pas reçu un écho favorable. Les régimes successifs ont tourné le dos à ces transformations pour trouver une réponse dans le volet sécuritaire. À cela s'ajoutent différents facteurs, liés essentiellement à l'ordre mondial, et l'imposition des nouveaux régimes politiques importés, qui réclament démocratie et plus d'ouverture, la modernité et les mouvements politiques qui ont accompagné les pays colonisés.

Le recours à la violence comme mode d'expression est né d'un besoin et d'un ordre mondiaux qui menace les sociétés traditionnelles ou conservatrices. La modernité de la société mondiale est vue comme un deuxième facteur qui a participé à l'émergence de la violence.

L'ascension et l'apparition de l'islamisme comme force politique et populaire tiennent tout d'abord de l'effondrement de l'économie dirigée(9), et le recours à un langage contestataire. Le discours islamiste des années quatre-vingt-dix a pu absorber et contenir la révolution sociale temporairement, suite à l'effondrement d'un modèle économique, même si la violence était d'un côté inévitable, vu la situation socioéconomique et politique, et devient par conséquent, le porte-parole d'une jeunesse marginalisée et d'une population abandonnée. Cependant, ce discours n'a pu résister face à l'ampleur de la contestation sociale, et s'est versé aussi dans la violence comme mode d'expression à sens unique, qui finit par être revendiquée et légitimée. Il s'est vu largement dominé par une contestation populaire plus violente après l'arrêt du processus électoral en 1992. Au départ, l'origine du discours islamiste en Algérie était purement fondée sur des revendications sociales et économiques, qui se sont radicalisées progressivement, pour adopter les voies de la lutte armée, qui n'a pas été l'aspiration réelle ou la finalité de la population, auxquelles s'ajoute l'absence de la paix sociale tant imposée par la distribution de la rente pétrolière. La

radicalisation du discours islamiste demeure aussi subordonnée à la présence des éléments au sein de la mouvance islamiste qui n'hésitaient pas à réclamer dès le départ la violence, pour aboutir au changement, et la « *justice sociale* ». Désormais, la situation devient de plus en plus incontrôlable, et la distance entre le peuple, l'État et la mouvance islamiste, se creuse de plus en plus.

D'autre part, ce discours cherche aussi à investir dans les fondements de la personnalité algérienne, à savoir l'arabité et l'identité musulmane. À travers un tel investissement, il se réclame comme nationaliste et occupe mieux la scène pour être mieux écouté, et une réponse à une occidentalisation(10) massive et progressive de la société, surtout après la chute du bloc socialiste, en proposant un modèle économique tenu par des piliers, construits à partir de l'Islam et les modèles de gestion économique traditionnels et authentiques, qui s'éloignent des modèles européens, fondés sur l'exploitation de l'Homme par l'Homme, bannie « *par l'Islam* ». Par conséquent, « *l'Islam est la solution* ».

Le discours islamiste emprunte la même voie que les discours qui puisent dans l'irrationnelle et de la ségrégation sociale ; il est à la fois lucide et implicatif, qui s'inspire des interprétations détournées de leur sens original des textes sacrés pour dicter des lois et des solutions. Ce discours est sans le doute le fruit d'une école algérienne ouverte sur « *une arabisation massive* » importée par des enseignants venus de l'Orient, comme réponse à la force coloniale française. Tout est justifié au nom d'une islamisation de la société algérienne, qui a connu l'Islam depuis des siècles ; qu'aucune force quoi qu'il en soit sa nature n'a pu l'arracher de son identité amazigho-arabo-musulmane.

La langue arabe qui servit de langue de tolérance et de paix est devenue tant usitée pour prêcher le sang et la vengeance. Le discours islamiste est un programme vide de sens, si ce n'est jouer sur des sentiments.

La persuasion dans ce discours fonctionne selon des règles conventionnelles : i) *Docere*, ii) *delectare* et iii) e*movere* (11). Lors d'une situation de prise de parole, le style est adapté dans le *delectare,* en cherchant à émouvoir. *Movere :* il s'agit d'un discours tantôt véhément, tantôt serein.

4. Le discours de la violence ou l'investissement dans les stratégies du pathos

Le discours, de façon générale, est un ensemble d'énoncés, développant différentes idées, argumentatif par définition, qui puisent dans différentes stratégies discursives pour relater des visions individuelles ou groupale.

Le discours islamiste des années quatre-vingt-dix en Algérie se distingue par capacité à investir dans des stratégies qui s'éloignent du composant logos ou les arguments logiques, au profit du composant pathos, ou les arguments de nature doxique, qui suscitent la sensibilité de l'auditoire, pour attirer

davantage l'auditoire et une adhésion instantanée. À cette stratégie, s'ajoute la composante ethos, ou l'implication de soi dans le discours, et engager un processus de sérieux, l'aptitude à gérer les situations difficiles, à travers aussi le recours aux mots forts, et les appréciatifs, en vue de convaincre et affaiblir l'adversaire. L'investissement dans les trois composants donne à ce discours la spécificité d'être sérieux, et témoigner d'une relation de rapprochement qui s'installe entre locuteur et interlocuteur, et s'imposer par conséquent pour gérer efficacement la situation de prise de parole.

En fait, ce qui nous intéresse le plus, dans la présente feuille de recherche, est de savoir comment et pourquoi le composant pathos est plus présente ? Et à quel degré arrive-t-elle à convaincre ?

L'ethos au même titre que le pathos est un mécanisme discursif, fruit de la pensée aristotélicienne, qui s'insère dans le dispositif argumentatif, permettant au discours d'être captivant, attirant, séduisant, et suivi. Les deux apportent au discours l'effet psychologique, qui cherche à orienter le discours et l'auditoire de façon intelligente, et si l'ethos est tourné vers l'orateur (*phronésis* (12)*, arete*(13)*, eunoia* (14)*)*, qui se sert de son image comme argument dans le discours, le pathos est un mécanisme qui cherche à exercer un effet psychologique, capter l'interlocuteur, pour le mettre dans une situation d'adhésion par le biais des émotions. L'ethos exprime une appartenance sociale, une identité, mais aussi une légitimité qui permet au discours islamiste de conquérir son auditoire, car il n'existe pas un seul mais plusieurs ethos, qui se diversifient en fonction de la situation de communication, qui manifeste tantôt la crédibilité « *Satisfaire à la fois aux trois conditions que nous venons d'évoquer : condition de sincérité qui, comme pour le discours d'information, oblige de dire vrai ; condition de performance qui, comme pour tout discours qui annonce des décisions et fait des promesses, oblige à mettre en œuvre ce que l'on promet, condition d'efficacité qui doit prouver que le sujet a les moyens d'appliquer ce qu'il promet et que les résultats sont positifs. Aussi, pour répondre à ces conditions, l'homme politique cherche-t-il à se construire des ethos de sérieux, de vertu, et de compétence* »(15) tantôt de la croyance et la foi, en se servant des valeurs qui façonnent l'individu algérien, comme se servir du Coran et les textes sacrés pour imposer des choix politiques. L'interlocuteur ne peut pas s'opposer à ces valeurs, car s'opposer au discours, c'est aussi s'opposer à la volonté « divine ». Par conséquent, derrière cet ethos apparaît le pathos comme un mécanisme de persuasion à caractère religieux.

Le composant pathos, dans ce discours, permet ainsi de caractériser les différents types de sentiments, qui peuvent se manifester, en plaçant l'auditoire dans une atmosphère de tristesse, sinon de passion(16).

Analyser ce discours, d'un point de vue argumentation par le recours aux émotions(17), serait une tâche difficile, car « *il n'existe pas de règles claires qui feront fonctionner correctement ce système d'argumentation par émotion, d'où la difficulté de toute entreprise qui étudie cette composante. La difficulté ressort du jugement qui se dégage de trois ordres :*

a- Soit le locuteur dit la vérité et choisit le mensonge qui favorise la passion,

b- Soit le locuteur sait qu'il ne dit pas la vérité, qui choisit le mensonge pour faire passer un choix erroné tout en utilisant l'argument par émotion,

c- Soit le locuteur croit qu'il a raison et choisit l'argument par émotion pour se justifier »(18)

Le discours islamiste se sert de cette composante de façon aléatoire, y compris dans les débats politiques qui exigent logique et ouverture. Le pathos est « *une chose mystérieuse et effrayante, l'expérience d'une force qui est en lui, qui le possède au lieu d'être possédé par lui. Le mot lui-même pathos en témoigne : comme son équivalent latin Passio, il signifie quelque chose qui arrive à un homme, quelque chose dont il est victime passive. Aristote compare l'homme dans un moment de passion à des personnes endormies, démentes ou ivres : sa raison, comme la leur, est suspendue*. »(19)

Ce discours s'est vu investir dans les sentiments pour faire passer les choix qui ne font pas l'unanimité, et induire en erreur l'auditoire qui ne peut qu'adhérer, chargé d'émotions, et en s'éloignant de la logique. Les Grecs (anciens) ont qualifié le recours à ce procédé de maladie qui profane l'âme que seule la sagesse peut guérir(20). Toute sa faculté d'émouvoir dans le discours est instinctive, le recours aux arguments qui s'inspirent de la logique serait relégué, sinon inexistants.

Le discours islamiste tient aussi son efficacité de son aptitude à investir à l'appel fait, pressant, à l'auditoire par une implication émotionnelle, qui ne laisse pas place à une lecture intelligente. De par l'émotion, l'adhésion est quasi instantanée, la persuasion logique est altérée au détriment d'une sagesse tant sollicitée, et l'expression des sentiments devient des arguments de force. Ce discours est loin d'être rationnel.

Le pathos dans le discours, c'est sans doute la manifestation d'une passivité intellectuelle et morale, loin de tout raisonnement logique qui confère au discours son caractère social, une lecture moins savante et biaisée des évènements. Ce discours qui opte pour la facilité est certes un discours convoité par certains, rejeté par d'autres ; un discours *rusé*(21).

Conclusion : évaluation morale des émotions dans le discours islamiste

Il semble encore une fois intéressant de tenter de comprendre pourquoi un usage aussi massif de la passion, que nous pouvons opposer à la raison ou à la logique, que nous qualifions d'état d'impasse intellectuel et moral d'un discours. Certes, se servir des émotions ou investir dans des croyances comme stratégie qui façonnent un discours serait de lourde conséquence, dans une société dominée par les croyances qui s'inspirent des faits religieux et de la tradition.

Nous pensons qu'il est utile de rappeler que rien ne justifie le recours à un discours émotif, suscitant forcément une attitude ou une réaction émotionnelle, pour faire passer un choix quelconque, ou pour exercer une autorité. Entre l'âme et la Cité, des frontières sont établies. L'âme n'est pas l'homme intelligent qui détermine les choix politique ou social de la Cité. Un discours, c'est investir dans le partage de la connaissance vérifiée, et de la conscience.

Investir dans la politique est un choix conscient qui ne se limite pas au seul acte d'informer ou adopter des idées, dans une Cité, qui se refuse d'être appréhendée à partir d'une conviction prise pour modèle, qui se définit comme connaissance involontairement acquise et inconsciente, qui s'éloigne de toute attitude scientifique.

La raison est une vérité commune, palpable, mesurable, fruit d'une expérience, alors que la foi, la passion sont des images spirituelles de l'expérience humaine, puisque chaque individu, chaque groupe a son propre degré d'appartenance à ces croyances.

L'argument émanant d'une connaissance ascientifique dégage forcément une attitude qui détruit la conscience, et condamne le locuteur à trouver refuge dans ses croyances, une lecture subjective exerçant une autorité psychologique sur le locuteur, qui manifeste une résistance. Tout refus de cette connaissance serait inacceptable. Se servir des croyances dans un discours politique l'éloigne de son caractère pragmatique.

Faire usage des deux connaissances pour en tirer une conséquence de l'expression individuelle, ou groupale semble encore une fois justifiable, comme garant de la moralité sociétale, dans la mesure où leurs origines et originalités sont attestées, car dans certaines sociétés, l'argument par émotion apaise celui qui écoute.

« *Les passions apparaissent donc d'emblée comme objets d'une surveillance et d'une vigilance nécessaires, et corrélativement, comme objets de déploration (de malheur) si elles viennent à l'emporter sur la partie naturellement faite pour commander dans l'âme de sorte qu'elles se définissent dès l'abord selon la perspective de constitution d'une morale philosophique.* »(22)

L'émergence d'un discours qui prône la violence, toutes formes confondues, reste une attitude généralisée qui existait et qui existe dans toutes les sociétés, expliquée par le retour aux croyances religieuses qui dominent l'individu dès la naissance, face à une civilisation humaine qui nie les frontières, imposant la modernité sans dialogue ni compromis, et un blocage politique. Désormais, la question qui mérite d'être posée est de savoir pourquoi ce discours est-il moins fréquenté, sinon n'existait pas dans les sociétés colonisées ou pendant la colonisation ?

La violence par et dans le discours n'est réponse qu'à une conjoncture politique et sociale, qui revêt différentes formes, parfois d'origines diverses, pour imposer un ordre social ou politique.

L'action politique, c'est la morale qui inscrit les acteurs dans le climat de la confiance, c'est le respect mutuel des valeurs *authentiques* qui façonnent la société.

Notes bibliographiques

1 Voir la liste des sectes dans le Rapport parlementaire français n°2468.

[2] http://www.universalis.fr/classification/religions/religions-monotheistes/christianisme/christianisme-d-occident/protestantisme/eglises-protestantes/sectes-protestantes/

[3] AZZAM Abdellah, *Du djihad, règles et organisation* en langue arabe. Voir les pages 110, de la page 120 à la page 127.

[4] GEERTZ Clifford C., *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, traduit de l'américain par Denise Paulme (éd. orig. : 1983), Paris: Presses Universitaires de France, 1986, 293 pages.

[5] Propos de BENHADJ Ali, le 23 novembre 1989 en manifestant à Alger. Voir aussi l'édition du 03 septembre 1997 du journal **l'Humanité.**

[6] Propos recueillis lors d'un meeting populaire organisé à Boussada, la ville natale de Madani ABASSI, janvier 1990, accompagné d'Ali BENHADJ. Pour plus
de détails, voir les archives du journal *l'Humanité*, édition du 18 octobre 1995.

[7] le journal **Horizons** du 23 février 1989

[8] Sgrena Giuliana, « L'islamisme, un projet contre les femmes », *Confluences Méditerranée*, 2006/4 N°59, p. 109-113. DOI : 10.3917/come.059.0109 (Traduit de l'italien par Bernard Ravenel)

[9] Labat Séverine, « Islamisme et mouvement social en Algérie », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2003/3 no 79, p. 3-3. DOI : 10.3917/ving.079.0003

[10] Danièle Hervieu-Léger, *La religion pour mémoire,* Paris, Les Éditions du Cerf, 1993.

[11] CICERON, *De l'orateur, I, II, III*, Paris :Belles Lettres, 1966. *Lettres à Atticus, Livre II.*

[12] *Phronésis* ou la raison pratique est définie comme la bonne disposition intellectuelle permettant de distinguer entre le mal et le bien. Cette Phronésis est aussi vue comme un mécanisme de cohésion et de cohérence dans le discours.

[13] *Areté*, c'est la manifestation de l'honnêteté dans le discours.

[14] *Eunoia*, c'est la bienveillance, c'est l'investissement dans un ensemble de paramètres, afin de susciter l'intérêt de l'auditoire.

[15] Charaudeau, Patrick. 2005. Le discours politique, les masques du pouvoir. Paris : Édition Vuibert, p.92

[16] Bensebia, Abdelhak Abderrahmane. 2010. Les stratégies discursives dans le discours politique algérien, Typologie textométrique des textes en langue française. Application aux discours de Bouteflika. Thèse de doctorat en Sciences du langage (Ecole Doctorale Algéro-Française de Française), sous la direction de Fewzia Sari et Pierre Fiala, soutenue le 27 juin 2010, Université d'Es-Sénia - Oran (Algérie).

[17] WALTON D., The *place of emotions in argument*, University Park, The Pennsylvania State University Press, 1992, p.27.

[18] Op-cit (Bensebia, 2010).

[19] DODDS E. R., *Les Grecs et l'irrationnel*, traduit par Michael Gibson de l'américain (éd. orig. : 1959), Paris : ed. Flammarion, 1977, p. 185.

[20] HENGELBROCK Jürgen et LANZ Jakob, « Examen historique du concept de passion », pp. 77-91, *Nouvelle Revue de psychanalyse*, n°21, Paris, Gallimard, 1980, p. 77.

[21] PERELMAN Ch. & OLBRECHTS-TYTECA L. (1958/1970), *Traité de l'argumentation - La nouvelle rhétorique*, Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles. 3e éd. 1976, p.606.

[22] Aristote, Rhétorique II, 1378a(1960), p.60, Les Belles Lettres.

Pour une approche objective des pratiques évaluatives des acquis des étudiants en classe de FLE

Université de Batna

Leboukh Lamia

Pr, Abdelhamid Samir

Résumé

Il est traditionnel d'entendre déplorer que l'évaluation des acquis des étudiants manque d'objectivité. Henri Piéron (1930) a tenté à travers ses travaux de dépasser la subjectivité inhérente à tout acte d'évaluation. Toutefois, la tension persiste entre les deux caractères consubstantiels objectivité subjectivité de l'évaluation parce qu'il s'agit d'êtres humains évaluant des manifestations humaines. Les enseignants à travers leurs expériences construisent des représentations complexes, positives et négatives sur leurs pratiques évaluatives Chardenet (1999).Selon le même auteur, il est important d'analyser les procédures pour pouvoir agir sur les postures. L'existence de l'évaluation dans toute société fait qu'elle semble aller de soi, toutefois, au niveau de la conception scientifique, c'est un fondement social chargé et compliqué que nous devons comprendre et essayer d'analyser. Comment s'effectuent les pratiques évaluatives dans l'enseignement supérieur? Plus particulièrement dans le département de français (Université de Batna)? Permettent-elles de vérifier, de contrôler les acquis des étudiants ? Existe-il d'autres pratiques évaluatives innovantes visant à réduire spécifiquement la subjectivité des évaluations ? Pouvons-nous améliorer les pratiques évaluatives et impliquer les deux parties prenantes du système universitaire : l'enseignant et l'apprenant? Quelle pratique évaluative s'agirait-il de mettre en place de manière à obtenir des informations sur les acquis des étudiants et plus généralement, de manière à améliorer la qualité d'évaluation ?

Afin d'aboutir aux résultats répondant à la question de notre recherche, nous avons opté pour une méthodologie analytique et expérimentale. Analytique à travers l'analyse des discours des enseignants et des étudiants pour déterminer leurs opinions concernant les pratiques évaluatives au sein du département de français (Université de Batna). Expérimentale pour percevoir si nous pouvons aller vers d'autres pratiques évaluatives accompagnées de grilles évaluatives.

Mots-clés : pratiques évaluatives, objectivité, subjectivité, représentations des enseignants et des étudiants, grilles évaluatives

Abstract

It is traditional to hear that the learning assessment of students lacks objectivity. Henri Piéron (1930) attempted through his work to overcome the inherent subjectivity n any act of evaluation. However, tension persists between the two consubstantial characters objectivity, subjectivity of evaluation because they are human beings assessing human events. Teachers through their experiences build complex, positive and negative representations of their evaluation practices Chardenet (1999) .According to the same author, it is important to analyze the procedures to be able to act on the postures. The existence of the assessment in any society seems obvious, however, at the scientific design, it is a social foundation loaded and complicated that we must understand and try to analyze. How to perform the evaluation practices in higher education? Especially in the French department (University of Batna)? Do they check, monitor the achievements of the students? Are there other innovative evaluation practices specifically designed to reduce the subjectivity of assessments? Can we improve evaluation practices and involve both stakeholders in the university system: the teacher and the learner? What evaluative practice would it put in place in order to obtain information on the achievements of students and more generally, to improve the quality of assessment?

In order to achieve the results answering the question of our research, we opted for an analytical and experimental methodology. Through analytical discourse analysis of teachers and students to determine their views on evaluation practices within the French department (University of Batna). Experimental to perceive if we can go to other evaluation practices accompanied by evaluation grids.

Key words: evaluation practices .objectivity. Subjectivity. Representations of teachers and students, evaluation grids

Introduction

L'activité évaluative est présente dans le quotidien de chaque individu. Nous y recourons sous diverses formes et différents ordres. Tout se traduit par l'évaluation de soi et des autres : le contentement du client lors de l'acquisition d'un produit (de bonne ou de mauvaise qualité), l'appréciation d'un écrit littéraire (œuvre étonnante)…Et les institutions éducatives sont les secteurs où l'évaluation est dominante, les pratiques d'enseignement apprentissage ne peuvent pas subsister sans évaluation. Donc, chaque institution éducative se doit d'évaluer ses apprenants afin de répondre aux objectifs fixés par le ministère, et répondre aussi aux exigences de la société qui aspire à un certain classement. La qualité de l'éducation est associée directement aux résultats des examens. Toutefois, l'évaluation dans l'enseignement supérieur a été quelque peu omise, par rapport, aux enseignements primaires et secondaires. Le nombre d'apprenants entrant désormais à ce niveau requiert que l'on s'y intéresse de près. La rareté des travaux dans ce domaine nous a incités à mener notre recherche sur les pratiques évaluatives au sein de l'université algérienne et spécialement le département de français (Université de Batna). Le constat a été déjà fait par Marc Romainville (2002 : 03) : « Il est vite apparu que très peu de données étaient disponibles sur le sujet, que ce soit au plan local […] Ou au plan national. Au plan international, les grandes opérations de mesure des acquis telles qu'elles sont, […] S'arrêtent aux portes de la scolarité obligatoire et ne concernent généralement pas le supérieur. ». L'auteur ajoute que :

> «Bien qu'elles occupent une place importante dans l'exercice du métier d'enseignant-chercheur et qu'elles conditionnent dans une large mesure l'apprentissage des étudiants, les pratiques d'évaluation restent mal connues. L'hétérogénéité est sans doute leur premier trait dominant : on observe en effet une absence de standardisation des dispositifs, des procédures, des exigences et des critères sur la base desquels les acquis des étudiants sont appréciés. Cette importante hétérogénéité des pratiques nuit à la fidélité et à la validité de l'évaluation » (2002 :03)

Le constat ne peut qu'être confirmé par le même auteur en 2007 : des pans entiers de la réalité restent non seulement inexplorés, mais en certains cas même pas repérés, ce qui signifie que les responsables comme les acteurs de terrain peuvent difficilement fonder leurs décisions en ce domaine sur des éléments de connaissance.

Dans le présent article, nous allons présenter les résultats de notre recherche qui s'est fixé deux principaux objectifs : le premier consiste en une exploration des opinions des enseignants et des étudiants du département de français pour comprendre leurs représentations concernant les pratiques évaluatives.

Le deuxième se présente en une expérimentation à travers laquelle nous souhaiterons mettre en pratique des évaluations accompagnées d'une grille évaluative pour percevoir si nous pouvons aller vers d'autres pratiques que celles mises en œuvre par les enseignants du département de français .

1. Pratiques évaluatives entre aspiration et réalisation

A l'instar de l'éducation nationale, l'enseignement universitaire accorde une grande importance à l'évaluation, afin de vérifier, de contrôler la réalisation des objectifs qui ont été fixés pour les différentes séquences d'apprentissage. Elle conditionne aussi dans une large mesure l'apprentissage des étudiants. Dans le cadre de la formation de licence en français langue étrangère, comme toute autre discipline enseignée à l'université, les évaluations les plus perceptibles sont essentiellement sommatives. Elles sont utilisées pour apprécier ce que les étudiants ont acquis à la fin de chaque unité de formation, pour faire passer ceux qui ont réussi d'un niveau à un autre et s'assurer qu'ils ont le niveau nécessaire pour obtenir le diplôme.

Les pratiques évaluatives dans le système universitaire algérien s'arrêtent souvent à des épreuves de moyenne durée, l'évaluation se réalise uniquement pour vérifier l'acquisition des connaissances et des compétences qui sont attendues à la fin de chaque semestre ou de formation. Mais le paysage de l'évaluation a été en fait un peu modifié par la mise en place du système LMD, dans un sens qui a rendu la réalité plus complexe encore. En produisant à la fois de nouvelles contraintes d'aménagement et des normes de plus en plus difficiles à déchiffrer et à appliquer. L'évaluation, actuellement, à l'université est semestrielle revêtant un régime mixte composé entre des contrôles continus (travaux de recherche, interrogations orales ou écrites, exposés…), des examens terminaux de fin de semestre et d'une session de rattrapage. Ces modalités d'évaluation sont mise en œuvre par les deux formes d'évaluation sommative et continue. Toutefois, les pratiques d'évaluation dans le département de français (Université de Batna) donnent l'impression d'un sujet qui n'est pas abouti. Nous avons pris dix copies de trois modules enseignés dans le département de français, le premier, pratique systématique de la langue, le deuxième, technique de l'expression écrite et le troisième, technique de l'expression orale pour percevoir comment les enseignants évaluent les copies de leurs étudiants. Nous avons constaté que malgré la différence des contenus enseignés dans les trois modules, les enseignants corrigent pratiquement de la même manière :

- Les questions sont directes et ne contiennent pas beaucoup d'informations se rapportant au contenu de la consigne ;

- Les enseignants mettent des chiffres devant chaque réponse pour pouvoir les comptabiliser par la suite, ils soulignent les erreurs mais ils n'écrivent pas d'annotation pour permettre à l'étudiant de comprendre son erreur et comment il peut y remédier, dans les trois modules nous avons un seul résultat qu'est la note chiffrée.

Nous postulons que les enseignants s'inscrivent beaucoup plus dans une posture d'évaluation de contrôle et de mesure qui privilégie la vérification de l'atteinte des objectifs visés par la formation liés à l'acquisition des connaissances requises et perceptibles par l'intermédiaire de épreuves standardisés. Ce qui les met plutôt dans une perspective de bilan que de recherche d'interprétation significative pour l'étudiant ainsi que pour l'enseignant.

Nous voulons à travers cette recherche explorer les opinions des enseignants et des étudiants concernant les pratiques évaluatives au sein du département de français (Université de Batna). Nous voulons percevoir quel type d'évaluation est réellement pris en charge par les enseignants ? S'inscrivent-ils plus dans une posture d'évaluation sommative ou continue ? Comment les étudiants perçoivent-ils les pratiques d'évaluation de leurs enseignants ? Nous avons fait des entretiens semi directifs auprès des enseignants et des étudiants pour connaître leurs conceptions des pratiques évaluatives ? Qu'est-ce qu'est particulièrement évalué lors des examens ? Quelles sont les stratégies des enseignants et des étudiants face à l'évaluation ? Comment enseignants et étudiants conçoivent-ils les pratiques évaluatives ? Nous voudrions construire, selon le terme Moscovici « la représentation sociale » de la pratique évaluative. Chardenet (1999 : 43) dans sa réflexion autour des représentations au sujet de l'évaluation, met l'accent sur la dimension du vécu sur les pratiques évaluatives :

> « [...] Nous pouvons faire l'hypothèse que chacun d'entre-nous a construit à travers ses expériences, des représentations complexes, positives et négatives de l'évaluation, représentations que nous devons analyser car nous savons qu'en formation, le premier réflexe du formateur est de reproduire, au moins en partie, ce qu'il a vécu pendant son parcours de formation. Connaître le développement des pratiques d'évaluation et du domaine de recherche ainsi engendré, prendre conscience de cette impression mentale, c'est déjà faire un pas vers la compréhension d'une problématique de formation : analyser les **procédures** pour pouvoir agir sur les **postures. »**

Pour ce faire nous poursuivons trois objectifs :

- Identifier les trois paramètres suivants : les opinions des enseignants sur leur pratique évaluative; les représentations qu'ont les étudiants sur les pratiques évaluatives ; les perceptions des étudiants de la conception qu'ont leurs enseignants de l'évaluation.
- Identifier les représentations des étudiants de l'évaluation accompagnée de grilles évaluatives.
- Examiner le degré de concordance entre les conceptions des étudiants en matière d'évaluation, leurs perceptions de la conception de l'évaluation de leurs enseignants et les conceptions de l'évaluation de leurs enseignants.

2. Méthodologie adoptée

Cette recherche porte sur les pratiques évaluatives au sein du département de français (Université de Batna) et la possibilité d'introduire des grilles évaluatives dans l'acte évaluatif des enseignants pour une interprétation plus objective des rendus des étudiants. Elle est analytique, du fait qu'elle permet d'analyser les propos des étudiants et des enseignants du département de français (Université de Batna). Les premiers entretiens semi directifs étaient réalisés auprès des étudiants avant l'expérimentation pour percevoir leurs opinions sur les évaluations telles qu'elles sont pratiquées par leurs enseignants, ainsi que l'analyse de leurs discours après l'expérimentation pour connaître leurs propos concernant la réalisation des tâches accompagnées de grilles évaluatives. Les autres entretiens semi directifs étaient réalisés auprès des enseignants pour connaître leurs opinions relatives à leur évaluation des étudiants. Elle est aussi expérimentale, du fait qu'elle explore si nous pouvons réduire la subjectivité de l'évaluateur en se référant aux critères que contiennent les grilles évaluatives.

2.1. Enquête par entretien

Après la préparation des guides pour les entretiens, sur les 24 sujets inscrits pour l'expérimentation, nous avons interrogés seulement les 10 sujets volontaires (6 étudiantes et 4 étudiants) pour les entretiens, qui se sont déroulés sur rendez-vous aux heures qui convenaient au mieux aux enquêtés. Quant à l'endroit nous avons choisi notre bureau qui se trouve au niveau du département de français donc accessible aux étudiants qui pouvaient passer avant ou après les cours. La durée des entretiens se situe pratiquement entre une heure et une heure et demie. Nous avons choisi un système de codage simple : le F pour étudiantes suivi d'un chiffre de 1 à 6 ; G pour les étudiants suivi d'un chiffre de 1 à 4. Pour l'enquêtrice nous avons opté pour le E. L'objectif de cette première série d'entretiens est de connaître les représentations des étudiants concernant les pratiques évaluatives au sein du département de français.

Après avoir réalisé les premiers entretiens avec les étudiants avant l'expérimentation, nous sommes passés à la deuxième partie des entretiens post expérimentation. Nous voulons à travers cette deuxième

série d'entretiens, connaître et interpréter comment les étudiants réagissaient face à un examen qui contenait une grille évaluative. Leurs représentations sur les tâches qu'ils ont pu accomplir. Ce qu'ils ont retenus des grilles évaluatives. Dans quelle mesure les grilles évaluatives les ont aidés à mieux cerner les objectifs de chaque évaluation ? Comment l'explication des critères d'évaluation peut-elle les renseigner sur les tâches à effectuer ? Souhaiteraient-ils que leurs enseignants les évaluent en introduisant les grilles évaluatives dans leurs examens ? Voudraient-ils que leurs enseignants adoptent l'évaluation formative pour les aider dans leur apprentissage de la langue ? Sont-ils capable de s'auto-évaluer ?

La troisième série d'entretiens est destinée aux enseignants du département de français (Université de Batna). L'échantillon des sujets interrogés se compose de 10 enseignants (7 femmes et 3 hommes). Les entretiens se sont déroulés sur rendez-vous aux heures qui convenaient le mieux aux enquêtés. Nous avons choisi un système de codage simple : le P pour les enseignants, un choix très simple, la première lettre du mot professeur suivi de F pour les enseignantes et de M pour les enseignants sans oublier les chiffres de 1 à 10. Pour l'enquêtrice nous avons opté pour le E comme pour les entretiens avec les étudiants. L'objectif de cette série d'entretiens est de percevoir les représentations des enseignants relatives à leur pratiques évaluatives. Qu'est-ce qui est particulièrement évalué lors des examens dans les différents modules assurés dans cette formation en FLE ? Quelles sont leurs stratégies face à l'évaluation ?

Afin d'identifier les conceptions des étudiants et des enseignants en matière d'évaluation et parvenir aux résultats de notre enquête, nous avons opté pour une analyse de discours avec une analyse thématique et catégorielle (Blanchet et Gotman, 2006).

2.2. L'expérimentation

L'échantillon sur lequel porte notre expérimentation se constitue d'un groupe de 24 étudiants qui se sont inscrits à notre recherche volontairement après leur avoir expliquer l'objectif de l'expérimentation. Les étudiants ont été aussi avisés que leurs réponses aux tâches n'auraient aucune trace dans leurs résultats du cursus de formation.

Nous avons optés pour les variables d'analyse suivantes : le sexe, l'âge et l'année d'étude. L'expérience s'est déroulée le lundi de chaque semaine de 11h 00 jusqu'à 13h00 pendant deux mois, comptabilisant ainsi 8 séances. Nous avons proposé aux étudiants :

- des tâches à réaliser en utilisant des grilles évaluatives
- des activités d'autoévaluation

- une check-list qui comprenait des propositions qui pouvaient permettre aux étudiants de prendre conscience de leurs compétences en langue française

Nous avons expérimenté les grilles évaluatives de Veltecheff et Hilton (2003) et aussi celles de Tagliante (2005). Nous voulons à travers ces grilles déterminer si le fait de disposer de critères d'évaluation permettrait de pallier les effets qui peuvent entraver l'objectivité des pratiques évaluatives. Les tâches étaient relatives à ce que dictait le Cadre Européen Commun de Référence allant du niveau A1 au niveau C2. Les tâches que nous avons proposées aux étudiants du groupe expérimental portées sur la production écrite, parce que la grande majorité des évaluations dans le département de français (Université de Batna) testent les compétences d'expression écrite.

Nous partons du principe que lorsque l'enseignant dispose de grille évaluative, il pourra noter les étudiants en sélectionnant le niveau de performance par critères, ces derniers vont orienter le regard de l'enseignant tout au long de la correction, il ne risque pas de les appliquer à certaines copies et les oublier pour d'autres. Une évaluation accompagnée de critères d'évaluation ne laissera plus de place faite au soupçon d'arbitraire. L'expérimentation vise deux principaux objectifs :

- démontrer l'impact des grilles évaluatives sur la posture de l'enseignant évaluateur lors de l'interprétation des produits des étudiants, en définissant les critères pour chaque acte d'évaluation, en précisant aussi le niveau d'exigence pour chaque performance, par exemple , (morphosyntaxe, orthographe et cohérence cohésion) , en laissant très peu de place à sa marge de manœuvre ou la stabilisée tout au long de la correction des copies.
- Comprendre la posture des étudiants face à une épreuve qui renferme une grille évaluative, grâce aux critères ils vont disposer d'informations précises sur les attentes de l'enseignant en apportant des détails sur les compétences exigées pour cette dernière.

3. Résultats et discussion

D'une manière générale, l'enquête laisse penser que le discours des enseignants et des étudiants n'émane pas d'une grande réflexion sur les pratiques évaluatives au sein du département de français (Université de Batna). Leur discours s'arrête souvent sur des aspects assez technique et administratif sur le sujet. Enseignants et étudiants se focalisent beaucoup plus sur le résultat que sur la manière de l'obtenir. Ils n'envisagent qu'un seul rôle pour l'évaluation qui est le sommatif, ils ne perçoivent pas dans les pratiques évaluatives une aide à l'apprentissage.

3.1. Le discours des étudiants avant l'expérimentation

Trois thèmes précis jouent un rôle important dans cette recherche :

3.1.1. Les pratiques évaluatives dans le département de français

- Le discours de nos enquêtés n'émane pas d'une grande réflexion sur le processus d'évaluation, ils n'ont pas une connaissance approfondie sur l'évaluation en générale, et les pratiques évaluatives de leurs enseignants en particulier. Ils s'arrêtent souvent sur des aspects qui touchent uniquement les résultats de l'évaluation, ils ne se sont jamais intéressés à la manière dont les enseignants procèdent pour les évaluer. Leur intérêt porte plus sur le système LMD en lui-même et comment il fonctionne. En réalité ils se sont trouvés face à un système auquel ils n'ont jamais été préparés. Ils sont concentrés plus sur le résultat brut qui est la note que sur le processus d'apprentissage et d'évaluation, sans oublier qu'ils n'accordent pas d'attention à la manière de faire des enseignants.
    - *E: quand vous dites évaluation juste vous pouvez préciser ?*
    - F1 : je veux juste ce que je mérite/moi je sais à peu près quand j'ai fini un contrôle ou après une interrogation//je sais très bien les lacunes après avoir révisé mon travail//si j'ai bien travaillé ou pas//donc je vois très bien si je mérite un 16//euh//s'il m'a bien était donné par le professeur//c'est ça la justesse voilà de la note//si je ne mérite pas//et ben//j'aurai ma note// mais il y a eu des professeurs où je n'ai pas eu ma bonne note//c'est-à-dire//euh//alors c'est un jugement//
- Les interviewés n'ont pas beaucoup de connaissances sur la différence de notation entre enseignants. Ils ignorent comment les spécialistes expliquent cette diversité, mais ils s'accorent tous à dire que leurs enseignants ne procèdent pas pareillement pour évaluer leurs copies. Ils jugent que l'évaluation dans le département de français est différente des autres départements, dans la mesure où les critères d'évaluation et les attentes des enseignants ne sont pas aussi explicités que dans les départements des sciences exactes.
    - *E: donc si je suis bien votre raisonnement vous pensez que les enseignants n'évaluent pas tous de la même manière ?*
    - F3 : oh que oui///chaque prof a sa manière de noter///les profs notent comme comme///il y a les profs qui veulent leur cours et d'autres ils//ils//ils ils aiment

la réflexion personnelle et des fois c'est un peu///un peu///on ne sait pas ce qu'ils attendent de nous exactement

- *E : donc//chaque enseignant à sa propre manière de corriger ses copies ?*
- F3 : oui//chacun//à un peu//sa manière de faire//sa manière de voir le sujet

- Ils estiment que les enseignants devraient changer de procédés d'évaluation pour arriver à déterminer les véritables compétences des étudiants.
  - *E : vous préférez que l'évaluation reste telle quelle ou vous aimeriez bien qu'elle soit autrement ? C'est-à-dire qu'elle soit différente ?*
  - F5: pour moi une évaluation se fait dès le départ/// c'est-à-dire que le professeur doit remarquer l'étudiant en classe ce qu'il fait//s'il comprend//comment qu'elle se fait étape par étape [...] //s'intéresser de plus près à l'étudiant//connaître ses intérêts//ses erreurs//comment on peut l'aider ? Et pas uniquement parler de contrôle et aussi de TPE///c'est pas vraiment ça étudier//c'est pas uniquement examens//et TPE
- Les interviewés jugent que les commentaires peuvent les aider à dépasser leurs difficultés mais la majorité des enseignants n'annotent pas leurs copies.
  - *E : Les enseignants annotent-ils vos copies ? C'est-à-dire est ce qu'ils mettent des commentaires en plus des notes chiffrées sur vos copies ?*
  - F3 : non pas toujours//c'est même très rare
  - *E : vous aimeriez bien qu'on mette des commentaires sur vos copies ?*
  - F3 : oui//oui//ce que pense l'enseignant de mon travail//ne peut que m'aider à ne pas commettre les mêmes erreurs
- Les enseignants n'admettent pas généralement des réponses différentes de celles du corrigé type. Et pourtant il ne renseigne pas tout à fait sur la réponse attendue par ces derniers.
  - *E : pouvez-vous développer encore plus*
  - F4 : il y a des enseignants sont pas du tout sévères dans leur manière de noter mais il y a des enseignants qui//qui//vous trouvez qu'ils donnent des notes comme ça///d'autres enseignants ils ont donc ils suivent leur////comment on appel ça chaque question à une note ? [L'étudiante cherche ses mots]
  - *E : vous voulez dire le corrigé type ?*

- F4 : oui le corrigé type///et d'autres//euh//vous voyez la note et je me dis d'où vient cette note///voilà///il y a tout//et surtout quand il y a une dissertation/// donc déjà vous ne savez comment///qu'est ce qu'on attend de nous ///moi je ne sais pas comment il va me noter donc vous trouvez la note vous ne savez pas où j'ai perdu des notes où j'ai perdu des points

3.1.2. Autres pratiques évaluatives que celles pratiquées par les enseignants dans le département de français

- Les enquêtés n'ont aucune information sur l'existence d'autres pratiques évaluatives. Ils ne connaissent que celles pratiquées par leurs enseignants et pas complètement. Ils savent qu'ils doivent répondre à des questions d'examen et obtenir des notes par la suite. Mais ils ignorent quelles sont les compétences exigées pour chaque examen .Ils ont des difficultés à cerner les critères selon lesquels ils sont évalués.
  - *E : vous préférez que l'évaluation reste telle quelle ou vous aimeriez bien qu'elle soit autrement ? C'est-à-dire qu'elle soit différente ?*
  - F4: j'aime///je trouve le programme très intéressant je pense que les contrôles doivent être à la hauteur des cours qu'on a et//euh/pour//le barème plus claire correction pour//
  - *E : barème plus claire ? C'est-à-dire ?*
  - F4 : euh///barème plus claire///c'est-à-dire///que//que///que///les profs///les profs//nous expliquent///ce qu'ils veulent///ce qu'ils veulent///pour les contrôles///c'est pas claire///on sait pas///on sait pas réellement ce qu'ils veulent///
- Dans la majorité des entretiens les enquêtés sont d'accord sur le fait qu'il y a subjectivité et injustice dans les pratiques évaluatives de leurs enseignants, parce que les critères d'évaluation ne sont pas du tout apparents et explicites pendant et après les contrôles.
  - *E: avez-vous remarqué des différences dans la façon dont les enseignants évaluent vos copies ?*
  - G3 :non ils peuvent avoir des préférences pour d'autres à comparer à certains
  - *E : c'est-à-dire vous pouvez développer encore plus ?*

- G3 : donc//ils peuvent avoir//ils peuvent aimer d'autres étudiants qui participent
- *E : donc le comportement que peut avoir l'étudiant va influencer la note de l'enseignant ?*
- G3: oui tout à fait
- *E : que pensez-vous de cela ?*
- G3 :c'est bien//c'est bien de vouloir encourager les étudiants qui font des efforts en classe//mais//mais//il y a //il y a des étudiants qui sont assez timides et peuvent pas participer en classe//donc ils vont perdre des points par rapport aux autres//donc de préférence//il vaut mieux corriger les copies sans les noms des étudiants

- Tous les enquêtés considèrent que les enseignants évaluent surtout par expérience que par une certaine connaissance. Pour eux les enseignants n'ont pas reçu une formation à l'évaluation. Les procédés d'évaluations sont tellement différents qu'il est impossible de discerner les signes d'une formation. Ils pensent que si les enseignants ont reçus une formation ils ne vont pas procéder chacun comme il veut, en fonction de sa personnalité et sa manière de percevoir les choses. Au contraire ils vont organiser les mêmes évaluations et corriger de la même façon. Ils vont encore plus loin pour dire que si pour le même module les enseignants n'assurent pas les mêmes cours, alors comment ils peuvent corriger semblablement ?
  - *E : croyez-vous que les enseignants évaluent vos copies par expérience ou par connaissance ? C'est-à-dire ils ont eu une formation ?*
  - F4 : euh//je pense qu'ils corrigent les copies juste par expérience//enfin je pense//et je crois que certains le font juste parce qu'ils sont obligés de le faire///certains le disent assez souvent//ils évaluent parce qu'ils sont obligé de le faire

3.1.3. Le CECRL et les grilles évaluatives et d'auto-évaluation

- Nos enquêtés n'ont aucune information ni sur le Cadre Européen Commun Pour les Langues ni les grilles évaluatives. Leurs connaissances sur les pratiques évaluatives ne dépassent pas examens et notes et crainte de ne pas obtenir la moyenne. Toutefois, ils sont prêts a être évalués avec des sujets accompagnés de grilles évaluatives.
  - *E: connaissez-vous le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues ?*

- F1: non je n'ai jamais entendu parler//non je connais le DELF et le DALF
- *E : en réalité ce qui m'intéresse le plus c'est les grilles évaluatives//est ce que vous avez déjà entendu parler des grilles évaluatives ?*
- G 3: non

— Ils veulent faire l'expérience de l'auto-évaluation et le portfolio Européen des langues parce qu'ils veulent avoir une meilleure connaissance de leur niveau.

- *E : est ce qu'on vous a déjà donné l'occasion de vous auto-évaluez ?*
- F4 : non//non//ils n'ont jamais donné l'occasion de nous auto-évaluer
- *E : est-ce que vous êtes capable de le faire ?*
- F4 : un peu//d'une manière générale//mais pas d'une manière détaillée
- *E : si on vous demande de déterminer ce que vous maîtrisez le plus et ce que vous maîtrisez le moins dans votre apprentissage de la langue française////est-ce que vous pouvez le faire ?*
- F4 : plus au moins////moi personnellement je sais que j'ai une assez bonne maîtrise de l'écrit mieux que l'oral

3.2. Le discours des interviewés après l'expérimentation

L'analyse des propos que nous avons recueillis s'articule autour de quatre grands thèmes :

3.2.1. Les tâches effectuées lors de l'expérimentation

— Les interviewés pensent que les tâches qu'ils ont effectuées sont un peu distinctes des questions auxquelles ils ont coutume de répondre. Les tâches contiennent plus de renseignements sur les exigences de l'enseignant.

- *E: quelles sont vos opinions sur les tâches que vous avez réalisé pendant l'expérimentation ?*
- F5 : [rire]euh//c'était bien///mmm///ça change///de ce qu'on a l'habitude pendant les contrôles///euh//lorsqu'on passe les contrôles///on///on/// on est///je réponds///je réponds à une question///ou///ou///même plusieurs mais rien de plus///des fois c'est///c'est///ce que l'enseignant veut///ce que lui veut/// dans la copie///si il y autre chose//c'est le zéro///des fois c'est tellement/// euh/// mmm/// c'est/// c'est/// euh///c'est tellement vague///que c'est impossible de comprendre ce que l'enseignant veut///donc je trouve//que///que///que///euh/// c'est plus intéressant///surtout

quand il y a la grille///au début je comprends///j'ai pas compris le lien entre la question et la grille//mais après si//et c'était bien

3.2.2. Le rôle des grilles évaluatives qui accompagnaient l'accomplissement de chaque tâche

- Selon nos interviewés, la grille renseigne sur la tâche à accomplir en possédant plus de détails que les questions habituelles. Mais il faut s'initier à lire et comprendre les critères de la grille en même temps que la consigne d'examen Ils espèrent des transformations dans la manière de poser les questions dans leur formation.
  - *E :la communication des grilles évaluatives vous ont permis de mieux comprendre ce qu'on attendait de vous lors de la réalisation des tâches ?*
  - F1:oui///euh///en quelque sorte//au début c'était un peu///un peu difficile de lire les critères et//et///euh///les prendre en considération//ou///euh//ou///si on veut///euh// tenir compte///parce que//euh///parce qu'en général les enseignants///ils donnent des questions et pas plus///euh///rien de plus///mais///mais avec les grilles il y a d'autres//euh//d'autres informations que la question elle-même//mais//mais///c'est très intéressant//très intéressant/ de//de///de// disposer /// d'informations // qui// qui///qui//euh///précis//ou nous aide à mieux comprendre ce que l'enseignant//veut///ce qu'il//il veut//veut exactement
- Les enquêtés pensent que les critères admettent de mieux saisir la question posée en offrant plus de données sur elle. Toutefois, il faut apprendre à les relier avec cette dernière.
  - *E : donc// la communication des critères d'évaluation///vous ont permis de mieux comprendre les attentes de l'enseignant ?*
  - *F4 :* oui///oui///euh///il permet////euh///de///de//mieux/// de mieux comprendre///euh///comme je l'ai dit toute à l'heure///c'est difficile au départ de se concentrer sur autres choses que la question ///mais après///des qu'on comprend///que ça///que ça///aide///ça nous aide à mieux comprendre la question///c'est bon///c'est très intéressant d'organiser des examens comme ça///euh///mmm//c'est bien

3.3.3. L'aide que peut représenter l'évaluation dans leur apprentissage de langue

- Les interviewés estiment que la reprise des erreurs contribue beaucoup dans l'amélioration de leur niveau, la consolidation de leur connaissances ainsi que la progression dans leur apprentissage. Toutefois, il n'est pas toujours aisé de ne plus reproduire les mêmes erreurs.
    - *E : le fait de revenir sur certaines erreurs///après la réalisation de chaque tâche// vous a aidé à les rectifier par la suite ?*
    - F5 :c'est bien///qui voudrait pas rectifier ses erreurs///c'est bien///ça aide///s'intéresser aux erreurs de plus près//c'est bien

3.3.4. L'aide des grilles d'auto-évaluation

- Les interviewés jugent que l'autoévaluation offre la possibilité d'avoir une autre représentation de leurs compétences et aussi le degré de maîtrise de la langue. Les enquêtés pensent que l'intérêt qu'ils portent à l'évaluation s'arrêtait souvent aux efforts fournis lors des examens. Cependant, ils ne se sont jamais concentrés sur la maîtrise de telle ou telle compétences dans leur apprentissage de la langue d'une manière aussi approfondie.
    - *E : les questions posées lors des activités d'auto-évaluation vous ont permis de déterminer votre niveau///ce que vous maîtrisez le plus et ce que vous maîtrisez le moins dans votre apprentissage de la langue*
    - F2 :euh///c'était bien///mmm///des fois///enfin tout le temps///on sait qu'on connait la langue///ou certains détails de la langue [rire]mais///euh///avec les questions///c'est plus///c'est plus///plus////précis//voilà plus précis///ce que je sais et///et ce que je ne sais pas///par rapport à tel ou tel point///nous on réfléchie pas à ce genre de question//enfin///enfin//on//euh/// on pense//on pense à notre niveau mais pas comme ça

Ainsi, exposer les étudiants à des tâches accompagnées de grilles évaluatives, ont permis de mieux déchiffrer les attentes de l'enseignant et aussi les compétences requises pour la tâche exigée et surtout comment y répondre. Grâce aux critères, les étudiants ont disposés de renseignements qui dépassent la simple consigne habituelle qui ne donne dans certains cas que très peu d'informations sur les réponses escomptées et aussi cibler les objectifs de chaque activité évaluative.

A travers les tâches réalisées, les étudiants ont remarqué que l'acte évaluatif est un processus complexe qui ne vise pas uniquement le résultat brut qui est dans la majorité des cas : une note chiffrée qui ne

renseigne ni sur les compétences acquises ni les progrès qui restent à faire. Évaluer à l'aide de gille d'évaluation permet de rendre possible une certaine stabilité de l'interprétation des données existantes dans les copies des étudiants sans se laisser distraire par des variables non-essentielles.

Revenir à chaque fois sur chaque critère que contient la grille évaluative, nous a permis en tant qu'enseignant de rester concentrer sur ce que nous voulons obtenir exactement à travers les différentes tâches. Nous nous ne sommes pas écartés de nos objectifs tout en avançant dans l'évaluation des copies.

Les grilles évaluatives nous ont dicté aussi en tant qu'enseignant de faire à chaque fois la liste méthodique et systématique des dimensions évaluées, ainsi que leur agencement explicite. Elles ont exposé les étudiants à l'ensemble des variables auxquelles ils devaient être attentifs. Les grilles évaluatives ont accordées aux étudiants d'avoir une meilleure représentation des tâches à accomplir.

Après avoir repéré les difficultés des étudiants lors de la réalisation des tâches, nous avons essayé de les sensibiliser à la nature des problèmes rencontrés en fonction des critères établis pour chaque tâche. Pour que les étudiants puissent y remédier par eux mêmes. S'approprier les critères d'évaluation, faire un aller retour sur la tâche à accomplir, pouvoir réguler leur apprentissage relève de l'évaluation formative. Revenir sur chaque critère, expliquer donner des conseils et des recommandations sur les savoirs nécessaires à mettre en œuvre ou les démarches à adopter.

Les étudiants ont pu s'auto-évaluer grâce aux grilles d'auto-évaluation. Elles permettent de développer leurs compétences réflexives en ce qu'ils maîtrisent le plus et ce qu'ils maîtrisent le moins dans leur formation et ajuster leur façon d'apprendre en fonction des résultats obtenus. Les grilles évaluatives ont fait comprendre aux étudiants que l'autoévaluation n'est pas une activité impossible. Certes ils n'ont pas une conscience totale de leurs difficultés par rapport à leur apprentissage de la langue française, mais ceci n'empêche qu'ils ont comme même réussi à se positionner et s'auto-évaluer. C'était, donc, un instrument précieux d'échange entre enseignant et étudiant et surtout un cadre de repérage et d'interprétation.

Ce qui est principalement intéressant avec les grilles évaluatives, au niveau des apprentissages, c'est que l'enseignant peut faire appel à ces dernières à diverses périodes de l'enseignement et pas uniquement lors de l'évaluation de l'apprentissage.

Le fait de disposer de critères nous a permis de nous situer par rapport à la tâche demandée et aux compétences attendues. Sans oublier que le barème accorde de mieux estimer la pertinence des critères retenus. Cependant, ce n'était pas toujours simple de pondérer les réponses des étudiants. Des fois nous avons enlevé des points pour des raisons autres que le non respect des critères, ou le contraire nous octroyons plus de points pour une syntaxe correcte, un vocabulaire très riche. Nous étions influencés par

la qualité de la langue. En disposant de critères d'évaluation nous avons eu la possibilité de repérer les acquis des étudiants ainsi que leurs difficultés mais leur pondération suscite des réflexions.

Conclusion

A partir des opinions des enseignants et des étudiants du département de français (Université de Batna), nous pouvons déterminer que les pratiques évaluatives sont essentiellement sommatives, et qu'elles ne peuvent pas être envisagées autrement. L'évaluation continue n'est qu'un fardeau supplémentaire et en aucun cas une aide à l'apprentissage. L'évaluation est synonyme de notes. Enseignants et étudiants ne s'intéressent qu'aux résultats sans se préoccuper de la manière de l'obtenir. Les représentations des enseignants et des étudiants se rejoignent sur plusieurs points, pour eux l'évaluation se résume à comment préparer les examens et comment se préparer pour passer l'examen.

L'expérimentation a permis d'envisager l'évaluation autrement garce aux grilles évaluatives. Les critères ont accordés aux étudiants d'avoir plus d'information sur les tâches à réaliser en ciblant les attentes de l'enseignant. Grace aux critères, l'enseignant a des repères stables qui vont orienter ses appréciations tout au long de la correction des copies. Les critères, permettent une certaine stabilité des exigences donc réduire autant que possible la marge de manœuvre de l'enseignant. De ce fait, il ne va pas éradiquer complètement la subjectivité mais essayer de l'encadrer.

Bibliographie

Annoot, E., Fave-Bonnet. M. 2004. *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris :L'harmattan

Baillat, G.,De Ketele, J-M., Paquay, L., Thélot, C. 2008. *Évaluer pour former : Outil, dispositifs et acteurs*. Bruxelle : De Boeck Université.

Berthiaume, D., J. David. 2011. « Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire » *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 27/2/2011

Blanchet, A., Gotman, A .2006 . *L'enquête et ses méthodes*. L'entretien. Paris : Armand Colin

Bolton, S.1991.*Evaluer la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Didier

Chardenet, P. 1999. *De l´activité évaluative à l´acte d´évaluation*. Paris : L´Harmattan.

Chardenet, P. 2011. " L´évaluation, un domaine de connaissances complexe, entre théorie et pratiques sociales ", dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, sous la direction de Blanchet, P. et Chardenet, P., Éditions des Archives Contemporaines Éditions Scientifiques GB, Paris, pp., 345-361.

Cuq, J.P. 2003. *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

Cuq, J-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

Hadji, C .1989. *L'évaluation, règle du jeu*. Paris : ESF éditeur.

Lallement, B., Pierret, N.2007. *L'essentiel du CECR pour les langues : Le Cadre Européen Commun Pour les langues.* Paris : Hachette

Noel-Jothy, F., Sampsonis.2006. *Certification et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette

Perrenoud, Ph.1986. *L'évaluation au principe de l'excellence et de la réussite scolaire*. Paris : De Boeck

Romainville, M. 2011. « Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiant » *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 27/2/2011

Romainville, M. 2002. *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris : Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, disponible sur le site : http://www.hce.education.fr/index.php

Springer, J-C., Huver, E. 2011. *L'évaluation en didactique des langues, nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier

Tagliante, C. 1979. *L'évaluation*. Paris : Clé International

Tagliante, C.2009. *L'évaluation et le cadre européen commun de référence*. Paris : Clé International.

Veltcheff, C., Hilton, S.2003. *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette

Veslin, Odile et Jean.1992. *Corriger des copies, évalué pour former*. Paris Hachette.