

MALIKA TÉFIANI*

Les enseignants et l'évaluation

Estimant qu'à l'heure actuelle l'évaluation est le plus souvent synonyme de notation, nous nous sommes demandée quelles sont les qualités intrinsèques de la note, l'importance accordée par les enseignants et les étudiants à la notation, la place occupée par celle-ci dans le système d'évaluation, les effets des notes sur les étudiants et ce qu'elles représentent en réalité (l'enquête s'est déroulée à l'Institut de psychologie et des sciences de l'éducation, Université d'Alger).

Quelques questions :

- comment sont attribuées les notes et quel degré de confiance peut-on leur attribuer ? «pour qui», «pourquoi» et «comment» les enseignants mettent-ils des notes ?
- peut-on évaluer et qu'évalue-t-on en réalité ?
- Existe-t-il une certaine cohérence dans l'évaluation ?

TRAVAUX PREPARATOIRES

Au cours du second semestre 1998, nous avons organisé des réunions avec dix enseignants de l'Institut de psychologie et des sciences de l'éducation, afin de les sensibiliser.

Un sondage a été effectué auprès des étudiants qui ont répondu par écrit à diverses questions (voir contenu du questionnaire). Parallèlement, nous avons procédé à l'analyse des appréciations et des notes attribuées à 150 étudiants durant l'année 1997-1998.

- Les enseignants mettent-ils en évidence les qualités du travail plutôt que les erreurs ?
- Soulignent-ils les progrès à encourager ?
- Cherchent-ils à valoriser l'étudiant ?
- Cherchent-ils à éviter les blocages, ou les découragements, que pourraient entraîner les appréciations soulignant les aspects négatifs ?

1. LES MOYENS MIS A LA DISPOSITION DES ETUDIANTS AVANT UN DEVOIR, APRES UN DEVOIR EXPOSE

1.1. Précisent-ils les objectifs à atteindre ?

1.2. Définissent-ils un certain nombre d'exigences ?

1.3. Quels sont les moyens mis à la disposition de l'étudiant pour évaluer ses performances, prévoient-ils un corrigé ?

- des fiches de correction ?
- des commentaires à partir des meilleures copies ?
- une auto ou co-correction ?
- fournissent-ils aux étudiants des indications de lecture, des conseils méthodologiques ?
- organisent-ils des séances de discussion ?
- une évaluation collective ?
- des échanges de copies entre étudiants ?

2. REFERENCES ET CRITERES UTILISES PAR LES ENSEIGNANTS POUR EVALUER LEURS ETUDIANTS

2.1. Les références des enseignants pour l'attribution d'une note à un devoir.

2.2. Les dimensions prises en compte pour évaluer la production d'un étudiant.

2.3. Les dimensions prises en compte pour dresser le bilan de l'étudiant en fin de semestre.

- résultats aux devoirs.
- participation pendant le cours.
- quantité de travail fourni.
- assiduité.
- qualités intellectuelles de l'étudiant (ouverture d'esprit, esprit de synthèse, d'analyse, de raisonnement ...).
- attention portée à la situation de l'étudiant(cursus, situation familiale, milieu social, problèmes personnels).

Voici quelques résultats obtenus lors de nos enquêtes :

3. AU NIVEAU DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

3.1. Forme de la communication pédagogique.

Les échanges sont à sens unique. Rares sont les enseignants qui visent à créer des situations susceptibles d'aider les étudiants dans leur travail personnel, par exemple en donnant des méthodes pour utiliser les sources documentaires, en leur fournissant des outils élaborés spécialement, en les guidant de manière personnalisée dans la gestion de leur temps et leur apprentissage personnel, en utilisant une pédagogie qui introduise des travaux de groupe comme facteur de motivation et de développement de l'autonomie, avec l'appui de nouvelles techniques de communication.

A un niveau plus élevé (magistère), les pratiques d'individualisation et l'impact de l'audiovisuel sont inexistantes (absence d'enseignement audio-visuel).

3.2. La pédagogie.

Les savoir-faire à acquérir sont-ils définis en termes d'objectifs de comportements et les critères d'évaluation fondés sur les performances observables ?

Sous des formes élargies ou plus ou moins nuancés, la mémorisation se maintient comme une des méthodes les plus importantes de l'apprentissage.

L'enseignant se trouve en présence non pas d'individus avec leur particularité spécifique, mais d'une classe homogène dans laquelle les seules différences reconnues sont quantitatives. L'enseignant s'évertue à vouloir transmettre lui-même un savoir qui est à la portée de l'étudiant.

Des discordances existent entre les attentes des étudiants et les études proposées.

-Monolithisme de l'enseignement en contradiction avec l'hétérogénéité des étudiants qui estiment souvent trop théoriques et trop abstraits les contenus proposés.

-Les débouchés ne sont pas identifiés clairement (sciences de l'éducation, psychologie scolaire, etc....)

3. 3. Le système de notation.

Nombreux sont ceux qui estiment que les notes sont des éléments d'appréciation objectifs sur lesquels ils peuvent fonder leur jugement. Les enseignants pensent que les notes sont utiles aux étudiants et leurs permettent de situer leur niveau.

Les représentations traditionnelles des étudiants et des enseignants sur l'évaluation convergent généralement pour associer et confondre la notion de notation et d'évaluation.

- Sur 150 copies d'étudiants (tronc commun), 40 portent une appréciation générale qui concerne le niveau des connaissances et les difficultés au niveau de l'expression.
- 5 appréciations concernent le raisonnement.

Très souvent, l'appréciation générale est en contradiction avec les appréciations partielles. Aucune recherche de la manifestation de qualités intellectuelles: raisonnement, organisation des idées, compréhension, esprit logique (02 copies sur 150), esprit d'analyse, de synthèse. Ce qui prime, ce sont les résultats obtenus. L'enseignant s'intéresse aux acquisitions beaucoup plus qu'aux démarches intellectuelles.

3. 4. L'évaluation certificative.

Le type d'évaluation rencontrée place l'étudiant dans une dépendance quant à l'appréciation de son activité. Ceci manifeste son incapacité, sa difficulté ou son refus d'accéder à une certaine autonomie dans son travail. C'est la relation qu'il entretient à sa propre formation qui est ici en jeu: s'il n'est pas noté, il ne travaille pas avec la même attention. Ce

qui est déterminant, c'est ce qui est octroyé à la fin par l'enseignant. Cette attitude peut entraîner des effets sur la motivation qui risque d'être réduite à la recherche d'un gain immédiat et risque aussi de détourner l'étudiant d'autres raisons, sans doute plus formatrices, de mobiliser son énergie. L'évaluation est considérée seulement comme le moment terminal de l'activité de l'étudiant. Dans cette position, ce dernier est soumis à une sorte d'inquiétude permanente d'être contrôlé ou jugé et développera des stratégies d'occultation et d'évitement. Il faudrait ajouter le rôle exercé par les parents des étudiants dans l'utilisation des notes. Les parents insistent sur l'importance accordée au système de notation (analyse de contenu des entretiens). N'ayant pas toujours la possibilité ou la disponibilité pour percevoir ce qu'est l'apprentissage de leurs enfants, ils investissent les notes d'une importance excessive. Elles constituent à leurs yeux la principale information sur le travail de leurs enfants mais aussi de leurs enseignants. Ces derniers sont souvent jugés à la quantité de notes remises, leur sérieux étant aussi évalué à leur relative sévérité.

Le système de notation et les différentes représentations des acteurs à sa propre cohérence, tant sur le plan pédagogique que dans la logique sociale de l'Université. De nombreuses contraintes, de nature sociale ou socio-économique, surdéterminent les pratiques de l'évaluation, viennent parfois s'opposer aux innovations pédagogiques et aussi les compromettre.

Il faudrait évoquer les enjeux du pouvoir de l'enseignant quant à la notation. Cette possible pression sur les étudiants est de moins en moins efficace, même si elle se maintient toujours sous des formes plus ou moins élaborées. Ce pouvoir de noter renvoie bien à ce pouvoir d'information de l'enseignant: partager ce que l'on sait sans avoir peur de perdre son autonomie, n'est-ce-pas l'une des conditions d'une transformation profonde de la relation éducative ?

4. IMPORTANCE DU REPERAGE DES PRE- REQUIS

Trois enseignants de l'Institut de psychologie et des sciences de l'éducation ont envisagé des pratiques d'évaluation sous forme de tests (questions) pour mieux distinguer les pré-requis défectueux. La plupart du temps, il s'agit d'un tour d'horizon à propos de «base». Or cette «estimation» manque de précision, et par là même, ne fournit que très peu d'informations à l'enseignant et encore moins à l'étudiant. D'autre part, cette «estimation», ce survol des «bases», ne garantit en rien une remise à niveau ou re-médiation qui, elle seule, permettrait à l'étudiant de s'engager dans son apprentissage avec de meilleures chances de réussite^[1].

Daniel Stufflebeam^[2] conseille d'améliorer «cette prise d'informations» sur la position de l'étudiant. Il ne suffit pas de déclarer à ce dernier qu'il a des lacunes ou qu'il est d'un niveau faible, il serait plus utile de mieux identifier, par rapport à une formation particulière, quels sont les pré-requis spécifiques indispensables, de savoir l'en informer, mais surtout, il serait cohérent pour un formateur de lui proposer des situations de re-médiations accessibles et adaptées.

Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière, impliquant des choix dans la gestion du temps. Cela prend, évidemment, du temps et engage d'autres échanges entre les étudiants et les enseignants.

L'évaluation certificative, sous la forme de contrôle continu ou d'examen final, pose le problème de la pertinence de ce qui est assuré comme formation aux apprenants.

A la question: «à quoi formez-vous vos étudiants ?», nombreux sont ceux qui répondent en termes de contenus: ils ont «un programme à enseigner», souvent mal défini, même si les énoncés de contenu ne sont pas toujours articulés à leurs finalités.

Certains enseignants estiment que les étudiants ne sont pas suffisamment motivés pour adopter une nouvelle attitude par rapport à leur travail et que, pour cette raison, il faut renforcer le système des notes. On ne remarque aucune recherche de la manifestation de qualités intellectuelles (raisonnement, organisation des idées, compréhension, esprit de logique, d'analyse, de synthèse). Les enseignants ne s'intéressent pas à la méthode mais au résultat obtenu et davantage aux acquisitions de connaissances plus qu'aux démarches intellectuelles ?

Ne faudrait-il pas accompagner l'étudiant dans une réflexion sur les finalités de son futur métier pour donner un sens à sa formation.

Contenu du questionnaire

A. Opinions et attitudes

A.1. Fonctions attribuées par les enseignants aux notes, aux appréciations et aux annotations.

A.1.1. Opinions des enseignants sur l'utilité pour les étudiants, de la note, de l'appréciation générale des annotations.

A.1.2. Buts poursuivis par les enseignants lorsqu'ils mettent des appréciations et des annotations sur les devoirs.

A.2. Attitude des enseignants vis-à-vis des notes et des appréciations.

A.2.1. Les arguments présentés par les enseignants pour justifier leurs préférences.

A.2.2. La perception qu'ont les enseignants de l'impact des notes et des appréciations dans diverses situations.

B. Les pratiques des enseignants en tant qu'évaluateurs

B.1. Notes et appréciations.

B.1.1. Activité des étudiants et notations.

B.1.2. Les contenus des appréciations et des annotations

- Résultats par discipline; défaut ? qualité d'ensemble ?
- Dans les annotations portées sur les copies, les enseignants mettent-ils en évidence les éléments positifs, donnent-ils des conseils et indiquent-ils les cours à revoir ?
- Relèvent-ils les éléments positifs ?
- Soulignent-ils toutes les erreurs, ou seulement les «erreurs graves» ?

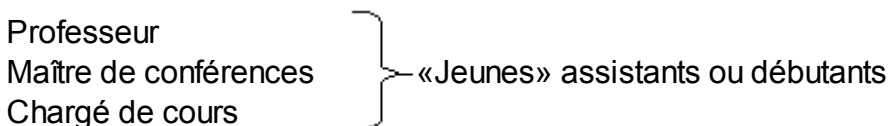
5. LES MODALITES D'EVALUATION

Outre les grilles d'observation, élaborées à l'intention des enseignants, qui présentent des difficultés de passation et demandent donc énormément de temps et de patience, l'analyse des questionnaires, des entretiens avec les étudiants de quatrième année et les comptes-rendus de réunions organisées par les enseignants et ayant pour thème «la pédagogie à l'Université», nous ont permis de faire un certain nombre de remarques :

- Le modèle pédagogique «traditionnel» est-il remis en cause par les étudiants ?
- Assiste-t-on à une réflexion pédagogique dans ce secteur du système éducatif ?
- Ya-t-il évolution dans les pratiques pédagogiques des enseignants?

Dire que «la réflexion pédagogique» est absente est inexact, mais il faudrait peut-être dire que les problèmes pédagogiques sont rarement explicités et la pédagogie est considérée exclusivement comme une relation privée entre l'enseignant et l'étudiant.

Cette conception se retrouve au niveau des relations :



Il semble que le modèle traditionnel ne réponde plus aux nouvelles missions de l'enseignement supérieur sans pour cela que tout soit explicite. Du côté des étudiants, des interrogations s'élèvent et une «réflexion» qui prend l'allure d'une demande, «d'une plainte» se développe, beaucoup plus tournée vers une demande de moyens, les plus élémentaires comme la documentation, les stages (on pense débouchés, à l'accueil surtout dans les sociétés nationales où l'inadéquation emploi/ formation est plus apparente) que vers la didactique et la pédagogie.

Dans notre étude nous développerons trois éléments :

- Le mode de détermination des contenus de l'enseignement.
- Les situations d'enseignement et d'apprentissage et les pratiques réelles à travers évidemment les questionnaires et

entretiens auprès des étudiants.

-Les modalités d'évaluation.

Pour chacun de ces éléments, il s'agit de déterminer la pertinence des caractères propres, en relation avec la finalité du système.

Les buts de l'Université, entre autres la transmission du savoir hautement spécialisé de la science en train de se faire, semblent déviés.

i) Les travaux dirigés et les travaux pratiques insuffisants et parfois inexistantes ne sont pas organisés en fonction du cours du «professeur» [3], qui est écrit.

ii) Les travaux dirigés sont réalisés dans une grande confusion, car au lieu d'être des applications du cours, ils n'ont, le plus souvent, rien à voir avec ce dernier, l'évaluation se confondant avec les examens.

iii) Absence de critères d'évaluation des enseignants.

iv) Les enseignants transmettent en majeure partie des informations sans se préoccuper vraiment de l'assimilation des connaissances transmises, et de leur intégration au savoir en constitution des étudiants.

v) Le manque de moyens, la difficulté de la tâche, le poids du quotidien, font que les enseignants se désintéressent du travail pédagogique, préoccupés par les problèmes qu'ils rencontrent pour s'informer.

Très souvent, les contenus des cours sont dépassés et n'offrent aucune ouverture.

Au niveau du magistère, évaluation et examens se confondent.

Les entretiens et questionnaires montrent que le travail individuel est inexistant (82%). L'examen est la reproduction des questions issues du cours magistral.

- Absence de motivation des étudiants, les enseignants nourrissant leur cours du résultat des recherches personnelles.

- Inadéquation aux formations professionnalisées (psychologues scolaires, industriels, sociologues de l'urbanisme, de l'éducation) pour lesquelles la formation doit être réellement multidisciplinaire et permettre l'acquisition de compétences plus que de savoirs, tandis que les situations d'apprentissage ne font pas de place à des travaux en situation réelle (12% des étudiants seulement bénéficient de stages en situation réelle).

D'une manière générale, les enseignants refusent de parler de leur propre pratique et ne remettent pas en cause le modèle pédagogique dominant.

Quant aux étudiants, ils estiment souvent trop théoriques et trop abstraits les contenus proposés, la forme de la communication pédagogique, les échanges étant à sens unique.

Rares sont les enseignants qui visent à créer des situations susceptibles d'aider les étudiants dans leur travail personnel, en donnant des méthodes pour utiliser les sources documentaires, en leur fournissant des outils élaborés, en les guidant de manière personnalisée dans la gestion de leur temps et leur apprentissage personnel, en instituant une pédagogie qui introduise des travaux de groupe comme facteur de motivation et de développement de l'autonomie avec l'appui de nouvelles techniques de communication. A un niveau plus élevé, (magistère) les pratiques d'individualisation sont inexistantes. Cette étude nous a permis de nous intéresser aux enseignants et à leurs styles d'enseignement.

Les recherches sur les processus d'enseignement sont assez nombreuses dans les pays anglo-saxons. En Europe, G. de Landsheere (1969) Postic (1977) et Gaston Mialaret (1978), ont réalisé aussi des travaux analogues.

A.de Peretti (1987), préconise la formation de «méthodologues de l'apprentissage»; P.Meirieu (1986) incite les enseignants à «construire une relation pédagogique centrée sur l'apprentissage». La mise en place d'une formation pédagogique qui prend appui sur des concepts opératoires d'analyse des pratiques enseignantes, devient indispensable.

On parle d'aptitudes pédagogiques, de skills, de savoir-faire, de base à acquérir. Dans cette perspective, partant de l'observation pendant les heures de cours, non seulement de l'enseignant mais de l'interaction enseignants/étudiants, nous avons essayé de poursuivre nos études sur les pratiques enseignantes, en prenant en compte l'articulation des processus enseignants et des processus étudiants à l'aide d'un concept global, celui de *style d'enseignement* qui semble varier en fonction de la formation reçue, de l'appartenance à une «Ecole» (Ecole anglo-saxonne, enseignants arabophones ayant accompli souvent leur post-graduation en Angleterre ou aux Etats-Unis; les francophones, arabisés, ayant effectué leurs études en Algérie et en Europe, surtout en France etc.)

L'idéal serait d'analyser les styles d'enseignement pour améliorer le processus d'enseignement / apprentissage et mieux répondre aux caractéristiques d'apprentissage des étudiants. L'enseignant, en identifiant son style interactif, pourrait varier sa stratégie d'enseignement afin d'arriver à créer des situations différenciées qui correspondraient aux différents styles d'apprentissage des étudiants. Or, il semble, d'après nos premières observations, qu'il existe un mode d'enseignement dominant qui sous-estime le rôle de l'apprenant, et ne prend

aucunement en considération les processus interactifs enseignant/étudiants.

6. LE STYLE DES ENSEIGNANTS

Le style de l'enseignant permet d'analyser les pratiques pédagogiques des enseignants; il recouvre à la fois la dimension des «aptitudes pédagogiques» ainsi que celles des «attitudes» qui les sous-tendent.

Les grilles (1 et 2) ci-dessous donnent un aperçu du concept opératoire du style d'enseignement, emprunté à Marguerite Altet de l'Université de Caen.

Dans notre étude, nous privilégions la dimension relationnelle, la dimension personnelle et la dimension didactique. Notre travail nous permettra d'identifier le style d'enseignement global, en regroupant les traits communs pouvant légitimer une distinction entre les pratiques: c'est le style employé comme instrument de classification des pratiques.

Parallèlement à l'observation des pratiques, nous avons essayé de faire une typologie des enseignants. L'analyse typologique, encore appelée classification automatique, apporte une réponse au problème suivant : comment décomposer une population donnée d'individus, ici les enseignants des instituts de psychologie et des sciences de l'éducation, décrits par un ensemble de caractéristiques, en un certain nombre de sous-groupes homogènes. De nombreuses variables caractérisent ces enseignants. Une foule de renseignements nous est indispensable, par exemple :

- Qualité de l'enseignant
- L'ancienneté dans le corps
- Des indications précises sur sa formation (nature des diplômes, le lieu de la formation etc.)
- Les modules assurés (car souvent l'enseignant enseigne dans des spécialités qui ne correspondent pas du tout à sa formation)
- La langue de formation, la langue de travail; nous a avons été contraints de procéder par étapes et réaliser une enquête auprès d'enseignants qui n'acceptent pas toujours de remplir le questionnaire.

**Grille I : Le concept opératoire -
Le style d'enseignement (M. Altet)**

Dimension		Axe
Espace social	Le style personnel Espace cognitif <i>Facteurs personnels</i> - style cognitif - structure - attitudes - facteurs motivationnels	stimulation structure
	Le style relationnel <i>Facteurs sociopsychologiques</i> - Interactions, façon d'entrer en interaction - Relation Enseignant/Étudiant* - Climat socio-émotionnel - Représentations - Tactiques	Champ des conditions Variables personnels et institutionnels
	Le style didactique <i>Facteurs opérationnels</i> - Modalités didactiques, médias - Méthodes, techniques, stratégies - Structuration du contenu - Formes de groupement - Planification	Champ des Guide décisions --- Variables Dirige décisionnelles
Espace organisationnel		Accepte --- Ordonne

* texte «maître/élève»

Grille II : Style interactionnel

Enseignant ¹	Enseignant	Enseignant	Étudiant ²	Étudiant	Groupe d'étudiants
Salle de cours ³	Étudiant individu	Groupe d'étudiants	Enseignant	Étudiant	Enseignant ou groupe d'étudiants
1.	2.	3.	4.	5.	6.

1 Texte original «Professeur».

2 Texte original «Elève».

3 Texte original «Classe collective».

Les interactions viennent de l'enseignant 1,2,3 et sont dirigées vers la salle 1 ou sur un étudiant 2, ou groupe 3. Elles viennent de l'étudiant 4,5,6 et sont destinées au professeur 4, à un autre étudiant (e), à un groupe 6.

Une autre grille (III) porte sur la forme et la fonction des messages émis pendant le cours, soit par l'enseignant, soit par l'étudiant. Chaque message est identifié par son unité de sens, sa forme verbale ou non verbale, sa fonction (information, stimulation, évaluation, exécution, participation) et son origine (enseignant, étudiant) et est relevé avec son incidence immédiate.

Grille III : Analyse des interactions Enseignants/ Etudiants
Etudiants/ Enseignants pendant le cours

Forme	verbale	1. verbale 2. gestuelle
	non-verbale	3. mimique 4. regard 5. déplacement 6. silence 7. indéfinissable
Fonction	Axe centré sur le contenu enseignant	I. Information O. Organisation (consignes) Interrogations (questions fermées)
	Axe apprenant	S. Stimulation, incitation R. Répétition, redondance G. Guidance, régulation inter. Active, accompagnement oral
	Axe tâche Contrôle	B. Observation, contrôle E. Evaluation, feedback D. Gestion, discipline
	Axe climat	A. Affectivité F. Rejet, ignorance L. Silence
Message Etudiants Enseignants	Exécutions Réponses (Actes sollicités)	R.R. Réponses N.N. Réactions à consignes Répétitions, question. T.T. Travail individuel demandé Exercices, prises de notes
	Actions, participation (Actes spontanés)	S.S. Apports spontanés Q.Q. Questions spontanées C.C. Actions de recherche
	Relation	M.M. Relation E.M (appel, demande d'aide) E.E. Relations Etudiants/Etudiants G.G. Relations groupe étud/ Groupe étudiants
	Climat	A.A. Affectivité F.F. Affectivité /rejet B.B. Bruit, confusion, silence

Ce que nous voudrions étudier ce sont: les styles pédagogiques dans leurs différentes dimensions.

i) Le style personnel par la forme des messages, verbale et non verbale.

ii) Le style relationnel par l'origine, la destination, la fréquence des interactions enseignant/étudiant, étudiant/enseignant.

Ce concept de style est opératoire pour la formation. Nous pourrions former les jeunes enseignants à l'analyse de leurs pratiques réelles à l'aide d'outils appropriés. Ainsi l'enseignant pourrait se faire une image plus exacte de sa véritable action didactique, et apprendre à maîtriser les outils d'analyse pour qu'ensuite il puisse les utiliser seul comme instruments d'auto-analyse. Cette étude s'inscrit dans une conception constructiviste de la formation des enseignants.

Références bibliographiques

Alva S. 1999. «*Cyber apprendre, un défi pour la formation*». Marseille: journée fabden de mars.

Altet M. «Styles d'enseignement, typologie d'enseignants, une convergence possible». Caen, in *Documents du CERSE*, n°2.

Altet M. *Evolution des recherches sur le processus enseignement-apprentissage et leur rôle en formation d'enseignants*, Actes du Ve Congrès A.I.P.E.L.F, Caen. Extraits.

Altet M. 1987. «Une formation des enseignants à l'analyse de leurs pratiques», in *Journal Européen de Psychologie de l'Education, Congrès Poitiers, numéro spécial hors série*.

Altet M. Fabre M. & Rayou P. 1999. «*Hétérogénéité et réussite des étudiants:représentations, pratiques et adaptations des métiers*» recherche CREN, Nantes, en réseau avec la recherche IREDU, Dijon, systèmes et facteurs de réussite, et la recherche CREFI, Toulouse, Dimensions pédagogiques, organisations, rapport CNCRE, INRP, Paris.

Altet M. 1994. «Le cours magistral, Un discours scientífico-pédagogique», in *Recherche et Formation, n°15, Paris, INRP*.

Andran J. 2000. «Sciences de l'éducation nouvelles techno», In *Congrès Inter francophone,«Apprendre l'enseignement», Admes-AIPU-Université Paris X, Nanterre*.

Ardoino J. 2000. *Les avatars de l'éducation*. Paris, PUF.

Ardoino J. & Berger G. 1989, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Paris, Andsha – Matrice.

Ardoin T. 1992. «Duelle formation. Duels formateurs ? L'expérience du DUFA de Rouen». In *Actualité de la formation permanente, Centre Iuffo, Paris, n°120, 35-41*.

Bouvier A. & Obin J. P. 1999. *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette.

Barbier J.M. 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, P.U.F.

Bonniol, J.J. & Vial, M. 1997. *Les modèles de l'évaluation*. Textes fondateurs avec commentaires. Paris Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a.

Carre P. 1999, «Pourquoi nous formons-nous?» in *Sciences Humaines, n°92, p 26-29*.

Charlot B. 1997. *Du rapport au savoir: Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.

CASPAR P. 1998. *Nouvelles techno-éducations et réseaux de formation*. Paris, Editions d'Organisation.

CEPEC (sous la direction de DELORME,C.), 1994. *L'évaluation en questions*. Paris, Ed. E.S.F., 5^{ème} édition .

Coulon A. 1997. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, PUF.

De Ketele J.M. 1990. «Le passage de l'enseignement supérieur», *in Vie pédagogique*, 66, 4-8

Delbos G. & Jorion P., 1983. *La transmission des savoirs*. Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme.

Depover C., Giardina M. & Marton P.h. 1998. *Les environnements d'apprentissage multimédia*, Paris L'Harmattan.

Dounay J. & Romainville M. 1996. *Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend*, Bruxelles, De Boeck Université.

Frenay M., Noël B., Parmentier P. & Romainville M., 1998. *L'étudiant apprenant*. Bruxelles De Boeck

Hadji C. 1997. *L'évaluation démystifiée*, Paris, E.S.F.

Lecoite M. 1997. *Les enjeux de l'évaluation*. Paris, L'Harmattan.

Linard M. 1996. *Des machines et des hommes*. Paris l'Harmattan.

Perrenoud PH. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, l'Harmattan.

Postic M. & De Ketele J.M. 1988. *Observer les situations éducatives*. Paris, PUF.

Rabardel P. 1995. *Les hommes et les technologies*. Paris Armand Colin.

Saroyan A. 1997. «De la reconceptualisation de l'évaluation de l'enseignement universitaire» . *in Academica*, N° 15, 97-116.

Tardif J. 1998. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information, quel cadre pédagogique?* Paris, ESF.

Zetlaoui J. 1999. *L'universitaire et ses métiers*. Paris, l'Harmattan.

Notes

* Maître de conférences à l'Institut de psychologie et des sciences de l'éducation, Alger. Chercheuse associée au CREAD.

[1] Cette autonomie, rien ne lui permet de l'atteindre, car l'enseignant lui-même fait tout pour être ligoté. Au cours des réunions regroupant les enseignants responsables des différents magistères de l'Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education, on assiste à un fait exceptionnel, de nombreux enseignants exigent des directives pour assurer le cours.

[2] Stufflebeam, D. L'évaluation en éducation et la prise de décision.

Ottawa, Editions N.H.F. 1980.

[3] Le «professeur» peut être un chargé de cours, un maître-assistant nouvellement nommé.
