

POUR UNE ÉVALUATION D'UNE SESSION DE FORMATION EN CLASSE DE LANGUE : ÉTUDE DE CAS*

Boulanouar YOUSFI¹

DOI: 10.52846/AUCPP.2025.1.28

Résumé

La formation, quelle que soit sa nature ou son public, est conçue afin de combler des besoins constatés. Selon les moments de cette formation, l'institution organisatrice procède à des évaluations de différents types. Une évaluation de toute la session (ou après-session) est menée à la fin de la formation. Le but est de valoriser les résultats obtenus et de remédier aux difficultés rencontrées afin d'améliorer des éventuelles sessions à venir. Dans cette étude, nous avons procédé à une recherche-action suivie d'une observation rétrospective intégrant les avis des participants à une formation particulière pour l'évaluer. L'objectif que nous nous sommes fixé est de montrer comment est-il possible de mettre en œuvre un modèle d'évaluation d'une session de formation et l'adapter à un cas spécifique. Les résultats que nous avons obtenus montrent que l'évaluation de l'après-session devrait constamment figurer parmi les tâches de toute institution de formation visant l'efficacité en examinant périodiquement toutes les composantes du système (objectifs, approches et supports pédagogiques, formateurs).

Mots-clés : Session de formation, Évaluation, Objectifs, Contraintes.

EVALUATING A LANGUAGE CLASSROOM TRAINING SESSION: CASE STUDY

Abstract

Training, regardless of its nature or audience, is designed to meet identified needs. Depending on the various moments of this training, the organizing institution carries out evaluations of different types. An evaluation of the entire session (or post-session) is conducted at the end of the training. The goal is to enhance the results obtained and address any difficulties encountered in order to improve any future sessions. In this study, we conducted an action research followed by a retrospective observation integrating the opinions of participants in a particular training course to evaluate it. Our objective is to show how it is possible to implement a training

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹Lecturer (A) PhD, Faculty of Letters and Languages, Department of Letters and Foreign Languages, Ahmed Ben Yahia El-Wancharissi University Tissemsilt - Transmed Laboratory, University of Oran 2, Algeria, e-mail address: yousfi.boulanouar@univ-tissemsilt.dz, ORCID ID: 0000-0002-3507-2384

session evaluation model and adapt it to a specific case. The results we obtained show that post-session evaluation should constantly be among the tasks of any training institution aiming for effectiveness by periodically reviewing all components of the system (objectives, approaches and teaching materials, trainers).

Key words: *Evaluation, Training session, Objectives, Constraints.*

1. Introduction

Si l'évaluation est omniprésente dès le début (si ce n'est pas avant même le commencement) d'une session de formation jusqu'à sa fin, elle concerne également l'après-session. Dans chacun de ces moments, les objets et auteurs de l'évaluation sont tellement divers qu'il est légitime d'avancer que toutes les composantes d'un système pédagogique sont concernées.

Les objets « évalués » sont ceux qui subissent l'évaluation. Ils peuvent être des apprenants ; des programmes d'études ; des approches, techniques et supports pédagogiques ; parmi tant autres éléments en vue d'une amélioration. Quant aux auteurs « évaluateurs », ce sont des personnes qui procèdent à l'évaluation d'autrui : des enseignants évaluant leurs apprenants ; des inspecteurs ou directeurs d'établissements qui évaluent les enseignants, etc. Ces évaluateurs se retrouvent en position qui ne s'avère pas forcément formelle ou officielle. Autrement dit, comme il pourrait y avoir une évaluation officielle, incluse dans le cadre d'une situation de formation ou dans une enquête quelconque, il est possible de pratiquer cette tâche de façon officieuse. Tel est le cas illustratif de la discussion des qualités de telle ou telle personne (objet d'évaluation) par d'autres personnes (auteurs d'évaluation).

De Ketele *et al.*, (2007) évoquent « *l'évaluation d'une session de formation* » dans leur ouvrage de référence « Guide du formateur » en la considérant comme une phase principale en plus de trois autres : 1) *l'analyse des besoins* 2) *la préparation de la session* et 3) *le déroulement*. Il s'agit donc d'une démarche ingénierique (Le Boterf, 2006 ; Parmentier, 2008) où le formateur (ou l'équipe de formation) mène des tâches bien élaborées, à la fois enchainées et circulaires. Une démarche s'organisant en quatre phases : *analyser, concevoir, expérimenter et évaluer*.

Par **analyser**, l'institution organisatrice de la formation étudie la situation à mener (ou à améliorer) : le contexte général, les objectifs à atteindre, les besoins du public cible, les ressources, ... Pour ensuite, **concevoir** une offre de formation susceptible de répondre aux exigences et satisfaire la demande et les attentes. Après la conception, une phase de mise en œuvre est prévue, dans laquelle, on **expérimente** un enseignement-apprentissage (cours, exercices et activités, tâches, projets, ...). Ce dispositif comprend impérativement une **évaluation** des différentes étapes en vue des ajustements nécessaires selon le déroulement sur le terrain, les obstacles rencontrés et les différentes contraintes.

En ce qui concerne la classe de langue, si les trois premières phases sont souvent évoquées, notamment *la préparation de la session* et *le déroulement*, l'après-session ne semble pas avoir la même importance du moins du côté de la recherche. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les publications sur ce thème pour

constater que les recherches sur l'évaluation, même si elles semblent riches et diversifiées, ne concernent pas la formation dans sa globalité. En menant une recherche documentaire, nous avons collecté quelques études sur *l'évaluation d'une formation du côté des participants* avec différentes perspectives (Faulx et Danse, 2016 ; Richard, 2014 ; Boéchat-Heer, 2012) ; *l'évaluation des outils et supports pédagogiques* (Figari et al., 2014) ; *l'évaluation des programmes* (Yousfi et al., 2022 ; Vandeveldt et Li, 2012) ; ... Tous ces aspects représentant des parties d'une formation peuvent être intégrés dans l'évaluation de toute la formation. L'étude la plus proche de la dimension de notre travail est celle de Gerard (2001) : « *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation* ». L'auteur dans une optique théorisante essaye de modéliser cette tâche qui, selon lui, devrait prendre en compte des critères différents (économique, social, pédagogique et conatif).

Nous nous sommes interrogé donc à propos de l'évaluation d'une session de formation en nous posant un ensemble de questions. Comment est-il possible de mener une évaluation d'une formation ? Quels sont les aspects ou éléments de cette évaluation ? Qui pourrait en être l'évaluateur (ou du moins, participer à cette tâche) ? Existe-t-il un exemple concret représentant une tentative de mettre sur pied ce genre d'évaluation ? Nous visons en tant qu'objectif, à travers cette modeste recherche, de combler un manque de productions académiques sur ce sujet, de mieux comprendre cette tâche en mettant en œuvre un modèle que nous présentons ci-dessous et qui concerne une classe de langue en contexte universitaire algérien.

Afin d'atteindre notre objectif, nous avons mené une « recherche-action » (Puren, 2013 ; Reuter et al., 2013) et une « analyse rétrospective » (Reuter et al., 2013 ; De Ketele et al., 2007). Ces deux approches sont complémentaires du fait que la première nous a permis de réaliser des actions de formation conçues dans le but d'atteindre des objectifs différents. Tandis qu'à travers la seconde, nous avons analysé, dans une perspective évaluative, la formation menée.

La structure que nous avons adoptée pour notre article comprend trois parties. Une première partie exposera une brève « définition de l'évaluation et ses principales étapes » ; une deuxième partie présentera un « modèle de référence » pour l'évaluation d'une session de formation ; et une troisième et dernière partie dévoilera les principaux résultats de notre recherche.

2. Définition et types d'évaluations

Pour ne pas trop s'attarder sur les aspects définitoire et typologique, nous renvoyons les lecteurs aux publications spécialisées du domaine de la didactique des langues et des sciences de l'éducation, notamment les dictionnaires spécialisés. Dans la présente, nous avons opté pour des définitions puisées dans trois références qui semblent partager des lignes directives. Nous les présenterons avec signalements de notre part des mots et expressions en gras ainsi que des commentaires.

Pour De Ketele (1980, in De Ketele et al., 2007), « *Évaluer signifie : examiner le degré d'adéquation entre un **ensemble d'informations** et un **ensemble de critères** adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une **décision*** ». En d'autres termes proches, Ardoino et Berger (1989, in Raynal et Rieunier, 1997) définissent

l'évaluation en tant que « **Jugement de valeur argumenté** dans le but de prendre une **décision** en comparant un **référé** (le résultat obtenu) à un **réfèrent** (le résultat visé) ». Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, et avec les mêmes aspects, l'évaluation « est une démarche qui consiste à **recueillir des informations** sur les apprentissages, à **porter des jugements** sur les informations recueillies et à **décider** sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. » (Cuq [dir.], 2003).

Dans ces définitions, les éléments clés sont : *examiner/jugement ; prendre une décision* (dans les trois cas) ; *ensemble d'informations/référé ; réfèrent/ensemble de critères*. Il s'agit, comme illustration, de **décider** si le manuel scolaire pourrait représenter un outil efficace afin de mener des situations pédagogiques. Pour cela, le formateur **recueille des informations** (à travers une enquête ; une recherche documentaire sur le sujet ; un essai ou expérimentation si possible) qui les **comparent** par la suite avec des **critères établis** (disponibilité du manuel ; sa conception matérielle ; sa pertinence pédagogique en matière de leçons et activités ; ou autres) par rapport à l'objectif d'apprentissage visé (qui pourrait être : apprendre les actes de communication dans de diverses situations).

Si les références et recherches académiques sur l'évaluation des apprentissages ne manquent pas, sa mise en œuvre et les modèles pratiques ne manquent, eux aussi, non plus. Mais ce qui nous intéresse, comme nous l'avons mentionné auparavant, c'est l'évaluation de toute une formation. L'essentiel de notre présent article sera consacré à cet aspect-là en commençant par la présentation d'une grille d'évaluation d'une formation tout entière, suivie d'une tentative de son application avec adaptations nécessaires sur un cas d'étude particulier.

3. Modèle de référence : une démarche d'évaluation d'une session de formation (De Ketele et al., 2007)

Les auteurs du susdit guide exposent les grandes lignes de cette tâche en désignant les différents éventuels évaluateurs et qui pourraient être « *le responsable de la session, l'équipe d'encadrement (coordonnateurs, formateurs, ...), et dans certains cas, il peut être judicieux (si c'est possible) d'inviter un ou plusieurs représentants des participants.* ». Puis, cette équipe procède à l'évaluation proprement dite : « *Selon les cas, deux réunions peuvent être organisées : l'une, immédiate, davantage prévue pour les remerciements ; l'autre, différée de peu, pour une évaluation plus approfondie.* »

D'après ce modèle, les évaluateurs d'une session de formation (même s'ils n'ont pas le même statut, et par conséquent le même pouvoir) sont : l'équipe d'encadrement en tant qu'acteurs principaux, mais il serait judicieux d'impliquer certains apprenants en qualité de représentants de leurs camarades. Ceci a pour but d'avoir des visions sur certains aspects qui ne peuvent être vus sous un seul angle (celui du formateur ou de l'organisateur).

En ce qui concerne la procédure de ce genre d'évaluation et comment la mener, il s'agit d'organiser des réunions avec des durées et des tâches différentes. D'abord, et en guise de signe de reconnaissance, le processus commence par une

première réunion, programmée juste après la fin de la formation, pour remercier tous les acteurs pour leur participation et pour les efforts fournis, aussi bien les formateurs que les formés. Ce geste permet d'encourager ces personnes et de les motiver à continuer à enseigner et à apprendre. Ensuite, il s'agira de commencer réellement l'évaluation. Les éléments évalués seront traités de manière approfondie. Les évaluateurs compareront ce qui a été prévu comme projet de départ en matière de thèmes ; objectifs ; méthodes ; techniques ; matériels ; etc. ; avec la réalisation effective (éléments réellement abordés sur le terrain) tout en pensant à l'avenir (projet ajusté pour d'éventuelles sessions de formation). Autrement dit, en discutant tous les aspects de la formation, ils se mettent d'accord à maintenir ce qui a bien fonctionné (éléments n'ayant pas causé de problèmes majeurs) ; avec des perspectives et solutions pour les contraintes et les éléments problématiques.

Afin de faciliter la tâche aux acteurs concernés (institutions de formation, enseignants et/ou chercheurs) pour mener une évaluation d'une session de formation, De Ketele *et al.* (2007) propose une grille d'évaluation. Cette grille, que nous avons adoptée comme modèle dans le présent article, est composée des éléments différents (la première colonne : *objectifs ; thèmes ; formateurs ; programmation ; ressources ; contraintes*) à évaluer selon trois dimensions (les trois autres colonnes : *projet déclaré ; projet réalisé ; projet ajusté*) :

	Projet déclaré	Projet réalisé	Projet ajusté
Objectifs	Objectifs prévus	Objectifs réellement atteints	Objectifs qu'il aurait été souhaitable et réaliste d'atteindre
Thèmes	- Thèmes prévus	- Thèmes abordés	- Thèmes à retenir, à prévoir
Formateurs	- Nombre prévu - Attentes concernant chaque formateur et leur interaction en équipe	- Nombre venu - Résultats de l'évaluation	- Nombre qu'il aurait fallu prévoir - Attentes raisonnables Formateurs à retenir Profil des formateurs à rechercher pour former l'équipe souhaitée
Program-mation	Déroulement prévu	Déroulement effectif	Déroulement optimal à prévoir
Ressources	- Budget prévu - Matériel prévu - Conditions d'hébergement (et autres aspects) prévues ou/et imaginées	- Budget consommé - Matériel réellement mis à disposition et réellement utilisé - Conditions d'hébergement (et autres aspects) vécues	- Budget à prévoir désormais - Matériel à prévoir désormais - Conditions d'hébergement (et autres aspects) à prévoir, à rechercher, à modifier, ...
Contraintes	Contraintes prévues et moyens prévus pour les lever	Contraintes rencontrées et ce qui a été fait face à elles	Contraintes à prévoir désormais. Ce qu'il faut prévoir pour y faire face

Figure 1. Grille d'analyse d'une session (De Ketele *et al.*, 2007 : 86)

Comme il est évident de le constater dans la grille, certains éléments de l'évaluation (ressources ; contraintes ; formateurs) sont complexes composés de plusieurs sous-éléments alors que d'autres sont de nature simple à l'instar des thèmes et objectifs où un seul élément les compose chacun.

Puisque les contextes des formations ne seront pas les mêmes, il est possible d'avancer que cette grille pourrait connaître des adaptations nécessaires. Ceci a d'ailleurs été signalé par les auteurs en affirmant que leur modèle « *n'est qu'un guide et devrait être évidemment détaillé et ajusté en fonction des contextes et des sessions.* » (Ibid.). À titre d'exemple, dans notre cas, la section « Ressources » a été allégée en ignorant les aspects « Budget » et « Conditions d'hébergement ». Notre formation s'inscrit dans un cadre officiel (Cf. Ci-après : Titre 4.1). Notre marge de responsabilité est de type « méso ou micro » où l'administration gère au niveau « macro » l'hébergement (notamment pour les étudiants) ; le budget (recrutement, achats, ...) ; entre autres.

En s'inspirant de la grille précédente, nous avons mené notre évaluation de la session de formation en fonction des trois projets : *déclaré*, *réalisé* et *ajusté*. Le projet « déclaré » sera présenté sous forme d'objectifs à atteindre à travers un programme d'étude prévu, des approches pédagogiques et des supports facilitateurs. Ce qui a été « réalisé » sera relaté avec le plus proche que possible de la réalité du terrain. Tandis que le projet « ajusté » sera désigné par des remarques prises tout au long du déroulement et qui concernent les contraintes rencontrées, les insuffisances et obstacles qui nécessitent des remédiations.

Avant de développer dans les prochains titres les trois niveaux du projet, nous signalons, qu'en réalité la distinction entre ce qui est « déclaré » et ce qui est « réalisé » et/ou « ajusté » n'est établi que pour faciliter la présentation et éviter trop de détails. Par exemple, le projet déclaré pour la première saison de 2019-2020 tel qu'il est présenté ci-après a été le résultat de plusieurs « ajustements » avant sa réalisation effective sur le terrain. Le projet présenté dans le point (Cf. Ci-après : Titre 5.1), représente un bref rappel. Plus de détails sur les aspects de la formation et son déroulement ont été publiés dans une étude antérieure (Yousfi, 2021).

4. De la mise en pratique de l'évaluation d'une formation

4.1. Contexte de la formation

Au cours de cinq saisons (de 2019-2020 jusqu'au 2023-2024) à l'université de Tissemsilt (Algérie), nous avons été chargé d'animer, entre autres, les deux matières pédagogiques intitulées « Aide à la rédaction scientifique » (désormais ARS) et « Initiation à la conception d'un matériel pédagogique » (ICMP).

Au premier abord, nous avons procédé à l'analyse des programmes institutionnels des deux matières. En prenant en considération plusieurs critères, des besoins ont été identifiés et traduits en objectifs à court et à long termes. Ces critères sont : la durée de la formation (environ quatre mois), la spécialité (didactique des langues étrangères), le nombre des étudiants (une centaine environ)... À titre illustratif, pour l'ARS, l'objectif institutionnel de départ a été réajusté pour répondre mieux aux besoins des étudiants en fin de cycle universitaire afin de les aider à

rédiger leurs mémoires de master et d'autres documents de recherches académiques². Puis, il s'agissait du déroulement réel sur le terrain. Les deux formations ont été menées sous forme des cours magistraux avec une tendance active participative des étudiants (discussions, commentaires et critiques) et activités pratiques (en analysant des exemples concrets). Ces formations se sont achevées avec des évaluations sommatives des productions réalisées par les étudiants (dissertations et/ou exposés). À la fin de chaque saison, nous avons organisé une évaluation des deux matières afin d'apporter des améliorations pour les futures sessions.

4.2. Personnes impliquées et analyse des choix et des tâches menées

Afin de mener les évaluations des sessions visées, nous nous sommes impliqué, en tant que formateur, en plus des étudiants ayant participé aux formations tout au long du semestre. En ce qui concerne l'institution organisatrice, sa participation était tardive, et ce, lors du conseil pédagogique de classe (CPC).

Les avis des étudiants étaient collectés sous deux formes : 1) une activité à réaliser en classe, suivie 2) d'une discussion de groupe.

Lors d'une activité dans le cadre de la matière ICMP³, nous avons demandé aux étudiants d'évaluer l'une des matières étudiées pendant leurs parcours universitaires. Nous leur avons proposé de choisir l'une des matières que nous leur avons enseignées : ICMP, ARS... Nous les avons encouragés à commenter librement les formations en leur assurant que leurs « critiques » éventuelles seront les bienvenues, voire vivement souhaitées. Ensuite, lors de la correction de l'activité, nous avons procédé à une discussion globale.

En effet, les commentaires des étudiants se subdivisaient en deux catégories : points forts (éléments considérés comme pertinents) et des limites à revoir. Comme exemple, nous signalons l'une des critiques exprimées et qui concerne la taille de l'un des cours dispensés. C'est le cours ICMP qui se compose de trentaine-sept (37) pages de format A4, soit 14192 mots. Cette critique n'a pas été retenue pour les raisons suivantes : 1) il s'agit d'une matière essentielle inscrite au cœur la spécialité nécessitant un volume important ; 2) les cours ne sont pas à apprendre par cœur, mais plutôt, ils sont à résumer et à synthétiser ; 3) ce nombre de pages comprend des activités pour les séances de TD, donc une part ne fait pas partie des cours ; 4) le dernier cours (04 pages) représente une récapitulation des cours précédents. En ce qui concerne les atouts, par exemple, les étudiants ont souligné la bonne conception de la formation ICMP sous forme d'aspects théoriques (cours magistraux) discutés, renforcés et mis en pratique à travers des activités diverses (travaux dirigés). Cette

²L'objectif de départ était formulé ainsi : *un logiciel de gestion des références bibliographiques est présenté à l'étudiant. Ce dernier sera à même d'introduire, de gérer et de personnaliser les références utilisées afin de les insérer dans ses travaux de recherches.* L'objectif réajusté était comme suit : *Amener les étudiants à se servir d'un traitement de texte pour rédiger un document scientifique selon les normes académiques : gestion des citations et des références bibliographiques ; différentes options de mise en forme ; index ; tables des matières et des illustrations...*

³Il s'agissait d'une mise en pratique suivant le dernier cours (Yousfi, 2022).

approche a permis d'après eux d'avoir une bonne base théorique ainsi qu'un lien avec la pratique permettant des apprentissages aussi efficaces que possible.

En plus des avis des étudiants, notre évaluation des sessions avait été réalisée en recourant à « l'observation rétrospective ». Au terme de chaque saison, nous analysions avec du recul l'ensemble des étapes des formations clôturées par les résultats obtenus. Pour la présente étude, nous exposons un des cas évalués, en l'occurrence, l'ARS, en laissant les autres pour d'autres occasions.

Ci-dessous, l'évaluation exposée sous forme de décisions prises selon les avis des personnes impliquées. Ces décisions ont été le résultat de l'examen des informations recueillies en les comparant avec des critères relatifs à l'objectif escompté de la matière.

5. Évaluations : réajustements et justifications

5.1. Projet déclaré : La formation ARS (première saison, 2019-2020)

La matière ARS vise à amener des étudiants (une centaine environ divisée en deux groupes) inscrits en 2^e année master (didactique des langues étrangères) à se servir de l'outil informatique pour leurs rédactions académiques. Cet objectif a été traduit en une liste de contenu de dix thèmes : 1) *Sommaire et table des matières* ; 2) *Notes de bas de page et notes de fin* ; 3) *Citations et bibliographie* ; 4) *Légende et tables des illustrations* ; 5) *Index* ; 6) *Graphiques* ; 7) *Entête de pages* ; 8) *Pages intercalaires* ; 9) *Renvois et liens hypertextes* ; 10) *Mise en page et pagination*.

Afin d'atteindre l'objectif escompté, nous avons mené les séances pédagogiques sous forme d'« exposés » pratiques. Chaque sous-groupe (1-5 étudiants) devrait choisir l'un des dix thèmes proposés, de le préparer, de le présenter et de répondre aux questions posées à la fin. Chacun des thèmes n'a été possible d'être choisi que deux fois dans chaque sous-groupe, soit quatre (04) fois en tout. L'évaluation terminale de la formation a porté sur les quatre critères suivants :

Oral /3	Réponses aux questions /3	Exemples /3	Écrit /3
2.5 : bonne posture, gestuelle et détachement de l'écran et des feuilles 2 : autres	3 : réponses à toutes les questions 0 : aucune réponse	3 : exemple concret 1.5 : démonstration 0 : abs	3 : 0-2 erreurs 2 : 3-4 1 : 5-10 0 : +10

Figure 2. Grille d'évaluation des exposés (2019-2020)

5.2. Évaluation de la première saison (2019-2020) et décisions prises

Lors de cette première version de la formation, les résultats obtenus étaient bons, représenté par un taux de réussite de 92.47%. Toutefois, nous pensons que les « notes » ne devraient pas être le seul critère permettant de juger réussir une formation. De ce fait, quelques insuffisances ont été constatées et limites nécessitant de nouvelles perspectives. Alors, nous avons pris les décisions suivantes dans le but d'améliorer les prochaines sessions :

5.2.1. Réduction des membres du groupe : au maximum « Quatre » au lieu de « Cinq » et limitation du choix du thème à « Trois » au lieu de « Quatre »

Cette décision a été prise dans le but de faire travailler plus d'options et plus d'étudiants. Nous avons remarqué que certains éléments du programme n'ont pas été choisis par les étudiants en tant que thèmes pour leurs exposés. Cette « fuite » était causée, d'une part, par la difficulté des thèmes selon les étudiants et, de l'autre, par la possibilité de rejoindre un groupe ayant déjà un thème. Le fait de limiter la composition des groupes à quatre permet plus d'implications des membres en cherchant plus d'espace pour la part du travail à préparer et le temps nécessaire de l'exposé partagé entre eux.

5.2.2. Ajout du contenu au programme : « Tableaux »

La décision précédente nous a conduit à enrichir le programme proposé en ajoutant un autre thème (tableaux). Un tel choix est justifié par le fait que, souvent, les travaux de recherche nécessitent la représentation des données en grilles permettant de les synthétiser. Nous attendions des groupes ayant choisi ce thème de montrer comment créer un tableau, comment le modifier en insérant/supprimant des colonnes/lignes en cas de besoin, comment mettre en forme un tableau si l'on souhaite et comment le supprimer si l'on n'en a pas besoin.

5.2.3. Changement d'un critère d'évaluation : « Pertinence et richesse » au lieu de l'« écrit »

Puisque l'objectif visé est de nature pratique, nous avons jugé judicieux d'évaluer la pertinence des options exposées et la richesse des étapes au lieu d'une version écrite du travail effectué. Ce critère a été adopté pour évaluer la concordance thème-réalisation. Si tous les éléments essentiels sont présentés, dans ce cas, le groupe aura la note totale du critère. Tandis que si la moitié des options est présentée, alors le groupe n'obtiendra que la moitié et ainsi de suite. Les autres critères étaient les mêmes que la grille précédente (Cf. Ci-dessus : Figure 02).

5.3. Évaluation de la deuxième saison (2020-2021)

En menant la formation dans sa deuxième édition, nous avons mis en pratique les décisions prises à l'issue de la première saison. Au terme de cette nouvelle édition, nous étions satisfait des améliorations apportées. Les résultats étaient légèrement mieux que la session précédente (avec un pourcentage de réussite d'environ 96 %) et nous avons constaté plus d'implications et participation active des étudiants. Néanmoins, le déroulement réel a révélé plus de remarques nécessitant de nouvelles décisions pour les sessions à venir :

5.3.1. Réduction des sous-groupes : « deux » au lieu de « trois »

Dans la même optique d'une décision antérieure (Cf. Ci-dessus : Titre 5.2.1), nous avons continué de limiter le choix des thèmes des exposés. Au lieu d'autoriser les étudiants à travailler sur un même thème trois fois et d'en ignorer d'autres, nous avons jugé utile d'imposer une condition. Lors de la phase du choix : « *chaque thème n'est possible d'être que deux fois seulement* ». Ceci avait pour but de faire travailler plus d'options proposées dans le programme de la matière.

5.3.2. Enrichissement du programme

Le fait de limiter le nombre de sous-groupes travaillant sur un même thème a exigé de chercher plus d'options à réaliser. Alors, nous avons sélectionné cinq nouveaux éléments de contenu justifiés par un besoin à combler :

- **Affichage** : permet aux utilisateurs de créer une *nouvelle fenêtre* d'un document ou de le *fractionner* pour pouvoir travailler en même temps sur deux emplacements différents, entre autres possibilités.

- **Commentaire** : pour pouvoir *insérer un commentaire* ou répondre aux remarques du directeur de recherche (ou autre relecteur) du document.

- **Édition** : à travers cette option, il est possible de *rechercher* un mot ou un signe pour, par exemple, le *remplacer*.

- **Presse-papiers** : ce sont les fameuses options *couper/copier/coller*, mais aussi *collage spécial* et *reproduire la mise en forme* permettant de gagner du temps lors de la saisie des textes.

- **Protection** : cette option permet d'apprendre à *protéger* un document, que cette protection concerne la *mise en forme* ou la *modification*, ainsi que de maîtriser les *méthodes d'activation/désactivation*.

5.3.3. Ajout des plans indicatifs pour les exposés

Lors des sessions précédentes, nous avons constaté que quelques exposés étaient peu riches, appauvris, voire hors sujets. Quoique la matière et son objectif d'apprentissage sont de nature pratique, certains étudiants n'ont pas su le respecter en présentant des exposés loin de ce qui est attendu. Pour éviter que ce problème soit répété, nous leur avons proposé des « plans indicatifs » dans le but de les guider et les orienter dans leurs tâches. Nous pouvons citer l'exemple suivant : afin de préparer un exposé sur le thème « Citations et Bibliographie », nous avons suggéré un plan composé des étapes suivantes : 1) *Création*, 2) *insertion*, 3) *modification* et 4) *suppression d'une source et d'une liste de bibliographie*.

Il est à noter que nous avons insisté sur le fait que ces indications ne soient pas un canevas rigide à suivre à la lettre. Il s'agissait des *propositions* qui pourraient être enrichies par les étudiants. Sinon, nous serions tombé dans le piège de tout planifier et de ne laisser aux apprenants que de suivre en s'éloignant de la démarche active que nous avons adoptée.

5.3.4. Ajout d'un nouveau mode pour l'évaluation terminale : « Test pratique » pour l'« examen de remplacement »

Les groupes d'étudiants disposaient d'à peu près de deux (02) mois pour préparer et exposer leurs travaux. La majorité respectait le délai, tandis qu'une minorité d'entre eux s'absentaient. Ces derniers bénéficiaient d'un examen de remplacement à condition de fournir un justificatif valable, une pratique administrative d'évaluation courante à l'université algérienne. Dans le règlement, « Art.29 : *L'absence justifiée à un examen final ouvre droit à l'étudiant à un examen de remplacement de l'épreuve concernée. L'absence non justifiée à un examen final est sanctionnée par la note zéro à l'épreuve concernée. Dans ce cas, l'étudiant ne peut bénéficier de l'examen de remplacement de l'épreuve concernée* » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2011). Les « Cas

d'absences justifiées » sont cités dans l'article 30 : « - *Décès d'ascendants, descendants et collatéraux... - Mariage de l'intéressé(e) ... - Paternité ou maternité de l'intéressé(e) ; ...* », entre autres.

Cette seconde chance donne une durée supplémentaire aux bénéficiaires par rapport au reste des étudiants. De ce fait, et pour plus de justice et égalité de chance, nous avons ajouté un autre mode d'évaluation. Les étudiants qui passeraient l'examen de remplacement n'auraient pas à exposer des travaux, mais de passer un test. Nous leur avons demandé de rédiger une brève dissertation personnelle, en relation avec la matière (ARS), en traitant la question suivante : « *Que proposez-vous pour un enseignement-apprentissage plus efficace aux outils de rédaction scientifique ?* » La problématique à traiter concernait l'enseignement-apprentissage des outils de rédaction scientifique et non pas leurs avantages/limites. Les réponses étaient évaluées selon les critères suivants : *fond, méthodologie et forme*.

5.4. Évaluation de la troisième saison 2021-2022

À l'instar des sessions antérieures, les ajustements ont été intégrés lors de la troisième édition de la formation étudiée (ARS). Même si les résultats ont baissé un peu (un taux global de 89.53% : englobant 97.33% des résultats obtenus grâce aux exposés, et 44.44% des tests). Cet écart n'a pas été une raison d'écarter le test comme outil d'évaluation. Nous rappelons que le test a été adopté pour plus d'égalité de chance, un principe qui doit rester toujours une priorité. Toutefois, quelques contraintes et imperfections nous ont poussés à prendre davantage des décisions dans la recherche permanente d'amélioration. Nous les exposons dans les points suivants :

5.4.1. Réduction des membres du groupe : « entre deux et trois »

Encore une fois, nous avons repensé la forme des compositions des groupes. Cette nouvelle règle avait un double objectif : faire travailler plus d'options et plus d'étudiants, comme dans les précédentes éditions de la formation, en limitant les membres de chaque groupe au maximum à trois. Mais de plus, de développer le travail d'équipe et la collaboration entre étudiants, au moins entre deux, en exigeant de ne pas travailler seul comme c'était le cas pour quelques-uns. La collaboration était vivement recommandée du fait que les étudiants ne disposent pas des mêmes compétences : les uns sont habitués au travail sur les microordinateurs, d'autres sont doués pour mener des recherches ; d'autres encore maîtrisent les règles du fonctionnement de la langue ; etc.

5.4.2. Changement d'un critère d'évaluation : « Réalisation des options demandées » au lieu des « questions-réponses »

Parmi les contraintes qui nous ont fait réfléchir, c'est le critère « question-réponses ». Le problème qui s'est posé, c'est que ces questions se répétaient chaque année. Alors, il a été décidé d'aller aux « options pratiques » pour bien tester les compétences des étudiants, il s'agit donc d'un choix justifié. Chaque membre du groupe était invité à réaliser une option devant le public. La réalisation parfaite de ce qui est demandé donne droit à la note totale du critère. Cette note diminue tant l'option n'est pas appliquée complètement.

5.5. Évaluation de la quatrième saison 2022-2023

Comme pour les trois précédentes sessions de notre formation (ARS), les décisions jugées nécessaires ont été prises en les insérant dans le programme de la quatrième saison. Cette fois-ci, les résultats étaient les meilleurs. Tous les étudiants ont eu la moyenne (allant de 10/20 jusqu'à 19.50/20), soit un taux de 100%. Quoique ces résultats représentent une réussite pour tout enseignant, elle nous a semblé insatisfaisante, et ce, après un moment de réflexion. Cette réflexion concernait le mode d'évaluation adopté (exposé) que nous avons cherché de remplacer par un autre. Ceci nous a amené à prendre une seule décision pour la prochaine session. Nous la citons ci-après en justifiant notre choix.

5.5.1. La décision prise : le changement intégral du mode d'évaluation, « Activités pratiques » au lieu des « exposés »

En effet, il ne s'agit pas seulement d'un mode d'évaluation, mais plutôt d'« enseignement-apprentissage-évaluation » (Gerard & Roegiers, 2011) in (Gerard, 2013 : 75). Cette expression montre que l'« évaluation » n'est pas seulement un outil accessoire, mais plutôt une composante essentielle qui semble avoir la même valeur que l'« enseignement » et l'« apprentissage ». Si dans une situation pédagogique, il n'est pas imaginable de ne pas parler d'une personne (ou plus) qui enseigne(nt), d'autres personnes qui apprennent, alors il n'est pas non plus possible d'ignorer que l'acte d'« évaluer » est y présent.

Cet outil pédagogique, qu'est l'exposé, a été l'approche principale que nous avons adoptée durant toutes les sessions antérieures permettant de construire des apprentissages efficaces. Néanmoins, et à la suite de quelques remarques, nous avons jugé nécessaire d'expérimenter une autre approche que nous présentons après la justification de notre décision dans les lignes suivantes.

5.5.2. Justification de la décision prise

Nous nous sommes rendu compte qu'avec les exposés, les étudiants se limitaient à préparer leur travail seulement en économisant les efforts. Notamment avec leurs absences lors des présentations des exposés de leurs collègues. Ceci a été évoqué en tant que limites dans (Yousfi, 2021) en déclarant que le « *nombre des étudiants présents n'a pas cessé de diminuer dès les premières séances en arrivant à un « zéro (0) » public lors des dernières présentations.* »

Même si les étudiants arrivaient à avoir de bonnes, voire d'excellentes notes, la maîtrise des autres options du programme n'était pas garantie. De plus, le fait d'assister à la présentation de leurs collègues garantit-il de pouvoir les réaliser ? La réponse à cette question pourrait être négative, notamment avec ce que nous avons constaté lors de l'élaboration des mémoires des étudiants (nos encadrés) ou de l'évaluation de leurs collègues en tant qu'examineurs.

5.5.3. Présentation de la nouvelle approche

Afin de trouver une solution à la contrainte que nous venons d'évoquer, nous avons opté pour ce que nous avons appelé « activités pratiques ». Il s'agit d'abord de proposer aux étudiants des ressources différentes (documents en format pdf et liens vidéos) sur des options choisies de Word (*Notes de bas de page et notes de fin ; Entête de pages ; Légende et tables des illustrations ; ...*). Ensuite, notre rôle

d'enseignant était d'expliquer les options sous forme de démonstrations suivies d'activités d'évaluations formatives pour tester le niveau de maîtrise atteint. À la fin de la saison, une dernière séance d'évaluation officielle est menée afin d'attribuer des notes. Lors de l'évaluation finale, les étudiants devraient réaliser deux activités aux choix (après un tirage au sort de deux chiffres représentant des activités différentes). Chaque activité était notée suivant deux critères (la présentation : 3/10 ; la réalisation de l'option demandée : 07/10). La différence avec les exposés figure dans le fait que chaque étudiant, et afin d'assurer la réussite, était obligé de suivre toutes les séances (une dizaine) et de maîtriser toutes les options étudiées (une option par séance). Le tableau suivant synthétise les données issues de l'évaluation des cinq éditions de notre formation ARS.

Tableau 1. Récapitulation des données des cinq sessions de formation

Saison	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Effectif	98	84	86	56	41
Répétition maximale du thème	4	3	2	2	/
Membres du groupe	1-5	1-4	1-4	2-3	/
Taux de réussite	92	96	97(exposé) 44 (test) 90 (total)	100 (exposé)	63,41

À travers les cinq saisons, l'effectif des étudiants n'a pas cessé de diminuer (de 98 à 41). Ce changement a été accompagné de la limitation des choix du même thème de l'exposé (de 4 au maximum à 2) ainsi que des réductions des membres du groupe (de 1-5 jusqu'à 1-4), puis de la recommandation de constituer des équipes (de 2 au minimum à 3 au maximum) dans le but de développer la collaboration chez toute la promotion.

En ce qui concerne les résultats, nous constatons qu'à la saison finale de la formation (2023-2024), le taux de réussite a manifestement baissé. Si précédemment, la grande majorité ont eu plus de la moyenne (soit des taux d'environ 90% à 100%), avec la nouvelle approche, le taux de réussite était 63.41% signifiant que plus d'un tiers de l'ensemble n'ayant pas réussi.

Il est à considérer que les « activités pratiques » dans ce genre de formation seront plus pertinentes en tant qu'outil d'évaluation par rapport aux « exposés ». Tout en reconnaissant que ce dernier outil a des avantages (effectuer des recherches ; la collaboration et les échanges ; la pratique de la communication orale ; ...), il est évident de confirmer qu'il présente un effet négatif lorsque les étudiants ne s'intéressent généralement pas à tous les thèmes proposés, mais ils n'en préparent qu'un seul. Ce problème pourrait être résolu avec les activités d'ordre pratique en poussant les étudiants à fournir plus d'effort notamment quand ils savent que l'évaluation portera sur tous les éléments du programme.

6. Conclusion

La réussite d'une session de formation repose sur les résultats obtenus, en termes de performance, une fois les besoins des participants réduits d'un état initial à un état nouveau. Afin d'atteindre cette réussite, c'est l'évaluation qui accompagne tout le processus, et ce, au début, pendant et en fin de la formation. L'évaluation de la session tout entière est l'une des évaluations essentielles dans le but de revoir tous les aspects de la formation (objectifs, méthodes, supports, contraintes, etc.).

À travers cette présente étude, nous avons tenté de montrer comment mener l'évaluation d'une formation. Nous nous sommes inspiré d'un modèle en l'adaptant à une situation pédagogique dans une université algérienne. Les résultats de recherche présentés dans les paragraphes ci-dessus montrent que la tâche est bénéfique permettant d'améliorer les résultats (notes et beaucoup plus les performances des participants) et d'apprendre à surmonter les obstacles, notamment si un travail d'équipe est mené avec la collaboration et l'échange des points de vue entre différents acteurs (institution, formateurs et participants).

D'autres perspectives de recherches dans la même direction sont prévues pour l'avenir. Il est possible de réaliser une ou plusieurs enquêtes (par questionnaires ou entretiens) auprès d'acteurs de différents cycles d'enseignement-apprentissage (primaire, moyen, secondaire, parascolaire, ...) pour voir si cette tâche est pratiquée ou non, si oui comment ? sinon pourquoi ? Aussi, l'aspect de la réflexion didactique mérite d'être approché pour connaître les raisons de la non prise en compte de cette évaluation spécifique. Autrement dit, pourquoi les chercheurs-didacticiens n'effectuent pas des recherches sur cet aspect, malgré la forte présence de l'évaluation en tant qu'objet.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ardoino, J., Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris : Matrice- Andsha.
2. Boéchat-Heer, S. (2012). Évaluation d'une formation aux TICE : développement de compétences et sentiment d'auto-efficacité. Boéchat-Heer, S., Wentzel, B. *Génération connectée : quels enjeux pour l'école ?* 151-166. Bienne : HEP-BEJUNE.
3. Cuq, J.P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, S.E.J.E.R.
4. De Kelele, J.M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne-Francfort : Peter Lang.
5. De Ketele, J.M. et al. (2007). *Guide du formateur*. De Boeck Supérieur.
6. Faulx, D., Danse, C. (2016). L'évaluation de la formation : comment la rendre utile pour les participants ? Constats et proposition de cinq stratégies d'évaluation partenariale. Évaluer. *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 2(1), 37-52. Retrieved at: <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/65/50>, [online, 9.02.2025].
7. Figari, G., et al. (2014). Chapitre 11. Quatrième application : Évaluation des outils pédagogiques Un exemple : Évaluation des supports pédagogiques

- d'une formation de formateurs. *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : Ou l'enquête évaluative*. 51-162. De Boeck Supérieur.
8. Gerard, F.M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53–77. Retrieved at: <http://www.fmgerard.be/textes/EEEEEE.html>, [online, 9.02.2025].
 9. Gerard, F.M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20(3), 13-33. <http://www.fmgerard.be/textes/outil.html>, [online, 9.02.2025].
 10. Gerard, F.M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII-1, 75-92. Retrieved at : <http://www.fmgerard.be/textes/regulation.html>, [online, 9.02.2025].
 11. Gerard, F.M., Roegiers, X. (2011). Currículo e Avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes, dans M.P. Alves, J.M. De Ketele (dir.). *Do Currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, 143-158.
 12. Le Boterf, G. (2006). Ingénierie et évaluation des compétences. Paris : Éditions d'Organisation Groupe Eyrolle.
 13. Parmentier, Ch. (2008). *L'ingénierie de formation*. Paris : Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles.
 14. Puren, Ch. (2013). Chapitre 5 : Mettre en œuvre ses méthodes de recherche. Cours en ligne : *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures*. Retrieved at: <https://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/>, [online, 9.02.2025].
 15. Raynal, F., Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés ; apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris : DELAT, ESF éditeur.
 16. Reuter, Y. et al. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur s.a.
 17. Richard, É. (2014). Évaluation d'une action de formation d'enseignants du supérieur recourant à l'analyse de leurs pratiques professionnelles. *Recherche et formation*. 77. 45-56, Retrieved at: <https://journals.openedition-n.org/rechercheformation/2304>, [online, 9.02.2025].
 18. Vandeveld, D., Li, K. (2012). Curriculum et évaluation des programmes d'échanges universitaires sino-français. Retour d'expérience : Le cas de SISU. *Synergies Chine*, (7), 117-128. Retrieved at: <https://gerflint.fr/Base/Chine7/li.pdf>, [online, 9.02.2025].
 19. Yousfi, B. (2021). Une démarche de (co)construction des compétences en contexte universitaire algérien : le cas de l'apprentissage des normes de rédaction académique. *Synergies Algérie* n° 29, 265-281. Retrieved at: <https://gerflint.fr/Base/Algerie29/yousfi.pdf>, [online, 9.02.2025].

20. Yousfi, B. (2022). *Initiation à la conception d'un matériel pédagogique. Polycoié de cours*. Retrieved at: <https://www.univ-tissemsilt.dz/polycopies/yousfi.pdf>, [online, 9.02.2025].
21. Yousfi, B. et al. (2022). Le français dans l'institut de maintenance et de sécurité industrielle (IMSI) de l'université d'Oran 2 (Algérie) : une analyse curriculaire. *Studii și cercetări filologice*, 21, 91-101. Retrieved at: <https://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2023/01/9-Boulanouar-YOUSFI-Ouardia-AIT-AMAR-MEZIANE-Hamida-DOULATE-SEROURI-91-101.pdf>, [online, 9.02.2025].
22. ***Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2011). *Arrêté n° 711 du 03 NOV. 2011 fixant les règles d'organisation et de gestion pédagogiques communes aux études universitaires en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master*.