

Bien évaluer pour mieux former

Mohammed Mekhnache
Université de Biskra

Résumé :

Nous savons pertinemment que nos évaluations, en tant que jugements, sont subjectives. Ceci provient du fait que, même au milieu socioculturel et modes de vie proches dans un même pays, les individus se remarquent plus par leurs différences que par leurs ressemblances. La fonction d'évaluation à l'université revêt une importance telle que le nouveau système initié il y a quelques années déjà, a intégré ses différentes formes : la pronostique (diagnostique), la continue (formative/formatrice) et bien sûr la terminale (sommative). Ainsi, orienter l'étudiant (dès sa prise en charge universitaire), le suivre dans sa progression et certifier ses résultats, sont les trois éléments nécessaires pris en charge par les différentes formes de l'évaluation. En outre, l'intérêt majeur de l'évaluation est de vérifier si l'objectif de formation fixé a bel et bien été atteint. Autrement dit, on doit procéder aux régulations nécessaires pour s'assurer que la modification comportementale s'est réellement opérée. Pour ce faire, il faut désormais intégrer les trois types d'évaluation dans le processus de formation pour s'assurer qu'il y a effectivement « gain » de savoirs et de savoir-faire entre le pré-test et le post-test. Mais, il est important de signaler que la forme diagnostique de l'évaluation n'est pas encore prise à bras le corps dès de la première orientation (inscription) de l'étudiant, d'où le dysfonctionnement constaté tout au long du cursus universitaire.

المُلخَص :

نعلم جليا أن حقيقية تقييماتنا كأحكام ذاتية و ذلك بعد أم أصبحت ملاحظة الأفراد في اختلافهم أكثر من تشابههم حتى و إن كان لديهم نفس الخلفية الاجتماعية الثقافية و نفس طريقة الحياة، و يعيشون في نفس البلد. إن وظيفة التقييم في الجامعة تلعب دورا مهما، فهي كالنظام المعتمد مؤخرا، حيث دمج مختلف أشكاله: (التشخيصي) التنبؤي، (التكويني/التدريبي)، و بالطبع النهائي (التجميعي). أيضا يوجد الطالب (منذ دخوله الجامعي)، متابعة تطوره، و التصديق على نتائجه تعد العناصر الثلاث المهمة المأخوذة بعين الاعتبار في مختلف التقييمات. علاوة على ذلك فالأهمية القصوى للتقييم تكمن في التحقق ما إذا كان هدف التكوين الثابت قد تم التوصل إليه بطريقة سليمة، و بعبارة أخرى يجب الالتزام بالأنظمة الضرورية للتأكيد من أن التعديل السلوكي قد أخذ فعلا. من الآن فصاعدا، للقيام بهذا ينبغي دمج أشكال التقييم الثلاث في التكوين للتأكيد من وجود مردود من المعرفة و المهارة من خلال الاختبار، و لكن من المهم أن نلاحظ التقييم التشخيصي ليس معتمدا ليطسح به الطالب عند توجيهه الأول (التسجيل) حيث ينتج ذلك خلاا وظيفيا على مدى المنهج الجامعي.

Introduction

Enseigner et apprendre dans le nouveau système de formation initié à l'université, sont, semble-t-il, deux démarches complémentaires et interactives. Ces deux projets doivent inéluctablement se rencontrer pour une meilleure rentabilité et pour plus d'efficacité dans le système universitaire.

Toutefois, il est légitime de se demander comment et dans quelle mesure ces deux projets peuvent se rencontrer afin de juger de son efficacité réelle. C'est sans nul doute en procédant à des évaluations périodiques tant au niveau pédagogique (l'enseignant, pour se remettre en question, l'étudiant, pour vérifier sa progression et se voir ainsi décerner un diplôme) qu'au niveau institutionnel (pour d'éventuelles régulations).

Dans ce cadre, le processus d'enseignement universitaire prévoit de recourir systématiquement et périodiquement à deux types d'évaluation permettant à l'étudiant non seulement de progresser mais aussi d'accéder aux paliers supérieurs de sa formation.

Mais ces deux types d'évaluation sont-ils effectivement pris en charge objectivement par les enseignants, et au-delà par l'administration ?

Ne serait-on pas dans le fait de faire "passer" tout le monde pour satisfaire tout le monde : les étudiants (en obtenant le fameux sésame qui leur ouvre la porte du travail) et la tutelle (pour dire que les réformes sont une véritable réussite) ?

Notre objectif à travers cette modeste contribution serait de mettre en relief les difficultés que peuvent revêtir ces deux formes d'évaluation dans la mesure où certains facteurs inhibiteurs pourraient entraver le bon déroulement du processus de formation universitaire. Dans ce cas, la formation de l'étudiant serait tronquée, d'où la nécessité de revoir de fond en comble le système pour une meilleure valorisation des enseignements et des diplômes octroyés.

Dans un premier temps nous allons, au risque de tomber dans le désuet, présenter succinctement les différentes formes de l'évaluation. Nous consacrerons, dans un deuxième temps une partie à l'évaluation continue, (gage d'une bonne formation de l'étudiant du fait de son implication directe), et la manière dont elle est gérée. Une troisième et dernière partie sera réservée à l'analyse de quelques sujets d'exams pour déterminer les principaux savoirs présentés et évalués.

L'ensemble sera couronné de quelques propositions pour une meilleure prise en charge du système évaluation universitaire.

1. L'évaluation, essai de définition

Nous savons pertinemment que, comme nous l'avons mentionné plus haut, nos évaluations, en tant que jugements, sont subjectives. Ceci provient du fait que, même au milieu socioculturel et modes de vie proches dans un même pays, les individus se remarquent plus par leurs différences que par leurs ressemblances.

Jusqu'aux années soixante, et jusqu'à l'avènement de l'approche communicative, les objectifs du cours de langues étrangères étaient essentiellement d'ordre linguistique ; l'évaluation également : exercices à trous dans lesquels il fallait placer le lexique adéquat ou la forme grammaticalement correcte, phrases à compléter ou à transformer, adjectifs à placer, etc.

Dans de telles évaluations (qui évitent les risques du "subjectif"), le seul objectif poursuivi est l'évaluation des *connaissances*, pour employer le terme de Bloom relatif à sa fameuse taxonomie.

Il faudrait toutefois signaler que ce type d'évaluation est encore utilisé dans nos classes, et très peu d'attention est réservé à la langue en tant qu'outil, certes de communication en classe, mais qui doit être utilisé hors de la classe, et vecteur d'une certaine culture, d'un certain savoir, savoir-faire et beaucoup plus d'une certaine esthétique dans l'expression.

Aussi est-il important de signaler, lorsque l'intérêt s'est déplacé à des situations de communication les plus vraisemblables, des difficultés sont apparues quant à l'évaluation des compétences globales, compte tenu de la difficulté à proposer dans le cadre de la salle de classe, des tâches d'évaluation qui soient les plus semblables possibles à des situations de communication authentique.

Prise sur ce volet, nous nous contenterons de dire que l'évaluation, pour reprendre la définition donnée par De Ketele (1993:114), c'est « examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'information et un ensemble de critères adéquats à l'objectif visé, en vue de prendre une décision. »

Cela revient à dire que l'évaluation pédagogique doit répondre à trois exigences essentielles :

- ✓ la nécessité de recueillir des informations à partir des performances des apprenants. Ces informations concernent aussi bien les progrès que les lacunes, les besoins et les attentes des élèves, et, peuvent être recueillies à tout moment

de la séquence pédagogique, c'est-à-dire avant, pendant ou après l'apprentissage ;

- ✓ la nécessité de baser son évaluation sur un ensemble de critères ou de principes auxquels on se réfère pour juger de la valeur des performances des élèves. Ces critères traduisent en principe les objectifs pédagogiques, objet des apprentissages ;
- ✓ la prise de décision qui consiste non seulement à vérifier, à partir des informations recueillies si les objectifs que l'on s'est fixés sont atteints, mais aussi à mettre en place un ensemble d'actions permettant, le cas échéant, d'apporter les régulations, les corrections, les remédiations nécessaires à un meilleur rendement pédagogique des élèves.

2. Buts de l'évaluation

Dans notre contexte, les buts de l'évaluation peuvent être centrés soit sur l'étudiant, soit sur l'enseignant, soit ils concernent directement le système dans sa globalité.

Il n'est pas dans notre intention de faire le "procès", ni des enseignants ni du système ; nous allons donc nous contenter de l'évaluation centrée sur l'étudiant et son parcours pédagogique.

Ces buts donc peuvent être énumérés comme suit :

a- *favoriser l'apprentissage :*

- ✓ Si l'évaluation est le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure les objectifs pédagogiques fixés au préalable sont atteints par l'apprenant, il va sans dire qu'elle doit d'abord être à son service, c'est-à-dire de son apprentissage. Autrement dit, l'évaluation ne doit pas se limiter à une note, à une appréciation ou à un constat. Elle doit plutôt permettre à l'enseignant évaluateur de prendre les informations en vue d'améliorer l'enseignement qu'il dispense. Elle doit aussi aider l'apprenant à prendre conscience de ses capacités, des objectifs à atteindre et des exigences qui y sont liées, ainsi que des difficultés qu'il peut rencontrer. C'est en se situant par rapport à cela que l'apprenant peut progresser dans son apprentissage.

b- certifier les résultats :

- ✓ L'évaluation sous la forme d'examens (diplômes) revêt une importance grandissante pour les parents, l'institution et la société en général. Elle permet en effet, à ceux-ci de savoir si les objectifs de formation ont été atteints, et à l'élève de bénéficier d'une récompense sociale : possibilité de poursuivre ses études, trouver un emploi, bénéficier d'une formation, etc.

3. Fonctions de l'évaluation

Les buts sus-cités ne sauraient être atteints que si l'on appliquait les différentes fonctions qui lui sont assignés.

Sans entrer dans les détails, nous empruntons à M. Pendax (1998 : 50-54) les grands axes des fonctions.

En effet, l'évaluation prend trois formes différentes exploitées à tout moment de l'acte pédagogique :

- 1- Elle peut être abordée avant une période d'apprentissage : dans ce cas elle est initiale, prédictive et sert à déceler les carences pour une meilleure orientation.
- 2- Elle est exploitée pendant le processus d'apprentissage : dans ce cas elle est continue, formative/formatrice et sert de régulation des apprentissages.
- 3- Elle intervient enfin après une période donnée d'apprentissage et revêt un caractère bilan: dans ce cas elle est finale, sommative et sert de certification des acquis.

L'évaluation que nous privilégions est sans conteste celle liée au processus de formation.

Sans diminuer de la valeur des autres (qui sont d'ailleurs aussi importantes), disons que l'évaluation formative/formatrice cible directement l'étudiant et sa formation intrinsèque.

Elle offre une panoplie d'avantages qui font ses lignes de forces. En rejoignant R. Abrecht (1991) dans son analyse, nous pouvons les énumérer comme suit :

- ✓ l'évaluation formative s'adresse à l'élève (l'étudiant) : c'est lui qu'elle veut concerner ;
- ✓ elle l'implique dans son apprentissage par une conscience qu'il doit prendre.
- ✓ elle fait partie de l'apprentissage même, plutôt que de l'entrecouper ;

- ✓ elle cherche l'adaptation à une situation individuelle, elle doit donc comporter une certaine souplesse, et son esprit doit être ouvert à la pluralité, à la diversité ;
- ✓ elle s'intéresse aussi bien aux processus qu'aux résultats, dans ce qu'elle observe, dans les informations qu'elle recherche ;
- ✓ elle ne se limite pas à l'observation, mais lui enchaîne une action (sur l'apprentissage et/ou l'enseignement) ;
- ✓ elle relève et situe les difficultés pour les pallier, en cherchant à remonter aux causes, et non les sanctionner ;
- ✓ elle est destinée à aider l'élève (l'étudiant), et peut servir l'enseignant en lui permettant, par des retours d'informations multiples, d'orienter efficacement son enseignement, et de disposer de jalons pour des stratégies pédagogiques d'une certaine ampleur ;
- ✓ elle est ouverte, laissant une large part à l'initiative et à l'épanouissement des styles individuels, loin de la sclérose du modèle pédagogique bien rodé ;
- ✓ elle est toujours nouvelle, obligeant l'élève (l'étudiant) à une réponse, une intervention, une adaptation individualisée, et très éloignée de l'application d'une recette quelconque ;
- ✓ elle fait primer l'interaction ;
- ✓ elle oblige enfin à interpréter continuellement le contexte dans lequel on se trouve en même temps qu'on élabore son parcours, ses stratégies en fonction de cette interprétation progressive.

Il est souhaitable que nos enseignants soient dotés de moyens qui leur permettraient de s'imprégner efficacement de ce moyen que nous estimons approprié, car elle (l'évaluation formative) répond aux quatre principes fondamentaux qui sous-tendent l'organisation et le fonctionnement du système éducatif, en général :

- 1- *la régulation* : haltes indispensables pour apprécier, réfléchir sur le perfectionnement ;
- 2- *l'implication* : participation active enseignant/élève à favoriser l'aboutissement de l'action éducative ;
- 3- *l'autonomie* : conséquence directe de l'implication, auto jugement de l'élève qui devient un sujet actif ; l'enseignant quant à lui, peut adapter et modifier ses directives, exercer des propriétés ;

- 4- *l'efficacité* : le souci majeur étant de répondre à tous les besoins, au perfectionnement continu pour arriver à une efficience dans tous les domaines.

Répondre à tous les besoins et arriver au perfectionnement ne peuvent se concrétiser que dans un cadre de travail bien organisé, sain, par une équipe pédagogique dynamique et rompu à ce type d'activités.

Signalons, enfin, que l'une des formes les plus élaborées d'évaluation formative est l'évaluation formatrice. Proposée par un groupe de chercheurs de l'Académie d'Aix-Marseille (G. Nunziati, J.-J. Bonniol et R. Amigues), l'évaluation formatrice centre l'approche, comme l'a expliqué J.-J. Bonniol (1986), cité par R. Abrecht (199 :41) sur « la régulation assurée par l'élève lui-même », la distinguant de l'évaluation formative « dont la régulation concerne en priorité les stratégies pédagogiques du maître. »

4. L'évaluation à l'université

a- L'évaluation continue

Dans le cadre du système LMD nouvellement instauré, l'évaluation a une place importante dans le processus de formation.

En effet, l'étudiant doit être constamment évalué à travers les différentes activités/recherches qu'il aura à effectuer pendant les cours et ailleurs. Il doit continuellement rendre compte à ses enseignants et à ses pairs, des différents travaux effectués lors de manifestations : conférences, séminaires, journées d'études, etc., auxquels il aurait assisté et participé.

Sur un autre volet, des travaux personnels lui seront demandés : ils varient entre la préparation et la présentation de fiches de lecture, exposés, etc.

Tous ces travaux (entrant dans le cadre de l'évaluation continue) seront bien évidemment sanctionnés de notes chiffrées qui s'ajouteront à celle obtenues lors des évaluations terminales, à la fin de chaque semestre. La note pondérée décidera de la validation (ou non) de l'unité d'enseignement: ce qui permettra à l'étudiant d'accéder (ou non) au palier supérieur.

Il est à signaler que si une unité d'enseignement n'était pas acquise en session normale, l'étudiant aurait une seconde chance de se rattraper. Dans ce cas, une session de rattrapage est prévue soit à la fin du semestre, soit à la fin de l'année.

Néanmoins, il faudrait préciser que cette forme d'évaluation diffère d'une université à une autre, et même au sein de la même université, d'une filière à une autre, du fait de l'"inexistence" (ou des fois de l'"opacité") de textes régissant clairement le système évaluatif ainsi prévu.

Dans ce sens, faut-il prévoir une note pour l'*assiduité* de l'étudiant ? Si tel était le cas, qu'appellerait-on *assiduité* : présence physique quotidienne ? Présence et activité pédagogique effective ? Ou autre chose à définir ?

La subjectivité dans ces évaluations continues peut faire son apparition de temps à autre, surtout dans certaines unités où l'évaluation est sujette à l'*appréciation* de l'enseignant et non à la *mesure*.

D'autres facteurs coercitifs peuvent influencer sur cette forme d'évaluation. Nous en citons celles qui nous paraissent les plus essentielles :

- ✓ *Sureffectif* : les groupes classes dépassent largement les normes exigées dans le système LMD ;
- ✓ *Volume horaire* : le volume horaire imparti aux différents modules est parfois vraiment "insignifiant" ;
- ✓ *Suivi pédagogique* : l'impossibilité de suivre chaque étudiant dans son parcours pédagogique et scientifique ;
- ✓ *Absences* : les absences à répétition des certains étudiants (surtout les fonctionnaires d'entre eux) entrave énormément la progression de chacun dans son parcours, et de là à son évaluation juste et objective.

Ces facteurs réunis ne permettent pas de procéder à une évaluation continue rigoureuse, efficace, juste et fiable. Les efforts ainsi fournis sont en deçà de ce qui est demandé, attendu et souhaité.

En somme, nous pensons que, pour procéder à une évaluation fiable et efficace, il faudrait prendre en considération les éléments suivants :

- 1- revoir à la baisse les effectifs actuels des étudiants, quitte à "surcharger" le volume horaire des enseignants. L'effectif est gage de réussite des enseignements : c'est la quintessence même du système LMD ;

2- revoir à la hausse le volume horaire réservé à chaque unité en alliant les cours théoriques aux travaux dirigés, véritables jauges des efforts des étudiants ;

3- impliquer effectivement les étudiants dans le processus de formation en leur proposant des recherches (dignes de ce nom) pour se forger une méthodologie saine et efficace.

Ces éléments pris en charge réellement ne feraient que renforcer les enseignements demandés et, par conséquent une meilleure évaluation.

b- L'évaluation sommative

C'est cette forme d'évaluation qui est "privilegiée" par tous les acteurs du système pédagogique.

Elle permet, en effet, de faire le bilan afin de certifier les acquis. Cette certification est capitale dans la poursuite du processus systémique et aussi dans la carrière (de recherche ou professionnelle) de l'étudiant.

Elle porte sur le passé et permet de contrôler ainsi les acquis et teste les savoirs acquis au cours soit d'un semestre soit d'une année d'apprentissage.

Elle intervient aussi pour faire le bilan de la formation et des résultats obtenus : traduits en notes, ils certifient l'état de cette formation et situent l'étudiant par rapport à une norme en vue d'un classement.

Elle permet donc de sanctionner des savoirs et des savoir-faire acquis et accumulés tout au long du cursus d'études.

A l'université, cette évaluation est censée vérifier et contrôler les niveaux moyen et supérieur (si l'on se réfère à la taxonomie de Bloom) : application, analyse, synthèse et évaluation.

Néanmoins, telle que pratiquée réellement, cette forme est loin d'être prise en charge par les enseignants, et ce au vu de nombreuses contraintes et écueils (parfois objectifs) qui se dressent devant eux. On pourrait citer, entre autres :

a- nombre important de copies à corriger,

b- niveau des étudiants,

c- "hantise" de la subjectivité.

A cet effet, les enseignants prévoient d'autres outils d'évaluation qui leur permettent non seulement d'être le plus objectif possible, mais aussi et surtout terminer dans les temps (fixés par la tutelle) et "aider" les étudiants pour avoir la moyenne.

Dans ces conditions, le QCM est généralement le canevas le plus approprié, et ce malgré les difficultés qu'ils présentent dans son élaboration.

Il convient aussi de souligner que bon nombre de sujets proposés ne répondent pas souvent aux normes des consignes.

La rédaction de la consigne doit être très explicite, et ce comme l'a affirmé A. Beaucourt (1997), cité par J-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 136) : « le lexique doit être précis, la morphosyntaxe simple et permettant d'identifier rapidement, avec le moins de doutes, les différentes propositions et informations contenues. »

En somme, l'évaluation sommative répond à une fonction sociale et institutionnelle, alors que l'évaluation formative/formatrice, elle, poursuit un but pédagogique et de recherche. Le tableau ci-dessous, emprunté à M. Minder (1999 : 287) résume parfaitement les critères de l'une et de l'autre évaluation :

Evaluation formative	Evaluation sommative
1. <i>Elle est analytique</i> : c'est l'évaluation spécifique d'un objectif opérationnel	1. <i>Elle est globale</i> : c'est l'évaluation générale de l'assimilation d'une matière.
2. <i>Elle est continue</i> : elle est fréquente, s'inscrivant dans le déroulement même de l'apprentissage (fin de leçon).	2. <i>Elle est ponctuelle</i> : elle intervient à des moments précis, clôturant un chapitre (interrogation) ou une période scolaire (examen).
3. <i>Elle est diagnostique</i> : elle situe l'élève par rapport à l'objectif, identifie les erreurs et décèle les faiblesses de l'apprentissage.	3. <i>Elle est statistique</i> : elle situe les notes individuelles dans la distribution de l'ensemble des notes.
4. <i>Elle est correctrice</i> : elle débouche sur des activités d'ajustement, assurant ou renforçant la maîtrise de l'objectif.	4. <i>Elle est normative</i> : elle réalise un constat en termes de réussite ou d'échecs.

Conclusion

Pour terminer, nous dirons que l'évaluation universitaire dans ses formes (continue et terminale) actuelles ne peut en aucune manière refléter le niveau réel de nos étudiants, du moins ceux qui se spécialisent en français langue étrangère (FLE).

Pour rehausser le niveau de nos étudiants et revaloriser nos diplômes, il serait judicieux de procéder à des réformes plus profondes en tenant en considération les éléments suivants :

- *Recruter en graduation à partir des tests de langue*

En effet, nous suggérons que l'inscription en graduation pour la préparation d'une licence d'enseignement se fasse désormais non pas en fonction de la filière du baccalauréat, ni des places pédagogiques disponibles, mais en fonction de tests d'admissibilité et d'admission organisés conjointement avant le début effectif des enseignements.

Ces tests vont cibler aussi bien l'écrit (connaissances linguistiques et littéraires) que l'oral (discussion avec les membres d'un jury, par exemple) afin de juger les capacités réelles en la matière du futur étudiant-professeur de langue.

Les enseignements à prodiguer doivent impérativement répondre aux exigences et critères de perfection, et ce dans les aspects de la langue.

- *Revenir à une formation classique de quatre années*

Cette formation alliant théorie et pratique, devient plus qu'une nécessité : elle une exigence et un ... souhait.

1- Pratique systématique de la langue

Nous estimons que les deux premières années d'enseignement seront exclusivement consacrées à la pratique de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit. Un volume horaire « respectable » sera réservé à l'étude et l'analyse des domaines linguistique (les différentes écoles, les différents concepts et théories linguistiques, la phonétique, la syntaxe, etc.), et littéraire (les différents courants littéraires, l'histoire de la littérature française, maghrébine, africaine, etc.) par le biais de textes littéraires des grands auteurs qui ont marqué la littérature d'une empreinte indélébile.

2- "Spécialisation"

Les deux dernières années seront, quant à elles, destinées au renforcement des acquis dans le cadre d'une « spécialisation » qui sera

orientée vers les domaines connus, à savoir la didactique des langues, les sciences du langage et les sciences des textes littéraires.

Cette spécialisation se fera d'abord dans un cadre général avant d'être plus fine, plus « pointilleuse » à la fin du cursus. Dans cette perspective, l'étudiant sera appelé à préparer un mémoire de fin d'étude qu'il soutiendra publiquement, et suivre un stage d'application pratique (au niveau d'établissements scolaires de son choix). Le stage sera bien évidemment couronné par la rédaction d'un compte rendu évaluable.

Aussi est-il nécessaire de revoir le système de formation initiale et faire impliquer réellement tous les acteurs par la création d'équipes de formateurs dynamiques, de profils différents, prêtes à participer efficacement dans l'«édification» de l'enseignant et du chercheur de demain.

La formation initiale, comme nous l'avons annoncé doit prendre en charge les différents aspects de la langue dans le cadre de modules (non compensatoires, comme c'est le cas actuellement) où l'étudiant aura à acquérir savoirs et savoir-faire propres à sa formation universitaire et sa formation future en tant qu'enseignant ou chercheur.

En définitive, l'évaluation à l'université n'est qu'un maillon dans une chaîne complexe. Tout sera désormais pris en charge d'une manière rigoureuse : un étudiant bien évalué (objectivement évalué) est un futur enseignant bon évaluateur (évaluateur objectif).

Bibliographie

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles, De Boeck Université
- Amigues, R., Zerbato-Poudou, M-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris, Dunod.
- Bertocchini, P., Costanzo, E. (1989). *Manuel d'autoformation. A l'usage des professeurs de langue*. Paris, Hachette.
- Besse, H., Galisson. R., (1980). *Polémique en didactique*. Paris, Clé International.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Didier.
- Besse, H., Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Hatier.
- Bolton, S. (1991). *Evaluer la compétence communicative en langue étrangère*. Paris, Didier.
- Bordallo, I., Ginestet, J.P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette.
- 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.
- Dalgalian, G., Lieutaud, S., Weiss, F. (1991). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris, Clé International.
- De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., Thomas, J. (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles, De Boeck univrsité.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris, ESF éditeur.
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Tagliante, C. (1979). *L'évaluation*. Paris, Clé International.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.