

Volume: 09/ N°: 02- Juin (2025),

p 85-96

L'installation de compétences de recherche scientifique :

Un acte évaluatif d'un mémoire de master.

The Development of Scientific Research Skills:

An Evaluative Process for a Master's Thesis.

GHELLAB Halima*

Université Mohamed BOUDIAF-M'sila - (Algérie)

halima.ghellab@univ-msila.dz

Résumé :

Pour E. De Corte, « Enseigner » implique prendre toutes sortes de décisions pédagogiques ; curriculum, cours et tests d'évaluation. De ce point de vue l'enseignant doit s'assigner des objectifs spécifiques. Or, une pédagogie innovante impose l'adoption de nouveaux modes de décisions. Ce fait constitue un point de départ de l'action didactique et l'oriente différemment, en particulier lorsqu'il est question de l'évaluation d'un mémoire de master, puisque l'évaluation du produit de recherche scientifique constitue une phase inhérente à l'action didactique et permet de contrôler la réalisation des objectifs pédagogiques, en réponse à l'exigence de l'installation des compétences méthodologiques chez les apprenants ?

Informations sur l'article

Reçu

27/04/2025

Acceptation

27/05/2025

Mots clés:

- ✓ Enseignement-apprentissage
- ✓ évaluation
- ✓ Compétences linguistiques
- ✓ Mémoire de recherche
- ✓ Rendement universitaire

Abstract:	Article info
<i>According to E. De Corte, "teaching" involves making a wide range of pedagogical decisions regarding the curriculum, courses, and assessment tests. From this perspective, the teacher must set specific objectives. However, innovative pedagogy requires the adoption of new decision-making approaches. This necessity marks the starting point of the didactic process and reorients it, particularly in the context of evaluating a master's thesis. Indeed, the evaluation of a scientific research project is an integral phase of the didactic action, allowing the verification of the achievement of educational objectives and responding to the need for developing methodological skills among learners</i>	Received
	27/04//2025
	Accepted
	27/05/2025
	<u>Keywords:</u> ✓ Teaching and learning ✓ Assessment ✓ Language skills ✓ Research dissertation ✓ Academic performance

1. INTRODUCTION

Dans son ouvrage « Les fondements de l'action didactique », l'auteur E. De Corte s'attache à démontrer que l'enseignant doit être capable de prendre toutes sortes de décisions pédagogiques, tant dans la rédaction du curriculum que dans la préparation des cours à dispenser aux apprenants. Être enseignant, c'est être acculé à choisir entre plusieurs alternatives en ce qui concerne les objectifs, les contenus, les formes de travail didactique, ainsi que les techniques d'évaluation. Aujourd'hui, le besoin d'apporter des changements à l'enseignement s'est fait sentir de plus en plus et a contribué, à adopter dans l'enseignement des modes de décisions plus rationnels. Ainsi, le problème des objectifs didactiques s'est vu se situer au premier plan, ce qui constitue le point de départ de tout processus didactique et imprime une orientation à toutes les séries de décisions qui doivent déboucher dans un plan de travail adéquat et pratique pour l'action didactique.

En effet lorsqu'un enseignant universitaire se propose de donner un cours à un groupe déterminé d'apprenants, il a toujours à l'esprit la question fondamentale suivante : « Que dois-je atteindre chez les apprenants par cet enseignement ? ». Il va donc de soi qu'en déterminant les objectifs didactiques, il doit tenir compte de la situation didactique de départ et par conséquent des besoins des apprenants. Ces objectifs didactiques exercent une influence déterminante au moment de la conception des situations didactiques ainsi que leur mise en pratique.

Pour réaliser ces objectifs chez ses apprenants, l'enseignant est appelé à mettre en œuvre des mesures que l'on peut désigner par le terme de « situations didactiques » qui englobent les composantes suivantes : « le contenu, les formes du travail didactique de l'enseignant, les médias ; les processus d'apprentissage des apprenants ainsi que les formes de groupements des apprenants et des enseignants.

L'évaluation du rendement universitaire forme une phase intimement liée à l'action didactique qui consiste à contrôler dans quelle mesure les objectifs de l'acte d'enseignement-apprentissage sont réellement atteints par les apprenants. De là, il ressort

L'installation de compétences de recherche scientifique : Un acte évaluatif d'un mémoire de master.

nettement que la compétence de l'enseignant universitaire à identifier les besoins et à préparer les contenus appropriés pour répondre à ces besoins et d'élaborer des tests d'évaluation des niveaux à atteindre par les apprenants, constituent une phase déterminante et décisive dans la réussite du processus.

Il importe donc de définir la notion d'évaluation qui peut être :

- Interne et concerne l'action journalière de l'enseignant dans sa classe ; face à ses apprenants,
- Externe se décline en examens périodiques et concours.

Selon le dictionnaire des concepts fondamentaux de la didactique, Yves Reuter et al. définissent l'évaluation telle une opération de jugement et d'appréciation, par laquelle on confronte des résultats ou des comportements à des intentions prédéfinies sous forme d'objectifs ; soit en mesurant un écart entre l'objectif de départ et les résultats enregistrés, ou en constatant un comportement observable.

Mais, il reste que l'évaluation n'est pas une opération aisée, elle est difficile à cerner, compte tenu des nombreux critères, à partir desquels on pourra la construire. Ces critères sont intimement liés à la progression du programme annuel. Cette progression nécessite elle-même une fragmentation ; c'est-à-dire une segmentation ou décomposition en plusieurs constituants : elle concerne le contenu dispensé, l'enseignant lui-même et la méthode qu'il choisit pour transmettre cet enseignement. Elle est tributaire de plusieurs éléments :

1.1 Elle peut être centrée sur la matière enseignée

Ce qui implique une certaine organisation, de telle sorte que l'on doit reconnaître et identifier des articulations cohérentes dans le domaine du savoir à transmettre. C'est pourquoi une progression pédagogique effectuée à partir de la matière enseignée exige de définir les différentes connaissances dans le cadre d'un découpage rigoureux de cette matière ;

1.2 Elle peut être centrée sur l'enseigné

Dans ce cas, il faudra définir les différentes étapes à franchir, en fonction de l'âge ou de la maturité de l'apprenant, afin qu'il arrive à maîtriser la matière considérée lors des dernières étapes, autrement dit, en fin ou au terme de l'apprentissage. Dans ce genre de progressions, les problèmes psychologiques et intellectuels interviendront ce qui rend ce travail difficile à accomplir, au sein d'une collectivité. La progression sera différente selon qu'elle est celle d'un « individu » ou d'un « groupe », dans ce cas l'enseignant est appelé à différencier les enseignements.

- ☐ S'il s'agit d'un individu, on pourra alors définir deux stratégies :

- Lors de son apprentissage, l'apprenant pourrait progresser en fonction de normes bien précises, correspondant à celles d'un individu moyen statistiquement défini,
- L'enseignant doit au contraire tenir compte de plusieurs composantes, celles de l'individu lui-même, de sa personnalité, de ses connaissances, de son intelligence, ou de son appartenance sociale ...

□ S'il s'agit d'un groupe (le cas le plus fréquent dans l'institution scolaire) : c'est l'élément qui nous intéresse le plus ici, il faudra considérer plusieurs paramètres qui interviennent dans l'établissement d'une progression dans des phénomènes de dynamique de groupes, c'est-à-dire des phénomènes psycho-interactifs des partenaires de la situation pédagogique. La nature du groupe est déterminante (s'il s'agit d'un petit groupe ou d'un groupe important, d'un groupe hétérogène ou d'un groupe relativement homogène, d'un groupe issu d'une classe sociale privilégiée ou d'une classe défavorisée).

1.3. Elle peut être centrée sur l'enseignant :

Cas fréquent dans le système scolaire actuel en général où l'enseignement repose essentiellement sur un individu ; « l'enseignant » qui dispense un certain nombre de connaissances aux apprenants. Néanmoins, il faut rappeler à ce propos la théorie de Gaston Bachelard, selon laquelle la pédagogie peut reposer sur l'idée que les rapports au réel sont toujours médiatisés par nos représentations irrationnelles de celui-ci, c'est-à-dire que la connaissance qui est apportée aux apprenants est dispensée à travers la vision propre de l'enseignant, ce qui fait intervenir une part importante de subjectivité dans cet apprentissage. Par conséquent, la question de la subjectivité implique un certain désaccord entre ce que pense l'apprenant et ce que lui impose l'enseignant lors du processus d'enseignement-apprentissage. Ce qui rend l'évaluation d'une certaine façon subjective.

Tous ces paramètres réunis, mettent en évidence la difficulté de cerner « une évaluation ». Cependant, nous pouvons distinguer trois grandes formes d'évaluation, connues et pratiquées par tous : l'évaluation normative, l'évaluation continue et l'évaluation sommative.

Par ailleurs, il est nécessaire de rappeler que de tous les temps, enseignants et spécialistes didacticiens prêtent une attention particulière au problème de l'évaluation, en se concentrant sur la détermination « par effet miroir apprenants -enseignants » des résultats de l'enseignement au moyen de tests de connaissances ou d'épreuves d'évaluation.

Ce qui a donné l'essor à ce mouvement « évaluatif » c'est le malaise qui règne autour de la pratique des évaluations entachées le plus souvent d'une dose de subjectivité, tant en ce qui concerne le contenu que l'interprétation des résultats...

2. Objectif de la communication :

Notre objectif, dans cette intervention est l'évaluation d'évaluateurs de mémoires de Master, entre objectivité et subjectivité.

L'installation de compétences de recherche scientifique : Un acte évaluatif d'un mémoire de master.

En effet, notre travail est parti d'un constat, depuis quelques années et jusqu'à nos jours de quelques lacunes dans le système des évaluations des mémoires de master (lors des soutenances), ce qui nous a emmenés à émettre les hypothèses suivantes, concernant les insuffisances dans le processus d'évaluation, cela se résume en deux points :

□ La 1ère hypothèse : une évaluation ne devrait pas se contenter de déterminer les résultats de l'enseignement. Les évaluateurs de produits d'enseignement-apprentissage tels les productions écrites, les mémoires de fin d'études et les thèses, devraient rendre compte de leurs gestes évaluatifs à travers des rapports détaillés fond et forme du travail accompli par les apprenants. Dans ce cas, si des écarts sont constatés, un troisième évaluateur devrait être désigné pour les départager et jouer ainsi le rôle d'évaluateur des évaluateurs. Ce qui confère au final à l'évaluation un aspect plus ou moins objectif.

□ La 2ème hypothèse : consiste en la recherche d'une méthode didaxologique pour l'élaboration d'instruments nouveaux (sans oublier de préciser qu'il en existe énormément et qu'il suffit juste de les utiliser à bon escient), propices pour déterminer les résultats escomptés lors d'une recherche en Master, à titre d'exemple, ou dans l'évaluation de n'importe quelle activité scolaire.

De ce 2ème point découle l'hypothèse selon laquelle les principes et les techniques traditionnels, autrement dit, couramment et habituellement utilisés lors de la construction des tests psychologiques, se présentent sous divers aspects inadéquats à l'élaboration d'instruments pour l'évaluation didactique (on entend par là que même si ces instruments d'évaluation existent déjà, certains enseignants ne les utilisent pas suffisamment ou pas convenablement).

Dans le cadre de cette étude qui porte un regard critique sur la tâche des évaluateurs, nous nous limiterons à donner un aperçu de la conception ou la construction, de l'analyse et l'application des tests de connaissance pour une étude plus poussée, nous reviendrons, à titre illustratif à l'étude d'un cas, celui des enseignants-évaluateurs débutants du département de français « l'année universitaire 2023-2024 ». Ainsi, compte tenu d'une évaluation relativement objective d'un travail de recherche (planification, méthodologie, rédaction, évaluation, auto-évaluation etc...) et compte tenu de quelques défaillances professionnelles de certains enseignants –évaluateurs ; en particulier ceux qui manquent d'expérience et qui sont au stade débutant, notre recherche vise à montrer que l'évaluation ne se devrait pas se limiter uniquement au travail de l'étudiant-chercheur. Mais elle devrait aller au-delà, en touchant tout le processus d'enseignement- apprentissage avec ses trois pôles « l'enseigné, l'enseignant et l'objet d'enseignement ». Nous tenterons par conséquent par là-même de jalonner le parcours de ces enseignants-débutants, en les munissant de quelques critères d'évaluation qui pourraient les aider à atteindre leurs objectifs, en leur qualité d'enseignants-évaluateurs de travaux de recherches notamment les rapports de stages, les mémoires de fin d'études, ou les thèses.

De là, nous pouvons assurer que l'évaluation d'un objet notamment didactique tel un mémoire de fin d'études, peut se faire en suivant deux démarches distinctes :

a- D'une part l'enseignant peut juger la qualité ou le résultat d'un travail pédagogique en fonction d'un objectif déterminé, avant de se prononcer sur son rendement ;

b- Il peut juger l'objet lui-même en fonction de critères prédéterminés auxquels, il devrait satisfaire.

Ces deux modes d'approches restent en quelque sorte complémentaires. En effet lorsqu'un objet donné, a par exemple, un rendement insuffisant, on s'interroge sur les causes de cette déficience et on le soumet par conséquent à un examen plus précis pour découvrir l'explication de ce manque de rendement.

Ces deux formes d'évaluation trouvent également leur application dans l'action didactique, où on peut donc :

□ D'une part examiner quels sont les résultats, les effets, les produits obtenus, les rendements engendrés, par cette action chez les apprenants, notamment en déterminant dans quelle mesure les objectifs didactiques ont été atteints par les apprenants. Ce mode d'évaluation est nommé « évaluation du produit ou évaluation du rendement » ;

□ D'autre part, on peut aussi évaluer directement l'action didactique en ses diverses composantes tels que les objectifs eux-mêmes, les curricula, les dispositifs du travail didactique et les médias conduisant à ces résultats, ainsi que les conditions dans lesquelles on a obtenu le rendement. Cette évaluation est appelée « évaluation du processus ». Tous ces éléments considérés, on se rend compte du caractère complémentaire de cette forme d'évaluation avec la précédente.

Par ailleurs, l'évaluation du processus didactique demeure une approche relativement récente. Auparavant, on évaluait exclusivement l'enseignement à partir des résultats obtenus par les apprenants. En revanche, pour arriver à la nécessité de l'évaluation du processus didactique, un aperçu historique s'impose :

□ Le premier modèle systématique pour l'évaluation du rendement (du produit) a été élaboré par l'américain Tyler dans les années 30. Cette réalisation a orienté la plupart des études concernant l'évaluation de la période suivante.

□ S'ensuivent les années 50, où le mouvement de la rénovation des curricula s'est mis en route également aux USA ? Ce courant perça définitivement en 1957, ce qui a donné lieu à une réflexion sur le système d'enseignement. Une critique a été à l'origine d'une activité jamais observée auparavant dans le domaine de rénovation des curricula (d'abord pour les mathématiques et les sciences, plus tard pour les branches littéraires, enfin les études sociales).

Cet intense effort de rénovation a fait naître en même temps le besoin d'évaluer les fruits de ce renouveau du curriculum. Ainsi l'évaluation a été insérée dans le cadre de la

L'installation de compétences de recherche scientifique : Un acte évaluatif d'un mémoire de master.

construction des curricula. Pour cette raison, on parle d'évaluation du curriculum et on lui attribue l'objectif explicite de contribuer à l'amendement des curricula. Dans la mise à exécution de ce dessein, on constate très vite que le concept de Tyler « qui consiste à évaluer l'enseignement uniquement à partir des résultats obtenus par les apprenants » était trop étroit et impuissant à améliorer l'enseignement de façon directe.

Par ailleurs, la détermination des résultats scolaires permet de repérer des points faibles de l'enseignement, mais ainsi on ne dispose pas encore de la clef permettant d'expliquer ses lacunes – condition sine qua non- d'un changement efficace. Pour atteindre cet objectif, l'investigation directe de l'action didactique, c'est-à-dire l'évaluation du processus didactique s'avère nécessaire. Ce qui nous ramène aux finalités de l'évaluation de l'action didactique.

3. Finalités de l'évaluation de l'action didactique :

Tout enseignant doit garder en vue que l'évaluation de l'action didactique n'est pas un but en soi. Son objectif fondamental consiste à aider à opérer des changements pédagogiques, c'est-à-dire à contribuer à l'amélioration et l'optimisation du processus didactique.

Le changement de l'enseignement implique toujours des choix entre des alternatives disponibles ou la modification et l'adaptation de moyens didactiques déjà utilisés. En d'autres termes cela comporte un processus de décision, où l'apport de l'évaluation doit être considéré dans le cadre de ce processus de décision, ce qui aide à recueillir des informations qui doivent servir de base pour prendre des décisions concernant les modifications à effectuer, dans le but d'améliorer l'enseignement.

Ces décisions qui visent l'amélioration d'un processus ou d'un système sont déterminées en majeure partie par des données concernant les qualités et les lacunes des facteurs et des éléments du processus ou du système en question. Du coup devra être indiquée, la nature des informations que l'évaluation doit collecter, en l'occurrence :

- Des données sur la valeur didactique, ainsi que
- L'utilité et l'efficacité des divers aspects ou variables du processus enseignement-apprentissage, et
- Les interactions de ces variables.

Sont considérés alors les buts que l'on s'efforce d'atteindre ; ainsi plusieurs interrogations s'imposent : « Ces objectifs valent-ils la peine qu'on les poursuive ? Les situations de l'action didactique sont-elles adéquates pour réaliser les objectifs visés ? Ces situations de l'action didactique sont-elles adaptées à la situation de départ des apprenants ? ».

A partir de ces principes, on est en mesure de déduire les problèmes qui forment le nœud de l'acte d'évaluation de l'action didactique.

□ D'abord la détermination des objets d'évaluation, en d'autres termes des aspects de l'action didactique et de leurs interactions mutuelles qui constituent l'objet de l'évaluation.

□ Ensuite, l'élaboration de méthodes d'évaluation, c'est-à-dire de méthodes et de techniques qui permettent de recueillir de façon objective et adéquate des données descriptives au sujet des variables didactiques,

□ Enfin, la détermination de critères d'évaluation, c'est-à-dire de critères par lesquels on est à même de juger de la valeur et de l'efficacité des variables didactiques.

Evaluation du produit de l'action didactique :

Comme toute entreprise qui poursuit des objectifs déterminés, l'enseignement doit se demander régulièrement, si les moyens mis en œuvre ont réellement conduit aux objectifs.

En connexion avec le but de l'évaluation en général, cette recherche de résultat de l'enseignement doit contribuer par Feedback à l'optimisation de l'action didactique ;

De la définition de l'évaluation du produit, il ressort que :

- Les objectifs didactiques sont en même temps les critères permettant d'apprécier le rendement ;
- Pour la construction d'outils d'évaluation, on doit disposer au départ d'un inventaire systématique de ces objectifs.

Il est à rappeler que pour mettre en place un enseignement, il est fondamental pour tout praticien de se poser quelques questions cruciales : d'abord « Quelle est la valeur ajoutée à ce que les apprenants doivent acquérir au terme d'un apprentissage ? Ensuite vient la question « Que dois-je faire pour les accompagner dans cette aventure d'enseignement-apprentissage et comment y parvenir ? ». C'est à ce moment-là que l'enseignant pourra se proposer des buts différents, en ce qui concerne les effets à susciter chez ses apprenants. En fonction de ce choix, il mettra en œuvre les méthodes qui lui semblent les plus appropriées, en tentant à l'aide du « procédé de l'évaluation » de réduire les écarts entre ce qui est à faire et ce qui est déjà acquis.

Cela passe obligatoirement par la conception notionnelle de la pratique éducative qui place l'enseignant face à sa classe en élargissant ce concept de pratique pédagogique. Il importe d'en considérer trois aspects principaux intimement liés qui sont « la décision » de traiter un contenu du programme le long d'une année scolaire ou universitaire, « la gestion » où, il est appelé à organiser sa classe, en fonction de son emploi du temps hebdomadaire et en préparant le matériel pédagogique qui lui permet d'atteindre les objectifs qu'il s'est assigné au départ.

4. Evaluation de l'action didactique :

L'installation de compétences de recherche scientifique : Un acte évaluatif d'un mémoire de master.

En général, la définition de l'évaluation de l'action didactique implique que toutes les phases du processus doivent faire l'objet de l'évaluation. En d'autres termes, l'évaluation du processus didactique comporte :

- L'évaluation des objectifs didactiques
- L'évaluation des situations de l'action didactique
- L'évaluation de la pratique de l'enseignement ou de la phase de réalisation, et
- Même l'évaluation du système d'évaluation du produit que l'on peut soumettre à une épreuve et à l'appréciation d'un expert.

On peut définir globalement l'évaluation du processus comme l'examen intentionnel et systématique de l'action didactique elle-même, qui engendre un produit ou un rendement donné, tant dans sa phase préliminaire que dans sa phase finale. On ne cesse de répéter que l'évaluation du produit et celle du processus didactique sont complémentaires. De là, on déduit que l'évaluation du rendement (du produit) permet de localiser les points faibles du processus d'enseignement-apprentissage, mais ne fournit pas une explication suffisante de ses lacunes. Ce point particulier, c'est-à-dire l'évaluation du rendement ou du produit didactique devient une condition sine qua non pour la construction de l'action didactique.

En ce qui concerne des hiatus possibles de l'action didactique Knoers définit l'importance de l'évaluation du processus didactique comme suit : « les enseignants sont quelques fois tentés d'imputer exclusivement les mauvais scores obtenus aux tests à l'intelligence déficiente et au manque d'appréciation des apprenants. Ils ne se rendent pas suffisamment compte que leur enseignement et leur programme peuvent être aussi en cause

Traiter cette problématique ici d'une manière exhaustive s'avère impossible. Nous nous bornerons à indiquer les principaux objets d'évaluation, pour développer par la suite, les critères de l'évaluation du processus.

5. Objets de l'évaluation de l'action didactique :

les objets de l'évaluation de l'action didactique se déclinent comme suit :

5.1. Evaluation des objectifs didactiques :

il est inutile de préciser que les objectifs didactiques forment le cœur de l'action didactique rationnellement organisée. En effet, toutes les autres composantes de l'action en sont plus ou moins dépendantes. Du même coup est démontrée l'importance que revêt l'évaluation des objectifs. Ici, le chercheur Scriven affirme que « sans l'évaluation des objectifs, la valeur de l'évaluation du produit se réduit à zéro ». Selon cet auteur « contrôler des objectifs qui ne valent pas la peine d'être poursuivis est une entreprise dénuée de sens ». En somme la description des objectifs didactiques revient pratiquement à en faire l'inventaire, de sorte que la spécificité de l'évaluation des objectifs consiste à apprécier les

objectifs inventoriés suivant certains critères préalablement conçus et imposés par la situation didactique.

5.2. Evaluation des situations de l'action didactique :

Plusieurs composantes, étroitement liées entre- elles constituent la situation de l'action didactique, on cite : les contenus, les activités d'apprentissage des apprenants, les dispositifs du travail didactique de l'enseignant, les moyens et les supports pédagogiques, ainsi les formes de groupement des apprenants et des enseignants.

Pour évaluer ces situations de l'action didactique, il importe de recueillir et définir des interactions concernant la valeur et l'efficacité des composantes ci-dessus pour l'acquisition des objectifs. Ces données permettent de prendre éventuellement des décisions pour la révision et l'amélioration de l'action didactique.

On découvre assez facilement les objets d'évaluation à partir :

- ☐ Du caractère intentionnel des situations didactiques qui visent à conduire les apprenants de la situation de départ aux objectifs ;
- ☐ De la relation étroite existant entre les différentes composantes de la situation didactique.

Cela implique que les situations didactiques mises en œuvre doivent être en concordance avec les objectifs. Ainsi sont mentionnés les objets de l'évaluation :

- Le premier objet : la continuité entre les objectifs et les situations didactiques.
- Le second objet : en connexion étroite avec le 1er est en relation intime existant entre les composantes des situations didactiques sus- mentionnées. Cette harmonie est désignée par le terme «cohérence interne » entre les composantes de la situation didactique.
- Le troisième objet : déduit des précédents et montre que les situations didactiques doivent être penchées sur les situations de départ des apprenants (par exemple, la nature et le développement cognitif des enfants du primaire, fait que ceux-ci manifestent une tendance prononcée pour l'activité motrice. Ils sont capables de penser logiquement mais ils demeurent très liés au concret dans cette occupation abstraite). Ceci entraîne que l'enseignant doit laisser une place importante à l'activité physique (par exemple le jeu comme activité d'apprentissage). Aussi, les enfants des milieux défavorisés trahissent une faible motivation scolaire et leur langage est moins développé que celui des enfants des milieux aisés. L'école doit donc tenir compte de ces entraves sociales et organiser un travail différencié pour intéresser les apprenants de façon pertinente au processus d'enseignement-apprentissage. Ceci constitue en même temps le 3ème objet de l'évaluation, notamment la continuité entre la situation didactique et la situation de départ des apprenants.

6. Conclusion :

Pour conclure, on pourrait dire que les démarches et les critères d'évaluation intégrés à l'apprentissage impliquent aujourd'hui l'enseignant autrement. Les choix pédagogiques

L'installation de compétences de recherche scientifique :Un acte évaluatif d'un mémoire de master.

intéressent l'apprenant à partir de gestes évaluatifs plus pertinents et adéquats aux différentes situations d'enseignement- apprentissage, dont les divers objets d'évaluation sont en même temps des principes que l'évaluateur ne doit pas perdre de vue, dans l'élaboration des situations de l'action didactique. L'évaluation a en fin de compte comme tâche de recueillir des informations indiquant la mesure où ces principes sont appliqués adéquatement dans le curriculum et qui se manifestent pratiquement le moment où l'apprenant passe à l'œuvre, dans le sens où cela doit se concrétiser par effet-miroir lors de la réalisation d'un mémoire de recherche.

Ainsi, tout enseignant-évaluateur de produits de recherche doit garder en vue les critères d'évaluation qui se résument en : la formulation de la problématique, ici l'étudiant chercheur veillera à sa clarté et sa cohérence avec les objectifs et les questions annoncées hypothétiquement. Ensuite pour la revue littéraire, il se chargera de sélectionner les documents adéquats à la conceptualisation et à la résolution du problème proposé à l'étude. Par ailleurs le chercheur doit faire preuve de capacité à se positionner et à démontrer la pertinence de la question étudiée par rapport à la littérature existante et la rigueur dans la collecte et le traitement des données. Ainsi, lorsqu'il est question des critères méthodologiques, le chercheur doit être en mesure de justifier le choix et la pertinence des méthodes utilisées pour enfin tirer un profit scientifique du traitement des données de la manière la plus précise et la plus rigoureuse. S'ensuivent au terme de l'expérimentation s'il y a lieu, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus, où apparaîtront les compétences de l'étudiant à répondre en profondeur- totalement ou partiellement- et avec justesse à toutes les hypothèses proposées au départ.

En effet, le mémoire qui est une activité de synthèse consistant à réaliser un projet de recherche structurée et rigoureuse, dans un domaine particulier emmène l'étudiant au terme de son étude à améliorer ses connaissances. Il lui permet de démontrer ses capacités à suivre une démarche scientifique dans la conceptualisation et l'élucidation d'une problématique ainsi que l'aptitude à croiser des points de vue différents et à analyser des données et critiquer des faits. Pour enfin transmettre et communiquer ses idées et les résultats qu'il aura obtenus au terme de sa recherche. Tout cela dans une langue claire, concise et précise qui renvoie au langage de la spécialité, témoignant ainsi de la qualité de la communication et de la rédaction d'un travail universitaire. A Partir de ce moment-là, on pourra dire que les objectifs pédagogiques sont atteints, que l'acte évaluatif a livré ses fruits. C'est ainsi que l'étudiant pourra prétendre au titre d'académicien-chercheur.

7. Liste Bibliographique:

- R.F. Mager, 2005, « Comment définir des objectifs pédagogiques ? », Ed. Dunod, Paris.
- R. Galisson et al.,1980, « Didactique des langues étrangères, lignes de force du renouveau actuel en DLE », Ed. Clé International.

- A. Jorro, 2000, « L'enseignement et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question », Ed. De Boeck.
- C. Tagliante, 2005, « L'évaluation et le cadre européen commun » ; Ed. Clé International.
- E. De Corte et al., 1996, « Les fondements de l'action didactique », Ed. De Boeck-Université.
- Y. Reuter et al., 2007, « Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques », Ed. De Boeck.