

Fady CALARGÉ, fcalarge@gmail.com

Université Libanaise, Faculté de médecine dentaire

L'évaluation comme espace de dialogue entre les acteurs de la formation linguistique professionnalisante

Article reçu le : 04.11.2025 / Accepté le : 28.12.2025 / Publié le : 14.02.2026

Résumé

Cette étude examine l'intégration de différentes modalités d'évaluation (évaluation magistrale, auto-évaluation et co-évaluation) dans un cours de français professionnel destiné aux étudiants en médecine dentaire au Liban. À travers une expérience basée sur des présentations orales et des grilles d'évaluation, elle montre que ces outils favorisent le développement de compétences non techniques, telles que la responsabilité, l'esprit critique et l'équité. Une analyse comparative des grilles conçues par l'enseignant et les étudiants révèle un changement de priorités vers les compétences professionnelles et transversales, soulignant une perception instrumentale de l'apprentissage des langues. Les résultats démontrent également une attitude critique et exigeante de la part des étudiants lors de l'évaluation par les pairs et de l'auto-évaluation, interprétée comme une appropriation des normes professionnelles. L'étude souligne la nécessité de repenser l'évaluation comme un espace de dialogue et un outil indispensable pour l'engagement des étudiants et la co-construction de compétences dans des contextes de professionnalisation.

Mots-clés : auto-évaluation, professionnalisation, coévaluation, français pour public spécifique, compétences

Assessment as a space for dialogue between stakeholders in professional language training

Abstract

This study investigates the integration of different assessment modalities (magisterial evaluation, self-assessment, and co-evaluation) in a professional French course for dental students in Lebanon. Through an experiment based on oral presentations and assessment grids, it shows that these tools foster the development of soft skills, such as responsibility, critical thinking, and fairness. A comparative analysis of the grids designed by the teacher and the students reveals a shift in priorities towards professional and transversal skills, highlighting an instrumental perception of language learning. The results also demonstrate a critical and demanding stance from the students during peer and self-assessment, interpreted as an appropriate form of professional standards. The study underscores the need to rethink assessment as a dialogic space and an indispensable tool for learner engagement and the co-construction of skills in professionalizing contexts.

Key words : alternative assessment, self-evaluation, peer evaluation, French for specific purposes (dentistry), soft skills

Pour citer cet article :

CALARGÉ Fady (2025). L'évaluation comme espace de dialogue entre les acteurs de la formation linguistique professionnalisante. *Action Didactique*, [En ligne], 8 (2), 272-296. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

AIT MOULA Zakia et AMMOUDEN M'hand (dir.). (2025). Les langues d'enseignement au supérieur algérien : perceptions, pratiques et besoins. *Action Didactique*, 8 (2) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>.



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Dans un système éducatif qui repose largement sur la logique de l'évaluation magistrale, en tant que processus systématique pour déterminer le mérite, l'estimation, la valeur ou l'importance (Chen, 2015, 6) des apprentissages, tel que le système universitaire libanais, la seule finalité de ce test se limite à l'obtention d'une certification. Cette formation professionnalisante est généralement couronnée d'un diplôme qui prouve que le futur professionnel de la santé a effectivement acquis les compétences techniques requises pour exercer tel ou tel autre métier, sinon son parcours se solde par un échec. De plus, dans un contexte de crises multidimensionnelles (économique, politique, sanitaire, sécuritaire, etc.) comme celui du Liban, l'évaluation ne se réduit plus à la mesure des acquis, mais se transforme en outil révélateur des liens entre contraintes institutionnelles, attentes des étudiants et besoins du marché professionnel.

Aussi, ce type d'évaluation ne tient-il pas compte des compétences non techniques qui pourraient faire la différence dans le monde du travail. Prendre conscience des modalités de son propre apprentissage, s'autoévaluer, offrir ou solliciter une expertise, corriger ou remédier à un mauvais traitement sont autant d'exemples qui mettent en relief des outils mobilisés dans le processus d'évaluation des apprentissages et que l'étudiant pourrait déjà acquérir depuis sa formation initiale. Dans cette perspective, l'évaluation magistrale se voit limitée. Pour ainsi combler cette lacune, l'auto et la coévaluation représentent, semble-t-il, une alternative qui mérite une attention particulière, à condition que les futurs professionnels aient une certaine latitude de choisir leurs propres critères d'évaluation.

Dans le contexte universitaire, cette transformation se recoupe avec les propos de Tardif (2006) pour qui l'évaluation n'est plus « sommative », mais plutôt « formative », dans ce sens que son but n'est pas la mesure des savoirs acquis, de générer un environnement d'accompagnement et de construction évolutive de compétences.

En effet, cette réflexion s'inscrit globalement dans un axe pédagogique plus large qui soutient un développement de l'évaluation « de l'apprentissage » vers une évaluation « pour l'apprentissage », pour emprunter la terminologie de Black et Wiliam (1998). Dans cette logique, l'évaluation devient un fondement de régulation, d'autoréflexion et d'engagement déontologique du futur professionnel dans la construction de ses savoirs et l'appropriation de certaines compétences non techniques.

Cette réflexion converge avec les objectifs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001), qui appuie des formes alternatives

d'évaluation, en particulier l'autoévaluation guidée, comme outil de responsabilisation et de développement des compétences réflexives. Elle est aussi en adéquation avec les recommandations de l'UNESCO (2015 ; 2021), qui incitent à diversifier les approches évaluatives pour renforcer l'équité et l'engagement des étudiants dans le processus d'acquisition des apprentissages.

Dès lors, notre étude s'aligne avec une dynamique pédagogique contemporaine, qui vise l'intégration des pratiques évaluatives inclusives, formatives et adaptées à un contexte universitaire professionnalisant.

Pour approfondir cet axe qui représente une étape insécable du processus d'apprentissage dans un contexte langagier, nous avons mené, au sein de la faculté de Médecine dentaire de l'Université Libanaise (FMD-UL), une expérience qui nous permet de comparer respectivement l'impact de l'évaluation, de l'auto et de la coévaluation sur les étudiants.

La mise en place à la FMD-UL d'un dispositif évaluatif combinant évaluation magistrale, autoévaluation et coévaluation favorise l'engagement des étudiants dans les activités langagières et renforce leur prise en charge du processus d'apprentissage.

Dans cette étude, nous formulons les questions de recherche suivantes :

- Quels sont les enjeux pédagogiques et institutionnels de l'implémentation d'un dispositif mixte d'évaluation des apprentissages langagiers dans le contexte universitaire libanais ?
- Dans quelle mesure l'intégration de l'autoévaluation et de la coévaluation modifie-t-elle la perception que les étudiants ont du processus évaluatif et de leur propre apprentissage ?
- Comment le dispositif d'évaluation combinée est-il mis en œuvre au sein de la FMD-UL, et quels en sont les apports et les limites pédagogiques ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, nous avons mis en place une expérimentation pédagogique intégrant trois grilles d'évaluation (magistrale, autoévaluation et coévaluation) lors de présentations orales en français professionnel pour un public qui se spécialise en dentisterie. Ce choix méthodologique, offre à notre recherche la possibilité de mettre en place une démarche qualitative et descriptive appuyée par une analyse comparative des trois dispositifs d'évaluation. Les données ont été recueillies à partir de grilles d'évaluation, de notes chiffrées et d'observations réflexives menées auprès des futurs professionnels de la dent.

1. L'évaluation des apprentissages, une procédure complexe

L'évaluation en milieu universitaire est un élément indispensable qui permet de mesurer ou de remédier aux acquis pédagogiques des étudiants, d'orienter l'enseignement et d'améliorer la qualité de la formation. Dans cette logique, l'évaluation traditionnelle ou magistrale, l'autoévaluation ou encore la coévaluation sont considérées comme des éléments incontournables qu'il faut investir systématiquement dans chaque situation d'apprentissage. « L'objectif est de mettre l'accent sur ce que les étudiants montrent qu'ils peuvent faire, en fournissant une évaluation qui sert pour l'apprentissage et qui est aussi un moyen d'apprentissage [...] et non pas exclusivement une évaluation de l'apprentissage. » (Conseil de l'Europe, 2001) Qu'elle soit effectuée par un professeur, par l'étudiant lui-même ou par un pair, l'évaluation assure un retour complexe sur le processus d'enseignement-apprentissage qui engage à la fois l'administration, l'enseignant et l'étudiant. Cela dit, se contenter d'un seul type d'évaluation nous semble, par le fait même, limiter non seulement sa compréhension du processus d'apprentissage, mais également nier la capacité de l'évaluation à développer des compétences douces (Charbonnel, 2023), d'autoréflexion (Boud, 2005) ou encore de former le *mindset* (Dweck, 2007) de l'étudiant inscrit en formation initiale.

Dans ce qui suit, nous nous focaliserons sur chacun des trois types d'évaluation dans le but de préparer le contexte de notre étude de terrain qui a eu lieu à la FMD de l'Université Libanaise.

1.1. L'évaluation magistrale

L'évaluation magistrale, celle réalisée par l'enseignant et dont la finalité est de répondre à des exigences administratives, demeure la forme d'évaluation la plus traditionnelle et la plus commune en milieu universitaire. Ses formes sont variées ; nous citons, à titre d'exemple, les examens, les devoirs, les présentations orales et les projets. Cette approche permet de mesurer les connaissances acquises par les étudiants et de comparer leurs performances de manière « très peu individualisée » (Perrenoud, 1998). Cependant, ce type d'évaluation présente certaines limites. Elle « est davantage axée sur les erreurs que sur les réussites, aussi minimes soient-elles. » (Additio App, 2022) Elle peut également être perçue comme subjective et accorder une place limitée à la diversité des processus d'apprentissage et des profils des étudiants. Nombreux sont les didacticiens qui ont critiqué cette préférence pour l'évaluation sommative (Dochy, Segers et Sluimans, 1999) en raison de ses effets bloquants la motivation et l'apprentissage chez les futurs professionnels. Leurs travaux mettent en valeur le rôle des dispositifs de l'évaluation formative sur l'autorégulation et l'apprentissage collaboratif. De

plus, du fait qu'elle se focalise sur la mémorisation et la restitution des connaissances, elle pourrait compromettre, dans cette logique, la compréhension approfondie et le développement des compétences critiques.

1.2. L'autoévaluation

Pour sa part, l'autoévaluation, entendue comme prise en charge des apprentissages, est garante du développement d'une « posture réflexive régulatrice des pratiques » (Perrault et Levené, 2019). Elle offre aux étudiants l'opportunité d'évaluer, par eux-mêmes, leurs acquis et leurs performances et les prépare au monde professionnel. Cette approche encourage les étudiants à développer des compétences non techniques, telles que l'autocritique, la réflexivité et l'autonomie (Bais, 2017). L'autoévaluation peut se faire à l'aide de questionnaires, de grilles d'autoévaluation ou de réflexions écrites. Elle permet aux étudiants de s'approprier leur apprentissage et les pousse à fournir l'effort d'« élargir des capacités d'action et d'intervention sur la réalité » et faire preuve, aux dires de Holzkamp, d'un « apprentissage expansif » (2004). De plus, les travaux de Carré (2005) nous montrent que l'autoévaluation représente un élément clé dans le processus de construction de l'apprenance perçue comme attitude durable à l'apprentissage et nécessitant des dispositions conatives, cognitives et affectives de l'individu. Cette apprenance forme un professionnel responsable de sa propre éducation et acteur dans le processus d'apprentissage. Néanmoins, l'autoévaluation peut discréditer l'objectivité et être compromise par des facteurs propres à chaque étudiant, tels que la confiance en soi ou la peur de l'échec. Il est donc important d'encadrer les étudiants dans ce processus et de leur fournir l'essentiel pour faire de l'autoévaluation une expérience constructive.

Cela dit, qu'elle soit adoptée comme seul critère d'évaluation ou qu'elle soit combinée à l'évaluation traditionnelle, l'autoévaluation ne prend pas en compte l'évaluation par les pairs. Cette dernière s'avère incontournable dans le processus de mesure des apprentissages.

1.3. La coévaluation

La coévaluation, comme moyen mis à disposition des étudiants pour évaluer le travail de leurs pairs, leur permet de développer une palette de compétences transversales, telles que l'analyse critique, la communication et la collaboration. Elle peut être mise en œuvre pour évaluer des présentations orales, des travaux écrits, des projets collectifs ou encore la participation en classe. Le point focal de la coévaluation est qu'elle permet aux étudiants de mieux comprendre les critères d'évaluation et les objectifs d'apprentissage (Deakin-Crick et al., 2005 : 3). Raison pour laquelle Piat recommande « de

commencer par la coévaluation avant l'autoévaluation, car il est plus facile pour un élève de réfléchir à la performance d'un autre et de la noter. » (2024 : 14) Cependant, la coévaluation peut être source de malentendus entre les étudiants et, par la suite, générer des conflits. Il est donc essentiel de créer un environnement sensible au respect et à l'acceptation d'autrui et de clarifier le processus de conception et de mesure des critères d'évaluation adoptés.

Il serait donc urgent de dépasser une vision stagnante de l'évaluation, pour en faire un processus dialogique, où l'étudiant devient non plus un objet, mais un véritable acteur dans le processus de sa propre évaluation. Ce changement de posture ne peut se faire sans un accompagnement méthodologique rigoureux. Cependant, il constitue la pierre angulaire du développement et de l'autonomie des étudiants et du renforcement de leur pouvoir d'agir dans le monde académique et professionnel. C'est dans cette perspective que nous avons conçu une expérimentation à la fois pédagogique et institutionnelle, visant à tester concrètement cette synergie des évaluations au sein d'un cours de langue française spécialisé. Cette démarche s'inscrit dans la conception de l'évaluation chez Falchikov (2005) qui considère cette palette d'évaluations comme une opportunité pour instaurer un dialogue. Dans cette logique, la coévaluation devient un moyen de co-construction des savoirs et génère une culture de coresponsabilité partagée par les étudiants.

1.4. Vers une synergie des approches d'évaluation

Comme le montrent Black et Wiliam (1998), l'évaluation, l'autoévaluation et la coévaluation sont des approches complémentaires, non exclusives. En les combinant convenablement, il devient possible de créer un système d'évaluation plus global et plus équitable qui profite à la fois aux administrations, aux enseignants et aux étudiants. L'évaluation magistrale peut sans doute continuer à servir de cadre pour l'autoévaluation et la coévaluation. Par sa capacité à fixer des objectifs clairs et à évaluer les acquis des étudiants de manière standardisée, elle offre à l'étudiant une reconnaissance nationale et internationale sur le marché de l'emploi. Pour sa part, l'autoévaluation permet aux étudiants d'approfondir l'évaluation magistrale en assurant un retour introspectif sur leurs apprentissages et leur développement personnel tout au long de leur formation initiale. Et, enfin, la coévaluation permet d'enrichir l'évaluation magistrale en misant sur les compétences transversales et l'échange avec les pairs. C'est dans ce contexte particulier du système d'évaluation que s'inscrit notre initiative d'intégrer les trois types d'évaluation dans le cours de la langue française destinés aux futurs professionnels de la dentisterie. Cette approche rejoint le quotidien

des professionnels libanais dans le domaine de la santé. En effet, ils sont confrontés à la nécessité d'acquérir, depuis leur formation initiale, des compétences non techniques auxquelles on n'accorde souvent que peu d'importance dans les dispositifs classiques d'évaluation. Pour expliciter nos propos, nous présenterons dans la partie suivante le contexte pratique de notre recherche. Ces approches trouvent une résonance dans des recherches plus récentes portant sur la littéracie évaluative et la coévaluation en contexte universitaire. Nous pouvons citer à ce sujet les travaux de Carless et Boud (2018) ou encore ceux de Tai et al. (2018) qui mettent en avant l'importance de l'implication active et réfléchie des étudiants dans les processus évaluatifs.

2. Contexte du cours et présentations orales

Le cours de la langue française à la FMD de l'Université Libanaise est intégré dans le curriculum de la deuxième année de spécialité et s'étale sur 75 heures durant toute l'année académique. Son contenu porte prioritairement sur différentes thématiques dentaires qui sont enseignées selon la méthodologie du Français professionnel contextualisé (Calargé, 2020). Tout au long du cours, et déjà à partir de la première séance, un investissement conséquent est fourni pour sensibiliser les étudiants aux présentations orales qui ont lieu généralement vers la fin du cours. Le groupe est constitué de 30 étudiants inscrits en deuxième année de médecine dentaire, répartis en groupes correspondant aux 11 situations professionnelles du « Référentiel métier du chirurgien-dentiste » (2010). Des grilles leur sont expliquées dans le but de les sensibiliser aux critères d'évaluation.

Comme il a été annoncé précédemment, nous avons tenté, cette année (2024-2025), d'introduire la grille de coévaluation pour étudier son impact sur le rendement des étudiants et voir ce qu'elle leur apporterait en termes de formation professionnelle et de développement de compétences non techniques (voir Annexe 1). Ce dispositif a également permis de sensibiliser les étudiants à une forme de littéracie évaluative, c'est-à-dire la capacité à comprendre, manipuler, critiquer et coconstruire les critères d'évaluation. Cette compétence métacognitive est de plus en plus mise en valeur dans les formations professionnalisantes, en particulier dans le domaine de la santé, où les futurs praticiens sont invités à évaluer, à coopérer et à rendre compte de leurs décisions dans un cadre professionnel interdisciplinaire.

Il serait opportun ici de mettre en valeur l'originalité de notre travail qui cherche à confronter trois modèles de grilles complémentaires (enseignant —

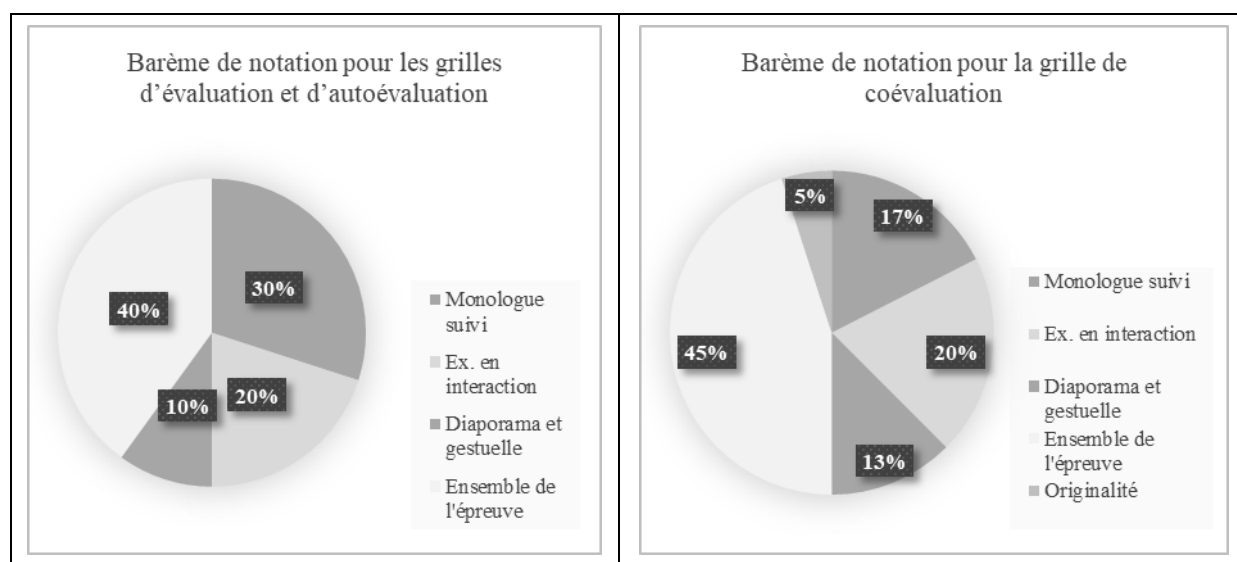
autoévaluation — pairs). Cette démarche nous permet de réduire les écarts entre la perspective institutionnelle et celle des étudiants par rapport au système d'évaluation adopté.

2.1. Protocole de recherche

Pour mener au mieux notre recherche, nous avons adopté un protocole conçu en trois phases : d'abord, la présentation et l'appropriation des critères d'évaluation choisis par les étudiants ; ensuite, la conception des grilles d'évaluation ; enfin, la mise en œuvre des présentations orales suivies des trois modalités d'évaluation. Les données collectées ont finalement fait l'objet d'une analyse comparative.

2.2. Conception des grilles

Pour commencer, il faut rappeler que la conception des grilles d'évaluation est inspirée, de manière générale, des descripteurs du CECRL (2001), en particulier, en ce qui concerne le niveau B2, sur fond de l'évaluation formative (Black et Wiliam, 1998) du fait que les étudiants en FMD doivent valider, en aval du cours, ledit niveau. À cela s'ajoute une latitude d'adaptation des critères pour répondre aux besoins de la faculté. Ce travail repose sur les travaux portant sur les compétences non techniques en formation professionnalisante (Boud, 2000 ; Falchikov, 2005) et reflète une priorité dans le domaine de la dentisterie. La grille d'évaluation traditionnelle (G1) est conçue par l'enseignant de manière à répondre simultanément aux différents objectifs établis par le cours et aux attentes de la faculté en termes d'acquisitions linguistiques et éducatives. Ces acquis sont retenus uniquement s'ils répondent aux contextes académique et professionnel du futur dentiste. La grille d'autoévaluation (G2) est la même que celle de la G1 à la différence qu'elle est exploitée en classe durant le cours et remplie individuellement par l'étudiant après sa présentation orale. L'objectif est de vérifier si, après explication, l'étudiant va toujours s'accorder la même note, ou tout au moins une note approximative à celle attribuée par l'enseignant. La grille de coévaluation (G3), quant à elle, est conçue totalement par les étudiants. Aucune contrainte ne leur a été imposée, et ce, par souci de leur garantir une liberté totale tout au long de la conception de la grille. En somme, nous pouvons dire que les parties conçues sont donc le Monologue suivi, l'Exercice en interaction, le Diaporama et la Gestuelle, et enfin l'Ensemble de l'épreuve ; avec une catégorie ajoutée pour la grille de coévaluation concernant l'Originalité de la présentation. Nous remarquons que les notes d'évaluation changent entre d'une part, les G1 et G2 et, d'autre part, la G3. Ce qui mène logiquement à une adaptation du barème sur un total de 20 points pour les différentes parties.

Tableau 1 : Barème de notation des différentes grilles

Dans ce qui suit, nous proposons une lecture approfondie de ces critères que nous détaillerons par partie.

2.2.1. Le monologue suivi

Le monologue suivi dans les trois grilles s'étale sur une durée de 5 à 7 minutes et est noté sur 6 points sur 20 dans les G1 et G2 et par 3,5 points dans la G3.

Tableau 2 : Monologue suivi

MONOLOGUE SUIVI dans G1 et G2	5 à 7 minutes 6 pts				
Peut présenter la situation professionnelle du projet et expliquer la ou les sous-partie(s) qui s'y rattache(nt).	0	0,5	1		
Peut présenter au moins une des quatre sous-parties de la situation professionnelle en mettant en évidence des éléments significatifs et/ou des exemples pertinents.	0	0,5	1	1,5	2
Peut marquer clairement les relations entre ses idées.	0	0,5	1	1,5	2
Peut donner des conseils professionnels/mettre en garde/en lien avec la situation présentée.	0	0,5	1		

MONOLOGUE SUIVI dans G3	5 à 7 minutes 3,5 pts		
Respecte le temps consacré à la préparation du PowerPoint et de la présentation orale.	0	0,5	1
Maîtrise les connaissances présentées en lien avec la situation.	0	0,5	
Peut enchaîner les idées entre elles (connecteurs logiques, transitions)	0	0,5	1
Parle avec un accent courant (prononciation, voix monotone, jet rapide)	0	0,5	1

De plus, nous remarquons que, dans les G1 et G2, le monologue suivi focalise sur la capacité de l'étudiant à présenter la situation professionnelle du projet, de manière globale, tout en détaillant sa propre partie, du fait que c'est un projet commun et réalisé à plusieurs. De surcroît, l'évaluation porte sur son aptitude à marquer les relations entre les idées de manière claire et son habilité à prodiguer des conseils professionnels en lien avec la partie présentée. Cependant, dans la G3, la situation change. L'accent est plutôt mis sur la gestion du temps, sur la capacité de l'étudiant à enchaîner ses idées entre elles et à parler avec un accent courant. Notons également que les étudiants intègrent la maîtrise des connaissances en lien avec la situation professionnelle, même s'ils ne lui accordent qu'un demi-point. Nous verrons ultérieurement, dans l'analyse, la valeur de ce critère.

2.2.2. L'exercice en interaction

Concernant l'exercice en interaction, nous remarquons que, dans les deux versions des grilles, le temps imparti (2 à 3 minutes) et le barème sont les mêmes. Alors que, dans les G1 et G2, les critères relèvent de la capacité de l'étudiant à confirmer et nuancer ses idées et à réagir aux arguments et déclarations d'autrui pour défendre sa position ; la G3 mise davantage sur la réalisation d'activités pour générer de l'interaction auprès du public et sur l'interaction sous forme de questions-réponses dans le but d'informer et de vérifier l'acquisition des savoirs.

Tableau 3 : L'exercice en interaction

EXERCICE EN INTERACTION dans G1 et G2	2 à 3 minutes 4 pts				
Peut confirmer et nuancer ses idées et ses opinions, apporter des précisions.	0	0,5	1	1,5	2
Peut réagir aux arguments et déclarations d'autrui pour défendre sa position.	0	0,5	1	1,5	2

EXERCICE EN INTERACTION dans G3	2 à 3 minutes 4 pts				
Peut mettre en place des activités pour initier l'interaction dans le but d'informer.	0	0,5	1	1,5	2
Peut vérifier le degré de compréhension auprès du public (poser des questions).	0	0,5	1		
Peut interagir avec le public (répondre aux questions, discuter, etc.).	0	0,5	1		

2.2.3. Le diaporama et la gestuelle

Au niveau du document PowerPoint, de la présentation et de la gestuelle, le barème change légèrement d'une version des grilles à l'autre. Les étudiants préfèrent mettre en relief la qualité de leur préparation, raison pour laquelle ils lui accordent 2 points sur 20. De surcroît, au vu de la gestion du stress et du travail sur leur confiance en soi qu'exige la présentation orale, nous remarquons qu'ils souhaitent que cet effort soit soldé par un score d'un demi-point.

Tableau 4 : Le diaporama et la gestuelle

POUR LE DIAPORAMA ET LA GESTUELLE dans G1 et G2		2 pts		
Peut préparer un diaporama pour une présentation professionnelle et originale.	0	0,5	1	
Peut respecter le code vestimentaire et la gestuelle professionnelle.	0	0,5	1	

POUR LE DIAPORAMA ET LA GESTUELLE dans G3		2.5 pts			
Assure une bonne qualité du diaporama (lisibilité, montage, mise en page).	0	0,5	1	1,5	2
Montre une confiance en soi et gère bien son stress.	0	0,5			

2.2.4. L'ensemble de l'épreuve

Pour l'ensemble de l'épreuve, nous pouvons dire que le contenu des grilles change dans le fond d'une version à l'autre. Dans les G1 et G2, les critères à évaluer sont le lexique, la morphosyntaxe et la maîtrise du système phonologique. Dans l'ensemble, il s'agit donc de la maîtrise de la langue et du vocabulaire en lien avec la situation présentée. Cela dit, les étudiants voient les choses autrement et montrent, par le fait même, une certaine capacité de mobiliser les critères d'évaluation de manière à répondre à leurs attentes. En effet, comme il s'agit d'un projet réalisé par groupes, les étudiants entendent l'ensemble de l'épreuve non seulement comme une unité insécable, mais réciproquement comme un ensemble d'éléments interpénétrés qui pourraient entraîner aussi bien au succès qu'à l'échec de la présentation. Cela les conduit à montrer, en aval du projet, qu'ils ont fourni les efforts nécessaires dans le travail de groupe pour assurer un contenu fiable et de bonne qualité (des informations scientifiquement correctes). Sur un autre plan, l'ensemble de l'épreuve représente, pour eux, une maîtrise des connaissances sur la totalité de la situation (non seulement de la partie dont ils sont responsables), donc une capacité d'enchaîner les idées entre les quatre parties de la situation. De plus, les intervenants veulent mettre en valeur une synchronisation harmonieuse et une répartition équilibrée des parties entre elles, ce qui justifie le barème suggéré.

Tableau 5 : L'ensemble de l'épreuve

POUR L'ENSEMBLE DE L'ÉPREUVE dans G1 et G2		8 pts							
Lexique (étendue et maîtrise) Possède un riche vocabulaire en lien avec la situation professionnelle et peut reformuler pour éviter des répétitions ; le vocabulaire est précis, mais des lacunes et des confusions subsistent.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		
Morphosyntaxe A un bon contrôle grammatical, malgré de petites fautes syntaxiques.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Maîtrise du système phonologique A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.	0	0,5	1						

POUR L'ENSEMBLE DE L'ÉPREUVE dans G3		9 pts					
Fait preuve d'efforts investis dans la recherche des informations (préparation en aval).	0	0,5	1	1,5	2	2,5	
Maîtrise l'ensemble du diaporama et sa présentation orale.	0	0,5	1				
Maîtrise les connaissances sur la totalité de la situation (non seulement de sa propre partie).	0	0,5					
Présente un contenu vrai et de bonne qualité (les informations sont scientifiquement correctes)	0	0,5	1	1,5	2		
Peut enchaîner les idées entre les quatre parties de la situation (connecteurs logiques et transition entre les intervenants).	0	0,5	1				
Les intervenants montrent une synchronisation et une répartition équilibrée des parties entre elles.	0	0,5	1	1,5	2		

2.2.5. L'originalité du projet

Pour conclure la partie qui concerne la conceptualisation des grilles, nous pouvons dire que, par la note qu'ils lui accordent dans G3, les étudiants réclament une certaine reconnaissance au niveau de l'originalité de leur présentation et cela justifie le score fixé.

Tableau 6 : Originalité du projet

ORIGINALITÉ DU PROJET dans G3	1 pt		
Présente une présentation <i>originale</i>	0	0,5	1

Il est également révélateur que les futurs professionnels de la dentisterie aient spontanément introduit le critère de l'originalité. Cela met en exergue une conscience développée des attentes implicites de l'oral professionnel :

capter l'attention d'un public, se démarquer, argumenter, persuader ou encore convaincre. Cette démarche rend compte d'une appropriation, même si elle est partielle, de la logique de mise en scène professionnelle, intrinsèque à la communication en milieu médical. Cela montre aussi que les futurs professionnels, bien que novices, perçoivent déjà les normes sociales et les exigences professionnelles du métier auquel ils se préparent.

En somme, cette triangulation méthodologique vise à mettre en place un système évaluatif progressif, qui permet aux étudiants de mieux comprendre les modalités d'évaluation de leurs apprentissages.

2.3. Analyse

Se distancier de la conception des grilles d'évaluation, présentée jusque-là, nous permet d'analyser certains points en lien avec les modalités de travail chez les futurs professionnels. Nous les résumons dans ce qui suit.

D'abord, nous pouvons dire que les étudiants ont effectivement compris la conception de la grille, ainsi que la logique des critères et qu'ils ont su les mobiliser de manière pertinente dans leur travail. Un aperçu global de la G3 nous permet d'affirmer que ce que les étudiants souhaitent mettre en valeur, ce sont justement leurs efforts fournis, tout au long du cours, pour préparer les projets oraux (originalité de la présentation, qualité du diaporama et du contenu, confiance en soi, gestion du stress, etc.). Une classification différente des critères de la grille nous permet de concevoir les facteurs d'évaluation suivants : la Langue, la Préparation du projet, la Présentation orale (en monologue suivi), la Présentation orale (en mode synchronisation avec le groupe), les Compétences non techniques (CNT) mobilisées et enfin l'Ensemble du projet. Dans ce prolongement logique, le tableau 1 nous offre une schématisation claire de la répartition du barème comme souhaitée par les étudiants.

Par contre, le tableau n°7 nous permet d'identifier un certain dysfonctionnement et de dire que la langue n'occupe, dans le barème, qu'un score très bas (2 points) par rapport à la préparation de la présentation qui y semble un facteur dominant, voire exagéré (9 points). En revanche, la présentation orale y est évaluée à 6,5 points, ce qui nous semble correct.

Tableau 7 : Répartition du barème par facteur d'évaluation

Facteur	Critère d'évaluation	Barème /20	Total de pts/facteur
Langue	Peut enchaîner les idées entre elles dans son monologue (connecteurs logiques, transitions).	1	2
	Parle avec un accent courant (prononciation, voix monotone, jet rapide).	1	
Préparation	Maîtrise les connaissances présentées en lien avec la situation (indépendamment de leur véracité).	0,5	9
	Peut mettre en place des activités pour initier l'interaction dans le but d'informer.	2	
	Fait preuve d'efforts investis dans la recherche des informations (préparation en aval).	2,5	
	Assure une bonne qualité du diaporama (lisibilité, montage, mise en page).	2	
	Présente un contenu fiable et de bonne qualité (les informations sont scientifiquement correctes)	2	
Présentation orale (monologue suivi)	Peut vérifier le degré de compréhension auprès du public (poser des questions).	1	2
	Peut interagir avec le public (répondre aux questions, discuter, etc.).	1	
Présentation orale en mode synchronisation avec le groupe	Maîtrise l'ensemble du diaporama et sa présentation orale.	1	4,5
	Maîtrise les connaissances sur la totalité de la situation (non seulement de sa propre partie).	0,5	
	Peut enchaîner les idées entre les quatre parties de la situation (connecteurs logiques et transition entre les intervenants).	1	
	Les intervenants montrent une synchronisation et une répartition équilibrée des parties entre elles.	2	
CNT	Montre une confiance en soi et gère bien son stress.	0,5	1,5
	Respecte le temps consacré à la préparation du PowerPoint et de la présentation orale. (Gestion du temps)	1	
L'ensemble du projet	Fournit une présentation originale	1	1

Au sujet des CNT mises en place, les étudiants souhaitent bien mettre en valeur, loin de la simple conformité linguistique, un certain effort fourni lors de la préparation pour apprendre à avoir plus confiance en eux-mêmes et à gérer le stress (1,5 point). Nous en convenons, les présentations orales sont conçues dans une logique académique et professionnelle à laquelle les étudiants ne sont pas encore familiarisés. Ils se sentent, naturellement,

déstabilisés et ils développent lesdites CNT indispensables pour maîtriser davantage leur discours oral.

Autre point que nous retenons, c'est le barème accordé à la qualité et à la fiabilité des informations en lien avec la situation professionnelle (2,5 points), et cela montre que les étudiants sont conscients qu'ils sont en 2^e année de spécialité et qu'ils ne souhaitent pas être évalués en fonction d'informations professionnelles alors qu'ils ne maîtrisent pas encore leur spécialité.

Sur le plan de la présentation en mode synchronisation avec le groupe, les étudiants désirent donner de la valeur au travail de coordination effectué lors des répétitions du projet. Les 4,5 points accordés à cette partie peuvent apparaître élevés. Mais cet investissement dans la notation se justifie par l'ampleur de la situation et son contenu spécialisé, nous pouvons dire que cela demeure correct. Le groupe est censé présenter la situation en 30 minutes et interagir avec le public durant encore 10 minutes. Ce qui fait un total de 40 minutes. Dans cette perspective, les critères sélectionnés et le barème qui leur correspond nous semblent parfaitement logiques et justifiés.

L'écart entre les valeurs attribuées à la langue (2 points) et à la préparation du projet (9 points) suggère une perception instrumentale du cours de langue, envisagé plutôt comme outil de communication fonctionnelle que comme objet d'apprentissage en soi. Cette innovation interroge la place du français dans une formation où la langue est au service d'une spécialisation médicale. Cela nous amène à réfléchir sur la nécessité d'articuler les objectifs linguistiques et professionnels de manière explicite pour ne pas réduire la langue à un simple savoir scientifique. Cette classification des critères, qui place la langue en tant que telle dans l'arrière-plan, soulève un débat crucial en didactique des langues à visée professionnelle : quelle importance doit-on accorder à la dimension linguistique et à la compétence communicative spécialisée ? Selon Hutchinson et Waters (1987), dans un cours de spécialité, la langue ne représente qu'un outil qui permet d'atteindre les objectifs spécifiques. Cela renseigne *in fine* sur le choix du groupe d'accorder plus de notes aux objectifs pragmatiques et professionnels qu'aux critères linguistiques. Ils rejoignent par ce fait ce que Perrenoud (1998) appelle la « construction active de compétences » où la langue est subordonnée à son rôle opératoire dans un contexte spécialisé et professionnel. Pour Black et Wiliam (1998), les étudiants, coauteurs de leur propre évaluation, s'approprient les critères, sélectionnent les compétences qu'ils considèrent comme essentielles et les transforment en véritable outil de professionnalisation.

3. Dispositifs d'évaluation adoptés et discussion des résultats

En aval de la présentation de chaque situation professionnelle, nous avons rempli la fiche d'évaluation (G1) pour chaque étudiant, selon la version jointe dans l'Annexe 1. Nous avons également demandé à chaque étudiant de remplir sa fiche d'autoévaluation (G2) et avons accordé aux différents groupes 10 minutes pour remplir, pour chaque collègue, la fiche de coévaluation (G3). Les résultats, détaillés en Annexe 2 « Projets dentaires : notes accordées par type d'évaluation sur un total de 20 points », confirment que les étudiants ont traité l'exercice avec sérieux et ont noté de façon mesurée, sans excès. La preuve en est que les notes selon les G2 et G3 varient selon une marge allant de 1 à 2 points par rapport à la note de l'évaluation magistrale. Ce qui est logique. Cependant, nous remarquons que, dans certains cas, ils étaient plutôt sévères, voire stricts, envers eux-mêmes dans leur autoévaluation, comme c'est le cas avec les étudiants E1, E2, E7. C'est sans doute pour cette raison qu'ils se sont attribué des notes nettement inférieures à celles issues de l'évaluation magistrale. L'exigence des étudiants au niveau de l'auto et de la coévaluation est perçue comme une appropriation académique de l'évaluation, plutôt que comme un manque de maîtrise des critères choisis. Selon Deakin-Crick et al. (2005), il s'agit d'un développement d'une compréhension profonde des critères des attentes professionnelles. La rigueur observée traduit une tentative de la part des étudiants de se positionner en futurs professionnels et veiller à l'application des normes de qualité de leur spécialité. Cette transparence intellectuelle, bien que difficile à acquérir, se rallie aux travaux de Boud (2000) sur la valeur formative de l'autoévaluation critique.

Étudiant	Évaluation	Autoévaluation
E1	15	12,5
E2	19	15,5
E7	16	13

De même en ce qui concerne les notes de l'évaluation et de la coévaluation. Alors qu'ils avaient la totale liberté de noter comme ils jugent bon de le faire, les étudiants ont montré une transparence et une responsabilité dans l'évaluation de leurs pairs et se sont montrés plus exigeants envers eux. Tel est le cas, par exemple, des notes des étudiants E7, E25, E26 et E27.

Étudiant	Évaluation	Coévaluation
E7	16	12
E25	18	15
E26	19	15
E27	18	13,5

Cela dit, si nous comparons les résultats de l'autoévaluation à ceux de la coévaluation, nous remarquons qu'en général, la marge n'est pas très grande, à l'exception des cas des étudiants E6, E7, E11, E19 et E27. C'est l'auto ou la coévaluation qui l'emporte dans chaque cas.

Étudiant	Autoévaluation	Coévaluation
E6	17,5	13
E7	13	12
E11	10,5	15
E19	15	12,5
E27	17,5	13,5

Afin d'approfondir cette comparaison, nous proposons dans le tableau 8 une analyse systématique des écarts entre les trois types d'évaluation.

Tableau 8 : Analyse comparative des écarts entre les trois modalités d'évaluation (sur 20 points)

	Évaluation magistrale (G1)	Autoévaluation (G2)	Écart G1- G2	Coévaluation (G3)	Écart G1- G3	Interprétation des écarts
E1	15	12,5	-2,5	12	-3	Auto-critique marquée, rigueur envers soi.
E2	19	15,5	-3,5	16,5	-2,5	Exigence élevée ; distance réflexive.
E7	16	13	-3	12	-4	Sévérité en auto et coévaluation ; appropriation des normes.
E8	16	19 → 15,5	+3 → -0,5	14	-2	Ajustement après visionnage, régulation réflexive.
E11	17	10,5	7,5	15	-2	Coévaluation plus clémentine ; logique de pairs.
E25	18	17	-1	15	-3	Pairs plus exigeants que l'enseignant.
E27	18	17,5	-0,5	13,5	-4,5	Grand écart G1- G3 ; exigence collective forte.

Ce tableau qui présente une visualisation croisée des notes révèle des écarts, parfois significatifs, entre les trois modalités d'évaluation, révélateurs de postures évaluatives différenciées. En effet, les écarts entre G1 et G2 varient de -3,5 à +3 points et mettent en valeur une capacité d'autocritique assez prononcée chez plusieurs étudiants (E1, E2, E7). Cette attitude sévère envers

soi-même peut indiquer une appropriation des normes professionnelles : les futurs professionnels intègrent dès la deuxième année les attentes du métier dentaire et adoptent une posture autorégulatrice exigeante, conforme aux principes de l'évaluation formative (Boud, 2000).

De plus, l'exemple de l'étudiant E8 illustre ce processus d'appropriation de manière dynamique. Initialement autoévalué à 19/20, il modifie la note pour 15,5/20 après avoir visionné sa présentation, réduisant son écart avec la note magistrale (16/20) à seulement 0,5 point. Cet ajustement met en évidence sa capacité à prendre distance, à s'autoréguler et à sculpter son jugement en fonction des critères internalisés. De même pour les écarts entre G1 et G3 qui sont marqués, parfois, jusqu'à -4,5 points. Ces intervalles renseignent sur le fait que les futurs professionnels de la dent se montrent, dans certains cas, plus exigeants même que l'enseignant. Cela renforce l'idée que la coévaluation n'est pas une tentative pour baisser les standards, mais un espace de négociation et d'appropriation des normes collectives.

Cela dit, un cas particulier retient toute notre attention : c'est celui de l'étudiant E8. En effet, nous remarquons que la première note d'autoévaluation accordée est 19/20 alors que celle de l'évaluation magistrale est 16 et celle de la coévaluation est 14. La séance qui a suivi son projet oral, l'étudiant s'est présenté auprès de nous et nous a demandé de soumettre une autre grille d'autoévaluation. Chose que nous avons acceptée en lui demandant de justifier ses propos. Il s'avère que la raison de sa demande est qu'il a visionné ultérieurement sa présentation et a rempli de nouveau la grille d'autoévaluation et qu'il s'est accordé une note de 15,5/20. En comparant les deux grilles, nous avons remarqué qu'il a déduit 1 point du monologue suivi, 1 point de l'exercice en interaction et 1,5 point de l'ensemble de l'épreuve.

Étudiant	Évaluation	Autoévaluation	Coévaluation
E8	16	19 / 15,5	14

L'exemple d'E8 illustre la capacité du groupe à redéfinir les priorités de l'évaluation en y intégrant des critères émergents. Cela renseigne sur le rôle de l'évaluation qui constitue un outil de négociation, sans se borner à être un simple dispositif normatif. Effectivement, l'exemple E8 illustre brillamment comment un étudiant peut assimiler les critères d'évaluation et développer une capacité de recul critique envers sa propre performance. Il représente le processus d'acquisition des critères d'évaluation par les étudiants. Le retour sur sa note après visionnage de la prestation reflète chez l'étudiant une capacité à prendre du recul, à s'autoréguler et à ajuster son jugement. Cette prise en charge du processus d'apprentissage, même si elle est rare, est significative. Elle confirme que l'autoévaluation n'est pas conçue comme une tâche imposée, mais elle est perçue comme un levier d'apprentissage autoréflexif si les conditions pédagogiques sont réunies (temps, accompagnement, engagement, clarté des critères). Cela soulève aussi la

question des dispositifs de l'accompagnement méthodologique de l'évaluation : faut-il revisiter les grilles d'évaluation à froid ? Ou proposer des séances de discussion collective pour développer un langage d'analyse commun entre, d'une part, les évaluateurs et, d'autre part, les étudiants ? Ces pistes mériteraient d'être explorées pour renforcer la maturité réflexive des étudiants et de leurs évaluateurs.

Les résultats obtenus confirment en partie notre hypothèse : l'intégration de différents dispositifs d'évaluation, tels que l'auto et la coévaluation, favorise, en effet, une appropriation critique des normes professionnelles par les étudiants. Nous en convenons, les écarts de notes reflètent une posture de distanciation réflexive chez les futurs professionnels. Cela nous permet de dire que cette rigueur auto-évaluative rejoint les travaux de Boud (2000) sur l'évaluation formative comme levier d'autonomisation. Cependant, bien que notre approche triangulaire (G1-G2-G3) offre une vision dialogique de l'évaluation, peu explorée encore en FOS dentaire, notre étude demeure limitée du fait qu'elle porte sur un petit échantillon spécialisé. D'où la nécessité de généraliser des réplifications. *In fine*, nous pouvons affirmer qu'en ce qui concerne les enseignants, ils sont invités à adopter une démarche de co-construction des grilles d'évaluation avec leurs étudiants. Et pour les institutions, il s'agit d'avoir une volonté d'intégration de l'évaluation formative dans les cursus professionnalisants.

Conclusion

Dans un contexte éducatif en perpétuelle mutation, il devient monnaie courante pour l'enseignant de manipuler les formes d'évaluation afin d'apporter une précision optimale sur les acquis de ses étudiants. Nous l'avons vu, un seul type d'évaluation ne peut que fournir un retour partiel sur la situation d'enseignement-apprentissage. Il est recommandé de marier les outils afin de former l'esprit critique des futurs professionnels, de développer chez eux des compétences transversales et de les préparer aux exigences de leur profession. L'exemple réussi des futurs dentistes inscrits en deuxième année de leur formation initiale montre que, quand leur professeur ou administration prend en considération leur retour sur le processus de leur propre apprentissage, ils se motivent et deviennent exigeants envers eux-mêmes et leurs pairs. Ce retour d'expérience met également en lumière l'intérêt de considérer l'évaluation non plus seulement comme une échelle de mesure, mais comme un acte de dialogue entre les différents acteurs de la formation. En engageant les étudiants à participer à la définition des critères, à se positionner face à leurs pairs et à revenir sur leur propre performance, on prépare le terrain à une pédagogie de la coresponsabilité. Celle-ci développe un climat de confiance, de rigueur

partagée et de reconnaissance mutuelle, particulièrement fécond dans les contextes professionnalisants. Il serait donc souhaitable que les administrations et enseignants envisagent l'implémentation des différents systèmes de mesure des acquis dans l'espoir de s'engager dans une réforme de fond et changer le regard qu'ils portent sur l'évaluation. Nos propos rejoignent les recommandations récentes de Nicol et Macfarlane-Dick (2006) en pédagogie universitaire, qui encouragent la mise en place de dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des futurs professionnels et leur autonomie académique.

Cette étude, révélatrice de dynamiques prometteuses, présente certaines limites : la taille limitée de l'échantillon et le contexte spécifique dentaire dans lequel elle s'insère. La généralisation des résultats nécessiterait une reproduction à une échelle bien plus large.

Pour finir, cette expérience ouvre la voie à des recherches plus larges, notamment sur la durabilité des effets de ces pratiques évaluatives. L'autoévaluation et la coévaluation influencent-elles la posture d'apprentissage des étudiants sur le long terme ? Ces derniers transfèrent-ils les compétences réflexives dans d'autres disciplines ou dans leur pratique clinique ? Une étude interdisciplinaire permettrait de répondre à ces questions et d'évaluer plus finement l'impact de cette approche sur la construction identitaire des futurs professionnels de la santé. Pour finir, nous dirons que notre travail met en valeur le potentiel que l'évaluation, sous différentes formes, offre en termes d'espace de dialogue et de coresponsabilité, notamment dans le cadre des formations universitaires professionnalisantes.

Références bibliographiques

- Additio App. (2022, avril 29). *Évaluation traditionnelle ou évaluation par compétences ?* Additio. <https://additioapp.com/fr/evaluation-traditionnelle-ou-evaluation-par-competences/>
- Bais, R. (2017). *L'autoévaluation, une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève* [Mémoire de master, Université Toulouse Jean Jaurès]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01744749>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. King's College London, School of Education.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Nichols Publishing Company.
- Calargé, F. (2020). Le Français professionnel contextualisé (FPC) : Un tournant décisif dans l'enseignement supérieur. In *3e Colloque international* —

- Évaluation de la qualité des formations dans l'enseignement supérieur* (pp. 275-282). IUL.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Charbonnel, L. (2023, septembre 12). *Évaluation par les pairs et soft skills : une synergie pour le succès*. ChallengeMe. <https://challengeme.online/evaluation-par-les-pairs-et-soft-skills-une-synergie-pour-le-succes/>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des politiques linguistiques. <https://www.coe.int/lang-CECR>
- Deakin-Crick, R., Sebba, J., Harlen, W., & Durant, K. (2005). *Systematic review of research evidence of the impact on students of self- and peer assessment: Protocol*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. RoutledgeFalmer.
- Gruber Jost, S., & Vieille-Grosjean, H. (2019). De l'évaluation à l'autoévaluation : D'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif. In *Diversité des publics et évaluation humaniste : Quels possibles dans différents contextes ?* <https://doi.org/10.4000/ced.870>
- Holzkamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. In P. Faulstich & J. Ludwig (Éds.), *Expansives Lernen* (pp. 29-38). Baltmannsweiler. (Texte original publié en 1996).
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

- Perrault, B., & Levené, T. (2019). L'autoévaluation accompagnée et contractualisée : Quels effets sur le développement professionnel ? Ce qu'en disent les futurs enseignants et formateurs d'adultes. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. <https://hal.science/hal-04334095>
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages* (Chap. 4). De Boeck.
- Piat, F. (2024, février 14). Autoévaluation et coévaluation en classe de langue : Des évaluations alternatives à grand potentiel. In *Unterricht heute* (No 18). Éditions Maison des Langues. https://www.emdl.fr/wp-content/uploads/2024/02/emdl_dossier_pedagogique_heute_im_unterricht_18.pdf
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Annexe 1

Grille d'évaluation et d'autoévaluation (G1 et G2)

MONOLOGUE SUIVI :	30 minutes	6 pts					
Peut présenter la situation professionnelle du projet et expliquer la ou les sous-partie(s) qui s'y rattache(nt).	0	0,5	1				
Peut présenter au moins une des quatre sous-parties de la situation professionnelle en mettant en évidence des éléments significatifs et/ou des exemples pertinents.	0	0,5	1	1,5	2		
Peut marquer clairement les relations entre ses idées.	0	0,5	1	1,5	2		
Peut donner des conseils professionnels/mettre en garde/en lien avec la situation présentée.	0	0,5	1				
EXERCICE EN INTERACTION : Débat	10 minutes	4 pts					
Peut confirmer et nuancer ses idées et ses opinions, apporter des précisions.	0	0,5	1	1,5	2		
Peut réagir aux arguments et déclarations d'autrui pour défendre sa position.	0	0,5	1	1,5	2		
POUR LE DIAPORAMA ET LA GESTUELLE		2 pts					
Peut préparer un diaporama pour une présentation professionnelle et originale.	0	0,5	1				
Peut respecter le code vestimentaire et la gestuelle professionnelle.	0	0,5	1				
POUR L'ENSEMBLE DE L'ÉPREUVE		8 pts					
Lexique (étendue et maîtrise)							
Possède un riche vocabulaire en lien avec la situation professionnelle et peut reformuler pour éviter des répétitions ; le vocabulaire est précis, mais des lacunes et des confusions subsistent.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Morphosyntaxe							
A un bon contrôle grammatical, malgré de petites fautes syntaxiques.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Maîtrise du système phonologique							
A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.	0	0,5	1				

Grille de coévaluation (G3)

MONOLOGUE SUIVI :	30 minutes	3.5 pts					
Respecte le temps consacré à la préparation du PowerPoint et de la présentation orale.	0	0,5	1				
Maîtrise les connaissances présentées en lien avec la situation (indépendamment de leur véracité).	0	0,5					
Peut enchaîner les idées entre elles dans son monologue (connecteurs logiques, transitions).	0	0,5	1				
Parle avec un accent courant (prononciation, voix monotone, jet rapide).	0	0,5	1				
EXERCICE EN INTERACTION : Débat	10 minutes	4 pts					
Peut mettre en place des activités pour initier l'interaction dans le but d'informer.	0	0,5	1	1,5	2		
Peut vérifier le degré de compréhension auprès du public (poser des questions).	0	0,5	1				
Peut interagir avec le public (répondre aux questions, discuter, etc.).	0	0,5	1				
POUR LE DIAPORAMA ET LA GESTUELLE		2.5 pts					
Assure une bonne qualité du diaporama (lisibilité, montage, mise en page).	0	0,5	1	1,5	2		
Montre une confiance en soi et gère bien son stress.	0	0,5					
POUR L'ENSEMBLE DE L'ÉPREUVE		9 pts					
Fait preuve d'efforts investis dans la recherche des informations (préparation en aval).	0	0,5	1	1,5	2	2,5	
Maîtrise l'ensemble du diaporama et sa présentation orale.	0	0,5	1				
Maîtrise les connaissances sur la totalité de la situation (non seulement de sa propre partie).	0	0,5					
Présente un contenu vrai et de bonne qualité (les informations sont scientifiquement correctes)	0	0,5	1	1,5	2		
Peut enchaîner les idées entre les quatre parties de la situation (connecteurs logiques et transition entre les intervenants).	0	0,5	1				
Les intervenants montrent une synchronisation et une répartition équilibrée des parties entre eux.	0	0,5	1	1,5	2		
ORIGINALITÉ DU PROJET		1 pt					
Présente une présentation <i>originale</i>	0		0,5	1			

Annexe 2

Projets dentaires : notes accordées par type d'évaluation sur un total de 20 points

Situation professionnelle	Étudiant	Évaluation	Autoévaluation	Coévaluation
Situation 1 : Première consultation, contrôle, maintenance, prophylaxie.	E1	15	12.5	12
	E2	19	15.5	16.5
	E3	19	16.5	15
	E4	16	15.5	13
Situation 2 : Traitement des lésions carieuses et de leurs conséquences sur l'organe dentaire conservé vital.	E5	18	16.5	14
	E6	15	17.5	13
	E7	16	13	12
Situation 3 : Reconstitution de la dent dépulpée.	E8	16	19 / 15.5	14
	E9	8	9	10
Situation 4 : Urgence traumatique / dent cassée et conservée ou tombée et perdue.	E10	18	14.5	16
	E11	17	10.5	15
	E12	18	17	16
Situation 5 : Gestion d'une fracture de la dent 21, porteuse d'une reconstitution prothétique.	E13	14	14	14.5
	E14	15	14.5	13
	E15	15	12.5	14
Situation 6 : Gestion de l'atteinte parodontale.	E16	18	18.5	17.5
	E17	16	15.5	16
Situation 7 : Prise en charge des douleurs articulaires et des douleurs d'origine iatrogène.	E18	16	15	14
	E19	14	15	12.5
	E20	16	16	13
Situation 8 : Prise en charge d'une lésion muqueuse buccale.	E21	15	15.5	13.5
	E22	14	15.5	13.5
Situation 9 : Consultation pré-implantaire et pré-prothétique des défauts osseux et tissus mous.	E23	14	14.5	13
	E24	12	11.5	13
Situation 10 : Réalisation de l'avulsion dentaire.	E25	18	17	15
	E26	19	16.5	15
	E27	18	17.5	13.5
Situation 11 : Traitement de l'atteinte pulpaire irréversible.	E28	19	18	17.5
	E29	19	17.5	19.5
	E30	19	17.5	19

AUTEUR

Fady Calargé est professeur associé à l'Université Libanaise. Ancien Coordonnateur général du Bureau des Langues (UL). Il oriente actuellement son travail didactique de manière à rénover les programmes de la langue française à l'université en donnant une place primordiale au patrimoine libanais gravement touché par l'explosion du port de Beyrouth. Parmi ses publications : Badr M., Messai-Farkh S., & Calargé F. (2022). *Beyrouth : du traumatisme à la restauration/re-construction*, revue *InteraXXions*, USJ, pp. 59-84 ; Messai-Farkh S., Badr M. & Calargé F. (2022). *Développements et transformations digitales de l'enseignement supérieur au Liban : défis et perspectives*. *European Scientific Journal*, ESJ, 18 (6), 40 ; Calargé F., Badr M. & Messai-Farkh S. (2021). *Changer les paradigmes d'enseignement/apprentissage pour reconstruire Beyrouth*, *Verbum et Lingua*, Num. 18, juillet-décembre, ISSN : 2007-7319 ; Calargé F., (2020). *Plurilinguisme : l'arabe à visée médicale*. In Colloque International « Le plurilinguisme dans l'enseignement au XXIème siècle : atouts et défis », Ed.

IF, Beyrouth, pp. 26-40 ou encore Calargé F., (2016). *Le Français Professionnel Contextualisé (FPC) : Un tournant décisif dans l'enseignement supérieur.*, in « 3ème Colloque International, Evaluation de la qualité des formations dans l'enseignement supérieur, Ed. IUL, Beyrouth, pp. 275-282. Calargé, F. (2025). Les compétences comportementales de (sur)vie : une formation désormais indispensable pour les enseignants de français du supérieur, dans les Actes du colloque « Enseignement et apprentissage du français comme langue, culture et vision du monde. Recherches transversales et pluridisciplinaires. » 13-14 octobre 2023, Wenzao Ursuline, Taiwan, p. 23-38. Calargé, F. et Zeidan, R. (2025). Approches pédagogiques de l'interférence linguistique dans l'enseignement supérieur : une proposition de curriculum. *European Scientific Journal*, ESJ, 21 (20), 56-81. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p56>. Calargé, F. et Wehbé, M. (2025). La coévaluation comme facteur de développement des compétences non techniques. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(1), 49-66. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-1-49>. Calargé, Fady. (2025). La résilience à l'ère de l'intelligence artificielle : Entre éducation universitaire et enjeux technologiques. *Revue D.L.T. Didactique, Linguistique et Traduction*, 03(01), 08-25. URL : <https://asjp.cerist.dz/en/article/272033>