

# L'ÉVALUATION AU SUPÉRIEUR DANS LE CONTEXTE BURKINABE : ENJEUX ET PERSPECTIVES PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

**BAYAMA Paul-Marie**

*École normale supérieure  
Maître de conférences en Didactique de la philosophie  
bayamapm@yahoo.fr*

## Résumé

*L'évaluation entendue dans le présent contexte comme celle des acquis des apprentissages au niveau universitaire a une importance charnière en tant que révélatrice, indicatrice et régulatrice des étapes du processus d'enseignement-apprentissage. L'évolution dans les pratiques enseignantes est généralement caricaturée comme le passage des méthodes traditionnelles-passives-catéchétiques centrées sur l'enseignant et organisées selon la logique interne disciplinaire aux méthodes-modernes-nouvelles-actives centrées sur l'apprenant et organisées pour un développement progressif des compétences. Interroger l'évaluation dans l'enseignement supérieur aujourd'hui, c'est enquêter sur la nature et l'adéquation des pratiques d'évaluation en relation avec l'efficacité des apprentissages des étudiants. Dans le cas précis de la philosophie, discipline d'illustration de la présente réflexion, c'est s'interroger sur la cohérence ou l'adéquation entre les pratiques d'enseignement-évaluation au supérieur et les objectifs de la discipline, à savoir former des hommes rationnels et raisonnables. La conjecture empirique qui sous-tend la posture didactique de cette analyse est que l'enseignement supérieur perpétue certains paradigmes surannés d'enseignement-évaluation, inadéquats avec la place et la nature de l'enseignement supérieur en général, et qui se moquent particulièrement des impératifs du philosophe au profit de la sélection des étudiants. Or transmettre les « savoirs déclaratifs », la philosophie, ne devrait être qu'un moyen pour développer le philosophe, les habiletés intellectuelles, les « savoirs procéduraux ». La piste d'amélioration des pratiques d'enseignement-évaluation proposée vise à enrichir les contenus des savoirs en explicitant systématiquement la dimension procédurale du savoir comme objectif dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie.*

## Abstract

*Evaluation, in the present context, as assessment of learning outcomes at university, is essential as revealer, indicator and regulator in monitoring the teaching-learning process. Teaching practices evolution is usually caricatured as the passage from traditional-passive-catechetical methods focused on the teacher and organized with disciplinary logic to modern-new-active methods centered on the learner and organized for developpement skills. Questioning evaluation in higher education today means investigating the nature and adequacy evaluation's practices dans the effectiveness students' learning. In the specific case of philosophy, the illustrative discipline of this reflection, it means enquiring the coherence and adequacy between teaching-assessment practices and the discipline's objectives to realise rational and reasonable men. The empirical conjecture that underlies the didactic stance of this analysis is that higher education perpetuates outdated teaching-assessment paradigms that are inappropriate with status of higher education in general. It particularly ignores the imperatives of philosophize for the imperative of student selection. However, transmitting "declarative knowledge", philosophy, should only be a means of developing philosophizing, intellectual skills, "procedural knowledge". The proposed approach to improving teaching-evaluation practices aims to enrich knowledge' content by systematically explaining his procedural dimension in the teaching-learning objective.*

*Keywords: Higher education- Evaluation- philosophy/philosophize-  
Didactics -Declarative/procedural knowledge-Competences.*

---

## Introduction

La philosophie, parce qu'elle est une science et par suite une discipline scolaire, ne peut plus se soustraire aux règles élémentaires de l'efficacité pédagogique-didactique. Elle doit quitter le dilettantisme pédagogique pour un minimum de professionnalisme. Les critiques dans l'enseignement de la philosophie se focalisent particulièrement sur les pratiques d'évaluation jugées arbitraires. Or selon Vial (2012. P. 12)

« L'évaluation est là, en continu, au cœur de la relation dans les métiers de l'humain. Ce n'est pas un simple outil ». Pour Meirieu (1996), elle est une "hygiène pédagogique indispensable". L'évaluation, entendue comme régulatrice permanente de la planification et de la mise en œuvre du processus d'enseignement/apprentissage, est aussi un lieu privilégié pour analyser la qualité. Dans sa forme, son contenu et ses résultats, l'évaluation sommative ou examen est l'outil le plus utilisé pour apprécier la qualité des enseignements. Ainsi, à la date du 27 juillet 2022, le bilan des examens de la session 2022 du ministère de l'Éducation nationale et de la promotion des langues nationales du Burkina Faso a été fait en conseil des ministres avec les taux de succès suivants : CEP 63,18%, BEPC 41,62%, BEP et CAP 69,73%, et BAC 40,85 %. Ces données sur les évaluations sommatives certificatives permettent une appréciation sommaire de la qualité de l'achèvement des cursus des différents ordres d'enseignement. Au niveau de l'enseignement supérieur, il faut constater que si de telles données annuelles existent, leur diffusion n'est pas aussi formelle et systématique.

Les interrogations sur l'évaluation en milieu universitaire peuvent déjà porter sur les taux d'achèvement à l'université. Mais au-delà de ces données quantitatives, c'est la dimension qualitative des évaluations qu'il y a lieu d'interroger pour approfondir la réflexion et améliorer les pratiques enseignantes. L'évaluation étant le couronnement du processus d'enseignement-apprentissage, il faut se demander quelles sont les pratiques d'évaluation dans les différentes disciplines de spécialisation au supérieur et en philosophie en particulier. Sont-elles en adéquation avec la nature et la place du supérieur dans le système éducatif ? Le curriculum enseigné est-il le curriculum réellement évalué ? Des exigences particulières de taxonomies et de modèles d'évaluations ne s'imposent-elles pas dans les différentes disciplines à l'université et particulièrement en philosophie ? Peut-on au supérieur recourir à des évaluations de

niveau taxonomique et de nature similaires à celles du secondaire, ou encore plus bas, à celles du primaire comme les questions à choix multiples (QCM) ? Les pratiques d'évaluation favorisent-elles l'atteinte des objectifs de l'enseignement des différentes disciplines : faire de l'apprenant un savant dans sa discipline ?

Le présent essai part d'un diagnostic des pratiques actuelles pour indiquer une piste d'amélioration de l'évaluation dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie.

## **1. Contextes et concepts de l'évaluation de la philosophie à l'enseignement supérieur**

L'analyse des enjeux pédagogiques de l'évaluation en milieu universitaire dans le contexte burkinabè impose de préciser, d'une part, le contexte de l'enseignement de la philosophie au supérieur et, d'autre part, le contenu conceptuel de l'évaluation.

Pour expliciter les exigences et attentes vis-à-vis de l'université comme institution supérieure d'enseignement, il faut se situer dans une conception holistique et systémique d'une éducation formelle qui évolue du préscolaire à l'université. Cette idée qui semble nouvelle pour certains acteurs n'est que la description de la réalité du système éducatif d'inspiration piagétienne. En effet, la structuration et la progressivité du système éducatif peuvent être conformes soit à la vision initiale de Piaget, une évolution linéaire consécutive, en escalier selon les stades de développement psychologique ou plutôt à la vision évolutionniste des critiques de Piaget (Houdé, 2004). Quelle que soit la vision épousée, les savoirs, les capacités ou compétences progressent du plus simple au plus complexe, de l'initiation à la spécialisation. Articulant notre analyse sur celle de Tozzi,<sup>78</sup> nous

---

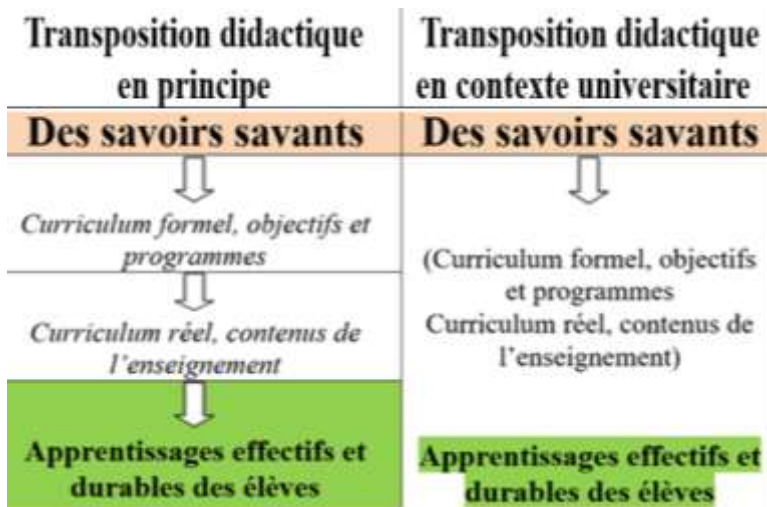
<sup>78</sup> [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com), « Problématique sur un cursus de pratiques philosophiques de la maternelle à la fin du secondaire »

propositions un schéma d'une généralisation dans l'enseignement des compétences philosophiques selon cette perspective progressive du préscolaire jusqu'au supérieur (Bayama, 2020, p. 327).

Dans le contexte burkinabè, l'université est au sommet de la progression du système éducatif formel. De Monzie (1925) notait que l'enseignement de la philosophie en terminale préparait à des « études spéciales » et à armer les apprenants « *d'une méthode de réflexion et de quelques principes généraux de vie intellectuelle et morale (...) qui fassent d'eux des hommes de métier capables de voir au-delà du métier, des citoyens capables d'exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique.* » Ce positionnement de l'enseignement de la philosophie dans le processus a donné lieu à la métaphore du « *couronnement des études* » attribué à Derrida (1989) pour justifier son institution en classe de terminale. Cette métaphore peut être transposée à l'université en général, assimilé dans le système anglo-saxon au degré de la philosophie en précisant qu'elle est le lieu de la spécialisation disciplinaire.

Sur ce piédestal de lieu des « études spéciales », l'université cumule la science, la pensée rationnelle dans sa totalité et sa complexité la plus haute. Les différentes disciplines scientifiques produisent et enseignent dans la pureté originelle leurs résultats. L'enseignant-chercheur dispense les résultats de sa recherche ou ceux de ses homologues à des étudiants qui sont appelés à être eux-mêmes des spécialistes et qui, en principe, sont impliqués dans les travaux de la recherche. Dans ce contexte, l'analyse épistémologique (Develay, 1992 ;1995), la didactisation de la discipline (Duplessis, 2007) et la transposition didactique (Chevallard, 1991), qui transforment le savoir savant en savoir enseigner, sont quasi absentes. C'est le savant lui-même qui transmet son savoir ou celui de son alter ego ; il n'est point besoin d'une médiation qui risque de

déformer le message original comme l'illustre la figure ci-dessous adaptée de Perrenoud (1998).



**Figure 1** - adaptée de Perrenoud (1998) - *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs...*

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_19.P.2](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_19.P.2).

Commentant Chevallard, Perrenoud (1998, p.2) indique que dans la transposition didactique, la première flèche, qui lie les savoirs savants aux programmes scolaires, curriculum formel ou prescrit, correspond à la transposition didactique externe. La seconde flèche, qui figure la transformation des programmes, du curriculum prescrit ou formel en contenus effectifs de l'enseignement, constitue la transposition didactique interne. Elle, « (...) relève largement de la marge d'interprétation, voire de création des enseignants (...) La troisième flèche figure le processus d'apprentissage, d'appropriation, de construction des savoirs et des compétences dans l'esprit des élèves ». Pour notre propos, il faut noter que la nature de l'enseignant qui se confond à celui du savant rend imperceptible, met entre

parenthèses les deux dernières flèches de la transposition didactique en principe, le savoir savant brut est immédiatement servi à l'apprenant.

Sans se préoccuper en particulier des taux d'admissions et d'achèvement au supérieur, il faut bien admettre que « cela marche », que l'enseignement universitaire est efficace. En effet, les étudiants réussissent à des examens et progressent dans leurs études, des diplômes de licence sont délivrés et surtout des projets de recherches sont réalisés avec des mémoires de masters et des thèses de doctorat produisant régulièrement de nouveaux spécialistes enseignants et chercheurs.

Par ailleurs, le curriculum est de qualité, puisque c'est l'adaptation aux besoins de l'apprenant qui est un critère majeur d'appréciation de la qualité d'un curriculum (Perrenoud, 2008). Les contenus de l'enseignement sont de la responsabilité de l'enseignant et correspondent en principe aux besoins des apprenants qui ont fait le choix de leurs filières de formation. Dans une posture pragmatique, à partir du constat que le système d'enseignement universitaire produit des résultats, il serait d'une opérationnalité indiscutable. Mais une analyse quantitative systématique de ces résultats serait utile pour une appréciation plus avisée de cette efficacité fonctionnelle. Le propos ici n'a pas pour objet l'évaluation de l'enseignement supérieur, mais plutôt d'interroger les pratiques d'évaluation dans l'enseignement supérieur.

Dans cette ambiance de quasi-absence d'analyse épistémologique de la discipline pour fonder une didactisation et une transposition didactique efficaces aucune teinture de pédagogie, didactique et docimologie n'est de droit exigible à un enseignant-chercheur. Celui-ci transmet les produits de la/sa recherche à de futurs chercheurs. Les succès enregistrés semblent moins la conséquence de la qualité des pratiques enseignantes, de l'effet enseignant, que des dispositions institutionnelles et des prérequis des apprenants étudiants. Bien que la transposition didactique soit inversement proportionnelle

au positionnement hiérarchique de l'université dans le système éducatif et à la complexité des savoirs, la pratique systématique de travaux dirigés, travaux pratiques dans certaines disciplines et surtout la réalisation de projets de recherche permettent une formation scientifique. Par ailleurs, après au moins 13 années dans le système éducatif formel, les apprenants ont acquis et perfectionné des stratégies d'apprentissage pour réussir avec une pratique d'enseignement minimaliste. S'il est possible de réduire l'enseignement à une séance d'information-communication, ce qui rend d'ailleurs la dimension enseignement des plus aisées, les difficultés et limites apparaissent quand il faut évaluer les apprentissages. La pauvreté des savoirs transmis du fait de la centration sur les savoirs déclaratifs et la presque ignorance des procédures, les limites de la culture pédagogique, didactique et docimologique favorisent une tendance à l'usage systématique de la restitution dans l'évaluation. Cette évaluation minimaliste est très pratique dans l'objectif de faciliter la sélection parmi une masse d'étudiants de plus en plus importante.

## **2. Cas particulier de l'évaluation de la philosophie au supérieur**

L'enseignement universitaire de la philosophie a pour contenu les différentes branches de la philosophie, l'histoire de la philosophie et des modules thématiques. La question de l'évaluation se pose sous un angle particulier. En effet, la tradition au secondaire a déjà consacré la dissertation et le commentaire comme les sacro-saintes modalités de l'évaluation en philosophie. Si la tradition est bien ancrée, la connaissance et la maîtrise de ces exercices ne sont pas effectives chez tous et le fondement, en raison de ces pratiques traditionnelles, n'est pas toujours clairement perçu par tous les acteurs. Les limites dans la compréhension, le savoir-faire et la justification de ces exercices handicapent la mise en œuvre appropriée de ces exercices.



Mais la pertinence de ces exercices comme moyen d'évaluation de la philosophie ne peut être remise en cause comme opportunité offerte aux apprenants de faire l'expérience de la philosophie. Rappelons, avec Jaspers (2006, p.11), précisant la formule bien connue de Kant (2006) selon laquelle on n'apprend pas la philosophie, mais on apprend à philosopher, que « *Toute philosophie se définit elle-même par sa réalisation. Ce qu'elle est, on ne peut le savoir que par l'expérience ; alors on voit qu'elle est à la fois l'accomplissement de la pensée, ou l'action et le commentaire de l'action. Seule l'expérience personnelle permet de percevoir ce qu'on peut trouver de philosophie dans le monde* ». Il faut le reconnaître avec Meirieu (1996) que « *l'évaluation en dépit des questions philosophiques qu'elle soulève est néanmoins un acte pédagogique nécessaire, marqué paradoxalement du sceau de l'exigence philosophique (...) une "hygiène pédagogique indispensable". L'expression "d'hygiène pédagogique" est à prendre ici au sens le plus trivial : hygiène parce que cela nous préserve d'un certain nombre de virus, de microbes et de bactéries ; cela nous préserve des phénomènes de complicité culturelle ou sociale, comme des phénomènes de séduction, auxquels nous succombons facilement, même si nous sommes nous-mêmes particulièrement formés pour y résister.* » Ces exercices ne permettent de mesurer que des performances à partir desquelles l'acquisition probable de compétences philosophiques peut être inférée. Mais ils ne peuvent aucunement évaluer la quintessence de la formation philosophique « *c'est-à-dire ce en quoi elle est une pensée qui émerge et se forme et non pas la reproduction d'un certain nombre de compétences dont on pourrait se faire une représentation à l'avance, qui seraient définies par celui qui enseigne et qui devraient être reproduites par celui qui est enseigné.* »

C'est dans la perspective de l'évaluation de ces performances comme indicateurs d'acquisitions des compétences utiles au philosophe, qu'il faut analyser et

apprécier ces deux exercices canoniques. L'expérience professionnelle, qui nous a permis de mieux appréhender ces exercices et de les utiliser comme outils d'initiation au philosopher, permet d'inférer qu'ils sont des outils dont la maîtrise favorise indiscutablement la pensée libre et créative (Bayama, 2021). La perspective didactique de Tozzi<sup>79</sup>, propose trois objectifs noyaux à l'enseignement de la philosophie à savoir conceptualiser, problématiser et argumenter. Celui-ci indique par ailleurs que lire, écrire et discuter philosophiquement sont les compétences visées, que la dissertation et le commentaire comme exercice d'évaluation en philosophie apparaissent comme des outils majeurs pour l'atteinte et l'évaluation des objectifs de l'enseignement de la philosophie dont l'argumentation est le nœud.

La démarche du commentaire outille à cette compétence de vie quotidienne qui est de savoir lire philosophiquement. Le commentaire apparaît comme un exercice terminal d'intégration de toutes les ressources et capacités nécessaires pour lire un texte. Dégager le thème, le problème, la thèse, les articulations chronologiques et logiques d'un texte et l'expliquer, en faire une appréciation critique en termes de forces et de faiblesses et prendre une position rationnelle (raisonnable) épuisent toutes les possibilités d'exploration philosophique d'un texte. Et si l'apprenant réalise bien cette performance, il faut lui reconnaître les dispositions à pouvoir les mettre en œuvre dans toutes les situations similaires pour réussir.

La dissertation serait, quant à elle, l'exercice terminal d'intégration des capacités pour la compétence d'écriture. Face à un problème, l'explicitier, circonscrire son domaine de définition et mettre en œuvre une démarche pour le résoudre avec une argumentation rationnelle rigoureuse, cohérente et bien structurée, est une performance qu'il faut pouvoir apprécier

---

<sup>79</sup><https://www.philotozzi.com/category/les-trois-competences-philosophiques-de-base/lire-philosophiquement/>

quand elle est réussie parce qu'elle augure d'une compétence face à des situations similaires dans la réalité de l'existence humaine. Vial (2012, p.66) explicitant ce qu'il entend par le niveau taxonomique cinq (5) de Bloom note que la synthèse : *« est le résultat de l'opération par laquelle on rassemble des éléments de connaissance et on les formule en un ensemble cohérent. Ce n'est pas seulement le symétrique de l'analyse : on y ajoute un effort d'expression. On combine les éléments, parties et relations dégagées par l'analyse et on construit une structure nouvelle, originale. »* en illustration il cite *« Par exemple : dissertation philosophique, mémoire de recherche... »*

Il nous semble que ces exercices emblématiques doivent leur survie au fait qu'ils sont le summum de la maîtrise des capacités de l'écriture (dissertation) et de la lecture (commentaire) comme outils de renforcement des compétences rationnelles à leurs plus hauts degrés de complexité. Considérant que la maîtrise de ces exercices est un prérequis pour l'accès à l'université, ces exercices sont dans les programmes pour toutes les séries du baccalauréat qui alimentent les départements de philosophie dont la série A4 philosophie-lettres, l'interrogation devient : peut-on évaluer les étudiants en philosophie autrement qu'avec ces exercices ? Si la réponse est oui, avec quels exercices similaires du même niveau taxonomique ? Comment mettre en œuvre des dissertations et des commentaires quand les effectifs des apprenants débordent de loin les capacités d'un enseignant ?

Les questions de gouvernance ne sont pas l'objet express du présent propos. La question des effectifs est une question conjoncturelle qui ne devrait pas induire des postures pédagogiques minimalistes qui dégradent la qualité de la formation. Les effectifs ne doivent pas être un prétexte pour enseigner et évaluer en reniant ce qui fait la spécificité de la discipline, en niant les objectifs de la spécialisation scientifique et les finalités de la philosophie pour lesquelles les étudiants sont

formées. L'enseignement supérieur devrait, dans le cas présent, à défaut d'améliorer, perfectionner ou spécialiser les capacités des étudiants maintenir au moins le niveau des prérequis avec lesquels ils sont arrivés à l'université. Le questionnement se renouvelle alors avec l'horizon du comment améliorer, perfectionner ou maintenir au moins les prérequis d'étudiants qui ont déjà la maîtrise de la dissertation et du commentaire sans obligatoirement les évaluer avec ces exercices ?

### 3. Cas empirique et perspective d'amélioration de l'évaluation avec l'approche par compétences

Les deux préjugés complémentaires contre lesquels il faut édifier des remparts pour améliorer les pratiques d'enseignement-apprentissage et d'évaluation sont d'abord de croire qu'il suffit de consommer des produits rationnels de préférence des savoirs savants purs « *savoir savant désincarné* » (Perrenoud, 1998) pour être rationnel et raisonnable. Ensuite, son corollaire est l'illusion du « *pouvoir soi-disant intrinsèquement pédagogique de l'information* » (Gingas, 2006). Avec ces deux croyances, les pratiques pédagogiques sont réduites à un minimalisme prolétarien où le contenu de l'enseignement se résume au savoir savant et sa transmission, par la seule communication-information déclarative. Ce qui est paradoxal dans un contexte où, note Tardif (1997, p.15) : « *Jamais, dans l'histoire de l'enseignement, les connaissances à la disposition de l'enseignant pour la planification, la mise en action, la gestion et l'évaluation de ses démarches avec l'élève n'ont été aussi nombreuses et, surtout, aussi importantes.* »

Il faut admettre que l'information n'a pas « intrinsèquement » un pouvoir pédagogique (Gingas, 2006, p.3) et que « *L'enseignement est la science de la construction du savoir, de la construction de la connaissance. C'est une science unique* » qui exige de l'enseignant « *d'augmenter le nombre de choix possibles pour l'élève.* » Pour ce faire, l'enseignant doit

« rendre explicites les mécanismes de la construction du savoir dans le respect et la promotion de ce que l'élève n'est comme personne et comme apprenant, tout en étant préoccupé par les stratégies d'enseignement les plus susceptibles de contribuer de façon significative à cette construction » (Tardif, 1997, p.16-19). Une telle posture nous introduit à une approche par compétence de l'apprentissage c'est-à-dire qu'il faut le considérer comme une activité humaine complète qui implique l'apprenant non pas seulement cognitivement, mais aussi émotionnellement et physiquement.

Face à la responsabilité de former de futurs enseignants de philosophie à mettre en œuvre l'approche par compétence dans l'enseignement de la philosophie, des interrogations précises sont survenues : que faut-il faire de plus dans un cours de philosophie classique pour prétendre enseigner dans la perspective de l'approche par compétence ?

Il faut avouer que la compréhension de l'approche par compétence en elle-même reste une pomme de discorde et, par conséquent, les modalités de sa mise en œuvre sont un lieu de tâtonnement. Mais à l'analyse, il apparaît possible d'évoluer de la réduction des contenus enseignés aux seuls savoirs déclaratifs à la prise en compte des savoirs procéduraux. Cela faisant, il n'y a pas dans l'enseignement, en général, et dans celui de la philosophie, en particulier, une révolution copernicienne, mais une explicitation et une systématisation d'une pratique incidente partielle et inconsciente. Il s'agit surtout de s'inscrire dans la compréhension plus exacte de la nature de l'apprentissage du philosophe énoncée depuis *Malebranche (1842, p.710-711)* et que Kant (2006, p. 678) a vulgarisée. « *Comme il ne suffit pas, pour être bon géomètre, de savoir par mémoire toutes les démonstrations d'Euclide, de Pappus, d'Archimède, d'Appollonius, et de tous ceux qui ont écrit de la géométrie ; ainsi ce n'est pas assez pour être savant philosophe d'avoir lu Platon, Aristote, Descartes, et de savoir par mémoire tous leurs sentiments sur les questions de philosophie. La connaissance de*

*toutes les opinions et de tous les jugements des autres hommes, philosophes ou géomètres ».*

Si l'enseignement est considéré comme une science et l'apprentissage comme une activité humaine complète, dans le savoir au sens large il faut distinguer trois dimensions (Tardif, 1997) : les savoirs déclaratifs, les savoirs procéduraux et les savoirs conditionnels. L'évaluation comme régulation et surtout évaluation de ce processus devient de fait une activité complexe. Un enrichissement de l'enseignement -apprentissage se traduit ipso facto par un enrichissement des évaluations.

Cet enrichissement semble assez aisé à réaliser par la prise en compte systématique des savoirs procéduraux pour enrichir le contenu des enseignements. Plus précisément, les enseignants doivent expliciter dans l'enseignement les trois dimensions du savoir : déclaratif, par exemple une définition, un problème ou un argument. Ils doivent aussi, dans une posture métacognitive, indiquer que la définition, le problème ou l'argument sont le fruit d'un processus de construction et préciser ce processus. La dimension conditionnelle consiste à indiquer dans quel contexte/situation utiliser avec pertinence la définition, le problème ou l'argument. Dans le présent propos, le focus est mis sur la dimension procédurale comme complément systématique au savoir déclaratif qui constitue l'essentiel du contenu des enseignements.

Si la dimension procédurale est enseignée, elle doit être évaluée. L'évaluation peut alors consister à demander à l'élève, non la restitution de mémoire du savoir déclaratif, mais une activité de reproduction ou de production totale ou partielle du savoir déclaratif et de son processus. Si le savoir déclaratif a consisté à donner une définition et à décrire le processus de sa construction, l'évaluation peut consister à demander de reproduire la définition ou de décrire son processus de construction. Ce qui est déjà un pas vers un enseignement et une évaluation plus riche qui développent les habiletés intellectuelles des apprenants. Pour le contexte universitaire,

c'est mettre les étudiants dans la posture du savant qu'ils sont appelés à devenir.

Il faut ici suivre Vial (2012) pour considérer que l'évaluation au supérieur doit être formatrice, centrée sur l'étudiant et d'une complexité, selon Morin, aux antipodes de toute simplification. Il faut donc systématiser l'explicitation d'une partie du curriculum caché pour enrichir le contenu du cours en adoptant une posture métacognitive favorable à l'acquisition des habiletés intellectuelles sous-jacentes aux savoirs disciplinaires. Ainsi, les apprenants vont vraiment apprendre et comprendre qu'ils ont appris. Cette ouverture de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation à plus de possibilités, de diversification est très utile pour améliorer l'apprentissage et en conséquence l'évaluation.

Cet enrichissement des savoirs, dans la perspective de l'approche par compétence, a conduit, dans la réflexion didactique, à insérer dans la fiche pédagogique de philosophie une rubrique expresse. Elle consiste en l'énoncé systématique la dimension procédurale du savoir à la suite de chaque savoir déclaratif dans toute activité d'apprentissage. Cela signifie que l'étude d'une notion doit être expliquée dans ce processus, son plan doit être fondé en raison, pourquoi tel plan et pas tel autre par rapport au but d'étude de la notion. La problématisation doit être aussi expliquée et, en principe, mise en relation avec le choix du plan d'étude de la notion. La clarification conceptuelle doit obéir à une démarche, qui doit être expliquée dans son ensemble aux apprenants et chaque définition décrite dans sa structure de construction. Une argumentation suppose un problème qui doit être énoncé et le choix du plan pour sa résolution exposé et justifié. La démarche de chaque partie de l'argumentation (thèse, antithèse ou synthèse) doit être expliquée dans sa disposition, son organisation. Chaque argument doit être expliqué dans sa nature (fait et induction, concept et déduction, argument d'autorité et structure). Le recours au vocabulaire de la rhétorique (Réboul, 1984, Perelman

Ch. et Olbrechts-Tyteca L. 2008) devient une nécessité pour un enseignement philosophique qui systématise la dimension procédurale. En illustration un extrait de fiche pédagogique au secondaire :

**Titre : Qu'est-ce que la philosophie**

**Classe : 2<sup>nd</sup> A**

**Objectif général :** à la fin de la séance de 55mn, les élèves de la seconde A doivent être en mesure de construire les définitions du concept de philosophie selon le sens large, étymologique et strict

**OS1 :** à la fin de la séance de 55mn, les élèves de la classe de seconde seront capables de définir la philosophie selon le sens large

**OS2 :** à la fin de la séance de 55mn, les élèves de la classe de seconde doivent être capables de définir la philosophie suivant son étymologie

**OS3 :** à la fin de la séance, les élèves doivent être en mesure de donner la définition de la philosophie selon le sens strict

	Activités	Temps	Procédés Auxiliaires Matériels
Activité2 OS2	<p><b>Problème :</b> le mot "philosophie" vient de quelle langue ? Que signifie-t-il ?</p> <p><b>Contenu :</b> Étymologiquement le mot "philosophie" est composé de deux mots grecs : "philos" et "sophos" qui signifient respectivement amour et sagesse. Donc en partant de l'origine du mot, la philosophie se définit tout simplement comme amour de la sagesse. Autrement dit, la philosophie c'est tout amour manifesté vers la sagesse. Le philosophe est ainsi considéré comme celui qui aime la sagesse. Que signifie amour et sagesse.</p> <p><b>Processus :</b> définition de la philosophie à partir de la décomposition du terme dans son origine grecque.</p>	15mn	Tableau + craie  Débat (problématisation, intervention des élèves, synthèse et apport de l'enseignant) + dictée du résumé

Figure 2 : extrait de fiche pédagogique avec la rubrique processus.

À la suite de cette séance, la prise en compte des processus permet d'en faire des objets d'évaluations ciblées. Celles-ci peuvent porter, par exemple, sur :

- La nature de la définition et sa structure ;
- La construction d'une définition, d'un argument sur le même modèle que la définition de tel auteur ;
- La proposition de plans différents pour un même sujet ou des structures de disposition des arguments d'une partie de dissertation, la structuration d'un texte ;



- La définition du mot a évolué du sens large au sens strict ;
- L'inférence peut-on faire du sens étymologique au sens strict ...

Le tableau ci-dessous ébauche plus avant les possibilités de prise en compte de la dimension procédurale dans l'enseignement et les évaluations.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, l'utilisation de la dissertation et du commentaire peut s'avérer difficile pour des questions d'effectifs. Mais en partant de la considération de ces exercices comme des exercices terminaux fédérateurs, des exercices de synthèse, tout un ensemble d'exercices portant sur l'évaluation de capacités intermédiaires peuvent être conçus. Les performances peuvent être évaluées comme des occasions de perfectionnement des habiletés utiles au philosophe. Comme le recommande Malebranche, ces exercices seront des occasions d'imitation des autorités de la discipline philosophique, « *faire comme ils ont fait ou comme ils ont dû faire* ». L'objectif est de développer chez les apprenants les habiletés propres à la discipline pour laquelle ils doivent devenir des spécialistes, l'évaluation doit être l'occasion de reproduire ou de produire en appliquant les habiletés méthodologiques de la discipline.

En nous appuyant sur les objectifs noyaux de Tozzi, des possibilités d'exercices pour l'évaluation d'habiletés intermédiaires dans la dissertation et le commentaire (sans aucune prétention à l'exhaustivité) sont indiquées dans le tableau suivant :

**Tableau 1\_ : Exercices possibles selon les objectifs noyaux de la philosophie**

Objectifs	Exercices possibles
Conceptualisation / problématisation	Construction de définition/ problématisation en explicitant le processus de construction d'une introduction
	Explicitation de processus de construction d'une ou de plusieurs définitions/ problématisation
	Reproduction de définition/ problématisation similaire à un modèle(s)
	Identification des types de structuration de définitions/problématisation
Argumentation	Construction d'argumentation et explicitation du processus (un argument, une thèse, une synthèse, etc.) et description du processus Plan détaillé de dissertation
	Reproduction d'arguments selon le modèle(s)
	Déconstruction d'argument (texte) en décrivant le processus, structure logique et chronologique d'argument/texte
	Construction d'une introduction/conclusion en décrivant le processus mise en œuvre.
	Typologies des arguments (culture rhétorique)
<b>Etc.</b>	

**Source : Conception décembre 2022**

Il est vrai que dans le contexte de l'enseignement supérieur, l'institution de pratiques innovantes n'est pas aisée d'une part en l'absence d'instances de normalisation des pratiques enseignantes et d'autre part parce qu'il n'y a d'exigences de concertations entre les enseignants sur les questions didactiques, les méthodes, techniques et procédés d'enseignement ou encore sur le référentiel de compétences à développer chez les étudiants. L'harmonisation des pratiques didactiques, pédagogiques est difficile avec la dimension

spécialisation disciplinaire qui est prépondérante dans l'organisation de cet ordre d'enseignement. Autant l'enseignant-chercheur a le privilège d'agir sur les savoirs savants enseignés, autant sa responsabilité personnelle est engagée sur le choix des méthodes-techniques et procédés dans la mise en œuvre de son enseignement. Le déficit d'une formation pédagogique initiale ne devrait pas justifier les pratiques d'enseignement et d'évaluation qui remettent en cause les finalités mêmes des disciplines. Dans un contexte où les moyens de communication-information ont atteint une perfection telle qu'ils peuvent se substituer en mieux à la capacité humaine, tout enseignant devrait intégrer que sa raison d'être dépend de ce qu'il peut apporter en plus par rapport à la capacité des techniques de communications et d'information. Dont l'intelligence artificielle qui s'impose sur ce niveau taxonomique des enseignements-apprentissages. C'est la dimension métacognitive, la description des processus en contexte réelle qui constituent le domaine de la créativité qu'il faudra privilégier pour mériter sa place d'enseignant pour faire de l'étudiant un futur savant.

### Conclusion

L'analyse des enjeux et des perspectives pédagogiques de l'évaluation au supérieur dans le contexte burkinabè et particulièrement dans l'enseignement de la philosophie a permis de constater que bien qu'il y ait des acquis dans l'ensemble, l'évaluation mérite une attention particulière. Dans une ambiance où la culture pédagogique-didactique est soupçonnée de diluer la qualité du savoir savant dans sa pureté, la culture docimologique est à l'image de la transposition didactique, c'est-à-dire presque qu'absente. Si les prérequis des étudiants depuis le secondaire avec notamment l'examen du baccalauréat constituent un des remparts contre le désapprentissage, ils constituent aussi un défi pour l'enseignement supérieur. Les examens à l'université ne devraient pas en principe mettre en

œuvre des évaluations avec un niveau taxonomique inférieur à ceux des niveaux inférieurs du système éducatif. L'évaluation au supérieur doit en plus être en adéquation avec les finalités des différentes disciplines dans lesquels l'enseignement supérieur a pour mission de spécialiser les étudiants. Dans le cas particulier de la philosophie, les étudiants ont comme prérequis la dissertation et le commentaire, donc les évaluations au supérieur devraient se hisser au minimum au niveau de ces exercices. Malheureusement, les modalités de mise en œuvre de ces exigences en matière d'évaluation connaissent des limites telles que la non prise en compte de l'approche par compétence qui fait de l'activité d'apprentissage une activité humaine intégrale et considère le savoir comme une construction où, au minimum, les savoirs déclaratifs et procéduraux doivent être solidaires pour développer les habiletés intellectuelles indispensables aux développements des compétences disciplinaires spéciales recherchées.

La prise en compte des processus, en plus des savoirs déclaratifs, permet un enrichissement des savoirs en vue d'évaluations au-delà de la simple restitution, c'est-à-dire des évaluations formatrices. L'explicitation des procédures métacognitives et leur évaluation permettent de présumer de l'acquisition de capacités propres à développer les compétences disciplinaires attendues de cette formation des spécialistes. Des illustrations de cette perspective d'évolution des pratiques d'enseignement et d'évaluation inspirée de la pratique en situation de formation des futurs enseignants de philosophie du secondaire ont été faites. En considérant que la dissertation et le commentaire sont des exercices terminaux de synthèse, fédérateurs, il est possible d'initier des évaluations pertinentes avec le niveau taxonomique requis sur les différentes habiletés élémentaires constitutives de ces exercices comme des moments de perfectionnement des habiletés du philosophe.

## Références bibliographiques

Bayama P. -M. (2020 a). Habiletés intellectuelles et disciplines scolaires dans l'enseignement secondaire au Burkina Faso. In *RISEF*, No 02 / Novembre, ENS-Abidjan.

Bayama P-M. (2020 b). *Problématique philosophique africaine et dynamique culturelle*, Éditions universitaires européennes.

Bayama P-M. (2021a). L'évaluation dans l'enseignement de la philosophie au Burkina Faso : acquis et défis, *Diotime*, n° 88 (04/2021).

Bayama P-M. (2021b). *Philosophique, argumentation et dissertation*, Éditions universitaires européennes.

Bloom B. S. et coll. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals*; Handbook I: Cognitive Domain [Taxonomie des objectifs éducatifs : la classification des objectifs éducatifs; Manuel I: Domaine cognitif] (en anglais). New York : Longmans, Green.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (2e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1re édition 1985).

De Brabandere, L. (2021). *Petite philosophie des arguments fallacieux* (French Édition) (pp. 1-2). Eyrolles. Édition du Kindle.

De Ketele, J.M. (1992). *L'évaluation approche descriptive et prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.

De Ketele J. M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. In *Les dossiers des sciences de l'éducation*. URL :

<http://journals.openedition.org/dse/1022> ; DOI :

<https://doi.org/10.4000/dse.1022>.

De Vecchi, G. (2017). *Former à l'esprit critique*, ESF Éditeurs.

Delorme. C. (1987). *L'évaluation en question*, Paris, ESF.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF.

Develay, M. (1995). *Savoir scolaire et didactique des disciplines*. Paris : ESF

Duplessis, P. (2007) « L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique ». *Séminaire du GRCDI, Didactique et culture informationnelle : de quoi parlons-nous ?*

Durkheim E. (1895). « L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie. » Texte extrait de la *Revue philosophique*, 1895, N.° 39, pp. 121-147.

Gingras A.-M. (2006). *Médias et démocratie, le grand malentendu*, Presses de l'Université du Québec.

Hadji C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions à l'action*. Paris : ESF.

Hadji C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.

Hadji.C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.

Houdé O. (2004) *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.

<http://www.educ.revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=113662>.

Malebranche N. (1842), *Œuvre de Nicolas Malebranche*, deuxième série, la recherche de la vérité. Version électronique.

Meirieu, P. (1996), *L'impossible évaluation*, conférence, départements de philosophie à Québec, 26 avril 1996.

MESS-BF Inspection de philosophie (2001). Comment concilier l'exécution des programmes avec l'entraînement des élèves aux exercices de la dissertation et du commentaire ? In *rapport des Journées pédagogiques au profit des professeurs de philosophie de Ouagadougou*.

Perelman Ch. et Olbrechts-Tyteca L. *Traité de l'argumentation*, Éd. Université de Bruxelles, 2008.

Perrenoud Ph. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud,

Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, de Boeck, pp. 181-208.

Perrenoud Ph. (1998)- *La transposition didactique à partir de pratiques : des ;\$ savoirs...*  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_19](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_19).

Réboul O. *La rhétorique*, Puf, Paris, 1984.

Romainville M. (2006 a). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. In N. Rege Colet & M. Romainville (éd), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp.19-40). Bruxelles : De Boeck.

Schön D (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tardif J. (1997). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, Collection Écoles.

Vial M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Méthodes – Dispositifs – Outils*. De Boeck Supérieur.  
<https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2012.01>.