

# ANALYSE DIDACTIQUE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES ÉTUDIANTS DES UNIVERSITÉS AU BURKINA FASO : QUELLE APPROCHE POUR UN MEILLEUR RENDEMENT ?

**BONKOUNGOU Pelga**

*Circonscription d'Éducation  
De Base (CEB) de Koudougou 1  
Membre du Laboratoire Interdisciplinaire  
De Didactique des Disciplines de  
L'Université Norbert Zongo (LABIDID)  
evaristebonkougou@yahoo.fr*

**KIENTEGA Paul, formateur à l'INFPE**

*Du Plateau Central (Loumbila)  
Membre du Laboratoire Interdisciplinaire  
De Didactique des Disciplines de  
L'Université Norbert Zongo (LABIDID)  
paul\_kientega@yahoo.com*

## Résumé

*L'évaluation dans les universités est une activité primordiale pour juger la qualité et le niveau d'acquisition des apprentissages des apprenants. Cependant, les pratiques d'évaluation en cours ne facilitent pas le succès de bon nombre d'étudiants à tel point qu'elles sont comptées parmi les causes des échecs de ces derniers. Entre autres difficultés rencontrées par les étudiants lors des évaluations, citons l'incongruence du nombre d'items de l'évaluation et la durée de l'épreuve, l'insuffisance du temps accordé à l'évaluation, l'écart entre la fin du module et son évaluation, des items d'évaluation non adaptés, le nombre d'items souvent très élevé. À l'issue de l'étude, les principales suggestions pour contenir ces difficultés admettent qu'on lie les évaluations aux objectifs d'apprentissage du cours et aux activités d'enseignement afin qu'elles soient signifiantes pour les étudiants ; également, les conditions adéquates doivent être mises en place pour permettre aux étudiants de bien se préparer et de bien réaliser leurs travaux : annoncer le type de questions, présenter les grilles d'évaluation, expliquer le mode de correction. En somme, c'est une analyse didactique des insuffisances des pratiques d'évaluation qui est souhaitée afin de contenir les difficultés et les échecs qu'elles engendrent.*

## Summary

*Evaluation in universities is an essential activity for judging the quality and level of acquisition of learner learning. However, the current assessment practices do not facilitate the success of many students to such an extent that they are counted among the causes of their failures. Among other difficulties encountered by students during assessments, let us cite the incongruence of the number of assessment items and the duration of the test, the insufficient time allocated to the assessment, the gap between the end of the module and its assessment, unsuitable assessment items, the often very high number of items that can lead to student failure during the assessment. At the end of the study, the main suggestions to contain these difficulties admit that we link the evaluations to the learning objectives of the course and to the teaching activities so that they are meaningful for the students; Also, the appropriate conditions must be put in place to allow students to prepare well and carry out their work well: announce the type of questions, present the evaluation grids, explain the method of correction. In short, it is a didactic analysis of the shortcomings of evaluation practices that is desired in order to contain the difficulties and failures they generate.*

*Keywords: evaluation – evaluation practices – didactics – student failures – university*

---

## Introduction

La didactique comme science étend selon Bucheton et al (2008: 8) son intérêt à tout problème concret qui se manifeste dans une situation d'enseignement-apprentissage : les disciplines enseignées, les pratiques enseignantes, les méthodes, l'évaluation des apprentissages... Cette dernière dimension de la didactique permet de vérifier chez des apprenants le niveau d'acquisition des apprentissages et la recherche de solutions pour pallier les éventuelles insuffisances des différentes formes de sujets administrés aux étudiants. La didactique, dans cette dynamique, étudie et porte un regard assez pointu sur les détails des pratiques évaluatives dans le but de l'améliorer.

En considérant les réalités actuelles de l'évaluation, l'on remarque qu'elle accorde une place importante aux « questionnaires à choix multiples et à correction automatique » du fait des effectifs élevés par filière, des exigences de la modulation et de la "semestriellisation" des enseignements (Romainville, 2002 : 32), d'où la nécessité d'interroger les pratiques d'évaluation afin de garantir leur pertinence.

Aussi, il convient d'ajouter le fait que le système Licence Master Doctorat (L.M.D) soit adopté pour contenir les difficultés du système classique. Au nombre des défis à résoudre, citons le manque de documentation, le manque d'harmonie entre les programmes d'enseignement et d'efficacité interne et externe, les effectifs pléthoriques. Force est de constater que ces difficultés ont augmenté en intensité. Le système d'évaluation qui devrait également changer ne l'a pas été. C'est le système classique qui continue d'être appliqué. Il est donc normal que les difficultés d'évaluation persistent. Dans ces conditions, l'élaboration et la mise en œuvre d'outils d'évaluation qui respectent une démarche didactique s'impose. C'est dans ces conditions que ce présent thème intitulé : « **analyse didactique des pratiques d'évaluation des étudiants des universités au Burkina Faso : quelle approche pour un meilleur rendement ?** », s'est imposé à nous comme une nécessité.

Pour des raisons d'ordre pratique, notre investigation sur cette problématique s'appuie principalement sur la recherche documentaire et la méthode mixte. Ainsi, avec l'approche quantitative, un questionnaire a été soumis à des étudiants afin de recueillir leurs avis sur la nécessité de repenser les pratiques d'évaluation. La recherche documentaire s'est principalement focalisée sur les recherches en rapport avec cette problématique.

## **I. La problématique de l'évaluation en milieu universitaire**

Ce point de notre étude aborde le contexte et la justification, les

questions de la recherche et les hypothèses.

### *I-2 Le contexte et la justification*

L'évaluation tient une place de choix dans tout système éducatif. Selon Traoré (2019 : 15), elle est « une pratique courante et nécessaire au cœur de l'action éducative ». Les indicateurs sur lesquels elle s'appuie permettent à toute institution d'enseignement de valider ou de connaître le degré d'acquisition des connaissances ; généralement, elle permet de valider les acquisitions des apprenants pour passer à un niveau supérieur, de gagner un diplôme, etc. Son importance pour tout acteur éducatif n'est plus à démontrer. En milieu universitaire, l'évaluation renvoie à une série d'activités composées, dans la plupart des cas, d'exercices d'application d'un enseignement. Ces activités ont pour principal objet de situer tous les acteurs engagés dans le processus de l'enseignement-apprentissage quant à l'atteinte ou non des objectifs visés au départ. Généralement, l'évaluation est sanctionnée par une note chiffrée avec des appréciations qui indiquent le niveau de satisfaction de l'enseignant correcteur. Les formules d'appréciation suivantes peuvent être retenues : "très excellent", "excellent", "très bien", "bien", "assez bien", "passable", etc. Au cas où l'étudiant est confronté à une mauvaise appréciation à cause de notes insuffisantes, ou au manque de moyenne dans un semestre, il a tendance à retomber dans la démotivation et finit dans le pire des cas par échouer. C'est fort de ce constat que Sawadogo (2016 : 27) soutient que « la quête de l'excellence amène les enseignants à produire une hiérarchisation des élèves et cela se caractérise par des questions discriminatives ou qui débordent la capacité intellectuelle de ceux-ci ». Cette quête de l'excellence finit par être un facteur d'échec pour la plupart des étudiants. Au titre des autres constats des évaluations pouvant conduire aux échecs, retenons le fait que l'évaluation dans le contexte universitaire manque souvent d'organisation, c'est-à-dire une planification établie à l'avance,

d'objectifs et de critères bien définis connus à l'avance des évalués. Le plus souvent, l'étudiant est face à un cours qu'il doit assimiler (apprendre par cœur) sans savoir avec précision à quoi ce cours va lui servir et sans la moindre idée des épreuves ou des consignes des évaluations. Pourtant, le niveau taxonomique, les objectifs et les critères d'évaluation bien définis doivent être connus à l'avance par les évalués. Si l'on part ainsi du principe que l'évaluation a pour rôle de vérifier si des compétences sont développées ou acquises par l'étudiant, une telle façon de la mener ne favorise pas l'orientation et l'adaptation des items aux capacités cognitives à former. Dit autrement, en n'établissant pas de congruence entre les aptitudes des étudiants à améliorer et les questions des évaluations, l'enseignement risque de s'éloigner des objectifs de leur formation. Malheureusement, le rapport qui relie les compétences et les items n'est pas une réalité perceptible par les étudiants lors des évaluations car la nature des épreuves et des consignes d'évaluation sont laissées à la seule discrétion des enseignants ; « cette tendance pédagogique peut être fortement biaisée si les enseignants [...] refusent de s'inscrire dans une nouvelle tendance » selon Yaméogo (2017 : 10). Dans ces cas, il convient de souligner que cette donne ne facilite pas la réussite des évaluations. Le nombre croissant des étudiants demeure en effet, un frein qui impacte négativement la qualité des évaluations. Cette situation fait que l'on privilégie les évaluations collectives au détriment de celles dites personnalisées. Or, seules les évaluations personnalisées permettent de juger chez l'apprenant ses compétences intrinsèques. Un autre constat non moins important, c'est l'état de réussite au niveau du privé. Il est généralement meilleur qu'au public. La question qui revient de façon itérative, c'est le fait que parfois, ce sont les mêmes enseignants qui officient au public qui dispensent également les cours au privé. Les étudiants du privé sont-ils meilleurs que ceux du public ? Une interrogation parmi tant d'autres à laquelle cette recherche tente

de répondre. Aussi, face aux échecs des étudiants, le Journal Le pays n° 6653, p. 8 du 14 Août 2018 soutient ceci :

Notre système éducatif, dans son volet évaluation, brise des têtes qui, souvent, sont « *bien faites* » pour reprendre l'expression de ce pédagogue célèbre. La preuve, s'il en est encore besoin, c'est que quand nos étudiants se retrouvent dans d'autres universités dans le monde, ils font partie des plus brillants. En tout cas, ils arrivent à tirer leur épingle du jeu. Cette réalité, personne ne peut la contester [...] La situation est préoccupante au point qu'elle appelle une réponse structurelle. Car, au rythme où vont les choses, si rien n'est fait, la désaffection des Burkinabè déjà prononcée vis-à-vis des universités publiques, ira grandissante.

En somme, nous pouvons retenir de plus qu'à travers cette présente recherche, il est question de préciser les réalités de l'évaluation qui ne prennent pas en compte les rapports entre l'étudiant et l'enseignant, l'actualisation des connaissances enseignées qui correspondent aux besoins actuels de la société et ceux des étudiants, la diversité des étudiants et leurs situations d'apprentissage. Pourtant, « il y a une corrélation entre échec scolaire et évaluation » précise Idani (2018 : 4). Ces aspects problématiques parmi tant d'autres de l'évaluation sont à l'origine des échecs des étudiants ; cela montre qu'une étude approfondie c'est-à-dire didactique ou pédagogique des différents aspects de l'évaluation est utile dans le sens de leur trouver une solution appropriée.

## ***1.2. Les questions et les hypothèses de la recherche***

Notre étude cherche à répondre aux questions suivantes : les pratiques d'évaluation en cours sont-elles adaptées aux réalités actuelles des universités ? Ont-elles un lien avec l'échec des étudiants ? Quelles sont les expériences vécues de la pratique des évaluations par les étudiants en contexte universitaire ? Quelles stratégies pour une évaluation efficace des

apprentissages à l'université ? Ces interrogations font penser à ces réponses possibles suivantes à l'issue de l'étude : les pratiques d'évaluation en cours ne sont pas adaptées aux réalités actuelles des universités. De même, il convient de souligner qu'elles ont un lien avec l'échec scolaire des étudiants, que les expériences vécues des évaluations par les étudiants sont révélatrices des difficultés qu'ils rencontrent en contexte universitaire. Pour terminer, l'on soutient que les stratégies pour une évaluation efficace des apprentissages à l'université sont d'ordre didactique.

### ***I-3 Les objectifs de la recherche***

A travers cette recherche, il s'agit de faire une analyse critique de l'état des lieux des pratiques d'évaluation en cours des étudiants. Cette étape va permettre d'identifier leurs insuffisances qui influencent négativement la scolarité des étudiants et partant, constituent le principal obstacle de leurs échecs. Aussi, quelques récits d'étudiants victimes de la pratique des évaluations en cours sont rapportés et analysés afin d'identifier les stratégies didactiques efficaces pour évaluer les apprentissages à l'université.

## **II. Le cadre conceptuel**

Pour rendre plus explicite notre recherche, il est nécessaire de définir certains concepts clés constamment employés.

### ***II.1. L'évaluation***

L'évaluation est perçue comme une appréciation, un jugement, une façon de mesurer la portée ou l'ampleur d'une activité donnée, d'une situation... Dans le cadre scolaire, l'évaluation est une tâche accomplie pour déterminer le niveau ou le degré d'acquisition des connaissances d'un apprenant à partir de critères et d'objectifs bien définis. Dit autrement, elle est un moyen pour vérifier, estimer, contrôler les performances des

apprenants à l'issue d'un enseignement censé faire acquérir des connaissances. Seulement, l'on remarque que les évaluations dans l'enseignement universitaire affichent un fort taux d'échec. Les facteurs explicatifs de ces faibles notes ne sont pas clairs et créent des inquiétudes au niveau des apprenants, des enseignants et même des parents. A ce titre, ce défi de premier plan engage et interpelle la conscience de tout acteur éducatif car, « l'évaluation telle que pratiquée actuellement c'est brimer les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou en difficultés ». Sawadogo (2016 :11). C'est pourquoi une étude, tendant à poser les bases didactiques de l'évaluation c'est-à-dire une façon de passer en revue toutes les questions relatives à l'évaluation des apprentissages se justifie aisément.

Notons que tout système éducatif efficace doit procéder de façon continue à l'évaluation des apprentissages afin de connaître le niveau d'acquisition des connaissances, de reconsidérer certains enseignements et pratiques. La loi 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso légitime cette continuité des évaluations en son article 57 en ces termes : « les enseignants procèdent périodiquement et de façon continue, à des contrôles de connaissances des apprenants ». En plus du fait que l'évaluation situe l'Etat sur l'efficacité interne du système éducatif, elle participe aussi à situer les apprenants et les parents sur la progression scolaire de leurs enfants. C'est donc par le biais de l'évaluation que tous les acteurs de l'éducation cernent les forces et les faiblesses des apprenants, les causes des éventuels échecs et les stratégies de remédiation pour une amélioration des performances. Vu l'importance de l'évaluation pour la réussite des objectifs que se fixe tout enseignement, il est judicieux de mener une recherche y relative afin de pouvoir accomplir ou de juger de façon satisfaisante la mission dédiée à l'enseignement-apprentissage.



## ***II-2 Les pratiques d'évaluation à l'université***

A l'université, les pratiques d'évaluation sont diversifiées et les plus courantes sont les suivantes : les Travaux Dirigés couramment appelés (TD) : ils se révèlent être des exercices d'application, d'entraînement et d'approfondissement des notions ou de concepts théoriques enseignés. Cette forme d'évaluation n'arrive pas à contenir les enjeux, à réduire les inégalités auxquelles sont confrontés les évaluations des étudiants dans les universités. C'est pour cette raison que les Travaux Pratiques (TP) comme une autre forme d'évaluation est adoptée. Avec les TP, l'on s'appuie sur les expériences pour mieux faire comprendre les connaissances enseignées. Quant aux exposés, ils se comprennent comme un processus d'évaluation qui privilégie dans un premier temps la recherche des informations. Puis, la deuxième étape consiste pour les étudiants à faire un compte rendu des résultats de leur recherche sous le regard de l'enseignant et de leurs pairs. Une autre pratique d'évaluation en cours dans les universités est celle qui s'appuie sur les sujets individuels effectués sous forme d'évaluation sur table ; avec cette forme d'évaluation, l'étudiant en situation de surveillance traite le sujet qui lui est soumis individuellement dans un temps donné. Soulignons qu'il y a des évaluations de maison sous forme de travaux de recherche, etc. Précisons que l'ensemble de ces formes d'évaluation peuvent se faire individuellement ou en groupe. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'apporter un regard didactique sur ces pratiques d'évaluation. En d'autres termes, il s'agit d'interroger ces pratiques pour faire ressortir les insuffisances possibles et donner des orientations pour leur éventuelle amélioration. Car, partant d'un certain nombre de constats, il ressort que les pratiques de l'évaluation en cours sont parfois à l'origine des échecs de bon nombre d'étudiants.

### ***II-3 L'analyse didactique des pratiques d'évaluation des étudiants des universités au Burkina***

La didactique a pour objet de comprendre toutes les questions relatives à l'amélioration de l'enseignement. Des disciplines à toutes les composantes de l'enseignement-apprentissage, le regard du didacticien est quasi nécessaire dans l'amélioration de la pratique. En rapport avec les pratiques de l'évaluation, la didactique permet de cerner et de comprendre la nature des différentes actions mises en œuvre dans l'accomplissement de l'évaluation. L'on peut citer aussi les sujets d'évaluation, leurs consignes et les conditions dans lesquelles ils sont administrés, analysés, jugés, interprétés en rapport aux réalités actuelles de la société et des apprenants. Il en est de même pour les résultats obtenus pour y déceler les insuffisances, les forces et voir quelle orientation convient mieux à la situation.

Il se trouve aussi que dans la dynamique d'une intégration de la didactique en évaluation, les connaissances en rapport à la psychologie des apprenants, leurs intérêts, leurs attentes, leurs conditions d'études ou de formation, leurs points de vue sur la nature des sujets d'évaluation et de leur programmation sont bien nécessairement pris en compte. N'oublions pas que les pratiques des enseignants en matière d'évaluation n'échappent pas également à l'analyse et à la critique visant leur amélioration. De plus en plus, la dimension pédagogique et didactique de l'évaluation doit être posée dans la recherche des solutions pour améliorer sa qualité. Les recherches pédagogiques et didactiques vont permettre de mettre au point des formes d'évaluation qui prendront en compte les exigences dans un monde de plus en plus mobile. « Il s'agit de ne pas nous figer dans aucune attitude, de devenir souples, disponibles » (Berger 1973 : 134). L'évaluation qui sied dans ces cas est celle qui comporte les orientations didactiques nécessaires pouvant aider les apprenants à réfléchir et à développer leur esprit d'initiative. Le rôle de l'étudiant étant celui « d'apprendre », toutes les formes d'évaluation imaginées pour l'aider à atteindre

son objet ne peuvent qu'avoir une place de choix dans l'action éducative. En somme, l'on peut retenir qu'avec de bonnes orientations didactiques des évaluations, il est certain que l'on va amoindrir les difficultés et les échecs que les évaluations peuvent engendrer.

### **III. Le cadre théorique et la revue de la littérature**

Dans ce point, nous évoquons essentiellement les théories de référence et la revue de la littérature en rapport avec l'évaluation des apprentissages.

#### ***III-1 Le cadre théorique***

Dans cette étude, nous abordons trois théories développées qui peuvent soutenir la bonne mise en œuvre des évaluations : il s'agit de la théorie du capital humain, de la pédagogie de la maîtrise et du socioconstructivisme.

##### ***III-1-1 La théorie du capital humain***

Selon, l'OCDE (1998), le capital humain se définit comme « l'ensemble des connaissances, des qualifications, des compétences et des caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, social et économique ». Développée par l'économiste Gary Becker, la théorie du capital humain s'entend aussi comme l'intégralité des capacités et des savoirs possédés par une personne. L'ensemble de ces aptitudes assimilées par un individu sont nécessaires dans la production de biens censés améliorer sa vie individuelle et sociale. Sur le plan scolaire, promouvoir le capital humain, c'est former l'apprenant en lui faisant acquérir des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire utiles pour être selon la loi 013, portant loi d'orientation de l'éducation en son article 13 « un citoyen responsable, producteur et créatif ». Pour vérifier l'effectivité de la réussite des enseignements censés développer ces compétences, l'évaluation intervient comme un élément

incontournable. L'évaluation dans le développement du capital humain, c'est mesurer le degré d'acquisition des connaissances qui permettent d'assurer la formation complète des apprenants au triple plan intellectuel, physique et moral. Pour réussir donc cette activité d'évaluation, l'on recommande qu'elle s'appuie sur les objectifs et les contenus enseignés pour développer les capacités humaines de façon durable. Lorsque l'évaluation ne tient pas compte des objectifs préalablement établis du cours que l'apprenant est censé consciemment connaître, il mobilisera difficilement ses efforts dans le sens de son atteinte. Dans cette perspective, Morissette (1996) recommande que les résultats des évaluations soient nécessairement étudiés ou analysés au regard des objectifs qu'elles poursuivent. Du reste, c'est la connaissance préalable de l'objectif qui oriente tous les acteurs vers la poursuite de la valeur éducative en jeu. Egalement, l'évaluation ne doit pas s'écarter des contenus enseignés. Si cette éventualité n'est pas respectée, l'évaluation ne va pas susciter l'éclosion des capacités suite à la motivation qu'engendre l'obtention de la bonne note. Dans ces cas, elle va mieux décourager et susciter l'échec et même les décrochages. Le développement du capital humain à travers l'évaluation dans le contexte universitaire obéit aux principes édictés plus haut. Il s'agit de faire correspondre les objectifs et les différents contenus des enseignements aux évaluations. Pour cela, les évaluations doivent tenir compte des points de vue des apprenants et des besoins de la société. Et, pour plus d'efficacité, le principe fondamental reste pour l'apprenant sa connaissance des objectifs du cours, ce que cela lui apporte comme compétences dans sa vie. C'est de la sorte que les évaluations vont participer à promouvoir le capital humain au niveau universitaire.

### ***III-1-2 La pédagogie de la maîtrise***

Cette pédagogie est largement développée par Bloom (1968) ; il s'appuie sur le fait que tout apprenant est en mesure d'accroître

au plus haut point la maîtrise des connaissances, lorsque le temps nécessaire, les conditions et les moyens d'apprentissage appropriés sont à sa portée. Cette théorie veut que l'on indique aux apprenants comment il faut apprendre tout en considérant leurs prédispositions cognitives et affectives. Au niveau universitaire, les principes de cette théorie peuvent être appliqués dans la programmation des évaluations et lors du déroulement des cours. C'est dire qu'il appartient à l'enseignant d'orienter les étudiants sur l'attitude à adopter pour mieux comprendre et assimiler le cours. Selon cette théorie, tout apprenant peut réussir, mais certains sont disposés à apprendre plus vite que d'autres. Il appartient alors à l'institution de donner le temps suffisant et nécessaire à chaque apprenant pour bien maîtriser les connaissances qu'il faut. Cette théorie soutient le fait que les enseignements soient conformes aux besoins, aux rythmes et aux stratégies d'apprentissage de chaque apprenant. En appliquant les principes de cette théorie de la maîtrise dans le domaine universitaire, ils favoriseront le succès des apprenants lors des évaluations en ce sens qu'ils sont au cœur du dispositif de l'élaboration des connaissances. De même, avec la pédagogie de la maîtrise, lorsque l'enseignant déroule son cours, l'hétérogénéité des étudiants, le rythme et le style d'apprentissage sont considérés. Il en est de même lors des évaluations dans la mesure où cette pédagogie permet de tenir compte des besoins des apprenants.

### *III-1-3 La théorie du socioconstructivisme*

Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage développée par Vygotski (1998) qui soutient que toute personne joue un rôle de premier plan dans l'acquisition des savoirs de ses pairs. Il met en exergue l'importance des modes de vie et des interactions entre les membres d'une même société dans la construction des connaissances. Selon cette théorie, l'apprenant assimile mieux les savoirs grâce aux différentes relations qu'il entretient avec les autres. En appliquant cette théorie dans

l'évaluation des apprentissages, les sujets à traiter respecteront les réalités du milieu et les besoins des étudiants et vont permettre à tout apprenant d'apporter sa contribution ou sa valeur ajoutée et cela améliore davantage la qualité des devoirs traités. Ce modèle d'évaluation qu'on peut nommer « méthode d'évaluation socioconstructiviste » respecte et accepte la spécificité de chaque étudiant en collaboration avec les autres. Dans ces conditions, l'étudiant doit être le premier responsable de la conquête du savoir et l'enseignant intervenant comme un facilitateur. Cette démarche va surtout mettre l'accent sur la compréhension des interactions productrices de connaissances. Egalement, la maîtrise de leur fonctionnement est nécessaire dans la réussite des évaluations et partant, aide à mieux réduire les échecs inhérents aux évaluations. Pour terminer, retenons que grâce à l'apport de certaines sciences telles que la psychologie, la sociologie, et les sciences de l'éducation au service de la pédagogie et la didactique, l'on peut améliorer la qualité des évaluations.

### ***III-2 La revue de la littérature sur l'évaluation et la réussite scolaire***

Selon Abernot (1988) « l'évaluation scolaire est la mesure ou l'appréciation de la performance des élèves dans l'atteinte des objectifs fixés ». Dans l'enseignement universitaire, c'est plus les évaluations sommatives qui sont privilégiées au détriment de celle dite formative qui permet de recadrer l'enseignement et les autres types d'évaluation. Crahay (2003) soutient que l'évaluation bien menée peut aider à limiter les échecs scolaires. Pour cet auteur, l'échec provient d'un jugement de l'enseignant à l'issue d'une évaluation. Pour cela, il faut renouveler les manières d'évaluer les apprenants. Il préconise qu'on utilise des outils appropriés dans l'évaluation des apprentissages. Cet auteur fait dire à Sawadogo (2016 : 27) que « la réussite ou l'échec de l'élève dépend de la conception et de la pratique de l'évaluation ». Au regard de sa conception de l'efficacité de

l'évaluation, il préconise la considération de la dimension pédagogique ou didactique de l'évaluation pour la rendre beaucoup plus efficace. Pour Abernot (1988), la prise en compte des critères d'évaluation suivants peut rendre meilleure l'évaluation : ce sont les critères de fidélité, de sensibilité et de validité. Pour cet auteur, l'évaluation doit respecter la totalité de ces critères pour être efficace. Sinon, c'est de façon injuste que certains apprenants subissent les erreurs liées à la mauvaise conception des sujets d'évaluation. Un autre auteur, Cardinet (1988), prône les évaluations par objectifs. En permettant à l'étudiant de connaître à l'avance les objectifs des enseignements sur lesquels il va être évalué, l'étudiant peut mieux s'orienter dans ses apprentissages. Ce qui le prédispose à faire une bonne évaluation, source de réussite. Chez Kafando (2018), l'évaluation doit mettre l'accent sur les consignes. Elles sont déterminantes dans la réussite de l'apprenant et leur incompréhension est une des premières causes de l'échec de l'étudiant. L'ensemble des études ont abordé la question de l'évaluation tout en proposant des pistes pour sa bonne réussite. Pour nous par contre, il convient d'étendre la recherche sur l'apport didactique en évaluation pour mieux prendre en compte les aspects qui suscitent les échecs.

### ***III-3 Vers l'institution d'une pédagogie de la réussite***

La problématique de l'évaluation a besoin d'être réorientée vers une dimension qui vise la réussite. Koebel, N. et Wieder, C. (2015) ayant constaté les échecs des apprenants que l'évaluation impose recommandent aux enseignants de travailler à rendre effective et opérationnelle, la stratégie de l'évaluation formative. L'évaluation dans ces conditions conduit les enseignants à modifier les « situations d'apprentissage, afin de venir en aide à l'apprenant ». Koebel, N. et Wieder, C. (2015 : 16). Pour ces auteurs, il faut adopter une évaluation formative qui repère les difficultés des apprenants et propose les exercices appropriés de remédiation. Cette considération de l'évaluation

fait d'elle un élément de réussite et non d'échec. À la suite de cet auteur, c'est Allal, L. (s.d : 3) qui donne les conditions pour faire réussir les étudiants dans une dynamique de d'évaluation orientée vers la réussite. Elle montre comment il faut former les enseignants dans l'évaluation des étudiants pour qu'ils tiennent compte des principes de la différenciation pédagogique. Il exhorte les enseignants à s'appuyer sur les recherches de la psychologie cognitive, ou toute étude permettant de comprendre davantage l'apprenant et les « analyses sociologiques des inégalités de réussite scolaire ». Allal, L. (idem). Dans ces propositions, elle affirme que les enseignants doivent faire participer les apprenants à l'évaluation en adoptant les stratégies de l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs afin d'avoir les informations nécessaires pour organiser les stratégies de remédiation.

Adad, D. (2019 : 10), face aux échecs des étudiants imputables à l'évaluation recommande que l'on donne à l'évaluation, un visage positif. Dans cette perspective, l'enseignant est invité à « encourager les élèves à essayer, à se tromper, à recommencer pour qu'ils n'aient plus peur de l'erreur et qu'ils persévèrent ». Avec une telle pédagogie qui a une vision positive de l'échec, l'étudiant cultive en lui la confiance ; elle lui fait prendre conscience de ses compétences et de ses faiblesses et partant développe les stratégies pour éviter désormais l'échec. Au lieu que l'échec de l'apprenant après une évaluation soit un motif de décrochage, elle doit susciter la réflexion tendant à faire découvrir ses causes, ses manifestations et éventuellement commencer à poser les bases de la réussite. C'est en voyant en l'évaluation, une ressource capable de propulser l'apprenant hors de l'échec que Hamon, A. (2019 : 16), veut faire d'elle un moyen de réussite scolaire. Elle ne doit plus conduire l'étudiant vers l'échec. Pour cela, « il faut utiliser l'évaluation tout au long du processus d'apprentissage en utilisant ses différents aspects : diagnostique, formative puis sommative ». Avec l'évaluation diagnostique, l'enseignant parvient à recenser les difficultés et



les causes des échecs des étudiants. En poussant son analyse, il va recadrer son enseignement pour prendre en compte les difficultés des étudiants diagnostiquées à travers l'évaluation formative. Cette évaluation d'une part aide à mettre en place une pédagogie différenciée pour résoudre les insuffisances d'apprentissage propres à chaque étudiant. D'autre part, l'évaluation formative aboutit à la mise en œuvre d'une pédagogie de la maîtrise selon Bloom (1968) qui veut que la progression dans l'enseignement-apprentissage soit possible lorsque l'enseignant est sûr que les différentes notions enseignées sont maîtrisées par les apprenants. Lorsqu'il se rend compte après l'évaluation que des étudiants maîtrisent peu ce qu'il a enseigné, c'est un devoir pour lui de faire halte, résoudre la situation avant d'aborder l'enseignement des notions suivantes.

Pour Gerard, F.- M. (2013 : 1), l'évaluation doit être un moyen pour évoluer vers la réussite. Il propose que l'on aille au-delà de la note qui ne suffit pas pour « quantifier la valeur » de l'apprenant. L'importance accordée aux notes lors des évaluations freine l'expression de la valeur éducative de la discipline et l'élan de l'étudiant dans la dynamique des efforts à fournir pour réussir. L'évaluation doit tendre vers l'éducation de la valeur intrinsèque de l'étudiant. À ce titre une reconsidération de la pédagogie de l'erreur peut être d'un apport certain. Pour lui, « l'évaluation peut être un levier puissant pour la réussite, mais elle ne trouve tout son sens que, si au bout du compte, elle permet de constater cette réussite ». Gerard, F.- M. (idem). C'est dire que l'échec après l'évaluation doit être analysé pour redonner à l'apprenant la motivation dans la poursuite de ses études.

En définitive, l'on peut considérer que l'ensemble de ces auteurs ont soutenu que l'on peut faire des échecs des étudiants révélés par l'évaluation, non une occasion de les décourager, mais une étape vers la réussite. Il convient de prôner une pédagogie de la

réussite dans les universités pour limiter les échecs scolaires dus aux insuffisances didactiques de l'évaluation.

### ***III-4 Importance de la formation des enseignants en évaluation***

L'évaluation est une démarche incontournable dans toute activité. Ainsi, pour le système universitaire, il est important que les enseignants maîtrisent les démarches évaluatives. En effet, l'évaluation revêt des principes et des critères qui nécessitent une formation conséquente des enseignants pour leur prise en compte efficace lors du processus d'évaluation des étudiants. En effet, pour utiliser l'évaluation dans un contexte didactique, il convient de *considérer l'évaluation comme un processus d'analyse quantitative et/ou qualitative qui consiste à apprécier soit le déroulement d'une action ou d'un programme, soit à mesurer leurs effets (c'est-à-dire, les effets spécifiques et les conséquences ou l'impact)*<sup>73</sup>. Pour ce faire, elle renvoie essentiellement à une question de méthode qui se traduit par trois dimensions à savoir s'informer, apprécier et proposer des recommandations et/ou des remédiations. Selon IREPS et ORS (2019), « *Évaluer c'est difficile. Cela demande un certain savoir-faire et mesurer des changements de comportement est complexe.* » Cette situation implique des compétences de l'enseignant.

Brassard, N. (2012) relève cinq raisons pour apprendre à utiliser efficacement les évaluations et les rétroactions :

1. bien utilisées, les évaluations et les rétroactions favorisent les apprentissages de l'étudiant ;
2. elles ont également un grand impact sur l'estime de soi des étudiants ;
3. elles permettent de souligner les forces de l'étudiant dans ses apprentissages ;

---

<sup>73</sup> Agence nationale pour le développement de l'évaluation médicale, « Évaluation d'une action de santé publique : recommandations », 1995, p.39.

4. bien guidés, tous les étudiants peuvent arriver à vaincre leurs erreurs et à relever les défis de l'atteinte des objectifs ;
5. lorsque l'enseignant de niveau universitaire identifie avec précision les forces et les défis de l'étudiant, il lui permet de voir le chemin à parcourir et les points sur lesquels il doit concentrer son énergie.

Stiggins (2004) renchérit que lorsque l'enseignant prend des décisions à propos des connaissances et des capacités des étudiants trop rapidement et avec trop peu d'informations, ses conclusions peuvent inhiber la progression plutôt que l'encourager. C'est pourquoi Araison (2001) décrit les risques suivants qui pèsent sur la validité des évaluations :

1. céder aux stéréotypes, tirer des conclusions basées sur des impressions personnelles ou des préjugés ;
2. erreurs logiques, évaluer les capacités des étudiants sur des caractéristiques sans rapport, comme leur façon de s'habiller ou la réussite de leurs frères et sœurs. (Ces jugements sont habituellement inconscients et les enseignants ignorent les donner) ;
3. échantillonnage inadapté, porter des jugements basés sur une seule observation ou sur un seul élément d'information ;
4. généraliser, présumer que quand les apprenants agissent d'une certaine façon dans une situation, ils agiront de la même façon dans d'autres situations.

Si l'on considère l'évaluation formative (Petitjean B., 1984 : 9-11), rendre l'étudiant acteur de son apprentissage implique que ce dernier soit d'abord mis en position de réaliser des tâches complexes (ex. écrire une nouvelle basée sur la fiction, une nouvelle historique, une pièce de théâtre, un dossier documentaire...) avant de s'approprier les critères de réalisation de la tâche. Dans cette optique, l'enseignant doit veiller à expliciter :

- ❖ les consignes de réalisation des tâches ;
- ❖ les caractéristiques de l'objet à produire ;

- ❖ les critères de réussite et d'erreur ;
- ❖ les modalités d'implication dans le travail ;
- ❖ la signification que les étudiants prêtent à la tâche (représentation, difficultés rencontrées, intérêts pris...) ;
- ❖ les critères d'évaluation.

C'est en ce sens que l'évaluation formative est interne au processus d'apprentissage, continue, plutôt analytique et centrée plus sur l'apprenant que sur le produit fini. Ce décentrement a des effets sur le statut de l'enseignant et sur ses stratégies pédagogiques :

a) il accepte un partage du savoir en permettant aux apprenants de manipuler les critères d'évaluation qui ne sont plus la seule propriété de l'enseignant, voire de les construire progressivement ;

b) il diversifie les situations de travail et de communication (situations conseil coopératif, de production individuelle ou en groupe, de cours, d'évaluation collective ou individuelle à fonction socialisatrice, informative, réflexive et régulatrice.) (Garcia, 1983 ; Petitjean, 1982 ; Halté, s.d.) ;

c) il diversifie les types de tâches. Celles-ci se partagent globalement en deux types : les problèmes et les exercices. (Vigner, 1984)

d) il diversifie l'ordre des apprentissages ;

e) il établit des relations entre ce que maîtrisent les étudiants, les caractéristiques de la tâche et la fixation d'objectifs ultérieurs en proposant, quand il est nécessaire, des activités de remédiation : exercices de correction et d'amélioration, questionnaires sur les caractéristiques de la tâche et les difficultés de sa réalisation.

Laveault et Grégoire (2002 cités par De Pietro et Roth, 2017 : 41) note que la validité d'une évaluation est le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle ou telle dimension) et ce que l'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer. Elle comporte deux aspects : -la validité de la mesure : l'outil de mesure utilisé nous permet-il de dire ce qu'on dit ?

-la validité de contenu : évalue-t-on ce qu'on doit/ce que l'on cherche à évaluer ?

Dans cette optique, il convient d'amener l'enseignant à résoudre ses difficultés, par exemple, le problème de l'indépendance des items.

En outre, dans une perspective didactique, la question de la validité de contenu est très importante. A ce propos, Cardinet (1990 : 2 cité par De Pietro et Roth, 2017 : 41) écrivait que « chaque épreuve doit correspondre aux objectifs du curriculum enseigné ». Dans cette même logique, Davaud et Cardinet (1992 : 5 cités par De Pietro et Roth, 2017 : 42) affirmaient que « ... un système scolaire qui se donne pour tâche de former le plus grand nombre d'étudiants à maîtriser des compétences complexes ne peut pas se doter du même cadre d'évaluation qu'un système scolaire qui cherche à répartir les apprenants en filières différenciées et à sélectionner les meilleurs pour les écoles qui suivent ». C'est dire donc que l'enseignant doit être doté de compétences pour pouvoir gérer les situations d'évaluation selon ses objectifs.

Cardinet (1991 : 16 cité par De Pietro et Roth, 2017 : 47) conclut « ...que le savoir ne dépend pas seulement de l'élève [...]. Le savoir est lié à la fois à l'étudiant et au mode de questionnement. Il n'y a pas de niveau de connaissance absolu ». Alors, « se poser de questions sur la forme à donner aux épreuves communes, c'est donc beaucoup plus qu'un problème technique » ; ce qui nécessite des compétences de la part de l'enseignant. (Davaud et Cardinet, 1992 : 9 cités par De Pietro et Roth, 2017 : 47)

#### **IV. La méthodologie de la recherche**

Notre étude s'appuie sur une méthodologie mixte avec des données quantitatives et qualitatives. Pour ce faire, un questionnaire a été adressé aux étudiants des différentes universités publiques et privées du Burkina Faso. Le questionnaire comporte plusieurs rubriques à savoir une

identification de l'institution de l'étudiant avec ses données personnelles, les modalités, les types et les périodes d'évaluation. A ces éléments s'ajoutent ceux en rapport avec les liens entre les évaluations et les échecs scolaires, les difficultés rencontrées par les étudiants lors de l'évaluation et enfin les stratégies d'amélioration de l'évaluation en milieu universitaire. Avant de soumettre le questionnaire aux étudiants, nous l'avons testé et réadapté à nos objectifs. L'analyse des données s'est faite avec le logiciel Sphinx Plus<sup>2</sup> (V5).

#### ***IV-1 De l'identification des enquêtés***

Dix-huit (18) étudiants de neuf universités du Burkina Faso dont quatre publiques (Dédougou, Joseph Ki-Zerbo, Norbert Zongo, Thomas Sankara) et cinq privées (CERPAMAD, Université privée de Ouagadougou, ISPP, IFRISSE et USTA) ont répondu à notre questionnaire. Les filières des étudiants sont : lettres, sciences humaines, sociologie et anthropologie, géographie, droit, économie agricole et environnementale, histoire et archéologie, sciences de l'économie et de gestion, génie civil/bâtiments, LAC/anglais, planification et management de l'éducation et enfin marché public et privé. Dix étudiants sont de l'année universitaire 2021-2022 (55,6%) et huit soit 44,4% d'années universitaires antérieures à 2021. Quinze étudiants sont du sexe masculin et trois du sexe féminin. Neuf étudiants (50%) ont un âge compris entre 26 et 30, six (33,3%) entre 21 et 25, deux (11,1%) entre 31 et 35 et un (5,6%) âgé de plus de 40 ans.

#### ***IV-2 L'analyse et la discussion des résultats de la recherche***

Dans cette partie de la recherche, nous allons présenter, analyser et discuter les résultats de l'étude en rapport avec nos questions et nos hypothèses émises.

#### ***IV-2-1 Le rapport entre évaluation et échec scolaire vu par les enquêtés***

Pour paraphraser Schwartz L. (1983 : 85-88) qui décrivait le contexte de l'évaluation dans les universités françaises, l'évaluation est une des chances de salut de l'Université burkinabè. Pourtant, 55,6% des étudiants interrogés trouvent un rapport entre l'évaluation et les échecs scolaires en milieu universitaire contre 44,4% qui soutient le contraire. La première frange des étudiants enquêtés avancent comme arguments, le temps assez long mis entre la fin du module et son évaluation, le nombre élevé d'évaluations, les conditions de vie défavorables des étudiants qui les amènent à mener d'autres activités et à les éloigner du cadre d'étude, l'incompréhension de certaines consignes des évaluations, la correction et l'annotation des copies souvent incompréhensibles, l'impression que certaines copies ne sont pas corrigées par le professeur lui-même, le nombre élevé de copies à corriger par le professeur, l'impression que toute la copie n'a pas été lue par le professeur au regard de l'absence de la marque du stylo rouge sur la copie, des évaluations difficiles et un peu différents du cours, des évaluations qui semblent abordables et dont les notes sont incompréhensibles, des délibérations tardives... Ces représentations des étudiants semblent corroborer les propos de Perrenoud P. (1992 : 85-102) qui parle de « fabrication de l'échec scolaire » et distingue trois registres dans la fabrication de l'échec scolaire. Pour lui, la réussite et l'échec sont d'abord des représentations fabriquées par le système scolaire selon ses propres critères et procédures d'évaluation. Les jugements de réussite et d'échec renvoient ensuite à des normes d'excellence, elles-mêmes solidaires d'un *curriculum* dont le contenu et la forme influencent directement la nature et l'ampleur des inégalités. Enfin, l'échec scolaire d'un étudiant est aussi vu comme l'échec de l'université ; la fabrication de l'échec se joue dans la contradiction entre l'intention d'instruire et l'impuissance relative de l'organisation pédagogique à y

parvenir. Il ajoute que ces trois registres sont fortement imbriqués en pratique. C'est dire donc que minimiser l'échec scolaire des étudiants, c'est améliorer les pratiques de l'évaluation dans nos universités.

#### *IV-2-2 Les difficultés rencontrées par les étudiants lors des évaluations*

Selon les types, les périodes et les modalités de l'évaluation en milieu universitaire, on note une disparité de pratiques entre les différentes universités du Burkina Faso. Or pour Petitjean B. (1984 : 5), évaluer, c'est apprécier le degré de réussite d'un apprentissage, en le rapportant à une norme fixée au préalable, en instaurant la possibilité d'une comparaison des performances d'un apprenant à l'autre, au sein d'un même niveau d'enseignement. Ainsi, les étudiants (100%) ont la possibilité de poser des questions de compréhension pendant le déroulement du cours ou du module ; malheureusement leur nombre pléthorique dans les salles surtout au public ne leur permet pas de donner leurs préoccupations. En outre, le professeur se préoccupe souvent de l'achèvement de son module ; ce qui l'amène à guider les étudiants vers des travaux de recherche afin de mieux comprendre le module. Il y a également les aspects psychologiques comme la timidité ou le manque de motivation qui empêchent bon nombre d'étudiants à poser des questions aux professeurs. Pourtant, le fait de poser des questions pendant le cours contribue à leur participation aux activités de formation et permet de remédier à certaines de leurs lacunes. En effet, pour Cosnefroy L. et Annoot E. (2014 : 12 cités par Annoot et al., 2019 : 32-36), l'intérêt de l'accompagnement permet de passer d'une position d'expert à celle de personne-ressource, d'une relation asymétrique à une relation plus égalitaire, d'un mode d'intervention procédant de la maîtrise à un mode d'intervention privilégiant la co-construction avec l'étudiant. De même, malgré l'évaluation en fin de module dans la majorité des universités (66,7%), la programmation tardive de certaines



séquences de modules constitue des difficultés pour les étudiants. Un autre fait à ne pas occulter est le temps souvent très long entre la fin du module, la période de programmation de l'évaluation et la date de l'évaluation, estimé par les enquêtés à deux (2) semaines, un (1) mois voire une (1) année. En outre, l'incongruence du nombre d'items de l'évaluation (plus de 10 items) et la durée de l'épreuve (120 minutes en moyenne) constitue une autre difficulté vécue par nos étudiants. D'autres difficultés liées à l'évaluation en milieu universitaire sont, entre autres, l'insuffisance du temps accordé à l'évaluation, l'écart entre la fin du module et son évaluation, des items d'évaluation non adaptés, le nombre d'items souvent très élevé qui peuvent conduire à l'échec des étudiants lors de l'évaluation.

#### ***IV-2-3 De l'inadaptation des pratiques d'évaluation en cours dans les universités***

Au regard des nombreuses disparités qui entourent l'organisation de l'évaluation en milieu universitaire, nous pouvons affirmer que les pratiques d'évaluation expriment un manque d'équité dans le contexte burkinabè. Les données recueillies auprès des étudiants semblent traduire cette réalité. L'évaluation dure moins de 100 minutes (11,1%), de 120 à 200 minutes (84,3%) et plus de 200 minutes (5,6%). Elle se fait de façon individuelle (88,9%) et en groupe (11,1%). Elle est à 83,3% sur un support papier et 11,1% en ligne. Le nombre d'items ou de questions varie selon le module évalué. On y trouve 10 items et plus (38,9%), 4 à 8 items (27,8%) et moins de deux items (33,3%). L'évaluation est faite à partir de questions sur le module (88,9%) et d'exposés (11,1%). La nature des items utilisés lors de l'évaluation est composée de questions ouvertes, de questions fermées à choix multiples, de questions fermées dichotomiques (Oui/Non ou Vrai/Faux) et rarement de questions fermées à appariement.

En outre, l'effectif pléthorique d'étudiants, la disparité du nombre d'items par évaluation, l'incompréhension de certains

barèmes de notation, les copies corrigées dont on ne perçoit pas les marques du stylo rouge... laissent entrevoir que l'organisation de l'évaluation est inadaptée au contexte d'université à effectifs pléthoriques. Pourtant, Rege Colet Nicole (2005 : 85) note que l'évaluation en milieu universitaire comprend trois niveaux de procédures de mesure de performance :

- ✓ le premier (niveau des individus) consiste à évaluer les prestations des étudiants (évaluation des apprentissages) ou les prestations pédagogiques des enseignants (évaluation de l'enseignant) ;
- ✓ le deuxième niveau s'intéresse aux « productions » éducatives que sont les enseignements ou les programmes dispensés par un centre de formation. Dans ce cas, la mesure porte sur la qualité d'un enseignement ou d'un programme ;
- ✓ le troisième niveau porte sur les structures institutionnelles et examine les activités d'enseignement et de recherche des départements, des sections, des facultés ou encore des universités dans leur globalité. Le niveau de découpage institutionnel varie de cas en cas.

De même, les étudiants soulignent qu'ils n'évaluent pas leurs professeurs (66,7%) contre 33,3% d'entre eux qui disent les évaluer. 61,1% des étudiants souhaitent évaluer leurs professeurs contre 38,9% qui juge que cela ne relève pas d'eux. C'est dire que la question de l'évaluation des professeurs par les étudiants en fin de cours semble recueillir l'assentiment de ces derniers. Le respect de ces procédures permettra aux étudiants de donner leur avis sur comment le cours est dispensé en salle avant l'évaluation des compétences des étudiants (évaluation des professeurs).

Même si 61,1% des étudiants préfèrent une évaluation classique à correction manuelle, il faut noter que ceux qui optent pour une évaluation avec les logiciels de correction (38,9%) ne sont pas à négliger. En effet, l'évaluation des cours en ligne constitue une

belle opportunité dans le contexte d'université avec des salles à effectif pléthorique du Burkina Faso. Selon Herry Y. et ses collaborateurs (2014 : 3-6), ce mode d'évaluation présente un très grand avantage du fait de la rapidité de diffusion des résultats (Venette, Sellnow & McIntyre, 2010). En effet, celle-ci peut être instantanée alors que la diffusion des résultats obtenus par la méthode papier requiert plusieurs étapes qui peuvent avoir un délai de deux à trois mois. Ces courts délais de diffusion associés à l'évaluation en ligne reflètent une plus grande efficacité car elle offre surtout une rétroaction rapide au professeur sur la qualité de son cours. Cela a un impact pédagogique car, selon les chercheurs, plus la rétroaction est rapide, plus elle est utile et utilisée dans le cadre de la planification ou de la révision d'un cours (Crews & Curtis, 2011 ; Nevo, McClean & Nevo, 2010) et plus les étudiants perçoivent le professeur comme efficace (Nevo, McClean & Nevo, 2010). L'évaluation des cours en ligne représente également une économie de papier que les étudiants associent au respect de l'environnement. L'évaluation des formations et des enseignements (Pons-Desoutter M., 2015) constitue un des atouts pour adapter les pratiques de l'évaluation aux réalités actuelles de nos universités publiques et privées.

#### ***IV-2-4 Les stratégies didactiques pour réussir les évaluations à l'université***

Si l'on considère le triangle pédagogique de Houssaye J. (Annoot et al., 2019 : 44), un troisième processus, le processus « former », décrit que l'étudiant doit reprendre ses notes en dehors des cours, tenter de les organiser pour mieux apprendre, souvent avec ses camarades afin de travailler collectivement. Ces trois processus coexistent à l'université et sont au cœur de comment apprennent les étudiants, comment enseignent les enseignants.

En outre, les critères de l'évaluation sont indispensables. Notons que pour être renseigné, un critère (Annoot et al, 2019 : 27-29)

nécessite des indicateurs. Un indicateur est un instrument de mesure qui donne de l'information ; une variable qui aide à mesurer des changements. L'indicateur qualifie ou quantifie la satisfaction d'un critère. Choisir un indicateur, c'est choisir les méthodes de recueil de l'information selon la source : analyse documentaire, observation, mesure, enquêtes, etc. Par exemple, si l'on considère « la satisfaction des étudiants » comme un critère, le nombre d'étudiants satisfaits de l'évaluation est un indicateur et les types de points forts et points faibles identifiés également. Un indicateur doit avoir plusieurs qualités : il doit être valide et fiable (mesurer effectivement ce qu'il est censé mesurer), mais aussi être observable ou mesurable. Concrètement, pour décliner une question d'évaluation en critères et indicateurs, il faut lister tous les éléments qui permettent d'apprécier l'objet d'évaluation. On les classe ensuite en critères (ce qui permet de juger) et en indicateurs (ce qui permet de mesurer le critère). Pour rappel, l'évaluation des résultats qui mesure les changements doit être accompagnée d'une évaluation du processus si l'on veut comprendre pourquoi et comment les objectifs sont atteints, ou non atteints. Une fois la définition des critères et indicateurs réalisée, il est souvent utile de vérifier qu'ils renseignent bien les questions d'évaluation pour une meilleure cohérence de la démarche. De même, une évaluation efficace des apprentissages en milieu universitaire doit s'appuyer selon Brassard (2012) sur six critères. Pour elle, sa conception doit :

- ✓ lier les évaluations aux objectifs d'apprentissage du cours et aux activités d'enseignement afin qu'elles soient significatives pour les étudiants ;
- ✓ mettre les conditions en place pour permettre aux étudiants de bien se préparer et de bien réaliser leurs travaux (annoncer le type de questions, présenter les grilles d'évaluation, expliquer le mode de correction) ;
- ✓ évaluer les apprentissages des étudiants à différents moments dans la session pour leur permettre de corriger

- leurs erreurs et de se réajuster en vue de l'évaluation finale ;
- ✓ varier les méthodes d'évaluation pour évaluer différents types d'apprentissages (connaissances, applications théoriques ou pratiques, attitudes ou comportements), mais aussi pour rejoindre le plus de personnes étudiantes possible ; chaque étudiant apprend d'une manière différente ;
  - ✓ rédiger des questions et des consignes claires afin de bien formuler les attentes ;
  - ✓ corriger le plus objectivement possible, notamment en développant des grilles de correction présentant des critères observables et mesurables.

Des dispositifs d'aide aux étudiants (Annoot et al., 2019 : 32-36) comme le tutorat permettent de minimiser les échecs des étudiants dans certains pays.

## Conclusion

De tout ce qui précède, il ressort que l'évaluation en milieu universitaire est indispensable pour améliorer sur le plan didactique les compétences des étudiants. Cette approche permet d'interroger les insuffisances constatées lors des évaluations, de prendre en compte les objectifs des enseignements, les résultats des recherches en sciences de l'éducation en inscrivant les outils d'évaluation dans la dynamique d'une didactique et aux besoins des apprenants. De plus, soulignons que la problématique de l'évaluation des acquis des étudiants est une question ayant fait l'objet de plusieurs recherches. Pour Scallon (1974 : 263), « l'évaluation continue ne se réalise pas sans problème ». Les difficultés se rencontrent sur le plan des modalités, les types d'items, les périodes et les procédures d'évaluation qui connaissent des pratiques disparates d'une université à une autre. L'existence de référentiels d'évaluation dans chaque université constitue un

élément de manque d'équité d'un étudiant à un autre, d'une université publique à une autre et d'une université privée à une autre. Cela nécessite, pour plus d'équité, la conception et l'élaboration d'un référentiel harmonisé décrivant les modalités, les types d'items, les procédures d'évaluation de même que les périodes d'évaluation. Gauthier et al (2007 : 5) ajoutent qu'il faut « une meilleure prise en charge du problème de l'évaluation des étudiants, en faisant émerger les questions essentielles ». En termes de perspectives, Grouin et al (2021 : 11) soutiennent « qu'une autre direction d'évaluation serait d'introduire une évaluation par rubrique (évaluation des réponses des étudiants selon plusieurs dimensions : syntaxe, sémantique, etc.) ». En outre, au regard des effectifs pléthoriques dans les salles et des difficultés de correction et d'annotation des copies, il convient de prospecter l'évaluation en ligne. Enfin, il convient d'améliorer les pratiques d'évaluation des formations et adopter l'évaluation des enseignements.

### Bibliographie

Abernot, Y. (1988). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : bordas.

Adad, D. (2019). *Enseigner avec l'évaluation positive*. Pédagogie pratique cycles 2 et 3. Editions – Retz.Com.

Allal, L. (s.d). *Conditions de réussite. Comment former les enseignants à l'évaluation au service de la différenciation pédagogique ?* Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (cnesco), Institut Français de l'Éducation (ifé), ENS de Lyon. URL:

[https://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2017/03/170316\\_17\\_Allal.pdf](https://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2017/03/170316_17_Allal.pdf).

Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T. & Vari, J. (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives*. Paris. Cnesco.

Bloom, B. S. (1968). *La pédagogie de la maîtrise (mastery learning)*. New-York. Holt, Rienhart and Winston.

Brassard N. (2012). *Évaluation et rétroaction : comment en tirer profit ?* Vol. 1 n° 4. <https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/evaluation-et-retroaction-comment-en-tirer-profit>. Consulté le 25 octobre 2022.

Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Cardinet, J. (1988). *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Cardinet, J. (1990). *Remettre le quantitatif à sa place en évaluation scolaire*. Neuchâtel : IRDP.

Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain*. Neuchâtel: IRDP.

Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles. De Boeck.

Crews, T.B. & Curtis, D.F. (2011). Online course evaluations: faculty perspective and strategies for improved response rates, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 36, n° 7, p. 865–878.

Cyril, G. C. Grabar, N. Illouz. G. (2021). *Classification de cas cliniques et évaluation automatique de réponses d'étudiants : présentation de la campagne DEFT 2021. Traitement Automatique des Langues Naturelles*, Lille, pp.1-13.

Davaud, C. et Cardinet, J. (1992). *Quelles épreuves communes voulons-nous ?* Genève : CRPP.

De Pietro, Jean-François et Roth, Murielle. (2017). *A propos de la validité « didactique » d'une évaluation*. *Évaluer : Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 3 (3), 31-50.

Garcia, C. (1983). *Aujourd'hui, on travaille en groupe*. Pratiques n°40.

Gauthier, R-F. Caffin-Ravier, M. Mosnier, M. Descamps, B. Peretti. Henri. (2007). *L'évaluation des étudiants à l'Université : point aveugle ou point d'appui ?* Rapport à madame la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Gerard, F.- M. (2013). *L'évaluation, un levier pour la réussite*. Université d'été des enseignants, CCI Paris, Ile-de-France.

Hamon, A. (2019). *Évaluer pour mettre en situation de réussite*. Mémoire de master. Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), Mention second degré. Université de Nantes.

Herry Y., Groen J. et Dagenais M. (2014). *Projet pilote sur l'impact de l'évaluation en ligne des cours sur les taux de participation et les résultats de l'évaluation à l'université d'Ottawa*. Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA).

Idani, A. (2018). *Pratiques des devoirs écrits journaliers à l'école primaire : cause de la non-conformité des pratiques enseignantes avec les prescriptions de l'évaluation formative*, mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré, Koudougou : ENS/UNZ.

IREPS et ORS (2019). *L'évaluation en sept étapes*. Guide pratique pour l'évaluation des actions santé et social. IREPS Auvergne-Rhône-Alpes et ORS Auvergne-Rhône-Alpes 4ème édition revue et corrigée - Novembre 2019. IREPS et de l'ORS. [www.ireps-ara.org](http://www.ireps-ara.org) / [www.ors-auvergne-rhone-alpes](http://www.ors-auvergne-rhone-alpes) consulté le 2 novembre 2022.

Jean-François Halté. *Ecrire un roman historique en 5<sup>ème</sup>*. In *Pratiques* n°36.

Kafando D.F. (2018). *Les verbes consignes d'évaluation en s.v.t en classe de Terminale D. Diagnostic des difficultés de compréhension et propositions de remédiations*, mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement secondaire, Koudougou : ENS/UNZ.



Koebel, N. et Wieder, C. (2015). *L'évaluation à l'école est-elle au service de la réussite des élèves ?* Mémoire de master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». École Supérieure du professorat et de l'éducation (espe). Université de Strasbourg.

Laveault, D., et Grégoire, J. (2002, 2<sup>e</sup> éd.). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Morissette, D. (1996). *Guide pratique de l'évaluation sommative*. Bruxelles : De Boeck.

Nevo, D., McClean, R. & Nevo, S. (2010). Harnessing Information Technology to Improve the Process of Students' Evaluations of Teaching: An Exploration of Students' Critical Success Factors of Online Evaluations, *Journal of Information Systems Education*, vol. 21, n° 1, p. 99-109.

Perrenoud P. (1992). La triple fabrication de l'échec scolaire. In Pierrehumbert, B. (dir.) *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1992, pp.85-102. Publié auparavant in *Psychologie française*, n°34/4, 1989, pp.237-245.

Petitjean, A. (1982). *Pratiques d'écriture*. Cédric Nathan.

Petitjean, B. *Formes et fonctions des différents types d'évaluation*. In : *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°44, 1984. L'évaluation. pp. 5-20.

Pons-Desoutter, M. (2015). Traiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde : constats et propositions de ses acteurs. *Varia-Printemps 2015*. 31 (2)/2015. <https://doi.org/10.4000/ripes.957>. Consulté le 18 octobre 2022.

Rege Colet Nicole (2005). Évaluation des enseignements et pilotage de l'Université in *L'éducation en débats : analyse comparée, Vol 3*.

Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris : Haut Conseil pour l'évaluation de l'école.

Sawadogo, P. M. M. (2016). *La mise en œuvre des évaluations trimestrielles harmonisées : état des lieux et*

*perspectives dans la circonscription d'éducation de base de Ouaga V*, mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré, Koudougou : ENS/UNZ.

Scallon, G. (1974). L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation. *Article revue Prospectives*, Volume 10, Numéro 4.

Schwartz L. (1983). Pour sauver l'université. Paris, Seuil.

Traoré, I. O. (2019). *Evaluation finale des apprentissages de la formule enchaînée dans la commune de Bobo Dioulasso : approche critique et perspectives*, mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré, Koudougou : ENS/UNZ.

Venette, S., Sellnow, D. & McIntyre, K. (2010). Charting new territory: assessing the online frontier of student ratings of instruction, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol.35, n° 1, p. 101-115.

Vigner, G. (1984). *L'exercice dans ta classe de français*. Hachette.

Yaméogo, K. D. (2017). *Liens entre échecs scolaires et consignes d'évaluation du domaine cognitif : perspectives pour un meilleur rendement des élèves aux évaluations harmonisées du cours élémentaire au cours moyen dans la CEB de Sigle I*, mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré, Koudougou : ENS/UNZ.