

# L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN CONTEXTE LMD A L'ENSUP DE BAMAKO : DE L'USAGE DES OUTILS A LA VALIDATION DES ACQUIS

**Ibrahima DIAWARA**

*Ecole Normale Supérieure de Bamako (Mali)  
DER Lettres et Langues nationales  
i.d178@mesrs.ml*

## Résumé

*Le LMD à l'ENSUP se présente comme une nouvelle tendance méthodologique qui propose d'évaluer les compétences. Il fait appel à la mise en place d'un dispositif permettant de juger avec efficacité la qualité des apprentissages des élèves-professeurs lors du passage en classe supérieure. Ce dispositif prend en compte les modalités d'évaluation ainsi que les outils à utiliser. Parmi les modalités, le contrôle continu apparaît comme celui permettant d'informer régulièrement l'enseignant sur les difficultés et les carences de l'élève-professeur. A cet effet, il est favorable à la conception d'activités de remédiation qui doivent soutenir le contrôle final. Pour ce faire, les deux types de contrôle qui constituent les modalités d'évaluation, doivent former un continuum.*

*Mots-clés : enseignant, élèves-professeurs, évaluation, LMD, outil*

---

## Abstract

*The LMD at ENSUP presents itself as a new methodological trend that proposes to assess skills. It calls for the implementation of a system to effectively judge the quality of the learning of students-teachers during the transition to higher class. This system takes into account the evaluation methods and the tools to be used. Among the modalities, the continuous control appears as that allowing to regularly inform the teacher on the difficulties and the deficiencies of the student-teacher. To this end, it supports the design of remediation activities that should support final control. To do this, the two types of control that make up the evaluation methods must form a continuum.*

*Keywords: teacher, student-teachers, evaluation, LMD, tool*

---

## Introduction

Cet article partage les réflexions issues d'une étude sur les pratiques évaluatives, menée en 2019-2020 à l'Ecole Normale Supérieure (ENSUP) de Bamako. Ces réflexions étudient les modalités d'évaluation des compétences et l'incidence de celles-ci sur la validation des semestres par l'élève-professeur<sup>74</sup>. En effet, le LMD à l'ENSUP prône, depuis son avènement en 2015, l'approche par compétences (APC) comme modalité de planification des apprentissages, mettant ainsi fin à une approche par les objectifs qui prévalaient depuis la création de l'école en 1962. Ainsi, la progression de l'élève-professeur n'est plus seulement fonction de la masse de connaissances qu'il acquiert. Elle fait appel à une pédagogie de l'intégration qui implique à la fois la prise en compte de son savoir, de son savoir-faire et de son savoir être. Le LMD constitue, en cela, une révolution du système éducatif ayant entre autres conséquences, un nouveau profil de l'enseignant et de nouveaux types d'outils et de matériels pédagogiques. Il présente aussi une nouvelle organisation des activités et contenus des enseignements-apprentissages. Dans cette optique, la durée des enseignements se définit en termes de semestre, les contenus se regroupent en unités d'enseignement, les modalités d'enseignement se définissent en termes de cours en présentiel, la charge horaire se détermine en termes de crédit, et enfin les modalités d'évaluation se décrivent en termes de contrôle continu (écrit ou oral) et de contrôle final. Le contrôle final est celui qui sanctionne la fin des apprentissages dont la qualité est appréciée par une note chiffrée ; elle est la résultante du contrôle continu dont le but est de repérer les forces et les faiblesses de l'élève-professeur, d'adapter le processus d'enseignement à travers des activités de remédiation, et de soutenir enfin l'élève dans sa progression. Or, ils sont rares à l'ENSUP les enseignants qui

<sup>74</sup> Au Mali, les étudiants de l'ENSUP sont désignés sous l'appellation de « élèves-professeurs ».

font du contrôle continu ; l'élève-professeur passe souvent en classe supérieure sur la base de la seule et même note de du contrôle intervenu à la fin des enseignements. Pourquoi les enseignants n'intègrent-ils pas le contrôle continu dans leurs habitudes pédagogiques ? Quelles conséquences ce phénomène implique-t-il sur le passage en classe supérieure ? Nous émettons l'hypothèse selon laquelle les enseignants pensent que le contrôle continu vise uniquement à avoir des notes de classe et que le LMD n'en a pas besoin. Cette représentation empêche souvent l'élève-professeur à valider facilement le semestre. L'objectif de cet article est de montrer d'abord à l'enseignant le bienfondé du contrôle continu dans le passage en classe supérieur de l'élève-professeur. Ensuite, il vise à lui fournir des outils d'évaluation susceptibles de l'aider dans sa prise de décision relative au passage de l'élève-professeur en classe supérieure. Afin d'y parvenir, nous menons une étude sur les modalités d'évaluation, les instruments utilisés ainsi que le ressenti des élèves-professeurs. 14 enseignants à travers des entretiens et 110 élèves-professeurs au moyen d'un questionnaire participent à l'enquête. Les résultats obtenus confirment les hypothèses relatives au manque du contrôle continu et à l'impact négatif de celui-ci sur la validation du semestre.

## 1. Le système universitaire du Mali

Après l'accession à l'indépendance en 1960, le Mali se donne comme objectif principal de former rapidement des cadres dont il a besoin pour amorcer son développement. Ceci passe d'abord par l'ouverture, en 1963, de 3 grandes écoles dans différents domaines, notamment l'École Normale Supérieure (ENSUP), l'École Nationale d'administration (ENA) et l'École Nationale d'Ingénierie (ENI). Ensuite, s'ouvrent l'Institut Polytechnique Rural (IPR) en 1969 et l'École Nationale de Médecine et de Pharmacie (ENMP) en 1974. Ces institutions d'enseignement

supérieur connaissent, d'année en année, une croissance de la population estudiantine jusqu'à la création, en 1993, de l'Université de Bamako par la loi 93-060 de septembre 1993. Connue aussi sous le nom « d'université du Mali », l'Université de Bamako comprend quatre (4) facultés qui deviennent chacune, en 2011<sup>75</sup>, une université à part entière. Nous pouvons citer : l'Université des Lettres et Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), l'Université des Sciences Juridiques et Politiques de Bamako (USJPB), l'Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (USSGB) et l'Université des Sciences, des Techniques et des Technologies de Bamako (USTTB). Créée par le décret n° 09-128/PM-RM du 27 mars 2009, l'Université de Ségou commence ses activités en janvier 2012 et complète le nombre à cinq (5). A ces différentes universités s'ajoutent également cinq (5) grandes écoles, notamment l'École Normale Supérieure (ENSup.), l'École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel (ENETP), l'École Nationale d'Ingénieur (ENI), l'École Nationale d'Administration (ENA), l'École Supérieure du Journalisme et de la Communication (ESJC), et dix (10) Instituts à savoir : l'Institut Universitaire et Technologique (IUT), l'Institut des Sciences Appliquées (ISA), l'Institut Pédagogique Universitaire (IPU), l'Institut Polytechnique Rural de Formation et de Recherche Appliquée (IPR/IFRA), l'Institut National de la Jeunesse et du Sport (INJS), l'Institut Universitaire de Gestion (IUG), l'Institut Universitaire du Développement territorial (IUDT), l'Institut CONFESUS, l'Institut National de Formation en Sciences de la Santé (INFSS) et l'Institut Universitaire de Formation Professionnelle (IUFP).

En 2008, le pays<sup>76</sup> institue, par Décret N° 08-790/RM du 31 décembre, le système LMD dans l'enseignement supérieur, et, depuis 2015, il est effectif à tous les niveaux de l'enseignement

---

<sup>75</sup>ORDONNANCE N° 2011 /PRM du 28 septembre 2011 portant création des universités de Bamako.

<sup>76</sup> [https://www.actudroit.ml/2017/03/une-etude-sur-le-systeme-lmd\\_17.html](https://www.actudroit.ml/2017/03/une-etude-sur-le-systeme-lmd_17.html) (18/08/22)

supérieur. Cette réforme du LMD a favorisé la mise en place et le développement de l'enseignement à distance par des méthodes faisant appel aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Le LMD diffère par sa nouvelle organisation des activités et des contenus des enseignements. Ainsi, la durée des enseignements se définit en termes de semestre : 6 semestres pour la licence, 4 pour le master et 6 pour le doctorat. Quant aux contenus, ils se regroupent en unités d'enseignement qui se répartissent en 3 catégories : UE majeure, UE mineure et les UE libre. Les modalités d'enseignement se définissent en termes de cours en présentiel ou à distance et la charge horaire en termes de crédits dont la somme constitue l'indicateur principal de validation du semestre.

## 2. Méthodes et outils de collecte

L'étude se déroule à l'Ecole Normale Supérieure de Bamako, de décembre 2019 à février 2020 ; elle dure 3 mois. 14 enseignants de profils différents et 110 élèves-professeurs en Licence, toutes filières confondues, y participent. Cette population se répartit entre les 7 DER<sup>77</sup> que comprend l'Ecole. Chaque DER correspond à une filière d'enseignement : i- DER Biologie, ii- DER Histoire et Géographie, iii- DER Langues, iv- DER Lettres et Langues nationales, v- DER Mathématiques et Informatiques, vi- DER Philosophie, Psychopédagogie et Sociologie, vii- DER Physique-Chimie. Les profils participant à l'étude sont 2 littéraires, 2 linguistes, 2 mathématiciens, 2 didacticiens de langues, 2 physiciens, 2 philosophes et 2 sociologues. Un questionnaire et des entretiens sont utilisés pour collecter les informations. Le questionnaire est administré aux élèves-professeurs et les entretiens sont réalisés avec les enseignants. Puisqu'il s'agit d'étudier les modalités d'évaluation, les instruments utilisés ainsi que le ressenti des élèves-professeurs,

---

<sup>77</sup> Départements d'Enseignement et de Recherche

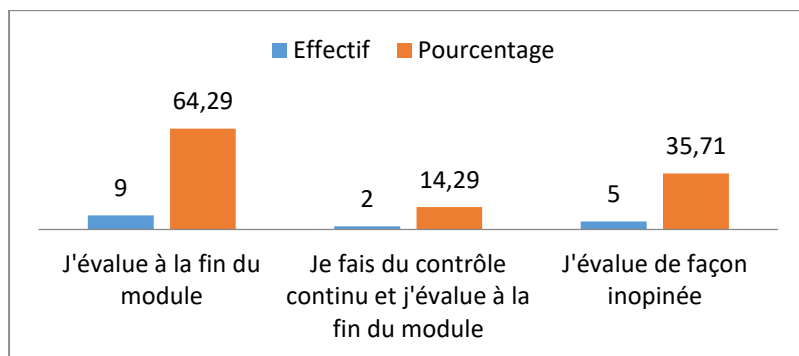
la réflexion part de ce que les enseignants évaluent, quand et comment ils procèdent, et de la représentation que les élèves-professeurs ont sur la manière de faire des enseignants.

### 3. Résultats

Les résultats de l'étude sont présentés à travers des graphiques afin de les rendre facilement lisibles. 14 enseignants et 110 élèves-professeurs ont contribué à leur obtention.

#### 3.1. Résultat des entretiens avec les enseignants

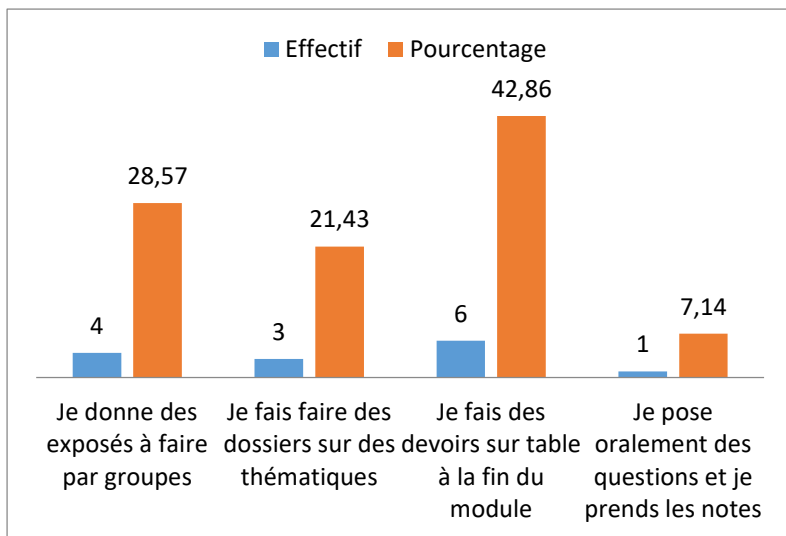
Graphique 1 : Les périodes d'évaluation



Source : (Diawara, 2020)

Les périodes d'évaluation varient au regard du graphique. Ainsi, 64,29% des enseignants font une seule évaluation qui intervient à la fin du cours. En plus de ce contrôle final, 14,29% procèdent à des contrôles continus. Enfin, 21,43% des enseignants usent de l'évaluation inopinée qu'ils justifient comme un moyen d'obliger les élèves à réviser souvent les leçons. Donc, la tendance majoritaire planifie les évaluations pour la fin des enseignements et ne donne, de ce fait, aucune occasion d'améliorer par moment la qualité des apprentissages.

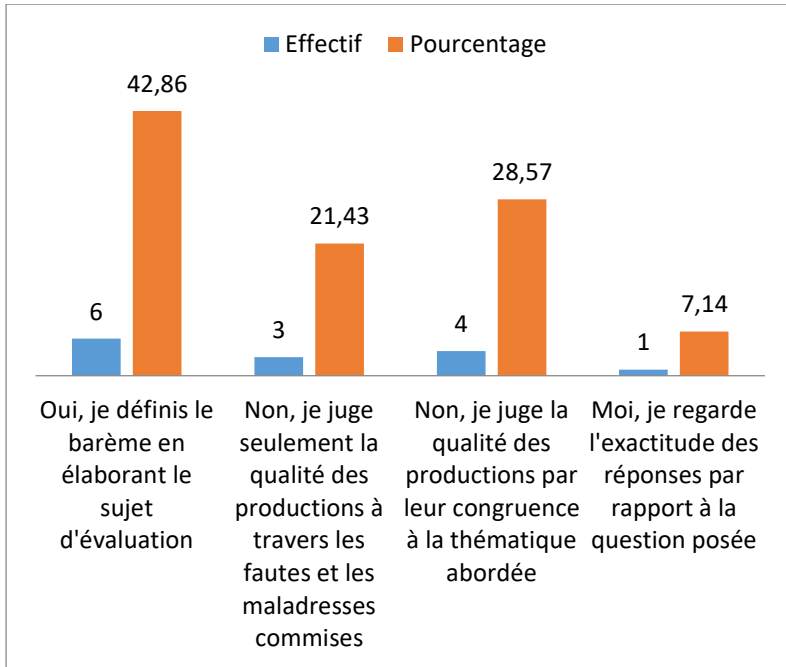
Graphique 2 : Les outils d'évaluation



Source : (Diawara, 2020)

Les outils utilisés pour évaluer les élèves-professeurs sont variés. En effet, pendant que 42,86% utilisent les devoirs sur table pour effectuer les évaluations, 28,57% font recours à des exposés et 21,43% à la réalisation des dossiers thématiques. Seuls 7,14% des enseignants procèdent à des tests oraux pour apprécier la qualité des connaissances acquises par les élèves. Ces outils intègrent les objectifs assignés à la formation des élèves-professeurs. En effet, de par leur nature, ils peuvent se rassembler en outils d'évaluation de l'oral (exposé, question orale) et en ceux d'évaluation de l'écrit (dossier, devoir sur table). L'oral et l'écrit sont deux compétences dont la maîtrise est citée dans les maquettes de formation.

Graphique 3 : Les critères d'évaluation

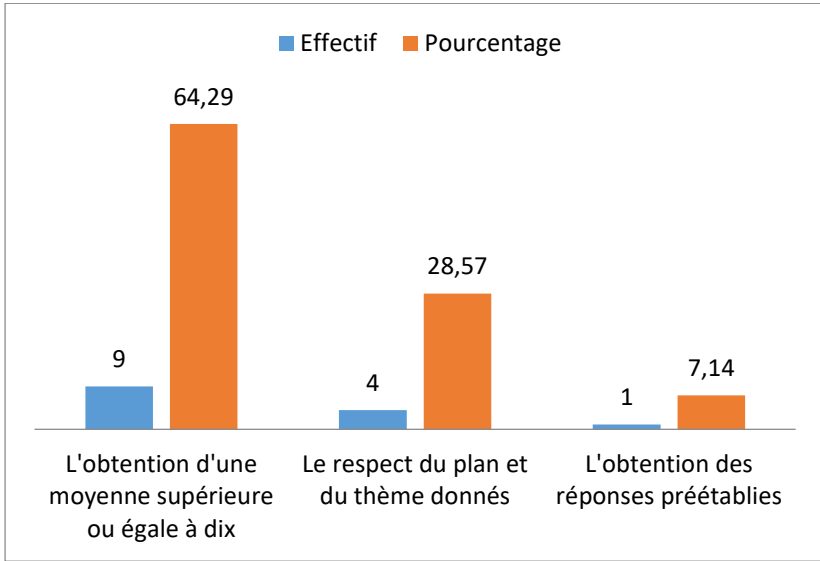


Source : (Diawara, 2020)

Les critères d'évaluation varient selon les enseignants. Sur le graphique, 42,86% retiennent l'obtention d'une bonne note, à travers l'élaboration d'un barème, comme critère d'évaluation. Cependant, 28,57% retiennent comme critère, la congruence des productions avec les thèmes abordés, 21,43% le respect des normes linguistiques et 7,14% l'exactitude des réponses attendues. Au regard de ces statistiques, nous remarquons que la majorité des enseignants confondent barème et critère d'évaluation. En effet, le barème est une estimation chiffrée établie en vue de la correction d'une évaluation. En revanche, le critère est un élément précis d'appréciation sur lequel on s'appuie pour évaluer concrètement si les compétences visées sont atteintes.



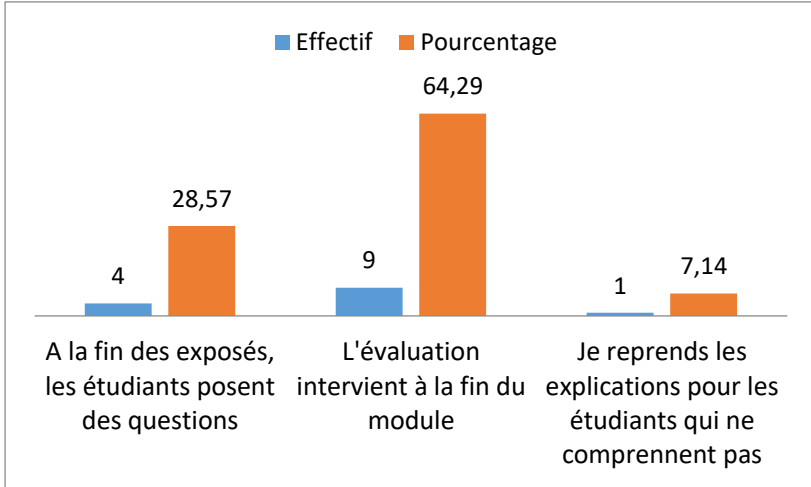
Graphique 4 : Les seuils de réussite



Source : (Diawara, 2020)

Les seuils de réussite varient selon les résultats contenus dans le graphique. En effet, 64,29% des enseignants retiennent l'obtention de 10 comme moyenne minimale à atteindre pour réussir. Par contre, 28,87% exigent aux élèves de se conformer à leurs instructions par le respect du plan et des thèmes qu'ils leur donnent et 7,14% pensent qu'ils doivent trouver exactement les mêmes réponses qu'ils ont prévues pour les consignes. Au regard du graphique, la note 10 est le seul élément essentiel clairement identifié comme seuil à atteindre pour valider les enseignements.

Graphique 5 : Les techniques de remédiation

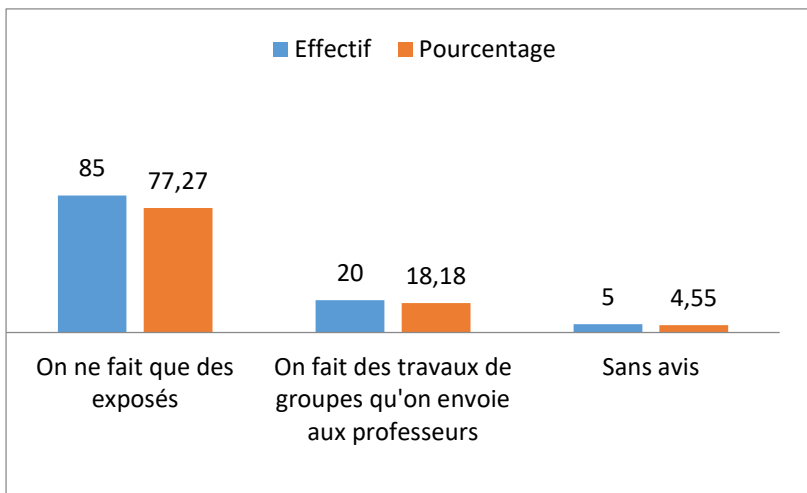


Source : (Diawara, 2020)

Le graphique ne renseigne pas sur une technique à proprement parler de remédiation. En effet, 64,29% des enseignants font l'évaluation en fin de semestre, ce qui ne leur donne pas l'occasion de faire des remédiations. Néanmoins, les séances d'exposés sont l'occasion pour 28,57% des enseignants d'approfondir la compréhension par les réponses qu'ils donnent aux questions des élèves-professeurs. Quant aux 7,14% restants, ils font recours à des explications répétées comme procédé de remédiation.

### 3.2. Résultat du questionnaire adressé aux élèves-professeurs

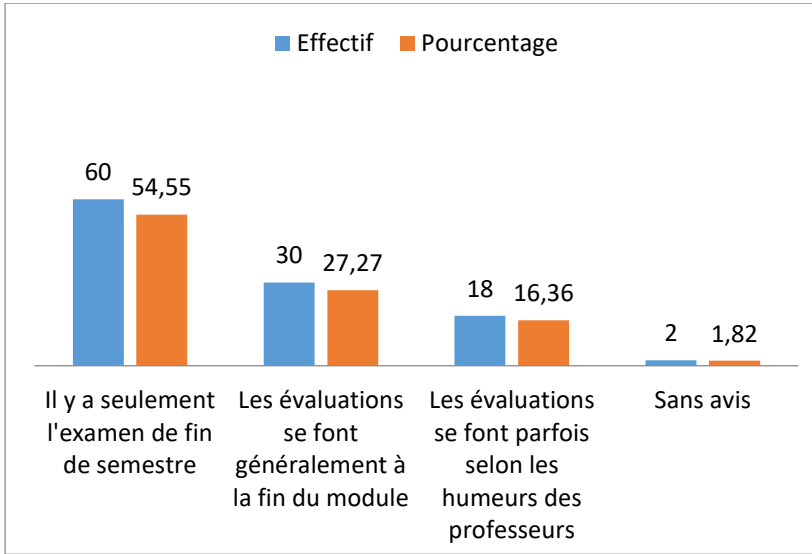
Graphique 6 : Les modalités d'évaluation



Source : (Diawara, 2020)

Les données du graphique montrent que, pour 77,27% des élèves-professeurs, l'exposé est la seule activité d'évaluation que mènent les enseignants. A côté de cette statistique, 18,18% informent qu'ils sont évalués à travers des activités de groupes réalisées sous forme de production écrite à rendre à l'enseignant. A côté de ces deux tendances, 4,55% ne se prononcent pas sur les modalités d'évaluation en cours.

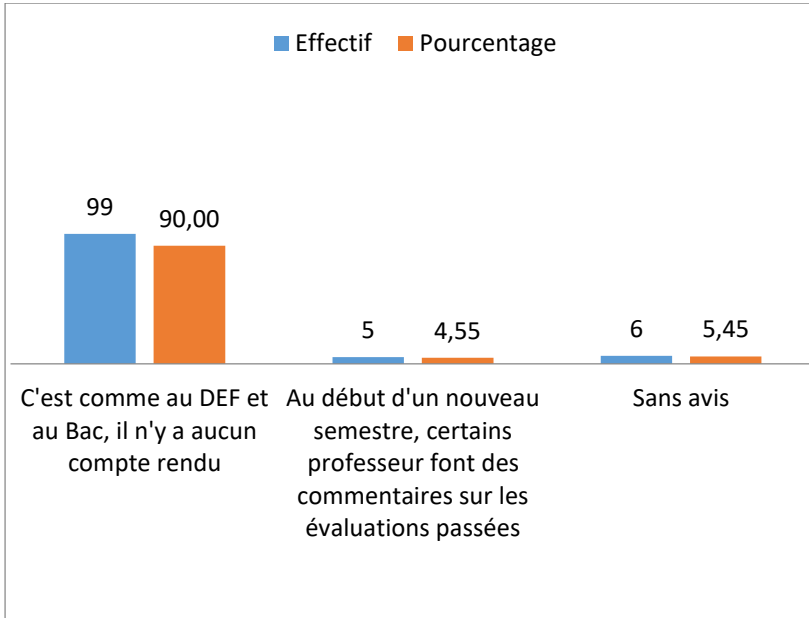
Graphique 7 : La période d'évaluation



Source : (Diawara, 2020)

Concernant le moment prévu pour les évaluations, 54,55% des élèves-professeurs affirment que les évaluations se font uniquement à la fin du semestre. Au même moment, 27,27% disent qu'elles se déroulent à la fin de chaque module, et 16,36% estiment qu'elles sont fonction, non pas d'un calendrier, mais de l'humeur de l'enseignant. 1,82% des participants se sont abstenus. En fait, dans le chronogramme du déroulement de l'année scolaire, il n'y a pas une période réservée spécifiquement aux évaluations. Le temps d'évaluation est intégré au volume horaire accordé au module. De ce fait, chaque enseignant choisit à sa guise sa période d'évaluation.

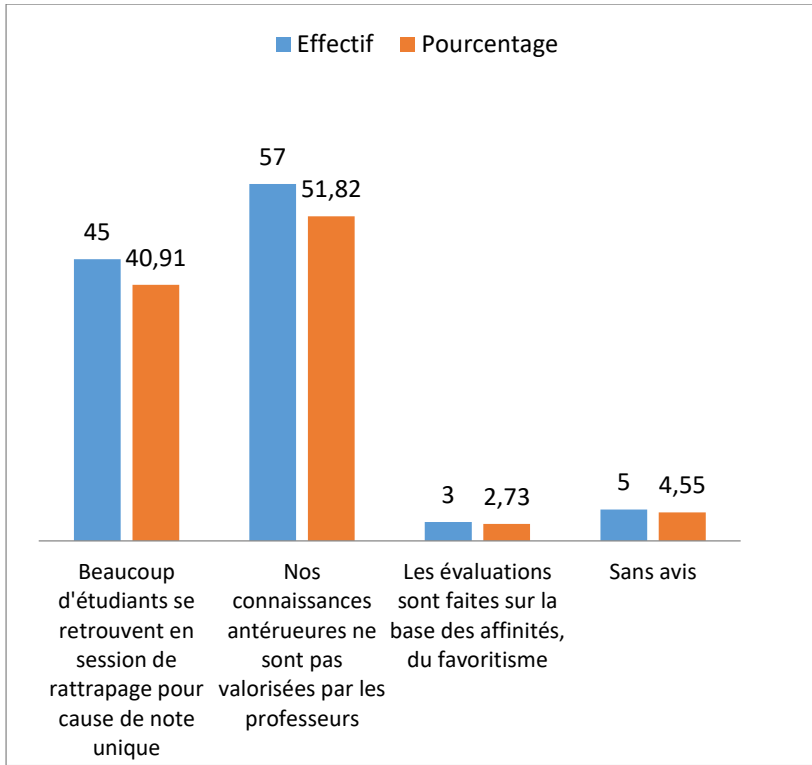
Graphique 8 : Le retour d'évaluation



Source : (Diawara, 2020)

Au regard du graphique, 90% des élèves-professeurs affirment qu'il n'y a aucun retour d'évaluation. Néanmoins, 4,55% affirment que certains enseignants, qui poursuivent avec les mêmes élèves-professeurs d'un semestre à un autre, font un retour d'évaluation. 5,45% ne se prononcent pas. Le retour d'évaluation est le compte rendu que l'enseignant fait aux élèves après la correction des copies. A cet effet, il permet la mise en place des activités de remédiation. C'est donc le contrôle continu qui puisse impliquer un retour d'évaluation ; il permet à l'élève de s'améliorer avant l'évaluation finale.

Graphique 9 : Le ressenti des élèves-professeurs



Source : (Diawara, 2020)

Les élèves-professeurs expriment des sentiments concernant l'évaluation et ses conséquences sur leur carrière. C'est ainsi que 40,91% expliquent leur échec par le fait qu'il y a seulement une note de passage, 51,82% reprochent aux enseignants d'ignorer les compétences déjà acquises, et 2,73% dénoncent le favoritisme et les affinités comme critères de réussite. Cependant, 4,55% ne donnent pas d'avis. L'absence de notes de classe joue à la défaveur des élèves, elle compromet le passage en classe supérieure. Ainsi, la tenue des contrôles continus offre l'occasion d'obtenir d'autres notes dites notes de classe pour

accompagner la note d'évaluation finale. Ces notes trouvent leur objectivité dans l'égalité entre les élèves.

#### 4. Discussion

Avec la réforme du LMD et face aux discours réformistes du système, les enseignants changent leurs habitudes évaluatives en renonçant au contrôle continu. Pourtant, partant du fait que le processus pédagogique doit être centré sur l'élève-professeur, ce type d'évaluation mérite d'être privilégié. En effet, il permet de reconnaître où et en quoi l'élève-professeur éprouve des difficultés qui doivent faire appel à une action corrective (Landshère cité par Meyer, 1993). Il doit donc constituer la principale modalité d'évaluation pour l'enseignant et intégrer le processus pédagogique. A cet effet, l'exposé, le dossier, le devoir sur table et le test oral doivent en constituer les principaux outils et reposer sur des activités comportant des tâches précises dans un but défini sur la compétence à atteindre. De ce fait, un retour d'évaluation permet de déterminer la nature des difficultés auxquelles l'élève-professeur est confronté, et mettre en place des activités de remédiation. Le compte rendu des évaluations ne se traduit pas qu'en note chiffré ; il se réalise également à partir des commentaires oraux et/ou écrits que l'enseignant fait sur les devoirs. Ces commentaires relèvent d'un appui à l'élève-professeur et constituent, en ce sens, une activité de remédiation désignée sous « la rétro alimentation » (Vallejo et Estrada, 2006). La « retro-alimentation » consiste à relever, dans un premier temps, les erreurs et les insuffisances constatées dans les devoirs de l'apprenant, et dans un second temps à y proposer des corrections. Le succès du contrôle continu dépend donc de la définition préalable de ce qu'on évalue et la conception d'activités claires et précises sur ce que l'on veut évaluer. Il est toujours accompagné d'une régulation qui consiste à « l'adéquation de l'action pédagogique aux besoins et aux progressions des apprenants » (Jorba et Casellas, 1997). Les

actions pédagogiques et les corrections proposées par l'enseignant doivent se retrouver sur les actions individuelles entreprises ultérieurement par l'élève-professeur lui-même, c'est ce que l'on appelle *l'autorégulation des apprentissages*. Il s'agit du « jugement que l'apprenant porte sur sa propre compétence » qui doit avoir un lien inéluctable avec les commentaires de l'enseignant. Un contrôle continu encourage donc *un apprentissage autonome* qui se conçoit comme étant la capacité de l'élève-professeur à gérer ses propres apprentissages. Pour une évaluation de réussite de l'apprenant, le contrôle continu et l'évaluation finale doivent alors se mettre en place de façon à constituer un continuum. Le contrôle continu prépare l'élève-professeur à une meilleure acquisition de la compétence tandis que l'évaluation finale en rend compte et ce afin de répondre à une politique éducative qui continue d'exiger des résultats quantitatifs (MEN, 2019). S'il y a un contrôle continu, cela dynamise la progression de l'élève-professeur et le prépare à une évaluation finale. Les deux types d'évaluation doivent être mis en place au moyen des grilles qui précisent les seuils de performance ou de réussite. Lors de la conception des outils d'évaluation, les tâches à accomplir doivent être bien claires, car ce sont elles qui permettront de rendre compte de façon plus fiable les performances et les réussites de l'élève-professeur.

## Conclusion

L'enseignement supérieur au Mali a été marqué d'abord par l'existence de grandes écoles, et ensuite par la création des universités qui évoluent toutes, de nos jours, dans le système LMD. Ce système valorise l'acquisition des compétences. Nous avons présenté les résultats de l'enquête menée auprès des enseignants et des élèves-professeurs sur les modalités d'évaluations des compétences et les conséquences de celles-ci sur la progression d'une classe à l'autre. Il ressort que les



enseignants n'intègrent pas la remédiation dans le processus pédagogique, faute d'activités relatives au contrôle continu. Aussi, les élèves-professeurs ont-ils des appréhensions vis-à-vis des modalités d'évaluation en vigueur. À la suite des résultats, le contrôle continu et le contrôle final sont proposés pour constituer ensemble un continuum faisant appel à des tâches précises capables de justifier valablement la réussite de l'élève-professeur.

### Références bibliographiques

Jorba, J. et Casellas, E. (1997) *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Volumen I. Madrid : Editorial Síntesis.

Gillet, P. (Sous la direction). (1991). *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris (France) : ESF éditeur.

MEN. (2019). *Evaluation en cours d'apprentissage en classe*, Formation des enseignants et évaluation des apprentissages (FORME), Guide de bonnes pratiques, Section édition, 84p.

Meyer, G. (1995) *Évaluer : pourquoi ? et comment ?* Paris : Hachette. p. 21.

Savard, L. (2007). *L'évaluation des apprentissages*, Capsule pédagogique 3, Résumé des textes, <https://cchic.ca> (25 novembre 2021)

Vallejo, M. et Estrada, L. (2006). « Réussir une évaluation sommative en classe de langues grâce à une évaluation formative performante » in Synergies N°2, Revue du GERFLINT, Venezuela, pp. 258-265.