

# METHODES ET OUTILS D'ÉVALUATION DES COMPETENCES SITUATIONNELLES DANS LE CONTEXTE DU SYSTEME LMD EN AFRIQUE

**OUEDRAOGO Moustapha**

*Université de l'Alliance Chrétienne d'Abidjan (UACA)*

*Abidjan Côte d'Ivoire*

*mouedraogo7@gmail.com*

## Résumé

*L'évaluation constitue une étape charnière dans le processus de l'apprentissage. Pour qu'elle soit au service de l'apprentissage, elle doit être pertinente et contextuelle. Or, une évaluation est dite pertinente lorsqu'elle vise à promouvoir et à mesurer les progrès de l'apprenant, à l'aider à participer activement à son apprentissage en lui fournissant une rétroaction positive et constructive plutôt que la promotion de la culture de l'échec. Ainsi, l'adoption du LMD impose aux universités africaines d'évaluer autrement les étudiants-apprenants en utilisant des méthodes appropriées et contextuelles. Dès lors, la question à laquelle cet article tente de répondre est la suivante : comment les méthodes et outils d'évaluation proposés dans le contexte du LMD peuvent-ils être au service de l'apprentissage et du développement des compétences des étudiants-apprenants des universités d'Afrique francophone ? L'objectif est de comprendre la manière dont les méthodes et les outils d'évaluation sont appliqués dans le processus de l'apprentissage dans les universités africaines dans l'optique de proposer un modèle qui soit à la fois pertinent, contextuel et situationnel. À travers une méthode qualitative et le guide d'entretien comme outil de collecte de données, il analyse les forces et faiblesses des méthodes évaluatives dans les universités en Afrique francophone et présente l'approche d'outils de compétences situationnelles comme étant un modèle d'évaluation pertinent et adapté au contexte du LMD en Afrique. Sur le plan théorique, la recherche s'inscrit dans le socio-constructivisme.*

*Mots-clés : Évaluation, méthodes d'évaluation, outils d'évaluation, apprentissages, socio-constructivisme, compétences situationnelles.*

---

A  
C  
T  
E  
S

D  
U

C  
O  
L  
L  
O  
Q  
U  
E  
/  
O  
U  
A  
G  
A  
D  
O  
U  
G  
O  
U

2  
0  
2  
2

## Abstract

Assessment is a key stage in the learning process. To be at the service of learning, assessment must be relevant and contextual. Assessment is relevant when it aims to promote and measure learner progress, helping learners to actively participate in their own learning by providing positive and constructive feedback, rather than promoting a culture of failure. Thus, the adoption of the LMD requires African universities to assess student-learners differently, using appropriate and contextual methods. The question this article sets out to answer is: How can the assessment methods and tools proposed in the context of the LMD serve the learning and skills development of student-learners in French-speaking African universities? The main aim of this article is to understand how assessment methods and tools are applied to the learning process in African universities, with a view to proposing a model that is relevant, contextual and situational. Using a qualitative method and the interview guide as a data collection tool, it analyzes the strengths and weaknesses of evaluation methods in universities in French-speaking Africa, and presents the situational skills tools approach as a relevant evaluation model adapted to the LMD context in Africa. Theoretically, the research is in line with socio-constructivism.

*Key words:* Assessment, assessment methods, assessment tools, learning, socio-constructivism, situational skills.

---

## Introduction

« Une société qui renonce à prendre en charge sa jeunesse et à la doter d'outils de promotion optimale, enterre son propre avenir. C'est une société suicidaire », affirme Joseph Ki-Zerbo (1990, p.15). La mission première de l'enseignement supérieur est justement de doter la jeunesse de ces « outils de promotion optimale » en participant au développement des compétences pertinentes en vue de leur intégration socio-professionnelle. Dans un contexte de mondialisation, la contribution de l'enseignement supérieur à cette intégration de la jeunesse passe nécessairement par la prise en compte du phénomène d'internationalisation du système d'enseignement supérieur, caractérisé par l'harmonisation progressive des offres de

formations, des diplômes et des cycles d'études. C'est dans ce contexte qu'est né le système Licence-Master-Doctorat (LMD). Lancé depuis le 25 mai 1998, l'adoption du système LMD prendra corps dans différentes universités européennes le 19 mai 2001 à Prague (Koné, 2012).

Au niveau des pays francophones d'Afrique de l'ouest, sa mise en œuvre prend effet à partir d'une rencontre des pays de l'Union Économique et Monétaire Ouest-Africaine (UEMOA) en 2007 à Dakar. À l'issue de cette rencontre, la plupart des pays d'Afrique francophone se lancent dans la dynamique du LMD comme une réponse aux grandes préoccupations vécues jusque-là telles que l'employabilité des étudiants et l'harmonisation des offres de formation. Ainsi, l'adoption du LMD devrait permettre aux universités africaines d'améliorer la qualité des apprentissages. Or, l'évaluation est un élément crucial dans cette quête d'augmentation de la qualité de l'apprentissage (CERI, 2008). Notre recherche s'intéresse singulièrement aux méthodes et outils d'évaluation dans les universités d'Afrique francophone. Étant donné que ce qui compte dans un apprentissage, ce n'est pas tant la qualité des méthodes et outils d'évaluation proposés, mais la manière et les conditions dans lesquelles ils sont appliqués, la question principale qui oriente notre réflexion est la suivante : comment les méthodes et outils d'évaluation proposés dans le contexte du LMD peuvent-ils être au service de l'apprentissage et du développement des compétences des étudiants-apprenants des universités d'Afrique francophone ? De cette question principale découlent les interrogations suivantes : comment les méthodes et les outils d'évaluation sont-ils appliqués dans les évaluations des apprenants-étudiants dans les universités à l'ère du LMD ? Quelles sont les avancées et les limites de l'application des méthodes et outils d'évaluation dans les universités africaines après l'adoption du LMD ? En quoi l'approche « outils de compétences situationnelles » utilisée au Centre Africain du Christianisme Contemporain (CACC) peut-elle être considérée

comme un modèle d'évaluations de l'apprentissage dans le contexte africain ?

L'objectif de cet article est de comprendre la manière dont les méthodes et les outils d'évaluation sont appliqués dans le processus de l'apprentissage dans les universités africaines dans l'optique de proposer un modèle qui soit à la fois pertinent, contextuel et situationnel. De façon spécifique, l'article passe en revue les différentes méthodes et les outils d'évaluation utilisés dans les évaluations de l'apprentissage et la manière dont ils sont appliqués. Il analyse les avancées mais aussi les limites des universités africaines en matière d'application des méthodes et outils d'évaluation. Enfin, il propose l'approche d'« *outils de compétences situationnelles* » utilisées au CACC comme modèle en matière d'évaluation de l'apprentissage dans le contexte africain.

Nous partons de l'hypothèse qu'une révision des méthodes et outils d'évaluation de l'apprentissage pour l'adapter aux réalités socio-culturelles, économiques et technologiques africaines permet aux universités africaines d'être plus performantes. Cela signifie que malgré les avantages relatifs de l'adoption du LMD, très peu d'universités parviennent à appliquer correctement et avec efficacité les méthodes d'évaluation recommandées dans le contexte du LMD. Ces insuffisances en matière d'application des outils et méthodes sont liées à une insuffisance d'adaptation et de contextualisation des méthodes et outils d'évaluation. Ainsi, les méthodes d'évaluation utilisées au CACC permettent aux universités africaines d'accroître la qualité de l'enseignement qu'elles dispensent et d'être plus efficaces.

Sur le plan théorique, notre travail s'inscrit dans le socio-constructivisme de Vygotski. Le socio-constructivisme reprend les idées principales du constructivisme de Piaget en y ajoutant le rôle social des apprentissages. Par ailleurs, il voit l'apprentissage comme l'acquisition de compétences grâce aux échanges entre l'enseignant et les étudiants ou entre étudiants, principalement autour des pratiques d'application. En effet, les

étudiants n'apprennent pas seulement grâce à la transmission de connaissances par l'enseignant mais aussi par des interactions. En fait, ils les découvrent par eux-mêmes et l'acquièrent par les pratiques et les échanges.

## 1. Méthodologie

Cet article s'intéresse à l'évaluation des apprentissages dans le système LMD dans le contexte d'Afrique francophone. Il utilise la méthode qualitative. Nous avons retenu comme technique d'échantillonnage le choix raisonné. L'étude a porté sur les enseignants et les étudiants. Pour le choix des enseignants, nous avons tenu compte de ceux ayant été recrutés avant et après l'adoption du LMD. Le nombre d'années d'expériences va de quatre à dix-huit ans au niveau des enseignants. Au niveau des étudiants, le niveau d'études est compris entre la Licence et le Doctorat.

Ainsi, nous avons interrogé cinq (5) enseignants dont trois (3) au Burkina Faso, un au Mali et un autre en Côte d'Ivoire. Trente-et-six (36) étudiants ont été interrogés. Ils sont issus de douze (12) universités de quatre (4) pays, à savoir le Burkina Faso (24), la Côte d'Ivoire (6), le Mali (6) et le Niger (1).

La collecte de données qualitatives a été faite à l'aide d'entretiens semi-directifs avec un guide d'entretien comme outil. Au regard du contexte de l'étude, nous avons mis le guide d'entretien en ligne pour certains enquêtés jugés pertinents mais distants. Nous avons utilisé aussi l'observation comme outil de collecte de données ainsi que l'analyse documentaire.

Le traitement et l'analyse des données collectées ont été réalisés par une analyse thématique de contenus des propos recueillis. Les principaux thèmes retenus sont : 1) la finalité des évaluations dans le LMD, 2) les différents outils et méthodes d'évaluation dans le LMD, 3) l'équité des méthodes et outils d'évaluation dans le LMD, 4) l'efficacité des méthodes d'évaluation dans le LMD, 5) les lacunes et limites des méthodes

et outils d'évaluation dans les universités africaines et 6) les outils de compétences situationnelles au Centre Africain du Christianisme Contemporain.

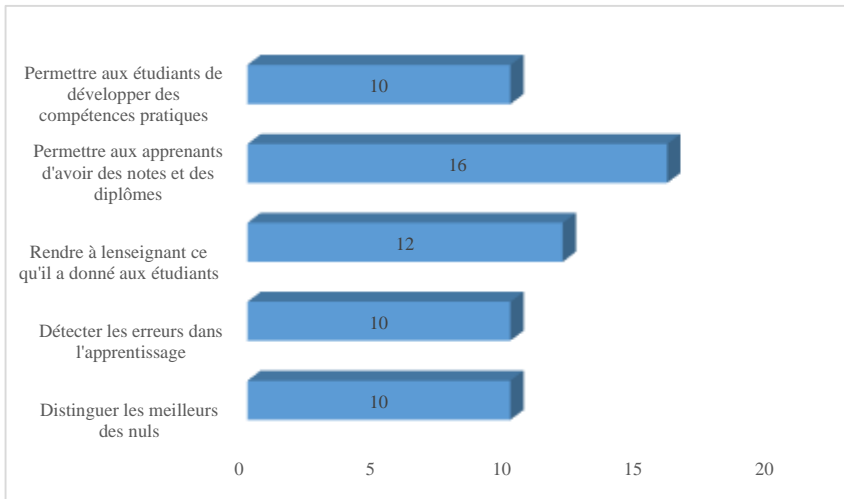
## 2. Résultats

Les résultats de la recherche sont organisés en deux parties. La première partie présente les résultats de l'application des méthodes et outils d'évaluation dans les différentes universités africaines, et la deuxième l'approche d'outils de compétences situationnelles appliquées au CACC.

### *2.1. Application des méthodes et outils d'évaluation dans les universités africaines*

#### *2.1.1. Perceptions de la finalité des évaluations dans le système LMD*

Pour recueillir les avis des enseignants et des étudiants sur la finalité des évaluations, la question suivante a été posée : Quelles sont les principales finalités de l'évaluation dans votre contexte ?

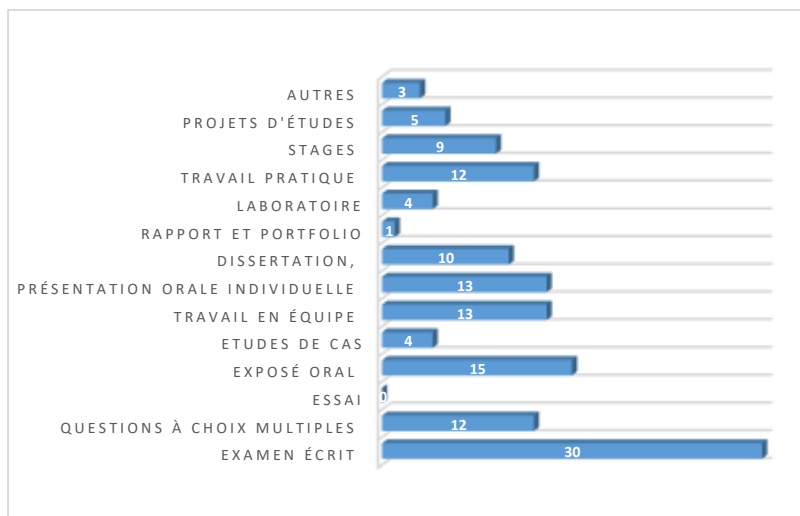


*Graphique 1 : Perception des étudiants de la finalité des évaluations dans le contexte du LMD*

**Source :** Rapport du sondage réalisé par Moustapha OUEDRAOGO, 2023.

Selon 10 étudiants enquêtés, la finalité de l'évaluation est de distinguer les meilleurs des nuls. 10 autres estiment qu'elle permet de détecter les erreurs et de travailler à les corriger. 10 autres étudiants encore pensent que la finalité des évaluations est de favoriser le développement des compétences chez les apprenants. Pour 12 étudiants, le but de l'évaluation est de rendre à l'enseignant ce qu'il a enseigné. Enfin, pour 16 étudiants, la finalité de l'évaluation est de permettre aux apprenants d'avoir des notes et d'obtenir des diplômes. Pour l'un des enseignants interrogés, la finalité de l'évaluation est de « *vérifier les compétences et aptitudes des étudiants ; vérifier l'assimilation des contenus par les étudiants ; évaluer l'atteinte des objectifs du cours* ». Pour un autre enseignant, son rôle est de « *permettre de connaître le niveau des apprenants et leur passage en classe supérieure* ».

## 2.1.2. Identification des différentes méthodes et des outils d'évaluation



Graphique 2 : Les méthodes d'évaluation les plus utilisées dans les évaluations

Source : Rapport du sondage réalisé par Moustapha OUEDRAOGO

Selon le graphique ci-dessus, l'examen écrit (30), l'exposé oral (15), la présentation orale individuelle (13), le travail en équipe (13), les travaux pratiques (12), les QCM (12) et la dissertation (10) sont les méthodes assez reconnues par les étudiants. L'essai (0), le portfolio (1), les travaux au laboratoire (4), les études de cas (4), les projets d'études (5) et les stages (9) sont les méthodes les moins utilisées.

Selon les enseignants interrogés, les principales méthodes d'évaluation utilisées sont l'examen écrit ; l'examen oral ; les exposés ; les travaux de recherche, les questions à choix multiples, le contrôle continu, l'examen final à la fin de chaque semestre, etc.



### 2.1.3. L'équité des méthodes d'évaluation

L'équité d'une méthode d'évaluation fait référence à sa capacité à évaluer les apprentissages d'une manière juste pour tous les étudiants (Sambell et al., 1997). Les éléments appréciés sont la transparence et la variation des méthodes pour répondre aux besoins diversifiés des étudiants. De façon générale, les enseignants interrogés estiment qu'en matière de justesse, les méthodes d'évaluation permettent d'évaluer les étudiants d'une manière équitable. D'une part, étant donné que les critères d'évaluation sont les mêmes, l'on peut affirmer qu'il y a une certaine justesse dans l'évaluation. D'autre part, les évaluations se font en même temps, dans les mêmes conditions, aux mêmes endroits, avec les mêmes sujets. Toutefois, ils reconnaissent que les étudiants n'ont pas les mêmes capacités d'apprentissage, de mémorisation et d'appropriation des cours. « Chaque étudiant est particulier », précise l'un des enseignants.



*Graphique 3 : Appréciation de la clarté et des précisions des consignes d'évaluation*

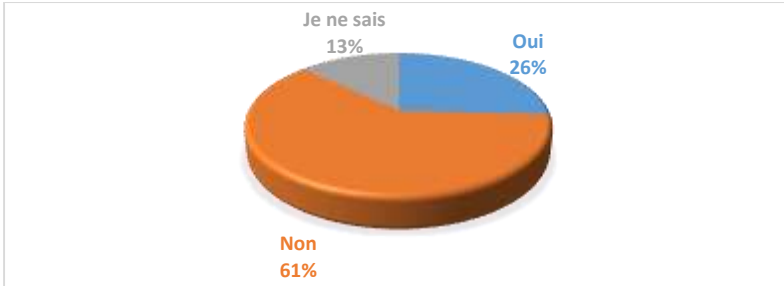
**Source** : Rapport ; sondage réalisé par Moustapha OUEDRAOGO

Selon le graphique, 20 étudiants estiment que les consignes sont claires et précises. 9 estiment que ce n'est pas le cas. 2 ont répondu par « Je ne sais pas ».

Les enquêtés ont relevé aussi des lacunes au niveau de la variation des méthodes pour répondre aux besoins diversifiés des étudiants. Il ressort de l'étude que les méthodes d'enseignement devraient répondre aux attentes des étudiants, mais ce n'est pas toujours le cas à cause des effectifs pléthoriques des étudiants. Quant aux méthodes d'évaluation les plus équitables, les étudiants pensent qu'il faille utiliser les examens écrits, les travaux pratiques avec des exposés oraux après les recherches, les stages, le test écrit, les exposés oraux individuels ou en groupe, la dissertation, les travaux de recherche.

#### ***2.1.4. Efficacité et transparence des méthodes d'évaluation***

L'efficacité d'une méthode d'évaluation réside dans sa capacité à évaluer les différents aspects de l'apprentissage et sa capacité à mobiliser des informations pertinentes pouvant permettre une amélioration satisfaisante de l'apprentissage (Sambell et al., 1997).



*Graphique 4 : Appréciation de la cohérence entre méthodes et besoins de compétences*

**Source :** Rapport du sondage réalisé par Moustapha OUEDRAOGO

Sur 31 étudiants interrogés, 8 estiment que les compétences (savoir, savoir-être et savoir-faire) qu'ils développent sont en adéquation avec les besoins du terrain en compétences tandis que 19 autres avancent des avis contraires.



*Graphique 5 : Appréciation des méthodes d'évaluation et développement des compétences*

Source : Rapport du sondage réalisé par Moustapha OUEDRAOGO

Sur 31 étudiants ayant répondu à la question, 5 estiment que les méthodes d'évaluation utilisées permettent de mieux développer des compétences pertinentes qui répondent le mieux aux besoins du terrain et d'en apprécier le développement. 2 ont répondu par « Je ne sais pas » et 23 estiment qu'elles ne le permettent pas. Quant aux méthodes qui permettent le développement des compétences, les stages, les travaux pratiques, les projets de fin d'études, les travaux de recherche avant de venir aux cours, l'examen écrit associé aux travaux pratiques ont été relevés.

### ***2.1.5. Recommandations pour une bonne application des méthodes d'évaluation***

Pour une meilleure pratique des évaluations dans le contexte du LMD en Afrique francophone, la plupart des personnes interrogées ont fortement recommandé, en premier lieu, d'associer la théorie à la pratique dans les programmes d'enseignement, en mettant l'accent sur les méthodes d'évaluation qui font appel à la pratique, au développement des compétences contextuelles et pertinentes chez les étudiants. Selon l'un des enseignants interrogés, il s'agit d'évaluer la capacité des étudiants à développer des compétences dans leurs domaines d'apprentissage en leur soumettant, par exemple, des

cas pratiques de résolution de problèmes de sorte à ce qu'ils soient des cadres de conception et des forces de proposition de solutions à des problématiques sociétales. Un autre enseignant soutenant cette idée renchérit : « *Toutes les filières devraient être professionnalisantes de sorte que l'apprenant à sa sortie n'ait pas besoin d'une autre formation pour aller exercer. C'est ce que le LMD visait, une formation complète* ». « *Mais il me semble que nous n'avons pas pu implémenter cela chez les apprenants* », a-t-il déploré.

En outre, il faut développer une méthode de recherche qui met l'étudiant au centre de sa formation. C'est l'avis d'un des étudiants qui a déclaré : « *Ma recommandation c'est de développer une méthode de recherche qui met l'étudiant au centre de sa formation* ». Un autre étudiant recommande de « *faire des évaluations permettant à l'étudiant de mieux cerner ses lacunes afin de trouver des solutions palliatives* ». À cet effet, un enseignant fait le constat suivant : « *comme on n'a pas l'opportunité de tenir le même apprenant deux fois, on n'a pas l'occasion de se rattraper* ». Pourtant, pour un autre enseignant, « *si on se limite à une seule évaluation, on peut conclure que les apprenants qui ont raté les moyennes ne valent rien. Pourtant, il peut y avoir des facteurs qui ont influencé la qualité de la composition de l'apprenant* ». Donc, il propose d'aller à 2 ou 3 évaluations pour permettre aux apprenants d'avoir la chance de se rattraper. Mais les effectifs pléthoriques et les précarités des conditions de travail rendent cette option complexe et difficile. Pour relever ces défis, il a été recommandé de refonder le système éducatif. De l'avis d'un enseignant, « *on peut mieux l'adapter dans le contexte du LMD plutôt que de procéder par des copier-coller. Le fait de l'admettre dans notre contexte peut nous amener à le contextualiser. Notre système n'est pas adapté aux réalités du pays* ». Cette refondation doit permettre de prendre en compte les réalités du terrain, la culture du milieu, le goût de la recherche, l'acquisition à la fois des savoirs, savoir-faire et savoir-être, la création des conditions nécessaires pour

un apprentissage réussi. La création de ces conditions doit prendre en compte les problèmes de maîtrise des méthodes et outils d'évaluation par certains enseignants, l'insuffisance du nombre d'enseignants, les difficultés d'accès à une connexion de qualité et les problèmes infrastructurels. Enfin, cette refondation passe par le développement de la bonne gouvernance universitaire. En effet, un enseignant a fait le constat suivant : « *Le problème est qu'on a mis la charrue avant les bœufs. On a voulu répondre à une dynamique globale (...). Il y a la gouvernance universitaire qui n'est pas saine. La corruption s'est vite invitée dans le processus* ». Le développement de cette bonne gouvernance passe d'abord par « *une vraie communication entre les acteurs (les enseignants, les apprenants, l'administration, le volet politique et les impliquer dans le processus* » comme le suggère un enseignant. Le recadrage de la gouvernance universitaire, consiste, selon un enseignant, à « *mettre les hommes qui ont l'éducation comme priorité (...) et des textes clairs* ». Cela passe par la dépolitisation du secteur de l'enseignement supérieur. Au-delà de ces résultats, l'étude s'est intéressée aux méthodes d'évaluations réalisées au CACC.

## ***2.2. L'approche d'outils de compétences situationnelles appliqués au CACC***

Cette partie de l'article présente les approches évaluatives du Centre Africain du Christianisme Contemporain.

### ***2.2.1. Présentation de l'approche d'outils de compétences situationnelles***

Le Centre Africain du Christianisme Contemporain (CACC) est un centre de formation en leadership transformationnel créé par les Groupes Bibliques d'Afrique Francophone (GBUAF) en 2005. L'école est basée à Abidjan. Cette partie de l'article présente les outils et méthodes d'évaluation de l'apprentissage de ce Centre.

Le cursus du CACC est construit à partir des problèmes identifiés dans les communautés. C'est à partir de ces situations-problèmes que les « *Objectifs des cours* » sont identifiés. Les objectifs de cours sont en rapport avec la communauté et correspondent aux « impacts » et « attentes » du cours sur cette dernière. Quant aux résultats d'apprentissage, ils sont définis à partir des objectifs du cours et concernent les apprenants. L'ensemble de ces objectifs et les résultats d'apprentissage constituent les « *Objectifs pédagogiques* ». Pour apprécier le niveau d'atteinte de ces « *Objectifs pédagogiques* », le Centre met en place un système d'évaluation.

La méthode d'évaluation est basée sur le développement des compétences situationnelles. Il s'agit de développer en chaque apprenant des compétences qui l'aident à agir et à jouer son rôle dans chaque situation dans laquelle il se trouvera. Elle se fonde aussi sur les échanges entre apprenants, car les leaders ne sont pas des véhicules vides qu'il faut remplir de connaissances abstraites qu'ils iront ensuite appliquer. Les apprenants ont des expériences et un savoir-faire à partager. Ils ne viennent pas pour être endoctrinés mais pour construire ensemble leurs compétences. Il ne s'agit pas d'équiper la personne avec des connaissances qu'elle va plus tard appliquer (approche traditionnelle), mais de développer en elle des compétences la rendant apte à agir aussi bien dans des situations standards que dans des situations variables. Il s'agit de développer en elle la méta-compétence, c'est-à-dire l'aptitude à comprendre et à interpréter les situations pour y répondre de façon compétente, en cas de changement de situation. Ainsi, le système éducatif élimine les tendances élective, individuelle, compétitive et dominante du savoir ou du savoir-faire. Par ailleurs, dans la méthode d'évaluation au CACC, l'erreur a une valeur pédagogique inestimable : « l'erreur est un trésor » a soutenu le directeur du Centre. En ce sens que l'erreur donne à l'apprenant l'opportunité de se remettre en cause et de réfléchir à nouveau sur les processus psychologiques, cognitifs et même

affectifs internes qu'il a mobilisés dans la situation où il a agi : c'est la méta compétence si chère à la pédagogie du CACC. L'erreur est aussi une opportunité pédagogique qui permet au facilitateur de savoir où en est l'apprenant et pourquoi de manière à faire lui-même le point sur le rôle qu'il joue auprès de l'apprenant.

La méthode est celle de l'**Action-Réflexion-Action (ARA)**. Il s'agit d'une méthode inspirée des modèles d'apprentissage dans les sociétés traditionnelles africaines et du socio-constructivisme, comme cela est mentionné dans le cursus de formation du Centre : « *En effet, rappelons que le CACC a toujours aspiré à une approche éducative qui se veut tendre vers le modèle africain dont les précurseurs sont Ki-Zerbo, Cheick Anta Diop et Amadou Hampâté Bâ* ». Les évaluations sont faites à partir des *Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAE)*. Les SAE sont des travaux dont la réalisation permet et démontre l'acquisition des compétences ciblées par la formation.

Cette acquisition de compétences peut se faire sous forme de : 1) Compréhension ou maîtrise d'une connaissance (**Savoir**) ; 2) Maîtrise d'une pratique ou d'une habileté (**savoir-faire**) ; 3) Maîtrise d'une pratique ou d'une habileté à faire maîtriser par un autre (**savoir-faire faire**), 4) Acquisition d'une attitude ou d'un comportement (**savoir-être**) et 5) Capacité à faire connaître, découvrir ses compétences transversales, disciplinaires, professionnelles ou comportementales pour le bien sociétal (**Faire-savoir**). Ainsi, la formation vise le développement intégral de l'apprenant pour lui permettre d'être compétent pour participer à la transformation de sa communauté.

L'école dispose d'un référentiel de compétences transversales (Exercer son jugement critique, Mettre en œuvre sa pensée créatrice, etc.) et de compétences disciplinaires (Construire un cours auto-administré, se servir de la Taxonomie de Bloom, etc.). Chacune des compétences dispose de critères d'évaluation. Les évaluations se font de façon continue. Cela

permet au Kiady (facilitateur) d'identifier les lacunes dans le processus d'apprentissage de l'apprenant et de préparer de nouvelles mises en situation qui permettent à l'apprenant de mieux maîtriser les compétences ciblées. À la fin de son parcours académique, l'apprenant réalise une clinique. La clinique est, selon les notes du cursus du Centre, une étude de cas pratiques pluridisciplinaires dans une situation donnée, réelle et concrète sur le terrain. La réalisation d'une clinique démontre la capacité de l'apprenant à intégrer les compétences acquises et à les adapter à une situation quelconque lorsqu'il est mis en position de jouer un rôle donné (Responsabilité).

### ***2.2.2. Appréciation de l'apprentissage au CACC par les apprenants***

L'appréciation de la pédagogie du CACC a porté sur l'originalité des méthodes d'évaluation, leur équité et leur efficacité en matière d'évaluation de l'apprentissage. En termes d'originalité, les apprenants interrogés ont reconnu que l'approche évaluative est originale. Les raisons avancées sont, entre autres, le fait que la formation est pratique et vise le développement des compétences des apprenants. L'un des apprenants soutenant cette idée affirme : « *L'approche est surtout basée sur le développement de compétences. On apprend en le faisant ce qu'on ne sait pas faire* ». Un autre trouve que la pédagogie du CACC est originale du fait qu'elle repose sur les méthodes traditionnelles d'enseignement et d'évaluation des sociétés africaines, en ce sens qu'elle consiste à mettre l'apprenant dans des situations d'apprentissage et d'évaluation pour qu'il développe lui-même des compétences. Enfin, de l'avis d'un troisième apprenant, les méthodes et outils d'évaluation du CACC se distinguent des universités en Afrique en ce sens qu'elles visent à amener l'apprenant à développer des compétences dans les domaines cognitif, affectif et psychomoteur à travers des situations d'apprentissage et d'évaluation. « *Contrairement au CACC, dans la plupart des*



*universités africaines, les méthodes visent principalement le domaine cognitif. Elles amènent l'apprenant à acquérir un savoir théorique* », précise-t-il.

Pour ce qui est de l'équité, tous les apprenants ont reconnu que les besoins de chaque apprenant sont pris en compte. Les compétences avec des critères d'évaluation étant déjà précisées, cela permet au Kiady (le facilitateur) d'apprécier les travaux des apprenants avec objectivité et de façon juste. Au niveau de l'efficacité, les apprenants ont reconnu que les méthodes sont efficaces. Toutefois, l'un d'eux a relevé le fait que souvent certains Kiady ne reviennent pas sur certains feedbacks. Ainsi, cela ne permet pas par moment d'améliorer l'apprentissage.

### 3. Discussion

#### **3.1. Analyse des perceptions des étudiants et enseignants de la finalité des évaluations**

Lorsqu'on se réfère au *graphique 1*, on constate que plus de la moitié des étudiants (16/31) perçoit la finalité des évaluations comme « *un moyen pour avoir de bonnes notes et obtenir des diplômes* ». 1/3 des étudiants seulement pensent que les évaluations ont pour finalité de les aider à développer leurs compétences. On constate que les enseignants, quant à eux, perçoivent les évaluations comme un moyen pour « *vérifier les compétences et aptitudes des étudiants ; vérifier l'assimilation des contenus par les étudiants ; évaluer l'atteinte des objectifs du cours* ». Au niveau du CACC, les étudiants sont conscients que la finalité des évaluations est le développement de leurs compétences. Cette perception est conforme à la finalité des évaluations au CACC qui vise effectivement le développement des compétences des apprenants. Cette perception des enseignants et des apprenants du CACC des buts des évaluations correspond à celle promue par le LMD. En effet, l'adoption du LMD vise à moderniser le système pour le faire passer d'une

logique de « *former pour former* » à une logique de « *former utile et tout au long de la vie* » (Koné, 2012).

Par ailleurs, pour 10 étudiants sur 31, les évaluations visent à distinguer les meilleurs étudiants des nuls. Or, dans le contexte du CACC, le système éducatif « *élimine les tendances élective, individuelle, compétitive et dominante du savoir ou du savoir-faire* ». Cette perception des étudiants relève de l'approche traditionnelle tandis que celle du CACC est proche de l'approche nouvelle promue dans le contexte du système LMD. Effectivement, dans le système éducatif traditionnel, l'évaluation vise à catégoriser les étudiants tandis que dans le contexte du LMD, elle cherche à promouvoir la culture de la réussite, à valoriser et non à sélectionner ou sanctionner (MSRS, 2011). Donc, on constate que les apprenants du CACC ont une bonne perception de la finalité des évaluations. Pourtant, les étudiants des universités ont des idées partagées entre le système traditionnel et le nouveau système (LMD). Si les étudiants du CACC ont une perception des buts des évaluations conformes à ceux consignés dans le cursus, c'est parce que le Centre a développé une stratégie de communication efficace visant à amener les apprenants à s'approprier sa pédagogie.

Dans les autres universités, selon un sondage informel réalisé auprès d'une dizaine d'étudiants du Burkina Faso, il ressort que les étudiants ne reçoivent pas de communication intentionnelle qui leur permettrait de comprendre à fonds la finalité des évaluations du LMD. Ainsi, le problème de communication sur le LMD pourrait expliquer le fait que les étudiants ont une compréhension mitigée de la finalité des évaluations dans le système LMD. À cela s'ajoute le fait que certains enseignants n'ont pas une maîtrise suffisante du système LMD. Cela est confirmé par les travaux de Nyamba (2007). Selon ce sociologue burkinabè, dans beaucoup de pays africains au sud du Sahara, des instructions ont été données par les pouvoirs publics aux différentes universités pour qu'elles « *rentrent dans le système LMD* », avant telle ou telle date, sans que les acteurs concernés

n'aient été impliqués ni informés. C'est avec raison qu'un des enseignants a déclaré, lors des entretiens, qu'on a mis « *la charrue avant les bœufs* ». Un autre enseignant interrogé a qualifié l'adoption du système LMD de « *copier-coller* ».

Ce problème de contextualisation du système LMD peut être expliqué par la théorie du transfert d'une politique éducative de Portilla (2017). Selon cet auteur, il existe deux types de mécanisme de transfert d'une politique éducative : le transfert coercitif et le transfert volontaire. Les transferts coercitifs suivent une voie verticale où les politiques des pays du haut (les pays développés) sont reprises par les pays du bas (les pays en voie de développement) dans le cadre d'une échelle hiérarchique économique et politique tandis que les transferts volontaires sont considérés comme des processus horizontaux. Ainsi, nous pouvons admettre avec Nyamba (2007) que le transfert du LMD a été fait selon l'approche coercitive. Bien avant, Ki-Zerbo (1990, p. 16) a fait cette remarque : « ... *l'espace scolaire est un domaine verrouillé et interdit, où aucune réforme fondamentale n'a encore pu pénétrer dans presque aucun pays africain au sud du Sahara* ». Il précise : « *Et pour cause : C'est un bastion stratégique au cœur du réseau des facteurs qui maintiennent le statu quo* » (Ki-Zerbo, 1990, p. 16). Pour Andria (2016), la conséquence directe est la dépendance dans la réflexion et dans la créativité. « *Cette dépendance, précise-t-il, a été entretenue par le système éducatif importé d'ailleurs. Ce système produisait des consommateurs plutôt que des hommes et des femmes capables de se prendre en charge, et dotés de créativité* » (Andria, 2016, p. 15). Cette analyse permet de comprendre certaines recommandations telles que la refondation du système académique, la contextualisation du système LMD et la dépolitisation du secteur de l'enseignement supérieur. Cette confusion dans la définition de la finalité des évaluations va se ressentir à tous les niveaux, surtout au niveau du choix des méthodes d'évaluation.

### 3.2. Analyse des méthodes et outils d'évaluation

Au niveau des méthodes d'évaluation, on constate que l'examen écrit (30), l'exposé oral (15), la présentation orale individuelle (13), le travail en équipe (13), les travaux pratiques (12), les QCM (12) et la dissertation (10) sont les méthodes assez connues par les étudiants. L'essai (0), le portfolio (1), les travaux au laboratoire (4), les études de cas (4), les projets d'études (5) et les stages (9) sont les méthodes les moins utilisées. Or, selon les travaux de Lakhal, S., Frenette, E. et Sévigny, S. (2012), les méthodes d'évaluation traditionnelles sont l'examen écrit, l'essai, le test à choix multiples et les méthodes alternatives sont l'examen oral, l'exposé oral, l'étude de cas, le travail en équipe, la simulation, la présentation orale individuelle et en équipe, la dissertation, le réseau de concepts, le rapport, le portfolio, l'exercice in basket, le laboratoire, les travaux pratiques, le stage et le projet de fin d'études. Donc, on peut admettre que dans les universités concernées par l'étude, on utilise à la fois les méthodes traditionnelles d'évaluation et les méthodes alternatives. Ainsi, nos résultats sont corroborés par les résultats de la recherche de Lakhal, S., Eric Frenette, E. et Sévigny, S. (2012) qui ont montré que dans les programmes de premier cycle universitaire en administration des affaires, on utilise couramment des méthodes d'évaluation traditionnelles et des méthodes alternatives.

Pourtant, dans le contexte du système LMD, l'enseignant est appelé à « *évaluer autrement* ». Deschatelets K. (2021) propose de s'éloigner de l'évaluation traditionnelle sommative pour fournir une note chiffrée. Cet hybridisme méthodique peut s'expliquer en partie par le fait que les universités africaines ne remplissent pas certaines conditions de la mise en œuvre du système LMD. Premièrement, il y a les trois exigences pédagogiques : enseigner autrement, évaluer autrement et apprendre autrement en tant qu'apprenant. « Enseigner autrement » signifie que l'enseignant doit utiliser des techniques pédagogiques modernes. Il doit aussi considérer les étudiants

comme des adultes responsables, des partenaires, partie prenante dans leur propre formation. Enfin, il doit accorder une bonne place aux technologies de l'information et de la communication. Or, selon le sondage, les enseignants utilisent à la fois les méthodes traditionnelles et celles modernes. En plus, il est ressorti que l'accès à une connexion de qualité reste un défi. « *Évaluer autrement* », c'est évaluer pour valoriser et non pour sanctionner ou sélectionner. C'est promouvoir la culture de la réussite. Cela signifie que l'enseignant doit consentir des efforts particuliers pour les étudiants faibles et accorder une place prépondérante au suivi personnalisé de l'étudiant. Pourtant, avec les effectifs pléthoriques, ce travail de proximité entre enseignants et étudiants est quasiment impossible et se fera ressentir au niveau de la performance des systèmes académiques.

### ***3.3. Analyse de l'équité et de l'efficacité des méthodes d'évaluation***

En termes d'équité des méthodes, les apprenants estiment que les méthodes traditionnelles et les méthodes alternatives sont toutes équitables. À ce niveau, nos résultats s'opposent en partie aux résultats des travaux de Lakhal, S., Eric Frenette, E. et Sévigny, S. (2012) qui ont montré que, dans leur contexte, les étudiants soutiennent que les méthodes alternatives sont plus équitables. Ce qui paraît paradoxal aussi, c'est le fait que les méthodes d'évaluation telles que l'examen écrit, le stage et l'exposé oral aient été évoqués comme étant les méthodes les plus utilisées. Pourtant, en termes de réponses à leurs besoins en compétences, au moins 19 apprenants sont insatisfaits. Cette situation laisse entrevoir un problème de compréhension de l'équité des méthodes.

S'agissant de l'efficacité des méthodes d'évaluation, les résultats de notre recherche ont révélé un certain nombre de lacunes. Sur les 31 étudiants enquêtés, 23 estiment que les méthodes d'évaluation utilisées ne permettent pas de mieux

développer des compétences pertinentes. Nos résultats sont confirmés par les travaux de Nyamba (2007) qui a relevé que les enquêtés reprochent au système de formation son inadéquation entre le contenu proposé et les besoins du marché de l'emploi. Pourtant, selon les travaux de Yennek N. (2015), l'efficacité des évaluations se situe à six niveaux. Le premier niveau concerne le degré de satisfaction des participants ou des apprenants. Les apprenants reprochent le fait que la formation est théorique et que les évaluations ne leur permettent pas de développer des compétences pertinentes en lien avec les réalités des terrains. Ce constat a été aussi fait par Yambodé (2015) qui a relevé que nombre de personnes se plaignent que les étudiants formés à l'université ne répondent pas aux attentes de la société sur le plan de leur efficacité. Or, l'évaluation des apprentissages doit permettre d'atteindre les effets sociaux de la formation ou de l'apprentissage. Le premier élément concerne ce qu'il appelle « *l'effet identitaire* » de la formation. Il s'agit de l'évaluation de la transformation des formations sur l'image que les apprenants ont d'eux-mêmes. Le second élément est « *l'effet sur le niveau d'employabilité* » des apprenants à la fin de leur formation. Il s'agit de savoir si la formation permet d'obtenir une qualification et d'accroître les chances de succès de l'apprenant dans une recherche d'emploi. Ce qui n'est pas le cas dans les évaluations dans la plupart des universités d'Afrique francophone. Ces éléments peuvent être considérés comme étant des limites majeures des méthodes et évaluations dans les universités d'Afrique francophone.

Nous estimons que telle que présentée précédemment, l'approche d'outils de compétences situationnelles est un modèle recommandable. D'abord, le programme a été conçu à partir des besoins réels des apprenants. Pour que le système LMD soit profitable aux étudiants africains et aux pays africains, il est fondamental d'inventer un autre système LMD qui sera construit à partir des réalités socio-culturelles des pays africains.

Cette idée est soutenue par cette déclaration de l'UNESCO (2015, p. 34):

Avoir droit à une éducation de qualité, c'est avoir droit à des apprentissages pertinents et adaptés aux besoins. Mais, dans ce monde marqué par la diversité, les besoins d'apprentissage varient d'une communauté à l'autre. Par conséquent, pour être qualifiés de pertinents, les apprentissages doivent refléter ce que chaque culture, chaque groupe humain définissent comme les conditions nécessaires pour vivre dignement. Il nous faut accepter l'existence d'une multitude de façons différentes de définir la qualité de vie et, partant, d'une extrême diversité de façons de définir ce que doit être le contenu des apprentissages.

Ensuite, les évaluations au CACC mettent l'accent sur le développement des compétences plutôt que sur l'obtention de bonnes notes et des diplômes. La compétence désigne, dans ce contexte, la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) en vue de résoudre une situation complexe appartenant à une famille de situations problèmes. Ainsi, les méthodes d'évaluation doivent permettre d'évaluer ces trois dimensions de compétences : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Comme il a été démontré plus haut, le développement du caractère est un détail important dans l'apprentissage au CACC. Cela est fondamental d'autant plus que d'après une étude menée sur plus de 2000 professionnels des ressources humaines, la grande majorité (77 %) des entreprises accorde désormais autant d'importance aux qualités personnelles, humaines et relationnelles qu'aux aptitudes et diplômes (Références, 2018). Dans le contexte africain, le développement du caractère devrait être une priorité dans les universités. À la fin de la formation au CACC, l'apprenant finissant reçoit un certain nombre de directives lui permettant de mieux s'orienter et d'être plus efficace. Le fait que l'approche pédagogique soit Action-Réflexion-Action, cela permet à l'enseignant d'améliorer non seulement la qualité de son

enseignement, mais aussi d'aider l'apprenant à surmonter ses lacunes et limites. À cela s'ajoute le fait que l'erreur y est considérée comme une richesse et une opportunité pour mieux apprendre.

En sus de ces aspects, le système LMD est fondé sur le socio-constructivisme. Or, selon les principes du socio-constructivisme, l'apprenant doit être au centre de l'apprentissage. Le travail est coopératif pour être plus constructif, plus motivant et plus valorisant socialement, en apportant plus de profits à l'apprenant ainsi qu'à ses collaborateurs. L'enseignant est un guide ou facilitateur. L'apprentissage se fonde sur l'autonomie. Les leçons et les exercices, qui font partie de l'ordre réservé à l'apprentissage traditionnel, ont été remplacés par des tâches-projets à long terme et des activités-réalisations moins étendues dans le temps. Le statut de l'erreur est différent. Désormais, l'erreur fait partie de l'apprentissage et peut servir de tremplin vers l'autocorrection. L'enseignant crée des situations-problèmes, pour permettre aux apprenants de résoudre de vrais problèmes. En comparant ces différents éléments aux pratiques des méthodes et outils d'évaluation dans le système LMD, on se rend compte que l'approche d'outils de compétences situationnelles utilisées au CACC respecte mieux les principes du socio-constructivisme et partant répond mieux aux exigences du LMD.

## Conclusion

En somme, les résultats de l'étude montrent que malgré le nombre d'années d'adoption du système LMD, nombre d'universités africaines rencontrent des difficultés pour l'appliquer efficacement. Certes, l'adoption de ce système a permis d'améliorer certains aspects de l'apprentissage dans les universités africaines. On a constaté que dans certains milieux, des efforts ont été faits pour améliorer la qualité de l'apprentissage. Toutefois, des lacunes et insuffisances



demeurent. Les outils et méthodes d'évaluation ne permettent pas d'évaluer de façon équitable et efficace les apprenants. Les étudiants aspirent plus à des formations pratiques alors que les programmes sont, dans la plupart des cas, théoriques. En outre, les méthodes et outils d'évaluation de l'apprentissage ne sont pas suffisamment revus et adaptés aux réalités socio-culturelles, économiques et technologiques des universités africaines. Cette situation s'explique en grande partie par des lacunes des universités en matière de gouvernance. De ce fait, il a été recommandé de revoir la qualité de la gouvernance des universités en adoptant l'approche d'outils de compétences situationnelles, au regard de ses avantages relatifs et son originalité. Elle peut être considérée comme un modèle comportant des aspects positifs en vue d'améliorer les systèmes d'évaluations dans les universités africaines francophones.

### Références bibliographiques

Andria, S. (2016). *Initiatives théologiques en Afrique*. Cotonou, Bénin : PBA.

[Anonyme]. *Quelles sont les 5 grandes théories de l'apprentissage ?* Publié 9 février 2021 mise à jour le 7 février 2022 à <https://www.bienenseigner.com/les-5-grandes-theories-de-lapprentissage/>.

[Anonyme]. *Les 10 compétences personnelles les plus demandées en entreprise*. Publié le 11 déc. 2018 à <https://references.lesoir.be/article/les-10-competences-personnelles-les-plus-demandees-en-entreprise/>.

Bâ, A. H. (1972). *Aspects de la civilisation africaine*. Paris, France : Harmattan.

Basque, J. (2015). *Le concept de compétences : Quelques définitions*. Montréal, Canada : Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur), Réseau de l'Université du Québec. Accessible en ligne sur le Portail de

soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec : <http://pedagogie.quebec.ca>

Blais, J.-G. (2009). *Evaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication : Enjeux, applications et modèles de mesure*. Laval, Canada : Pul.

Cantin, J. (Réalisateur). *L'évolution de l'apprentissage à travers le temps*. (Documentaire).

CACC (2022). *Nouvelle orientation du Cours au CACC*.

Coulet, J.-C. (2011). « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences », *Le travail humain*, vol. 74, no. 1, 2011, pp. 1-30.

CUDC/UQAM (2015). *Au-delà du LMD : Quelle qualité pour l'enseignement supérieur en Afrique francophone subsaharienne ?* La revue universitaire de science de l'éducation.

Dionne, C., Rousseau, N., Balboni, G., Beaupre, P. (2006). *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Eric Jamet. *Une présentation des principales méthodes d'évaluation des EIAH en psychologie cognitive*. STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), ATIEF, 2006, 13, 13 p. fahal-00696350f

Gerard, L. (2015). *E valuation de l'enseignement supérieur en Afrique, assurance qualité : où en est-on ?* En ligne à <https://cooperationuniversitaire.com/2015/08/16/lassurance-qualite-de-lenseignement-superieur-en-afrique-de-louest/>.

Houssemeddine, F., Desbiens, J.-F. et Bali, N. (2023). *Implantation du modèle LMD en Afrique : la mise en œuvre du nouveau curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS dans les ISSEP tunisiens*. eJRIEPS.

Ki-Zerbo, J. (1990). *Eduquer ou périr*. Paris : Harmattan.

Koné, M. (2012). *Une étude sur le système LMD*, [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). Jusu, J.

Ngarial, K. Manuel du cours : *Elaboration d'outils de compétence situationnelle*.

Lakhal, S., Frenette, E. & Sévigny, S. (2012). *Les méthodes d'évaluation utilisées à l'ordre d'enseignement universitaire dans les cours en administration des affaires : qu'en pensent les étudiants ?* *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 117–143. <https://doi.org/10.7202/1024672ar>.

Nyamba, A. (2007). *Le LMD dans les universités africaines au sud du Sahara*. DOI : 10.4000/LIVRES.IRMC.726

Walter, S. (Réalisateur). (2008). *Une journée en brousse*. (Film).