

CONGRUENCE ENTRE THEORIES ET PRATIQUES D'ÉVALUATION EN SITUATION D'EXAMEN HARMONISE AU PRIMAIRE

Abdoulaye OUEDRAOGO

*Ecole Normale Supérieure (ENS) Burkina Faso
oued_abdoul2011@yahoo.fr*

Tinsakré KONKOBO

*Ecole Normale Supérieure (ENS) Burkina Faso
konkobo_tinsakre@yahoo.fr*

Résumé

L'évaluation des acquis scolaires de 2008 atteste que les acquisitions réelles sont de l'ordre de 50% dans l'enseignement primaire au Burkina Faso. Pour relever ce défi, l'état burkinabè implémente de nouvelles stratégies dont l'harmonisation des évaluations trimestrielles. La présente étude vérifie la qualité de ses examens en analysant la congruence entre théories et pratiques évaluatives. Pour ce faire, nous avons utilisé une méthode mixte qualitative et quantitative avec des outils de collecte des données qui sont : le questionnaire, le guide d'entretien et une grille d'évaluation des épreuves. L'étude s'est déroulée dans une des circonscriptions d'éducation primaire de Ouahigouya (Province du Yatenga - Burkina Faso). Le public cible est constitué des élèves, des enseignants titulaires des classes, des directeurs d'écoles et des encadreurs pédagogiques. En conclusion, nous retenons que les évaluations harmonisées respectent les éléments de congruences, à la fois, de fond et de forme. Son organisation recueille l'assentiment des acteurs interrogés qui sont tous unanimes de son apport appréciable. Cependant, on note des difficultés comme les insuffisances dans la remédiation après les compositions, l'absence d'homogénéité dans les répartitions mensuelles des enseignements, la mauvaise qualité de certains sujets, l'insuffisance de formation en matière d'élaboration des items d'évaluation et l'absence de lesson learned pour tous les différents acteurs. Nous formulons donc des suggestions, à savoir ; le renforcement des remédiations, l'harmonisation des répartitions mensuelles, le renforcement des capacités en évaluation et enfin, l'organisation dans les CEB de sessions d'échanges et de partages d'expérience en matière d'évaluation harmonisée.

Mots clés : *Congruence, évaluation, primaire, items, évaluations harmonisées.*

Abstract

The 2008 assessment of learning outcomes shows that actual learning outcomes are about 50% in primary education in Burkina Faso. To meet this challenge, the Burkina Faso government is implementing new strategies, including the harmonization of quarterly assessments. This study tests the quality of its reviews by analyzing the congruence between evaluative theories and practices. To do this, we used a mixed qualitative and quantitative method with data collection tools that are: the questionnaire, the interview guide and a test evaluation grid. The study took place in one of the primary education districts of Ouahigouya (Yatenga Province - Burkina Faso). The target audience consisted of students,

classroom teachers, school principals and pedagogical supervisors. In conclusion, we note that the harmonized evaluations respect the elements of congruence, both in content and form. The organization of the evaluations was approved by the actors interviewed, who were all unanimous in their view that they made an appreciable contribution. However, we note difficulties such as the inadequacies in the remediation after the compositions, the lack of homogeneity in the monthly distribution of lessons, the poor quality of certain subjects, the lack of training in the development of evaluation items and the absence of a learned lesson for all the different actors. We therefore make the following suggestions : reinforcing remediation, harmonizing monthly distribution, strengthening evaluation capacities and finally, organizing exchange and experience sharing sessions in the districts in terms of harmonized evaluation.

Keywords : *Congruence, assessment, primary, items, harmonized assessment.*

Introduction

L'éducation est avant tout une œuvre de transmission d'expérience. Eduquer consiste donc à communiquer aux autres, particulièrement aux plus jeunes, nos expériences afin qu'elles deviennent un bien commun. Dans ce sens, l'éducation a pour but d'accompagner le petit de l'Homme à devenir Homme en lui communiquant nos expériences.

Les objectifs assignés à l'éducation sont alors d'emmener l'enfant à quitter son état de dépendance à l'autonomie, de l'ignorance à la connaissance, de l'instinct à la maîtrise de soi, d'individualisme à la coopération. L'éducation poursuit donc la formation globale de l'enfant à la fois sur le plan moral, religieux, affectif, physique et intellectuel. Le nouvel Homme issu de cette éducation doit être capable de s'insérer aisément dans sa société et d'évoluer avec elle.

Pour atteindre ces objectifs, l'éducation dispose de la pédagogie comme moyen et stratégie opérationnelle d'enseignement. C'est pourquoi dit-on que la pédagogie est la Science de l'Education. Elle s'interroge sur les finalités à affecter à cette éducation, sur la nature des connaissances à transmettre et sur les méthodes qu'elle doit utiliser. La pédagogie est la théorie pratique de l'éducation, elle est à l'éducation ce que la réflexion est à l'action. Cette réflexion doit améliorer la pratique. L'enseignement désigne à la fois, l'art et l'action d'enseigner, le résultat de cette action, le corps des enseignants et la structure même du système d'enseignement. Il crée les conditions nécessaires à une meilleure qualité et est considéré comme un processus de transmission du savoir dans lequel l'enseignant gère les conditions d'apprentissage, régule l'ensemble du processus et contrôle les acquisitions.

Un processus d'enseignement ou de formation est sensé être clos dès lors que l'enseignant ou le formateur évalue son acte d'enseigner particulièrement les acquisitions des apprenants. L'évaluation met donc

fin à ce processus et doit par conséquent résumer les grandes étapes de ce processus.

Pour ce qui concerne l'enseignement primaire au Burkina Faso, « 40 % des élèves en fin de primaire n'ont pas acquis les connaissances qui devraient être les leurs » (Jourde, 2018 : np). C'est sans doute pour relever ce défi que l'état burkinabè implémente de nouvelles stratégies telles que le relèvement du niveau de recrutement du personnel enseignant au baccalauréat et l'harmonisation des évaluations trimestrielles. L'harmonisation des compositions trimestrielles, instituée par la lettre circulaire ministérielle n°127/MEBA/SG/DDEB du 25 mars 2010 vise principalement à améliorer la qualité des enseignements-apprentissages dans les classes et de réduire les échecs scolaires (cf. également Rosa et Pires, 2022). Après plus d'une décennie de mise en œuvre de ces évaluations dans le secteur de l'éducation, il nous paraît légitime de nous interroger sur l'efficacité de l'harmonisation des compositions trimestrielles à travers une analyse de la congruence entre les évaluations et les pratiques évaluatives usitées.

1. Problématique

L'ambition première de l'institution scolaire est de doter à l'apprenant des qualités susceptibles de lui permettre de s'orienter aisément dans la vie. Ses qualités sont vérifiées à travers l'évaluation qui prend en compte la totalité des disciplines enseignées au sein de l'entreprise éducative. Comment sont organisées les évaluations harmonisées ? De façon pratique, la Circonscription d'Education de Base (CEB) invite les directeurs d'école à concevoir des épreuves d'évaluation. Et l'inspection fait la compilation de ces épreuves en élaguant certaines questions ambiguës et ensuite, les achemine au niveau provincial. Au moment opportun, la Direction Provinciale de l'Education Préscolaire, Primaire et Non Formelle (DPEPPNF) transmet les sujets de toutes les classes à la Circonscription d'Education de Base (CEB) qui sont ensuite, mis à la disposition des directeurs d'écoles pour être administrés aux élèves durant trois jours. Au cours de ses trois jours, tous les élèves d'un même niveau sont appelés à composer les mêmes épreuves. Et c'est donc sur la base des résultats de cette évaluation harmonisée que les enseignants, à l'issue du conseil des classes de fin d'année, proposent la promotion en classe supérieure ou le redoublement.

Rappelons que l'harmonisation des compositions trimestrielles a été instituée au cours du deuxième trimestre de l'année scolaire 2009-2010. En effet, selon le MENAPLN (2013 : p.65) la prise d'une telle décision montre une réelle volonté des autorités du pays à œuvrer à l'amélioration de l'efficacité interne au primaire. D'ailleurs l'esprit de la circulaire ministérielle est évocateur : « les compositions sont des moyens de contrôles périodiques et systématiques des apprentissages scolaires. Elles permettent aux enseignants non seulement de mesurer l'efficacité de leur action, mais surtout de réajuster les démarches pédagogiques pour une meilleure réussite de leurs élèves ».

Ces évaluations sont sommatives et valables pour toutes les écoles d'un même CEB ou d'une même province.

La littérature existante en rapport avec ce type d'évaluation ne fait pas légion. Les travaux de Toé, P. (2012) et de Sawadogo, P. M.M. (2016) permettent d'identifier les contraintes liées à la pratique des évaluations harmonisées. Il s'agit entre autres :

- De l'inadaptation souvent constatée des items au niveau réel des apprenants,
- Parfois, des contrastes entre les épreuves et les niveaux d'exécutions des programmes dans les classes,
- Des items qui contiennent souvent des fautes,
- Du temps imparti à l'administration des épreuves, à la correction et au traitement des résultats qui semble relativement court,
- De la non maîtrise des objectifs et des exigences de ces compositions harmonisées par tous les enseignants.

Ce constat dégage des insuffisances dans la pratique des évaluations harmonisées qui conduisent à des résultats dont l'objectivité et la crédibilité sont souvent mises à rude épreuve.

Le présent travail consiste donc à jeter un regard critique sur ces compositions dans un échantillon du milieu primaire avec un focus sur la congruence en évaluation harmonisée et à répondre particulièrement aux questions suivantes :

- Les items d'évaluation utilisés dans les compositions trimestrielles harmonisées sont-ils conformes aux niveaux taxonomiques exigés ?
- Les épreuves des compositions trimestrielles harmonisées sont-elles congruentes aux contenus enseignés dans les classes ?
- L'organisation des compositions trimestrielles harmonisées est-elle conforme aux aspirations des acteurs ?

Nos objectifs consistent donc à vérifier la concordance entre les items d'évaluation et les niveaux taxonomiques exigés, d'analyser le rapport entre les épreuves des évaluations et les contenus enseignés et enfin, de recueillir l'appréciation des acteurs sur l'organisation des compositions. Pour ce faire, nous supposons que la congruence des pratiques évaluatives dans le cadre des compositions trimestrielles harmonisées avec les exigences d'une évaluation de qualité contribue à améliorer qualitativement les résultats scolaires.

2. Considérations conceptuelles

2.1. De la congruence en évaluation

La congruence appliquée à l'évaluation des apprentissages à l'école se comprend comme étant la cohérence entre le contenu enseigné et celui évalué. Les dictionnaires définissent ce qui est congruent comme quelque chose qui coïncide bien, qui convient bien, qui s'accorde bien, qui se conforme bien. Etant donné que le système éducatif burkinabè utilise la Pédagogie Par Objectif (PPO) comme démarche d'enseignement, la congruence concerne alors le lien ou la concordance entre les objectifs pédagogiques que l'enseignant s'est fixé et pense avoir atteint avec ses apprenants en classe et les items d'évaluation qu'il propose pour évaluer l'atteinte de ses mêmes objectifs. Concrètement, les items d'un test doivent être en adéquation ou en cohérence avec les parties du programme, avec les leçons et avec les objectifs enseignés. Autrement dit, les items doivent permettre de s'assurer que les objectifs enseignés ont été atteints. On constate malheureusement souvent, des discordances entre les objectifs enseignés et les questions formulées. « La formulation des questions doit correspondre au niveau de formulation des objectifs pédagogiques. Il est donc important d'identifier ce que l'on veut évaluer et ne pas (...) choisir au hasard les questions d'exams, mais plutôt déterminer ce qui est important, en fonction de ce qu'on a enseigné ; ... » Bravard (2004 : p.39). La plupart de ces définitions se réfèrent explicitement au concept de schéma. « Les schémas génèrent des attentes (...) qui, si elles ne sont pas confirmées par l'expérience, donnent lieu à une perception d'incongruence » (Maille, 2007, cité par Bezes, 2010 : p.4).

La congruence permet donc d'évaluer non seulement les objets ou stimuli entre eux, mais aussi de juger de leur adéquation par rapport aux attentes. En psychologie, l'effet de congruence peut donc résulter de

l'interaction entre une instruction de comparaison et le codage des stimuli comparés (Marschard et Paivio, 1979 ; Cech et Shoben, 2001) ou bien de l'interaction entre des stimuli de nature différente mais synesthésiquement corrélés (Melara et O'Brien, 1987, cité par Bezes, 2010 : p.4).

2.2. Des pratiques évaluatives

L'évaluation actuelle pratiquée par les enseignants se caractérise par le fait qu'elle cherche à situer les apprenants les uns par rapport aux autres plutôt que de les situer par rapport à des objectifs ou à des compétences préétablies (cf. Crahay, 1996). En effet, en se fondant uniquement sur le classement et la comparaison des élèves les uns par rapport aux autres, elle ignore le progrès des écoliers dans leur envol scolaire, pourtant capital. La diversité des méthodes et pratiques évaluatives leur est immédiate. En réalité, les problèmes rencontrés par ces derniers dans l'application de ces compositions sont multiples et cela sans acception de niveau scolaire donné. Le nombre de points concédés par les maîtres aux diverses questions supposées évaluer le même objectif modifie en fonction des enseignants quand on considère un niveau donné. L'évaluation des apprentissages formels est quelquefois surestimée puisqu'on observe une importante disproportionnalité des contenus formels dans les compositions, malgré les recommandations des programmes officiels en vogue des apprentissages fonctionnels dans plusieurs pays. De plus, un grand intérêt est accordé à ces apprentissages formels, aussi, bon nombre d'enseignants ont tendance à interroger leurs apprenants sur des éléments inscrits au cycle supérieur. Se croyant ainsi tenu de produire une hiérarchisation des écoliers, les enseignants sont inévitablement amenés à favoriser les items discriminatoires et à créer chaque année, une échelle de valeur qui aboutira sur une distribution en exponentielle des notes. Il s'agit d'une pratique évaluative qui présente statistiquement un caractère normatif ou le jugement d'excellence se mue en jugement moral (cf. également Crahay, 1996).

Pour Cardinet (1994) il n'y a pas de différence fondamentale entre les pratiques évaluatives des enseignants et celle sus- décrites. En clair, il y a beaucoup plus de subjectivité dans ces pratiques car elles ne s'intéressent qu'aux aspects mineurs des objectifs éducatifs de l'école. De l'avis du même auteur, la fonction primordiale de cette évaluation est le classement relatif des élèves, prône et encourage la sélection et la compétition sans limite. De la sorte, l'auteur met en exergue

l'inadéquation de la note chiffrée quand on se réfère à une pédagogie ancienne et n'accrédite pas l'idée d'une évaluation génératrice d'inégalité, car selon lui, ce que l'évaluation met à nue, c'est la fracture inégale existant entre plusieurs couches sociales en lien aux lois scolaires. De son point de vue, les pratiques évaluatives sont sélectives, et surtout continuent à accentuer sans cesse la situation des classes sociales.

Les conséquences d'une pratique évaluative incongrue sont énormes. Il y a entre autres, un feedback imprécis, une correction biaisée, une remédiation inadaptée et la frustration de certains acteurs de l'évaluation.

3. Méthodologie de recherche et présentation des résultats

Nous avons privilégié l'approche mixte qui consiste à recueillir à la fois des données qualitatives et quantitatives. C'est «une approche pragmatique de la recherche dans laquelle des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et éventuellement les résultats de la recherche» (Pinard, Polvin et Rousseau, 2004 : p.60). Cette méthode permet la complémentarité des données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse. La concrétisation de la recherche sur le terrain se traduit par l'usage d'un questionnaire, d'un guide d'entretien semi-structuré et d'une grille d'évaluation des épreuves pour la collecte des informations. Les différentes investigations se déroulent dans la Circonscription d'Education de Base (CEB) de Ouahigouya I. Elle est située dans la province du Yatenga (Région du nord) et totalise 70 écoles publiques et privées classiques et 17 écoles franco-arabes reconnues. Le public cible de notre recherche est constitué des élèves, des enseignants titulaires des classes, des directeurs d'écoles et des encadreurs pédagogiques de la CEB. L'échantillon retenu pour l'étude est composé de 50 enseignants, de 15 directeurs d'écoles, de 20 élèves et de 06 encadreurs pédagogiques, donc un effectif total de 91 personnes. Tout l'échantillon retenu a participé effectivement à notre étude sauf un seul encadreur pédagogique, ce qui ramène le nombre de participants à 90.

La grille d'observation a concerné les épreuves d'opérations dont les mathématiques (Arithmétique, système métrique, géométrie) et celles d'observation. Chaque épreuve soumise à la grille d'observation l'a été pour tous les trois trimestres. Toutes les épreuves ont été évaluées en fonction du degré d'usage de la taxonomie de Bloom qui évolue

progressivement entre la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

En rappel, nous nous sommes fixés pour objectifs de mesurer la conformité des items d'évaluation utilisés avec les niveaux taxonomiques exigés, d'apprécier la congruence entre les épreuves et les contenus enseignés en classe et enfin, d'analyser l'adéquation des attentes des acteurs avec l'activité d'évaluation harmonisée telle qu'elle est menée actuellement.

Les lignes suivantes présentent les résultats obtenus.

En ce qui concerne la conformité des items d'évaluation utilisés avec les niveaux taxonomiques exigés, l'analyse des épreuves des mathématiques et d'exercices d'observation a servi de moyen de mesure. Elle s'est faite à base d'un tableau de spécification et concernait les trois trimestres dans une classe de CM2. Le tableau ci-après récapitule l'ensemble des informations recueillies.

Tableau 1 : Résultats de l'analyse des épreuves d'opération

	Trim- estre	Connais- sance	Compré- hension	Ana- lyse	Appli- cation	Syn- thèse	Évalu- -ation	Total items
Arithmé- tique	1	00	00	00	02	00	00	02
	2	00	00	00	01	02	00	03
	3	00	00	00	01	02	00	03
Système Métrique	1	00	00	00	00	01	00	01
	2	00	00	00	00	01	00	01
	3	00	00	00	00	01	00	01
Géométrie	1	00	00	00	00	01	00	01
	2	00	00	00	00	01	00	01
	3	00	00	00	00	01	00	01
Total		00	00	00	04	10	00	14

Source : Synthèse faite à partir des épreuves recueillies à la CEB de Ouahigouya I

On dénombre au total 14 items d'évaluation répartis comme suit : 08 items pour le domaine de l'arithmétique, 03 pour le système métrique et 03 pour la géométrie. Pour ce qui est du niveau taxonomique utilisé, on s'aperçoit que les items appartiennent tous à deux niveaux taxonomiques supérieurs, à savoir ; 04 pour le niveau application et 10 pour le niveau synthèse.

Quant à l'analyse des épreuves d'exercices d'observation, les résultats obtenus sont contenus dans le tableau suivant.

Tableau 2 : *Résultat de l'analyse des épreuves d'exercices d'observation*

	Connaissance	Compréhension	Analyse	Application	Synthèse	Évaluation	Total
1 ^{er} trim.	05	01	01	01	01	01	10
2 ^e trim.	04	01	00	01	01	01	08
3 ^e trim.	06	01	03	02	00	01	13
Total	15	03	04	04	02	03	31

Source : *Synthèse faite à partir des épreuves recueillies à la CEB de Ouahigouya I*

On note ici par contre, que 22 items sur 31 relèvent du niveau taxonomique inférieur, la connaissance.

En ce qui concerne la congruence des épreuves avec les contenus enseignés, 45 des 50 enseignants et 12 des 15 directeurs d'écoles estiment que les épreuves des compositions trimestrielles harmonisées sont congruentes avec programmes enseignés dans les classes. Quant à la question de savoir si les épreuves portent effectivement sur des notions déjà étudiées en classe, 43 des 50 enseignants et 10 des 15 directeurs attestent que la majorité des items le sont.

Des différentes entrevues avec les encadreurs pédagogiques, il ressort clairement que les épreuves des compositions harmonisées concordent avec les contenus enseignés dans les classes. Selon un d'eux, « les épreuves sont élaborées en se basant sur les répartitions mensuelles tirées des programmes de 1989-1990 en vigueur dans notre système éducatif ». Un autre encadreur affirme que : « comme les items sont proposés par les enseignants eux-mêmes, ils prennent soin de voir

le niveau d'évolution des leçons dans leurs classes avant d'élaborer leurs sujets ». Les élèves, quant à eux, ont répondu par l'affirmatif à 100% pour ce qui est de la congruence des épreuves avec les contenus enseignés. En ce qui concerne l'adéquation de l'organisation des évaluations harmonisées avec les aspirations des acteurs, 50% des enseignants et 53,33% des directeurs reconnaissent être associés à l'élaboration des sujets. 64% des enseignants et 73,33% des directeurs déclarent être satisfaits de l'organisation matérielle des compositions harmonisées.

4. Interprétation des résultats et suggestions

De l'analyse des épreuves du tableau de spécification, on obtient des résultats variés en fonction des disciplines. En général, les épreuves comportent au moins un item au-delà du niveau application. Spécifiquement en exercices d'observation, on note la présence de tous les niveaux taxonomiques recommandés. Pour ce qui est des épreuves de mathématiques, elles comportent des niveaux taxonomiques comme l'application et la synthèse. On note clairement que les épreuves de mathématiques n'abordent pas les premiers niveaux taxonomiques, même si l'on suppose que pour appliquer ou analyser, il faut au préalable connaître et comprendre. Le constat général qui se dégage à cet effet, est que les items des compositions harmonisées sont conformes aux niveaux taxonomiques exigés.

En rapport à notre deuxième question, on peut conclure que les questions portent effectivement sur des notions déjà étudiées et dans le choix des sujets, on tient compte du niveau de la progression dans les classes. Des questionnaires adressés aux enseignants titulaires des classes, et aux directeurs d'écoles, des entretiens avec les encadreurs pédagogiques et les groupe d'élèves, il ressort clairement que les épreuves sont congruentes avec les contenus enseignés dans les classes.

Pour ce qui est de la troisième question, les réponses concourent à affirmer qu'il y a une satisfaction générale des acteurs quant à la qualité de l'organisation de la composition harmonisée et à leur implication dans le processus. Toutefois, il faut reconnaître que c'est relativement la moitié des enseignants (50 %) et 53,33% des directeurs d'écoles qui se sentent impliqués dans l'élaboration des items et dans le choix des sujets. Cela sous-entend qu'il y a des préférences dans le choix des enseignants à proposer les sujets ou à les choisir. Le degré d'implication ici est donc à relativiser.

L'organisation de telles séances d'évaluation comporte toujours des imperfections. Nous avons identifié certaines contraintes auxquelles nous joignons immédiatement des suggestions pouvant les aplanir.

- Il y a une insuffisance dans la remédiation en classe après les compositions harmonisées. La remédiation consiste à faire un travail de diagnostic des erreurs et de proposer des réponses appropriées à la réduction, voire à l'éradication de ses erreurs chez chacun des apprenants identifiés. Comme l'explique Martel (2016, P.4) : « il ne s'agira pas d'expliquer à un élève qu'il ne sait pas faire une dissertation française, mais de lui dire où il en est dans le domaine du plan, des exemples, de l'introduction, des transitions, du style... Une fois ce repérage effectué, l'on peut mettre en place les remédiations nécessaires et regrouper alors les élèves en fonction des reprises ou des entraînements qui leur seront nécessaires ». Il y a deux compréhensions de la remédiation à prendre en compte ici. Il s'agit de celle qui signifie apporter un remède on fournit une aide, et de celle qui consiste à mettre une nouvelle fois l'apprenant en relation avec le savoir, mais d'une manière différente (Vygostki). Ces démarches pourraient être utiles pour les apprenants à chaque fin de composition.

- Il y a une absence d'homogénéité dans les répartitions mensuelles des enseignements qui complique le choix de sujets pouvant faire l'unanimité dans toutes les classes. Il serait par conséquent, utile d'harmoniser ces répartitions mensuelles.

- Certains sujets sont de mauvaise qualité (fautes d'orthographe et de grammaire, erreurs de saisie, difficultés de compréhension...). Pour y remédier, il faut mettre en place une commission spéciale ponctuelle de choix de sujets avec des attributs bien clairs (critères de fond et de forme pour le choix des sujets...).

- Il y a une insuffisance de formation en matière d'élaboration des items d'évaluation. Pour combler ce manque à gagner dans les écoles, l'opportunité est donnée à chaque maître de modifier l'item pour l'adapter au niveau de la classe. Pour éviter cette situation, nous suggérons le renforcement des capacités des enseignants en évaluation et l'harmonisation des savoir-faire en matière de confection des items d'évaluation et aussi et surtout pour les élèves évoluant avec un handicap.

- On constate également une absence de lesson learned à la fois pour les enseignants et leurs apprenants, et pour les enseignants et leurs encadreurs. Les leçons ou enseignements tirés sont des expériences tirées des compositions passées qui devraient être activement prises en compte

dans les actions et comportements futurs, pour l'amélioration des pratiques évaluatives. Pour ce faire, il serait important d'institutionnaliser une remédiation collective entre enseignants et encadreurs pour tirer des expériences de chaque composition, pour comparer avec les séances antérieures et pour archiver pour la postérité.

Conclusion

Pour analyser le thème de la congruence entre théories en évaluation et pratiques évaluatives en situation d'examen harmonisé, nous sommes partis du constat que cet examen tient une place importante dans les évaluations à l'école primaire. En tant qu'évaluation sommative trimestrielle, les examens harmonisés sont déterminants dans le devenir scolaire des élèves. Il a été donc important d'analyser la qualité de ces épreuves à travers l'examen de la congruence taxonomique entre items d'évaluation et objectifs pédagogiques, la congruence des items d'évaluation avec les contenus effectivement enseignés en classe et enfin, la satisfaction des acteurs quant à l'organisation des compositions trimestrielles harmonisées.

Pour ce faire, nous avons utilisé une méthode mixte qualitative et quantitative avec des outils de collecte des données qui sont : le questionnaire, le guide d'entretien semi-structuré et une grille d'évaluation des épreuves. L'étude s'est déroulée dans la Circonscription d'Education de Base (CEB) de Ouahigouya I, dans la province du Yatenga (Région du nord au Burkina Faso) et totalise 70 écoles publiques et privées classiques et 17 écoles franco-arabes. Le public cible est constitué des élèves, des enseignants titulaires des classes, des directeurs d'écoles et des encadreurs pédagogiques.

Au terme de notre recherche, nous retenons que les évaluations harmonisées respectent les éléments de congruences, à la fois, de fond et de forme. Son organisation recueille l'assentiment des acteurs interrogés qui sont tous unanimes de son apport appréciable. Cependant, l'arbre ne doit pas cacher la forêt, car des difficultés, il y en a toujours. Il s'agit, entre autres :

- Des insuffisances dans la remédiation en classe après les compositions harmonisées,
- De l'absence d'homogénéité dans les répartitions mensuelles des enseignements,
- De certains sujets qui sont de mauvaise qualité souvent,

- De l'insuffisance de formation en matière d'élaboration des items d'évaluation,

- De l'absence de lesson learned pour les différents acteurs.

A cet égard, nous formulons des suggestions dont la substance est le renforcement des remédiations, l'harmonisation des répartitions mensuelles, la mise en place une commission spéciale ponctuelle de choix de sujets, le renforcement des capacités des enseignants en évaluation et enfin, l'organisation dans les CEB de sessions d'échanges et de partages d'expérience en matière d'évaluation harmonisée.

Bibliographie

Bezes Christophe (2010), Tout ce qui est congruent, est-il similaire ? Propositions de définition du concept de congruence en marketing, 26ème congrès International de l'AFM, Le Mans, France. pp.1-23.

Bravard Stéphane (2005), *Usages pédagogiques des QCM. Un guide pour la mise en place d'un questionnaire à choix multiple*, Université de Poitiers - UFR Lettres et Langues, « Mémoire » de Master Ingénierie des Médias pour l'Éducation.

Cardinet Jean (1989), « L'évaluation scolaire et pratique », D. b. supérieur, Éd., *pédagogie en développement*.

Crahay Marcel (1996), « Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? » D. b. supérieur, Éd., *pédagogie en développement*.

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/levaluation-scolaire>, 27.10.2022

Jourde Jonathan (2018), *L'école burkinabè, un condensé des défis de l'éducation en Afrique*. UNESCO, IPE pôle de Dakar, Note Pays 28.

Martel Lina (juin 2016), « Evaluation...évaluer ? » *Kaléidoscope pédagogique* 92, Nr.9, 20p

Menapln (2010), Circulaire Ministerielle N°127/MEBA/SG/DDEB du 25 mars portant harmonisation des compositions harmonisées, Ministère de L'Éducation Nationale.

Menapln (2013), Politique Sectorielle de l'Éducation du Burkina Faso (PSE : 2014-2023), Burkina Faso, MENAPLN, 105p.

Pinard Renée, Polvin Pierre et Rousseau Romain (2004), *Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation*, Université de Québec à Trois-Rivières, Recherches qualitatives, vol.24, pp.58-82.

Rosa Nelma Simone Santana et Pires Jorge da Silva (2022), « L'évaluation scolaire et ses influences sur le processus d'enseignement-

apprentissage », *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ed. 02, Vol. 03, p.186-206.

Sawadogo P. Margueritte Marie (2016), *Mise en oeuvre des évaluations trimestrielles harmonisées. Etats des lieux et perspectives dans la CEB Ouaga V*, « Mémoire » de fin de formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré Ecole Normale Supérieure.

Toe Pikissi (2012), *Les pratiques des évaluations trimestrielles harmonisées au Burkina Faso*, « Mémoire » de fin de formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré, Ecole Normale Supérieure.