

**LES PARAMETRES DE L'ÉVALUATION AU  
DEPARTEMENT D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE  
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DES  
LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES DE BAMAKO  
ENTRE PRATIQUES ECLECTIQUES ET ABSENCE DE  
REFERENTIELS COMMUNS**

**Idrissa Soïba TRAORE**

*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*

**Moriké DEMBELE**

*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*

**Seydou LOUA**

*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*

## **Résumé**

*Dans le contexte de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), les enseignants-chercheurs du Département d'Enseignement et de Recherche Sciences de l'Éducation utilisent des pratiques d'évaluation qui font partie des compétences à mettre en œuvre au cours du processus de mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage. Ces pratiques sont divergentes et composites mais résistent au temps car elles s'accomplissent depuis l'avènement de l'Université en 2011 et sans changement, sans questionnement sur leur portée et leur efficacité. Le présent article, fruit d'une recherche exploratoire qui a mobilisé des données essentiellement qualitatives met en exergue ces pratiques d'évaluation sommative et interroge les rapports des enseignants à la docimologie à travers les approches qu'ils utilisent et les logiques et représentations qui en découlent.*

**Mots clés :** *enseignants, étudiants, évaluations, examens, Sciences de l'Éducation*

## **Abstract**

*In the context of the university of letters and human Sciences of Bamako (ULSHB), the teachers-researchers of the Department of Education and Research Sciences of education use evaluation practices which are part of the skills to be put in place implemented during the teaching-learning*

*implementation process. These practices are divergent and composite but resist time because they have been accomplished since the advent of the University in 2011 and without change without questioning their scope and their effectiveness. This article, the result of exploratory research that mobilized essentially qualitative data, highlights these summative assessment practices and questions the relationship of teachers to docimology through the approaches they use and the logics and representations that relate to them ensue.*

**Keywords:** *teachers, students, assessments, exams, Educational Sciences.*

## **Introduction**

L'évaluation est une activité qui relève du domaine professionnel, formel. Elle concerne non seulement les personnes mais aussi les institutions, les pratiques. En effet les acteurs (enseignants, personnel administratif, étudiants), les projets et programmes, les innovations pédagogiques, les réformes, les politiques éducatives font tous objets d'évaluation. Des auteurs comme Del Rey (2013) parle de « La tyrannie de l'évaluation » car il faut tout évaluer ; avant, pendant et après toute action. Ne pas évaluer, c'est tomber dans l'inconfort ; c'est faire fi et déroger à des traditions en matière d'Action d'Education et de Formation. Dans toutes les universités, il y a des pratiques d'évaluation. Elle vise à réguler le système de passage et de manière générale à améliorer le processus enseignement/apprentissage. En se fixant des objectifs, les universités s'appuient sur des hommes, des moyens pour engranger des résultats, ceux-ci font partie de l'évaluation globale. Selon FAVE-BONNET Marie-Françoise (2003 : 323) :

« L'université est aussi un ensemble puissant de corps professionnels d'enseignants et de chercheurs qui se sont constitués historiquement autour de l'évolution des savoirs et de leur transmission. Enfin, l'université est également aujourd'hui une entreprise de production et de diffusion de ces savoirs, et est, à ce titre, soumise à des contraintes nouvelles : celle de fixer des objectifs, celle d'utiliser au mieux ses ressources, celle d'obtenir des résultats. »

Dans son acception générale, dans le domaine de l'enseignement, l'évaluation constituerait un levier pour permettre à l'enseignant d'identifier le niveau de compréhension de ses élèves et le degré d'atteinte des objectifs visés par un enseignement. Elle est définie par De Ketele (2013), comme :

« Un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes à confronter, par une démarche adéquate, à un ensemble de critères cohérents avec le référentiel, valides dans l'opérationnalisation, fiables dans l'utilisation. Les résultats de cette confrontation doivent permettre une prise de décision cohérente avec la fonction visée par l'évaluation (il s'agit de donner du sens à l'évaluation, aux regards des objectifs d'apprentissage, par exemple) ».

Il y a plusieurs types d'évaluation, parmi lesquels, on peut citer entre autres : l'évaluation diagnostique, formative et sommative ou certificative. C'est dire que l'évaluation a un aspect polymorphe quand il s'agit d'examiner ses finalités. Tsafak (2001 : 244) a juste raison écrivait : « L'évaluation est ainsi considérée comme une sanction, une punition, ou une récompense, un moyen de sélection, de formation ou de classement. »

Une analyse des fonctions et finalités de l'évaluation montre toute son importance dans les systèmes éducatifs. Cette vision de Fayfant et Rey (2014), confirme la véracité des propos avancés. Ils affirment que l'évaluation peut devenir un levier pour mieux faire apprendre.

Dans le contexte de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB) et au Département d'Enseignement et de Recherche (DER) des Sciences de l'Éducation (SED), les enseignants-chercheurs utilisent des pratiques qui sont divergentes et composites mais qui résistent au temps. De l'avènement de cette Université en 2011 à nos jours, les pratiques d'évaluation n'ont pas évolué. Elles restent

les mêmes comme dans « le système classique ». Or Jean Ardoino et Guy Berger dans leur ouvrage ont montré que le travail d'évaluation n'est pas une succession d'opérations, de repérage, de recueil, de traitement ; puis de reconnaissance ou de validation des données. Ce qui somme toute convoque un renouvellement des pratiques qui est peu visible au niveau de ce département. D'ailleurs, dans ce DER, il y a peu et moins de références à l'évaluation formative, l'évaluation des compétences. Pour autant, elles peuvent être expérimentées à l'aune des options pédagogiques et des pratiques induites par le système LMD<sup>16</sup>. Un des objectifs de ce système se fonde sur l'approche : *évaluer autrement*. Cet objectif est loin d'être atteint. C'est dire que les pratiques restent rigides. Pour autant, et au-delà du simple fait que l'évaluation soit un dispositif formé de méthodes, de techniques et d'outils pour donner du sens au parcours universitaire ; elle doit être comprise, construite et orientée de manière dynamique et technique.

Dans un processus d'évaluation il est important de tenir compte des facteurs pouvant influencer la gestion de l'école en tant qu'institution d'éducation et de formation ainsi que le partage des responsabilités dans la gestion de la formation. Au DER SED, les options évaluatives sont soumises à des choix individuels des enseignants sans une implication, une consultation de l'administration dans son ensemble. Il s'en suit une absence de formation des enseignants en docimologie.

A la lumière de ces constats, Quelles sont les pratiques d'évaluation au DER SED de l'ULSHB ? Quels dispositifs en matière de docimologie pour régenter ces pratiques ? Quelles sont les logiques et représentations des enseignants par rapport aux pratiques d'évaluations et aux manières de cotations ? Ce sont là des questions auxquelles cet article apporte des réponses. L'objectif de l'article est d'analyser les pratiques d'évaluation au DER SED ainsi que les logiques et représentations des

---

<sup>16</sup> - Licence Master Doctorat

enseignants par rapport à ces pratiques. Il comprend une brève présentation du DER SED, une esquisse méthodologique, une analyse des données et interprétation des résultats et un volet discussion de ces résultats.

## I. Brève présentation du DER Sciences de l'Éducation

C'est durant l'année universitaire 1996-1997 que la filière Sciences de l'éducation a été ouverte au sein de la Faculté des Lettres, Langues, Arts et des Sciences Humaines de l'Université du Mali. Logé au sein du Département d'Enseignement et de Recherche des Sciences sociales, elle comptait 14 (quatorze) étudiants. De simple section de formation, les Sciences de l'éducation vont devenir un département d'enseignement et de recherche à part entière en 2011 avec la scission de l'Université de Bamako en quatre universités. Elle constitue aujourd'hui un des quatre départements d'enseignement et de recherche de la Faculté des Sciences Humaines et des Sciences de l'Éducation (FSHSE).

Tableau 1 : évolution des effectifs

Années	1996	2002	2007	2009	2012	2013	2019	2020
Effectifs	14	609	3 380	4 306	5 866	5 466	3 152	3592

Source : DER SED, 2023

Ce tableau montre l'évolution des effectifs de la filière Sciences de l'Éducation. Nous avons choisi des années de référence où des augmentations d'effectifs sont patentées. Si ces augmentations ont continué pendant plusieurs années, il reste entendu que la filière connaît depuis quelques années (2016) une diminution sur les dernières années. Ainsi de son année d'ouverture à la décennie 2007, les effectifs de la filière ont considérablement augmenté. On pouvait alors compter plus de 3000 étudiants inscrits du DEUG <sup>17</sup>I à la Maîtrise. De 2007 à

<sup>17</sup> - Diplôme d'Études Universitaires Générales

2013, les effectifs vont crescendo, puis une légère chute est observée en 2014. Cette chute va se poursuivre jusqu'en 2019. Loua (2016) dans une contribution intitulée : « *Quelle efficacité pour l'enseignement supérieur au Mali* » montre que les étudiants en SED proviennent majoritairement de familles paysannes. En faisant allusion aux deux premières promotions, il précise que les étudiants de la première promotion au nombre de 405 avaient successivement des pères paysans (191 soit 47%) et commerçants (102 soit 25,19%). Pour la deuxième promotion, sur 950 étudiants, 358 soit 37,69% avaient un père paysan et 304 soit 32% avaient un père commerçant au moment de leurs études universitaires.

Il est important de préciser que les diplômés en Sciences de l'Education comme les autres sont confrontés aux dures réalités du marché de travail. Les alternatives d'insertion professionnelle sont aussi méconnues des autorités d'où l'organisation de beaucoup de concours de recrutement sans leur présence.

En ce qui concerne les enseignants, ils sont au nombre de 39 dont 18 permanents et 21 vacataires. Seulement deux femmes sont permanentes. Parmi le groupe des vacataires, il y a deux femmes. Le DER compte des titulaires de Doctorat et des détenteurs de Masters.

## **II. Méthodologie**

Le présent article s'inscrit dans une dynamique compréhensive des questions d'évaluation. Les démarches d'investigation ont permis d'étudier les pratiques d'évaluation à partir du point de vue des enseignants. Ces points de vue constituent des bases d'éclairage et de connaissance du phénomène étudié.

Notre approche méthodologique a été à la fois quantitative et qualitative. Sur le premier plan, nous avons répertorié et décrit les modes et modèles saillants d'évaluation utilisés par les enseignants ainsi que les notes et appréciations. Une analyse a

été menée sur les convergences et les divergences de pratiques. Il ne s'agissait pas pour nous de nous lancer dans des analyses statistiques en dressant des tableaux et figures. La posture a consisté plutôt de voir des notes chiffrées, les appréciations données et en faire des commentaires. Dans la dimension qualitative et dans une posture compréhensive ; nous avons cerné les logiques et représentations des enseignants sur les pratiques. L'approche qualitative a reposé sur l'observation et les entretiens. Cette approche a été pertinente dans le cadre d'une investigation sur les pratiques d'évaluation. Elle a permis de cerner ce qui se vit, la réalité quotidienne des pratiques d'évaluation pendant les périodes d'examen, la manière dont les enseignants s'y prennent pour mettre en œuvre les pratiques et les mécanismes d'évaluation au DER Sciences de l'Education. Des observations ont été réalisées pendant des séquences d'évaluation à l'oral. Elles ont été suivies d'entretiens avec des enseignants. Il s'agissait ici de voir les actions, les activités, les gestes, les consignes et mener ensuite des entretiens sur les commentaires donnés par les enseignants. Il s'agit à titre de rappel d'un paradigme compréhensif et interprétatif qui a permis de comprendre et de contextualiser la manière dont les enseignants font, s'adaptent, se représentent et expliquent les pratiques qu'ils mettent en œuvre en matière d'évaluation.

Pour le déroulement de l'investigation sur le terrain, nous étions amenés à nous adapter de façon permanente aux réalités du terrain. Il s'agissait de nous éloigner des a priori prescriptif et normatif. Nous menions les enquêtes sur un terrain familier, notre espace de tous les jours. Nous sommes des acteurs perçus, qui à la quête de données, sont tenus de porter un autre casque : celui de l'étranger dans un contexte de familiarité, étant donné que les rapports avec les collègues sont des plus cordiaux. Il était capital donc de confisquer ces amitiés pour embrasser une posture de démarcation qui consiste à rester dans le statut du collègue, de l'enseignant certes mais de s'armer du bâton de

chercheurs. Cette situation est matérialisée par le fait que les entretiens se déroulaient immédiatement après les observations des classes, les lectures de consignes en matière de présentation des épreuves.

Pour le choix des enseignants, nous nous sommes intéressés aux pratiques évaluatives des enseignants. Ils sont au nombre de 39 (14 ont été choisis de façon aléatoire). Nous avons mené 14 entretiens avec des enseignants qui ont permis d'atteindre une saturation satisfaisante des données au regard des questions posées.

L'analyse des pratiques d'évaluation des enseignants revêt ici un caractère exploratoire dans lequel nous avons privilégié la récolte de données à partir d'entretiens de type compréhensif (Kaufmann, 2011). Ces entretiens ont permis aux enseignants de s'exprimer sur des questions comme les modalités d'examen, les critères d'évaluation, les notes attribuées et les appréciations afférentes, les sources des compétences mobilisées en docimologie qui favorisent cette évaluation.

### **III. Résultats**

#### ***3.1 Les enseignants face à l'évaluation : les modalités en matière de pratiques***

Le seul type d'évaluation utilisée par les enseignants au DER des Sciences de l'Education est l'évaluation sommative qui s'accomplit suivant deux modalités : écrite et orale.

Tableau 2 : réalité de l'évaluation en Sciences de l'éducation

Paramètres de comparaison des modalités	Modalités d'évaluation	
	Ecrit	Oral
Points de convergence	QCM Question de connaissance Question-réponse	
Points de divergence	Dissertation Calcul Présentation de dossier	Entretien semi-directif Exposés

Source : Enquête de terrain, Mai à juillet 2023

Dans ce tableau, il ressort qu'il y a des points de convergence et de divergence entre les deux modalités. Les QCM : appelées dans le jargon pédagogique Question à choix multiples, c'est un ensemble d'items et de questions qui méritent des choix de réponses, des réponses brèves. Selon Tsafak :

« La question à choix multiple de réponse ou *multiple choices questions* (M.C.Q.) est une situation d'examen dans laquelle, l'examineur propose plusieurs questions possibles, le répondant choisit la bonne réponse parmi les choix proposés. » (Tsafak, 2001 : 249)

L'enseignant en face de l'apprenant ou à travers des fiches d'évaluation soumises à l'ensemble de la classe présente des questions. Le rôle de l'apprenant est de répondre. En termes de différence, à l'écrit, les enseignants utilisent des fiches sur lesquelles les étudiants cochent les réponses. L'enseignant apprécie en attribuant une note définitive qui est la somme des totaux des notes obtenues par questions. En règle générale, un barème est attribué à chaque question. La note attribuée varie entre 0 et 20.

La question-réponse : est une rencontre en termes de tête à tête au cours de laquelle le feedback est établi de façon concrète entre l'enseignant et l'étudiant quand il s'agit de la dimension orale.

Les deux interagissent jusqu'à ce que l'enseignant fasse appel à un autre candidat. Parlant de la dimension écrite, les questions font appel à des réponses courtes. Elles sont généralement accompagnées de consignes : répondre en deux phrases maximales. Répondre par oui ou non par vrai ou faux. Certaines questions présentées à ce niveau ne sont pas loin des QCM. Mais l'ensemble des questions proposées ne s'inscrivent pas dans le cadre strict des QCM.

Les questions de connaissance : elles se présentent dans les deux cas de figures comme précédemment annoncé. A l'oral, l'étudiant rentre dans la salle, se présente devant l'enseignant. Celui-ci lui demande de tirer un des morceaux de papier en face ou lui dit de choisir un numéro entre 1 et 10. Le morceau de papier ou le numéro choisi renvoie à la question à laquelle l'étudiant est tenu de répondre. Il dispose généralement d'une dizaine de minutes. Il s'installe dans la salle et réfléchit sur la question. Au terme du temps imparti, il est appelé par l'enseignant et vient faire un exposé sommaire de la réponse. Dans cet exercice, il peut interagir avec l'enseignant qui demande des précisions ou des informations complémentaires ou être libéré c'est-à-dire ne plus avoir d'autres questions. Cette situation intervient généralement au cas où l'enseignant est satisfait. Mais dans le pire des cas, l'enseignant libère l'étudiant s'il estime que sa réponse est complètement décentrée. Cependant, plusieurs raisons poussent les enseignant à aller vers ce mode d'évaluation : *« Je fais cette évaluation qui est moins pénible en terme de tâches. Pour les évaluations sur table, tu es obligé de proposer un sujet. Ensuite, tu viens récupérer les copies pour correction. Après la correction, tu dois déposer les mêmes copies. Avec l'oral et les questions/réponses, tu évalues directement. Il est vrai que le travail peut prendre deux à trois jours. Mais au bout du rouleau, on est plus libre. C'est une concentration du travail qui s'accomplit en un temps court. »* dixit AG, 51ans.

A l'écrit, les mêmes démarches sont utilisées. Mais tout est présenté sur des copies qui sont enlevées par les enseignants en vue de la correction. Il n'y a pas de face à face. SL, 42 ans, préfère l'évaluation sur table à l'écrit avec un sujet de dissertation ou des questions de cours, car selon lui *« cela donne plus de temps de réflexion aux étudiants, qui par ailleurs, ont une faible capacité en expression orale et le regard de l'enseignant peut être intimidant pour certains. Même s'ils ont des idées, ils ont des difficultés de les exprimer, ce qui être un obstacle à la validation de l'unité d'enseignement lorsque l'examen se fait à l'oral »*.

En fait, malgré la convergence qui caractérise ces modalités d'évaluation, il est évident de retenir certaines caractéristiques spécifiques :

A l'oral, l'évaluation se passe toujours en acte présentiel avec le candidat. Cela n'est pas évident avec l'écrit car les étudiants trichent souvent en envoyant des tiers composés à leur place. Traoré (2017) parle des effets de substitution qui sont monnaie courante dans les facultés et sévissent comme une pratique d'assurance pour les candidats ne croyant pas en leurs potentialités.

Le contrôle de la présence des étudiants est plus rigoureux à l'oral : présentation de la carte d'étudiant, mention du numéro matricule sur la fiche d'évaluation par l'enseignant. Avec l'oral, l'étudiant n'a pas la possibilité de consulter un camarade contrairement à l'écrit où des brouillons circulent souvent dans les amphithéâtres malgré la vigilance des enseignants. En terme de différence, à l'écrit, les enseignants utilisent trois modes d'évaluations : la dissertation, le calcul et la présentation de dossier.

La dissertation est la plus fréquente des modes d'évaluation. Généralement lors des examens, les enseignants proposent des sujets de dissertation au choix. Il s'agit de deux propositions qui

amènent les étudiants à réfléchir. Les notes attribuées vont de 0 (plancher) à 18 (plafond).

Selon I T, 51 : « *La dissertation est le mode d'évaluation de la plupart des enseignants. Avec 18 ans de présence en Sciences de l'Education, je procède ainsi. La dissertation a l'avantage d'amener les étudiants à produire de la connaissance sur un sujet demandé. Ils sont obligés d'aller puiser les arguments dans les cours, les lectures personnelles. Cette option s'avère intéressante car l'étudiant réfléchit par lui-même. Dès le départ, il aura compris que les plagiats sont proscrits. Il doit compter sur ses propres forces, sa capacité d'analyse et de synthèse. Je crois que c'est une bonne manière de mesurer les connaissances de l'apprenant sur les unités d'enseignement.* »

Les calculs sont des tests mathématiques qui sont proposés généralement dans les évaluations en Statistiques et en méthodologie avec les approches quantitatives. Les étudiants après des cours de statistiques se familiarisent avec les formules. Les exercices proposés sont traités en fonction des orientations construites lors des cours. A ce niveau, les enseignants en statistiques se plaignent beaucoup du niveau de maîtrise des notions enseignées et des formules auxquelles elles renvoient : « *Les étudiants sont très faibles en statistiques. Ils sont souvent absents pendant les cours. Cette discipline est négligée car elle constitue une UE mineure. Il y a aussi un manque de volonté à vouloir même faire cette discipline. A priori, des étudiants s'avouent vaincus. Voilà, en un mot, le sens de leur échec.* » AY, 45 ans

Cet enseignant explique les difficultés des étudiants par un désintérêt pour les Statistiques en tant que discipline. Il est aussi évident que la présence au cours peut être une condition essentielle pour comprendre les notions et mieux traiter les exercices. Il poursuit en insistant sur l'ampleur de la fraude lors des examens de statistiques : « *Les étudiants ont tellement la*

*mauvaise volonté dans cette discipline qu'ils se font remplacer par d'autres de la FST<sup>18</sup> afin de pouvoir la valider. »*

La présentation de dossier est la troisième modalité d'évaluation utilisée par les enseignants. Il s'agit d'un sujet de recherche ou la présentation d'un projet de recherche à partir d'une thématique choisie par l'étudiant. Ils peuvent avoir un à deux mois pour préparer et amener le sujet traité. Ce travail est fait de façon individuelle ou par la constitution de petits groupes sous l'initiative des étudiants eux-mêmes. Cette façon d'évaluer plaît beaucoup aux étudiants. En fait, c'est un travail qui s'étend dans la durée. Ils ont le temps de traiter et de rendre le travail à l'enseignant dans le délai imparti.

Pour l'enseignant AD, 50 ans : *« La présentation d'un dossier de recherche ou d'un dossier projet permet toujours aux étudiants d'utiliser les techniques, les méthodes et outils. Ils en font usage et leur pertinence permet de présenter un bon dossier. C'est une façon de mettre les étudiants à l'œuvre en attendant l'élaboration de leur mémoire de Master. »*

En ce qui concerne l'oral, deux postures sont aussi utilisées par les enseignants. Il s'agit de l'exposé et de l'entretien semi-directif.

Les exposés font partie intégrante de certaines unités d'enseignement et sont notés par les enseignants. Deux disciplines font régulièrement l'objet d'exposés à savoir l'Anthropologie de l'Éducation en Licence I et III, les Politiques Éducatives en licence II et le cours d'Éducation comparée en Licence II.

Pour JD, 43 ans qui a souvent en charge les cours d'Anthropologie de l'Éducation : *« Je constitue toujours des groupes lors de ce cours. Les thèmes contenus dans le programme sont divisés entre eux. Chaque semaine, un groupe*

---

<sup>18</sup> - Faculté des Sciences et Techniques

*expose pour une heure. En fait, le programme porte sur les modes d'éducation à travers différentes ethnies au Mali. Les étudiants restent passionnés par les thèmes. J'avoue que les exposés sont très riches d'informations. Nous les conseillons d'ailleurs d'aller récolter les informations auprès des traditionalistes.* » Avec cet enseignant, les exposés sont notés. Mais en fin de modules, il y a toujours une évaluation sur table. Il fait la somme de ces deux évaluations et prend le total qu'il divise par deux.

En Anthropologie de l'Education comme en Politiques Educatives (Licence II), les enseignants ne procèdent pas de la même manière. Si certains font des exposés qu'ils supervisent, d'autres préfèrent dispenser leurs cours sans recours aux exposés. BS, 50 ans : « *Le programme de Politiques Educatives en Licence. Il porte sur les Réformes et Innovations au Mali. Je vois que certains de mes collègues introduisent la leçon et font des exposés après. En ce qui me concerne, je dispense tout le cours. Il y a une documentation importante sur les thèmes prévus. Je me sens à l'aise dans les exposés. Je fais ensuite les évaluations sur table. Je donne un sujet de dissertation.* » Sur la même question, SL, 42 ans, qui dispense le cours de Politiques Educatives en Licence II et III, dit ceci « *le module de politiques éducatives en LII comporte un dernier chapitre dédié uniquement aux exposés qui sont évalués et dont les notes sont prises par certains enseignants directement comme étant celles du second semestre. Les étudiants préfèrent ce mode d'évaluation car il est difficile d'obtenir une note inférieure à 10 en exposé* ». Cependant, SL continue en disant que « *l'évaluation à travers les exposés reste biaisée, car certains étudiants, qui ne travaillent pas correctement, vont bénéficier d'une note obtenue par le groupe sans vraiment fournir d'effort* ». La dernière modalité d'évaluation est l'entretien semi-directif. Il se passe de façon orale. Le candidat se présente et l'enseignant pose des

questions de son choix. Il échange avec le candidat pendant une dizaine de minutes.

### *3.2 Face aux évaluations des examens : liberté ou anarchie ?*

Tableau 3 : Caractéristiques des évaluations

UE	Mode d'évaluation	Concertation dans la discipline	Examen commun	Intervention du DER
Sociologie de l'Education	Libre et individuel	Nulle	Non	Non
Anthropologie de l'Education	Libre et individuel	Nulle	Non	Non
Philosophie de l'Education	Libre et individuel	Nulle	Non	Non
Politiques Educatives	Libre et individuel	Nulle	Non	Non
Education Comparée	Libre et individuel	Nulle	Non	Non
Didactique des discipline	Libre et individuel	Nulle	Non	Non
Méthodologie de la Recherche	Libre et individuel	Nulle	Non	Non
Sociologie de l'Education	Libre et individuel	Nulle	Non	Non
Planification de l'Education	Libre et individuel	Nulle	Non	Non

Source : Enquête de terrain, Mai à juillet 2023

Ce tableau rend compte des UE évaluées en Sciences de l'Education. Il repose sur trois enseignements capitaux choisis au hasard au niveau des licences. La lecture du tableau permet de comprendre que toutes les unités d'enseignements constituent au sens métaphorique du terme des territoires dirigés par des

responsables autonomes. En effet, chaque enseignant est autonome sur le plan de l'évaluation. Il choisit le mode d'évaluation. Il n'est pas obligé de consulter les autres. Les examens qu'il faut appeler ses examens se font sous ses directives sans la collaboration des autres. Ils se déroulent pourtant dans un même département avec des groupes de même niveau. Sauf que les enseignants en la matière ne se concertent pas. Pour mieux comprendre ce phénomène, il est important de retenir que durant l'année universitaire 2021-2022, les étudiants de la Licence III étaient repartis en cinq groupes. Les cours de Sociologie de l'Education étaient dispensés par trois enseignants. Deux avaient deux groupes et un détenait un groupe. Mais chaque enseignant faisait ses examens sans rapport avec l'autre. Aucune concertation sur les sujets, les jours d'examens, la loi semble être ici de faire les examens et de rendre les notes. Pour autant, les mêmes enseignants sont tenus de suivre le même programme.

Depuis l'entrée dans le système LMD en 2016, ce phénomène continue. Les examens ne s'organisent plus de manière collective et dans la concertation. Chaque enseignant fait ses évaluations et n'est nullement obligé de concerter les autres. C'est dire que les classes de même niveau évoluent de façon indépendante. Le DER des Sciences de l'Education à l'image des autres départements (Sociologie et anthropologie, Philosophie, Psychologie) ne prend aucune disposition pour aller vers une convergence de vue et l'adoption d'un référentiel commun d'évaluation par Unité d'Enseignement. Selon IT, 52 ans : *« Il est difficile d'exiger que les enseignants fassent le même mode d'évaluation. Certains vont toujours prétexter qu'ils sont plus à l'aise dans ce mode que dans tel autre. L'avènement du LMD n'a plus favorisé les examens de fin d'année ou même de fin de semestre. Les cours sont programmés en fonction de la disponibilité des enseignants. Ainsi pour un même niveau, un*

*groupe peut carrément terminer le programme de Sociologie de l'Éducation alors que d'autres n'ont pas commencé. »*

Dans un tel contexte, l'enseignant qui a terminé préfère donc évaluer pour ne plus revenir pour cette tâche. Les propos tenus ici permettent de cerner une des dimensions qui favorise des évaluations s'organisant de façon libre, individuelle et de manière diverse. En outre, ces propos montrent que le DER à travers le chef, n'a véritablement pas de pouvoir dans le choix des modes d'évaluation. D'ailleurs, il n'est pas consulté par les enseignants.

### ***3.3 Pratiques docimologiques : entre professionnalité et logiques expérientielles***

Le mot docimologie vient des vocables grecs *dokimè* qui signifie épreuve et *logos* qui veut dire, science. Etymologiquement, la docimologie signifie la science des examens. Selon le spécialiste camerounais des sciences de l'Éducation, Gilbert Tsafak (2009), la docimologie est l'étude des méthodes d'examens. Cette position reprend les visions de De Landsheere (1979) pour qui, elle est l'étude des systèmes de notation et du comportement des examinateurs et des examinés. Ces différentes considérations nous permettent dans cette rubrique de parler des paramètres d'appréciation dans les évaluations et du paradigme docimologique des enseignants.

#### ***3.3.1 Paramètres d'appréciations des évaluations de copies***

Nous avons classé ces paramètres en deux à savoir ceux qualitatifs et quantitatifs. La référence à ces attributs nous permet de comprendre la gamme de critères pris en compte par les enseignants. Les tableaux suivants résument les contenus donnés par les enseignants et au niveau de chaque paramètre, nous avons aussi mentionné les indices d'appréciation y

afférents. Ces indices s'appuient sur la prise en compte en termes de degré des critères liés aux paramètres.

Tableau 4 : Paramètres qualitatifs d'évaluation

<b>Paramètres qualitatifs</b>				
<b>Critères</b>	<b>Contenus</b>	<b>Indices d'appréciations</b>		
		<b>Véritablement considérés</b>	<b>Moyennement considérés</b>	<b>Faiblement considérés</b>
Clarté	Pertinence, acceptabilité, reproductibilité	10	2	0
Fond	Originalité, érudition, organisation des idées, usage des citations, style rédactionnel	11	1	0
Précision	Concision, raisonnement logique	9	3	0
Forme	Présentation, soins, simplicité, correction de l'expression	3	3	6

Source : Enquête de terrain, Mai à juillet 2023

Dans les paramètres qualitatifs, les 14 enseignants choisis se sont prononcés en majorité pour les critères de clarté et de fond. Il s'agit des critères qui justifient la compréhension claire des questions soumises à leur analyse, l'adéquation de leur production par rapport à ce qui est demandé, le sens et la construction de leur apport personnel. Après ces deux critères, vient la précision qui est aussi pris en compte. Ce critère renferme essentiellement la concision et le raisonnement logique. Il s'agit ici d'évaluer l'adéquation entre la justesse des

propos et l'objet demandé (sujet donné) et ensuite, l'argumentaire fourni pour défendre les positions avancées. Le dernier critère axé sur la forme a certes été peu choisi, mais il reste un principe basique que l'évalué doit observer s'il veut être lu par l'évaluateur : la présentation de la copie, la simplicité du style et le bon usage de l'orthographe comptent beaucoup.

Tableau 5 : paramètres quantitatifs

<b>Paramètres quantitatifs</b>				
<b>Critères</b>	<b>Contenus</b>	<b>Indices d'appréciations</b>		
		<b>Véritablement considérés</b>	<b>Moyennement considérés</b>	<b>Faiblement considérés</b>
Analyse de conformité	Degré de conformité, degré de difficulté	10	2	0
Résultats	Evaluation de la pertinence et du degré de production, Taux de réussite dans la correction, ajustements de ce taux	11	1	0
Rang	Classement à partir de la note obtenue, hiérarchisation à travers l'allusion à d'autres critères	3	6	3
Comparaison	Production par rapport aux autres,	9	3	0

	Constat de l'apport des enseignements, originalité			
Ecueils	Difficulté d'expression, incorrection de style, insuffisance, imprécisions, fautes et incorrections, illisibilité.	7	3	2

Source : Enquête de terrain, Mai à juillet 2023

En ce qui concerne ces paramètres, ils sont caractérisés par cinq critères fondamentaux. Parmi ces facteurs, l'analyse de la conformité (degré de différence, degré de conformité) et les résultats (évaluation de la pertinence, taux de réussite, ajustement des notes) sont les deux qui passent en première position. Ce sont ces critères qui permettent d'attribuer une note chiffrée. Avec l'analyse de la conformité, l'enseignant peut cerner l'écart entre le degré de conformité et celui des difficultés. Quand le premier dépasse le second l'apprenant tend vers la moyenne (le référentiel consensuel par rapport à l'obtention de la moyenne est 10). Plus cet écart est grand plus, il y a un avilissement du degré de difficulté et la note est élevée. Par contre, quand le degré de difficulté est élevé, cela donne l'effet contraire. Le critère résultats en même temps qu'il permet de voir l'évaluation globale est de nature à favoriser un ajustement en cas de mauvais score.

La comparaison (Production par rapport aux autres, Constat de l'apport des enseignements, originalité) permet d'apprécier les productions des étudiants en rapport avec celles de leurs camarades de classes. Qu'est-ce qui est dit dans les enseignements qui est pris en compte dans l'analyse des

étudiants ? Quels sont leurs apports personnels ? Voilà des questions qui orientent l'évaluation. La comparaison permet aussi de fixer un barème et de faire des ajustements en cas de taux élevé de mauvaises notes.

Les écueils (Difficulté d'expression, incorrection de style, insuffisance, imprécisions, fautes et incorrections, illisibilité) consistent en l'appréciation des manquements dans le devoir présenté. C'est à la limite un examen des faiblesses du travail. Ils peuvent donc constituer des préjudices à la réalisation d'un devoir acceptable. Selon AD, 50 ans : « *Je constate que les enseignants dans leur correction sont préoccupés par les fautes d'orthographe, de grammaire. Souvent le devoir est jugé à partir de ces critères alors que le fond peut être acceptable. C'est ce fond qui est capital de mon point de vue.* » AG renchérit : « *En fait, avec les difficultés d'expression, nous avons du mal à cerner ce qui est dit par les étudiants. La plupart des étudiants échouent à cause de la non maîtrise de certaines règles élémentaires de la langue française.* »

Enfin le rang (Classement à partir de la note obtenue, hiérarchisation à travers l'allusion à d'autres critères) est facultatif. Il permet cependant aux enseignants d'apprécier les travaux sur d'autres versants au-delà des notes globales. A titre illustratif, « tel étudiant a réussi son introduction mais a été décevant dans le développement », « Tel étudiant a présenté un devoir riche même si l'introduction n'est pas réussie » « Tel devoir est plus illustré ». De telles appréciations peuvent aussi être prises en compte dans la note attribuée.

### ***3.3.2 Schèmes et composantes d'appréciations numériques***

Le tableau suivant dresse les notes, appréciations portées dans l'ensemble sur les copies des étudiants. Ces deux éléments déterminent les décisions relatives au maintien, à l'avancement ou renvoi de l'étudiant.

Tableau 6 : notes et appréciations

<b>Schémas et composantes d'appréciation</b>		
<b>Notes</b>	<b>Appréciations</b>	<b>Décisions relatives à l'Enseignement ou à l'Unité d'enseignement</b>
0 – 5	Faible	Echec
6-7	Médiocre	
8	Insuffisant	
9	Insuffisant ou peut-mieux faire	
10	Acceptable ou peut-mieux faire	Validé
11	Passable ou peut-mieux faire	
12-13	Assez-bien	
14-15	Bien	
16	Très bien	
17-20	Excellent	

Source : Enquête de terrain, Mai à juillet 2023

Au niveau du DER des Sciences de l'Education, la docimologie se ramène à l'attribution d'un symbole numérique qui va de 0 à 20. En référence aux cotations reçues, l'étudiant se trouve en situation d'échecs ou valide une unité d'enseignement donnée. Ainsi de 0 à 9.5, il se trouve en situation d'échecs et doit donc reprendre. De 10 à 20, l'enseignement ou l'unité d'enseignement est considérée comme validée. Contrairement à d'autres systèmes, il est interdit en cas de validation de reprendre les examens pour une bonification. Dans l'ensemble, les enseignants pratiquent l'évaluation sommative :

« L'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre etc. les

examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives. » -De Landsherre, 1992 : 74)

Ils commencent, font et achèvent leur enseignement : « *Nous devenons des esclaves du programme et on ne laisse pas les étudiants avancer à un rythme souhaité.* » AG, 52 ans. Cette fin du programme ou du moins du volume horaire attribué à l'enseignement est suivi d'évaluation. Nous sommes bien dans des examens et De Landsheere écrit à propos : « L'examen, l'admission est déterminée par une note (fixée a priori ou a posteriori) que le candidat doit atteindre ou dépasser... (De Landsherre, 1992 : 18)

Notons que la plupart des enseignants n'ont jamais participé à des séances de formation en docimologie. Tous ont presque appris sur le tas en qualité souvent d'enseignants du secondaire (affectés à l'université) ou en s'inspirant de leurs propres trajectoires d'étudiants pour choisir, définir leur façon de faire : « *En toute franchise, je n'ai jamais appris à noter comme certains de mes collègues. Mais, nous notons avec beaucoup de réussite dans des approches différentes.* » AD, 50 ans. Pour cet autre enseignant : « *Il est nécessaire d'arriver à une vision consensuelle entre enseignants à travers des séances de formation. Je constate que nous devenons souvent dans les notations des professeurs de français qui s'évertuent à corriger des fautes qu'à examiner le fond du devoir à partir des analyses faites par les évalués.* » AG, 52 ans. Une telle allégation, montre le degré d'amateurisme des enseignants en matière d'évaluation, malgré leur professionnalité disciplinaire. Selon SL, 43 ans « *il faut reconnaître que certains enseignants n'ont pas reçu de formation pour l'application du système LMD, donc les UE sont dispensées selon le LMD et les évaluations effectuées avec le système classique. Le système de notation n'est donc pas conforme aux exigences demandées* ». Les spécialistes des Sciences de l'Education ne peuvent pas être exemptés de ces

formations d'une grande portée qui pourrait donner du sens à leur professionnalité dans un secteur où ils doivent apparaître comme des figures de proue.

#### **IV. Discussion**

Il est évident de retenir en terme d'analyse que tout passe ici par l'évaluation sommative. Pour Peretti, Boniface et Legrand (2020 : 536), l'évaluation sommative :

« permet à partir d'une somme de données (recueillies au cours d'épreuves, examens, contrôles trimestriels) de savoir comment les objectifs ont été comparativement atteints, de faire le bilan sur les acquisitions, de classer et sélectionner les individus. »

Le développement de ce type d'évaluation est source d'une légitimation comme outil de contrôle et de progression des étudiants. Dans cette perspective, la notation des examens paraît comme la trajectoire par laquelle, les étudiants passent d'une classe à l'autre en Licence. Elle est la trame pour la certification des acquis des étudiants.

Les résultats de l'évaluation sommative peuvent servir certes à réguler le processus d'enseignement et d'apprentissage, cependant, elle ne suffit pas à elle seule pour définir les critères objectifs d'appropriation des contenus : « ... l'examen constitue une sorte de contrôle de fabrication, de vérification de la conformité au moule, au gabarit, bref aux spécifications arbitrairement encouragées par l'autorité. » De Landsheere, 1992 : 27). Ce type d'évaluation au DER des Sciences de l'Education est tributaire d'une certaine complexité toujours présente dans les pratiques et les phénomènes à évaluer. Il s'agit de la tyrannie de la subjectivité, de l'imprévisibilité. Le terme tyrannie est utilisé ici pour montrer que l'enseignant reste le maître absolu. Il n'a de compte à rendre à personne. Or les deux facteurs sous-jacents qui y sont liés sont monnaie courante. Ils s'expliquent par le fait que les matières sont pour une large

majorité littéraire et les notes sont contestées par les étudiants. Beaucoup de réclamation sont en fait des contestations. En règle générale, la réclamation est possible quand l'étudiant a un zéro ou une colonne vide dans la « cage » de notation correspondant un enseignement ou une unité d'enseignement. Aussi arrive-t-il que dans certains enseignements, la majorité des étudiants se retrouve en session de rattrapage et paradoxalement tous sont admis par le truchement du même évaluateur, donneur de mauvaises notes. En fin, la liberté de « l'agir enseignant » avec une influence de l'individualité est patente : chacun agit comme il veut sans référence à l'autre et à une norme définie par le DER et par ricochet la Faculté et le Rectorat.

Ces analyses montrent les difficultés inhérentes au système d'évaluation qui pourtant perdurent. Elles amènent à épouser les visions critiques développées par Peretti, Boniface et Legrand (2020 : 10), à propos du système français :

« Les conceptions habituelles, en matière d'évaluation, sont réduites à des pratiques triviales et répétitives (correction de copies ou d'interrogations ; contrôles et examens), insuffisamment analysées et critiquées, malgré les alertes... »

Pour autant, la donne peut changer et une place de choix peut être accordée à l'utilisation de l'évaluation formative pour venir en aide aux étudiants et les soutenir dans leur apprentissage. L'évaluation formative qui peut paraître comme un acte de remédiation au processus d'enseignement/apprentissage est quasiment absente. C'est dire que les apprenants ne font souvent aucun « entraînement avant leur match ». Une telle situation favorise les échecs. D'ailleurs, les résultats des examens s'améliorent toujours avec les sessions de rattrapage qui sont précédées d'un score qui n'atteint jamais les 40%. Plusieurs experts (Gerard, 2013 ; Morrissette, 2013 ; Perrenoud, 1998 ; Scallon, 2004) ont montré les possibilités d'amélioration des processus d'apprentissage à travers l'évaluation formative. Elle permet d'explorer les difficultés éprouvées par les apprenants et

d'élaborer des pistes pour aider à réguler ces processus d'apprentissage. L'évaluation formative serait une forme d'auto-évaluation qui permettra aux étudiants de connaître leurs difficultés et d'améliorer leurs pratiques.

Enfin, il convient de préciser que les compétences sont rarement évaluées. Plusieurs évaluations se font à l'écrit. S'agissant des exposés, la façon dont les étudiants interviennent, leur présentation, la culture générale qui peut se sentir dans les réponses à des questions, la manière de distribuer la parole aux camarades n'ont aucune importance. C'est le contenu qui est pris en compte et généralement une note collective est attribuée au groupe. Or l'exposé fait appel à la stratégie de l'Approche Par Compétences.

En dernière analyse et face aux difficultés récurrentes de l'évaluation, les évalués vivent des tensions, cherchent les stratégies mêmes celles condamnées pour réussir (vol, triche, corruption...). Des auteurs comme Blanchet (2010 : 83-84), plaident même pour sa suppression : « L'abandon des notes devait permettre de supprimer un stress handicapant pour de nombreux élèves, de centrer les élèves et les maîtres sur les contenus à acquérir et de libérer un temps important et précieux pour de multiples régulations favorisant l'apprentissage plutôt que la sélection. »

## **Conclusion**

Au terme de cette analyse, nous retenons que l'évaluation a une importance capitale dans la vie d'une institution scolaire et universitaire. Selon Abernot (2013 : 196), l'évaluation :

« ... est à la fois un moyen et une fin. Un moyen, car pour avancer, il faut constamment être renseigné de ses progrès et se sentir valorisé par eux. Mais c'est aussi une fin car c'est l'évaluation qui donne à l'homme son potentiel d'évolution. »

Sans être un panorama exhaustif de la question de l'évaluation au DER des Sciences de l'Education, cet article permet de comprendre de manière critique les types d'évaluation usités par les enseignants. Nous sommes loin de cette éduométrie, source d'une certaine concertation et consensus des esprits compétents. Les procédures lâches, l'absence de dispositifs formels, la diversité des outils utilisés sont autant de situations qui rendent les évaluations impertinentes et non transparentes. Puisqu'elles sont malencontreuses, ces situations doivent amener surtout les enseignants du DER Sciences de l'Education à s'interroger sur les enjeux, les objectifs, et finalités de l'évaluation afin de proposer des modèles plus adéquats. C'est dans cette perspective que les enseignants resteront moins cantonnés dans des pratiques d'évaluation sommative. En l'absence d'une vision orientée et de concertations collégiales, les enseignants sont à la limite des « maîtres absolus » dans des territoires qui ne se consultent pas. Chaque enseignant procède à l'évaluation de son unité d'enseignement de manière isolée sans se préoccuper de ce l'autre fait. Cette façon de faire est sans nul doute le terreau à un embrassement, à une orientation différentielle source de blocage. Il y a lieu donc de s'en sortir et s'éloigner du bricolage qui la caractérise et aller vers l'élaboration d'une ingénierie de l'évaluation.

## Références bibliographiques

Abernot Y., (2013). *Evolution d'homo evaluatus*. In J.-F. Marcel & H. Savy, (Ed.), *Évaluons, évoluons. L'enseignement agricole en action* (pp. 185-196). Dijon, France : Educagri éditions.

Ardonio J., Berger, G., (1990). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. In : *Revue française de pédagogie*, volume 90. pp. 105-112.

Blanchet A., (2010). *La réforme à l'épreuve de l'évaluation dans le canton de Vaud*. In Giroud Patricia Gilliéron &

Ntamakiliro Ladislas (2010), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Editions Scientifiques Internationales. Berne

De Ketele J-M., et Jorro A., (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles, Deboeck

Delandsheere G., (1992). *Evaluation continue des examens, précis de docimologie*, Bruxelles Editions Labor,

De Pereti A., Le Grand., Boniface J., (2013). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Guide pratique, Collection Pédagogies - Références

Fave-Bonnet M-F., (2003). L'évaluation dans les universités en Europe : une décennie de changements. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 319–336. <https://doi.org/10.7202/011035ar>

Feyfant A., Rey O., (2014). Evaluer pour mieux faire apprendre in Institut français de l'Éducation, *Dossier de Veille Numéro 94*, pages 1-44, Paris

Gerard, F-M., (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : Enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII, pages 75-92 ;

Kaufman J-C., (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris, Armand Colin.

Loua S., (2016). *Quelle efficacité pour l'enseignement supérieur au Mali ?* Paris/Harmattan/Études africaines.

Morrissette J., (2013). Des modes d'interaction au cœur de la mise en place d'une évaluation non instrumentée. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 88-111. <https://doi.org/10.7202/1029143ar>. Consulté le 20 juin 2023

Perrenoud P., (1998). *L'évaluation des apprentissages : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Entre deux logiques. Bruxelles, De Boeck

Scallon G., (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par Compétences*, Montréal, Renouveau Pédagogique

Traoré I S., La corruption dans les universités de Bamako, une culpabilité différentielle et une responsabilité partagée, *Recherches Africaines*, N°16. Bamako, juin à décembre 2016. Pages 85 à 100.

Tsafak G., (2001). *Comprendre les Sciences de l'Education*, Paris, L'Harmattan