

ANALYSE DU NIVEAU DE SATISFACTION DES ÉTUDIANTS INFIRMIERS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Sinaly TRAORÉ

*Institut pédagogique national de l'enseignement technique et professionnel
tmansiadjogoya@gmail.com*

Hilarion BÉNIÉ

*Institut pédagogique national de l'enseignement technique et professionnel
benie.mh1@gmail.com*

Mohamed Lemine Mohamed Mahmoud EL ALEM

*Institut de Recherche d'Expérimentation et de l'Enseignement en Pédagogie
molemlal@yahoo.fr*

Résumé

Cette étude vise à analyser le niveau de satisfaction des étudiants infirmiers de l'Institut National de Formation des Agents de Santé (INFAS) d'Abidjan à travers la connaissance du régime d'examen et des modalités de contrôle de connaissance en début d'année, la prise en compte des objectifs d'apprentissage dans le processus d'évaluation des apprentissages et la soumission d'activités permettant une meilleure compréhension des enseignements. Elle porte donc sur un regard critique des étudiants infirmiers sur la pratique de l'évaluation au cours de leur formation. Pour collecter les données, 285 étudiants sur les 1903 inscrits en années de Licence ont été soumis à un questionnaire d'administration directe entre le 19 août et le 10 septembre 2020. L'étude révèle l'existence d'un lien entre le niveau d'étude et le niveau de satisfaction des apprenants. Les étudiants sont globalement satisfaits de l'évaluation de leurs apprentissages au cours de leur formation. Entre 72,63% et 80% des étudiants ont en début de semestre, eu connaissance de leur régime d'examen et des modalités de contrôle, soutiennent la prise en compte des objectifs d'apprentissage dans leur processus d'évaluation et sont satisfaits de la soumission des activités facilitant la compréhension des enseignements réalisés.

Mots-clés : *satisfaction des apprenants, évaluation des apprentissages régime d'examen, modalités de contrôle, Côte d'Ivoire*

Abstract

This study aims to analyze the level of satisfaction of nursing students at the National Institute for Training of Health Agents (NITHW) of Abidjan through knowledge of the examination regime and knowledge control methods at the start of the year, taking learning objectives into account in the learning evaluation process and submitting activities allowing a better understanding of lessons. It therefore focuses on a critical view of nursing students on the practice of evaluation during their training. To collect the data, 285 students out of the 1903 registered in the undergraduate years were submitted to a direct administration questionnaire between August 19 and September 10, 2020. The study reveals the existence of a link between the level of study and the level of satisfaction of learners. Students are generally satisfied with the evaluation of their learning during their training. Between 72.63% and 80% of students

were aware, at the start of the semester, of their examination regime and the control methods, supported the taking into account of learning objectives in their evaluation process and were satisfied with the submission of activities facilitating the understanding of the lessons learned.

Keywords: *learner satisfaction, learning evaluation, examination system, control methods, Côte d'Ivoire*

Introduction

La question de la qualité de la main d'œuvre formée par les établissements de l'enseignement professionnel est une problématique actuelle dans la plupart des pays en perpétuelle mutation. La formation professionnelle y a pour mission de produire et transmettre des savoirs, savoirs faire et savoirs être à des populations en âge de travailler. Il revient particulièrement à la formation technique et professionnelle de faire correspondre les qualifications professionnelles de la future main-d'œuvre aux besoins du marché du travail. Ceci passe nécessairement par une adéquation des programmes de formation aux besoins des entreprises en main d'œuvre. Ainsi, pour répondre ces exigences des secteurs économiques et sociaux, la qualité de la formation reste un défi majeur pour les établissements de formation professionnelle, ceux de l'enseignement supérieur à caractère technique et professionnel notamment. Il en est de même de son suivi et de son évaluation qui sont des facteurs déterminants pour la renommée d'un système d'enseignement et de formation au plan international (Cherqaoui et *al.*, 2015). Dans cette perspective, l'amélioration continue des compétences et des connaissances doivent occuper une position centrale dans la recherche de cette qualité de la formation, voire de la renommée de l'établissement qui la dispense (Khezri, 2008). La formation s'entend ici comme un ensemble d'activités permettant à une personne, un apprenant, d'acquérir ou d'approfondir des connaissances théoriques et pratiques, ou de développer des aptitudes. Si pour l'établissement, la formation permet d'atteindre les objectifs pédagogiques qu'il s'est fixé, pour les apprenants, elle représente à la fois un motif de satisfaction, de motivation et un moment d'échange et de confrontation des savoirs.

Ainsi, la satisfaction ou l'insatisfaction exprimée par les apprenants à l'égard de leur formation a un fort impact aussi bien sur les résultats de l'étudiant (Bean et Bradley, 1986 ; Pike, 1991) que sur l'avantage concurrentiel de l'établissement dans un environnement de forte lutte de positionnement. Aussi, les compétences acquises en formation initiale, quels qu'en soient le niveau et la qualité, ne constituent plus en soi une

garantie suffisante pour être et demeurer efficace dans le système. Il faut y adjoindre également les critères de satisfaction des besoins des demandeurs (clients) et d'évaluation des acquis des apprentissages. Ainsi, répondre aux besoins des consommateurs de services éducatifs renvoie à une production de qualité basée sur la différence entre les attentes et les perceptions des étudiants (Rajdeep et Dinesh, 2010 ; Lewis et Booms, 1983) au cours de leur formation. Selon Aldemir et Gülcan (2004 : 123) citant Hamner et Organ (1978), la notion de satisfaction renvoie à l'attitude positive ou négative d'un individu envers un objet. Elle constitue « *une combinaison complexe de cognitions (croyances ou savoirs), d'émotions (sentiments, dispositions ou jugements) et de tendances comportementales* ». Ainsi, lorsqu'une personne se dit satisfaite de quelque chose, on considère qu'elle a une attitude positive à l'égard de cet objet. Inversement, lorsqu'elle est insatisfaite de quelque chose, on considère qu'elle a une attitude négative à l'égard de cet objet.

Appliquée au monde des entreprises, le concept de satisfaction du client résulte du rapprochement entre les souhaits et « *les performances perçues par les différents membres du centre d'achat ; cette comparaison étant une évaluation globale basée sur le total des achats, l'usage et les expériences des relations avec le fournisseur du produit/ service dans le temps* » (Chumpitaz et Swaen, 2002 : 8). Dans le milieu universitaire précisément, la satisfaction des étudiants est fortement liée à la qualité des services d'enseignement et de l'environnement d'apprentissage. Elle est considérée comme la source d'efficacité dans la politique de communication de l'organisation (Clemes, Gan et Kao, 2008). Chose qui permet non seulement de maintenir la notoriété de l'établissement universitaire, mais aussi d'accroître le taux de satisfaction de ses étudiants par le service fourni (Cherqaoui *et al.* 2015). Dans le cas de notre étude, lorsque nous parlons de satisfaction, nous voulons savoir si les étudiants ont des attitudes positives de l'évaluation des enseignements qu'ils ont reçus. Afin de s'assurer de l'intégration des compétences transmises aux apprenants et de faire face aux difficultés d'apprentissage, toute formation doit être évaluée aussi bien en termes de coût que de performance et d'efficacité. Ainsi, l'évaluation se présente comme un moyen pour légitimer l'action de formation (Jouvenel et Masingue, 1995). Dans un cadre d'un apprentissage, l'évaluation consistera alors à préciser si les objectifs visés ont été atteints ou dépassés et dans quelle mesure ils l'ont été (Barzucchetti et Claude, 1995). Ainsi, pour porter une appréciation sur l'efficacité des actions menées et y apporter si nécessaire des mesures

correctives adéquates, l'évaluateur met en place de façon périodique un ensemble de méthodes et d'outils objectifs. De ce point de vue, évaluer une action de formation revient à mesurer l'atteinte ou non des objectifs prédéfinis, à apprécier et à juger son efficacité. Pour De Ketele *et al.* (1997), l'évaluation s'inscrit à la fois dans un processus et dans une procédure visant à réunir, à l'aide de méthodes et d'outils rigoureux, des informations pertinentes d'aide à la prise de décisions et de dispositions qui, en tenant compte des objectifs et des compétences à acquérir, contribueront à plus d'efficacité de la formation.

Avec les diverses approches pédagogiques, les apprenants doivent être informés de cette phase primordiale de l'enseignement-apprentissage. Or, l'organisation de cette activité cruciale à la qualité de l'enseignement se fait en général sans eux. Autrement, ils la subissent sans y être associés alors que pour toute institution de formation d'excellence, les opinions de son environnement (employeurs, gouvernement, enseignants et apprenants) doivent être prises en compte. Par conséquent, des acteurs comme les étudiants de l'Institut National de Formation des Agents de Santé (INFAS) d'Abidjan doivent pouvoir se prononcer sur l'ensemble des services offerts ; entre autres la qualité de leur environnement institutionnel, la signifiante et l'efficacité de leurs expériences éducatives, l'efficacité des approches pédagogiques privilégiées par leur établissement, les attitudes de leurs formateurs ou leurs perceptions de leur valorisation (Bryant, 2006). Autrement dit, une institution de santé comme l'INFAS a besoin de connaître la satisfaction des étudiants par rapport aux enseignements reçus. En leur donnant ainsi la parole pour évaluer les satisfactions, cela permettrait d'améliorer les programmes. Or depuis sa création, l'analyse de l'efficacité des apprentissages à travers leur évaluation semble avoir négliger l'approche par les apprenants. Cet état de fait ne permet pas de prendre en compte leurs opinions dans le processus d'amélioration de la performance des enseignements dispensés dans cet établissement. Pourtant, la qualité des enseignements dispensés dans cette structure détermine le type d'agent de santé mis à la disposition des hôpitaux et autres centres de santé. Il importe alors d'apprécier et de mesurer régulièrement la qualité des services rendus par le personnel enseignant de cet institut de formation. Dans le cadre de cette étude, nous nous proposons d'analyser le niveau de satisfaction des étudiants par rapport à l'évaluation des apprentissages par les enseignants de l'INFAS d'Abidjan.

1- Méthodologie

La collecte des données de la présente étude a été réalisée au sein de l'Institut National de Formation des Agents de Santé (INFAS), précisément à l'école de base de celui d'Abidjan. En effet, l'INFAS est un Établissement public national à caractère administratif, créé par le décret n° 91-655 du 9 octobre 1991. Cette institution a une double tutelle : tutelle administrative et technique du Ministère de la santé, de l'hygiène publique et de la couverture maladie universelle, tutelles économique et financière des Ministères en charges du Budget, de l'Économie et des Finances. Celui d'Abidjan est situé dans l'enceinte du Centre Hospitalier Universitaire (CHU) de Treichville où se trouvent sa Direction, l'École de Formation Initiale (EFI) et l'École de Formation en Spécialités (EFS). Outre celui d'Abidjan-Treichville, l'INFAS est représenté par ses antennes de Bouaké, Korhogo, Aboisso, Daloa et Abengourou. En effet, l'INFAS joue en Côte d'Ivoire un rôle important dans le système de santé ivoirien.

Ainsi, l'ensemble des 1903 étudiants infirmiers des Licence 1, Licence 2 et Licence 3 (Tableau 1) inscrits à l'école de base de l'INFAS d'Abidjan au cours de l'année académique 2019-2020 constitue la population à l'étude. Tenant compte de la spécificité et de la disponibilité des enquêtés, un échantillon théorique de 285 étudiants, soit 15% de l'effectif des inscrits en Licence, a été extrait sur la base de la méthode par convenance.

Tableau 1: Répartition des enquêtés selon le niveau d'étude et le sexe

Caractéristiques		Populatio n mère	Effectifs	Proportions (%)
Sexes	Femmes	1 002	150	52,65
	Hommes	901	135	47,35
	Total	1 903	285	100,00
Année d'étude	Licence 1	855	128	44,93
	Licence 2	621	93	32,63
	Licence 3	427	64	22,44
	Total	1 903	285	100,00

Source : Données d'enquête, août-septembre 2020

La collecte des données entre le 19 août et la septembre 2020 a consisté en l'administration directe d'un questionnaire élaboré pour les besoins de l'enquête. Toutefois à l'avance, nous avons rencontré les étudiants afin

de leur expliquer les objectifs de l'étude et d'obtenir leur consentement. Ce questionnaire a été structuré autour des pratiques d'évaluations suivantes : (i)- la connaissance du régime d'examen et des modalités de contrôle de connaissance au début du semestre, (ii)- la prise en compte des objectifs d'apprentissage dans le processus d'évaluation des apprentissages et (iii)- la soumission d'activités permettant une meilleure compréhension des enseignements réalisés.

Les données collectées à l'aide du questionnaire ont été traitées et analysées à l'aide du logiciel Spss 22. Quant aux questions ouvertes, leurs réponses ont fait l'objet d'une analyse de contenu à l'aide du logiciel Maxqda.

2- Résultats

Les résultats de cette étude ici présentée portent sur les opinions des étudiants infirmiers de l'INFAS sur l'évaluation des apprentissages. Les trois pratiques pédagogiques suivantes sont prises en compte : la connaissance du régime d'examen et des modalités de contrôle de connaissance en début d'année, la prise en compte des objectifs d'apprentissage dans le processus d'évaluation des apprentissages et la soumission d'activités permettant une meilleure compréhension des enseignements.

2.1- Opinions des étudiants sur le régime d'examen et les modalités de contrôle au début du semestre

À la question « *Avez-vous eu connaissance de votre régime d'examen et des modalités de contrôle de connaissance au début de votre semestre ?* », les données (Tableau 2) montrent que 34 des 285 étudiants enquêtés (soit 11,93%) ont répondu par « *Pas du tout* », 44 (soit 15,44%) par « *Plutôt non* », 96 étudiants (33,68%) par « *Plutôt oui* » et 111 (soit 38,95%) par « *Tout à fait* ». On peut dire que la plupart des enquêtés, soit 72,63% des 285 des étudiants, affirment avoir eu connaissance du régime d'examen et des modalités de contrôle de connaissance au début du semestre.

Tableau 2: Connaissance du régime d'examen et des modalités de contrôle de connaissance au début du semestre

Modalités de réponse	Licence 1		Licence 2		Licence 3		Total	
	Va	Vr	Va	Vr	Va	Vr	Va	Vr
Pas du tout	12	9,38	8	8,60	14	21,88	34	11,93
Plutôt non	18	14,06	10	10,75	16	25,00	44	15,44
Plutôt oui	46	35,94	31	33,33	19	29,69	96	33,68
Tout à fait	52	40,63	44	47,31	15	23,44	111	38,95
Total	128	100,00	93	100,00	64	22,46	285	100,00

Source : Données d'enquête, août-septembre 2020

Ce choix majoritaire se note également aux niveaux d'étude où la plupart des étudiants enquêtés affirme avoir eu connaissance de leur régime d'examen et des modalités de contrôle de connaissance en début de semestre. Si en Licence 1 et Licence 2, l'écart entre les différentes modalités de réponses est considérable, il n'est pas de même pour les Licence 3. En effet, 98 étudiants (576,56%) en Licence 1 ont répondu favorablement à la question contre 30 répondants (23,44%). En Licence 2, ces proportions sont respectivement de 80,65% (75 répondants) et 19,35% (18 répondants). En Licence 3, les étudiants qui soutiennent avoir eu connaissance de leur régime d'examen et des modalités de contrôle de connaissance en début de semestre sont 53,13% (34 répondants) alors que 46,88% (30 répondants) disent le contraire. Cet écart de 6,25% entre les répondants de Licence 3 est très faible comparativement à ceux des Licence 1 (53,13%) et Licence 2 (61,29%).

2.2- Opinions des étudiants sur la prise en compte des objectifs d'apprentissage dans l'évaluation des apprentissages

À la question « Les enseignants tiennent-ils compte des objectifs d'apprentissage dans le processus d'évaluation des apprentissages ? », (Tableau 3), 24 étudiants enquêtés (8,42%) ont répondu « Pas du tout » et 33 (11,58%) ont fait le choix de « Plutôt non ». Cependant, 102 étudiants (35,79%) ont opté pour la modalité « Plutôt oui » et 126 autres (44,21%) pour « Tout à fait ». Au regard de ces résultats, on peut dire que la plupart des étudiants, soit 80% des enquêtés (228 sur 285), soutiennent que les enseignants tiennent compte des objectifs d'apprentissage dans le processus d'évaluation.

Tableau 3: Prise en compte des objectifs d'apprentissage dans le processus d'évaluation des apprentissages

Modalités de réponse	Licence 1		Licence 2		Licence 3		Total	
	Va	Vr	Va	Vr	Va	Vr	Va	Vr
Pas du tout	13	10,16	3	3,23	8	12,50	24	8,42
Plutôt non	13	10,16	7	7,53	13	20,31	33	11,58
Plutôt oui	52	40,63	31	33,33	19	29,69	102	35,79
Tout à fait	50	39,06	52	55,91	24	37,50	126	44,21
Total	128	100,00	93	100,00	64	100,00	285	100,00

Source : Données d'enquête, août-septembre 2020

Cette affirmation est vérifiée lorsque l'interprétation porte sur le niveau d'étude des répondants. En fait, les répondants des trois niveaux ont répondu favorablement à la prise en compte des objectifs d'apprentissage fixés dès le départ dans le processus d'évaluation. Si en Licence 1, cet effectif est de 102 répondants (79,69%), il est respectivement de 83 répondants (89,25%) en Licence 2 et 43 répondants (67,19%) en Licence 3. Parmi eux, 40,63% des Licence 1, 33,33% des Licence 2 et 29,69% des Licence 3 soutiennent que ces dispositions sont de préférence (*Plutôt oui*) prises en compte. Tandis que pour les autres, elles le sont effectivement (*Tout à fait*). Cette catégorie de répondants est de 39,06% en Licence 1, en Licence 2 de 55,91% et en Licence 3 de 37,50%. Au regard de ces proportions, l'on note des larges écarts entre les étudiants pour qui les enseignants prennent en compte les objectifs dans l'évaluation des connaissances et ceux qui soutiennent le contraire. Cet écart se situe respectivement à 76% chez les Licence 1, 73% pour les Licence 2 et est de 22% en Licence 3.

2.3- Opinions des étudiants sur la soumission d'activités de compréhension des enseignements

À la question « Les enseignants vous soumettent-ils à des activités pouvant vous permettent de mieux comprendre les enseignements réalisés ? » (Tableau 4), 29 étudiants enquêtés (10,18%) ont répondu par « Pas du tout », 44 (15,44%) par « Plutôt non », 81 étudiants (28,42%) par « Plutôt oui » et 131 étudiants (45,96%) par « Tout à fait ».

Tableau 4: Soumission d'activités permettant une meilleure compréhension des enseignements réalisés

Modalités de réponse	Licence 1		Licence 2		Licence 3		Total	
	Va	Vr	Va	Vr	Va	Vr	Va	Vr
Pas du tout	18	14,06	1	1,08	10	15,63	29	10,18
Plutôt non	20	15,63	12	12,90	12	18,75	44	15,44
Plutôt oui	39	30,47	24	25,81	18	28,13	81	28,42
Tout à fait	51	39,84	56	60,22	24	37,50	131	45,96
TOTAL	128	100,00	93	100,00	64	100,00	285	100,00

Source : Données d'enquête, août-septembre 2020

Cependant, le choix des modalités de réponses « Pas du tout », « Plutôt non », « Plutôt oui » et « Tout à fait », diffère selon les niveaux d'étude des répondants. Pour 90 étudiants (70,31%) de l'ensemble des répondants, leurs formateurs les soumettent à des activités pouvant leur permettant une meilleure acquisition des enseignements réalisés dans le cadre de leur formation contre 38 (29,69%) qui soutiennent le contraire. Spécifiquement, 51 d'entre eux (39,84%) reconnaissent que l'application de ce principe pédagogique est effective alors que 39 (30,47%) soutiennent qu'elle est de priorité. En 2^{ème} année de Licence, 86,02% des répondants (80 étudiants) affirment être soumis à des activités leur permettant de mieux comprendre les enseignements contre 13,98% (13 étudiants) autres. En fait, ce sont 56 répondants (60,22%) qui soutiennent que cette pratique pédagogique est « Tout à fait » appliquée et 24 autres (25,81%) qui ont opté pour « Plutôt oui ».

En Licence 3, ce sont 42 étudiants (65,63%) sur les 64 de ce niveau qui estiment avoir été soumis dans le cadre de leurs apprentissages, à des activités leur facilitant l'acquisition des enseignements. Ceux qui soutiennent le contraire sont 22, soit 34,38% de l'effectif. Dans les détails, on note que 24 (37,5%) des 64 étudiants ont opté pour la modalité « Tout à fait » et 18 autres (28,13%) pour « Plutôt oui ». Quant aux 12 et 10 autres, ils ont respectivement répondu par « Plutôt non » et « Pas du tout ». On peut dire que la plupart des étudiants, 74,39%, soit 211 sur les 285 interrogés, affirment que les enseignants les soumettent à des activités pouvant leur permettre de mieux comprendre les enseignements réalisés. Si en Licence 3 et en Licence 1, l'écart entre les modalités de réponse est

très réduit, respectivement 31,25% et 40,63%, il est très élevé en Licence 2 avec 70,04%.

3- Discussion

Il ressort des résultats de cette étude que plus de la moitié des étudiants sont satisfaits de l'évaluation des apprentissages reçus. En effet, 72,63% soutiennent avoir eu connaissance de leur régime d'examen et des modalités de contrôle en début de semestre. De même, 80% s'estiment satisfaits de la prise en compte des objectifs d'apprentissage dans le processus d'évaluation. Enfin, 74,39% d'entre eux sont également satisfaits des activités qui leur sont soumis pour faciliter leur compréhension des enseignements réalisés. En effet, la satisfaction des consommateurs du système éducatif est un élément de réussite des enseignements dispensés. Certes, les acteurs se sont généralement plus intéressés à celle des décideurs et des enseignants qu'à celle des apprenants. L'idée est de s'assurer qu'au terme d'un semestre ou d'un module, si les autorités et les enseignants sont satisfaits des résultats des évaluations auxquelles les étudiants ont été soumis. Autrement, très peu s'interroge sur la satisfaction des apprenants, l'un des acteurs les plus importants de la pratique d'évaluation. Pourtant, cette question mobilise de la controverse tant au niveau de son impact sur la qualité des apprentissages et des évaluations qu'à celui de l'objectivité des résultats. Ramenée au domaine de l'enseignement, la satisfaction et la qualité de l'encadrement des apprenants perçus comme des consommateurs ayant la latitude de choisir leur programme, sont importantes (Diallo *et al.* 2017). La prise en compte de leurs besoins revêt une dimension éminemment affective prenant en compte leur sentiment et leur représentation dans le domaine éducatif. En outre, cette prise en compte représente une valeur déterminante de leur satisfaction de vie, elle-même facteur de la qualité de vie ou du bien-être subjectif (Prégent *et al.* 2009 ; Habib et Abdou, 2018).

3.1- De la subjectivité de la satisfaction

Les attitudes positives ou négatives adoptées par les étudiants infirmiers, donc leur satisfaction vis-à-vis des enseignements dispensés ou des pratiques évaluatives auxquelles ils sont soumis, est souvent remis en cause par certains auteurs. Pour Foucher (1972), la satisfaction se base sur une mesure subjective de la réalité et des attentes. Elle n'est qu'une donnée subjective, relative et évolutive qui de plus, est sans intérêt pour

l'évaluation d'une situation d'apprentissage. La subjectivité de la satisfaction tient au fait qu'elle ne prend pas appui sur la réalité objective, mais plutôt sur la perception que les apprenants ont de la qualité du service. Elle est évolutive parce qu'elle change selon les attentes et les réponses apportées à ces attentes, d'où également sa relativité. Se référant au milieu industriel, Oliver (1981 : 31) soutient que cette relativité de la satisfaction réside dans le processus de comparaison que font les clients entre « *l'expérience subjective vécue (performance perçue)* » et leur « *standard de référence initial (les attentes)* ». Cette comparaison qui est une évaluation globale basée sur l'ensemble des acquis, leur usage et les rapports qu'on a dans le temps avec les fournisseurs de service éducatif, conduit à une représentation de « *disconfirmation* ». Cette dernière sera positive (satisfaisante) lorsque les attentes sont en-deçà des performances et négative (insatisfaisante) quand elles seront au-delà des performances (Chumpitaz et Swaen, 2002). Cette thèse est d'ailleurs soutenue par Collin et Osana (1971) qui affirment la subjectivité de la satisfaction des étudiants à l'égard de leur enseignant. Aussi ces auteurs mettent-ils en garde contre tous les excès auxquels pourrait conduire la mesure de la satisfaction leur quête de faire plaisir aux étudiants.

Ainsi, la satisfaction des étudiants est liée à leur perception de la pratique de l'évaluation des acquis par leurs formateurs. Cette notion est d'ailleurs également « *subjective et est plutôt liée aux affects* » des apprenants (Jeune, 2017 : 15). Pour ces auteurs, la perception qu'ont les étudiants infirmiers de la pratique de l'évaluation au cours de leur apprentissage, est une interprétation ponctuelle de leur environnement global. Par conséquent, l'attitude positive que les étudiants adoptent n'est pas véritablement une reproduction de la réalité, car elle épouse « *toujours la couleur de la personne qui l'en atteste à un moment particulier* ». Elle repose selon eux sur l'histoire de vie des apprenants, leurs habitudes et leurs connaissances. C'est en ce sens que Chouinard (2002), citant Chouinard et Fournier (2002), soutient que les attentes de succès et la valeur accordée à l'école sont influencées par la valeur qu'a l'apprenant de la valeur pour ses parents, son école et des choses qu'on y apprend ainsi que par la perception du niveau de confiance que ce dernier entretient quant à ses propres capacités de réussir. En dépit de cette mise en garde, la mesure de la satisfaction n'en conserve pas moins son importance dans l'évaluation des acquis des apprentissages effectués pendant la formation.

3.2- Influence de la satisfaction des étudiants sur la qualité de l'acquisition des enseignements-apprentissages

L'idée de l'impact de l'évaluation de la satisfaction des acteurs du système éducatif au terme de tout apprentissage-enseignement en matière de pédagogie est soutenue par certains auteurs (Galand et Grégoire, 2000 ; Cherqaoui *et al.*, 2015). Son importance est ressentie pour l'ensemble des acteurs du système éducatif, notamment le ministère de tutelle, l'administration de l'école de formation, les enseignants et les apprenants. En effet, l'évaluation de la satisfaction des acteurs du système éducatif, notamment des apprenants sujets du test, permet de connaître les points forts et les points faibles du système d'encadrement, et par la suite, de mieux adapter cet encadrement aux objectifs poursuivis par les décideurs (Kassogué, 2012). Elle permet également de connaître la satisfaction des apprenants par rapport aux enseignements reçus. La prise en compte de la mesure de la satisfaction acquiert d'ailleurs plus d'importance avec l'Approche par compétences (APC) qui recommande une révision des modalités d'évaluation afin de les arrimer avec les pratiques pédagogiques. En fait, ces deux pratiques « *s'entrelacent et s'alimentent mutuellement jusqu'à former un tout indivisible* » (Jeune, 2017 : 12-13). Selon l'APC, les pratiques d'évaluation doivent être non seulement centrées sur les apprenants, mais aussi, elles nécessitent leur grande implication dans les activités d'apprentissage. Cette implication induit chez les apprenants des perceptions positives des pratiques pédagogiques. Toute chose qui est de nature à favoriser chez les plus réticents pour tout ou partie d'une séquence d'enseignement, de la persévérance. De ce fait, la satisfaction que les étudiants infirmiers en formation initiale de l'INFAS ont des pratiques d'évaluation apparaît comme l'une des variables fondamentales pouvant affecter leur engagement, tant sur le plan positif menant à la motivation et à la persévérance que sur celui négatif débouchant sur l'abandon (Diallo *et al.* 2017).

Selon Alves et Raposo (2006), la satisfaction a une contribution significative sur les relations entre les étudiants et les institutions d'enseignement. Ce qui explique la relation causale entre la qualité du service offert dans l'établissement et la satisfaction des étudiants (Cronin *et al.* 2000). Ainsi, la qualité, c'est-à-dire la mesure de la façon dont le service est livré en adéquation avec les attentes des clients (Lewis et Booms, 1983), est considérée comme un facteur déterminant de la compétitivité et une source d'avantage concurrentiel durable (Moore, 2017). Dans l'enseignement supérieur, la qualité est un facteur

déterminant de la satisfaction des étudiants qui représentent le consommateur principal. Autrement, la satisfaction du système éducatif global des étudiants est l'objectif le plus important que l'établissement d'enseignement doit viser.

Conclusion

Cette étude s'est intéressée au niveau de satisfaction des étudiants des trois années de Licence par rapport à l'évaluation des apprentissages mises en œuvre par les enseignants. Cet article, qui explore l'opinion des apprenants sur l'évaluation des enseignements, a l'avantage de prendre en compte les opinions des étudiants au sujet de cette phase importante de leur formation. Ce niveau a été appréhendé à travers (i)- la connaissance de leur régime d'examen et des modalités de contrôle en début de semestre, (ii)- la prise en compte des objectifs d'apprentissage dans le processus d'évaluation et (iii)- la soumission des activités permettant leur compréhension des enseignements réalisés. L'étude montre que les étudiants infirmiers sont globalement satisfaits de l'évaluation des apprentissages reçus de leurs formateurs. Sur les 285 étudiants infirmiers enquêtés, 72,63% ont, en début de semestre, eu connaissance de leur régime d'examen et des modalités de contrôle, tandis que pour 80% d'entre eux, les objectifs d'apprentissage ont été pris en compte dans leur processus d'évaluation. Concernant la soumission des activités permettant la compréhension des enseignements réalisés, ce sont 74,36% étudiants qui estiment en être satisfait.

Aussi, cette satisfaction est liée au niveau d'étude des apprenants de l'INFAS. Toutefois, cette étude n'aborde pas en profondeur la question de l'adéquation entre le diplôme de base, le niveau de compréhension des enseignements et la motivation des apprenants en lien avec la satisfaction des évaluations. Il faut admettre que les résultats de cette étude ne sauraient être généralisés à l'ensemble des antennes de l'INFAS en Côte d'Ivoire pour plusieurs raisons. Au niveau méthodologique, l'échantillonnage par convenance pour lequel nous avons opté n'assure pas une représentativité des populations à l'étude. Aussi, l'étude ne couvre pas la satisfaction des apprenants en lien avec l'ensemble des pratiques pédagogiques. Elle se limite à la satisfaction de l'évaluation des apprentissages au sein de l'INFAS. En dépit de ces points faibles de cette étude, elle a l'avantage d'impliquer les apprenants dans l'évaluation par

leur implication et la prise en compte de leur opinion pour une meilleure qualité des enseignements.

Références bibliographiques

Aldemir Ceyhan., & Gülcan Yaprak (2004, février), « Satisfaction des étudiants dans l'enseignement supérieur en Turquie ». (OCDE), Éd. Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, 16, 121-135.

Barzucchetti Serge et Claude Jean-François (1995), Évaluation de la formation et performance de l'entreprise (éd. Collection Diagnostic d'entreprise). Éditions Liaisons.

Bean John et Bradley Russel (1986), « Untangling the Satisfaction-Performance relation for College Students ». *Journal of Higher Education*, 57(4), p. 393.

Bryant Julie (2006), « Assessing Expectations and Perceptions of the campus Experience ». *The Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory. New Directions for Community Colleges*, 2006 (134), 25-35.

Cherqaoui Wafaa; Chroqui Razane et Okar Chafik. (2015), « Influence de la qualité de l'enseignement supérieur sur la satisfaction des étudiants ». Conférence: Colloque international sur la qualité de l'enseignement supérieur, Casablanca.

Chouinard Roch (2002) « Évaluer sans décourager ». Conférence, Université de Montréal, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire) Montréal, Québec. Récupéré sur http://www.cadre.gc.ca/feep/primaire/Fichiers/evaluer_sans_decourager.pdf.

Chouinard Rochet Fournier, M. (2002), « Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les élèves du secondaire ». Lafortune Louise et Mongeau Pierre (dir), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Chumpitaz Ruben et Swaen Valérie (2002), La qualité comme déterminant de la satisfaction des clients en business-to-business. Une application dans le domaine de la téléphonie. *IAG-LSM Working Papers*. 02/40 (2002) 36 p. <http://hdl.handle.net/2078/18259>. 40(2), 36. doi:<http://hdl.handle.net/2078/18259>.

Clemes Michael, Gan Christopher Kao, Tzu-Hui et Choong Michelle (2008), « An Empirical Analysis of Customer Satisfaction in International Air Travel ». *Innovative Marketing*, 4(2), pp. 49-62.

Collin Claude et Osana Sa (1971), « Le test PERPE-Philo et la problématique de l'enseignement de la philosophie ». *Prospectives*, 7(5), pp. 282-285.

Cronin Joseph Junior., Brady Michael et Hult Tomas (2000), « Évaluer les effets de la qualité, de la valeur et de la satisfaction du client sur les intentions comportementales des consommateurs dans les environnements de services ». *Journal de vente au détail*, 76(2), pp. 193-218. [https://doi.org/10.1016/S0022-4359\(00\)00028-2](https://doi.org/10.1016/S0022-4359(00)00028-2).

De Ketele Jean-Marie., Gérard François-Marie et Roegiers Xavier (1997), « L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires en éducation ». *Éducatifs. Revue de diffusion des savoirs en éducation*(12), pp. 33-37.

Diallo Mamadou Siradjo, Bélair Louise et Thibodeau Stéphane (2017), « La satisfaction de l'étudiant comme indicateur de persévérance ». *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous? Oser l'innovation pédagogique*, 4(1), 12-24.

Foucher Roland (1972), « La satisfaction des étudiants : une composante importante de l'apprentissage? Réflexions à partir d'un article publié sur le test PERPE ». *Prospectives*, 8(2), pp. 67-73. Récupéré sur <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/8/foucher-8-2-1972.pdf>.

Galand Benoît et Grégoire Jacques (2000, mars 29), « L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, pp. 431-452. doi:<https://doi.org/10.4000/osp.5826>.

Habib Bawa Ibn et Abdou Moumoula Issa (2018, novembre), « La Satisfaction dans les études : Validation de l'échelle de Vallerand et Bissonnette (1990) et son impact sur le travail scolaire perçu des lycéens ». *European Scientific Journal, ESJ*, 14(31), pp. 265.-277. doi:10.19044/esj.2018.v14n31p265. URL:

<http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n31p265>. Hamner Clay et Organ Dennis (1978), *Organizational Behaviour*. Business Publications, Dallas, Texas, 437 p.

Jeune Jean Rénaud (2017), *Analyse des perceptions que les apprenants se font à l'égard des pratiques d'évaluation en salle de classe au Québec dans le contexte de l'approche par compétence en utilisant l'analyse factorielle exploratoire. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal,, Département d'éducation et de pédagogie.*

Jouvenel Geneviève et Masingue Bernard (1995), « Les Évaluations d'une action de formation dans les services publics ». *Bulletin des*

bibliothèques de France (BBF)(5), pp. 103-104. Récupéré sur <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1995-05-0103-003> ISSN 1292.

Kassogué Amadou (2012), Évaluation de la satisfaction et de la perception de leurs compétences des étudiants de 4^e année de médecine de la FMP de Fès au terme de leur stage en urologie. Médecine humaine et pathologie. Mémoire pour l'obtention du Diplôme Universitaire en pédagogie des sciences de la santé, Université Victor Segalen Bordeaux 2, Médecine humaine et pathologie, Bordeaux.

Khezri, Ben Brahim Nasr (2008), L'évaluation de l'efficacité de la formation. Cas de la Poste tunisienne. Mémoire de Master en Sciences sociales quantitatives, Université du 7 Novembre et des Travailleurs à l'Étranger.

Kozanitis Anastassis, Bernard Huguette et Prégent Richard (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme: Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours. Montréal: Presses internationale Polytechnique.

Lewis Robert et Booms Bernard (1983), « The Marketing Aspects of Service Quality ». Berry L.L., Shostack L. et G. U. Eds. Emerging Perspectives on Service Marketing. American Marketing Association, pp. 99-107.

Moore Nancy. (2017), « Professionalism Reconsidered ». American Bar Foundation Research Journal, 12(4), pp. 773-789. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1747-4469.1987.tb00557.x>

Oliver Richard L. (1981), « Measurement and Evaluation of Satisfaction Process in Retail Store ». Journal of retailing(57), pp. 25-48.

Pike Gary (1991), « The Effects of Background, Coursework, and Involment on Student Grades and Satisfaction ». Research in Higher Education, 32(1), p. 15.

Rajdeep Singh et Dinesh Khandhja (2010, janvier 11), « Customer Requirements Grouping-a Prerequisite for Successful Implementation of TQM in Technical Education ». International Journal of Management in Education (IJMIE), 4(2). pp. 201-215. doi:10.1504/IJMIE.2010.030876

Viateur Larouche et Delorme François (1972), « Satisfaction au travail: reformulation théorique ». Relations industrielles/Industrial Relations, 27(4), pp. 567-602. doi:<https://doi.org/10.7202/028327ar>.