
L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES À L'UNIVERSITÉ : PERCEPTIONS ET ATTENTES DES ÉTUDIANTS

Aka Adou

IREEP/Université de Cocody
Bp.v. 34 Abidjan (RCI)
akaadou@hotmail.com

RESUME

Les discours tenus aussi bien sur le campus qu'à l'extérieur, à propos de la façon dont les enseignants pratiquent l'évaluation des apprentissages sont généralement négatifs et récurrents. Si l'on s'en tient à ce qui se dit, on croirait qu'à l'université de Cocody, aujourd'hui Université Houphouët Boigny, il y a une telle pagaille qu'en la matière, on pourrait, si l'on n'y prend garde tomber dans une situation de non validation de toutes les formations qui y sont dispensées. Ce qui serait un véritable drame et pour l'ensemble de la communauté universitaire, et pour l'ensemble du pays. La question paraît tellement chargée d'appréhensions que nous n'avons pas pu nous empêcher d'essayer de comprendre ce qui se passe dans la réalité. Aussi, avons-nous entrepris cette étude. On en retient que si les critiques formulées à l'encontre des pratiques évaluatives ne sont pas dénuées de tout sens, elles ne font pas toutes, dans leur perception par les intéressés, l'objet d'un unanimité indiscutable. Un certain nombre d'entre elles sont fondées mais les enquêtés n'en ont pas tous la même vision. D'autres

études centrées sur des dimensions précises de l'évaluation en milieu universitaire devraient suivre pour permettre de disposer de davantage d'éclairage sur la question.

SUMMARY

Speeches held on campus as well as those alleged outside abouthow evaluation of learning is performed by teachers are generally negativeand recurring.Ifwe stickto what issaid, one couldbelievethat at the University ofCocody, today UniversitéHouphouëtBoigny,there issuch a messthat, ifwe are not careful, we could fall into a situation ofnon-validation ofall courses that aretaught. That would be areal tragedyfor theentire universitycommunity, and the whole country. This questionseems sofull ofapprehensionthatwe have notbeen able toprevent ourselves from tryingto understandwhat is going onin reality. Thus, weundertook this study. We noticedthat, ifcriticismagainstevaluation practicesare not devoidof meaning, they are notperceived by the parties as subject to undeniable unanimity. A numberof themare proved but respondents do not have a unique vision.Other

studies based on specific dimensions of academic assessment should follow in order to bring more light on the issue.

INTRODUCTION

Parmi les principales tâches auxquelles l'enseignant est au quotidien confronté dans l'exercice de sa profession se trouve l'évaluation des apprentissages.

Lorsque la situation d'enseignement/formation initiée, animée, et gérée par l'enseignant est achevée, il lui reste à s'assurer que les apprenants à qui il s'est adressé pendant un temps déterminé sont bien parvenus au niveau auquel il avait la prétention de les conduire. Le mot «évaluation» désigne cette opération qui consiste pour l'enseignant à opérer de façon efficace, cette vérification de la réalisation effective par les étudiants des apprentissages visés.

Si l'évaluation est le fait de l'enseignant dans la mesure où il en conçoit les instruments, les applique et en analyse les résultats avant de décider, les apprenants eux aussi en sont évidemment concernés et de très près. C'est en effet eux qui sont les producteurs des matériaux ou des données qui vont être soumis(es) à la sagacité de l'enseignant grâce aux instruments à travers lesquels ces données vont être recueillies, puis traitées. C'est aussi à eux que seront appliquées les décisions qui seront prises en

conséquence du traitement de celles-ci.

Ainsi donc, l'évaluation des apprentissages concerne au même titre, l'enseignant et l'apprenant, chacun la percevant et la vivant à sa manière. Dans la pratique de la classe, c'est l'enseignant qui dans un cadre défini par l'institution, met en œuvre le dispositif technico-pédagogique à même de permettre de situer de façon exacte, le niveau de réalisation atteint par l'étudiant à la fin du processus d'apprentissage puis de rendre compte à qui de droit. Ayant été celui qui a dispensé le cours, c'est en effet lui qui sait de façon précise, les objectifs qu'il visait à travers le cours tel qu'il l'a dispensé ; c'est lui qui a conçu et mis en forme, le cours dans son contenu, qui a décidé de la stratégie pédagogique mise en œuvre, et qui de façon pratique, l'a réalisé. C'est à ce titre qu'il est la personne désignée pour démontrer que l'apprenant a bien assimilé ou non, ce qu'il a passé des heures à lui expliquer, à lui apprendre. Ainsi donc l'enseignant est plus que concerné par cette opération que nous avons désignée sous le vocable d'évaluation. Au niveau de la classe c'est donc lui qui a la décision.

Mais nous le disions plus haut, l'apprenant est également concerné par l'évaluation car c'est à lui qu'elle s'applique. En tant

que celui à qui l'enseignant s'est adressé dans le but de l'amener à acquérir des apprentissages précis, c'est à lui que s'applique le dispositif d'évaluation conçu et mis en œuvre par ce dernier. C'est, pourrait-on le dire, lui qui subit les épreuves dans le dessein de se situer par rapport aux objectifs d'apprentissage visés au départ, une fois le processus d'enseignement-apprentissage achevé. Par l'évaluation il est invité à exprimer une réaction pertinente au stimulus que constitue l'épreuve à lui soumise. Donne-t-il comme le chien de Pavlov¹, les bonnes réponses ou non ?

Dans ce jeu à deux, les rôles comme on le voit, sont clairs et commandent donc entre évaluateur et évalué, des rapports de confiance. Parce que l'enseignant est certain d'avoir appris quelque chose de précis et de significatif aux apprenants, il estime que le dispositif qu'il met en place est de nature à permettre de vérifier cela. Et il considère que normalement, l'étudiant s'il a bien étudié et bien appris ce qui lui a été enseigné, devrait sans problème, en rendre compte grâce à cette épreuve. De même l'apprenant qui est évalué est sensé se faire confiance et estimer que grâce au travail qu'il aura à

fournir, il pourra sans problème rendre compte de ce qu'il a appris en formulant les réponses ou les solutions acceptables aux questions ou aux problèmes qui lui seront posé(e)s. Tant que cette relation de confiance mutuelle règne, l'évaluation devrait en principe se dérouler sans problème majeur. Tant que chacun des deux partenaires garde confiance en lui-même et en l'autre, nous sommes dans une situation idéale, favorable à une évaluation acceptée par tous. Au lieu de cela, l'évaluation apparaît pour nombre de personnes comme un instrument utilisé par certains enseignants pour «attraper» les apprenants ou leur nuire. Ainsi, l'évaluation, cette activité pédagogique, n'aurait pas bonne presse. Elle constituerait un lieu privilégié de magouille. Pourquoi donc l'évaluation des apprentissages à l'université de Cocody est-elle décriée ?

1- CONSIDÉRATIONS D'ORDRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

1.1- Considérations théoriques

Revue de littérature

Depuis des années, de nombreux discours tenus notamment par les étudiants laissent apparaître des dysfonctionnements, des lacunes au niveau du processus de vérification ou de certification

¹ Voir le conditionnement réflexe de Pavlov ou le conditionnement réflexe de Skinner

des connaissances auquel ils sont soumis. De plus en plus, ces derniers formulent des récriminations à l'encontre de l'évaluation et de ceux-là mêmes qui les évaluent. Ils doutent des conditions et de la qualité des outils de cette opération. Que de supputations à ce propos ? Dans une étude que nous avons menée auprès des enseignants, ces jugements apparaissent très clairement. Voici quelques uns des propos tenus par les étudiants à l'égard de leurs maîtres : ils sont « injustes envers les étudiants », des « auteurs de magouilles aux examens, de la tricherie en général, au moment de l'évaluation ». Ils sont « méchants, sévères vis-à-vis des étudiants, autoritaires, excessifs. » et « commettent des abus de pouvoir ». Ils sont « contre la réussite des étudiants », « non ouverts, trop distants vis-à-vis des étudiants ». « Il ne communiquent pas leurs heures de réception aux étudiants » et « ils les traitent comme des enfants² ». Par rapport à l'évaluation elle-même, ils sont depuis des années parvenus à créer des concepts nouveaux notamment celui que traduit le sigle « NST », à savoir « note sexuellement transmissible » pour signifier que les notes, tout au moins pour certaines, sont attribuées non pas par rapport

à des critères objectifs, mais en fonction de ce que l'étudiante peut offrir en échange à son maître, c'est-à-dire le sexe par exemple pour le cas d'espèce pour ce qui concerne les filles. On pourrait évidemment penser qu'il en est également de même pour les étudiants par rapport aux enseignantes.

Dans cette même étude, les enseignants interrogés ont pour la plupart reconnu que certains de leurs collègues offrent trop souvent, des raisons aux étudiants de penser de la sorte :

Selon les enseignants invités à indiquer les jugements qu'ils formuleraient à l'encontre des enseignants s'ils n'avaient pas été eux-mêmes de la corporation, ils soutiennent que ces derniers sont véritablement des « coureurs de jupons, des dragueurs, des gens qui se livrent au harcèlement sexuel », et qui sont en conséquence, « portés sur le favoritisme lié au genre », etc.

Au niveau de l'institution universitaire elle-même, la chose ne semble plus étonner les responsables au plus haut niveau qui ont du à certains moments faire appel au Conseil de Discipline pour statuer sur des cas avérés³. Petit à petit, l'évaluation à

l'université, mais peut-être pas seulement à ce niveau, en est venu à constituer véritablement une source de doute sérieux avec la rupture de cette confiance constructrice qu'au début de ce texte nous donnions comme utile, voire indispensable au fonctionnement normal et efficace du dispositif de vérification du niveau de réalisation des objectifs d'apprentissage visés. Les étudiants doutent de l'évaluation puisqu'elle peut donner lieu à des notes qui ne correspondent pas toujours à ce qu'ils valent réellement. Les enseignants doutent de l'évaluation puisqu'ils pensent ou même savent que les étudiants, au lieu d'étudier réellement, passent le plus clair de leur temps à inventer des stratégies efficaces de fraude et de tricherie. Et l'institution doute de l'évaluation parce qu'elle sait qu'il se passe des choses pas toujours catholiques qui *peuvent* lui enlever toute sa valeur pédagogique. Il se dit même que dans certains établissements universitaires, certaines copies d'examen ne sont pas corrigées, tellement il y en a, avec des effectifs pléthoriques et des ratios d'encadrement particulièrement élevés. La situation apparaît donc suffisamment grave pour qu'on doive s'y intéresser.

Approche conceptuelle

Le sujet tel que libellé renvoie à un certain nombre de concepts importants dont la définition opérationnelle s'impose.

a- Perceptions et attentes des étudiants

Par perception ici, il faut entendre non pas « le processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement⁴ », mais plutôt la résultante de celui-ci, c'est-à-dire la « représentation et la compréhension par l'esprit de quelque chose⁵ », d'une situation, d'un fait, etc. Que retiennent de l'évaluation des apprentissages telle que pratiquée à l'université, les étudiants qui la subissent ? Quelles images fortes, positives ou négatives, en gardent-ils ?

Selon Sillamy Norbert (1967)⁶, la perception se définit comme une « conduite par laquelle un individu organise ses sensations et prend connaissance du réel. La perception est faite de ce qui est directement donné par les organes des sens (sensibilité extéroceptive), mais aussi, de la projection immédiate dans l'objet de qualités connues par inférence... La perception est un rapport du sujet à l'objet : celui-

4- Legendre R. Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin-ESKA, 1993 (2ème édition), p. 975

5- Dico Encarta

6- Sillamy N., Dictionnaire de la Psychologie, Paris, Librairie Larousse, 1967

3- On se souvient du cas relativement récent de cet enseignant du Département d'anglais suspendu pour implication dans une affaire de trafic de notes qui fut suspendu d'enseignement.

2- Aka A., De la nécessité de l'éthologie et de l'enseignement universitaire, in , pp.

ci a ses caractéristiques propres, mais c'est avec ma subjectivité que je le perçois».

Dans ce sens, les étudiants qui subissent les pratiques évaluatives de leurs Maîtres les vivent de façon concrète et ont des réactions spécifiques par rapports à celles-ci. Quelle est donc la nature des relations qu'ils entretiennent avec l'évaluation pédagogique à laquelle ils sont soumis au long de leur parcours académique ?

Voilà ce qu'il nous intéresse de cerner ici. A un second niveau, notre préoccupation est de recueillir, au regard de leur vécu actuel, leurs attentes c'est-à-dire, leurs souhaits en termes de changements à opérer dans ce domaine..

b- Apprentissage

Ce second concept peut se comprendre au moins de deux manières : il peut s'agir soit d'un processus, soit du résultat de ce processus :

L'apprentissage comme processus désigne le « passage d'un état initial à un état final, d'une étape d'une progression séquentielle à la suivante. L'observation du déroulement et la mesure des états successifs

s'impose à ce niveau. Un même résultat peut avoir été obtenu par des processus différents»⁷.

L'apprentissage est aussi un résultat «c'est-à-dire un acquis résultant d'expériences d'ordres divers imposées au sujet ou faites librement par lui. Cet état final est susceptible d'appréciation et de mesure».

Dans son fondement psychologique, on appelle apprentissage, «une modification de conduite en cas de répétition de la même situation stimulante. Pour qu'on puisse parler d'apprentissage, cette modification doit être systématique, c'est-à-dire se faire dans une direction déterminée, relativement durable et présenter un caractère adaptatif».

Sur la manière dont se réalise le processus d'appropriation par l'apprenant des connaissances à lui enseignées, plusieurs théories ont été développées. Dans le cadre de ce travail, nous avons pris le parti de ne pas nous y étendre outre mesure. Nous nous contenterons d'en évoquer quelques-unes : citons par exemple, la théorie associationniste avec Köhler et son singe (Apprentissage par insight), Les théories behavioristes dans lesquelles il faut classer les

expériences et enseignements de Pavlov (conditionnement reflexe ou conditionnement reflexe), et de Skinner (conditionnement opérant), le constructivisme de Piaget qui a permis de savoir que l'intelligence, facteur essentiel dans le processus d'apprentissage, se met en place de manière progressive et par étape et qu'à chaque étape correspondent des catégories d'apprentissage que l'enfant devrait normalement pouvoir réaliser puisqu'il s'agit d'une question de maturation. C'est pour quoi, trop tôt introduites à l'école primaire, dans le contexte de l'expérience de l'enseignement télévisuel (PETV), les mathématiques modernes, abstraites par essence, furent officiellement retirées des programmes d'enseignement de ce niveau sur recommandation, entre autres, de l'Institut de Recherche Mathématique (IRMA), quelques temps après la suppression de la télévision scolaire (1982-83). Ce qui signifie donc que si l'on soumet des enfants qui n'ont pas encore atteint, le niveau de développement intellectuel requis à des apprentissages à des apprentissage supérieurs., il est tout à fait normal qu'ils ne les réussissent pas.

Il faut également en référer au Cognitivisme, «théorie de la connaissance soutenue par la psychologie cognitive, qui conçoit

la pensée comme un centre de traitement des informations capable de se représenter la réalité et de prendre des décisions» . Selon cette théorie, « pour traiter les informations, la pensée est tenue pour réductible à des fonctions intellectuelles aptes à accomplir certaines tâches spécifiques : discrimination sensorielle, décodage perceptuel, entreposage, compilation, hiérarchisation, rappel, codage, symbolisation, etc. En s'appuyant sur les neurosciences, la cybernétique, le développement des ordinateurs et les sciences de l'informatique et de la computation, le cognitivisme contemporain essaie de simuler les activités intelligentes (intelligence) et de modéliser les fonctions mentales (reconnaissance des formes, pattern recognition)».

Comme tel, l'apprentissage apparaît donc comme la finalité du système d'enseignement-formation, En effet, si l'on décide d'enseigner des contenus ou de former des apprenants, c'est bien pour que ces derniers réalisent les apprentissages pour lesquels ils ont été placés dans cette situation de classe qui leur confère ce statut.

Lorsque nous parlons d'évaluation de l'apprentissage, c'est cette deuxième acception que nous retenons parce que la question fondamentale à laquelle

7- Thines G. et Lempereur A., Dictionnaire général des Sciences Humaines, Paris, Editions universitaire, 1975, p. 84

l'enseignant ou formateur doit répondre lorsqu'il a terminé sa séquence pédagogique est bien la suivante : Les étudiants à qui je me suis adressé ont-ils assimilé ce que j'ai voulu leur faire comprendre? En d'autres termes, ont-ils atteint les objectifs d'apprentissage à eux assignés ?

La réponse à cette interrogation passe nécessairement par cette opération complexe que nous appelons l'évaluation des apprentissages.

c- Evaluation

La littérature disponible offre de ce concept de nombreuses définitions dont quelques unes suivent. Dans son sens général, Bloom B.S. (1956) considère que l'évaluation est la «formulation, dans un but déterminé, de jugements sur la valeur de certaines idées, travaux, situations, méthodes, matériels, etc.». Pour Copie (1979) l'évaluation s'entend dans le sens de «jugement et interprétation que l'on donne de la qualité ou de la valeur de l'objet étudié, dans une perspective opérationnelle de prise de décision». Plus spécifiquement, l'évaluation est définie par Legendre R. comme la «démarche ou le processus conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la

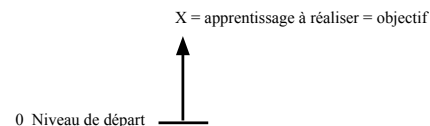
valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif».

Selon STUFFLEBEAM : «L'évaluation en éducation est le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles».

Tyler R.W. lui, estime que «L'évaluation est un processus qui consiste essentiellement à déterminer dans quelle mesure les objectifs d'éducation sont en voie d'être atteints par le programme d'études et de cours. Cependant, comme les objectifs d'éducation visent essentiellement à changer les êtres humains, c'est à dire que le but est de produire dans le comportement des étudiants certains changements souhaitables, alors l'évaluation est le processus consistant à déterminer dans quelle mesure ces changements de comportements sont en train de se produire».

Cette seconde proposition qui dit pratiquement la même chose, élargit cependant la perspective

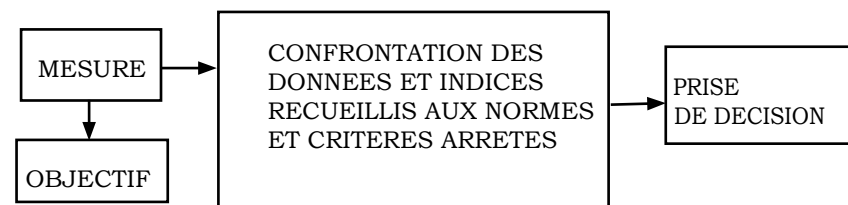
ou le champ de l'évaluation en visant à la fois le programme en tant qu'ensemble cohérent et la séquence pédagogique ou plus précisément le cours ou encore la leçon. C'est cette seconde dimension qui nous préoccupe dans cette étude. Il s'agit en effet de ce qui se passe à la fin d'une séquence pédagogique, lorsqu'il s'impose au pédagogue de vérifier comme relevé plus haut, le niveau réel auquel l'apprenant se situe par rapport aux objectifs visés au départ ainsi que le suggère le graphique ci-dessous :



A quelle distance de l'objectif terminal (X), l'étudiant qui part du point zéro (0) se trouve-t-il de façon objective grâce au cours à lui dispensé ? Est-il effectivement parvenu à (X), en dessous ou au-dessus ? Telle est la préoccupation fondamentale de l'évaluation des apprentissages. On peut donc déduire de cela que

l'évaluation des apprentissages est toute activité qui vise à recueillir des données ou des indices lié(e)s à la production de l'apprenant grâce à la mesure, à les analyser et à les interpréter afin de prendre la décision qui s'impose le concernant. En d'autres mots, retenons qu'évaluer, c'est accorder une valeur à un résultat de la mesure et disposer ainsi d'un critère ou d'une norme de comparaison afin de situer ce résultat par rapport à un cadre de référence.

L'évaluation des apprentissages est une opération complexe qui comporte trois phases ou étapes essentielles, à savoir la mesure dont le but est de recueillir les données ou indices pertinents en rapport avec l'objectif d'apprentissage visé, la confrontation de ces données et indices aux normes arrêtées, leur interprétation et enfin, la prise de décision. Chacun de ces éléments constitue une phase incontournable de cette opération. C'est ce que traduit le schéma ci-dessous :



L'enseignant ou le formateur est bien concerné par ces trois volets d'une opération plus globale qu'est l'évaluation des apprentissages. Aucun d'entre eux ne lui échappe, et personne n'est commis pour assumer une de ces phases à sa place. C'est cela la réalité.

Dans la pratique de la classe, l'évaluation des apprentissages se décline principalement en évaluation formative et en évaluation sommative.

Dans l'évaluation formative, le souci qui habite l'enseignant est celui d'aider l'apprenant, de l'accompagner au long du processus d'apprentissage sans qu'il soit nécessaire d'attribuer des notes devant compter à un moment ou un autre pour la prise de décisions concernant l'avenir de ce dernier. C'est une évaluation destinée à servir de miroir à l'apprenant à des moments précis de sa propre démarche pour lui permettre de prendre conscience du niveau auquel il se trouve chaque fois, par rapport à l'apprentissage à réaliser.

L'évaluation sommative elle, a pour destinée de faire le bilan de ce que l'apprenant a acquis. Elle se déroule à la fin de l'apprentissage ou d'une séquence d'apprentissage et vise à attribuer des notes qui, consignées dans des registres, vont servir à calculer

les moyennes (par matières, par trimestre, par semestre ou par année) intervenant dans la prise de décision relative à l'avenir scolaire de l'étudiant : il est admis, ajourné ou exclu.

L'évaluation sommative ou bilan relève de l'institution puisque compte doit lui être rendu alors que l'évaluation formative relève essentiellement de l'initiative et de la compétence de l'enseignant dans sa classe. C'est pour lui un instrument pédagogique au sens où il l'utilise comme un moyen d'accompagner l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage.

L'évaluation, cette opération pédagogique peut viser dans son utilisation, plusieurs buts. Elle peut avoir un but de diagnostic : dans ce cas elle vise à faire le point sur l'état actuel des connaissances de l'apprenant dans un domaine donné en vue de dégager ses points forts et ses points faibles, avec probablement en projet de faire de la remédiation (exemple : mise à niveau, cours de rattrapage, etc.).

L'évaluation peut être destinée à faire un pronostic, c'est-à-dire qu'elle vise à fournir des données à partir desquelles, on va pouvoir estimer les chances de réussite de l'apprenant par rapport à un nouvel apprentissage, à un nouveau programme, etc. Il s'agit de faire de la prédiction en quelque sorte.

Enfin, l'évaluation peut tout simplement consister à faire le bilan de l'apprenant par rapport à un apprentissage, une série d'apprentissages, ou tout un programme. Il s'agit ici de la visée ordinaire de l'évaluation classique que nous avons appelée plus haut, l'évaluation sommative ou bilan. L'apprenant a été engagé dans un processus d'enseignement-apprentissage donné. Une fois ce processus achevé, où en est-il par rapport aux objectifs visés ? Cette évaluation sommative ou bilan peut aussi prendre la forme d'une évaluation continue. Il s'agit de la même évaluation sommative sauf qu'elle est distribuée dans le temps (trimestre, semestre, etc.). Mais qu'elle soit ou formative, la préoccupation fondamentale de l'évaluation qui est de situer de façon précise le niveau atteint par l'apprenant par rapport à l'objectif projeté, demeure la même. Comment y répondre de façon efficace ?

d- Mesure

Comme mentionné dans les définitions ci-dessus, la mesure constitue le premier de ces trois volets du processus de l'évaluation des apprentissages.

Le terme mesure revêt plusieurs acceptions. Pour ce qui nous concerne ici, il

faut retenir l'acception dans laquelle la mesure est «une activité consistant à recueillir des résultats ou autres indices permettant la description quantitative des connaissances, des capacités ou des habiletés d'un élève» ou tout simplement d'un apprenant. Elle est la première étape de la démarche d'évaluation pédagogique qui consiste à recueillir des informations, à les organiser et à les interpréter⁸.

Maillon premier du processus d'évaluation, la mesure est l'opération préalable grâce à laquelle les données et indices à analyser et à interpréter sont recueillies et mis(e)s à disposition en vue d'une prise de décision.

Toute mesure a un objet. L'objet représente ce sur quoi porte la mesure (ex : les élèves de CM2 de Cocody). La caractéristique elle n'est rien d'autre que ce que l'on veut mesurer, c'est à dire la variable concernée : il peut s'agir du QI, de l'âge, de la taille, du niveau de développement intellectuel, etc. Le symbole est l'unité qui va être retenue dans le cadre de la mesure à effectuer. Si nous prenons par exemple le poids, il va sans dire que le symbole à

⁸ Legendre R, Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal-Paris, Guérin-ESKA, 1993 (2^{ème} édition), citant Le Ministère de l'Éducation du Québec (DGDP), p.831

utiliser sera l'unité de mesure du poids, c'est-à-dire le gramme (g) et s'il s'agit de la distance ou la longueur, ce sera le mètre. Enfin, le résultat est exprimé par le nombre de fois que ce symbole ou cette unité de mesure aura été observé(e) dans son application à la caractéristique retenue. Tout ce cheminement renvoie bien évidemment à la problématique de la construction de l'instrument de mesure, problématique à laquelle l'enseignant ou formateur est de façon constante confronté. S'agissant des apprenants, que faut-il mesurer ?

La capacité de mémoriser, l'aptitude à résoudre un problème, la capacité d'analyser, d'appliquer une méthode, une technique, etc. ? La mesure repose sur la conception et la mise en œuvre d'un instrument (instrument de mesure) spécialement confectionné à cet effet et qui en principe, a pour particularité de permettre de capter sans ambages, de façon exacte les données ou indices à soumettre à l'analyse et à l'interprétation en vue de la décision.

En matière d'évaluation des apprentissages, les enseignants ont à leur disposition une multitude d'instruments ou d'outils dont ils ont le choix en fonction du cas. Observant la

pratique de tous les jours, citons en quelques-uns des plus connus, par exemple : les questions à choix multiples (QCM), les questions à réponse courte et ouverte (QROC), la dissertation, la résolution de problème, la mise en situation, le commentaire ou l'explication de texte, la question à appariement, la question avec réponse à compléter, les tests de connaissance, etc.

Lorsque l'enseignant a achevé son cours et qu'il entreprend de se faire une idée précise du niveau d'avancement de ses apprenants par rapport à l'apprentissage auquel ils ont été soumis, il lui revient de décider, en tenant compte d'un certain nombre de paramètres, de l'instrument qui lui paraît le plus pertinent et le plus adapté au cas qui se présente devant lui.

Lorsque le choix de l'instrument est fait de façon judicieuse et que sa construction est conforme aux normes en la matière, c'est-à-dire qu'il est fait pour mesurer de manière effective ce pour quoi il a été conçu et construit (validité), la qualité de l'évaluation ne devrait souffrir d'aucune récrimination de la part de ceux à qui elle s'adresse ou à tout autre observateur. Au lieu de cela, la pratique évaluative à l'université de Cocody est ouvertement ou sournoisement

contestée et globalement accusée de complaisance, d'emprunte de favoritisme, de constituer souvent, une source de règlement de compte, etc. Et des faits observables tendent à créditer le sort qui est ainsi fait à cette partie pourtant fondamentale des attributions de tout enseignant. Citons par exemple, les démarches des étudiantes et étudiants pour « négocier des notes ou les points complémentaires » qui leur manquent, le développement et la généralisation des techniques et stratégies pour tricher, les nombreuses accusations contre certains enseignants qui distribueraient des notes par complaisance, etc. Somme toute, des pratiques qui si elles étaient avérées, risqueraient à la longue, d'entraîner la dépréciation progressive et durable de l'ensemble des formations dispensées et donc des diplômes délivrés par l'université. Pour éviter d'aboutir de façon irrémédiable à une telle issue, la question fondamentale à laquelle il nous semble utile de répondre est la suivante :

Comment les étudiants perçoivent-ils l'évaluation des apprentissages telle que pratiquée à l'université de Cocody ?

Objectifs et hypothèses de l'étude

Les objectifs

L'objectif général ici visé est d'analyser les perceptions et attentes des étudiants par rapport à l'évaluation des apprentissages telle que pratiquée à l'université de Cocody. Il s'agit, dans ce sens :

- de recueillir les sentiments et opinions des étudiants sur les pratiques évaluatives en cours à l'université de Cocody ;
- d'identifier à partir de ces données, les problèmes réels que pose l'évaluation des apprentissages à l'université ;
- de dégager des pistes possibles d'amélioration de la pratique en matière d'évaluation des apprentissages.

Les hypothèses

Hypothèse principale

Quels que soient leur nationalité, leur établissement d'origine (filière) et le rythme auquel se déroulent leurs études (redoublant, non redoublant), les étudiants de l'université de Cocody ont de l'évaluation des apprentissages, une perception unique, négative en général.

Hypothèses secondaires

- Les sentiments et attentes exprimés par les étudiants à l'égard des pratiques évaluatives à l'université sont indépendants du sexe, de l'établissement (ou filière) dans lequel ils sont inscrits, et du fait qu'ils aient déjà repris une année ou non (expérience personnelle)

- Les attitudes et opinions des étudiants vis-à-vis de l'évaluation des apprentissages telle que pratiquée à l'université sont liées au fait qu'ils sont informés ou non au préalable, par rapport aux objectifs et modalités de l'évaluation des apprentissages. On peut penser que s'ils disposaient au préalable, des informations nécessaires, ils en auraient une vision probablement plus objective et positive.

Comment Vérifier sur le terrain les hypothèses ainsi formulées ?

2- MÉTHODOLOGIE*Le champ géographique de la recherche*

Sur les trois universités que comptait alors la Côte d'Ivoire⁹, seule l'université de Cocody a été retenue. Située dans le quartier de Cocody, à Abidjan, capitale économique du pays, cette institution universitaire est la plus grande, la plus importante et la

plus ancienne du pays. L'université de Cocody occupe l'emplacement exact de l'ancienne Université Nationale de Côte d'Ivoire. L'effectif actuel est d'environ 70.000 étudiants repartis entre 13 Unités de Formation et de Recherche (UFR) et de deux Ecole et Centre. C'est la réforme de 1995-1996 qui a restructuré les 7 anciennes facultés en ces 13 UFR¹⁰.

S'agissant des enseignants-chercheurs leur nombre était estimé au moment de l'enquête à 1500 environs parmi lesquels, des Professeurs Titulaires, des Maîtres de Conférences, des Maîtres-assistants et des Assistants, qui constituent le corps professoral. Les moniteurs et autres Lecteurs sont censés aider au fonctionnement de ces différentes structures en raison de leur faible nombre. Ce qui en termes d'encadrement, conduit à un taux d'environ 1/50, alors que la norme en la matière se situe selon l'UNESCO autour de 1/25.

Population et échantillonnage

Cette étude a concerné les étudiants en troisième année d'études universitaires, ou en année de Licence. Nous avons visé ceux-là parce qu'à ce niveau d'études, ils ont suffisamment d'expérience en matière d'évaluation pour pouvoir s'en faire une idée assez précise. Il ne nous a pas paru utile de monter

jusqu'aux étudiants de quatrième année (Maîtrise) ou de Troisième cycle même si une comparaison entre les trois cycles d'études universitaires n'aurait peut-être pas été sans intérêt. Notre souci était simplement de limiter le nombre de variables.

Au total, sept cents étudiants ont été interrogés dans sept (07) des 13 UFR qui constituent l'université de Cocody et se répartissent comme suit :

| Etablissements universitaires retenus | Nombres d'étudiants retenus | | |
|---|-----------------------------|--------|-------|
| | Garçons | Filles | Total |
| UFR Mathématique Informatique | 70 | 30 | 100 |
| UFR Sciences Juridiques et Politiques | 70 | 30 | 100 |
| UFR Langues Littératures et Civilisations | 70 | 30 | 100 |
| UFR Sciences Médicales et Biologiques | 70 | 30 | 100 |
| UFR Odontostomatologie/ Pharmacie ¹ | 70 | 30 | 100 |
| UFR Sciences de la terre et des ressources minières | 70 | 30 | 100 |
| UFR Sciences de l'homme et de la société | 70 | 30 | 100 |
| Total | 490 | 210 | 700 |

Un regroupement par affinité de ces établissements permet de voir qu'ont été pris en compte, les différents groupes disciplinaires d'avant la réforme qui a transformé les Facultés en Unités de Formation et de Recherche (UFR). On a ainsi, L'ex-Faculté des Sciences et Techniques (FAST) avec les UFR Mathématiques et Informatique et Sciences de la terre et des ressources minières; l'ex-Faculté des Lettres, des Arts et des sciences humaines (FLASH) avec les UFR Sciences de l'homme et de la société et Langues, Littératures et Civilisations; les Sciences de la santé (Médecine, Odontostomatologie et Pharmacie) et enfin, l'UFR Sciences juridiques et politiques.

Dans chacune de ces huit UFR, nous avons prélevé sans considération de la taille de l'établissement, des sous-échantillons théoriques de 100 personnes, avec 70 garçons pour 30 filles. Ce qui nous fait un total de 700 étudiants à interroger dont 490 garçons et 210 filles.

Instrument de recueil des données et administration

Le recueil des données a été réalisé par le biais d'un questionnaire écrit comportant 19 items dont trois sont consacrés à l'identification des répondants. Afin de nous donner la chance de recueillir le plus possible d'exemplaires remplis, nous avons sollicité et obtenu la complicité d'un

⁹ Depuis, la Côte d'Ivoire en compte au total cinq (5). Les URES de Daloa et de Korhogo sont érigées en universités à part entière

¹⁰ Il s'agit des Facultés des Lettres des Arts et des Sciences Humaines (FLASH), des Sciences et Techniques, de Médecine, d'Odontostomatologie, de Pharmacie, Droit et Sciences Economiques.

certain nombre de collègues des UFR concernées qui ont accepté qu'une trentaine de minutes de leur temps de cours soit sacrifiée au profit de l'administration directe des questionnaires. Nous leur en resterons reconnaissant.

Commencée au début du mois de Mars, cette enquête s'est terminée dans la première quinzaine du mois de Mai de la même année. Le temps d'administration a été quelque peu rallongé d'abord à cause des congés de Pacques, du fait que dans un certain nombre d'UFR, les étudiants de troisième année étaient en plein examen (1^{ère} ou 2^{ème} session). A ces deux évènements s'était ensuite ajoutée la grève de protestation de trois jours, soit du 27 au 29 Avril) décrétée par la CNEC (Coordination Nationale des Enseignants et Chercheurs). Finalement l'enquête sur le terrain avait pris fin 1 deux (2) semaines plus tard.

Le traitement des données a été fait grâce au logiciel spécial d'analyse des données, le SPSS¹¹.

Tableau de «Configuration des répondants»

| Etablissements universitaires retenus | Nombre d'étudiants | | |
|---|--------------------|------------|--------------|
| | échantillons | répondants | % répondants |
| UFR Mathématique-Informatique | 100 | 83 | 83 |
| UFR Sciences Juridiques et Politiques | 100 | 81 | 81 |
| UFR Langues Littératures et Civilisations | 100 | 64 | 64 |
| UFR Sciences Médicales et Biologiques | 100 | 34 | 34 |
| UFR Odontostomatologie/Pharmacie | 100 | 68(40+28) | 68 |
| UFR Sciences de la terre et des ressources minières | 100 | 41 | 41 |
| UFR Sciences de l'homme et de la société | 100 | 94 | 94 |
| Total | 700 | 465 | 66,42 |

Grâce à la stratégie d'administration des questionnaires que nous avons adoptée dans le cadre de la présente étude (recours à la complicité de collègues enseignants), nous avons obtenu dans l'ensemble, un taux intéressant de répondants, soit 66,42 %. Le tableau récapitulatif ci-dessus laisse voir tout de

même, quelques taux de réponse relativement bas. Il s'agit de cas ou les exemplaires n'ont en définitive, pas pu être remplis sur place. Probablement à cause du retard pris dans les cours et la nécessité urgente de les rattraper, certains collègues contactés ont du procéder de façon classique, c'est-à-dire qu'ils ont remis les exemplaires à remplir aux étudiants dont certains n'ont évidemment pas rendu leurs «copies».

Sur les personnes qui ont participé de façon active à l'enquête, on note que les étudiantes représentent 32,3 % soit 154 personnes. Par ailleurs, que 67,5% d'entre eux, soit 322 étudiants ont déjà doublé au moins une fois pour 137 (28,7%) qui n'ont pas encore perdu d'année.

Telle est la configuration des étudiants qui ont accepté de participer à cette enquête. Quelles réponses donnent-ils aux différentes questions qui leur on été posées ?

3- LES RESULTATS OBSERVES

3.1- Appréciation générale de l'évaluation des apprentissages telle que pratiquée à l'université

On note qu'une majorité de 280 répondants sur 462, soit 58,7% jugent l'évaluation «peu

efficace». Si on y ajoute 33 qui la jugent «tout à fait inefficace, on obtient une majorité forte de 313 personnes, soit 65,6% des enquêtés qui se sont prononcés sur cette question. En revanche, 149 autres, soit 31,2% pensent le contraire. Cette configuration des réponses est-elle influencée de façon significative par les variables retenues, notamment le sexe des répondants ? Avec $\alpha=0,534$, à 3 degrés de liberté, on retient que le test $\chi^2=2,188$ n'est pas significatif au seuil de 5%. Autrement dit, les réponses à la question posée ne varient pas en fonction du sexe. La tendance est la même tant chez les garçons que chez les filles. Ces deux catégories de répondants trouvent que l'évaluation est «peu efficace» voir «tout à fait inefficace», soit 69,5% des garçons et 63,3% des filles.

3.2- Des critères pris en compte dans l'évaluation des apprentissages

Les enquêtés ont eu à se prononcer sur plusieurs critères :

3.2.1- Le genre

Sur les 323 personnes qui se sont prononcées sur cette question, sur les 477 interrogées (67,7%), 280 (58,7%) rejettent le genre comme critère pris en compte dans l'évaluation des apprentissages. Ils considèrent qu'il ne s'agit pas d'un critère pertinent.

¹¹ Statistical package for social sciences : SPSS Base 9.0 Applications guide, USA, SPSS Inc., 1999

3.2.2- Les rapports enseignants-enseignés

Au total, 344 (72,1%) sur 477 répondants ont exprimé un point de vue par rapport à ce critère. Parmi eux, une majorité relative de 46,3% rejette ce critère. En revanche, si on ne considère que ceux qui se sont prononcés, les partisans du rejet du critère «rapport enseignants-enseignés» constituent une majorité absolue de 64,2%.

3.2.3- La situation particulière de l'étudiant(e)

Il se dégage une majorité de 268 sur 305 enquêtés dont l'attention a été retenue par ce critère, soit 56,2% qui ne considèrent pas que la condition particulière que vit l'apprenant(e) soit un critère pertinent à prendre en compte. Cette majorité passe à 87% si on ne considère que ceux qui ont exprimé une opinion sur ce critère.

3.2.4- L'exactitude du contenu

402 étudiants sur 477, soit 84,3% de l'ensemble des répondants se sont exprimé à ce niveau. Parmi, eux, on relève une majorité écrasante de 79,9% qui retient ce critère comme tout à fait pertinent, majorité qui s'avère encore plus forte si l'on ne considère que les 402 enquêtés concernés, soit, 94,8%.

3.2.5- Présentation générale de la production de l'étudiant

On observe ici aussi, une tendance similaire. En effet, non seulement ce critère retient l'attention de 368 étudiants sur les 477 répondants, soit 77,1%, mais il se dégage une majorité de 325 (soit 68,1% ou même de 88,3% si on en reste à ceux qui s'y sont intéressés, qui pensent qu'il s'agit d'un critère d'évaluation valable.

3.2.6- Tendance générale de la réponse

328 étudiants sur 477, soit 68,8% de l'ensemble des répondants ont jugé de la pertinence de ce critère. Parmi eux, 220, soit 67,1% estiment que la tendance ou allure générale de la production de l'étudiant est un critère valable que l'on doit ou peut prendre en compte dans l'évaluation des apprentissages.

3.2.7- Autres critères

80,6% des 134 étudiants qui se sont intéressés à cette question n'ont pas trouvé d'autres critères susceptibles d'entrer en ligne de compte dans l'évaluation des apprentissages que ceux soumis à leur appréciation.

3.3- De la pertinence des critères

445 des 477 étudiants qui ont participé à l'enquête, soit 93% d'entre eux se sont prononcés par rapport à la question posée.

Parmi ces derniers, une majorité relative de 194 éléments, soit 40,7% considère que ces critères sont «assez pertinents». Si on y ajoute les 73 autres (15,3%) qui les trouvent «tout à fait pertinents», on obtient une majorité de 267 éléments, soit 56% des enquêtés qui expriment cet avis favorable. En revanche, 31,7% des répondants trouvent ces critères «peu pertinents» et 5,7% autres, «tout à fait erronés».

Par rapport à la variable «sexe», le χ^2 calculé est égal à 12,334. Avec $p=0,006$, inférieur au seuil de 5% à 3 degrés de liberté, le test χ^2 est significatif. Ce qui veut dire que garçons et filles n'ont pas la même appréciation de la pertinence des critères auxquels les enseignants ont recours. On note en effet que si la majorité des filles (52,4%) les trouvent «assez pertinents», chez les garçons il n'y a qu'une majorité relative de 39,3% qui souscrit à cette appréciation.

«L'établissement d'origine des répondants» n'influence pas significativement, leurs réponses à cette question. En effet le test χ^2 (0,130) au seuil de 5%, à 9 degrés de liberté, n'est pas significatif. S'agissant de la variable «rythme des études», elle n'influence pas non plus la répartition des réponses des enquêtés par rapport aux quatre

(4) modalités de réponse à la question posée. On a en effet, $\chi^2=0,325$ au seuil de 5%, à 3 degrés de liberté.

3.4- Communication des critères aux étudiants

Les critères pris en compte dans l'évaluation des apprentissages par les enseignants sont-ils communiqués au préalable aux étudiants ? Les réponses des enquêtés à cette question paraissent assez disparates. En effet, si on considère les 462 opinions exprimées sur les 477 enquêtés, soit 96,9% et si on prend isolément chacune des valeurs de l'échelle, on note que ceux qui estiment que ces critères sont «souvent» communiqués aux étudiants sont les plus nombreux. Ils représentent 38,6%. Mais ils sont suivis par ceux qui pensent plutôt qu'ils ne sont que «rarement» communiqués, 151 personnes représentant 31,7% des étudiants concernés. Ensuite viennent ceux selon qui les critères retenus ne sont «jamais» communiqués et enfin ceux qui au contraire, soutiennent que c'est plutôt «toujours» qu'ils sont communiqués aux étudiants. Si on procède au regroupement par affinité, deux à deux de ces 4 valeurs, la tendance majoritaire apparaît très clairement : Il ressort en effet que si l'on met ensemble, les répondants qui affirment que

les critères en question sont communiqués «rarement» et «jamais», on obtient une majorité de 52,2% contre 44,5% pour l'ensemble de ceux qui affirment le contraire, c'est-à-dire «souvent» et «toujours». On doit donc conclure que la communication des critères d'évaluation aux étudiants ne se fait pas de façon systématique.

On note par ailleurs que les réponses des enquêtés à cette question sont influencées par la variable «sexe». En effet, avec $\alpha = 0,035$, au seuil de 5 %, le test $\chi^2 = 8,616$ est significatif (0,0350,5). Ce qui veut dire que garçons et filles n'y répondent pas tout à fait de la même manière. On note dans ce sens que du point de vue de la «concentration des réponses par sexe, les filles semblent plus sévères dans leur jugement que les garçons. Par exemple, pour la réponse majoritaire «souvent», on enregistre 45,9% des filles et 36,9% des garçons. En revanche, pour ceux qui estiment que les critères ne sont «jamais» communiqués aux étudiants, la tendance est inverse : les garçons sont plus nombreux à y souscrire, (24,8%) que les filles (13,5%).

Par rapport à la variable «établissement d'origine», on retient que le test χ^2 (0,053) est significatif au seuil $\alpha = 5$ %, à 9 degrés de liberté. Autrement dit, les réponses exprimées ici

ne sont pas les mêmes et varient d'un établissement à l'autre.

Enfin, il faut retenir que la variable «Rythme de progression dans les études» n'a pas d'influence significative sur les réponses à la question posée. Avec $\chi^2 = 0,536$, au seuil de 5%, à 1 degré de liberté. Autrement dit, étudiants redoublants et non redoublants se répartissent de manière à peu près semblable pour toutes les modalités de réponse.

3.5- Enseignant dont on apprécie la façon d'évaluer

Sur 477 étudiants interrogés, 461, soit 96,6% s'expriment sur la question. Parmi eux, 426, soit 89,3% répondent «oui», c'est-à-dire qu'il y a au moins un enseignant dont ils apprécient positivement la façon d'évaluer.

Le sexe n'influence pas les réponses des enquêtés. Garçons et filles répondent de façon fortement majoritaire «oui» à la question posée, soit respectivement 91,3% et 94,6%. Autrement dit, le test χ^2 (= 1,118) n'est pas significatif au seuil de 5% à 1 degré de liberté. Par rapport à la variable «établissement d'origine», le test χ^2 (= 2,878) au seuil de 5% à 3 degrés de liberté, n'est pas significatif. Autrement dit, les répondants s'expriment indépendamment de cette variable.

Il en est de même pour la variable «rythme des études», avec $\chi^2 = 0,439$ au seuil de 5% et 1 degré de liberté. Elle n'a pas d'influence significative sur les réponses des enquêtés.

La question leur avait donc été posée de savoir sur quelle bases apprécient-ils la façon d'évaluer de ces enseignants. En réponse, plusieurs éléments ont été évoqués par les intéressés, à savoir :

3.5.1- la générosité de l'enseignant

266 soit 55,8% des enseignants se sont prononcés sur la question. De cette catégorie de répondants, il se dégage une forte majorité de 86,5% qui rejette «la générosité» de l'enseignant comme critère crédible pour expliquer le fait que les étudiants aiment ou acceptent la façon d'évaluer de tel ou tel enseignant. Ce n'est apparemment pas ce qu'ils cherchent chez leurs Maîtres.

3.5.2- La pertinence de ses observations

Sur 359 personnes qui se sont exprimées (75,3%) sur 477 enquêtés, 327, soit 91,1% retiennent cet argument comme justifiant leur préférence pour la façon d'évaluer d'un enseignant.

3.5.3- La logique entre les observations formulées et la note attribuée

Parmi les 330 étudiants sur 477, soit 69,2% des interrogés, 297, soit 90%, c'est-à-dire la quasi-totalité des intéressés estiment que le fait qu'il y ait une logique perceptible entre les observations formulées par l'enseignant et la note qu'il a attribuée à la copie est un gage de compétence qui justifie donc qu'ils aient une préférence pour sa façon d'évaluer.

3.5.4- Sa rigueur

La rigueur dont l'enseignant fait preuve dans l'évaluation des productions des élèves est un des facteurs que les enquêtés retiennent pour justifier leur choix pour sa façon d'évaluer. Cette opinion est partagée par une majorité écrasante de 89,1% des 304 personnes (63,7%) qui se sont intéressées à la pertinence de ce facteur.

3.5.5- Autres qualités ou facteurs

A la question de savoir si en dehors de ceux ci-dessus-cités, les enquêtés en identifient d'autres, ils sont 127 sur les 477 enquêtés à réagir. Et parmi ces derniers, une forte majorité de 77,2% considèrent que c'est là l'essentiel et qu'ils n'en voient pas d'autres de vraiment importants et significatifs.

3.6- Enseignants dont on n'apprécie pas la façon d'évaluer

Cette question a intéressé 451 des 477 enquêtés, soit 94,5%. Parmi les 357 intéressés, soit, 74,8%, affirment qu'il y a des enseignants dont ils n'aiment pas la façon d'enseigner. Il n'y a que 94 personnes, soit 19,7% qui soutiennent le contraire, c'est à dire qu'ils apprécient la manière d'évaluer de tous les enseignants.

Ces réponses varient-elles en fonction des variables retenues ? Indépendamment de la variable « sexe », les répondants affirment de façon majoritaire, qu'il y a des enseignants dont ils n'apprécient pas la façon d'enseigner. Autrement dit, aussi bien les garçons (78,9%) que les filles (79,2%) expriment ce point de vue. En effet, avec $\chi^2=0,875$, au seuil de 5% et à 1 degré de liberté, la différence entre ces deux catégories d'enquêtés n'est pas significative. Les réponses des enquêtés ne sont pas non plus influencées par la variable « établissement d'origine », avec $\chi^2 = 4,289$, au seuil $\alpha = 5\%$, à 3 degrés de liberté. Elles sont indépendantes de cette variable.

Enfin, qu'ils soient redoublants ou non redoublants, leurs réponses ne varient pas de façon significative

avec $\chi^2 = 0,883$, au seuil de 5%, à 1 degré de liberté. Mais sur quels arguments les partisans de la tendance majoritaire en question s'appuient-ils pour justifier cette attitude ?

3.6.1- La méchanceté de l'enseignant

Sur 477 enquêtés, 292, soit 61,2% réagissent par rapport à cet item. Sur cet effectif, 159, soit 54,5% stigmatisent la méchanceté de l'enseignant comme pesant de façon significative sur le fait qu'ils n'aiment pas sa manière d'évaluer les apprentissages

3.6.2- Sa sévérité

Au total, 309 répondants sur 477 enquêtés réagissent par rapport à cet item. Parmi eux, on note qu'une majorité importante de 71,5% (221) retient comme élément fondant leur avis, la sévérité de l'enseignant.

3.6.3- Sa sensibilité au genre (sexe)

Seuls 263 des 477 répondants se sont intéressés à la question. Une majorité de 70,7% de ces derniers rejettent en revanche, ce critère comme susceptible de justifier leur attitudes vis-à-vis des enseignants par rapport à leur façon d'évaluer les apprentissages.

3.6.4- Son manque de rigueur

Sur les 258 (54,4%) intéressés par la question, il se dégage une majorité de 59,3%, 153 personnes pour qui le manque de rigueur de l'enseignant est une des raisons pour lesquelles ils n'aiment pas leur façon d'évaluer les apprentissages.

3.6.5- Absence de critères objectifs d'évaluation

302 répondants sur 477 ont réagi par rapport à cet item, soit 63,3%. La majorité de ces derniers, soit 72,2%, pense qu'il s'agit là d'une des raisons fondamentales pour lesquelles elle n'apprécie pas de façon positive, la façon d'évaluer de certains enseignants.

Ces réponses sont-elles influencées par certaines variables ? Avec $\chi^2=0,266$ au seuil de 5%, à 3 degrés de liberté, on retient que les enquêtés, donnent des réponses qui sont indépendantes de la variable « établissement d'origine ».

Quant aux enquêtés, non redoublants ou redoublants, ils soutiennent dans leur majorité (73,3% et 71,3%) qu'il n'y a pas de critères objectifs d'évaluation. Avec $\chi^2=0,733$, toujours au seuil de 5%, à 1 degré de liberté, ils estiment que la variable « rythme des études n'influence pas de façon significative, leurs réponses.

3.6.6- Subjectivisme dans l'attribution des notes

Les 243 personnes qui se sont exprimées sur la question, émettent des avis tout à fait partagés. En effet, 50,2% d'entre elles soutiennent que le subjectivisme n'est pas un fondement significatif et positif de l'attribution des notes, alors que 49,2% autres soutiennent le contraire.

Le test χ^2 étant égal à 0,818 au seuil $\alpha=5\%$, à 1 degré de liberté, il n'est pas significatif. Autrement dit, filles et garçons se retrouvent dans chacune des deux positions adoptées. En revanche, on doit retenir que les réponses des enquêtés sont influencées par leur établissement d'origine dans la mesure où $\chi^2=0,011$, avec 3 degrés de liberté, au seuil de 5%. En observant bien les données, on remarque en effet que les enseignants de Droit/ Sciences économiques et de l'ex FLASH donnent majoritairement la réponse « oui », c'est-à-dire qu'ils affirment l'existence d'un certain subjectivisme dans l'attribution des notes alors que ceux des Sciences de la santé et des Sciences et techniques répondent plutôt « non ». Ces derniers n'admettent pas l'existence d'un tel subjectivisme. Ce sont eux qui font semble-t-il, le plus confiance en l'objectivité des notes qu'ils attribuent aux étudiants.

3.6.7- Négligence dans la correction

59,7% des 477 répondants (285) ont réagi à cet item. Parmi eux, il y a une majorité de 62,5% qui retient la négligence comme une justification pertinente du jugement porté sur ces enseignants

3.6.8- Autres défauts

Seuls 143 personnes prennent position et parmi eux, 108, soit 75,5% n'en voient pas d'autres.

3.7- Méthodes d'évaluation utilisées

3.7.1- La résolution de problème

Parmi les 363 répondants sur 477 qui ont réagi, soit 76,1% il se dégage une majorité de 74,7% qui soutient que cette façon d'évaluer, les apprentissages est souvent utilisée.

3.7.2- Les questions à choix multiples (QCM)

328 des 477 enquêtés, soit 68,8% ont réagi. Parmi ces derniers, une majorité courte de 52,4% estime que les QCM ne sont pas souvent utilisés. En revanche, on enregistre aussi, 47,6 % autres des enquêtés qui disent le contraire.

3.7.3- Les Questions à réponse ouverte et courte (QROC)

339 enquêtés sur 477 se sont exprimés sur cette forme d'évaluation. Parmi eux, 68,4%, soit 232 personnes, estiment que cette méthode est souvent utilisée par les enseignants dans l'évaluation des apprentissages.

3.7.4- La dissertation

On a 333 enquêtés sur 477, soit 69,8% qui se sont intéressés à la question. Parmi ces derniers, 54,7% (182) affirment que la dissertation est suffisamment utilisée par les professeurs. 45,3% autres soutiennent le contraire.

3.7.5- Le commentaire et l'explication de texte

Sur les 477 enquêtés, 296 expriment un point de vue et parmi ces derniers, on relève une majorité de 62,8% (186) qui soutiennent que le commentaire et l'explication de texte ne sont pas souvent utilisés comme méthodes d'évaluation des apprentissages. Ceux qui soutiennent le contraire constituent une minorité de 37,2%.

3.7.6- Les travaux de recherche

Sur 303 personnes qui se sont prononcées sur la question, soit 63,5% des 477 personnes interrogées, 62,4% estiment l'évaluation sous forme de

travaux de recherche est assez souvent utilisée.

3.7.7- Les questions à appariement

225 personnes (53,5%) des 477 enquêtées ont réagi ; la grande majorité d'entre elles estiment que les questions à appariement sont souvent utilisées par les enseignants au niveau de l'évaluation

3.7.8- Les questions avec réponse à compléter

Sur les 477 personnes interrogées, 281 se sont exprimées dont 69, soit 14,5% seulement soutiennent que les QRC sont souvent utilisées. Ce n'est pas l'avis de la majorité des 212 autres, soit 75,4% qui elles, ne le pensent pas. , Autrement dit, les questions à réponse à compléter sont peu utilisées à ce niveau.

3.7.9- Le travail en groupe

Cet item a intéressé 319 (66,9%) personnes sur 477. C'est la majorité. Parmi eux, 197, soit 61,8% soutiennent que le travail de groupe est souvent utilisé par les enseignants.

3.7.10- Autres Instruments

Seuls 148 personnes sur 477 ont réagi, soit 31%. La majorité de ces derniers, c'est-à-dire 84,5% (125) affirment ne pas

connaître d'autres instruments d'évaluation des apprentissages. Ce qui paraît tout de même un peu court !

3.8- Les instruments d'évaluation ayant le plus marqué les étudiants

3.8.1- La résolution de problèmes

Sur 477 concernés, 318, soit 66,7% ont exprimé une position. Parmi eux, il se dégage une majorité de 207 individus, soit 65,1% qui soutiennent qu'ils ont été vraiment marqués par la résolution de problème comme forme d'évaluation.

3.8.2- Les Questions à Choix Multiples (QCM)

297 personnes sur les 477 individus interrogées, soit 62,3% ont pu réagir. Parmi eux, 57,9%, soit 172 individus disent avoir été aussi marqués par les QCM comme instruments d'évaluation des apprentissages.

3.8.3- Les Questions à Réponse Ouverte et Courte (QROC)

Par rapport à cet item,, 299 personnes (62,7%) ont pris position. Parmi eux, nous avons une majorité de 60% qui soutiennent que les QROC les ont marqués comme forme d'évaluation.

3.8.4- La Dissertation

279 enquêtés sur 477, soit 58,5% ont réagi. Une courte majorité de 50,5% de ces derniers estime avoir été marquée par cette forme d'évaluation. Toutefois, on peut dire que les points de vue sont partagés puisqu'une autre moitié (49,5%) dit le contraire.

3.8.5- Le Commentaire et l'Explication de texte

sur 477 enquêtés, 53,9%, soit 257 personnes ont exprimé une position. La majorité d'entre elles, c'est-à-dire 170 (66,1% estime n'avoir pas été marquée par ces deux formes d'évaluation. Seule une minorité de 87 personnes (33,9% soutient le contraire.

3.8.6- Le Travail de recherche

276 répondants sur 477 expriment une position, soit 60 (57,9)% de l'ensemble. Parmi ceux-ci, 161, soit 58,3% soutiennent avoir été impressionnés ou marqués par le travail personnel de recherche comme forme d'évaluation.

3.8.7- Les Questions à appariement

42,2% des 477 répondants, c'est-à-dire 225 personnes ont exprimé une position précise : sur cette courte majorité, il se dégage une forte majorité de 86,7% qui soutient

n'avoir nullement été marquée par les questions à appariement comme forme d'évaluation. En clair, ils ne connaissent pas tellement cet instrument au service de l'évaluation !

3.8.8- Le Travail de groupe

289 répondants sur 477 donnent un point de vue. On trouve parmi eux, 174 personnes, soit 60,2% qui ont été marquées par cette forme d'évaluation.

3.8.9- D'autres méthodes d'évaluation

On enregistre ici, 142 répondants sur 477 qui ont réagi par rapport à cette forme d'évaluation. Ils représentent 29,8%. Parmi eux, la grande majorité, soit 93% n'ont été marquées par aucune autre forme d'évaluation que celles soumises à leur appréciation. Ce qui pourrait aussi signifier que les intéressés ne connaissent tout simplement pas d'autres formes d'évaluation des apprentissages.

3-9- Les préférences des étudiants

3.9.1- La Résolution de problème

On note ici que sur les 477 répondants, 313 réagissent, soit 65,6%, parmi lesquels, 221, soit 70,6% affirment leur préférence

pour la résolution de problème comme forme d'évaluation

3.9.2- Les QCM

313 répondants sur 477 s'expriment, soit 65,6%. Parmi eux, on a 201 personnes, soit 64,2% qui expriment leur préférence pour les Questions à Choix Multiples comme méthodes d'évaluation. Il s'agit d'une opinion majoritaire.

3.9.3- Les QROC

Sur les 477 répondants, 281 ont exprimé un point de vue, soit 58,9%. Parmi ces derniers, 178, soit une majorité de 63,3% déclarent leur préférence pour les QROC.

3.9.4- La Dissertation

Sur 477 répondants, nous avons 273 réactions qui ont été enregistrées, c'est-à-dire 57,2%. Ici, on observe une courte majorité de 53,1% qui exprime sa préférence pour la dissertation.

3.9.5- Commentaire et Explication de texte

247 (51,8) sur 477 répondants se sont exprimés sur ce point. Parmi eux, 66,4%, soit 164 personnes préférences deux formes que peut prendre l'évaluation des apprentissages que sont le commentaire et l'explication de texte.

3.9.6- Les travaux de recherche

304 des 477 enquêtés, soit 63,7% ont formulé une opinion sur la question. 76,6% d'entre eux, soit 233 personnes disent avoir une préférence pour les travaux de recherche comme forme ou instrument d'évaluation.

3.9.7- Les questions à appariement

Ceux qui ont réagi à cet item sont au nombre de 227 sur 477, soit 47, 6%. Parmi eux, la majorité, soit 170 individus qui représentent 75%, ne retiennent pas cette forme d'évaluation parmi leurs préférences

3.9.8- Les questions à réponse à compléter

Sur 477 enquêtés au total, on a 244 réponses, soit 51,2%. Parmi ces derniers, on a une majorité de 62,3%, soit 152 personnes qui retiennent cette forme d'évaluation comme une de leurs préférences.

3.9.9- Le travail de groupe

286 répondants sur 477, soit 60% ont donné leur opinion. Parmi eux, 185, soit 64,7% expriment leur préférence pour cette forme d'évaluation entre autres

3.9.10- D'autres formes ou méthodes d'évaluation

Au total, 141, soit 29,26% seulement sont concernés. Sur

cet effectif, il y a 121, soit 85,8% qui n'ont aucune autre préférence. Ceci pour dire qu'ils ne connaissent peut-être pas d'autres formes d'évaluation.

3.9.11-Appréciation des notes distribuées

446 personnes sur 477, soit 93,5% se sont sentis concernées par cette question. Parmi ces dernières, 322, soit 72,2% estiment que les notes attribuées sont «plus ou moins justifiées». On en trouve 93 autres, soit 21% qui les estiment «tout à fait justifiées». Il apparaît tout à fait clair que les étudiants interrogés ne remettent pas systématiquement en cause les notes qui leurs sont attribuées par leurs Maîtres.

Par rapport à la variable «établissement d'origine, le test de χ^2 n'est pas valide, plus de 25% de valeur théorique étant inférieurs à 5

Quant à la variable «rythme des études, elle influence de façon significative les réponses avec $\chi^2=0,048$ à 3 degrés de liberté, au seuil de 5%. L'examen des chiffres montre bien que si non redoublants et redoublants soutiennent de façon majoritaire que les notes attribuées par les enseignants sont «plus ou moins justifiées», les redoublants ont plus tendance à donner cette

appréciation (75,1%) contre 66,4% pour ceux qui n'ont jamais doublé. Dans leur majorité, les étudiants interrogés pensent tout de même que les notes attribuées par leurs maîtres sont relativement justifiées. Elle ne sont donc pas systématiquement vues comme arbitraires.

Tels sont là exposés, les résultats de cette étude. Que faut-il en penser ?

4- DISCUSSION

L'objectif général de ce travail, faut-il le rappeler, est d'analyser les perceptions et attentes des étudiants par rapport à l'évaluation des apprentissages telle que pratiquée à l'université de Cocody.

Celui-ci a été ensuite décliné en trois objectifs spécifiques, à savoir :

1. recueillir les sentiments et opinions des étudiants sur les pratiques évaluatives en cours à l'université de Cocody ;
2. identifier à partir de ces données, les problèmes réels que pose l'évaluation des apprentissages à l'université ;
3. dégager des pistes possibles d'amélioration de la pratique en matière d'évaluation des apprentissages.

L'examen des résultats exposés nous permet de noter que ces objectifs ont été atteints. En effet, l'enquête que nous avons conduite nous a permis de recenser les sentiments et opinions des étudiants aux pratiques d'évaluation des apprentissages à l'université de Cocody, et de mettre en reliefs les principales difficultés qui y sont attachées. Des pistes de solution ont été ensuite proposées :

En rapport avec ces objectifs, des hypothèses avaient été formulées et il s'agissait de vérifier sur le terrain.

L'hypothèse principale était la suivante : *Quels que soient la nationalité, le sexe, l'établissement d'origine (filière) et le rythme auquel se déroulent leurs études (redoublant, non redoublant), les étudiants de l'université de Cocody ont de l'évaluation des apprentissages, une perception unique, négative en général.*

A partir de cette hypothèse principales, des hypothèses secondaires ont été formulées, à savoir :

Les sentiments et attentes exprimés par les étudiants à l'égard des pratiques évaluatives à l'université varient avec le sexe, l'établissement(ou filière) dans lequel ils sont inscrits, et le fait qu'ils aient déjà repris une année

ou non (expérience personnelle).

Les attitudes et opinions des étudiants vis-à-vis de l'évaluation des apprentissages telle que pratiquée à l'université sont liées au fait qu'ils sont au préalable informés ou non, par rapport aux objectifs et modalités de l'évaluation des apprentissages. On peut penser que s'ils disposaient au préalable, des informations nécessaires, ils en auraient une vision probablement plus objective et positive.

Ces hypothèses ont-elles été vérifiées sur le terrain ?

4-1 Lapremière hypothèse

L'analyse des données recueillies sur le terrain permet d'affirmer que cette première hypothèse a été pour l'essentiel, vérifiée. On observe en effet que le sexe, l'établissement d'origine et le rythme de déroulement des études (expérience) influencent de façon significative, certaines réponses formulées par les enquêtés à propos de l'évaluation des apprentissages telle que pratiquées par leurs Maîtres. Certaines réponses des enquêtés ne sont pas linéaires. Elles varient en fonction de l'une ou l'autre de ces trois variables.

A propos de l'appréciation globale des pratiques d'évaluation des apprentissages :

Dans leur écrasante majorité les enquêtés, filles et garçons

estiment que l'évaluation des apprentissages telle que pratiquée à l'université est «peu efficace», voire même «tout à fait inefficace». La variable sexe n'a pas d'incidence significative sur les points de vue exprimés par les filles et les garçons.

Sur les modalités de réponses proposées par rapport à la question de savoir quels sont les critères précis dont les enseignants tiennent compte dans l'évaluation de leurs productions, les intéressés retiennent principalement :

- l'exactitude du contenu ;
- la présentation générale du travail fourni
- la tendance générale des réponses de l'étudiant

Certains expriment une attitude positive, parfois nuancée. Toutefois, la tendance majoritaire est à la faveur de ceux qui estiment que le système d'évaluation connaît des problèmes assez sérieux auxquels il urge de trouver des solutions adéquates.

En revanche, on relève que des critères comme le *genre*, les *relations enseignants /enseignés* et la *situation particulière des étudiants* sont rejetés de manière franche ; En plus, ils n'ont pas trouvé d'autres critères

possibles, en dehors de ceux qui leur ont été proposés pour appréciation.

S'agissant des trois critères qu'ils retiennent, ils affirment qu'ils sont tout à fait pertinents. C'est ce qu'affirment 56 % d'entre eux.

On a pu noter par ailleurs que seule la variable «sexe» influence de façon significative les réponses exprimées en ce qui concerne les critères pris en compte par les enseignants. Il apparaît en effet que les filles sont plus nombreuses à soutenir cet avis que leurs condisciples garçons. Il aurait toutefois été intéressant d'identifier et d'analyser les raisons qui fondent cette opinion.

4-2 Deuxième hypothèse

L'information préalable et suffisante des étudiants sur les modalités et outils d'évaluation : par rapport à la question de savoir si ces critères sont communiqués aux étudiants avant leur mise en application, il faut retenir avec les participants à l'enquête que cela ne se fait pas de façon systématique. Il ne s'agit pas vraiment d'une pratique avérée en ce sens que très peu d'enseignants le font.

Par rapport aux variables retenues on observe que le sexe et l'établissement d'origine influencent quelque peu les réponses des enquêtés: ici,

les filles paraissent en effet, plus déterminées dans leur souscription à cette réponse que les garçons. Par ailleurs, les attitudes des répondants varient ici, d'un établissement à l'autre. En revanche, il n'y a pas de différence entre redoublants et non redoublants. Quel que soit le rythme de déroulement de leurs études, la majorité des enquêtés soutient que communiquer d'avance les modalités et outils de l'évaluation n'est pas une pratique régulière et systématique de la part des enseignants. En dépit de toute cette situation, retiennent-ils des enseignants dont ils apprécient de façon positive, la façon d'évaluer ?

Il ressort de cette enquête que de nombreux étudiants interrogés reconnaissent qu'il y a des enseignants qui évaluent de façon «correcte». Les enseignants ne sont donc pas vus dans leur ensemble, comme mauvais en soi, en matière d'évaluation. C'est de façon majoritaire qu'ils optent pour cette réponse qu'aucune des variables retenues n'influence de façon significative. Ils fondent cette opinion sur un certain nombre d'arguments, à savoir : la pertinence des observations qu'ils formulent,, la logique entre les observations et la note attribuée, la rigueur dans la façon dont ils travaillent, etc...

Parallèlement, les étudiants interrogés connaissent aussi des enseignants dont ils n'apprécient pas la manière d'évaluer ?

Ils sont, également nombreux à en connaître dont ils n'apprécient point les pratiques en matière d'évaluation. Et cette réponse est également indépendante des variables *sexe*, *établissement d'origine* et *rythme des études (le fait d'avoir re doublé ou non)*. Les facteurs qui militent selon eux, en faveur du fait qu'ils ne les aiment pas sont principalement : leur «méchanceté», leur «sévérité», leur «absence de rigueur», «l'absence de critères objectifs» d'évaluation, le «subjectivisme dans l'attribution des notes» ainsi que la «négligence dans la correction».

Dans l'ensemble, on doit retenir que les discours et autres rumeurs relatives à la fois aux enseignants et à leurs pratiques dans le domaine de l'évaluation des apprentissages ne sont pas toujours justes. Des nuances sont à faire. Si beaucoup d'enquêtés trouvent l'évaluation telle que pratiquée à l'université de Cocody «peu efficace», ils considèrent cependant que leurs Maîtres ne sont pas si injustes et subjectifs que cela, lorsqu'ils procèdent à l'évaluation des productions de apprenants qu'ils sont.

CONCLUSION

Au terme de cette étude, on peut retenir entre autre que : par apport aux rumeurs et autres informations qui circulent sur la façon dont l'évaluation des apprentissages se déroule dans les universités ivoiriennes et en particulier à l'université de Cocody aujourd'hui Université Félix Houphouët-Boigny, notre intention au départ de cette étude était d'analyser les sentiments, attitudes et attentes réelles des étudiants. Nous avons dans ce sens engagé une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de 700 étudiants dont 210 filles. Sept (7) Unités de Formation et de Recherche (UFR) sur les 13 que compte l'UFHB ont été concernées par cette étude.

Sur cet ensemble, 465 répondants effectifs ont été enregistrés, soit un taux de réponse de 66,42% de l'échantillon de départ.

Les données de l'étude quantitative ont été traitées avec le logiciel SPSS .

De l'analyse ainsi faite, que retenir ?

S'agissant des résultats on a pu retenir notamment que les objectifs visés et énoncés dès le départ, ont tous été atteints. Au niveau des hypothèses, en ce qui concerne la première, seule la variable «sexe» n'influence

pas de manière significative, les différentes réactions exprimées par les répondants. Dans l'ensemble, les variables sexe, établissement ou filière d'origine, tout comme le fait d'avoir redoublé au moins une fois ou non ont une incidence significative sur ce que les répondants pensent des pratiques des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages à l'université Félix Houphouët-Boigny: Ils expriment des points de vue qui divergent pour certains d'un établissement à l'autre, d'autres, selon le rythme de déroulement de leurs études, c'est-à-dire selon qu'ils ont déjà redoublé ou non. Nous ne sommes donc pas dans une logique d'unanimisme notoire comme les rumeurs pourraient le laisser penser. Autrement dit, la façon dont les étudiants apprécient les pratiques de leurs Maîtres en matière d'évaluation n'est pas linéaire. Des études plus approfondies permettront certainement de mieux comprendre l'ensemble des problèmes liés aux pratiques évaluatives en milieu universitaire.

BIBLIOGRAPHIE

Aka A., De la nécessité d'un code de Déontologie à l'université, in les Annales de l'Université Omar Bongo, Libreville, vol.2,n° 3 et 4, pp. 53-62.

- Aka, A. (2012), L'évaluation des apprentissages à l'université : points de vue de quelques enseignants-Chercheurs débutants de l'université de Cocody, in *Revue Gabonaise de Recherche en Education* n°2, Paris, Editions L'Harmattan, pp. 13-44 Dico Encarta.
- Bonnard Jacqueline,(2012), Vers une évaluation positive du travail de l'élève, www.propertyfrontiers.com.
- Jocke D. (2008), *L'évaluation par compétences*, www.propertyfrontiers.com.
- Jouquan Jean,(2002), L'évaluation des étudiants en formation médicale initiale, in *Pédagogie Médicale*, volume 3, n° 1, pp. 38-52.
- Alain Dubus, Synthèse de l'ouvrage de Gimonnet Bertrand. (2007), les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire, Paris, Harmattan, - 304 p., in *Revue française de pédagogie* octobre-novembre-décembre pp. 119-142.
- Thines G. et Lempereur A. (1975), *Dictionnaire général des Sciences Humaines*, Paris, Editions universitaires.
- Malcuit Gérard, Pomerleau André, (1986) *Terminologie en Conditionnement et Apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Noizet G. et Caverni J.P. (1978), *Psychologie de l'évaluation*, Paris, PUF
- DenisBerthiaume, Jérôme David et Thomas David (2012), «Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire», *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement supérieur* (RIPES, en ligne), 02/1e// : <http://ripes.revue.org.524>
- Joelle Morissette (2010), «Une perspective interactionniste, un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages», 4, *SociologieS* (en ligne), URL : <http://sociologies.revue.org/3028>.
- Legendre R,(1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal-Paris, Guérin-ESKA, 1993 (2ième édition).
- Microsoft® Encarta® 2007. © 1993-2006 Microsoft Corporation. Tous droits réservés.
- Romainville Marc., (Déc.2002), *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*, Namur(Belgique), Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole.
- Mooser François, (2003-2004), *Evaluation des apprentissages*, Université de Fribourg (Suisse), Mémoire de fin d'études DFCESTE, 32 pages.