

Impact des Pratiques d'évaluation des Apprentissages sur l'échec Scolaire: Situation dans les Établissements d'enseignement Secondaire en Côte d'Ivoire

Anon N'guessan^{[a],*}

^[a]Research Professor, Maitre Assistant A L' Ireep/ U.F.R. S.H.S.,
Universite Houphouet Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire.

*Corresponding author.

Received 22 January 2015; accepted 18 March 2015

Published online 26 April 2015

Résumé

Malgré les déclarations des pouvoirs publics en faveur de la formation des jeunes, nombreux sont ceux qui abandonnent l'école souvent sans le moindre diplôme. Les résultats des élèves indiquent une faiblesse du rendement scolaire. En Côte d'Ivoire, les taux d'échec aux examens de fin de cycle (BEPC, Bac...) avoisine 70%. Or l'évaluation joue un rôle prépondérant dans le processus d'enseignement apprentissage. Ainsi, l'on est amené à se poser la question de savoir si les pratiques évaluatives des enseignants dans les lycées et collèges du pays n'empirent-elles pas les conditions déjà catastrophiques d'apprentissages des élèves. L'objectif de cette étude est donc d'*analyser les modalités évaluatives mises en œuvre dans les établissements secondaires de Côte d'Ivoire et leur rôle éventuel dans les difficultés d'apprentissage des élèves*. Pour atteindre cet objectif nous avons formulé l'hypothèse suivante: *les conceptions et les pratiques évaluatives des enseignants sont essentiellement orientées vers une finalité sommative et normative*. L'approche méthodologique adoptée a consisté à recueillir des données à l'aide d'un questionnaire auprès d'un échantillon de 87 enseignants sélectionnés dans les établissements secondaires suivants, tirés de façon empirique plus précisément par jugement: le lycée Gadié Pierre 1 de Yopougon, le lycée Simone Ehivet Gbagbo de Yopougon, le lycée municipal d'Azaguié, le lycée municipal d'Abobo, le lycée moderne de grand Bassam et le lycée municipal de Bloléquin.

L'analyse statistique des données recueillies indique que la majorité des enseignants interrogés n'a pas de connaissance réelle relativement aux fonctions de

l'évaluation. Aussi, apparait-il que les conceptions évaluatives des enseignants n'ont pas d'influence sur les pratiques des enseignants. Ainsi, la majorité des enquêtés accorde peu de place à l'évaluation formative dont le rôle dans le développement de compétences métacognitives chez les élèves n'est plus à démontrer.

Mots clés: évaluation; apprentissage; échec scolaire; établissement d'enseignement secondaire; enseignants; élève; Côte d'Ivoire

N'guessan, A. (2015). Impact des Pratiques d'évaluation des Apprentissages sur l'échec Scolaire: Situation dans les Établissements d'enseignement Secondaire en Côte d'Ivoire. *Canadian Social Science*, 11(4), 195-204. Available from: <http://www.cscanada.net/index.php/css/article/view/6240>
DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/6240>

INTRODUCTION

Tous les gouvernements du monde affirment accorder une place de choix à l'école, mais l'on constate que trop d'enfants quittent encore les bancs sans qualification et sans maîtriser la lecture, le calcul et l'écriture qui constituent les fondamentaux de l'apprentissage scolaire. Selon les statistiques de l'UNESCO le taux mondial net de scolarisation dans le primaire est de 90%. En Afrique le taux net de scolarisation ajusté, c'est-à-dire le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés au primaire qui sont effectivement inscrits au primaire ou au secondaire, a atteint 77%. *Au niveau mondial, 88% des enfants ont achevé l'école primaire en 2009. En revanche en Afrique subsaharienne, seulement 67% des enfants ont achevé l'école primaire*. En Côte d'Ivoire, le taux de scolarisation net était de 62% en 2006. Cette faiblesse du taux s'explique par la disproportion entre l'offre et la demande. En effet, on assiste en Côte d'Ivoire à un déficit d'infrastructures scolaires, à tel point que l'accès à l'enseignement secondaire se fait par voie de concours.

À l'issue de ce concours, 35% à 38% des élèves du cours moyen deuxième année (CM2) accèdent à la classe de 6^e en fonction du nombre de places disponibles. Ce taux est inférieur au taux d'admission au Certificat d'Étude Primaire Élémentaire (CEPE) qui varie de 35% à 54% des mêmes effectifs de CM2, pour la période de 1999 à 2002. Ces derniers chiffres ne sont pas liés aux places disponibles car le CEPE est un examen dont la moyenne d'admission est fixée à 10 sur 20 qui équivaut à un total de 85 points sur 170. Ce taux d'admission équivaut à un taux d'échec compris entre 46% et 65%. L'échec scolaire dont les causes sont multiples a atteint ainsi un niveau très alarmant. Cependant il résulte en grande partie des modalités d'évaluation des acquis des apprenants. Au delà de la classe du CM2, l'école ivoirienne à tous les cycles, est marquée par un niveau considérable de l'échec des apprenants. En effet, les taux d'admission aux examens (Brevet d'études du premier cycle (BEPC) et Baccalauréat) avoisinent 25%. Autrement dit, près de trois candidats sur quatre sont recalés chaque année aux examens de fin d'année. On remarque donc que le taux de réussite scolaire en Côte d'Ivoire est largement en dessous du seuil minimal (75% au moins) fixé par l'UNESCO. Cela montre l'ampleur du désastre créée par les examens dans le parcours scolaire des jeunes. La grande majorité des élèves de Côte d'Ivoire connaît donc un échec scolaire. Pour mieux nous situer, il importe de définir ce terme qui est assez complexe car il change de sens selon le point de vue d'où l'on se place.

Pour Ani-Jules SEMITI (2006) « *L'échec, par définition, est un revers, un manque de succès. Quand il a lieu à l'école, c'est un véritable drame qui implique l'idée d'insuffisance, d'incapacité de mauvais rendement, de dysfonctionnement pour ainsi dire* ». Pour Bernard LAHIRE (1996) « *le sens et les conséquences de l'«échec» et de la «réussite» varient historiquement (en fonction du degré d'exigence scolaire atteint globalement par une formation sociale, de l'état du marché de l'emploi, qui exige de nouvelles ou de plus grandes qualifications, etc. : « réussir » son CE2 dans les années quatre-vingt-dix pour un enfant d'ouvrier n'a pas le même sens que dans les années soixante), institutionnellement (derrière la similitude linguistique apparente, « échouer au baccalauréat » n'a rien à voir avec « échouer au cours préparatoire ») et socialement (ce qui est « brillante réussite » pour une famille ouvrière peut être « minimum à atteindre » ou « résultat décevant » pour une famille bourgeoise) »*

L'échec scolaire dépasse en effet le cadre de l'école. Il est vécu comme une humiliation des géniteurs de l'apprenant eu égard à la représentation que la société se fait de la réussite scolaire. Cette attitude s'explique par le fait que nombreuses sont les personnes qui établissent une corrélation statistique entre l'intelligence des parents et celle de leurs enfants. Autrement dit il y a une croyance au caractère héréditaire de l'intelligence

bien que de nombreux écrits scientifiques défendent la thèse de l'acquis et nie le rôle de l'inné. Une autre raison pour laquelle l'échec scolaire est mal vécu par les parents est le fait que pour la plupart d'entre eux, surtout pour les familles modestes, l'école est le seul moyen pour permettre à leurs enfants d'échapper aux difficultés matérielles qui sont leurs lots quotidiens. Pour ces familles, l'échec scolaire est synonyme d'échec social alors qu'elles ont des exemples de nombreuses personnes qui n'ont pas eu une vie scolaire particulièrement brillante et qui sont célèbres dans divers domaines tels que l'art, le sport etc.. Philippe Meirieu (2008) fait d'ailleurs remarquer que: « socialement, l'échec scolaire n'est un problème que pour une société qui veut que tous ses enfants parviennent, à l'issue de la période de « l'instruction obligatoire », à accéder aux savoirs nécessaires à l'exercice de la citoyenneté ». La représentation que la population a de l'échec scolaire a des effets sur les élèves en situation d'échec. Comme le dit Elsa Benoit (1998-2000) « L'échec scolaire affecte l'être dans sa totalité, aussi bien au niveau psychique que social ». Et cela est dû à l'importance de l'école dans les sociétés modernes. Selon Mauro Laeng (1974) « l'école est une institution sociale à qui l'on confie l'éducation physique, intellectuelle et morale des enfants et des adolescents, sous la forme correspondant aux exigences des lieux et des temps ». Malheureusement cette institution ne tient pas compte de la particularité de chaque enfant qu'on lui confie afin de lui assurer une meilleure prise en charge. Ainsi, le caractère inégalitaire de l'école apparaît quelque fois plus évident que toutes ses autres caractéristiques. Comme le fait remarquer De Marcel Crahay (2003) « *L'école est une institution qui évalue, juge et classe; les taux de redoublement et de retard scolaire sont avant tout le reflet de la façon dont les enseignants jugent les performances des élèves, plutôt que l'indicateur d'un «niveau»* ». Or l'on ne peut nier les nombreux avantages de l'école tels que l'ouverture d'esprit par la connaissance du monde, le développement de la confiance en soit, le brassage des cultures etc..

Nous l'avons signalé plus haut: la notion d'échec scolaire est multifactorielle et complexe à tel point qu'il est difficile de la dissocier de celle d'enfants en difficultés.

Comme le dit Elsa Benoit (1998-2000) le décrochage peut s'expliquer par :

- ✓ des difficultés d'apprentissages (la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie, la dysgraphie ou trouble de l'écriture, la dyspraxie, la dysphasie)
- ✓ la déficience intellectuelle mise en évidence par une échelle métrique de l'intelligence et des tests.
- ✓ Le refus scolaire qui se traduit chez le jeune enfant par l'opposition active, bruyante ou passive. Dans ce dernier cas l'enfant apparaît alors comme effacé, rêveur, « dans la lune ».
- ✓ L'inhibition scolaire exprime une absence du

désir d'apprendre. Ce manque de curiosité intellectuelle est entretenu par un mécanisme de défense destiné à maintenir un accès à la pulsion de savoir.

- √ Le désintérêt scolaire, caractérisé par un fléchissement du rendement scolaire, par le dégoût de tout ce qui a trait à l'école, son inutilité et l'ennui qui en résulte. Cela peut résulter d'un syndrome dépressif ou d'une perturbation de l'environnement familial (mésentente conjugale, deuil, chômage...)
- √ Le handicap socioculturel: Il existe une liaison étroite entre les pratiques culturelles familiales et la scolarité des enfants qui en sont issus. un enfant issu d'un milieu défavorisé n'a pas les mêmes acquisitions sur le plan cognitif et verbal
- √ Les situations psychoaffectives particulières: il existe des corrélations étroites entre l'échec scolaire et les situations psychoaffectives particulières.
- √ Les variables liées à l'institution scolaire : pédagogie identique appliquée à tous les élèves sans tenir compte de leurs particularités, taille de la classe, programmes scolaires souvent trop denses, modalités d'évaluation des apprentissages....

Ce dernier élément montre que dans son fonctionnement, l'école elle-même favorise l'échec des apprenants. Comme le dit Perrenoud, (1984)

Un élève réussit lorsque l'école le déclare suffisant, il échoue lorsqu'elle le déclare en échec ! La réussite et l'échec sont des représentations fabriquées par l'école, plus particulièrement par les maîtres et d'autres examinateurs. Ce sont des produits de l'évaluation comme pratique régulière de l'organisation scolaire et de ses agents, pratique conforme à des procédures plus ou moins codifiées, sous-tendue par des normes d'excellence et des niveaux d'exigence institutionnellement définis, orientée enfin vers des décisions de gestion de classe, d'envoi en appui, d'orientation, de sélection, de certification.

Certaines méthodes d'évaluation mises en œuvre par les enseignants peuvent favoriser le décrochage des élèves. L'évaluation joue en effet un rôle prépondérant dans la régulation et donc dans l'amélioration de tout dispositif de formation. L'amélioration de la qualité d'un système de formation suppose la mise en place d'un dispositif d'évaluation valide, transparente au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Comme le dit Philippe Perrenoud (1999) «si l'évaluation ne bouge pas, le reste ne bougera pas».

Au sens étymologique du terme, évaluer vient de «ex-valuere», c'est-à-dire «extraire la valeur de», «faire ressortir la valeur de». Selon De Ketele (1989), «évaluer» signifie «recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs

fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision». Pour Jean JOUQUAN (2002) «Compte tenu du rôle central de l'évaluation dans la dynamique enseignement-apprentissage, il importe fondamentalement de se préoccuper de la cohérence du dispositif d'évaluation avec les orientations conceptuelles du programme de formation»; En effet, dans un contexte où l'enseignement vise l'acquisition des habiletés de base et la maîtrise des compétences, l'évaluation doit en général répondre à plusieurs exigences d'ordre pédagogique, psychométrique et institutionnel. C'est ainsi qu'elle pourra non seulement assumer ses principales fonctions en termes de vérification et de reconnaissance des acquis scolaires des élèves à des paliers ou étapes bien définis d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi réguler le cheminement individuel de chaque apprenant et le déroulement des activités d'éducation et de formation.

L'évaluation est donc une activité qui ne doit pas être improvisée. Elle est omniprésente dans tous les actes d'enseignement comme le dit Perrenoud Ph (1998) «Toute action pédagogique repose sur une part intuitive d'évaluation formative, au sens où il y a inévitablement un minimum de régulation en fonction des apprentissages ou au moins des fonctionnements observables des élèves». Ainsi, en tant que partie intégrante de la démarche d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative se planifie au moment de la préparation de la situation pédagogique. Sa fonction varie en fonction des moments où elle est mise en œuvre. En effet, utilisée en cours d'apprentissage, elle fournit à l'enseignant et à l'élève des informations utiles pour ajuster une démarche, des stratégies et des interventions. Effectuée au terme d'une période donnée, elle permet de déterminer le niveau de développement de la compétence chez les élèves et de planifier en conséquence une prochaine séquence d'apprentissage. Par ailleurs, Scriven (1967) insiste pour que les personnes chargées de l'évaluation formative soient différentes de celles qui s'occupent de l'évaluation sommative, tout en affirmant la nécessité de faire appel à des professionnels en la matière.

Ce qui fragilise l'évaluation c'est la subjectivité qui l'accompagne le plus souvent et la confusion qui est faite avec la notation. Comme le dit Vincent Troger (2005) «de multiples travaux ont montré combien la note attribuée par un enseignant était subjective, influencée par le sexe, la classe sociale ou le comportement de l'élève, ou encore l'ordre de correction des copies. Pourtant la note, «qui n'a rien perdu de son statut», reste souvent le seul outil d'évaluation des élèves, et à travers elle des résultats du système scolaire»

Il découle clairement de tout ce qui précède que l'évaluation ne constitue pas l'unique facteur qui peut jouer négativement dans le dispositif de formation. Cependant il n'en demeure pas moins un élément qui joue un rôle significatif dans cette variable institutionnelle. C'est

ce que confirme De Marcel Crahay (2003) en disant: «L'évaluation pratiquée par les enseignants présente statistiquement un caractère normatif, c'est à dire qu'il s'attache à situer les élèves les uns par rapport aux autres, plutôt que par rapport à des objectifs ou des compétences préétablis. D'autre part, les progrès des élèves ne sont pas pris en compte en tant que tels». Ce caractère normatif est en plus exacerbé par les enseignants qui consciemment ou inconsciemment fabriquent des «déchets» dans leurs classes quel que soit le type d'élèves dont ils ont la charge. Chaque enseignant dans sa discipline, établit son quota de mauvais élèves comme le dit André Antibé (2003) «*En raison de conceptions ancrées sur le classement des individus, les pratiques d'évaluation apparaissent souvent comme un couperet destiné à sélectionner. Elles sont assujetties généralement à la règle des trois tiers : un tiers de mauvais», un tiers de «moyens » et un tiers de « bons », y compris quand les objectifs ont été globalement atteints par la grande majorité des élèves. Ce phénomène, relaté sous le nom de « constante macabre » se manifeste à des degrés divers aux différents étages du système éducatif.*»

De ce qui précède, il apparaît clairement que les pratiques évaluatives dans les établissements secondaires ne sont pas étrangères aux difficultés de réussite des apprenants. Malheureusement en Afrique et particulièrement en Côte d'Ivoire, parmi les nombreuses études menées par des spécialistes de l'éducation, très peu ont ciblé cette dimension évaluative de l'échec des élèves.

Notre réflexion sera donc organisée autour de la question suivante: les pratiques d'évaluation des enseignants dans nos lycées et collèges n'empirent-elles pas les conditions déjà catastrophiques d'apprentissages des élèves?

De façon plus précise cette question se décline en plusieurs questions qui sont les suivantes :

- Quelles représentations les enseignants ont-ils de la notion d'évaluation dans le processus d'enseignement apprentissage?
- Quelles sont les modalités d'évaluation des apprentissages mises en œuvre par les enseignants.
- y a-t-il un lien entre les représentations des enseignants de la notion d'évaluation des apprentissages et les pratiques d'évaluation développées par ceux-ci?
- Qu'est ce qui caractérise les pratiques évaluatives des enseignants?
- Les enseignants font-ils une nette distinction entre évaluation formative et évaluation sommative afin de les utiliser efficacement ?
- les enseignants font-ils clairement la différence entre notation et évaluation?
- les pratiques d'évaluation en vigueur favorise-t-elles la réussite des élèves?

L'objectif de cette étude est donc d'analyser les modalités d'évaluation mises en œuvre par les enseignants dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire et leurs rôles éventuels dans les difficultés d'apprentissages des apprenants du secondaire.

Il s'agit de façon plus précise de :

- déterminer la représentation des enseignants de la notion d'évaluation des apprentissages.
- dégager les principes et les modalités de l'évaluation des apprentissages en vigueur dans les établissements secondaires
- décrire les modalités d'évaluation des apprentissages mise en œuvre dans leurs activités d'enseignement
- expliquer l'impact des méthodes d'évaluation utilisées sur les résultats des élèves

Cette étude consistera donc à vérifier l'hypothèse de recherche suivante:

Les conceptions et les pratiques évaluatives des enseignants sont essentiellement orientées vers une finalité sommative et normative.

Pour vérifier cette hypothèse nous allons définir la population cible et l'échantillon au sein duquel nous allons collecter les données relatives aux modalités d'évaluations mise en œuvre dans les établissements secondaires.

1. MÉTHODOLOGIE

1.1 La Population Cible

La population cible est constituée des enseignants des lycées et collèges de Côte d'Ivoire

La population accessible est l'ensemble des enseignants du district d'Abidjan, des régions de l'Agnéby Tiassa et du sud Comoé en Côte d'Ivoire et du Cavally. Mais compte tenu du nombre élevé d'enseignants dans ces régions nous avons procédé à la sélection d'un échantillon d'enseignants de quelques établissements qui y sont localisés. Le choix du district d'Abidjan se justifie par l'importance démographique de la population scolaire de cette région.

En effet, La population du district d'Abidjan représente 20% de celle du pays et près d'un quart (24%) de la population scolarisée du pays fréquente dans des établissements d'enseignement à Abidjan. Érigée en district autonome en 2001, elle regroupe dix communes métropolitaines (Abobo, Adjamé, Attécoubé, Cocody, Koumassi, Marcory, Plateau, Port-Bouët, Treichville et Yopougon) et trois sous-préfectures (Anyama, Bingerville et Songon) sur une superficie de 2,119 km², soit 0.6% du territoire national. La région de l'Agnéby-Tiassa et du sud Comoé sont des régions frontalières du district d'Abidjan. Les établissements de ces régions administratives subissent la pression démographique de la population scolaire très forte du district d'Abidjan. Nous avons aussi choisi la région de Cavally dans un souci de dispersion des sujets.

1.2 Échantillon

Nous avons choisi de façon empirique les établissements suivants : le lycée municipal d'Abobo, le lycée municipal Simone Ehivet Gbagbo de Yopougon; lycée municipal Gadié Pierre de Yopougon, le lycée moderne d'Azaguié et le lycée moderne de Grand Bassam et le lycée municipal de Bloléquin. Le choix est fondé sur le jugement car les établissements d'Abobo ont des taux d'échec assez élevés aux examens de fin d'année : 70% à 80%. Cette année (2012- 2013), avec un taux de réussite de 33.58 %, les résultats sont en nette hausse par rapport à ceux de l'année dernière où l'on a enregistré 25.27 % d'admis. Grand-Bassam vient en tête du classement des directions régionales de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique (DRENET) avec 46.01%. Ces trois dernières années, cette direction est en tête du classement au niveau national. En 2012-2013, malgré les résultats catastrophiques, la première capitale ivoirienne a obtenu 41.03% d'admis. Le choix du lycée municipal Ehivet Gbagbo a été guidé par le genre féminin de ses pensionnaires. Quant au lycée municipal de Bloléquin, il a été retenu comme nous l'avons dit plus haut dans un souci de dispersion des zones d'enquête.

1.3 Administration du Questionnaire

Compte tenu des difficultés à faire participer les enseignants, nous avons utilisé nos relations personnelles pour l'administration des questionnaires. Les participants sont donc des enseignants qui avaient des affinités avec les enquêteurs. Cela conforte le caractère empirique de notre échantillon. Sur 120 copies du questionnaire distribuées nous avons eu un retour de 87%, soit un taux de retour de 72.5%.

2. LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

2.1 Analyse Sociodémographique

L'analyse descriptive des données recueillies indique que la grande majorité (86.2%) des 87 enquêtés est du genre masculin ainsi seul 13.8% est du genre féminin; Ils se répartissent selon leur établissement d'origine comme suit: Lycée moderne de Grand Bassam (9.2%), lycée municipal Simone Ehivet Gbagbo de Yopougon (5.7%); lycée municipal Gadié Pierre: yopougon (27.6%); lycée moderne d'Azaguié (19.5%); lycée municipal d'Abobo (32.2%) et lycée municipal de Bloléquin (5.7%). la répartition en fonction du grade montre une majorité (67.8%) de professeurs de Lycée et 32;2% de professeurs de collège. Dans un souci de représentativité de l'échantillon nous avons sélectionné des enseignants de différentes disciplines: mathématiques 17.2%; d'histoires et géographie 17.2%; philosophie 4.6%; sciences physiques 11.5%, lettres modernes 14.9%, éducation physique et sportive 5.7%; sciences de la vie et de la terre 10.3%; Anglais 13.8%; Espagnol 3.4% et Arts

plastiques 1.1%. Notons cependant que cette dispersion dans plusieurs domaines de connaissances n'assure pas véritablement la représentativité de l'échantillon dans la population mère.

2.2 Connaissance des Fonctions de l'évaluation

Estimant qu'il est nécessaire pour un enseignant de connaître les fonctions de l'évaluation pour pouvoir en faire un usage efficace, nous avons interrogé les enseignants sur les raisons pour lesquelles l'évaluation est utilisée dans le processus d'enseignement apprentissage. Nous nous sommes intéressé particulièrement aux fonctions sommative et formative.

La position des enseignants sur la fonction formative est déterminée à partir des réponses aux items suivants: mieux connaître les élèves, obtenir un indice de la qualité de l'enseignement, motiver les élèves, adapter son enseignement aux besoins et aux attentes des élèves, impliquer davantage les élèves dans leur apprentissage.

Concernant l'évaluation sommative les items associés sont: attribuer des notes aux élèves, satisfaire aux exigences administratives, identifier les meilleurs élèves, faciliter le regroupement des élèves selon leurs habiletés.

2.2.1 La Fonction Formative de l'évaluation

L'évaluation formative s'intègre, de façon constante, dans le processus d'enseignement apprentissage. En outre, elle fournit à l'enseignant et à l'apprenant des informations sur le degré de maîtrise atteint et sur les difficultés rencontrées. Elle est donc incontournable pour tout enseignant qui a un souci d'efficacité de ses actes d'enseignement. Or l'analyse descriptive des données recueillies révèle que pour la quasi-totalité (95.4%) des enseignants interrogés, l'évaluation n'est pas faite en priorité pour mieux connaître les élèves et donc seule une petite minorité (4.4%) d'enquêtés déclare que cela en constitue une raison. Mais à la question de savoir si le souci d'obtenir un indice de qualité de l'enseignement constitue une raison pour laquelle l'évaluation est utilisée, une courte majorité de répondants (51.7%) estime que cela en est une raison fondamentale. A l'opposé de ceux-ci, 48.3% des sondés, déclare que l'évaluation n'est pas faite pour obtenir un indice de qualité.

Concernant le caractère motivationnel de l'évaluation, les données recueillies indiquent que la grande majorité (86.2%) des enseignants pense que l'évaluation n'est pas utilisée en vue de motiver les élèves. Or l'évaluation a une dimension motivationnelle. Mais comme le suggère Rolland Viau « il faudra mettre l'accent sur les progrès de l'élève plutôt que sur ses performances (notes), y évaluer ses progrès à partir d'indices complémentaires à la performance tels que le développement de l'autonomie et de la créativité ou encore l'acquisition de stratégies». Seul 13.8% des enquêtés reconnaissent cette fonction de l'évaluation. Pour ce qui concerne le souci d'adapter son enseignement aux besoins et aux attentes des élèves, on note comme précédemment, que la majorité (66.7%)

des sondés pense que l'évaluation n'est pas organisée en priorité pour adapter son enseignement aux besoins et aux attentes des élèves. Cependant l'on note une proportion non négligeable (33.3%) d'enseignants interrogés pour laquelle l'évaluation est utilisée pour adapter son enseignement aux besoins et aux attentes des apprenants.

En outre l'analyse descriptive des données montrent que pour 52.9% des enquêtés, l'enseignant n'évalue pas en priorité pour impliquer d'avantage les élèves dans leurs apprentissages. Au contraire de ceux-ci, un peu moins de la moitié (43%) des sujets pense que cela constitue la raison pour laquelle l'évaluation est faite.

Il ressort de ce qui précède que l'évaluation formative est très peu connue par les enseignants. Or elle est un facteur clé pour améliorer la réussite des élèves. En effet, elle offre un retour d'informations (feedback) qui permet aux élèves d'identifier ce qu'ils doivent faire pour rendre leur apprentissage efficace.

2.2.2 La Fonction Sommative de l'évaluation

Pour déterminer la position des enseignants sur la fonction sommative nous avons voulu savoir si «attribuer des notes aux élèves» constitue la raison principale pour laquelle l'évaluation est utilisée. Mais contrairement à nos attentes seule une minorité (34.6%) des enseignants affirment que c'est la raison principale pour laquelle l'évaluation est organisée dans l'enseignement. Ainsi, pour 65.4% d'entre eux, l'évaluation n'est pas faite pour cette raison.

2.2.3 Exigences Administratives de l'évaluation

L'évaluation sommative conduit à une prise de décision administrative. Aussi, cette forme d'évaluation constitue-t-elle une exigence de l'administration. Comme le dit Jean Therer (1999) «l'évaluation sommative constitue un bilan des apprentissages d'un sujet ou d'un groupe de sujets: dans quelle mesure ont-ils atteints les objectifs prévus? La décision consécutive à ce bilan se traduit par une note, une mention, une promotion, une certification...» il est donc presque impossible pour les enseignants de se dérober à cette tâche. Mais selon les réponses fournies par les enquêtés la grande majorité (82.6%) d'entre eux estime que l'évaluation n'est pas faite pour satisfaire aux exigences administratives. Seuls 17.4% d'entre eux affirment le contraire. Pour ces derniers, la raison principale pour laquelle l'évaluation est utilisée dans l'enseignement est de répondre aux exigences administratives.

Quant aux décisions de sélection ou d'orientation en fonction de l'aptitude présumée à suivre un nouveau cursus, elles sont fondées par l'évaluation *pronostique* qui se situe en amont d'un cursus et sous-tend un choix qui conduit au regroupement des élèves selon des habiletés développées. Dans la pratique, l'évaluation est de façon générale utilisée pour comparer les apprenants entre eux et procéder explicitement ou implicitement à des regroupements de ceux-ci. Mais contrairement à ce qui s'observe sur le terrain, les répondants en grande majorité (au moins 82.6%) affirment que l'évaluation n'est pas

utilisée en priorité pour faciliter le regroupement selon des habiletés ni pour identifier les meilleurs élèves. seule une minorité (17.4%) d'enquêtés estiment que cette activité est effectivement guidée par un souci de sélection des apprenants.

Il apparaît ici aussi, une méconnaissance des fonctions de l'évaluation sommative et de l'évaluation diagnostique par la grande majorité des enseignants interrogés. Ainsi, il est difficile à partir des réponses fournies de savoir pour ces acteurs clés de notre système éducatif les raisons pour lesquelles ils organisent des évaluations

2.3 Procédures d'élaboration des Instruments de l'évaluation

L'évaluation des apprentissages est une activité très complexe. A cet effet, l'enseignant doit prendre un certain nombre de précautions dans l'élaboration des instruments de collecte d'informations afin de garantir à cette évaluation un minimum de fidélité, de validité, de transparence et de sensibilité. Il s'agit précisément de: veiller à la cohérence avec les objectifs du cours, tenir compte des caractéristiques du public cible, proposer des situations d'apprentissage très pertinentes par rapport aux compétences à développer. Et cela passe par une collaboration avec des collègues lors de l'élaboration des épreuves d'examens ou des devoirs.

La validité des instruments d'évaluation peut être obtenue en se référant aux objectifs du cours et en soumettant les instruments à l'appréciation des collègues de même spécialité. Pour ce qui concerne la référence aux objectifs du cours, l'analyse des données recueillies, révèle que les pratiques de la grande majorité (87.4%) des enquêtés sont très souvent conformes aux règles indiquées. on note toutefois que 10.3% d'entre eux n'ont donné aucune réponse à cette question. une toute petite minorité (2.3%) déclare ne jamais se baser sur les objectifs du cours pour élaborer les instruments d'évaluation. On note cependant qu'un peu plus de la moitié (50.6%) des enquêtés affirment ne pas demander l'appréciation des collègues sur les épreuves d'évaluation qu'ils conçoivent. seuls 36.8% déclarent solliciter l'intervention des collègues. on note aussi 11.5% de non réponses. Ce manque de collaboration peut être atténué par l'utilisation de banques de questions existantes. Malheureusement il n'y a que 50.5% des enquêtés qui en font usage. à l'opposé de ceux-ci 42.5% disent ne pas utiliser d'exercices issus d'une banque d'exercices existante. La majorité (74.7%) des sujets affirment cependant se baser souvent sur des manuels ou les notes de cours pour construire les questions d'examen. Mais 14.9% des enquêtés ne donnent aucune information sur les sources de données dont ils se servent pour construire leurs outils d'évaluation.

2.4 Niveau Taxonomique des Épreuves Scolaires

On distingue deux catégories de modes de traitement des données: la reproduction par l'élève de certaines

informations communiquées au cours et la production d'informations nouvelles par l'élève lui-même. Ainsi, les questions formulées par les professeurs sont soit des questions de reproduction, soit des questions de production. Dans une situation d'apprentissage, le choix de l'instrument de d'évaluation doit s'accorder avec le type d'information recherchée et les buts poursuivis. Selon la taxonomie du domaine cognitif de Bloom, les **niveaux taxonomiques** sont les suivants: connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et l'évaluation.

Selon Line Massé (2000),

La connaissance fait référence à l'acquisition et au rappel des données. Elle se définit par le souvenir de ce qui a été appris. Il peut s'agir d'éléments ou de théories entières, mais à chaque fois, la seule faculté requise est la mémoire. La connaissance constitue le niveau le plus élémentaire de la pensée.

Les questions de reproduction exigent de la part de l'apprenant, de mémoriser, nommer, répéter, identifier, décrire, définir, dupliquer, montrer, dire, formuler, spécifier, rappeler, lire, citer...

Les enquêtés en majorité (74.7%) affirment que les questions d'évaluation soumises aux élèves, impliquent très souvent la mémorisation d'éléments du cours. Seul 13.8% déclare rarement poser des questions de connaissance. On note aussi 11.5% de non-réponses.

Selon toujours Line Massé (2000)

La compréhension fait référence à une forme d'entendement de l'individu ou d'appréhension tel que l'individu sait ce qui lui est communiqué et peut se servir du matériel ou de l'idée sans nécessairement devoir la mettre en relation avec d'autre matériel ou sans avoir besoin de voir toutes les implications.

il s'agit d'activités d'association, de regroupement, de comparaison, de différenciation, d'explication, de conversion, de reformulation, d'interprétation...

Les données recueillies révèlent ici aussi que la grande majorité (88.5%) des sondés affirme proposer très souvent des questions de compréhension. De même 11,5% des personnes interrogées ne se prononcent pas sur la question.

Pour ce qui concerne l'application, l'auteur la définit comme « *la faculté d'utiliser ce qui a été appris dans de nouvelles situations. C'est l'application d'abstraction (règles, méthodes, concepts, principes, lois, théories) à des situations concrètes* ». Ici aussi l'analyse des données recueillies indique que la majorité (72.4%) des sujets affirme que les questions d'évaluation très souvent proposées, suscitent des activités d'application.

Selon le même auteur « L'analyse est une activité exigeant un niveau de pensée plus élevé que la connaissance, la compréhension et l'application, car elle requiert à la fois l'intelligence du contenu et l'intelligence de la structure ». L'analyse des données montre que (79.3%) des enseignants interrogés déclarent que leurs questions d'évaluation font appel à la capacité d'analyse

de l'élève. Seul 6.9% affirment rarement ou ne jamais soumettre aux élèves ce type de question. Mais 13.8% des sondés ne donnent aucune réponse à ce sujet.

Dans la taxonomie du domaine cognitif de Bloom, *la résolution de problème se situe parmi les activités intellectuelles les plus complexes* contrairement à la mémorisation de simples connaissances. La résolution de problème suppose la maîtrise et la richesse de connaissances et d'habiletés de base. Elle suppose la combinaison ou la réorganisation des données dont le sujet dispose avant d'en arriver à la solution désirée ; cela implique beaucoup d'initiative intellectuelle et de compréhension de la part du sujet qui ne peut plus se contenter d'un apprentissage de surface.

Au-delà des questions de niveau analyse, se trouvent les questions de niveau synthèse qui, comme le dit Line Massé «relève de la créativité, car elle aboutit toujours à la création de nouveaux modèles et de nouvelles structures». Les données recueillies montrent qu'un peu moins de la moitié (49.4%) des enseignants disent proposer régulièrement des sujets qui exigent de l'élève un travail de création: ce sont des activités de synthèse. Il y a cependant une proportion non négligeable (34.5%) d'enquêtés qui disent utiliser rarement des questions de ce niveau pour évaluer les travaux de leurs élèves.

Pour 82.8% des enseignants interrogés, les questions qu'ils soumettent aux élèves lors des évaluations, font appel très souvent aux habiletés de résolution de problèmes de l'élève. On note toutefois 13.8% de sans réponses relatives à ce sujet. De même, pour la majorité (69%) des enquêtés, les questions d'évaluation soumises aux élèves exigent très souvent, d'eux qu'ils exercent leur esprit critique. Il s'agit d'activités cognitives qui se situent au niveau de l'évaluation. Ce sont donc des activités intellectuelles de très haut niveau. Elles ne sont pas à la portée de tout élève. Malheureusement, parmi les sondés, seuls 14.9% affirment ne pas donner ce type d'épreuves. On remarque aussi que 16.1% d'enquêtés n'en disent aucun mot.

2.5 Pratique de l'auto-Évaluation et l'évaluation par les Pairs

Une caractéristique importante d'une bonne évaluation est la transparence et celle-ci se manifeste en partie par l'auto-évaluation de ses propres acquis, l'évaluation par les pairs, la communication des critères d'évaluation etc. mais ces activités doivent être maîtrisées par l'enseignant afin de bien encadrer les élèves. En effet, l'enseignant doit mettre à la disposition des élèves des critères clairs d'évaluation et une grille d'évaluation bien élaborée pour s'auto-évaluer ou évaluer les travaux des autres membres de la classe. Il est aussi important d'encadrer les élèves pour leur permettre de fournir un feedback précis à leurs pairs, et ceci afin qu'ils puissent eux-mêmes bien s'approprier les critères d'évaluation à leur propre profit. Notons que ces pratiques ont une visée formative. En effet,

les élèves qui apprennent à juger de la qualité de leur travail et de celui de leurs pairs par rapport à des objectifs et à des critères d'apprentissage clairs et précis acquièrent aussi des compétences précieuses pour apprendre tout au long de la vie.

2.5.1 La pratique de l'auto-Évaluation

Elle permet en effet à l'apprenant de porter un jugement sur son propre travail. Cela ne peut que favoriser le développement d'activités métacognitives telles que l'introspection, la décentration, l'autorégulation etc. Malheureusement les enseignants interrogés semblent ne pas accorder de l'importance à cette pratique évaluative. En effet, 63.2% des enquêtés déclarent ne pas donner l'occasion aux élèves de faire de l'auto-évaluation. À l'opposé de ceux-ci seuls 26.4% demandent à leurs élèves de s'auto-évaluer. On note ici aussi une proportion non négligeable (10.3%) de non réponse.

2.5.2 L'évaluation par les Pairs

L'évaluation par les pairs fait partie des moyens dont dispose l'enseignant pour impliquer l'élève dans son processus d'apprentissage. Elle favorise l'établissement de la confiance entre les élèves et le maître ainsi que la médiation par les pairs. Les élèves en s'appropriant les critères d'évaluation peuvent en même temps s'auto-évaluer. Le maître joue alors un rôle de facilitateur dans le processus d'enseignement apprentissage. Malheureusement cela ne fait pas partie des pratiques de la majorité des enseignants enquêtés. En effet 62% d'entre eux déclarent ne jamais demander aux élèves d'évaluer des travaux réalisés par d'autres membres de la classe. Seuls 25.3% d'entre eux affirment le faire souvent. On enregistre en outre 12.6% de non réponses.

2.5.3 La Communication des Critères d'Évaluation

Avant de procéder à une activité d'évaluation, l'enseignant devra communiquer oralement ou par écrit les critères d'évaluation aux élèves. Cela permet à ces derniers de disposer d'informations nécessaires à la mise en place de stratégies adéquates. Les données recueillies révèlent que la majorité (68.9%) des sondés affirment communiquer oralement les critères d'évaluation, mais ils ne le font pas par écrit. En effet 78.2% d'entre eux disent ne jamais le faire. Seule une minorité (5.7%) déclare communiquer très souvent par écrit les critères d'évaluations aux élèves. la communication des critères d'évaluation participe de la transparence des pratiques évaluatives. Elle est très importante car elle établit et consolide la confiance entre l'apprenant et le maître.

2.6 Modalités de Correction des Copies

La correction des copies est une tâche très ardue pour l'enseignant surtout par ces temps où les effectifs des élèves explosent. Elle exige pour ce faire pour être bien exécutée la réalisation d'activités préalables telles l'élaboration de critères pertinentes avec un corrigé bien détaillé. Et c'est ce que déclare la majorité (77%) des enquêtés qui affirme faire la correction des travaux des

élèves à partir des critères ou d'un corrigé détaillé. Mais ils préfèrent en majorité (57.5%), corriger sans se référer à l'avis de leurs collègues ; même lorsqu'il s'agit des réponses à développement. Il n'y a que 29.8% d'entre eux qui acceptent souvent de collaborer avec d'autres enseignants pour la correction de certains travaux.

2.7 Sacralisation des Notes et Catégorisation des Élèves

Certains enseignants ont une image de leur classe en sous-groupes de bons et mauvais élèves. cela les empêche de remarquer et de prendre en compte tout progrès réalisé par les apprenants perçus comme faibles. Or comme le dit Pascal Bressoux (2008), il faut «une vigilance constante aux progrès réalisés par les élèves, de manière à réviser les jugements et, ainsi, ne pas enfermer les élèves dans la catégorie des bons ou des moins bons». Malheureusement, la majorité (51.7%) des enquêtés semble ne pas tenir compte des progrès réalisés par les élèves dit faibles, en affirmant «ne pas attribuer la note de passage à un élève faible lorsqu'il a fourni des efforts remarquables». On note que seuls 31% disent le contraire et 17.2% qui ne se prononcent pas sur la question.

La note apparaît comme quelque chose de sacrée au point où pour 61% des enseignants, il n'est pas question d'apporter un quelconque ajustement à la hausse lorsque la majorité de la classe est nettement en dessous de la moyenne. Certains (9.2%) pensent même qu'il ne faut pas donner des notes au-dessus d'un plafond préalablement fixé par eux-mêmes. cette étude révèle que la moyenne de 10 sur 20 est inaccessible à la majorité des élèves et cela apparaît normal pour la majorité des enseignants. C'est ce que confirment 66.7% des enquêtés en déclarant qu' il arrive souvent que plus de la moitié des élèves obtiennent moins de 10/20». A l'opposé de ceux-ci, seuls 23% disent le contraire. Et ce, malgré quelques signes de souplesse de la part des enseignants, dont la majorité (67.8%) affirme « attribuer des points pour l'effort fourni dans les travaux et exercices. on note aussi que 75.8% des enseignants déclarent attribuer des points pour la participation active pendant le cours. Cependant, pour 10,3% d'entre eux, seules les notes aux devoirs et interrogations sont prises en compte dans le calcul des moyennes de leurs élèves.

Ces informations sont corroborées par les statistiques suivantes: En moyenne 39% de réussite lors des évaluations avec un écart type de 23.82 indiquant une forte dispersion autour de la valeur moyenne. La valeur de la médiane révèle que 50% des enquêtés déclarent que le pourcentage moyen de réussite est inférieur ou égal à 40%. Cela implique qu'il y a au moins 60% d'échec lors des évaluations. En outre, la valeur du mode (40%) indique que cette valeur est fréquemment donnée par les enseignants. Les valeurs des coefficients d'asymétrie (-0.012) et d'aplatissement (-0.551) indiquent une distribution proche de la normale même si celle-ci est légèrement dissymétrique oblique à gauche. Cela

corroborer les résultats de plusieurs recherches comme le dit Perrenoud (1992)

On dit parfois que cette évaluation est normative, au sens où elle adopte le principe de la courbe normale ou courbe de Gauss et fabrique de toute façon une distribution. Elle est essentiellement comparative : les performances des uns se définissent par rapport aux performances des autres plutôt qu'à des maîtrises attendues ou à des objectifs.

Le minimum 0% indique que pour certains enseignants aucun élève ne réussit à avoir la moyenne au cours des évaluations. Cela est plus que dramatique même si l'on note 90% de réussite chez quelques enseignants. L'évaluation ainsi pratiquée ne laisse pas assez de place à la méthode formative qui favorise la mise en œuvre d'activités métacognitive chez l'apprenant.

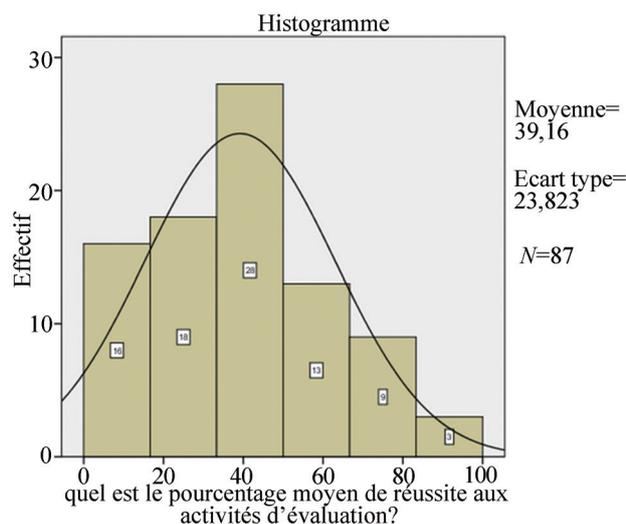


Figure 1
Histogramme de la Distribution des Taux de Réussite des Élèves Lors des Évaluations

2.8 Conception de l'évaluation et Pratiques Évaluatives

Ya-t-il un lien entre la fonction de l'évaluation telle que perçue par l'enseignant et le niveau taxonomique des questions soumises aux élèves?

Les variables en présence étant qualitatives nominales le test de khi de Pearson est adapté pour vérifier si le lien est significatif. Mais compte tenu de la non validité de ce test (plus de 30% des effectifs attendus sont inférieurs à 5), le test du rapport de vraisemblance a été retenu. Et ce test indique qu'il n'existe pas de relation significative entre la perception de l'évaluation et le type d'épreuves donné lors des évaluations au seuil de 5%. Autrement dit quelle que soit la représentation des enquêtés sur les fonctions de l'évaluation, les niveaux taxonomiques des épreuves proposées ne sont pas significativement différents. Les épreuves proposées sont généralement au moins de niveaux analyse comme le déclarent les enseignants, et cela peut constituer une des raisons pour lesquelles les taux de réussite aux évaluations se situent autour de 40%.

CONCLUSION

Cette étude révèle que la grande majorité des enseignants n'ont pas une idée claire des fonctions de l'évaluation des apprentissages. Cela est une difficulté majeure de ces acteurs clés de la formation des jeunes. En effet, les résultats de l'analyse des données recueillies montrent que les enseignants interrogés, dans leur grande majorité, ont des pratiques évaluatives guidées essentiellement par le souci de sélectionner les meilleurs élèves. Le taux moyen (40%) de réussite lors des évaluations montre que la grande majorité des élèves est en échec. Il apparaît clairement que les professeurs ne font pas de différence entre évaluation et notation. Ainsi, les méthodes d'évaluation formative qui permettent d'améliorer les apprentissages des élèves semblent totalement absentes des pratiques des enseignants. En outre, les enseignants ne semblent pas se mettre en cause dans l'échec des élèves, car la grande majorité ignore le rôle motivationnel de l'évaluation. Cela renforce le caractère élitiste de l'enseignement et peut justifier le décrochage de nombreux élèves.

REFERENCES

- Antibi, A. (2003). *La constante macabre*. Math'adore-Nathan.
- Ani-Jules, S. (2006). École Normale Supérieure d'Abidjan, Université de Cocody-Abidjan - COTE D'IVOIRE *La programmation ou la planification implicite de l'échec scolaire au niveau du primaire et du secondaire en Côte d'ivoire pendant et après la colonisation* Revue du CAMES - Nouvelle Série B, 007 N° 1.
- Bressoux, P. (2008). Comment favoriser les progrès des élèves? Mensuel N° 192 - avril 2008 Enseigner. *L'invention au quotidien Sciences Humaines*.
- Conférence Internationale OCDE/CERI. (consulté en mai 2014). *Apprendre au XXIe siècle: Recherche, innovation et politiques*. Retrieved from http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_ocde_ceri_evaluer_l_apprentissage_l_evaluation_formative_2008.pdf
- Elsa, B. (1998-2000). *Les causes de l'échec scolaire*. Retrieved from <http://perso.club-internet.fr/aflande/psycho/defaillancepere.htm>
- De Marcel, C. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*. Editions de Boeck.
- GUIGRE Brice. (consulté le 1er mai 2013). *La scolarisation en Côte d'ivoire depuis 1960 à nos jours*. Retrieved from <http://www.djibitv.com/media/document/5248.pdf>
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2012). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2011 profil régional: Afrique subsaharienne*. Retrieved from http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/GED2011_SSA_RP_FR.pdf
- Institut de statistique de l'UNESCO Recueil de données mondiales sur l'éducation 2011
- Jouquan, J. (Février 2002). *L'évaluation des apprentissages des étudiants en formation médicale initiale*.

- Lahire, B. (1996). DES «réussites» scolaires multifformes en milieux populaires. *Migrants-Formation*, (104).
- Massé, L. (2000). *Comment viser les niveaux les niveaux les plus élevés de la pensée dans les activités offertes aux élèves?* Université du Québec à Trois-Rivière.
- Mauro, L. (1974). *Vocabulaire de la pédagogie moderne* (p.125). Ed. Paidoguides, le Centurion.
- Meirieu, P. M. (2008). *Lutter contre l'échec scolaire: Pourquoi?* Retrieved from http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/echech_scolaire_pourquoi_comment.htm
- Perrenoud, P. H. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève et Paris, Droz (2^e éd. augmentée 1995).
- Perrenoud, P. H. (1992). *Les procédures ordinaires d'évaluation, freins au changement des pratiques pédagogiques*. Retrieved from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_04.html
- Perrenoud, P. H. (1998) *L'évaluation des élèves de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles, De Boeck, Résumé de l'ouvrage.
- Perrenoud, P. H. (1999). Construire des compétences, tout un programme! Propos recueillis par Luce Brossard pour Vie Pédagogique. *In Vie pédagogique*, (112), Septembre-Octobre, 16-20.
- Vincent, T. (2005). Noter les élèves ou les évaluer? *Sciences Humaines*, (116).