

## L'ÉVALUATION PHILOSOPHIQUE À L'UNIVERSITÉ NORBERT ZONGO ENTRE LE DÉFI DE L'EFFICACITÉ ET LES EFFECTIFS PLÉTHORIQUES

Etienne KOLA

Université Norbert Zongo, Burkina Faso

[kolaetienne@yahoo.fr](mailto:kolaetienne@yahoo.fr)

**Résumé :** L'acte d'évaluer est consubstantiel à tout processus d'enseignement. Bien évaluer, c'est s'assurer que l'effort pédagogique de l'enseignant a contribué à une meilleure appropriation des contenus enseignés. Mais comment garantir la qualité de l'évaluation dans des conditions extrêmes d'effectifs pléthoriques et en situation d'analphabétisme pédagogique de l'enseignant ? Après leur recrutement dans les universités publiques burkinabè, les enseignants sont en effet autorisés à dispenser les cours en l'absence de toute formation professionnelle dispensée dans une structure spécialisée. La rationalité pédagogique et celle didactique constituent des sciences avec leurs orthodoxies épistémologiques, éthiques et praxéologiques, dont la maîtrise exige de l'enseignant une formation qualifiante. Au département de philosophie de l'université Norbert Zongo, les effets pervers du déficit de formation professionnelle des enseignants compromettent l'efficacité pédagogique, didactique et évaluative. L'aspect le plus problématique des évaluations faites réside dans leur vocation exclusivement certificative. Ce sont des évaluations exemptes d'objectifs pédagogiques et qui ne contribuent pas à la construction qualitative de la structure cognitive de l'étudiant. A quelles conditions est-il alors possible de professionnaliser la pédagogie universitaire ? Au-delà de la pléthore des effectifs, comment l'évaluation en philosophie peut-elle être plus qualitative ? Une évaluation pertinente est l'un des signes évidents du professionnalisme de l'enseignant.

**Mots clés :** Evaluation, Formation, Pédagogie, Pléthore, Professionnalisme

## PHILOSOPHICAL EVALUATION AT NORBERT ZONGO UNIVERSITY BETWEEN THE CHALLENGE OF EFFICIENCY AND THE PLETHORA OF STUDENTS

**Abstract :** The act of evaluation is consubstantial with any teaching process. Proper evaluation means ensuring that the teacher's pedagogical effort has contributed to a better appropriation of the content taught. But how can the quality of evaluation be guaranteed in extreme conditions of overcrowding and in a situation of pedagogical illiteracy of the teacher? After their recruitment in Burkinabe public universities, teachers are authorized to teach courses in the absence of any professional training provided in a specialized structure. Pedagogical rationality and didactic rationality constitute sciences with their epistemological, ethical and praxeological orthodoxies, the mastery of which requires the teacher to have a qualifying training. At the Department of Philosophy at Norbert Zongo University, the perverse effects of the lack of professional teacher training compromise pedagogical, didactic and evaluative effectiveness. The most problematic aspect of the evaluations made lies in their exclusively certifying purpose. These are assessments that are free of pedagogical objectives and do not contribute to the qualitative construction of the student's cognitive structure. Under what conditions is it then possible to professionalize university pedagogy? Beyond the plethora of staff, how can evaluation in philosophy be more qualitative? A relevant assessment is one of the obvious signs of the teacher's professionalism.

**Keywords :** Evaluation, Training, Pedagogy, Plethora, Professionalism

## Introduction

Parce que la réalité humaine, comme l'affirme Edgar Morin (1999, p.39), est faite de complexité, sa prise en charge éducative, pédagogique et didactique s'écarte aussi du schéma simpliste. Dans l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur, bien enseigner et faire apprendre efficacement demeurent des défis majeurs que tout enseignant consciencieux se fait l'obligation de relever. Mais il n'y a pas que cela. Une action pédagogique ne saurait être complète en l'absence d'une évaluation efficace.

En contexte universitaire, la problématique de l'évaluation est d'autant plus complexe et préoccupante que la démographie estudiantine est constamment croissante, sans que des formules évaluatives novatrices ne soient rendues disponibles. Dans cette dernière décennie la situation des universités burkinabè est marquée par une explosion exponentielle des effectifs des étudiants, de sorte à fragiliser les dynamiques pédagogiques et à précariser les évaluations. En philosophie, le problème de l'efficacité de l'évaluation se pose avec plus d'acuité en ce que les effectifs des étudiants ont brisé les codes raisonnables du ratio enseignant /étudiants. Alors, des interrogations nouvelles apparaissent au département de philosophie, à savoir comment parvenir à évaluer plus d'un millier de dissertations en trois semaines, délai recommandé par l'administration universitaire. Quelle est la véritable situation de l'évaluation dans le département de philosophie de l'Université Norbert Zongo et quelles en sont les limites ? Comment mettre en chantier des évaluations plus efficaces ?

Fondée sur une approche documentaire et factuelle, la présente réflexion qui se veut analytique, critique et prospective est composée de trois parties. Alors que la première est un exposé critique des pratiques enseignantes constatées au département de philosophie de l'université Norbert Zongo, la seconde propose des pistes d'amélioration de la pédagogie universitaire qui intègre la dimension évaluative. La dernière séquence de la réflexion consacre la formation des enseignants comme gage de leur professionnalisme.

### 1. Exposé critique des pratiques évaluatives en philosophie à l'Université Norbert Zongo

Le Burkina Faso, pays de l'Afrique occidentale, connaît une croissance démographique soutenue. De 14 017 262 habitants<sup>1</sup> en 2006, ce pays dénombre 20 505 155 habitants<sup>2</sup> en 2019. Le corollaire de cette explosion démographique est la répercussion sur les populations scolaires et estudiantines. A titre d'exemple, les effectifs des étudiants<sup>3</sup> au Burkina Faso (universités publiques et privées confondues)

---

<sup>1</sup> BURKINA FASO, juillet 2008, Recensement général de la population et de l'habitation de 2006, PDF, p.18, INSD, Internet média < [http://www.cns.bf/IMG/pdf/RGPH\\_2006.pdf](http://www.cns.bf/IMG/pdf/RGPH_2006.pdf) >, consulté le 5 août 2022.

<sup>2</sup> BURKINA FASO, juin 2022, 5<sup>e</sup> recensement général de la population et de l'Habitation du Burkina Faso, PDF, p.28, ISND, Internet média < [http://www.insd.bf/contentu/documents\\_rgph5/Rapport%20resultats%20definitifs%20RGPH%202019.pdf](http://www.insd.bf/contentu/documents_rgph5/Rapport%20resultats%20definitifs%20RGPH%202019.pdf) > , consulté le 5 août 2022.

<sup>3</sup> BURKINA FASO, juin 2021, Annuaire statistique de l'enseignement supérieur 2019-2020, PDF, p.2, Internet média

sont passés de 94 728 en 2016 à 151 305 étudiants en 2020. Face à un tel état de fait, les problèmes de plus en plus lancinants s'imposent aux responsables des structures universitaires publiques. Au département de philosophie de l'Université Norbert Zongo, l'évolution des effectifs estudiantins est aussi exponentielle. Par exemple, selon le service de la scolarité de l'UFR-Lettres et sciences humaines de cette université, les étudiants de première année en philosophie étaient au nombre de 1699 durant l'année académique 2020-2021, alors qu'en 2013 ils n'étaient qu'une centaine. Les critiques les plus courantes formulées contre l'université burkinabè sont d'ordre macro-économique comme les insuffisances liées au développement quantitatif des infrastructures, aux ressources financières, aux services sociaux (hébergement, mobilité, bourse, aide, prêt, restauration des étudiants). Si de telles critiques ne souffrent d'aucune contestation, il existe bien d'autres qui sont aussi cruciales, sinon plus essentielles. Ce qui est peu évoqué est d'ordre plus technique et concerne les questions pédagogiques qui intègrent l'épineux problème de l'évaluation. L'évaluation est une opération des plus fondamentales de l'enseignement et de l'apprentissage (El Moudni et al. 2009, p.6). Elle se révèle être le nerf moteur d'un enseignement réussi.

Poser la problématique de l'évaluation à l'université burkinabé, c'est mettre le doigt sur l'une des plaies qui parasitent la dynamique académique. Au-delà de toute propension à l'exagération, ne convient-il pas de reconnaître que ce qui se passe dans ces institutions d'enseignement supérieur frise le déni pédagogique ? Faire l'état des lieux des pratiques évaluatives dans nos structures universitaires paraît le meilleur moyen pour dévoiler un pan de la réalité pédagogique (l'évaluation est consubstantielle à l'acte pédagogique global) en cours dans ce qui est pompeusement appelé les temples du savoir au Burkina Faso. Comment évalue-t-on alors les compétences philosophiques des étudiants à l'université Norbert Zongo ?

Ce qui se laisse concrètement constater dans les salles de classe dans cette université où nous enseignons la philosophie, ce sont des enseignants qui viennent dispenser des cours théoriques ou rarement des travaux dirigés<sup>4</sup> et qui attendent que l'administration universitaire programme l'évaluation. Les textes stipulent qu'après deux semaines de dispensation du cours, l'évaluation doit être faite. Interpellé à cet effet, l'enseignant envoie son sujet d'évaluation pour qu'il soit administré. L'écueil qui s'associe à ces évaluations, c'est leur vocation irréductiblement certificative. La finalité de cette forme d'évaluation n'est pas d'aider l'étudiant à s'améliorer, mais de le sanctionner par une note. Elle comporte des implications qui sont moins arrimées à des impératifs pédagogiques qu'à des objectifs purement administratifs. En effet ce qui semble préoccuper l'administration universitaire planificatrice des évaluations, c'est

---

<[https://www.mesrsi.gov.bf/fileadmin/user\\_upload/storage/images/ANNUAIRE\\_STATISTIQUE\\_2019\\_2020\\_DE\\_L\\_ENSEIGNEMENT\\_SUPERIEUR.pdf](https://www.mesrsi.gov.bf/fileadmin/user_upload/storage/images/ANNUAIRE_STATISTIQUE_2019_2020_DE_L_ENSEIGNEMENT_SUPERIEUR.pdf)>, consulté le 5 août 2022.

<sup>4</sup> Les travaux dirigés ne sont généralement exécutés que pour le compte des disciplines comme la méthodologie du commentaire ou de la dissertation.

que chaque étudiant ait des notes et des moyennes, sur la base desquelles l'on peut décider de sa promotion ou de son ajournement. Quant aux enseignants, ils semblent aussi s'accommoder de cette dialectique du passage et de l'ajournement. Une telle vision de l'évaluation est l'équivalent d'un cercle vicieux pédagogique en ce qu'elle confine l'acte évaluatif à l'étroitesse du quantum numéraire des notes et des moyennes. On semble se complaire dans un schéma traditionnel qui condamne l'enseignant à n'exiger de l'apprenant que des compétences de passage. Cette cristallisation sur les conditions de promotion des étudiants cache un écueil fondamental qui hypothèque la qualité d'ensemble de l'enseignement-apprentissage. L'on peut s'accorder avec André Giordan (1998, p.10) que dans ces conditions « les intenses obligations pour les études ont fait perdre à l'école sa raison d'être : donner le goût d'apprendre ». Le contenu de cette opinion de Giordan est que nos sphères d'enseignement (école primaire, collège, universités) sont devenues des milieux d'accumulation, de compilation des savoirs et des savoir-faire, sans qu'une réelle perspective de construction mentale ne soit envisagée. L'implicite pédagogique d'une évaluation simplement certificative, c'est de ne viser que des habiletés purement scolaires, à forte exigence restitutive. Dans ces conditions doit-on attendre d'autre résultat qu'une université qui produit des diplômés sans réelles capacités réflexive, critique et créative ? Ce qu'Edgar Morin qualifie de « tête bien faite » se rapporte à l'état particulièrement dynamique, opérationnel et efficace de la structure mentale d'un apprenant, grâce à un acte pédagogique fécond. Suivant lui, « une tête bien faite est une tête apte à organiser les connaissances et par là évite leur accumulation stérile » (Morin, 1999, p.26). Consacrer la finalité d'une éducation fondée sur la tête bien faite, c'est assurément s'inscrire dans une logique vertueuse de dynamisation de l'enseignement universitaire. En effet, l'université du 21<sup>ème</sup> siècle, pour répondre aux aspirations de son temps, doit être celle de la pensée libérée et de la fécondité cognitive. Elle doit être une véritable pépinière de capacités. Montaigne (1969, p. 200) a sans doute raison de condamner avec force la connaissance livresque et d'affirmer que le gain véritable d'un enseignement, c'est que l'apprenant devienne meilleur et plus sage. Quelle que soit l'excellence d'un enseignement et les compétences pédagogiques de l'enseignant, réduire l'évaluation à sa proportion certificative consiste à faire de l'université une simple passerelle d'acquisition de diplômes. Les pratiques évaluatives centrées sur le jaugeage des compétences ont connu une évolution spectaculaire grâce à laquelle les objectifs exclusivement sommatifs se révèlent hautement problématiques. Désormais « de nombreux outils d'évaluation permettent, outre de certifier les élèves et de contrôler ce qu'ils savent au regard des programmes d'enseignement, de mieux comprendre ce qui fait obstacle à leurs apprentissages en vue d'améliorer les pratiques pédagogiques et le fonctionnement des systèmes éducatifs dans leur ensemble » (Guimard, 2010, p.10). Le réquisit explicite d'une telle opinion est que l'évaluation doit être au service de la régulation du processus d'enseignement-apprentissage. C'est en cela que la mécanique certificative se découvre finalement comme pédagogiquement nocive. Au lieu de l'accompagner, elle

éloigne l'étudiant de son légitime droit à une acquisition dynamique des compétences, pour l'obliger à ne se contenter que d'une sommaire ambition d'un chasseur effréné de moyenne de passage. Reconnaissons avec Philippe Meirieu (1987, p.17) que les visées pédagogiques de l'université doivent être celles des « objectifs de compétences et des objectifs de capacités ». A contrario la logique certificative des évaluations impose implicitement mais toujours irréductiblement la logique cumulative de l'apprendre. Malheureusement cet état de fait est devenu la norme plus ou moins imposée à l'enseignant qui d'ailleurs croule sous l'urgence d'achever le programme et de rattraper l'immense retard des années académiques. Toute chose qui ne laisse aucune place à une véritable construction des savoirs ou à l'édification intelligente du connaître. Le parcours philosophique à l'université doit être une opportunité pour l'étudiant de nourrir et de dynamiser sa cognition. Elle se doit d'être une école de la pensée que Matthew Lipman (1995, pp.6-7) appelle de ses vœux :

La meilleure réponse à ce défi gigantesque, c'est de donner aux jeunes un outil performant, si fondamental qu'il soit universel et les rende adaptables aux situations les plus imprévues, aux disciplines non encore advenues. Cet outil, c'est une pensée exercée, solide, critique et créative, sensible aux variations du contexte, ouverte à la nouveauté, rationnellement liée [...]. Une pensée qui, au lieu d'être un réservoir de clichés culturels, devienne une dynamique, poétique au sens premier, pour une vie entière.

Parce que l'enseignement-apprentissage en philosophie a vocation de susciter la réflexion fondamentale et fondatrice, parce que l'acte pédagogique philosophique se doit d'être une réponse qualitative à la faim cognitive de l'étudiant, repenser l'évaluation n'obéit qu'au simple bon sens. La quintessence pédagogique d'un parcours philosophique est sans conteste celle de la formation intellectuelle. Comme l'intelligence ne se révèle qu'à travers sa propre activité, c'est à travers les productions des étudiants que l'on peut se rendre compte de la précarité mentale et intellectuelle de la plupart d'entre eux, due à la part non négligeable de la pédagogie transmissive. En effet, la réalité pédagogique qui prévaut dans nos unités de formation et de recherche, est bien celle fondée sur le paradigme de « la tête bien pleine »<sup>5</sup>. De toute évidence, la vulgate pédagogique régnante dans nos milieux académiques d'obédience littéraire induit un nivellement intellectuel vers le bas. Elle confine la structure mentale de l'étudiant à ses fonctions élémentaires de mémorisation et de restitution. En d'autres termes il ne s'agit que d'une pédagogie à forte inspiration mnémotechnique qui n'incite ni à la pensée dynamique, ni à la réflexion critique. La formation philosophique ne saurait pourtant se réduire à la compilation quantitative du savoir sans pervertir sa vocation de vivier de la pensée autonome. Faire de l'université le lieu par excellence de la pensée critique, rationnelle et dialectique

---

<sup>5</sup> Le paradigme de la tête bien pleine renvoie à l'orthodoxie de la pédagogie traditionnelle fondamentalement transmissive. C'est une pédagogie qui repose sur le cours magistral dont l'essence est d'accorder d'une part l'omnipotence et l'omniscience à l'enseignant, tout en niant à l'apprenant toute possibilité d'initiative et de pensée critique. D'autre part, l'évaluation qui s'y accommode est celle de la restitution.

suppose ipso facto l'audace de l'inventivité pédagogique qui intègre l'exigence d'une évaluation dynamique et constructive. Ce qui est fondamentalement en jeu, c'est la place et le rôle de l'étudiant dans le processus de sa propre construction intellectuelle. Dans un autre ouvrage, Philippe Meirieu (1995, p.53) fait cette précision capitale : « Si la pédagogie ou les pédagogues posent au sein de leur institution [...] la question de la place du sujet concret [le sujet apprenant] dans leur tâche éducative, ils remplissent alors une mission irremplaçable et font réellement leur travail ». Pour soustraire la pédagogie universitaire à l'arbitraire de ce « consumérisme cognitif », pour que l'université continue à incarner son légendaire statut de sanctuaire de la rationalité, il devient incohérent de toujours légitimer les pratiques enseignantes impertinentes. Cette intuition de la nécessité d'éduquer l'intellect et non son simple ameublement a aussi été développée par Jean-Jacques Rousseau (1969, p.302) pour qui « ce que nous nous proposons d'acquérir est moins la science que le jugement ». La conviction de Rousseau est qu'en l'absence de toute précaution et d'un minimum de rigueur, l'éducation de l'humain peut virer au dressage, à la robotisation intellectuelle et même à l'endoctrinement nocif. René Descartes, sans être dans le même paradigme épistémologique que Rousseau, met aussi l'accent sur l'impératif d'éduquer méthodiquement l'esprit humain. Car au-delà du fait que chaque être humain naît avec sa raison, avoir un bon jugement, un esprit rigoureux, lucide, capable de discernement, en bref la puissance de bien juger, ne procède pas d'une génération spontanée. C'est avec toute la rigueur méthodique que l'esprit répond au rendez-vous de l'excellence : « Ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien » (Descartes, 1951, p.29).

Même en contexte académique, l'approche pédagogique ne peut se soustraire à la visée éducative de l'apprendre. Une telle visée est cohérente avec l'idée d'une formation morale fondée sur l'accès de l'étudiant à l'autonomie rationnelle. Au sens de Lucien Morin et de Louis Brunet (1996, pp. 232-233) la formation du jugement de l'apprenant est dans son essence une éducation de l'intellect. En cela, elle est constitutive de la formation morale par excellence. Cette idée est en osmose avec celle qui fait de la structure psychique de l'être humain un tout insécable qui a besoin d'un acte émancipateur global. C'est du reste ce que Joseph Leif et G. Rustin (1970, p.188) ont reconnu en ces termes : « Ce qui prouve la compénétration de la culture morale et de la culture intellectuelle, c'est que les mêmes fins leur sont aussi assignées : à la culture intellectuelle l'activité de la pensée et l'autonomie du jugement, à la culture morale l'activité de la conduite et l'autonomie de la décision. Penser clairement et fermement est la première condition requise pour agir clairement et fermement ».

En plus de l'écueil qui est constitutif de l'option exclusivement certificative de l'évaluation dans nos universités, un autre phénomène intervient comme facteur aggravant. Il s'agit des effectifs de plus en plus pléthoriques des étudiants. Dans les principales Universités comme Joseph Ki-Zerbo, Norbert Zongo, Nazi Boni, la croissance démesurée de la démographie estudiantine pose des problèmes évidents d'infrastructures.

Les effets collatéraux de tels effectifs s'expriment en termes de problèmes de non disponibilité des salles d'accueil et surtout de gestion pédagogique des cohortes. Par exemple, dans les Départements de lettres modernes, d'histoire et archéologie de l'université Norbert Zongo où nous enseignons, l'insuffisance des salles d'accueil a contraint les enseignants à scinder les étudiants de première année en deux ou trois cohortes. La problématique implicite d'une telle vivisection des étudiants, c'est de les empêcher de vivre les mêmes moments pédagogiques si essentiels aux acquisitions et à la réflexion nourrie. Ce que Philippe Meirieu (1995, pp. 63-68) appelle « moment pédagogique » se rapporte à une séquence critique de l'apprendre, durant laquelle se manifestent tension et résistance, interpellation et doute. Toute chose qui exige de la sollicitude, du tact, de la sagesse et du professionnalisme de l'enseignant. Dans une situation de double flux, il est improbable que l'enseignant et les étudiants reproduisent les mêmes moments pédagogiques souvent porteurs de transfigurations mentales profondes. Une promotion d'étudiants d'une même filière divisée en deux cohortes est par définition une promotion balkanisée en parties qui s'ignorent. Une fois de plus, le problème évaluatif se pose car dans ce cas, l'enseignant est tenu d'appliquer le même sujet et la même consigne à des étudiants s'étant baignés dans des ambiances pédagogiques distinctes.

D'ailleurs, pour déjouer l'impitoyable corvée de la correction, l'enseignant de philosophie n'a d'autre choix que les raccourcis évaluatifs. Condamnés à rendre plus d'un millier de copies dans le délai fixé par l'administration, il n'y a qu'à ruser et à surfer sur la nature-même de l'évaluation et sur les consignes. Le plus souvent, les enseignants recourent aux petites questions qui exigent des réponses précises et à la limitation du volume des réponses. Dans ce cas, comment opérer un jaugeage efficace de la capacité intellectuelle de l'étudiant, de son aptitude au raisonnement, à l'argumentation et de ses compétences dialectiques ? La question de l'évaluation est si fondamentale qu'elle ne saurait s'inféoder aux impératifs administratifs (la machine administrative réclamant sans cesse les notes en vue de programmer les délibérations) et aux conjonctures du moment (l'urgence de normaliser le temps académique dérégulée à cause du chevauchement de plusieurs années). Comment articuler ses tâches de recherche, ses obligations inhérentes aux cours et l'impératif de corriger autant de copies ? C'est cet ensemble de contraintes qui, en définitive, précarisent l'agir global de l'enseignant en le condamnant à tout standardiser au minima et à tout calibrer au rabais. Dans ces conditions peut-on encore attendre de l'Université qu'elle assure son rôle d'incubateur d'une intelligentsia d'excellence ? Comment pallier le problème pédagogique avec ses implicites évaluatives ?

## **2. Quelle pédagogie et quelle évaluation pour un enseignement philosophique de qualité à l'Université ?**

Attacher du prix à la formation rigoureuse et méthodique des esprits suppose la prise de conscience qu'un algorithme pédagogique pertinent est l'une des clés de voûte

du succès d'un parcours universitaire. L'objectif ultime de la venue d'un jeune dans une université, c'est qu'en définitive, il en ressorte intellectuellement et humainement enrichi. Si le contexte actuel de la formation est loin de satisfaire cette finalité, il n'y a aucune raison de désespérer. Une pédagogie universitaire qui munit les facultés, qui exerce les esprits à l'autonomie critique et qui prépare à la responsabilité au travers d'une évaluation qualifiante est encore possible.

Depuis longtemps l'on a fait de l'université un espace d'adultes dont la prise en charge ne doit s'encombrer des subtilités psychopédagogiques propres à l'enseignement primaire. Mais à y voir de près, l'on peut déceler une erreur paradigmatique et méthodologique qui s'associe à un tel positionnement épistémologique. Une telle perception de "l'étudiant-adulte" a fini par formater la pédagogie universitaire dans un sens dirigiste, magistral et essentiellement transmissif. Pour que l'université ne soit plus appréhendée sous l'angle d'une manufacture de diplômés promus au chômage, l'une des réformes nécessaires à opérer est d'ordre pédagogique. C'est dans ce sens que cette remarque de Philippe Meirieu vaut son pesant d'or : « La véritable question qui se pose alors à l'école est la suivante : quelles situations d'apprentissage mettre en place, suffisamment rigoureuse et suffisamment diversifiées, pour que les apprenants s'approprient les savoirs qui leur permettent de comprendre et de maîtriser le monde de demain ? » (Meirieu, 2000, p.26). Si cette vision de Meirieu déclinée sous la forme d'une interrogation est d'une grande pertinence, comment alors l'implémenter dans le cadre de l'agir pédagogique universitaire ?

L'on ne saurait prétendre introduire du nouveau dans la sphère pédagogique universitaire en ne manifestant pas un vif intérêt pour ce qui est couramment appelé "les pédagogies nouvelles". S'il est indéniable que la réussite de l'action éducative est tributaire de la pertinence de la pédagogie employée, il devient évident d'envisager la théorie et la pratique pédagogiques comme une recherche incessante de formules de plus en plus efficaces. La famille des pédagogies nouvelles se caractérise par leur légitimation de l'attitude positive de l'enseignant, du dynamisme intellectuel de l'apprenant et de la qualité du processus d'acquisition du savoir. Selon Philippe Meirieu l'enseignant, qu'il soit du primaire, du secondaire ou du supérieur, n'est dans l'esprit de la pédagogie nouvelle que dans la mesure où la construction de la connaissance s'opère dans et par l'apprenant (Meirieu, 2000, p.25). Dans ce cas, l'enseignant, loin de s'imposer en démiurge se présente comme le médiateur (entre l'apprenant et le savoir), l'accompagnateur stratégique, l'éveilleur de conscience, le motivateur de l'apprenant. Quant à ce dernier, il est mis en posture de refuser la passivité mentale et d'être le simple réceptacle d'un savoir imposé par l'enseignant. Son dynamisme et son engagement personnels font de sa structure psychique un foyer ardent d'acquisitions lucide, critique et dynamique du savoir. L'idée qui sous-tend toute pédagogie nouvelle est ainsi celle qui stipule clairement qu'il ne saurait avoir de développement véritable de la pensée sans activité mentale permanente de l'apprenant. L'enjeu fondamental de ce paradigme est de ne point dresser mais d'éduquer l'intellect humain en vue de son autonomie à la fois rationnelle et morale.



C'est en cela que l'idée selon laquelle la structure éducative a un rôle émancipateur prend tout son sens. Lorsqu'on insiste légitimement sur la nécessité de donner du sens à l'école en général, c'est parce qu'on s'est rendu compte de la perversion actuelle du rapport au savoir issu de l'école ou de l'université qui semble s'inscrire dans la simple visée d'accumulation d'informations, à des fins purement scolaires et académiques. Pour Michel Develay (1996, p.40), cette perversion du rapport au savoir incite même les élèves et des étudiants à se poser ces genres de questions : « A quoi ça sert d'apprendre ce qu'on apprend ? Et plus largement, à quoi ça sert de réussir à l'école ? ». Un tel questionnement masque à peine le désarroi, voire le mépris de certains jeunes vis-à-vis de l'école en général, de son mode de fonctionnement, de ses buts, de ses enjeux sociétaux actuels. La quête du sens de l'institution scolaire et académique interpelle tous et doit inspirer cette interrogation : pourquoi fait-on ce qu'on fait dans l'enseignement de la philosophie ? Il est désormais question pour l'université de porter un regard critique sur ce qui sous-tend l'acte de faire apprendre ce que les étudiants apprennent au sein des amphithéâtres et sur les raisons de faire apprendre via la façon dont ils doivent apprendre. A l'image de Xavier Roegiers, disons que la recherche du sens de l'école « interpelle l'école sur sa raison d'exister, sur ses objectifs, ses modes de fonctionnement, toutes choses que les élèves mettent quotidiennement en question à travers des phénomènes considérés comme a-scolaires, : démotivation, violence, auto-exclusion » (Roegiers, 2003, p.15). Et c'est dans cette perspective de donation du sens aux institutions éducatives qu'interviennent les nouvelles approches pédagogiques. Par exemple, les pédagogies<sup>6</sup> de la réussite, du projet, la pédagogie institutionnelle font partie intégrante de l'immense famille des pédagogies nouvelles. Dans le cadre de la présente réflexion, nous nous intéresserons à l'approche par les compétences comme sensibilité pédagogique convenable en milieu académique, notamment dans le cadre de l'enseignement de la philosophie. La compétence peut se comprendre comme la capacité ou l'habileté qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations (Legendre, 1993, p.223). Quand Renald Legendre fait la différence entre deux types de compétences (compétences du type reproductif et compétences du type productif), c'est parce qu'il a vite compris que toutes ne concourent pas à l'autonomie cognitive de l'individu. Dans le cadre d'une pédagogie universitaire en philosophie, il est évident que les compétences de type productif ont un avantage comparatif par rapport aux compétences simplement reproductives. L'approche par les compétences intervient comme la consécration d'une quête finalisée des habiletés mentales, des capacités intellectuelles stabilisées, de nature à

---

<sup>6</sup> La pédagogie de la réussite est une stratégie d'enseignement dont l'objectif est de tout mettre en œuvre en vue d'une réussite des apprentissages pour tous et pour chacun. Quant à la pédagogie du projet, elle renvoie à une forme d'enseignement dans laquelle les apprenants prennent entièrement en charge la réalisation des activités d'apprentissage qu'ils choisissent avec l'enseignant. Le but est d'acquérir et de développer des qualités d'autonomie de chaque apprenant. La pédagogie institutionnelle est une démarche autogestionnaire dont le but est de substituer, à la stricte autorité de l'enseignant, une démarche de recherche et d'organisation collective de la classe par la création et l'animation d'instances opérationnelles de décisions du groupe-classe.

outiller l'apprenant dans le cadre de son équipement intellectuel, pour faire de lui une source féconde de productivité à la fois théorique et pratique. Elle est une réponse fonctionnelle et adéquate aux insuffisances évidentes des approches pédagogiques transmissives et magistrales fréquemment usitées dans l'enseignement de la philosophie. Même si le spécimen épistémique de la philosophie est fondamentalement théorique, le mode d'acquisition du sens philosophique, de la pensée critique, de l'intelligence dialectique, les habiletés discursives et argumentatives ne s'acquière point via le tandem mémorisation-restitution. Au travers de la pédagogie par les compétences dont le propre est de faire germer, d'inciter, de valoriser, de stabiliser les schèmes intellectuels propres à un domaine précis, l'enseignant de la philosophie gagnerait en plus-value en s'appropriant et en adoptant de façon critique cette approche pédagogique. Une telle attitude aurait pour enjeu de contribuer à former l'esprit philosophique des étudiants. Car autant il est indispensable pour chaque étudiant en philosophie de maîtriser les corpus doctrinaux, les courants, l'histoire de la philosophie et les philosophes, il est aussi primordial pour lui de s'approprier l'esprit philosophique avec ses exigences épistémologiques et axiologiques. En situation d'application de l'approche par les compétences, il ne sera plus question de privilégier la diction, les exposés magistraux et l'évaluation simplement certificative. Ce qui doit désormais être mis en relief, c'est la motivation des étudiants à la recherche personnelle qui intègre le compte rendu de recherche, c'est d'exercer leurs qualités réflexives et argumentatives, leurs aptitudes conceptuelles, critiques, analytiques, dialectiques, synthétiques et communicationnelles, à travers des activités situationnelles comme les lectures dirigées, les comptes rendus de lecture, les exposés critiques. En contexte d'approche par les compétences la dimension magistrale n'est plus la règle mais l'exception.

Pour que cette approche dévoile toutes ses vertus, il faut qu'elle soit assortie d'une évaluation idoine. L'évaluation est un pan insécable de toute intervention pédagogique. Sur le plan didactique, la définition de l'évaluation par Renald Legendre (1993, p.574) paraît plus complète : « Habileté cognitive concernant l'estimation, l'expression d'un jugement et la prise de décision sur la valeur d'idées, de personnes, d'objets, de méthodes, de processus, d'institutions, d'établissements ou de situations ». L'évaluation des apprentissages consiste ainsi à porter un jugement de valeur sur ceux-ci. Selon Ndia-Bintu Kayembe (1999, p.8), « le fondement de l'évaluation des apprentissages est constitué essentiellement par des objectifs d'apprentissage poursuivis, formulés soit sous la forme d'objectifs spécifiques, soit sous la forme de compétences cognitives ou fonctionnelles ». En tout état de cause, toute évaluation, pour être pertinente doit s'assortir d'une clarification précise de la taxonomie qui est « une classification systématique et hiérarchisée d'objectifs d'habileté, indépendante des objectifs de contenus, définis avec précision et agencés selon un continuum de complexité croissante de développement et selon une logique naturelle de cheminement de l'apprenant » (Legendre, 1993, p.1279). La taxonomie, en d'autres termes, est la classification hiérarchique des comportements cognitifs, affectifs ou

moteurs. Cette classification est établie sur la base d'un ou de plusieurs critères (complexité, intériorisation). La pluralité des critères indique l'existence de plusieurs domaines taxonomiques comme l'affectif, le psychomoteur, le cognitif, le moral, le social, le conceptuel, etc.

La taxonomie du domaine cognitif qui nous intéresse dans la présente réflexion est principalement théorisée par Benjamin Bloom et ses collaborateurs américains. Elle vise à déterminer une hiérarchie des types de savoirs et de capacités intellectuelles pouvant guider la définition des objectifs d'habileté ainsi que l'évaluation des apprentissages. Les habiletés génériques visées dans une évaluation à vocation cognitive sont hiérarchiquement liées à la pensée des faits, à celles des concepts, des relations, des structures, des méthodes, pour s'achever dans le changement qualitatif de l'attitude (Legendre, 1993, p.1323). De façon plus précise, Benjamin Bloom expose ses objectifs cognitifs d'apprentissage de six niveaux hiérarchiques à savoir le niveau des contenus, celui de la compréhension, de l'application, de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation (le jugement de valeur).

Pour une judicieuse exploitation des déterminants de l'évaluation cognitive en philosophie, il ne sera plus question de n'évaluer que pour classer les étudiants et pour la certification de leur passage. Envisager d'autres types évaluatifs contribuerait à transfigurer le faciès pédagogique universitaire en général. En effet, les outils d'évaluation ont progressivement évolué non seulement vers une prise en compte des processus d'appropriation des connaissances par l'apprenant, mais aussi la prise de conscience de la nécessité d'un accompagnement différencié. C'est dans ce sens que les évaluations diagnostic et formative interviennent comme des opportunités à saisir. En philosophie par exemple, il est plus qu'opportun d'évaluer les nouvelles recrues pour en savoir plus sur leur niveau réel de connaissance des doctrines, des courants, des auteurs philosophiques, ainsi que sur leur capacité à exprimer leur sens critique, analytique, synthétique, dialectique et conceptuel. Cette forme d'évaluation se fait en début d'année académique, c'est-à-dire avant le début des cours proprement dits : « L'évaluation diagnostic a pour but d'apprécier l'état du cheminement d'un sujet relativement à un prochain apprentissage » (Legendre, 1993, p.580). L'entrée d'un nouveau bachelier à l'université marque une nouvelle étape qui comporte des enjeux multiples. C'est pourquoi, par cette forme d'évaluation l'enseignant se donne le moyen de recueillir des informations utiles sur ses étudiants (les acquis de base nécessaires à l'entame des études philosophiques universitaires), de détecter leurs atouts et leurs insuffisances. Toute chose qui l'éclaire sur ce qu'il a à faire en connaissance de cause.

Un autre type d'évaluation pourrait aussi servir utilement la pédagogie universitaire, notamment dans un parcours philosophique. Il s'agit de l'évaluation formative. Le but de tout enseignement, c'est de provoquer des acquisitions et des changements qualitatifs nouveaux chez le sujet apprenant. C'est pourquoi nous convenons avec Ndia-Bintu Kayembe que l'évaluation scolaire ou académique doit être fréquente : « L'évaluation des apprentissages n'est plus une opération-bilan, nettement distincte

de l'action éducative et par conséquent sans effets directs sur le déroulement de celle-ci. Elle est plutôt conçue comme processus intégré à l'action de l'enseignant et à celles des apprenants. Elle doit fournir aux deux partenaires (enseignant, apprenant) des informations contribuant à réorienter leurs actions si cela s'avère souhaitable » (Kayembe, 1999, pp. 13-14). La vocation intrinsèque de cette formule est ainsi d'être pratique, de sorte à renseigner enseignant et apprenant sur la stabilité des acquisitions. En contexte de pédagogie universitaire de philosophie, le temps des travaux dirigés, celui précédant les nouvelles séquences sont propices à l'administration de l'évaluation formative, pour qu'en définitive la pensée critique, dialectique, conceptuelle, les compétences argumentatives, discursives n'échappent plus à un étudiant de philosophie. Le véritable enjeu de l'évaluation formative réside dans le fait qu'elle ne vise pas à classer et à séparer les étudiants (Guimard, 2010, p.16). Elle crée plutôt un climat de confiance entre enseignant et enseignés et entre sujets enseignés.

En somme, l'évaluation philosophique dont la taxonomie est à forte dominance cognitive gagnerait en crédibilité et en efficacité si un plus grand intérêt est accordé à toutes ces idées. Plusieurs théoriciens se focalisent sur le fait que le milieu universitaire est radicalement différent de ceux du primaire et du secondaire. Ils affirment en conséquence qu'utiliser les mêmes réquisits pédagogiques et évaluatifs équivaut à mélanger les genres. Ce genre de réflexion mérite d'être relativisée car autant l'élève du primaire a besoin d'être compris et mieux pris en charge, autant l'étudiant en a aussi besoin. C'est d'ailleurs pour briser ce cloisonnement épistémologique et pédagogique que la réflexion sur la formation pédagogique et didactique de l'enseignant d'université devient opportune.

### **3. Former l'enseignant pour réussir la pédagogie et l'évaluation à l'Université**

Comme tout autre métier, celui d'enseigner ne s'exerce pas informellement sans conséquences fâcheuses. Le professionnalisme, parce qu'il incarne la compétence, la performance, l'expertise et la maîtrise de ce qu'on fait, ne s'improvise pas. Il est une qualité qui s'acquiert et qui requiert de l'acteur engagement, dévouement constant et fidélité à un idéal de perfection. Dans la sphère éducative, la formation de l'enseignant est davantage plus exigeante pour la simple raison qu'un raté éducatif annonce une catastrophe humaine et sociale future. Cette idée de Michel Develay traduit bien cette nécessité de qualifier l'enseignant, condition sine qua non d'une meilleure prise en charge de l'apprenant : « La réussite des élèves [ou des étudiants] dans leurs apprentissages constitue la raison d'être de l'enseignant comme la bonne santé de son patient est la visée professionnelle dernière du médecin. Former un enseignant nécessite de tirer au clair la conception des apprentissages dont il sera responsable » (Develay, 1994, p.17). Dans une situation d'apprentissage, il y a l'enseignant, l'apprenant et le savoir à apprendre. Le rôle de l'enseignant, est d'être une interface stratégique entre l'apprenant et le savoir. Mais il n'y a que la formation véritablement efficace qui l'outille et le qualifie véritablement. Pour l'essentiel, l'on peut retenir deux

check-lists de formations essentielles à l'exercice de tout métier, à savoir la formation initiale qui s'effectue dans des structures spécialisées, dans un temps défini et la formation continue. Quoi qu'il en soit toute formation professionnelle, pour être opérationnelle, doit répondre à des exigences qui correspondent à des principes plus ou moins standards. Pour Michel Develay (1994, pp. 74-79) toute activité formative de l'enseignant doit obéir aux critères suivants : - prendre en compte la pluralité des activités de l'enseignant - mettre en synergie les savoirs, les savoir-faire, dans le sens d'installer un enseignement au service de l'apprendre - la formation doit s'appuyer sur une articulation de la pratique de la classe et de l'éclairage théorique qui la fonde - personnaliser la formation en vue de prendre en compte les stagiaires en tant que personnes à part entière - la formation doit adopter un principe régulateur de la totalité de son organisation : viser la cohérence entre le métier d'enseignant et les obligations qui le caractérisent. Si tous ces principes sont si essentiels pour équiper l'enseignant à l'exercice efficace de son métier, il reste que l'accès aux fonctions d'enseignant universitaire n'est pas assujéti à un passage dans une structure de formation professionnelle. Le scénario qui prévaut dans nos universités, c'est que les enseignants sont recrutés au prorata des besoins. Une fois recrutés via le doctorat, ils entament directement les enseignements dans les unités de formation et de recherche. Ils doivent produire les contenus de leurs propres cours, sans avoir aucune notion des exigences didactiques. C'est pourtant ce qui a cours à l'université Norbert Zongo. Et c'est dans ces conditions que les enseignants de philosophie exercent leur métier au sein d'une population estudiantine qui ne cesse de s'accroître à un rythme soutenu. A titre d'exemple, les étudiants de première année en philosophie étaient en deçà d'une centaine en 2013. En 2022, ils excèdent le millier. Comment alors relever le défi pédagogique et évaluatif si on ne revoit aucune formation pédagogique initiale structurante ? Il n'y a aucune honte à ce que les enseignants d'université nouvellement recrutés soient, en trois mois, formés à l'école normale supérieure. C'est là qu'il y a des spécialistes en didactique de toutes les disciplines, en pédagogie des grands groupes, en évaluation, etc. Ce qui se passe à l'université Norbert Zongo, c'est que le centre de pédagogie universitaire organise chaque année, une séquence de formation des nouveaux enseignants en trois jours sur les réalités pédagogiques et sur les exigences de la recherche scientifique. On peut dès lors se rendre à l'évidence qu'en matière de formation professionnelle, rien de consistant ne peut se faire en trois jours. C'est ainsi que les jeunes docteurs sont jetés en pâture au sein d'une nouvelle race d'étudiants de plus en plus revendicateurs, contestataires et parfois violents. C'est dans ces conditions quasi empiriques qu'ils doivent faire leurs armes pédagogiques avec une part prépondérante de risques, de tâtonnements, d'erreurs, d'écueils, et d'échecs souvent irrémédiables. Enseigner dans de telles circonstances équivaut à un saut périlleux dans l'inconnu qui expose non seulement l'enseignant aux risques d'hérésies pédagogiques et didactiques mais les étudiants à la précarité du connaître. Une chose est de posséder le savoir, une autre est de savoir le transmettre. La pédagogie est une rationalité à part entière dont l'appropriation ne s'accommode guère de l'improvisation et de

l'amateurisme. Cette observation de Paul Ravel montre à souhait l'enjeu d'être un professionnel des apprentissages :

La tâche de l'enseignant est claire. Pour mettre en route la fameuse réflexion il va falloir prendre le temps, et ce ne sera pas d'un temps perdu, de présenter à ses élèves ce que vont être, les axes de travail de l'année, pourquoi ceux-là et pas d'autres. C'est ce qu'on appelle pédagogie. Où je veux aller. Puis il faudra phaser les actions, répéter les chemins, prévoir les haltes, revenir éventuellement sur ses pas, mettre en place un dispositif d'activités scolaires au travers desquelles on apercevra toujours l'horizon, c'est important, mais qui obligeront à faire fonctionner les neurones, tous les neurones. C'est la didactique (Ravel, 2001, p.101).

Il y a une orthodoxie pédagogique qui repose sur des considérations anthropologiques, psychologiques, sociologiques. Enseigner sans aucun réquisit pédagogique et didactique, c'est brader l'agir éducatif, pédagogique et faire du métier d'enseignant une banale activité informelle. En l'absence d'un minimum de maîtrise de l'écosystème pédagogique, tout enseignant se trouve être condamné à opérer arbitrairement. Parce qu'on ne donne que ce qu'on a, l'universitaire sans formation professionnelle adéquate est nécessairement un débrouillard pédagogique et un imposteur didactique. Pour soustraire l'enseignement philosophique au règne de l'arbitraire et de l'amateurisme, il est alors convenable d'institutionnaliser leur formation professionnelle. Des syllabi de pédagogie générale et appliquée sur la rationalité didactique et sur le management doivent désormais être au cœur d'une propédeutique à la professionnalité de l'enseignant universitaire. Une telle formation professionnelle doit s'inscrire dans cette quadruple exigence que relève Michel Develay. Il s'agit de quatre familles de compétences décrites par Develay (1996, pp.114-119) que nous estimons essentielles à acquérir, dans le cadre d'une formation initiale qui pourrait s'opérer à l'école normale supérieure : Le premier référentiel de compétences concerne le domaine de la connaissance des savoirs à enseigner et de l'épistémologie de la discipline correspondante. Par exemple, l'enseignant doit être capable de préciser quelles sont les questions caractéristiques du module et quelles questions lui sont étrangères. Il doit non seulement connaître les principaux enjeux actuels inhérents à de la discipline, mais aussi les méthodes et techniques mises en œuvre pour construire des connaissances dans la discipline – Le second référentiel est en lien avec le domaine de la connaissance didactique nécessaire à la conception d'un apprentissage (connaître les concepts intégrateurs du niveau d'enseignement correspondant, traduire l'objectif notionnel en un registre de formulation correspondant au niveau d'enseignement, analyser des représentations vis-à-vis d'un contenu d'enseignement, dans l'optique de caractériser les obstacles à l'apprentissage) – Le troisième repère de compétences se rapporte au domaine de la conception de l'action pédagogique ( envisager comment les apprenants peuvent trouver du sens dans la situation d'apprentissage, planifier les diverses étapes d'une séquence d'apprentissage [de l'initialisation à l'évaluation et au transfert du savoir], évaluer les productions des apprenants en lien avec les objectifs d'apprentissages, prévoir un temps de décontextualisation des apprentissages et la mise en place d'activités

métacognitives, être attentif à la réaction des apprenants et savoir reconnaître les causes de blocage ou d'incompréhension. - Le dernier référentiel concerne le domaine de la maîtrise de l'environnement psychologique (assumer la fonction d'autorité morale et intellectuelle, tenir compte de l'entité classe qui n'est pas une simple juxtaposition d'individus).

En somme faire de la professionnalité de l'enseignant universitaire un enjeu de la politique académique est une ambition noble. Mais pour que cela ne soit une vaine scansion idéologique, il est grand temps d'activer des schémas opérationnels d'une formation qualifiante des enseignants. Pour dissiper les clichés et les stéréotypes négatifs actuels sur les études universitaires, investir dans la formation professionnelle des enseignants, c'est faire œuvre utile.

## Conclusion

L'erreur fondamentale qui a toujours prévalu en milieu universitaire est d'avoir reconnu sa spécificité et de consacrer la souveraineté pédagogique et didactique de l'enseignant-chercheur. C'est la liberté académique qui se trouve ainsi être consacrée et légitimée. Se prononçant sur la question Matthew Lipman (1995, p.316) affirme : « Un mot sur la liberté académique. Une des raisons pour lesquelles on associe pensée d'excellence, pensée complexe, avec l'université et non avec l'école primaire, c'est que la liberté académique est une prérogative reconnue dans un cas et qu'elle est plus fictive que réelle dans l'autre ». Malgré qu'il soit flatté par cette légitimation plus ou moins arbitraire de la liberté académique, l'enseignant-chercheur dans l'exercice de son métier se sent toutefois livré à lui-même. Il manque à l'appel du pédagogique. Au milieu d'étudiants qui lui vouent a priori confiance et qui se représentent l'université comme l'espoir de leur issue professionnelle et de leur réussite sociale, il se sent constamment interpellé, tout en étant conscient de son impuissance pédagogique qui le condamne au tâtonnement et au colmatage tous azimuts. L'université qui se sanctuarise tout en ne prenant pas suffisamment conscience des lacunes de la pédagogie universitaire se désincarne de sa vocation d'excellence. Reformuler la pédagogie universitaire, c'est enfin s'assurer une meilleure qualité des enseignements et une évaluation dynamique qui ne se limite plus à séparer les promus des ajournés.

En plus des problèmes classiques connus (l'insuffisance infrastructurelle et logistique, les questions sociales des étudiants, etc.), l'institution universitaire doit faire sa propre mue pour répondre aux nombreuses attentes de la population estudiantine et de la société. Une réforme de la pédagogie universitaire est d'autant plus nécessaire qu'en maintenant le statu quo, l'université finira par définitivement éponger le mythe du temple du savoir qu'elle entretient dans la conscience collective. Il s'agit d'institutionnaliser la formation professionnelle des personnels comme préalable imprescriptible à l'exercice du métier d'enseignant universitaire.

## Références bibliographiques

### I-Ouvrages généraux

DESCARTES René, 1951, *Discours de la méthode, suivi des méditations*, Paris, UGE.

DEVELAY Michel, 1994, *Peut-on former les enseignants ?* Paris, ESF.

DEVELAY Michel, 1996, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF

GIORDAN André, 1998, *Apprendre*, Paris, Belin.

GUIMARD Philippe, 2010, *L'évaluation des compétences scolaires*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

KAYEMBE Ndia-Bintu, 1999, *Evaluer les apprentissages de mes élèves*, Abidjan, CEDA.

LEGENDRE Renald, 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, édition Guérin.

LEIF Joseph, G. Rustin, 1970, *Philosophie de l'éducation*, T2, Pédagogie générale, Paris, Delagrave.

MEIRIEU Philippe, 1987, *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris, ESF.

MEIRIEU Philippe, 1995, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF

MEIRIEU Philippe, 2000, *L'école, mode d'emploi : "des méthodes actives" à la "pédagogie différenciée"*, 13<sup>e</sup> édition, Paris, Issy-Les -Moulineaux.

MORIN Lucien, BRUNET Louis, 1996, *La philosophie de l'éducation, la formation fondamentale*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

MONTAIGNE, 1969, *Essais*, livre1, Paris, Garnier -Flammarion.

ROEGIERS Xavier, DE KETELE Jean-Marie, 2003, *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

RAVEL Paul, 2001, *L'école aujourd'hui, quelles réalités ?* Paris ESF.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1969, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Gallimard.

### II-Webographie

EL MOUDNI Abdellatif et all., 2009, « Evaluation et apprentissage scolaire », Casablanca, CONSEIL Supérieur de l'enseignement, PDF, Internet média < [https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/16-BF-outils-formations-opera/Ressources%20apprentissage/Evaluation%20et%20apprentissage%20scolaire\\_2011.pdf](https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/16-BF-outils-formations-opera/Ressources%20apprentissage/Evaluation%20et%20apprentissage%20scolaire_2011.pdf) >, consulté le 3 août 2022.