
Pratiques évaluatives du professorat de l'Université de Bouaké : cas des facultés des langues étrangères

Evaluation practices in the teaching profession at the university of Bouaké: the case of foreign language faculties

Fréjuss Yafessou, KOUAME
Université Alassane Ouattara/Côte d'Ivoire
kfrejuss@yahoo.fr

Reçu: 08/02/2025, **Accepté:** 09/03/2025, **Publié:** 20/06/ 2025

Résumé :

La présente contribution analyse les pratiques évaluatives des enseignants des facultés de langues étrangères au sein de l'Université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire). Partant du postulat selon lequel, les nouvelles pratiques de l'évaluation (dites encore approche évaluative intégrée) sont au service des apprentissages et des connaissances, notre objectif a été de comprendre les pratiques existantes afin qu'une analyse puisse permettre de faire des propositions en tenant compte des normes nouvelles en la matière. En nous appuyant sur une approche méthodologique descriptive et explicative, nous sommes parvenus aux conclusions selon lesquelles les enseignants avec une formation initiale ou continue ne parvenaient qu'à mettre en œuvre que les connaissances théoriques dont ils disposaient. Et que leur relatives connaissances théoriques sur le concept d'évaluation avaient des limites qu'il conviendrait de corriger avec des formations continues et actualisées en matière d'évaluation, perçue comme un prolongement des apprentissages et non comme une finalité absolue.

Mots clés : évaluation-pédagogie-didactique-langues étrangères-universitaire

Abstract

This paper analyses the assessment practices of foreign language teachers at the University Alassane Ouattara in Bouaké (Côte d'Ivoire). Based on the premise that new assessment practices (also known as the integrated assessment approach) are at the service of learning and knowledge, our aim was to understand existing practices so that an analysis could lead to proposals that take account of new standards in this area. Using a descriptive

and explanatory methodological approach, we came to the conclusion that teachers with initial or in-service training were only able to apply the theoretical knowledge available to them. And that their relative theoretical knowledge of the concept of assessment had limits that needed to be corrected with ongoing, up-to-date training in assessment, seen as an extension of learning and not as an absolute end in itself.

Keywords: evaluation-pedagogy-didactics-foreign languages-academic

Pour citer cet article

KOUAME, Fréjuss Yafessou.,(2025), Pratiques évaluatives du professorat de l'Université de Bouaké : cas des facultés des langues étrangères, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 3(1), 285-298. Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

Pour citer le numéro :

MOUFFOKI, Nadjat, BENYOUCEF , Mahfoudh et TOMESCO, Ana Marina, (2025), Numéro –Thématique « *Intelligence artificielle et apprentissage des langues : perspectives, enjeux et nouvelles pratiques didactiques ?* », *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 3(1), 423 p. Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>



Introduction

L'évaluation et la pédagogie de l'évaluation sont consubstantielles à tout processus d'apprentissage et d'enseignement dans la mesure où l'approche dite « intégrée » de l'évaluation, dorénavant, porte plus l'accent sur l'étudiant et ses apprentissages. Autrement dit et contrairement à l'approche dite « linéaire », l'approche intégrée de l'évaluation préconise de mettre l'évaluation au service des apprentissages. À partir de l'approche dynamique de la conception théorique et pratique de la notion de l'évaluation, nous faisons le constat selon lequel la formation en évaluation ou en pédagogie de l'évaluation ne font pas partie de la formation initiale officielle des enseignants du supérieur en Côte d'Ivoire. Ce qui sous-entend que la grande majorité de ces universitaires débutent cette profession sans une formation pédagogique initiale, et encore moins dans le domaine de connaissance de l'évaluation et de la pédagogie de l'évaluation (officiellement et/ou effectivement). Dans ces conditions, ils n'ont que leur propre expérience en la matière pour s'en sortir.

De plus, l'évaluation intégrée qui sous-tend aussi bien les apprentissages que les enseignements à partir des objectifs visés et des compétences à avoir, intervient selon ses fonction (diagnostique, formative ou sommative). Au demeurant, la littérature dans ce champ de recherches est abondante, même si elle est généralement très théorique et applicationniste. Toutefois, force est bien de relever que les travaux qui se sont penchés, à proprement parlé sur l'analyse pratique de l'activité évaluative du professorat des langues étrangères à l'Université Alassane Ouattara (UAO) de Bouaké sont relativement réduits.

C'est donc à ce titre que nous entreprenons cette réflexion avec pour objectifs, d'une part, de décrire les pratiques évaluatives du professorat des langues étrangères à l'UAO. D'autre part, il s'agira de proposer des pistes de solution aux écueils rencontrés à partir de l'interprétation de leurs pratiques évaluatives dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Pour atteindre ces objectifs, nous débuterons la réflexion par une succincte conceptualisation des notions d'évaluation et de pédagogie de l'évaluation. Ensuite, nous expliquerons les matériels et les conditions de collecte de données avant de préciser les méthodes que nous convoquons pour l'analyse des données recueillies. Nous terminerons la présentation des résultats que nous interpréterons.

1. Brève conceptualisation

1.1. L'évaluation : définition et caractéristiques

Pour Guillemette et Leblanc (2015 :1), à partir de l'étymologie de la notion d'évaluation, l'accent est mis sur l'intention de « *faire ressortir la valeur* »

toutefois, force est de reconnaître que l'évaluation « *est d'abord et avant tout une prise de conscience autonome pour l'autorégulation* ». Donc, c'est pour cette raison qu'ils concluent qu'elle « *devrait d'abord et avant tout être au service de l'apprentissage et de l'autonomie* » en étant en phase avec les objectifs d'apprentissage ou les compétences visées. Autrement dit, l'évaluation, dans un processus d'enseignement de la langue étrangère, est un processus complet. Elle est également une composante essentielle qui permet de mesurer les progrès et l'apprentissage des apprenants, mais guide et améliore aussi l'enseignement, tout en aidant les étudiants à atteindre leurs objectifs linguistiques. Même si l'Organisation du Baccalauréat International (2021) abonde dans le même sens, il insiste sur la collecte des données qui seront évaluer ou mesurer afin de prendre des décisions, tout en identifiant quelques procédés d'évaluation. À ce propos, nous faisons nôtre leurs mots lorsqu'il (2021 :26) soutient que :

le terme « évaluation » peut désigner toutes les façons de recueillir et d'évaluer des données sur l'accomplissement d'un candidat. Parmi les évaluations courantes, il est possible de citer les tests, les examens, les travaux pratiques approfondis, les projets, les dossiers et les travaux oraux

De façon générale, Elle permet de suivre la progression des étudiants, d'adapter l'enseignement en fonction des besoins et de certifier le niveau de maîtrise de la langue. Traditionnellement, elle se distingue, selon le moment de sa réalisation et de ses objectifs, en évaluation diagnostique (avant de commencer le processus d'enseignement, les connaissances préalables des étudiants sont évaluées afin d'adapter le contenu et les méthodologies à leurs besoins.). Cette entrée en matière dans les pratiques évaluatives est également connue sous le nom de « *évaluation prédictive ou pronostique* ». Et Petit Jean (1984 :7) la conçoit comme « *la procédure qui consiste à déterminer les capacités requises pour débiter un apprentissage ou pour regrouper les élèves par niveau* ».

L'évaluation formative constitue, pour sa part, l'ensembles des évaluations continues qui sont effectuées tout au long du processus d'enseignement et qui permet de déterminer les domaines où il est possible d'améliorer l'enseignement et d'ajuster le contenu en temps réel. Cela peut inclure des activités, des tâches et une rétro-alimentation constante). Enfin, l'évaluation sommative qui se situe à la fin d'une période d'enseignement, et où on procède à une évaluation qui résume l'apprentissage accompli qui peut être à travers des examens, des projets ou des présentations qui démontrent la maîtrise de la langue. Ici, Petit Jean (1984 :7) considère qu'également appelée

« *évaluation sommative, finale ou externe* », elle intervient sous forme de « *bilan en fin d'apprentissage avec une visée de contrôle, de certification* ».

Toutefois, certaines approches évaluatives intègrent les évaluations certificative, quantitative et qualitative (l'évaluation peut être à la fois qualitative, en se concentrant sur la qualité de l'utilisation de la langue, et quantitative, en mesurant les performances à l'aide de notes et de résultats numériques), l'autoévaluation et la coévaluation (encourager les élèves à évaluer leurs propres progrès et ceux de leurs pairs peut être très bénéfique. Cela favorise la réflexion sur leur apprentissage et les aide à identifier leurs forces et faiblesses). Elle a pour objectif d'évaluer les différentes habiletés des apprenants ; il s'agit de la compréhension, la production, l'interaction et la médiation (Cadre européen de références pour les langues).

Aussi, la littérature sur la définition et la conception de la notion d'évaluation conçoit l'évaluation en fonction de l'approche finale ou de l'objectif de celle ainsi. C'est, en substance, la définition que fait le Dictionnaire de L'Institut Cervantès lorsqu'il soutient que :

para una definición más acotada del término, es preciso tener en cuenta que la manera de entender la evaluación de los aprendizajes varía sustancialmente según cual sea la teoría del aprendizaje en que se ampara el enfoque o método didáctico

Ici il apparaît clairement qu'une définition du concept d'évaluation devrait toujours mise en corrélation avec la théorie de l'apprentissage qui sous-tend l'approche ou la méthode d'enseignement. Autrement dit, L'évaluation est comprise comme l'action éducative qui consiste toujours à collecter des informations afin de les juger et de prendre une décision en conséquence. Cependant, il existe autant de définitions de l'évaluation que de conceptions de l'évaluation. Les différences résident dans la nature de l'information collectée et jugée, par qui, comment, quand et dans quel but elle est collectée et jugée et, par conséquent, dans le type de décision qui est prise.

Ainsi, de manière très générale, une approche théorique de comportementaliste ou conductiviste de l'enseignement/apprentissage implique une conception de l'évaluation par objectifs dont les caractéristiques les plus pertinentes indiquent que l'évaluation a pour but de vérifier l'efficacité de ce qui est enseigné.

Par ailleurs, à partir d'une vision cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage, l'accent est mis sur une pédagogie basée sur le processus, dont les caractéristiques suivantes doivent être soulignées : l'évaluation, désormais centrée sur le processus, cherche à fournir des informations pour formuler et reformuler l'action didactique. En d'autres termes, l'évaluation est comprise

comme un acte de communication entre les parties impliquées qui cherche avant tout à améliorer le processus de ce qui est évalué et, par conséquent, le produit qui en résulte.

1.2. Pédagogie de l'évaluation

La pédagogie de l'évaluation concerne la manière dont le processus d'évaluation est conçu et mis en œuvre dans le contexte éducatif, non seulement en ce qui concerne la mesure de l'apprentissage, mais aussi son impact sur le processus d'enseignement et sur le développement intégral de l'élève. Ici, et selon Drame, Diara, Khalil, Diaw, Ndiaye et Touré (2021)

évaluer consiste à porter un jugement de valeur sur le travail fourni partir d'un objectif et en vue de prendre une décision. Cette décision peut être : de passer à la séquence suivante, de proposer de nouvelles activités de revoir la stratégie de la séquence et les modalités d'évaluation, de modifier l'objectif voire d'abandonner et d'y revenir à un autre moment

En d'autres termes, le l'évaluation est un processus pensé, mis en pratique et évalué, à son tour. Dans cette dynamique, Petit Jean (1984 :5) renchérit en soulignant que : *« évaluer c'est apprécier le degré de réussite d'un apprentissage, en le rapportant à une norme fixée au préalable, en instaurant la possibilité d'une comparaison de performances d'un apprenant à un autre, au sein d'un même niveau d'apprentissage ».*

Ce concept comporte quelques approches du processus d'évaluation dans un processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère qui se composent essentiellement de des points que nous présenterons brièvement dans les lignes suivantes. Premièrement, l'évaluation doit être un outil qui favorise l'apprentissage de l'étudiant en favorisant sa participation active et sa réflexion sur son propre processus d'apprentissage. Cette perspective est connue sous le nom d'approche centrée sur l'étudiant. En plus de mettre l'accent sur l'élève, l'évaluation doit être effectuée en continu, en cherchant à fournir un retour d'information constant. Cela permet d'identifier les forces et les faiblesses des élèves, ce qui aide à ajuster l'enseignement et à favoriser un apprentissage plus significatif.

De plus, la pédagogie de l'évaluation préconise l'utilisation de méthodes et d'outils d'évaluation différents, tels que des projets, des présentations, des auto-évaluations et des examens, pour mieux saisir les compétences et les connaissances des élèves. Par ailleurs, l'évaluation doit tenir compte du contexte dans lequel se déroule l'apprentissage ainsi que des

caractéristiques individuelles des élèves. Cela implique d'adapter les évaluations aux réalités culturelles et sociales des élèves. Il est essentiel que les critères d'évaluation soient clairs et communiqués aux étudiants dès le début en vue de leur permet de comprendre ce qu'on attend d'eux et comment ils peuvent s'améliorer. Enfin, l'évaluation ne doit pas être considérée comme une fin en soi mais comme un processus qui accompagne et enrichit l'enseignement et l'apprentissage.

En définitive, l'objectif ultime de la pédagogie de l'évaluation est de transformer l'évaluation en un processus dynamique et enrichissant qui soutient l'apprentissage et le développement intégral des élèves, plutôt que d'être seulement un mécanisme de notation.

2. Matériels

Un questionnaire a été administré à 35 enseignants de langues étrangères (espagnol, anglais et allemand) qui ont bien voulu participer à l'enquête. Le questionnaire est subdivisé en deux grandes parties. Pendant que la première partie a trait à l'identification et aux données personnelles des enquêtés, la deuxième partie, quant à elle, interroge effectivement les pratiques évaluatives des informateurs. Globalement, le questionnaire a permis de savoir le département, la spécialité, l'ancienneté, la formation initiale reçue ou pas, le type, le moment, la fonction et le feedback de l'évaluation chez les enquêtés. Des 35 enseignants-chercheurs enquêtés, 10 sont de la faculté d'anglais, 5 de la faculté d'allemand et 20 enseignants sont de la faculté d'espagnol.

Au niveau des spécialités des enseignants-chercheurs dans les trois facultés en question, elles sont réparties entre « histoire des langues », « littératures des langues » et « linguistiques ». L'ancienneté des informateurs nous donne les informations suivantes : nous avons 20 informateurs qui ont entre 5-10 ans d'ancienneté, 10 informateurs ont leur ancienneté qui varie entre 1-5 ans et enfin, seuls 5 informateurs ont une ancienneté qui oscille entre 10-15 ans.

Les participants ont été informés de l'objectif du questionnaire et de sa finalité, c'est-à-dire que leurs réponses serviraient à des analyses dans le cadre d'une recherche scientifique. C'est de façon volontaire et aléatoire que nous avons obtenu le souhait de participation des informateurs. L'enquête à proprement parlé, s'est déroulée en juillet 2023 à l'Université Alassane Ouattara de Bouaké, au campus 2. Deux jours durant, nous avons administré les questionnaires. Le premier jour (le 13 juillet 2023), l'enquête s'est déroulée de 10h à 11h30 alors que le deuxième jour (le 15 juillet 2023), de

16h à 17h. Les données ainsi obtenues seront analysées à partir des méthodes que nous exposerons dans les lignes suivantes.

3. Méthodes

Les méthodes que nous convoquons sont les méthodes descriptive et explicative. La première nous permettra de faire l'état des lieux au niveau des pratiques évaluatives des informateurs avant d'utiliser l'approche explicative pour justifier les données préalablement mises en exergue et cerner les représentations et l'imaginaire des enseignants-chercheurs en rapport avec l'évaluation. Ces explications nous serviront, par ailleurs, de tremplin pour proposer des solutions en vue d'améliorer ces pratiques évaluatives et aider les apprenants à progresser dans leur apprentissage de la langue cible. À cette double approche méthodologique, nous adjoignons notre propre expérience d'enseignant de langues étrangères pour confronter les informations obtenues auprès des enquêtés.

4. Présentation des résultats

L'enquête que nous avons réalisée avec les trente-cinq (35) informateurs a révélé les résultats que nous présenterons dans les lignes suivantes. Il faut noter que les résultats seront présentés de façon linéaire, en suivant la logique et l'ordre de présentation du questionnaire (c'est-à-dire la connaissance théorique des types d'évaluation, le choix pratique de ces types d'évaluation, leur variabilité ou diversification, le feedback et le ressenti des apprenants de la part de l'enseignant et enfin, la conception et élaboration des tests d'évaluation).

Les résultats sont présentés à l'aide de tableaux pour des raisons de lisibilité et de visibilité. Chaque tableau regroupera les données pour chaque modalité de la variable présentée plus haut. Pour chaque résultat, figureront dans les tableaux, la fréquence de chaque variable analysée et le pourcentage de celle-ci.

Les fréquences ou occurrence qui figurent dans les tableaux pourraient dépasser le nombre d'informateurs dans la mesure un enquêteur peut faire plusieurs choix. C'est pour cette raison que nous adjoignons le calcul des pourcentages qui donne une vraie idée de la réalité comparativement aux fréquences.

Variable 1 : Connaissance théorique des types d'évaluation

	Evaluation des connaissances	Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative	total
Fréquence	8	10	12	15	45
%	17.77	22.22	26.66	33.33	100

Tableau n°1 : Présentation des prérequis en rapport avec la notion d'évaluation

Les informateurs avec une formation pédagogique quelconque initiale viennent de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) avant de basculer, via un glissement catégoriel, dans l'enseignement supérieur. Pour ces derniers alors, ils ont déjà eu affaire à plusieurs types d'évaluations lors de leur formation dans ce centre de formation pédagogique.

A l'instar de ceux-ci, nous avons les informateurs qui disposent d'une formation continue. Ces derniers ne sont pas passés par un centre de formation pédagogique avant d'intégrer le système d'enseignement supérieur. Dans ce cas, certains parmi ce groupe, ont une connaissance avérée des type d'évaluation diagnostique, formative et sommative. En plus, de ces types d'évaluation, ils ont appris également d'autres types d'évaluation comme l'évaluation des connaissances et l'évaluation ponctuelle.

Pour la troisième catégorie que nous avons mise en exergue, c'est-à-dire, ceux qui n'ont bénéficié d'aucune formation pédagogique initiale ni en continue pour la simple raison qu'ils sont en tout de but de carrière professionnelle au supérieur, ils ont juste mentionné qu'ils ont juste une notion relativement basique de l'évaluation des connaissances. L'expérience individuelle en tant qu'étudiant pourrait en être la raison.

Variable 2 : Choix pratique du/des types d'évaluation chez les enseignants

	Evaluation des connaissances	Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative	Evaluation ponctuelle	total
Fréquence	10	20	25	32	5	92
%	11.11	21.73	27.17	34.78	5.43	100

Tableau n°2 : types d'évaluation appliqués

Au niveau du choix concret de méthode ou du type d'évaluations, naturellement, sont revenus les mêmes types d'évaluation dont disposaient les enquêtés de façon théorique. Certains informateurs avaient plusieurs choix (diagnostique, formative, sommative), d'autres, par contre, choisissaient qu'un seul type d'évaluation (évaluation des connaissances ou l'évaluation ponctuelle). Nous établissons, de ce fait, une corrélation entre le type d'évaluation que connaît l'informateur et le type d'évaluation qu'il décide de mettre en œuvre pour évaluer ses enseignements. Nous avons mis en relief également le fait que la majorité des informateurs ont recours à l'évaluation sommative comme spécimen et modèle d'évaluation.

Variable 3 : Variabilité du choix du type d'évaluation

	Discipline	Objectif pédagogique	Contenus	Autres facteurs	total
Fréquence	5	40	35	2	82
%	6.09	48.78	42.68	2.43	100

Tableau n°3 : diversification des type d'évaluation

Etant donné que les informateurs ont fait mention de plusieurs types d'évaluations qu'ils dominaient de façon théorique, et que certains de ces types d'évaluation étaient mis en marche pour évaluer leurs enseignements,

nous avons jugé utile de comprendre la variabilité de ces méthodes d'évaluation. Pour ce faire nous avons voulu savoir si cette variabilité était fonction soit de la discipline enseignée, des objectifs pédagogiques fixés à l'avance soit des contenus dispensés ou de tout autre facteur. Les résultats nous démontrent que dans la grande majorité des cas, cette variabilité est conditionnée par les objectifs pédagogiques que l'informateurs s'est fixé et a voulu atteindre (48.78%). De plus, la variabilité était également occasionnée en fonction des contenus disposés. La variable « discipline » et « autre facteur » ont très peu été les raisons fondamentales de changement de la méthode d'évaluation pour nos informateurs.

Variable 4 : Feedback et ressenti des apprenants de la part de l'enseignant

	Prise en compte	Pas pris en compte	Total
Fréquence	8	27	35
%	22.85	77.14	100

Tableau n°4 : prise en compte du feedback de l'évaluation

Il ressort de l'analyse des données relatives à la prise en considération du feedback du processus d'évaluation de la part des enquêtés était relativement faible. La majorité des enquêtés a affirmé ne pas tenir compte de ce feedback. Par contre, certains ont admis en tenir compte après les différentes évaluations. Nous avons également pu établir un lien entre les informateurs avec une formation initiale ou continue et la prise en considération de ce feedback évaluatif et la prise de décision qui s'en suit et ceux qui n'ont pas encore bénéficié de cette formation qui, généralement se limitent à évaluer et à ne pas se préoccuper des effets de cette évaluation pour les apprenants et pour l'enseignant lui-même.

Variable 5 : conception et élaboration des tests d'évaluation

	En Unité pédagogique	Individuellement	Total
Fréquence	5	30	35
%	14.28	85.71	100

Tableau n°5 : élaboration des supports d'évaluation

Avant d'évaluer, il va s'en dire qu'un test, une épreuve ou autre moyen a, en amont, été élaboré, réalisé par l'enseignant. C'est ce processus qui va lui permettre d'obtenir les informations qu'il va évaluer, juger, pour, en fin de compte, prendre une décision. C'est dans cette optique que nous avons voulu comprendre comment nos informateurs concevaient et élaboraient leurs différents tests ou épreuve dans la mesure où, bien évidemment, une chose est de théoriser sur les types d'évaluation mais une autre, plus pratique, est de les concevoir et de les élaborer avant de les mettre en application. Les modalités de cette variable étaient les suivantes : les tests pourraient être élaborés en Unité Pédagogique (UP) c'est-à-dire de façon collégiale pour que les autres collègues puissent se prononcer sur la pertinence l'efficacité, la faisabilité et la finalité du test dans le seul souci de maximiser sa finaliser et de minorer dans la même veine, la subjectivité qu'une élaboration individuelle pour ait provoquer. L'analyse de cette variable nous a permis de nous rendre compte que la grande majorité des enquêtés le faisait de façon individuelle. Seuls quelques informateurs ont admis qu'ils élaboraient leurs examens en UP.

A l'issue de l'analyse partielle du corpus, il est à relever que les pratiques évaluatives diffèrent d'un enseignant à un autre, d'un type de cours à un autres, et du fait qu'on ait reçu ou pas une formation quelconque en pédagogie.

5. Interprétation/ synthèse

Les variables analysées sont les suivantes : la connaissance théorique des types d'évaluation, le choix pratique et concret de ces types d'évaluation, la variabilité de ces choix d'évaluation, la prise en compte ou pas du feedback du processus évaluatif et les modalités de conception et d'élaboration des tests évaluatifs

Pour la première variable, nous avons montré que cette variable était fonction de la catégorie à laquelle appartenant l'informateur. Entre ceux qui ont intégré l'enseignement supérieur, de façon directe, ceux qui l'ont fait par glissement catégoriel, c'est-à-dire ayant transité par l'ENS, et ceux qui ont bénéficié d'une formation pédagogique en formation continue, nous avons établi une taxonomie de leur connaissance théorique des méthodes d'évaluation suivant cette grille. Par ailleurs, pour le choix pratique des méthodes d'évaluations, nous avons mis en relation la connaissance théorique de ces méthodes et leur utilisation concrète. Ceux qui avaient une connaissance suffisante de ces méthodes d'évaluation avaient, par ricochet, un choix large de mise en application concrète et vice versa. Aussi, la

variabilité des méthodes d'évaluation était plus en rapport avec les objectifs des informateurs, même si, dans quelques cas, les contenus d'enseignements dispensés étaient le moteur qui guidait le choix de la méthode d'évaluations. En ce qui a trait à la prise en compte du feedback après le processus d'évaluations, force a été de reconnaître que la majorité des enquêtés a admis ne pas en tenir compte. Ainsi, la question de décision s'impose dans la mesure où il n'y a pas de feedback, nous sommes ainsi en mesure de s'interroger sur la modalité et la garantie de remédier aux difficultés que rencontreraient les apprenants si l'enseignant ne tient pas compte de ce feedback.

En définitive, la conception des tests ne se fait pas en UP mais de façon individuelle par chaque informateur. La subjectivité sera maximum et ce, au détriment de la formation des compétences de l'apprenant. Car nous postulons qu'une conception collégiale réduirait cette subjectivité et améliorerait les objectifs de ces tests d'évaluations.

Conclusion

La réflexion que nous avons menée sur les pratiques évaluatives des enseignants des facultés de langues étrangères au sein de l'Université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire) avait pour objectif de comprendre les réalités de l'évaluation dans ces facultés en vue d'apporter des éléments de propositions. Pour ce faire, nous avons adopté une approche méthodologique mixte (descriptive et explicative). Ainsi, nous sommes arrivés, entre autres, aux conclusions suivantes : l'évaluation sommative ou finale était la plus usitée par les enquêtés, car elle relevait essentiellement de l'expérience des informateurs. De plus, les enseignants avec une formation initiale ou continue ne parvenaient qu'à mettre en œuvre que les connaissances théoriques dont ils disposaient. Cela impose une formation actualisée face aux nouvelles pratiques de la pédagogie de l'évaluation. Pour finir, nous relevons que 71.14% des enquêtés ne prenaient pas en considération le feedback des apprenants après leurs différentes évaluations. Ici, l'implication pédagogique et didactique de cette posture de la part des enseignants est que dans de telles conditions, l'évaluation est perçue et exécutée comme une fin en soi, comme une finalité et non comme un processus intégré à des apprentissages, comme une stratégie au service de l'apprentissage. Ainsi, l'enseignant ne peut pas évaluer ses propres outils et contenus d'évaluations, donc, impossible de les améliorer, de les adapter, de prendre des décisions.

Bibliographie

- GUILLEMETTE, François et LEBLANC, Céline, (2015), *Formation à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, Québec : UQTR (Université du Québec à Trois-Rivières), 221p.
- Centro Virtual Cervantes, (1997), Diccionario de términos clave de ELE, disponible sur : https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm consulté le : 12 novembre 2024.
- DRAME, Mamadou, AGNE, Adjara, DIARA, Khalil Abdou, DIAW, Bala, -NDIAYE, TOURE Birama, (2021), *Analyse des pratiques d'évaluation des enseignants de l'élémentaire en évaluation des compétences de palier dans les trois domaines du CEB (Curriculum de l'éducation de base)*, Dakar : Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF), AFD, AUF, 128p.
- Organisation du Baccalauréat International, (2021), *Principes et pratiques de l'évaluation – Des évaluations de qualité à l'ère du numérique* ; Royaume-Uni : Ltd Peterson House, disponible sur : Site Web : <https://ibo.org/fr/> consulté le 20 janvier 2025
- PETIT JEAN, Brigitte, (1984), Formes et fonctions des différents types d'évaluation, *Pratiques*, pp.(5-20), disponible sur : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2459 consulté le : 12 décembre 2024
- Consejo de Europa, (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. -Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. 315p. disponible sur: www.coe.int/lang-cefr. Consulté le : 18 janvier 2025.
- SOLTANI, E. M. (2020). L'enseignement à distance et l'évaluation des apprenants universitaires à l'ère du confinement: cas de la faculté de droit et des sciences politiques, université de khemis Miliana, Algérie. *Revue Marocaine de l'évaluation et de la Recherche en Education*. N. DOI : <https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v4i4.23744>