

Dispositifs de formation, pratiques évaluatives des enseignants en production d'écrits et acquisition de compétences chez les élèves : l'APC en question

Mamadou DRAME¹, Adjara AGNE², Khalil DIARRA², Abdou DIAW², Bala NDIAYE², Amadou Matar Sy², Birama TOURE²

¹Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Laboratoire Didactique des Langues et Sciences Humaines (LaDiLaSH),

²Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

[mamadol.drame@ucad.edu.sn](mailto:mamadoul.drame@ucad.edu.sn)

hadjagne01@hotmail.fr

khalildiarra@yahoo.fr

diawabdou68@yahoo.fr

ndiayebala@gmail.com

amadousy403@yahoo.fr

biramatoure@gmail.com

Résumé

Comme de nombreux pays, le Sénégal s'est engagé dans une profonde réforme de son système éducatif avec de nouveaux programmes d'enseignement axés sur les compétences. Cette réforme implique la transformation de la conception de l'enseignement et le questionnement de la vision et des approches de l'évaluation des acquis des apprenants. Par ailleurs, avec la généralisation de l'Approche Parles Compétences (APC) depuis 2013, il faut analyser les pratiques évaluatives des enseignants qui permettraient d'apprécier le progrès des élèves et le développement de leurs compétences de base et les pratiques pédagogiques afin d'améliorer la qualité des enseignements/apprentissages. Alors, la formation en APC reçue est-elle appliquée sur le terrain ? Comment les enseignants ont-ils compris l'APC et comment l'appliquent-ils en évaluation ? Quel est l'impact la maîtrise ou la non- de l'APC sur les performances des apprenants ? Et comment revoir les dispositifs de formation initiale et quel type de formation continuée faut-il mettre en place pour améliorer les performances des enseignants et, ainsi, agir, sur les performances des élèves ? L'étude a été menée par la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) et l'Institut Nationale d'Étude et d'Action pour le Développement de l'Éducation (INEADE) avec le soutien du Programme APPRENDRE.

Mots-clés : production d'écrits, évaluation, compétence, pédagogie, formation

Introduction

Cette recherche veut analyser les pratiques évaluatives des compétences de palier en production d'écrits des enseignants de la 3^{ème} étape. En effet, ces pratiques, rarement analysées, sont parties prenantes de l'action d'enseignement-apprentissage et participent non seulement à la vérification des acquis antérieurs, mais aussi au contrôle des compétences installées et à la correction des insuffisances notées. D'où l'importance de s'y arrêter si on veut améliorer les performances des apprenants.

Le changement d'approche dans la formation avec le passage de la pédagogie par objectifs à l'approche par compétence (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2014) a aussi influencé l'évaluation des apprentissages (FORGETTE-Giroux, Simon., & Bercier-Larivière 1996) ;

la communication des résultats et la remédiation. Il est utile d'interroger la formation initiale par rapport à son évolution, sa durée. (DE KETELE 2013), le niveau académique des enseignants mais aussi la formation continuée censée corriger les imperfections MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2013). Alors, on peut faire l'état des pratiques évaluatives des enseignants pour connaître :

- À quelle fréquence les compétences de palier sont-elles évaluées ?
- Quels documents sont utilisés pour élaborer les outils d'évaluation ?
- Sur quoi repose le jugement des enseignants au regard des compétences des enfants ?

Les résultats d'une telle étude permettront d'avoir la réalité des pratiques évaluatives et leur influence sur le niveau des apprenants. Cette étude se focalise sur la production d'écrits parce que le système éducatif met la langue française au cœur du dispositif. Ainsi, sa maîtrise a un impact certain sur la maîtrise des autres disciplines.

L'enquête a été menée dans 5 Inspections de l'Éducation et de la Formation (IEF) installées dans les différentes zones du Sénégal.

Profil de la population

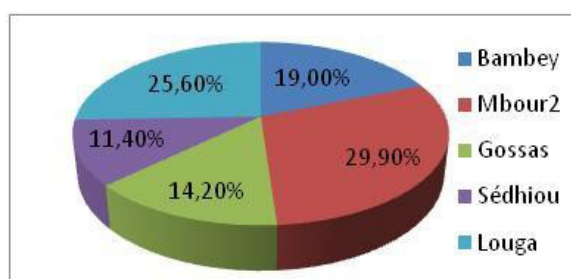


Figure 1 : Répartition des enseignants selon les IEF

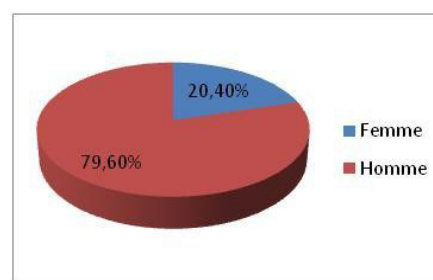


Figure 2 : Répartition par genre

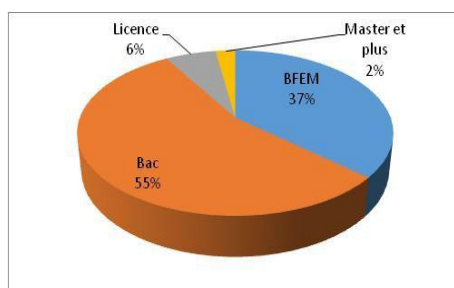


Figure 3 : Répartition selon le diplôme académique

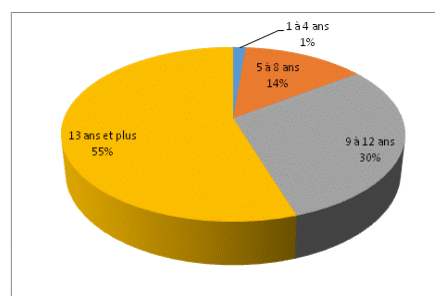


Figure 4 : Répartition selon l'ancienneté

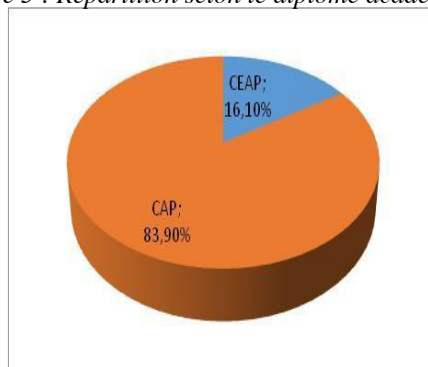


Figure 5 : Répartition selon le diplôme professionnel

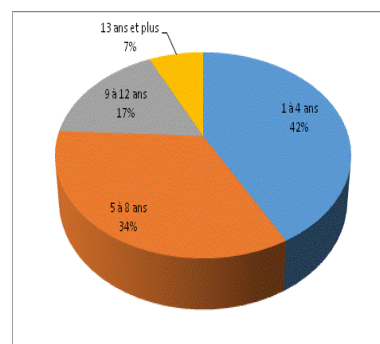


Figure 6 : Répartition selon l'expérience du niveau

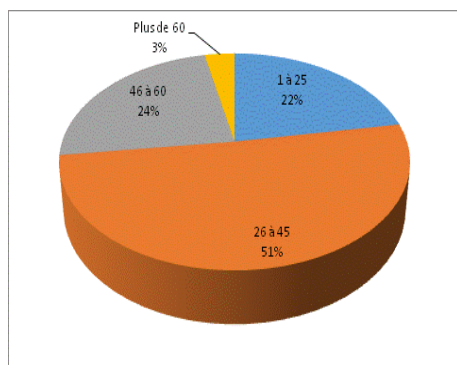


Figure 7 : Répartition selon la taille de la classe

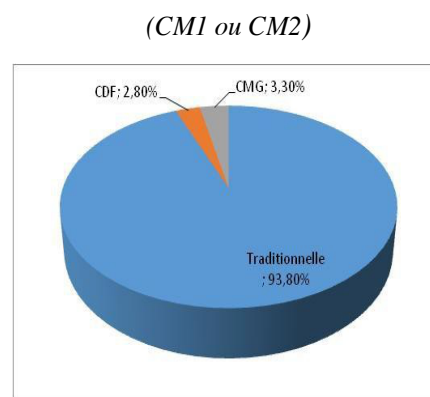


Figure 8 : Répartition selon le type de classe enseigné

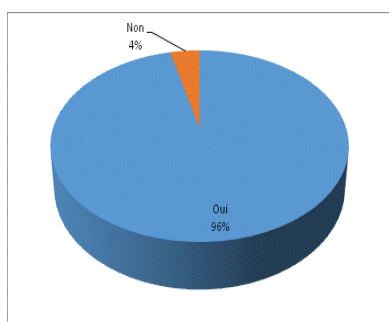


Figure 9 : Disponibilité du guide pédagogique du CEB

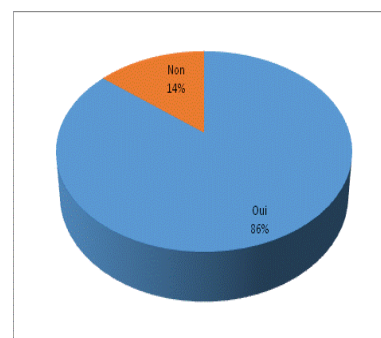


Figure 10 : Disponibilité un guide du maître

211 enseignants répartis dans les 5 IEF ont répondu au questionnaire. 29,9% sont à Mbour, 25,6% à Louga, 19% à Bambey, 14,4% à Gossas et 11,4% à Sédhiou. Les hommes représentent 79,6%, contre 20,4% de femmes.

Ils ont une assez bonne formation avec un diplôme équivalent au baccalauréat¹ (55%), BFEM² (37%), 6% à la licence et 2% au Master. 55% affirment avoir une ancienneté de 13 ans et plus ; 30% de 9 à 12 ans ; 14% de 5 à 8 ans et 1% seulement entre 1 et 4 ans. La grande majorité des enseignants (83,90%) est titulaire du CAP³ contre 16,10% qui n'ont que le CEAP⁴.

Par ailleurs, les enseignants dont l'expérience s'étend entre 13 ans et plus s'élève à 7% alors que la proportion d'enseignants ayant une expérience minimale de l'étape (1 à 4 ans) représente 42%. Très peu d'enseignants (3%) tiennent des classes de plus de 60 élèves alors que 51% d'entre eux ont des effectifs compris entre 26 et 45 élèves. Toutefois 22% des classes ont un effectif réduit (de 1 à 25 élèves).

Il y a trois types de classe : 93,8% de classes traditionnelles ; 3,3% de classes multigrades (CMG) et 2,8% de classes à double flux (CDF). La prise en compte des types de classe (CDF, CMG) exige davantage de compétences chez l'enseignant pour la gestion des évaluations. La presque totalité des enseignants interrogés dispose au moins du guide pédagogique du CEB (96%) et du guide du maître (86%).

Ainsi, l'environnement favorable aux enseignements apprentissages - bon niveau académique et professionnel des enseignants interrogés, disponibilité du matériel pédagogique, ancienneté et expérience de la 3^{ème} étape - devrait présager d'une cible bien préparée aux évaluations en production d'écrits.

La formation en évaluation des apprentissages

L'évaluation est une des étapes est plus importante dans le processus d'apprentissage (BÉLAIR 1999). La formation initiale subie, tout comme la formation continuée prennent en charge la question de l'évaluation des apprentissages, mais pas avec la même fréquence et la même régularité. En effet, la majorité des enseignants affirme avoir abordé l'évaluation dans les situations suivantes :

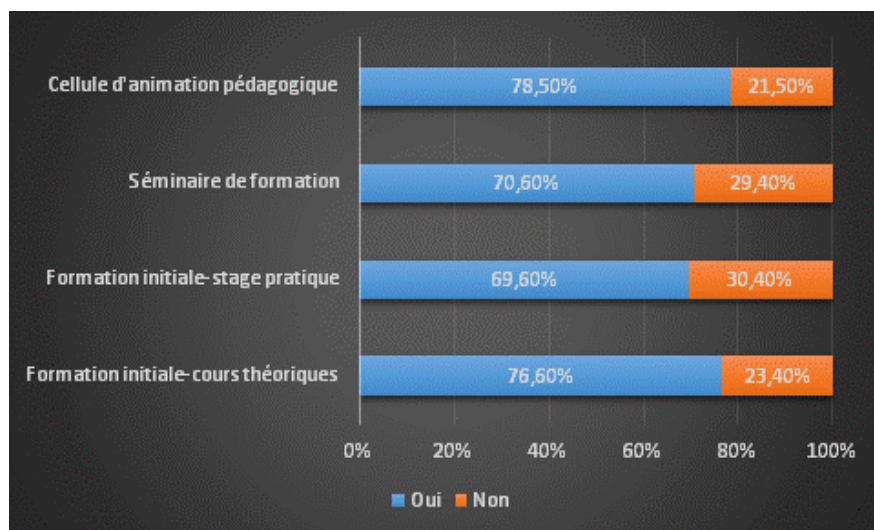


Figure 11. Formation en évaluation des apprentissages abordée dans les situations

Toutefois, la réussite des pratiques évaluatives des enseignants dépend dans une large mesure de leurs acquis aussi bien en formation initiale qu'en formation continuée.

Perception de l'évaluation par les enseignants

La formation reçue aussi bien pendant la formation initiale, dans les Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation, que lors des sessions de formation continuée, initiée dans les cellules d'animation pédagogique, les rencontres entre les pairs ou les tournées des inspecteurs peuvent avoir une forte influence sur les perceptions qu'ils se sont faites mais aussi sur les pratiques de classe. C'est ainsi que le degré d'importance accordé à certaines compétences de palier va dépendre du sentiment d'appropriation et de maîtrise du type de texte concerné.

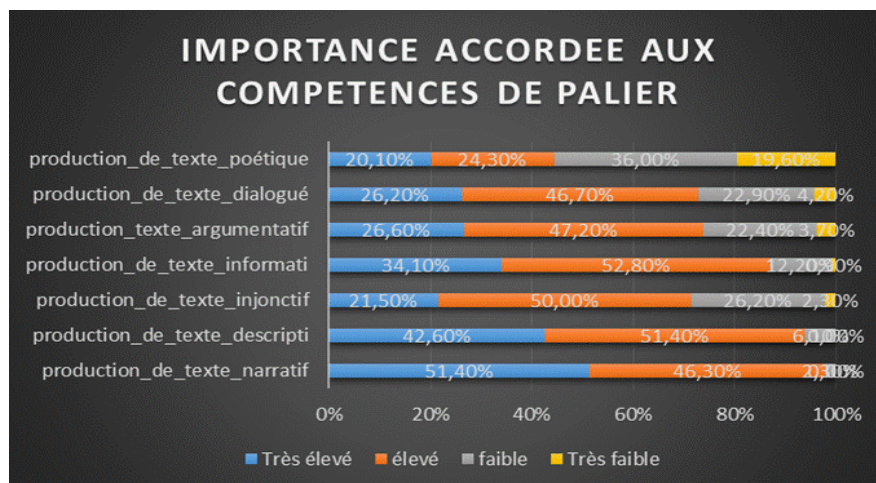


Figure 12 : Le degré d'importance accordé aux compétences de palier

Ici, les résultats de ce graphique révèlent l'importance que les enseignants de CM2 (6^{ème} année du primaire) accordent à chacune des sept compétences de palier en production d'écrits, prévues dans le programme de la 3^{ème} étape (CM1 et CM2). La majorité d'entre eux accordent beaucoup plus d'importance à la production de textes narratifs, descriptifs et informatifs, avec respectivement un cumul de 97,7%, 94% et 86,9%. Parmi eux, 51,4%, 42,6% et 34,1% déclarent d'ailleurs accorder une importance très élevée à ces trois compétences de palier. Dans une moindre mesure, environ 70% des enseignants disent accorder une importance élevée à très élevée à la production de textes argumentatifs, dialogués et injonctifs. Toutefois, plus de la moitié de la cible (55,6%) déclare accorder une importance faible (36%) à très faible (19,6%) à la production de textes poétiques.

La Pratique de l'évaluation

L'évaluation diagnostique

Les résultats de la figure 13 révèlent que de nombreux enseignants déclarent avoir proposé une évaluation d'entrée avant de démarrer les apprentissages ponctuels dans chacune des compétences de palier suivantes : production de textes de type narratif (83,2%), de type descriptif (78,5%), de type informatif (64,5%) et de type injonctif (52,3%).

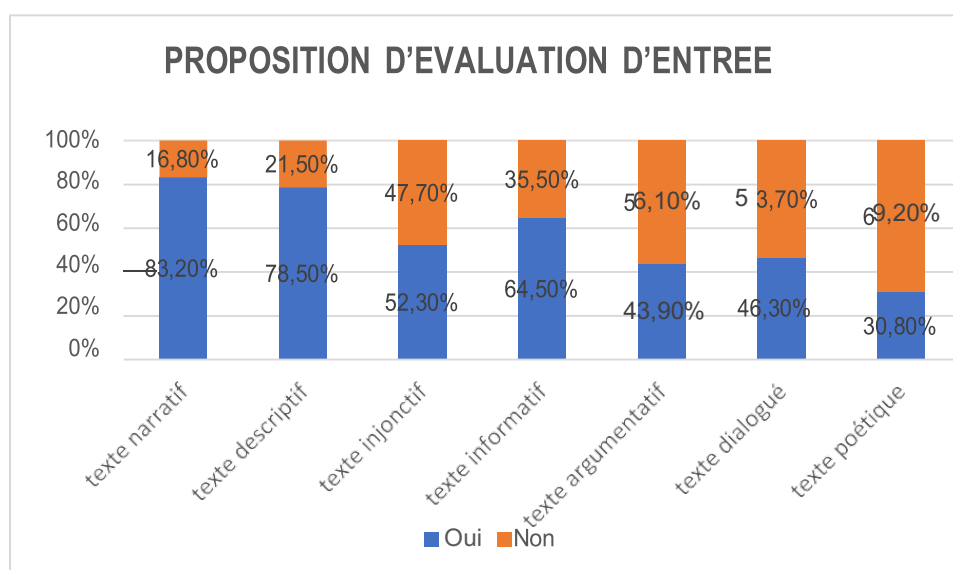


Figure 13 : Importance de l'évaluation d'entrée

Par ailleurs, plus de la moitié des répondants n'ont pas proposé d'évaluation d'entrée pour le développement des compétences en production de textes poétiques (69,2%), argumentatifs (56,1%) et dialogués (53,7%).

Tout compte fait, une évaluation d'entrée est proposée par les enseignants, à des proportions différentes pour tous les types de texte. Cependant les taux d'enseignants n'ayant pas effectué cette évaluation pour trois (3) types de texte (argumentatif, dialogué et poétique) restent assez élevés.

L'évaluation formative

Globalement, les résultats reflètent que de nombreux enseignants, à des proportions différentes, ont proposé une évaluation formative pour l'apprentissage de l'intégration en production d'écrits pour tous les types de texte.

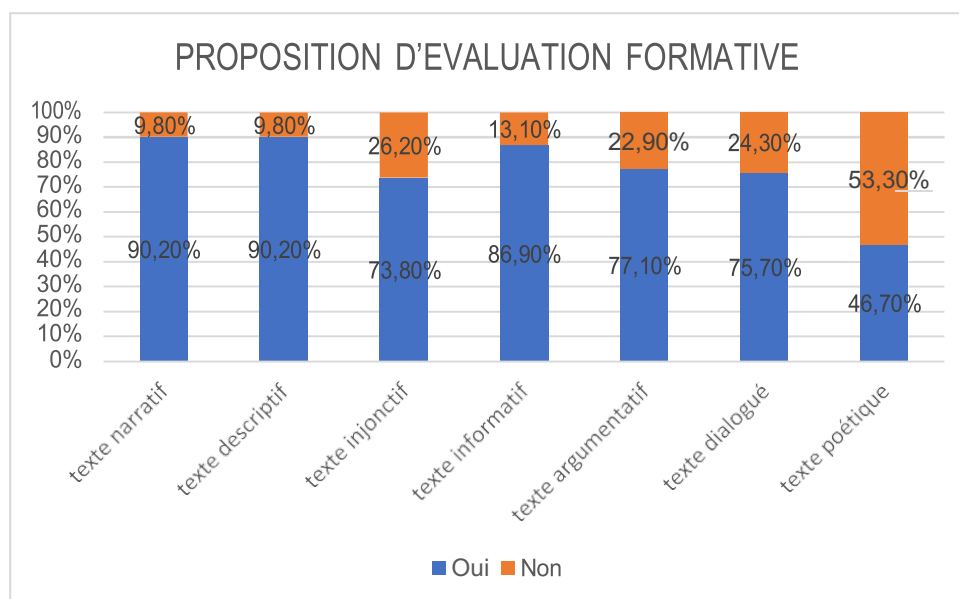


Figure 14 : Importance de l'évaluation formative

Une forte tendance est notée pour les textes narratif et descriptif (90,2%). Par ailleurs, la pratique d'évaluation est à hauteur de 86,9% pour le texte informatif, 77,1% pour le texte argumentatif, 75,7% pour le texte dialogué et 73,8% pour le texte injonctif. Notons que le texte poétique n'a été évalué que par 46,70% des répondants.

Toutefois, on note l'absence de la pratique de l'évaluation formative pour l'apprentissage de l'intégration par certains enseignants. Ce manquement qui est à 9,80% de répondants pour les textes narratif et descriptif s'élève à 53,30% pour le texte poétique.

Il ressort de cette analyse que les enseignants accordent de l'importance à l'évaluation formative pour tous les types de texte particulièrement aux narratif et descriptif, contrairement au type.

L'évaluation sommative

Dans l'ensemble, la majorité des enseignants ont proposé à leurs élèves une évaluation sommative pour chaque type de texte. Si le texte poétique a été évalué par un peu plus de la moitié des répondants (51,4%), une forte tendance est notée pour les textes narratifs (90,2%) et les textes descriptifs (89,7%), suivis des textes informatifs (86,4%), injonctifs (79%) et dialogués (73,8%).

Toutefois, pour chacune des compétences de palier en question, des proportions non négligeables d'enseignants ont affirmé n'avoir pas proposé d'évaluation en fin de palier. Elles sont comprises entre 9,80% et 26,20% de répondants pour tous les types de texte sauf pour le type poétique avec 48,60%.

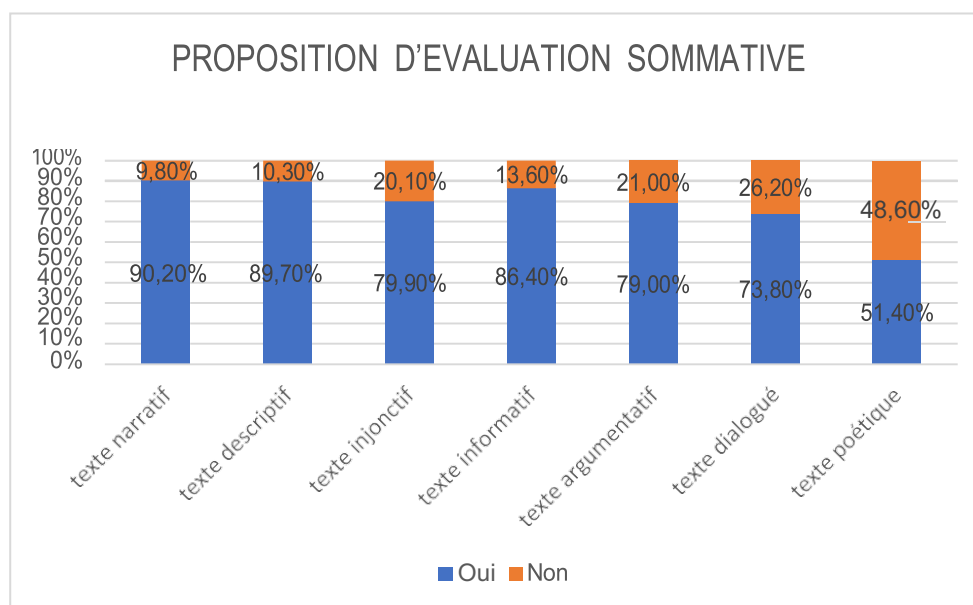


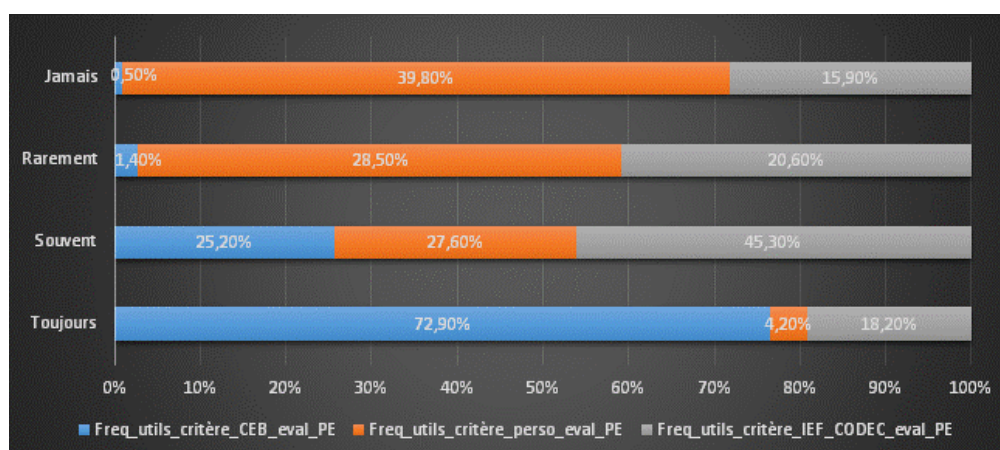
Figure 15. Importance de l'évaluation sommative

Ainsi, il convient de s'interroger sur les raisons de la non pratique de l'évaluation sommative par les enseignants, laquelle évaluation permet d'attester le seuil de maîtrise d'une compétence donnée.

Fréquence de l'utilisation des critères

La majorité des enseignants (72,9%) utilise toujours les critères de correction proposés par le CEB à savoir la pertinence, la cohérence, la correction de la langue et la présentation. Il faut toutefois noter que 18,2% d'entre eux utilisent toujours les critères proposés par l'IEF, l'équipe pédagogique ou le CODEC et 4,2% de l'effectif, les critères personnels.

Au regard de l'utilisation fréquente des critères du CEB et, dans une moindre mesure, ceux de l'IEF, de l'équipe pédagogique ou du CODEC et du cumul des réponses « jamais » et « rarement », soit 68,3% pour les critères personnels, les enseignants ne sont pas nombreux à se départir du prescrit pour prendre leurs propres initiatives. Il faut alors s'interroger sur la part réservée à la différenciation pédagogique.



Graphique 16. Fréquence de l'utilisation des critères

Conclusion

Cette recherche qui a été effectuée dans 5 Inspections de l'Éducation et de la Formation établies en milieu urbain, milieu péri-urbain et en milieu rural a permis de montrer les pratiques évaluatives telles qu'elles sont mises en œuvre dans les classes. L'interruption des enseignements en mars à cause de la pandémie du coronavirus ne nous a pas permis de réunir toutes les conditions pour recueillir toutes les données qui étaient prévues, mais nous avons pu pour rattraper malgré la réouverture tardive de classes au Sénégal. Ainsi, l'expérience avait une grande influence sur les pratiques. En effet, nombre d'entre eux, formés sur le modèle de la Pédagogie par Objectifs, éprouvent beaucoup de difficultés à s'adapter à l'Approche par les Compétences en vigueur avec l'introduction du nouveau Curriculum de l'Éducation de Base.

Par ailleurs, la formation initiale comme continuée ne prenant pas suffisamment en compte les techniques d'évaluation, les enseignants sont insuffisamment préparés. Ainsi, ils font des choix sur les contenus à enseigner. Alors, ils se focalisent sur les types de texte maîtrisés, plus on l'enseigne, et plus on évalue ses élèves sur ce type de texte. De ce fait, les textes narratifs et descriptifs sont privilégiés au détriment des textes injonctif et poétique.

La non-disponibilité du matériel didactique pousse les enseignants à créer leurs propres instruments d'évaluation. Ce qui est une bonne chose qu'il faut encadrer et renforcer.

Finalement la formation continuée et la formation par les pairs doivent rester les piliers avec le soutien des structures de formation. Et comme on se dirige de plus en plus vers l'éducation inclusive, les maîtres gagneraient aussi à être outillés pour la prise en charge des enfants à besoins spécifiques et la différenciation pédagogique.

Bibliographie

BÉLAIR, L. M. (1999) L'évaluation dans l'école, Paris, ESF.

DE KETELE, J.M. (2013). L'évaluation de la production écrite, in Revue française de linguistique appliquée, 2013/1 Vol. XVIII | pages 59 à 74.

FORGETTE-Giroux, R., Simon, M., & Bercier-Larivière, M. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe : perceptions des enseignantes et des enseignants.

LEGENDRE, M.-F. (2001). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires: d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement des compétences. À paraître sous la direction de L. Allaire et J.-P. Astolfi, éditions De Boeck.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2013). Curriculum de l'Education de Base (CEB) révisé.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2014). Cadre de référence en évaluation certificative

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence Éducation-Formation (PAQUET-EF 2013-2025)

MORRISSETTE, J. (2010). Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire. Sarrebruck, CH: Les Éditions universitaires européennes.

Notes

¹ C'est le diplôme minimum exigé pour être admis au Concours de Recrutement des Elèves Maîtres

² Brevet de Fin d'Études moyennes

³ Certificat d'Aptitude Pédagogique

⁴ Certificat Élémentaire d'Aptitude Professionnelle