



**FACULTÉ DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE
L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (FASTEF)**

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'Education de Base)

MAI 2021

**PROFESSEUR MAMADOU DRAME
ADJARA AGNE
KHALIL DIARA
ABDOU DIAW
BALA NDIAYE
BIRAMA TOURE**

**Projet financé par le
programme APPRENDRE
dans le cadre de l'appel
« Documenter et éclairer les
politiques éducatives »**

Les points de vue exprimés et les propos contenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.

Table des matières

Table des matières

EQUIPE DE RÉDACTION	5
COORDINATEUR DE L'ÉQUIPE	5
GESTIONNAIRE DE LA BASE DE DONNÉES, STATISTICIEN	5
EQUIPE DE RECHERCHE	5
POINTS FOCaux	5
RÉFÉRENT SCIENTIFIQUE	5
OPERATEURS DE SAISIE	5
REMERCIEMENTS	6
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	7
LISTE DES TABLEAUX	8
LISTE DES GRAPHIQUES	9
RÉSUMÉ EXÉCUTIF	10
INTRODUCTION	12
I. CONTEXTE	15
Contexte général	15
2. Contexte de la présente étude	16
II. CADRE THEORIQUE	17
II.1. Clarification conceptuelle	17
II.1.1. Définition de l'évaluation	17
II.1.2. La pratique évaluative des enseignants	17
II.2. Fonctions de l'évaluation	20
II.2.1. Fonction administrative :	20
II.2.2. Fonction Sociale :	20
II.2.3. Fonction Pédagogique :	20
II.3. Types d'évaluation	21
II.3.1. Avant la séquence d'apprentissage : Évaluation diagnostique	21
III.3. Evaluer la production d'écrits	22
I.IV. Activités de Production d'écrits à évaluer	25
I.IV.1. Compétence de base	25
I.IV.2. Critères d'évaluation	25
I.IV.3. Compétences à acquérir à la troisième étape (5ème et 6ème année du primaire)	25

Conclusion	26
III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	28
III.1. Outil de collecte	28
III.1.1. Le questionnaire	28
III.1.2. La procédure de collecte des données	29
III.1.3.	29
III.1.4.	30
III.1.5.	31
IV. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	32
IV.1. Profil de la population	32
IV.2. Formation en évaluation des apprentissages	34
IV.3. Prise en charge des types de textes dans la formation	35
V. Perception de l'évaluation par les enseignants	37
V.1. Degré d'importance accordé aux compétences de palier	37
V.2. Maîtrise des caractéristiques des types de texte	38
V.3. Capacité des enseignants à évaluer leurs élèves	39
V.4. Le niveau sur les élèves	40
V.5. Les buts de l'évaluation	41
V.6. Les fonctions de l'évaluation	42
V.7. La perception de la prise en charge des situations d'évaluation dans les matériels pédagogiques	43
V.8. La perception des critères dans le CEB	44
V.9. L'appréciation des performances des élèves en évaluation des compétences au niveau individuel et collectif	46
V.10. Les résultats de chaque classe	47
V.11. Capacité des élèves à s'auto évaluer	50
V.12. Le degré d'accord des enseignants de CM2 (6 ^{ème} année du primaire) avec les procédés de communication des résultats des élèves en production d'écrits	51
V.13. La compétence pour remédier aux difficultés de vos élèves en production d'écrits	52
V.14. Les séances de remédiation dans votre classe	53
VI. La Pratique de l'évaluation	54
VI.1. L'évaluation diagnostique	54
VI.2. L'évaluation formative	54
VI.3. L'évaluation sommative	55
VI.4. Sources des sujets ou SSI proposés aux élèves	57

VI.6. Fréquence de l'utilisation des procédés d'attribution de notes	59
VI.11 Communication des résultats des élèves	64
VI.12. Fréquence de la remédiation	65
Recommandations	67
CONCLUSION	70
BIBLIOGRAPHIE	72
ANNEXES	76

EQUIPE DE RÉDACTION

COORDINATEUR DE L'ÉQUIPE

Professeur Mamadou DRAME, coordonnateur du projet, FASTEF – UCAD

GESTIONNAIRE DE LA BASE DE DONNÉES, STATISTICIEN

Khalil Diarra, statisticien, chercheur en sciences humaines et sociales (INEADE)

EQUIPE DE RECHERCHE

Hadjiratou AGNE, chercheuse en sciences humaines et sociales à l'INEADE

Abdou DIAW, Inspecteur de l'éducation, chercheur en SHS (INEADE)

Bala NDIAYE, chercheur en sciences humaines et sociales à l'INEADE

Amadou Moctar SY, Linguiste, chercheur en sciences humaines et sociales à l'INEADE

Birama TOURE, ingénieur techno-pédagogue, chercheur en sciences humaines et sociales à l'INEADE.

POINTS FOCaux

IEF	Personne désignée
Gossas	Hamath Diallo
Bambey	Mamadou Moustapha SAMB
Mbour 2	Kane Mamadou Moustapha
Sédhiou	Sana DIEDHIOU
Louga	Idrissa BA

RÉFÉRENT SCIENTIFIQUE

NEBOUT ARKHURST PATRICIA, Professeure des Universités (didactique des disciplines),
Département des sciences de l'éducation, ENS d'ABIDJAN (RCI).

OPÉRATEURS DE SAISIE

Abou BADIAGA

Mohamed CISSE

Khalifa Ababacar FALL

Awa NDIAYE

Elhadji Malick NDIAYE

Sambou NDIAYE

Aminata NIANG

REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont à l'endroit de :

Programme APPRENDRE

A Mme Naminatou DOUCOURE

A Mme Marie Françoise DIONE

A Monsieur le Doyen de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation

A Monsieur le Directeur de l'INEADE

A Monsieur le Directeur de la Formation et de la Communication du Ministère de l'Education nationale

A messieurs les Inspecteurs de l'Education et de la Formation des IEF de Gossas, Bambey, Mbour 2, Sédhiou et Louga

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APC	Approche par Compétences
APPRENDRE	Appui à la Professionnalisation des Pratiques ENseignantes et au Développement de REssources
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
CAP	Certificat d’Aptitude Professionnelle
CEAP	Certificat Elémentaire d’Aptitude Professionnelle
BFEM	Brevet de Fin d’Etudes Moyennes
CEB	Curriculum de l’Education de Base
CDF	Classe à Double Flux
CMG	Classe Multigrades
CFEE	Certificat de Fin d’Etudes Elémentaires
CM	Cours Moyen
DEE	Direction de l’Enseignement Elémentaire
DFC	Direction de la Formation et de la Communication
IEF	Inspection de l’Education et de la Formation
INEADE	Institut National d’Etudes et d’Action pour le Développement de l’Education
LPG	Lettre de Politique Générale
LPS	Lettre de Politique Sectorielle
LPGS	Lettre de Politique Générale Sectorielle
MEN	Ministère de l’Education Nationale
PAQEEB	Projet d’Amélioration de la Qualité et de l’Equité dans l’Education de Base
PAQET-EF	Programme d’Amélioration de la Qualité, de l’Équité et de la Transparence Éducation-Formation
PPO	Pédagogie par Objectifs
SAI	Situations d’apprentissages intégrés

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau de graphiques	32
Tableau 2 : Perception sur la compétence pour remédier aux difficultés de vos élèves en production d'écrits	52

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique: 1: Formation en évaluation des apprentissages abordée dans les situations	34
Graphique: 2: La prise en charge des types de textes dans la formation dans les situations ci-dessous	35
Graphique 3: Le degré d'importance accordé aux compétences de palier	37
Graphique 4: Maîtrise des caractéristiques des types de texte	38
Graphique 5: Capacité à évaluer les élèves en production d'écrits dans les compétences ci-dessous	39
Graphique 6: Estimation du niveau des élèves en production des types de texte	40
Graphique: 7 : but principal visé dans les évaluations soumises aux élèves de la 3ème étape en production d'écrits	41
Graphique 8: Importance accordée à chacun des fonctions de l'évaluation des compétences en production des types de texte	42
Graphique: 9: Perception de la prise en charge des situations d'évaluation dans les matériels pédagogiques	43
Graphique 10: La perception des critères dans le CEB	44
Graphique 11: Les performances des élèves dans l'évaluation des compétences en production d'écrits	46
Graphique 12; Jugement des enseignants portant sur les performances de sept classes différentes :	47
Graphique 13 : Perception sur la capacité des élèves à connaître les critères d'évaluation de la production d'écrits et à s'autoévaluer	50
Graphique 144: Le degré d'accord des enseignants de CM2 (6ème année du primaire) avec les procédés de communication des résultats des élèves en production d'écrits Q 25	51
Graphique 15: Importance de l'évaluation formative	54
Graphique 16: Importance de l'évaluation sommative	55
Graphique 17: Les outils de l'évaluation	57
Graphique 18: Fréquence de l'utilisation des critères	58
Graphique 19: La participation des élèves à la remédiation	62
Graphique 20: La communication des résultats	64

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

L'étude intitulée « Analyse des pratiques évaluatives des enseignants de la 3e étape : évaluation des compétences de palier en production d'écrits » menée conjointement par la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) et l'Institut Nationale d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education a permis d'interroger les pratiques d'évaluation des enseignants du troisième palier en production d'écrits. Elle a été menée dans cinq (5) Inspections de l'Education et de la Formation (IEFs) auprès de 221 enseignants ayant tenu des classes de CM2 l'année dernière. L'irruption de la pandémie à coronavirus a fait que toute la cible prévue n'a pas pu être touchée et l'enquête n'a pas pu se tenir à la date prévue. Mais les activités ont été repoussées à la reprise l'année suivante pour la collecte et le traitement des données.

Le travail s'est articulé sur trois grands points : les profils, les perceptions et les pratiques. Et la recherche a varié les informateurs. Les variables formation académique, formation professionnelle, expérience de classe, type de classe (CMG, CDF), situation géographique (rural, semi-rural, urbain, taille de la classe, disponibilité du matériel didactique ont permis de montrer qu'il y avait des disparités certaines entre les enseignants et que ceux qui vivent en milieu urbain semblaient être privilégiés par rapport à ceux qui sont dans les zones rurales.

Par ailleurs, les pratiques de classes étaient déterminées par la formation des enseignants qui privilégient certains types de textes comme le texte narratif et le texte descriptif par rapport à d'autres types qui sont plus complexes.

Face à l'absence de ressources et de supports, les enseignants se débouillent et créent leurs propres outils d'évaluation. Ainsi, ils peuvent s'adapter et surtout proposer une variété de supports qui leur sont propres. Ils insistent beaucoup sur la remédiation et considèrent la communication des résultats comme un moment crucial.

En définitive, il est important de recevoir la formation et d'insister sur les approches. Si dans le principe, l'approche par les compétences est suggérée, dans la réalité, les enseignants sont restés dans la Pédagogie par Objectifs. Ils doivent ainsi être outillés pour la confection des supports d'évaluation et ne plus dépendre des manuels qui ne sont pas toujours disponibles. Aussi, redoutent-ils certains types de texte. Il faut les préparer en ce sens afin que ceux-ci ne soient pas négligés.

En fin de compte, cette recherche a aussi permis à la FASTEF et à l'INEADE, relevant respectivement du Ministère de l'Enseignement Supérieur et du Ministère de l'Education nationale de travailler ensemble sur un projet de recherche et de le mener ensemble de bout en bout. Une initiative à saluer à sa juste mesure.

INTRODUCTION

Ce projet de recherche est initié dans le cadre des activités du programme APPRENDRE (Appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement de ressources) coordonné et financé par l'AUF. L'objectif principal d'APPRENDRE est de renforcer les capacités des ministères en charge de l'éducation (primaire, collège (ou fondamental) et secondaire) des pays ciblés, notamment ceux d'Afrique subsaharienne francophone, à accompagner efficacement leurs enseignants et à renforcer leurs pratiques professionnelles.

Le présent projet de recherche a pour objet d'analyser les pratiques évaluatives des enseignants de la 3^{ème} étape en évaluation des compétences de palier en production d'écrits. En effet, les pratiques d'évaluation sont rarement analysées alors qu'elles sont parties prenantes de l'action d'enseignement-apprentissage et participent principalement à non seulement 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.

Par ailleurs, le changement d'approche dans la formation avec le passage de la pédagogie par objectifs à l'approche par compétence n'a pas manqué d'avoir une influence sur les façons d'évaluer les apprentissages d'une part, mais aussi de procéder à la communication des résultats ou encore à la remédiation. D'où il y a nécessité d'interroger la formation initiale puisque tous les enseignants n'ont pas été formés de la même façon, n'ont pas eu la même durée de formation mais et n'ont pas le même niveau académique lors du recrutement. Même si la formation continuée permet de corriger certaines imperfections, il est aussi nécessaire d'en identifier les difficultés.

De ce fait, avec la généralisation de l'Approche Par les Compétences (APC) depuis 2013, arrive le moment de faire l'état des pratiques évaluatives de nos enseignants afin de savoir :

- 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 enseignantes au regard des compétences des enfants ?
- Quels moyens sont utilisés pour communiquer les résultats de l'évaluation ?

Il s'agit là de quelques interrogations auxquelles la présente étude souhaite trouver réponse.

Les résultats d'une telle étude peut permettre de savoir la réalité des pratiques évaluatives des enseignements et leur influence sur le niveau souvent décrié des apprenants. Ils peuvent également aider réorienter si c'est nécessaire la formation initiale des enseignants et donner des pistes pour la formation continuée.

Cette étude se focalise sur la production d'écrits parce que le système éducatif, dans ses programmes actuellement en vigueur, est centré sur l'enseignement du/en français. Ce qui met la langue française au cœur du dispositif de sorte que sa maîtrise ou non va avoir un impact certain sur l'acquisition des connaissances dans les autres disciplines. Il est donc utile d'évaluer les productions d'écrits qui résultent aussi de la maîtrise des compétences installées en classe à la fin de l'étape qui ouvre la voie à l'accès au collège.

Le rapport que nous produisons résulte d'une enquête menée dans 5 Inspections de l'Education et de la Formation (IEF) installées dans les différentes zones du Sénégal et intègre des établissements urbains et ruraux, donne la parole à des enseignants débutants et ayant une longue expérience sans distinction de sexe. A cause de la pandémie de la COVID19 et des interruptions notées au cours de l'année 2020, l'enquête menée en décembre 2020 a ciblé les enseignants ayant tenu une classe de CM2 lors de l'année précédente, les autres ayant arrêté leurs enseignements au mois de mars 2020.

Le rapport se structure ainsi qu'il suit :

D'abord, nous campons le contexte de l'étude en revenant sur les mutations et les réformes engagées par le Sénégal dans ses programmes et le choix de l'Approche par les Compétences

comme gouvernail pour tous les apprentissages. Ensuite, pour nous accorder sur les concepts et les directions de la recherche, nous nous attelons à – la définition du cadre théorique et à une exploitation des concepts opératoires avant d’attaquer la définition du cadre méthodologique de la recherche et d’exposer les outils de collecte et les méthodes d’analyse des résultats. Ceci nous permet d’arriver à l’analyse descriptive des résultats, au croisement des données et aux corrélations.

Enfin, nous discutons les résultats et proposons des recommandations en direction des structures de formations initiale et continuées, des acteurs du pilotage du système pour une meilleure prise en charge de l’évaluation.

I. CONTEXTE

Contexte général

Le Sénégal vient de réviser son Plan Sectoriel de l'Éducation, dénommé Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence Éducation-Formation (PAQUET-EF 2013-2025) et d'élaborer une nouvelle Lettre de Politique Générale Sectorielle (LPGS). Cette lettre préconise :

- la mise en place de dispositifs de suivi de la qualité au niveau central et déconcentré;
- la généralisation du curriculum tout en s'inscrivant dans la perspective d'une éducation de base de dix ans;
- l'amélioration du dispositif de formation des personnels enseignants à tous les niveaux;
- l'évaluation de toutes les innovations relatives à l'amélioration de la qualité notamment l'introduction de l'éducation religieuse et des langues nationales à l'école;

Dans ce contexte, l'amélioration de la qualité de l'éducation doit faire l'objet d'une attention particulière en lien avec les Lettres de Politique générale (LPG) pour le secteur de l'éducation et de la formation, notamment les questions relatives à l'institutionnalisation et l'optimisation des différentes fonctions de l'évaluation par :

- l'évaluation périodique des acquis scolaires comme outil d'aide à la prise de décision et de pilotage de la qualité au niveau central et déconcentré ;
- la promotion de l'évaluation formative dans les pratiques pédagogiques et de celle de l'auto-évaluation en vue d'une régulation permanente des apprentissages et de l'amélioration du niveau de maîtrise des acquis scolaires ;
- l'amélioration à tous les niveaux de la fiabilité et de la validité des épreuves des examens et concours dans une visée d'évaluation certificative.

Ajouté à cela, le cadre de référence en évaluation certificative (juillet 2014) introduisant l'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de l'approche par les compétences constitue le contexte dans lequel s'inscrit notre étude.

Par ailleurs, les études relatives à l'analyse des pratiques évaluatives dans les classes du primaire, en général et en évaluation des productions sont quasi inexistantes. Ce qui implique un manque criard de documentation sur la problématique et des difficultés à orienter la formation initiale et la formation continuée vers les réels besoins des enseignants pour une plus grande efficacité des pratiques de classes. En effet, les sessions de renforcement des

capacités sont régulières dans différentes IEF mais elles ne sont pas éclairées par une étude sur les réels besoins du terrain.

2. Contexte de la présente étude

À l'instar de nombreux pays, le Sénégal s'est engagé dans une profonde réforme de son système éducatif. De nouveaux programmes d'enseignement axés sur les compétences ont été élaborés, mettant l'accent sur la Pédagogie de l'intégration. Cette réforme est majeure au sens où elle implique non seulement une transformation profonde de la façon de concevoir l'enseignement, mais oblige également à questionner notre vision et nos approches lorsqu'il s'agit de procéder à l'évaluation des acquis des apprenants.

Le Curriculum de l'Education de Base (CEB) privilégie le développement de compétences chez les élèves. De par sa nature, il requiert la mise en place de pratiques pédagogiques particulières, adaptées aux caractéristiques du nouveau programme, notamment sur le plan de l'évaluation. L'évaluation est dorénavant intégrée au processus d'enseignement-apprentissage, ce qui marque un changement dans la culture de l'évaluation (Legendre, 2001). Cette intégration donne à l'évaluation une place prépondérante dans la tâche des enseignantes, puisque sa fonction principale n'est plus la sanction de la réussite ou de l'échec, mais bien le soutien de la démarche d'apprentissage des élèves (Legendre, 2001). À ce chapitre, Legendre (2001) ajoute qu'il faut désormais voir une interaction dynamique entre l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.

En effet, avec la généralisation de l'Approche Par les Compétences (APC) depuis 2013, arrive le moment de faire l'état des pratiques évaluatives de nos enseignants puisqu'elles permettraient d'apprécier le progrès des élèves dans le développement de leurs compétences de base et les pratiques pédagogiques afin d'améliorer la qualité des enseignements/apprentissages.

Bien que l'évaluation soit considérée comme l'un des enjeux majeurs du CEB, aucune recherche traitant des pratiques évaluatives dans le système sénégalais n'a été recensée dans les écrits à nos jours. Étant donné que le concept de compétence a apporté des ajustements dans le champ de l'évaluation, il devient pertinent de documenter les pratiques actuelles des enseignants de l'éducation de base. Malgré l'absence d'études nationales sur la question, des recherches menées ailleurs pourraient servir de référence.

II. CADRE THÉORIQUE

II.1. Clarification conceptuelle

II.1.1. Définition de l'évaluation

Évaluer consiste à porter un jugement de valeur sur le travail fourni à 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 de l'abandonner et d'y revenir à un autre moment. Pour savoir si la construction de la compétence est bien engagée, l'enseignant doit se donner les moyens de vérifier, c'est-à-dire définir des indices de réussite ou d'acquisition de la compétence.

Il faut signaler d'emblée l'existence de plusieurs classifications, toutes comportant des difficultés relatives aux imbrications entre les différents types de texte et la confusion entre « type de texte », « genre » et « forme ». Ainsi, dans le but d'aborder les multiples enjeux auxquels est confrontée l'évaluation de la production d'écrits en lien avec la pratique enseignante, plusieurs auteurs ont analysé les pratiques évaluatives des enseignants. De Ketele (2013) souligne que derrière l'expression « évaluer la production écrite » se cachent des concepts polysémiques que sont l'évaluation certificative puis l'évaluation formative de la production écrite. L'évaluation certificative est institutionnelle en un double sens : elle sert à orienter et à planifier les apprentissages de la production écrite ; elle fonde la décision finale en termes de réussite ou d'échec. Pour l'évaluation formative, si souvent évoquée et [...], elle sert à améliorer l'apprentissage en cours de la production écrite et s'appuie sur des raisonnements diagnostiques et, en cohérence avec ceux-ci, la mise en place de dispositifs d'actions permettant de faire progresser les élèves (2016).

II.1.2. La pratique évaluative des enseignants

Dans sa thèse intitulée « Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire dans les décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves », Annick Baribeau (2015) a mené une étude qualitative/interprétative auprès de quatorze enseignants du secondaire (IV et V), dans quatre écoles secondaires (secteur privé et secteur public). Le but de cette recherche doctorale est de chercher à mieux comprendre comment l'agir évaluatif des enseignants se construit lorsque le jugement évaluatif s'exerce dans des prises de décisions

sommatives de certification des apprentissages des élèves menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Les données ont été recueillies dans cinq disciplines reliées aux exigences de la Direction de la sanction des études du MELS pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, à savoir : en mathématique, en science et technologie, en histoire, en français, langue d'enseignement et en anglais, langue seconde.

Sous l'angle du regard croisé d'indices qui participent à la construction de la professionnalité de l'enseignant, les données de cette recherche contribuent à identifier ce qui relève de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation. Les résultats permettent de comprendre davantage la dynamique de professionnalisation de l'activité professionnelle, notamment les conditions qui favorisent ou non le déploiement de la professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant. Cette émergence de la professionnalité chez l'enseignant selon Jorro (2000, 2002), peut se mesurer aux différentes postures que les maîtres peuvent adopter lors des évaluations de classe sanctionnées par une note accompagnée d'une annotation.

Les données ont été obtenues par le biais d'entrevues semi-dirigées sous forme d'analyse de récits de pratique professionnelle réalisés en juin 2012 et à l'automne 2012 auprès de douze enseignants qui ont pris des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves en juin 2012. Afin d'enrichir les perspectives, d'avoir une vision plus complète et nuancée du phénomène qu'on cherche à comprendre, les résultats de la première collecte des données ont été présentés en mars 2013 à un groupe composé de dix enseignants qui ont pris des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves en juin 2012.

Les études recensées sont surtout riches en ce qui concerne les pratiques d'évaluation formative au primaire. À titre d'exemple, au Québec, Bélair (1993), Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie, Bousadra, Hébert (2007), Morissette (2008, 2010, 2011) se sont intéressés à documenter le savoir-faire mis en œuvre par des enseignants du primaire en matière d'évaluation formative des apprentissages.

L'évaluation des compétences au collège : un regard sur des pratiques évaluatives Julie Lyne Leroux (2010) dans son rapport de recherche se fixe comme objectifs.

- Décrire les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial pour un cours.
- Analyser les pratiques évaluatives recueillies auprès d'enseignantes et d'enseignants quant aux dimensions suivantes : l'intention et le moment de

l'évaluation, les tâches d'évaluation, les instruments d'évaluation et les rôles dans l'évaluation. La présente recherche s'inscrit dans le courant de recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2000) car elle vise à comprendre les pratiques évaluatives mises en œuvre par les principaux acteurs du Renouveau, soit des enseignantes et des enseignants du collégial, reconnus par leurs pairs. La recherche qualitative/interprétative est définie par Denzin et Lincoln (1994) comme : une approche à la recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Ainsi, elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. Les études sont menées dans le milieu naturel des participants. (p.2, traduction libre de Savoie-Zjac, 2000).

Compte tenu de la nécessité de rendre compte des pratiques évaluatives développées dans des contextes réels et propres à différents cours et programmes, l'auteur a opté pour l'étude de cas multiples. Un nombre de douze cas a été fixé *a priori*, en nous basant sur les ressources disponibles pour mener la présente recherche doctorale qui implique une seule chercheuse.

Les pratiques évaluatives d'enseignantes de l'éducation préscolaire : portrait d'une commission scolaire québécoise (Anne Melissa Roy 2013) L'objectif de cette étude est de documenter les pratiques évaluatives déclarées des enseignantes de l'éducation préscolaire. Pour ce faire, la chercheuse a utilisé une approche quantitative et les pratiques de 30 enseignantes de maternelle de la Commission scolaire des Navigateurs ont été documentées au moyen d'un questionnaire. Les résultats ont révélé qu'elles suivent une série de cinq étapes pour évaluer les compétences des enfants. Au moyen du programme d'éducation préscolaire, les enseignantes planifient les compétences, attitudes, comportements, démarches et stratégies à évaluer, les outils, les critères et les moments d'évaluation. Pour recueillir des informations sur les compétences, elles utilisent les productions de l'enfant, le portfolio et la grille d'observation.

Quelques recherches se sont intéressées à documenter les pratiques évaluatives mises en place par des enseignants du primaire et du secondaire (Baribeau, 2009 ; Chouinard et al. 2005 ; Thomas et al. 2011) en réponse à la réforme du système scolaire canadien.

Les travaux de Forgette-Giroux et ses collaboratrices (1996) et de Bédard et de ses collaborateurs (2007), ont permis de documenter les pratiques des enseignants sur chacune

des étapes de la démarche évaluative : la planification de l'évaluation, la prise d'informations, l'interprétation, le jugement et la décision et la communication.

II.2. Fonctions de l'évaluation

II.2.1. Fonction administrative :

L'enseignant a la responsabilité de formuler des recommandations quant à la promotion et au classement des apprenants qui lui sont confiés. Il doit rendre compte, à des personnes externes à sa classe, des apprentissages réalisés par ses apprenants. Les décisions qui découlent de cette fonction de l'évaluation sont importantes et nécessitent un dispositif de collecte d'informations fiables et valides.

Cette fonction de l'évaluation est aussi qualifiée d'évaluation sommative ou certificative. Elle permet à l'enseignant(e) de prendre une décision (passage, redoublement, exclusion). Une des finalités de la fonction certificative est la délivrance d'un diplôme (ou certificat).

II.2.2. Fonction Sociale :

La fonction sociale de l'évaluation dans le système éducatif consiste à préparer l'insertion sociale et professionnelle. Généralement, la réussite aux examens garantit un niveau de formation ou une qualification professionnelle. À cet effet, la communauté doit être régulièrement informée de la vie de l'établissement, particulièrement des résultats de l'évaluation des apprentissages.

II.2.3. Fonction Pédagogique :

Elle permet d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage et de leur trouver des solutions. Par rapport à l'enseignant, l'évaluation a une fonction d'aide, de régulation et d'orientation de l'action pédagogique. Cette évaluation fait une grande place au feedback à donner à l'apprenant, ce qui implique une bonne connaissance par l'enseignant des processus cognitifs et métacognitifs utilisés par les apprenants au cours de l'apprentissage.

II.3. Types d'évaluation

II.3.1. Avant la séquence d'apprentissage : Evaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique ou évaluation prédictive est une opération qui sert à préciser une situation, par l'identification de paramètres significatifs. Le diagnostic pédagogique peut être considéré comme un ensemble d'informations permettant de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des apprenants avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissages, un cours ou un programme d'études.

Ainsi, l'évaluation diagnostique permet d'établir un état des acquis de l'élève, point de départ indispensable à la définition concertée avec lui de ce qu'il sait ou non et de ce qu'il sait faire ou non. Une dynamique d'apprentissage autour des compétences peut alors se construire en associant l'élève à sa famille.

II.3.2. Pendant la séquence d'apprentissage : Evaluation formative

L'évaluation formative permet à l'enseignant de faire le point, à un moment donné de l'apprentissage, sur le degré de maîtrise des compétences. Elle permet au maître de mesurer ou d'estimer le progrès de l'apprenant et de réadapter son enseignement, ses méthodes pédagogiques, de remédier l'apprentissage chez les enfants en difficulté et de proposer des activités plus complexes à ceux qui sont les plus avancés. Elle permet donc de réguler l'action pédagogique (différencier l'enseignement/mettre en place des activités de soutien/ prévoir l'aide personnalisée...) pour accompagner la réussite des élèves. Cette évaluation permet d'apporter à tout moment, des indications nécessaires pour faciliter l'atteinte des objectifs. Par conséquent, l'évaluation formative des écrits occupe une position centrale dans la programmation des activités de Français, dans la mesure où elle pilote à la fois le choix des textes d'auteurs donnés à lire et à analyser, et la détermination des contenus d'étude de la langue à partir des besoins prioritaires observés dans les textes d'élèves.

II.3.3. Après la séquence d'apprentissage : Evaluation sommative

Pour rendre compte du développement des compétences de l'apprenant, les enseignants réalisent le bilan des apprentissages en considérant l'ensemble des informations pertinentes. L'évaluation sommative aide ainsi l'apprenant à se situer par rapport à l'ensemble des compétences et des connaissances à acquérir après une séquence d'enseignement ou après une période donnée (fin de trimestre/d'année...). Elle permet de :

- Repérer les élèves qui risquent de ne pas atteindre les objectifs définis par les programmes ;
- Analyser les difficultés rencontrées par les élèves ;
- Renseigner l'équipe pédagogique sur les niveaux de maîtrise des compétences par les apprenants.

III.3. Evaluer la production d'écrits

L'exercice de production d'écrits est un exercice qui vise différentes compétences aussi bien linguistiques (grammaire, orthographe, lexique, conjugaison) que créatives. Par ailleurs, la production d'écrits occupe une place indéniable dans le CEB. Il s'agit pour l'élève de composer un écrit, plus ou moins long, et ce de façon autonome. Cette autonomie implique que l'élève utilise ses propres mots, ses propres connaissances langagières mais aussi ses propres idées, ses propres représentations du monde. En écrivant, l'élève va s'approprier le monde et son langage (Jolibert 1988).

Cependant, pour certains chercheurs comme André Séguy, l'évaluation, surtout des productions écrites, doit faire l'objet d'un projet de cycle prenant en compte à la fois ses forces et ses faiblesses (Seguy 1992). Lorsqu'on parle plus spécifiquement de « production d'écrits », ce sont bien des textes produits par les élèves de façon autonome dont il s'agit et non pas de copie de texte, d'écriture sous la dictée ni d'un « mot réponse » ou d'« une phrase réponse ». En effet, produire un texte écrit est de l'ordre de la compétence. Dans le CEB, le sens de la compétence fait référence à la production des types de textes commandés par les situations de communication de la vie courante. Pour chaque type, l'élève doit être capable de mobiliser les ressources acquises en lecture, grammaire, vocabulaire, orthographe et conjugaison afin de rédiger le texte adapté à la situation complexe qui lui est proposée. Aussi est-il opportun de donner un éclairage sur les différents types de texte retenus, leur signification et l'intention de communication qui les convoque.

Nous partons de l'hypothèse que, dans leurs évaluations, les enseignants font davantage appel à des critères portant sur l'aspect linguistique des productions d'écrits qu'à des critères portant sur l'aspect créatif. Pour vérifier cette hypothèse, il est nécessaire d'interroger les pratiques évaluatives des enseignants relatives à cette activité. Afin de les mettre en évidence, il s'est agi de recueillir les représentations des enseignants quant à leurs manières d'évaluer les productions d'écrits des élèves.

Bishop (2005, 2010) analyse les annotations portées sur un ensemble de rédactions d'école primaire de l'entre-deux guerres conservées au Musée de l'Education de Rouen. L'analyse fait apparaître le caractère implicite des critères et variables d'une copie à l'autre. Ces critères se rapportent à la norme linguistique (orthographe, lexique, syntaxe) mais surtout au caractère moral des récits et à leur conformité avec les valeurs promues à l'école, occupant parfois une place plus importante que celle assignée aux normes linguistiques. Les appréciations sont formulées exclusivement par l'enseignant, avec des annotations en marge ainsi que des appréciations globales et une note. La norme de référence est constituée par les auteurs patrimoniaux, dont les bons élèves, comme le montre Frank Marchand dans *Le Français tel qu'on l'enseigne* (1971), reproduisent les stéréotypes culturels et linguistiques. Ainsi, Bishop (2010) montre que les écrits se nourrissent des lectures et citations des auteurs patrimoniaux. Cette norme de référence est très présente et s'inscrit dans la tradition scolaire. Les niveaux d'analyse linguistique privilégiés sont la grammaire de phrase, l'orthographe et le lexique, mais aussi un certain nombre de stéréotypes linguistiques et sociaux, notions sur lesquels porte le cœur des enseignements dans le temps scolaire.

Les fonctions de l'évaluation sont de préparer le futur citoyen à savoir rédiger et orthographier et de renforcer son éducation morale. Les formulations occupent en effet une place centrale dans ce travail, comme le montre le travail d'expansion d'un canevas proposé dans le livre du maître de Carré et Moy (1925), analysé dans Branca-Rosoff, Garcia-Debanc (2007) : le texte à produire, intitulé « Un petit garçon très franc » permet de travailler à la fois la diversification du lexique et de la syntaxe et la dimension morale, les élèves étant invités à rédiger les pensées d'un élève confronté à un dilemme (dénoncer ou non son camarade) et à rétablir les pensées du maître face à la nécessité ou non d'une sanction.

En réaction au modèle de la rédaction et prenant appui sur les travaux en grammaire textuelle et en pédagogie du projet (Halté, 1989), la recherche INRP « Évaluer les écrits à l'école primaire » (1991, 1993) place au centre de son modèle l'explicitation et l'élaboration de critères d'évaluation par les maîtres et par les élèves, avec comme normes de référence les types de textes et les types d'écrits dans leur variété sociale. Les écrits produits font écho aux écrits sociaux : lettre de demande, règle de jeu, consigne de fabrication, écrits documentaires, contes ou nouvelles..., Le cœur des enseignements porte sur l'interaction entre lectures de textes d'auteurs ou de textes sociaux et productions écrites par les élèves, avec le repérage des indicateurs invariants caractérisant les genres sociaux (appelés types d'écrits) et des marques

de cohésion textuelle (procédés de reprise, choix des temps verbaux...). La fonction majeure de l'évaluation est d'organiser la réécriture (Bessonnat, 2000) en hiérarchisant les critères pertinents pour la réaliser. Les appréciations sont formulées par les élèves tout autant que par l'enseignant par le biais de grilles de relecture élaborées par l'enseignant ou collectivement par la classe.

Les niveaux d'analyse linguistique privilégiés sont les enjeux pragmatiques du texte inscrit dans sa situation de communication. Les dimensions syntaxiques, lexicales et orthographiques occupent une place peu importante : ainsi, par exemple, les erreurs orthographiques sont neutralisées par un toilettage des textes d'élèves, la rectification des erreurs orthographiques. Une place centrale est accordée au projet d'écriture, qui motive la réécriture, et aux critères d'évaluation. Le projet d'écriture conduit à poser des problèmes dont la résolution passe par l'analyse des textes d'auteurs comme ressources disponibles et par la programmation d'activités sur l'étude de la langue permettant de doter l'élève de connaissances et de lui faire acquérir des compétences immédiatement réinvesties dans la réécriture de ses textes. Depuis les travaux du groupe EVA (1991, 1993), divers dispositifs ont été proposés pour impliquer les élèves dans l'évaluation de leurs propres textes ou, plus souvent encore, de ceux de leurs pairs : modalités d'échanges guidés parfois par des questionnaires ou des grilles d'évaluation, discussions collectives sur un écrit projeté au vidéoprojecteur (Lumbroso, 2009) ou encore observation d'un échantillon de textes choisis par l'enseignant en vue de dégager réussites et points à améliorer. La recherche « Evaluer les écrits à l'école primaire », dès 1993, s'est attachée à analyser les pratiques d'évaluation des enseignants de CM à propos d'un texte d'un élève de leur niveau scolaire, choisi comme à la fois dense du point de vue du contenu imaginaire et de la structure narrative et défailant pour la segmentation en phrases graphiques, l'emploi des temps verbaux et la morphologie verbale (Mas *et al.*, 1993).

I.IV. Activités de Production d'écrits à évaluer

I.IV.1. Compétence de base

A la fin de l'étape, l'élève doit intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des structures et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes narratifs, descriptifs, injonctifs, informatifs, argumentatifs, dialogués et poétiques.

I.IV.2. Critères d'évaluation

Les critères suivants sont le plus souvent utilisés pour procéder à l'évaluation des apprentissages pour la production d'écrits :

- Pertinence : la production est en adéquation avec la situation et la consigne.
- Cohérence : les différents éléments de la production s'enchaînent de manière logique.
- Correction : les outils de la discipline sont correctement utilisés.
- Présentation : la production est soignée.

I.IV.3. Compétences à acquérir à la troisième étape (5ème et 6ème année du primaire)

Au cours de la 5ème et de la 6ème année de l'élémentaire, les maitres ont pour objectif de faire acquérir aux apprenants des compétences de palier. Elles sont au nombre de 8 :

Palier 1 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes narratifs.

Palier 2 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes descriptifs.

Palier 3 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes injonctifs.

Palier 4 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes informatifs.

Palier 5 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes informatifs (explicatifs).

Palier 6 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes argumentatifs.

Palier 7 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes dialogués.

Palier 8 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes poétiques.

Conclusion

Evaluer permet donc d'apporter des réponses pédagogiques adaptées aux besoins particuliers des élèves et de viser les compétences attendues (fin de chacun des paliers du socle/de

classe/de cycle). A cet effet, l'évaluation dans un cadre opérationnel, selon De Ketele, consiste à « recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision» (De Ketele 1991 : 64). De Ketele donne ici les éléments de base de ce qui peut être considéré comme le cheminement d'une démarche évaluative.

Beaucoup de travaux ont été développés autour de la démarche évaluative. C'est le cas de ceux de Forgette-Giroux et ses collaboratrices (1996) et de Bédard et de ses collaborateurs (2007), qui ont permis de documenter les pratiques des enseignants sur chacune des étapes de la démarche évaluative :

- 1- la planification de l'évaluation ;
- 2- la prise d'informations ;
- 3- l'interprétation ;
- 4- le jugement et la décision
- 5- la communication.

Dans le guide du Curriculum de l'Education de Base, cette démarche comporte onze étapes :

- Choisir la compétence à évaluer ;
 - Choisir des critères d'évaluation ;
 - Construire ou proposer une situation d'évaluation (non rencontrée par l'élève) ;
 - Préciser pour chaque critère les indicateurs que l'enseignant (e) observera lorsqu'il passera à la correction ;
 - Elaborer la grille de correction ;
 - Administrer les épreuves d'évaluation ;
 - Présentation de la situation ; définition de la consigne et des modalités de travail ;
- exécution individuelle (de préférence) ;
- Recueillir et traiter les informations ;
 - C'est le moment de la correction en appliquant le barème adopté ;
 - C'est le moment de porter un jugement de valeur sur la copie (production) selon le score obtenu par critère ;

- Prendre une décision, c'est le moment décisif de l'évaluation où l'enseignant (e) apprécie le niveau de maîtrise de la compétence et décide de l'attitude à prendre vis à vis de l'élève.

Dans cette démarche proposée dans le guide du curriculum figurent des critères constituant avec les indicateurs, les œillères pour l'enseignant au moment d'apprécier le travail des élèves. Pour l'étude qui nous concerne à savoir l'évaluation des compétences des élèves de la troisième étape en production d'écrits, ces critères sont bien spécifiés ci- dessus.

Cependant, pour une meilleure lisibilité de la performance des élèves, le guide du curriculum propose un outil dénommé barème de notation avec quatre colonnes qui concentre les critères d'évaluation avec leurs indicateurs et la note de chaque élève rapportée aux performances déclinant la production attendue.

Nous choisissons ici de présenter le barème de correction proposé dans le guide du Curriculum de l'Education de Base. Ce barème prend en compte l'évaluation des compétences en production d'écrits des différents types de texte au programme : lettre, poème, argumentation, narration, description et injonction.

PRODUCTION ATTENDUE		INDICATIONS POUR LA MISE EN ŒUVRE
L'élève rédige 6 types de textes : lettre, poème, argumentation, narration, description et injonction.		Cette activité, qui permet une préparation au CFEE, sera naturellement étalée dans le temps. Travail individuel.
CRITÈRES	INDICATEURS	NOTE
Pertinence	Le texte produit est conforme au type de texte visé et au thème.	22
	Les 2/3 du texte sont conformes au type de texte visé et au thème.	17
	La 1/2 du texte est conforme au type de texte visé et au thème.	12
	Le 1/3 du texte est conforme au type de texte visé et au thème.	7
	Le texte n'est pas conforme.	0
Cohérence	Les idées du texte produit sont bien enchaînées.	17
	Les idées des 2/3 du texte sont bien enchaînées.	12
	Les idées de la 1/2 du texte sont bien enchaînées.	7
	Les idées du 1/3 du texte sont bien enchaînées.	2

	Le texte produit est incohérent.	0
Correction	Il n'y a pas d'erreurs de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, de syntaxe	16
	De 1 erreur à 4 erreurs.	11
	De 5 erreurs à 7 erreurs.	6
	De 8 à 10 erreurs.	1
	Plus de 10 erreurs.	0
Présentation	Pas de rature ni de surcharge, lettres bien formées, mise en page correcte, texte aéré = 5 éléments.	5
	1 élément manquant.	4
	2 éléments manquants.	3
	3 éléments manquants.	2
	4 éléments manquants.	1
	5 éléments manquants.	0

III. CADRE METHODOLOGIQUE

Pour ce qui est des choix méthodologiques opérés, des informations seront apportées relatives à l'échantillonnage, aux outils de collecte, à la procédure de collecte de données, à l'échantillonnage et au plan d'analyse retenu seront apportées.

III.1. Outil de collecte

III.1.1. Le questionnaire

L'objectif est de recueillir la déclaration des enseignants échantillonnés sur leurs pratiques en évaluation des compétences des trois domaines (Langue et Communication, Mathématiques et Education à la Science et à la Vie Sociale) ciblés par le CEB. Le questionnaire, l'instrument de collecte utilisé, est composé de questions à choix multiples et de type Likert relatives aux pratiques d'évaluation.

Il comporte des questions générales sur l'évaluation des compétences ciblées. Les enseignants sont ainsi invités à partager leurs perceptions à propos de l'évaluation des compétences. Pour cette section, ils doivent répondre à l'aide d'une échelle de type Likert à quatre niveaux. Ce type d'échelle a été choisi pour éviter les biais de réponses soulevés par certains spécialistes

lorsque l'échelle propose aux répondants un nombre impair de niveaux (Vallerand & Hess, 2000).

La seconde partie du questionnaire comprend des questions organisées selon les étapes de la démarche évaluative : s'appuyant sur les travaux de Forgette-Giroux et ses collaboratrices (1996) et de Bédard et ses collaborateurs (2007), cinq étapes de la démarche évaluative ont été retenues : 1- la planification de l'évaluation ; 2-la prise d'informations ; 3-l'interprétation ; 4-le jugement et la décision 5- la communication.

Les questions sur les caractéristiques des enseignants sont choisies en fonction des réalités de notre système et concernent des aspects démographiques, académiques et professionnels entre autres.

III.1.2. La procédure de collecte des données

La collecte sera effectuée par binôme (inspecteur de l'IEF choisie et un membre de l'équipe). Dans chaque école échantillonnée, le questionnaire sera administré à deux enseignants (CM2). Le choix du binôme se justifie par le fait que l'inspecteur pourrait faciliter l'adhésion des enseignants et le membre de l'équipe quant à lui permettrait de vérifier les déclarations des enseignants en les triangulant avec les documents disponibles (épreuves et outils d'évaluation ; travaux des élèves) à l'aide de la grille d'analyse. Ainsi, l'administration du questionnaire à chaque enseignant et la vérification de ses déclarations seront effectuées par le binôme qui ne peut dépasser quatre enseignants par jour. En somme, chaque binôme enquêtera en dix jours 40 enseignants dans une même IEF.

III.1.3. La description de l'échantillon

Les deux cent vingt-cinq (225) enseignants de CM qui composent l'échantillon proviennent des cinq (5) IEF (Bambey, Mbour 2, Louga, Gossas et Sédhiou) choisies sur la base des résultats du CFEE de 2018. Cela ne signifie pas pour autant que ces résultats sont liés aux pratiques évaluatives des enseignants. Toutefois, un manque de familiarité à cette forme d'évaluation pourrait influencer sur les performances des élèves. Notons par ailleurs que cette étude cible les enseignants de CM puisque c'est pendant cette étape du cycle élémentaire sénégalais que les maîtres préparent leurs élèves à l'examen du CFEE. Dans chaque IEF, les

écoles ont été choisies de façon aléatoire au *pro rota* en fonction de la taille de chaque IEF. Au niveau de l'école échantillonnée, un enseignant (un par niveau) est tiré au hasard si l'établissement compte deux classes de CM2.

Au départ, il était prévu de mener l'enquête aussi bien au niveau du CM1 que du CM2. Vu que les enseignants ont arrêté les cours le 16 mars 2020 à cause de la pandémie sur décision du Président de la République, les élèves de la classe de CM1 n'ont pas pu atteindre le niveau nécessaire pour qu'une enquête s'y déroule. Finalement, la classe a été retirée de l'échantillon et l'enquête s'est déroulée uniquement avec les maîtres qui tenaient des classes de CM2 qui ont continué les cours à partir du mois de juin et ont conduit les élèves à l'examen du Certificat de Fin d'Etudes Élémentaires.

L'échantillon finalement tiré s'établit comme suit :

IEF	Enseignants tenant une classe CM2	%	Echantillon tiré	Echantillon ajusté
Bambey	206	22,1	43	50
Gossas	94	10,1	20	30
Louga	290	31,1	61	60
Mbour 2	187	20,1	39	45
Sedhiou	155	16,6	32	40
Total général	932	100,0	195	225

Sur les 225 questionnaires soumis, seuls 211 ont pu finalement être exploités convenablement.

III.1.4. Le plan d'analyse

Après la saisie et le traitement des données issues du questionnaire, une première analyse descriptive a permis de dégager des tendances moyennes sur les perceptions et pratiques évaluatives des enseignants. Par ailleurs, ces pratiques seront corrélées aux perceptions et caractéristiques des enseignants afin de faire ressortir la valeur des variables significatives.

III.1.5. Les limites de l'étude

- La pandémie de la Covid 19

La survenue de la pandémie de la Covid19 a entraîné l'arrêt des cours dans tous les établissements du Sénégal, causant le report des activités de collecte des données. C'est ainsi que de mars à décembre 2020, il était impossible de se rendre dans les établissements scolaires. Par ailleurs, il y a eu les restrictions de déplacements interurbains et les mesures relatives aux rassemblements.

Si les classes de CM2 ont pu reprendre en juin 2020, les autres classes des autres niveaux n'ont pas continué les cours. C'est ce qui fait que la classe de CM1 qui faisait partie de notre cible n'a pas pu être évaluée, puisque les maîtres n'ont pas pu travailler avec les élèves pendant le troisième trimestre. Finalement, l'enquête a concerné uniquement la classe de CM2 qui a poursuivi jusqu'à la fin de l'année.

- **Le moment de l'enquête**

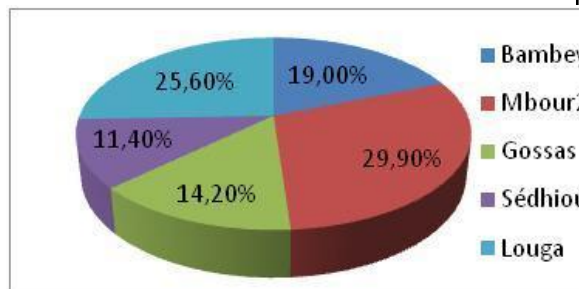
Les restrictions de déplacement liées à la pandémie ont fait que l'équipe de recherche n'a pas pu se déplacer dans les zones cibles à la fin du trimestre de l'année dernière. Finalement, c'est en décembre 2020, un mois après la reprise des cours que l'enquête a pu se tenir auprès des enseignants ayant tenu une classe de CM2 l'année précédente. Il faut souligner que l'échantillonnage n'a pas toujours été aisé puisqu'il fallait prendre en compte les affectations des enseignants, les départs à la retraite et l'indisponibilité de certains enseignants.

IV. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

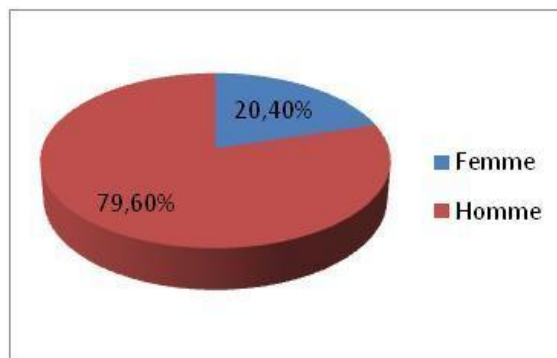
IV.1. Profil de la population

Tableau 1 : Tableau de graphiques

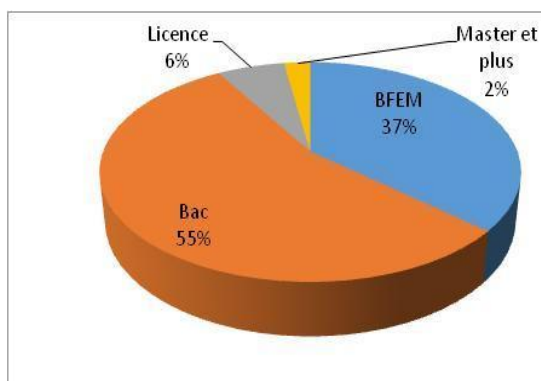
Graphique 1 : Répartition des enseignants selon les IEF



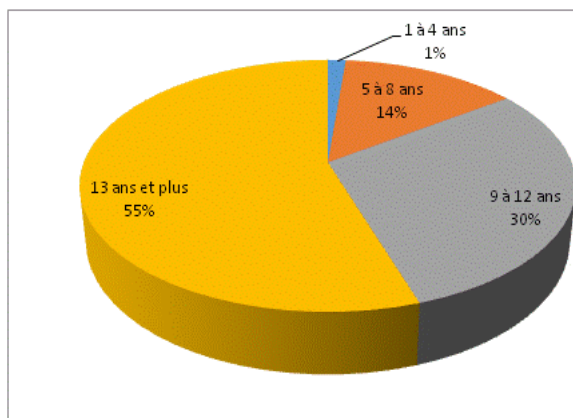
Graphique 2 : Répartition par genre



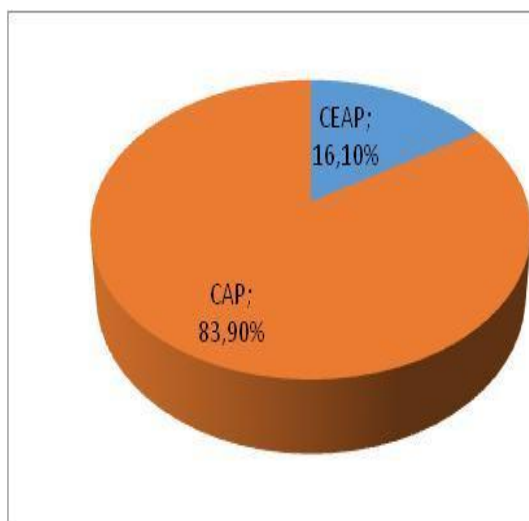
Graphique3 : Répartition selon le diplôme académique



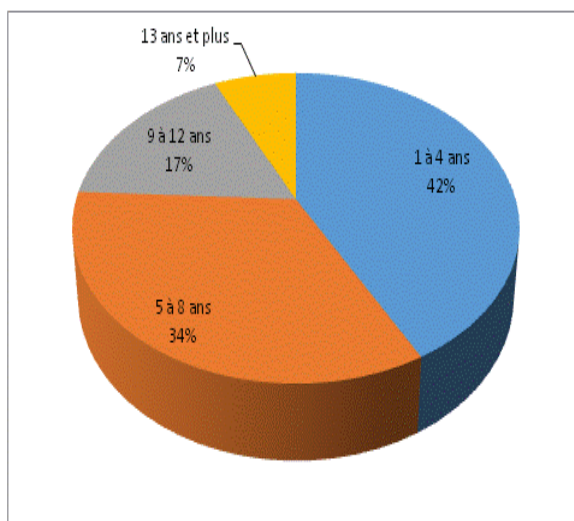
Graphique 4 : Répartition selon l'ancienneté



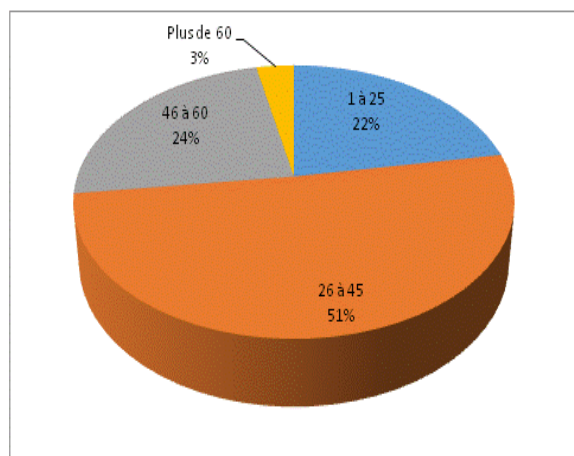
Graphique5 : Répartition selon le diplôme professionnel



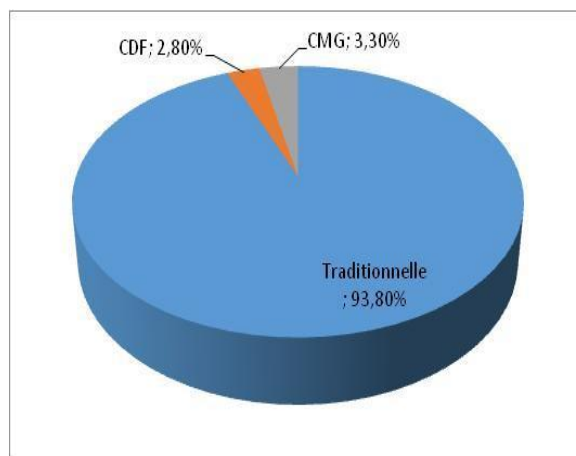
Graphique 6 : Répartition selon l'expérience du niveau (CM1 ou CM2)



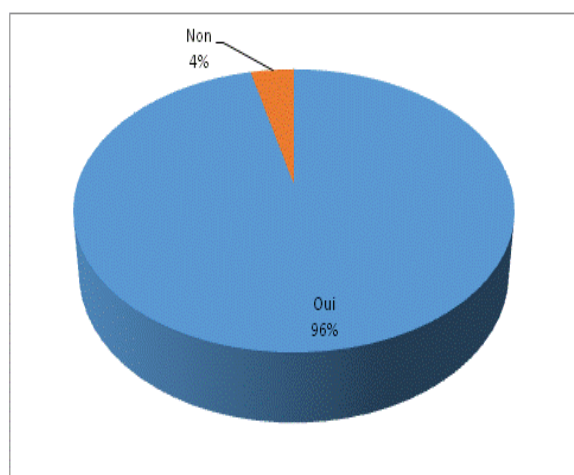
Graphique 7 : Répartition selon la taille de la classe



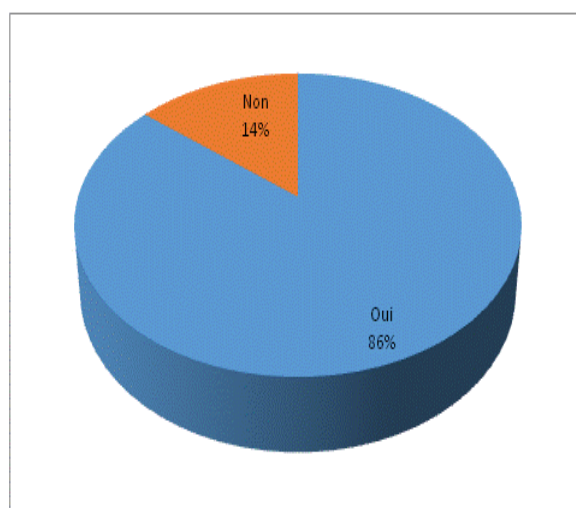
Graphique 8 : Répartition selon le type de classe enseigné



Graphique 9 : disponibilité du guide pédagogique du CEB



Graphique 10 : disponibilité un guide du maître



Le fait de recourir au profil de la cible dans l'analyse des données permettrait de mieux expliquer les résultats issus de l'enquête auprès de deux cent onze (211) enseignants des IEF choisies sur la base des résultats du CFEE de 2018.

Les enseignants qui ont répondu au questionnaire sont répartis dans les 5 IEF sans grandes disparités avec 29,90% à Mbour 2, 25,60% à Louga, 19,00% à Bambey, 14,40% à Gossas et 11,40% à Sédhiou. Sur l'ensemble de cette population, les hommes représentent 79,60%, soit un peu plus des $\frac{3}{4}$ de la cible contre 20,40% seulement pour les femmes.

On note que le niveau académique des enseignants est plus ou moins élevé avec 55% pour le baccalauréat, 37% pour le BFEM, 6% pour la licence et 2% pour le Master. Parmi eux, 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. Les résultats montrent également que la grande majorité des enseignants interrogés (83,90%) détient le CAP contre 16,10% qui n'ont que le CEAP.

Par ailleurs, on constate que les enseignants ayant une grande expérience de la 3^{ème} étape (CM1-CM2) sont moins nombreux que les enseignants avec une expérience minimale. En effet, le taux des 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%.

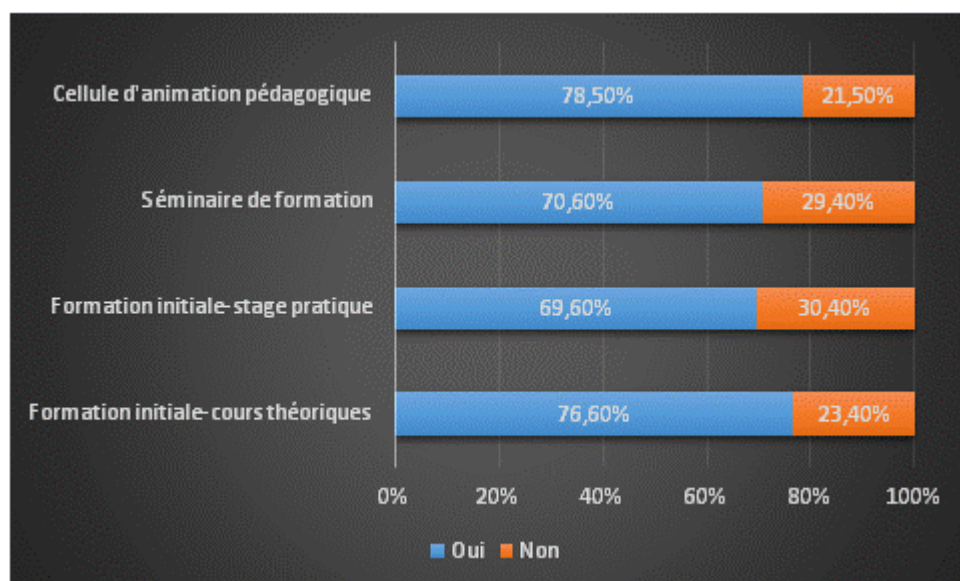
Très peu d'enseignants (3%) affirment tenir des classes de plus de 60 élèves alors que 51% d'entre eux **tiennent** des classes avec des effectifs compris entre 26 et 45 élèves. Toutefois 22% des répondants déclarent tenir des classes à effectif réduit (de 1 à 25 élèves) . Ces enseignants sont répartis dans trois types de classe : 93,80% d'entre eux enseignent dans des classes traditionnelles ; 3,30% dans des classes multigrades (CMG) et 2,80% dans des classes à double flux (CDF). Cette prise en compte des types de classe est d'autant plus importante que les classes spéciales (CDF, CMG) requièrent davantage de compétences chez l'enseignant pour la gestion des évaluations.

Par ailleurs, on peut noter que la presque totalité des enseignants interrogés disposent du guide pédagogique du CEB (96%) et du guide du maître (86%) et que seuls respectivement 4% et 14% ont répondu négativement.

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.

IV.2. Formation en évaluation des apprentissages

Graphique: 1: Formation en évaluation des apprentissages abordée dans les situations



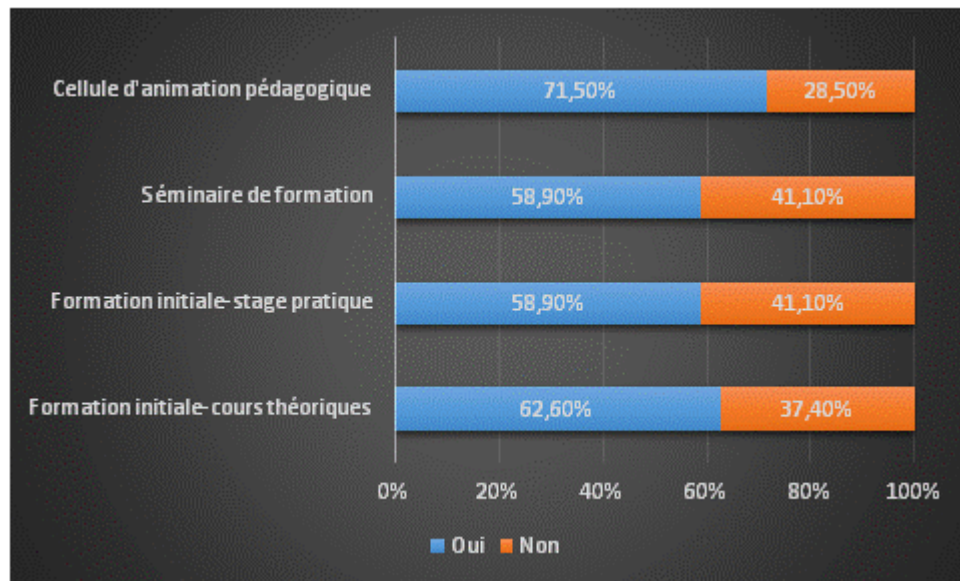
Ce graphique présente les résultats liés aux différentes situations de formation des enseignants en évaluation des apprentissages.

Il en ressort que la majorité des enseignants interrogés affirment l'avoir abordée dans les situations suivantes : en cellule d'animation pédagogique (78,50%), en séminaire de formation (70,60%), en formation initiale-stage pratique (69,60%) et en formation initiale-cours théoriques (76,60%). Cependant, on note des pourcentages non moins importants de « non » avec respectivement 21,50% ; 29,40% ; 30,40% et 23,40%.

Toutefois, même si selon la plupart des enseignants la question de l'évaluation des apprentissages a été abordée, beaucoup reste encore à faire dans ce domaine au regard des réponses en faveur du « non ». La réussite des pratiques évaluatives des enseignants dépendrait dans une large mesure de leurs acquis aussi bien en formation initiale qu'en formation continue.

IV.3. Prise en charge des types de textes dans la formation

Graphique: 2: La prise en charge des types de textes dans la formation dans les situations ci-dessous



Ce graphique présente la prise en charge de la typologie des textes dans la formation initiale et continue des enseignants interrogés. L'entrée par les textes étant fondamentale dans le Curriculum de l'éducation de base (CEB), la formation des enseignants, le renforcement de leurs capacités pour la maîtrise des caractéristiques de chaque type de texte devrait être un préalable en évaluation de la production d'écrits.

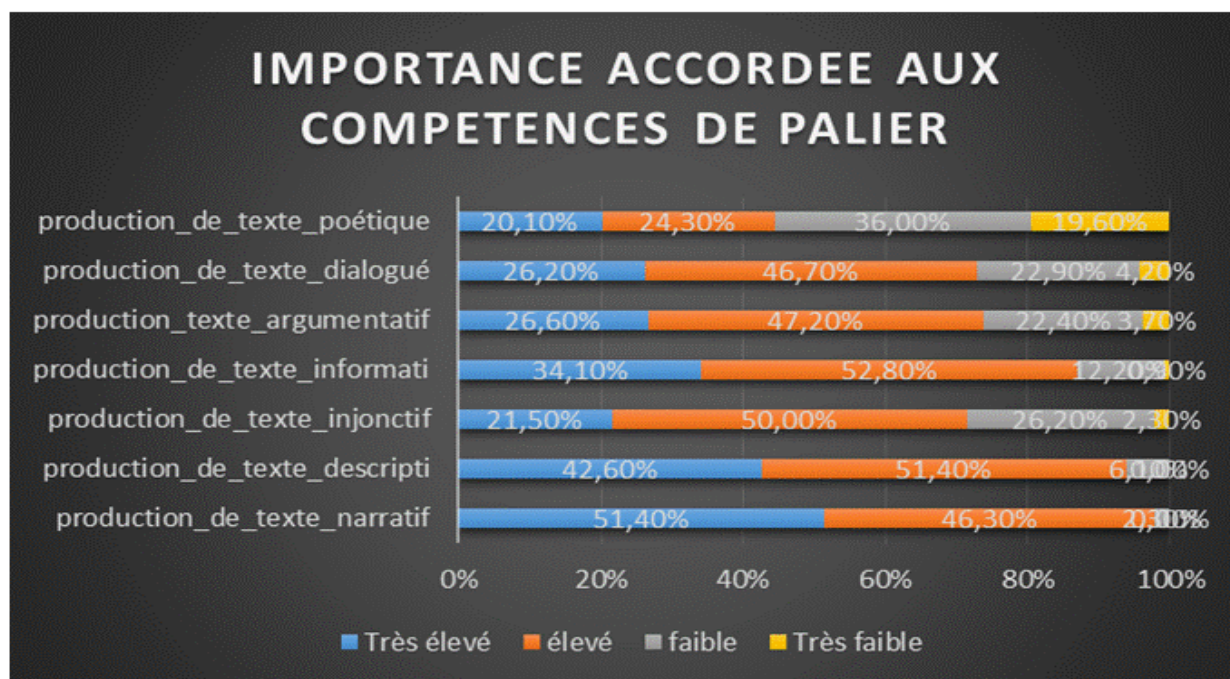
Les résultats révèlent que la plupart d'entre eux, affirment avoir abordé les types de textes en cellule d'animation pédagogique (71,50% contre 28,50%), en séminaire de formation et en formation initiale-stage pratique où on relève les mêmes taux (58,90% contre 41,10%) et en formation initiale-cours théoriques (62,60% contre 37,40%).

On note ainsi dans la formation des maîtres, une meilleure prise en charge des types de textes en cellule d'animation pédagogique et en formation initiale-cours théoriques et dans une moindre mesure en séminaire de formation et en formation initiale-stage pratique.

V. Perception de l'évaluation par les enseignants

V.1. Degré d'importance accordé aux compétences de palier

Graphique 3: Le degré d'importance accordé aux compétences de palier



Ce graphique présente 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). Les résultats révèlent que les enseignants interrogés accordent beaucoup plus d'importance à la production de textes narratifs, descriptifs et informatifs, avec respectivement un cumul de 97,70%, 94% et 86,90%. Parmi eux, 51,40%, 42,60% et 34,10% déclarent d'ailleurs accorder une importance très élevée à ces trois compétences de palier.

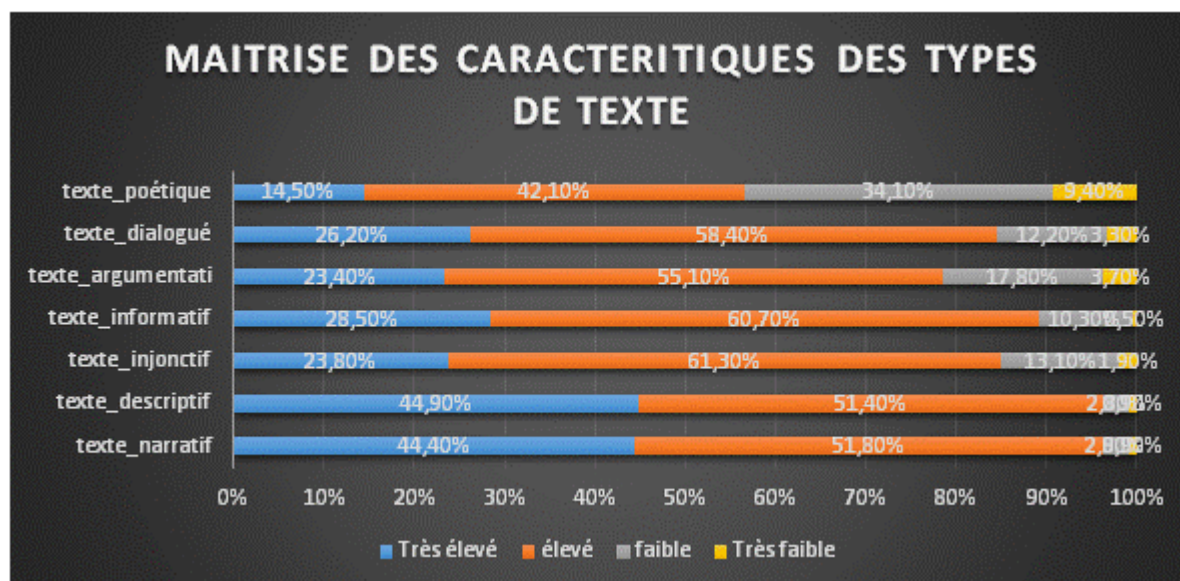
Dans une moindre mesure, environ 70% des enseignants disent accorder une importance élevée à très élevée à la production de textes argumentatifs, dialogués et injonctifs.

Toutefois, plus de la moitié de la cible (55,60%) déclarent accorder une importance faible (36%) à très faible (19,60%) à la production de textes poétiques.

Les enseignants interrogés accordent beaucoup plus d'importance à la production de textes narratifs, descriptifs et informatifs qu'à la production des autres types de texte et plus particulièrement pour le type poétique.

V.2. Maîtrise des caractéristiques des types de texte

Graphique 4: Maîtrise des caractéristiques des types de texte



Les résultats représentés dans ce graphique montrent que les enseignants maîtrisent mieux les caractéristiques des textes narratifs et descriptifs que celles des cinq autres types de texte du programme de la 3^{ème} étape. La quasi-totalité des enseignants (96%) estiment qu'ils maîtrisent les caractéristiques de ces deux types. Parmi eux, 44,40% (pour le narratif) et 44,90% (pour le descriptif) déclarent en avoir une maîtrise très élevée.

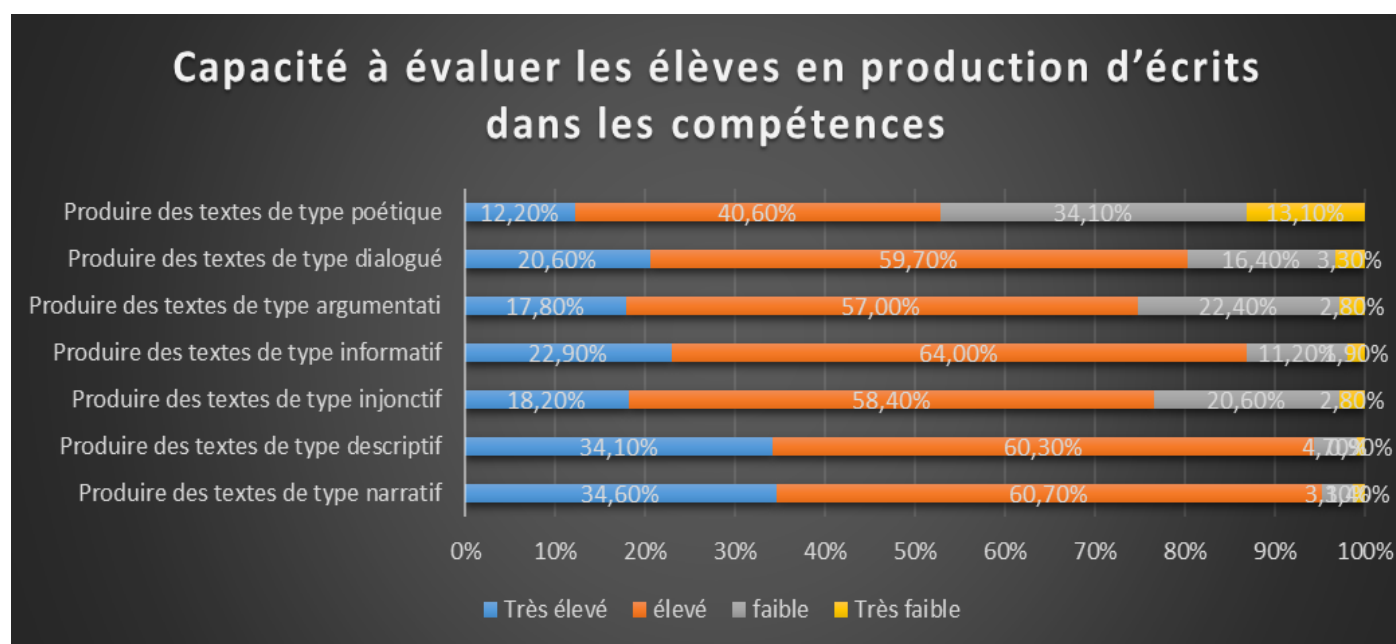
Si les caractéristiques des 5 autres types de texte (informatif, dialogué, injonctif, argumentatif et poétique) sont maîtrisées à des degrés divers par plus de la moitié des répondants, il faut cependant souligner qu'elles le sont moins pour un pourcentage non négligeable. Par exemple, respectivement, 43 et 20% des enseignants ne maîtrisent pas convenablement les caractéristiques des textes poétiques et argumentatifs. Il faut aussi ajouter que sur 100 enseignants interrogés, environ 10 déclarent avoir une maîtrise très faible des caractéristiques des textes poétiques.

Ce manque de maîtrise des caractéristiques de certains types de texte pourrait expliquer l'importance que les enseignants accordent à chacune des compétences de palier en production d'écrits.

Les enseignants maîtrisent mieux les caractéristiques des textes narratifs et descriptifs que celles des 5 autres types de texte du programme de la 3ème étape. Les caractéristiques des textes argumentatifs et poétiques sont les moins maîtrisées.

V.3. Capacité des enseignants à évaluer leurs élèves

Graphique 5: Capacité à évaluer les élèves en production d'écrits dans les compétences ci-dessous



Sur ce graphique sont présentés les résultats sur la capacité des enseignants à évaluer les élèves dans les sept compétences de palier en production d'écrits de la troisième étape.

Les enseignants déclarent être plus à même d'évaluer les compétences des élèves en production de textes narratif, descriptif et informatif avec respectivement un cumul (très élevé et élevé) de 95,30%, 94,40% et 86,90%. D'ailleurs, un peu plus du tiers des enseignants (34%) estime avoir une capacité très élevée à évaluer leurs élèves en production de textes narratif et descriptif.

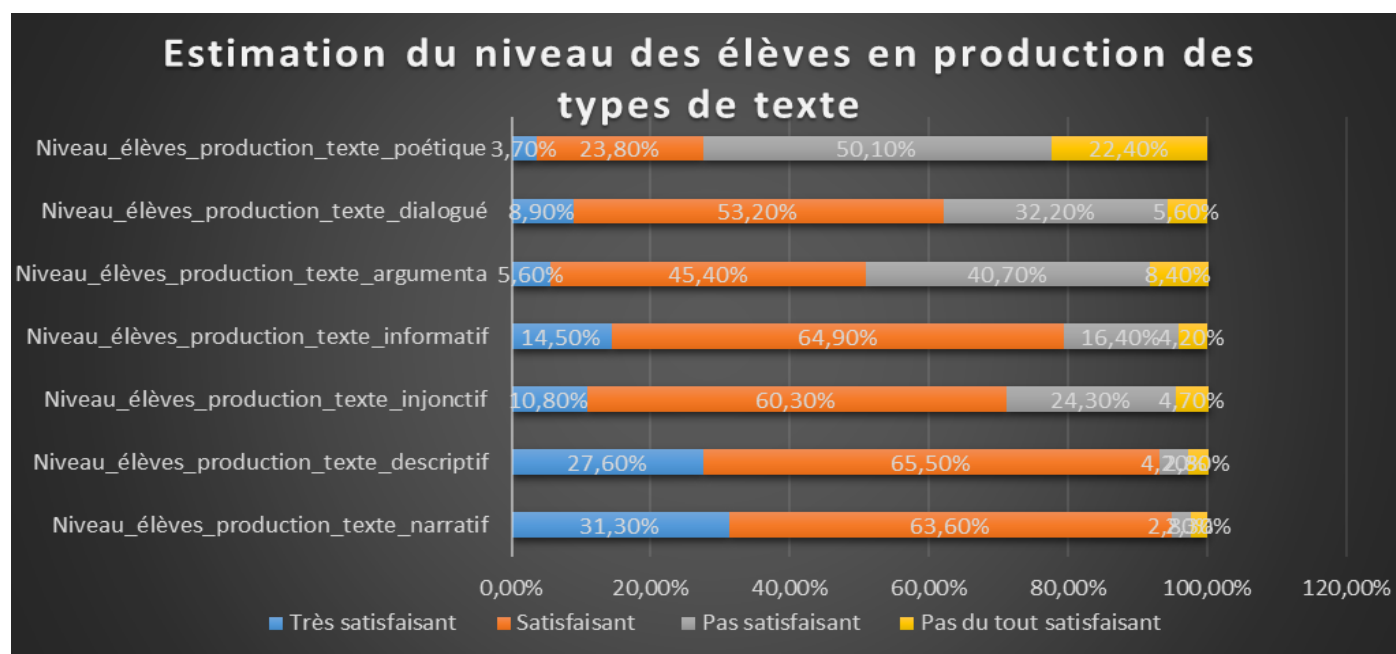
De même, pour les types de texte dialogué, argumentatif et injonctif, les enseignants déclarent que leur capacité à évaluer les compétences des élèves en production d'écrits est élevée à très élevée avec 80,20% pour le texte dialogué, 74,80% pour le texte argumentatif et 76,60% pour le texte injonctif.

Par contre pour le texte poétique, près de la moitié (47,20%) déclarent ne pas être capable d'évaluer les compétences des élèves et parmi eux, il y a 13,10% qui disent même avoir un niveau très faible pour cet exercice.

Les enseignants sont plus à l'aise pour évaluer les compétences des élèves en production de textes narratifs, descriptifs et informatifs. Cette aisance est moins marquée pour les textes argumentatifs, dialogués et injonctifs et assez faible pour les textes poétiques.

V.4. Le niveau sur les élèves

Graphique 6: Estimation du niveau des élèves en production des types de texte



Ce graphique présente les résultats de l'avis des enseignants sur le niveau de leurs élèves dans la production des différents types de texte.

Dans cette étude, la grande majorité des enseignants déclarent que leurs élèves ont un bon niveau (niveau élevé à très élevé) en production de textes narratifs (94,90%), descriptifs (93,10%) et dans une moindre mesure, informatifs (79,40%).

Par contre, un nombre assez important de répondants disent que leurs élèves sont faibles en production de textes poétiques, argumentatifs et dialogués. Particulièrement en production de textes poétiques où la moitié (50,10%) des enseignants estiment que leurs élèves sont faibles et 22,40% déclarent qu'ils sont très faibles.

Globalement la très grande majorité des enseignants déclarent que le niveau des élèves est satisfaisant en production de textes narratifs et descriptifs. Toutefois, ils sont nombreux à estimer ce niveau faible pour les types argumentatifs et poétiques.

V.5. Les buts de l'évaluation

Graphique: 7 : but principal visé dans les évaluations soumises aux élèves de la 3ème étape en production d'écrits

EVALUATIONS	Planifier les apprentissages	Remedier aux difficultés des élèves	Attester les compétences des élèves	Franchement je ne sais pas
production d'écrits au CFEE	8,90%	10,80%	78,50%	1,90%
production d'écrits avant déroulement des apprentissages	58,90%	22,40%	14,50%	4,20%
production d'écrits_apprentissage à l'intégration	13,10%	62,10%	22,00%	2,80%
production d'écrits au premier essai	12,60%	59,40%	27,10%	0,90%
production d'écrits_dernière_éval_standardisée	9,40%	21,50%	68,70%	0,50%
Après_bloc_signi_d'objectifs	15,40%	47,20%	34,60%	2,80%
production d'écrits_test_positionnement	57,40%	18,70%	21,50%	2,30%
production d'écrits_fin_chaque_étape	7,00%	13,10%	75,20%	4,70%

Si plus de la moitié des enseignants connaissent le but visé dans les différentes évaluations soumises aux élèves de la 3ème étape en production d'écrits, il faut tout de même signaler que certains d'entre eux l'ignorent.

- ☐ Pour chacune des trois évaluations sommatives ciblées (en jaune), plus des 2/3 des enseignants savent que le but principal visé est l'attestation des compétences.

Pour respectivement l'évaluation de la *production d'écrits au CFEE*, la *dernière évaluation standardisée* et l'évaluation *en fin de palier*, 78,50%, 75,20% et 68,70% des répondants savent que cette évaluation vise à attester les compétences des élèves en production d'écrits en fin de cycle élémentaire, d'étape ou de palier. Toutefois, 21,50% à 31% de ces répondants ignorent le but principal visé dans ces évaluations ; ce qui n'est pas négligeable.

- ☐ Concernant les trois évaluations formatives (en bleu), environ 60% de la cible connaissent le but visé dans les deux premières. 62,10% et 59,40% des enseignants interrogés savent que les évaluations en *apprentissage de l'intégration* et au *premier essai*

sont faites essentiellement à des fins de remédiation. Pour la troisième évaluation après un bloc *significatif d'objectifs*, moins de la moitié des enseignants (47,20%) considèrent que cette évaluation a une visée formative.

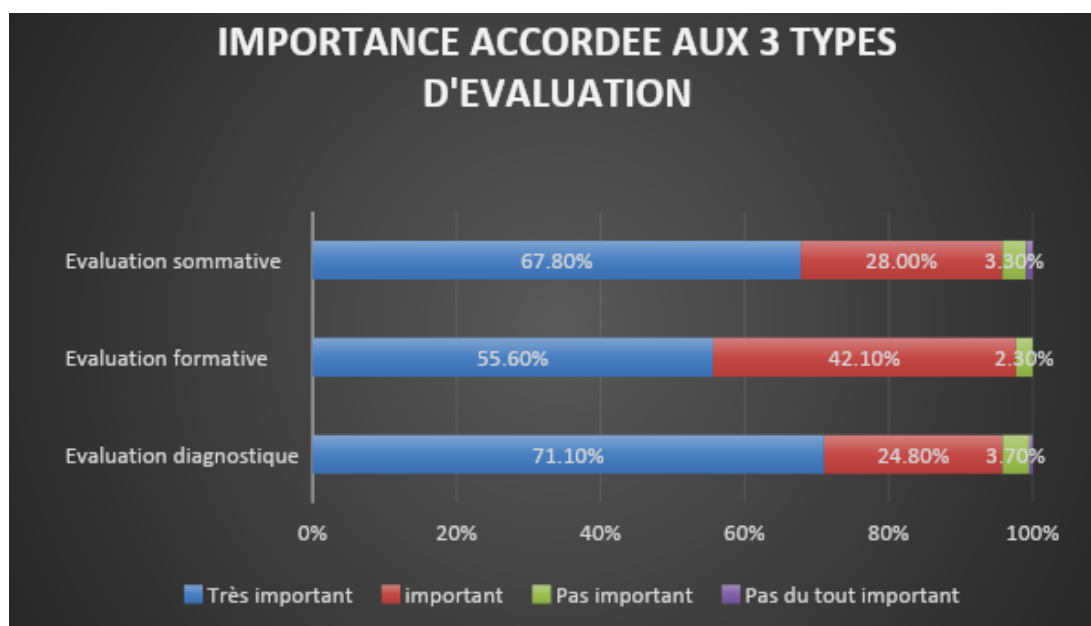
- Pour les deux évaluations diagnostiques que sont le *test d'entrée de palier* et le *test de positionnement*, respectivement 58,90 et 57,40% de la cible savent que le but principal visé dans ces évaluations est la planification des enseignements apprentissages, contre un peu plus de 40% qui ne le savent pas.

Seulement, même si la majorité des répondants connaissent le but principal visé dans ces trois évaluations formatives, parfois, bon nombre d'entre-eux ne le savent pas.

Bien qu'un nombre assez important d'enseignants soient capables de distinguer les fonctions des différentes évaluations en production d'écrits, une plus grande prise en charge de cette question dans les supports ou formations pédagogiques ne ferait que renforcer les enseignants afin qu'ils puissent exploiter les données d'évaluation à bon escient.

V.6. Les fonctions de l'évaluation

Graphique 8: Importance accordée à chacun des fonctions de l'évaluation des compétences en production des types de texte



Les résultats portant sur l'importance que les enseignants accordent aux différentes fonctions de l'évaluation sont représentés dans ce graphique. Ces résultats montrent que les enseignants accordent de l'importance à toutes les fonctions de l'évaluation. Ceci est illustré par les taux quasi nuls notés sur l'échelle « Très faible ». En effet on est à 00% pour l'évaluation formative, 0,50% pour l'évaluation diagnostique et 0,90% pour l'évaluation sommative.

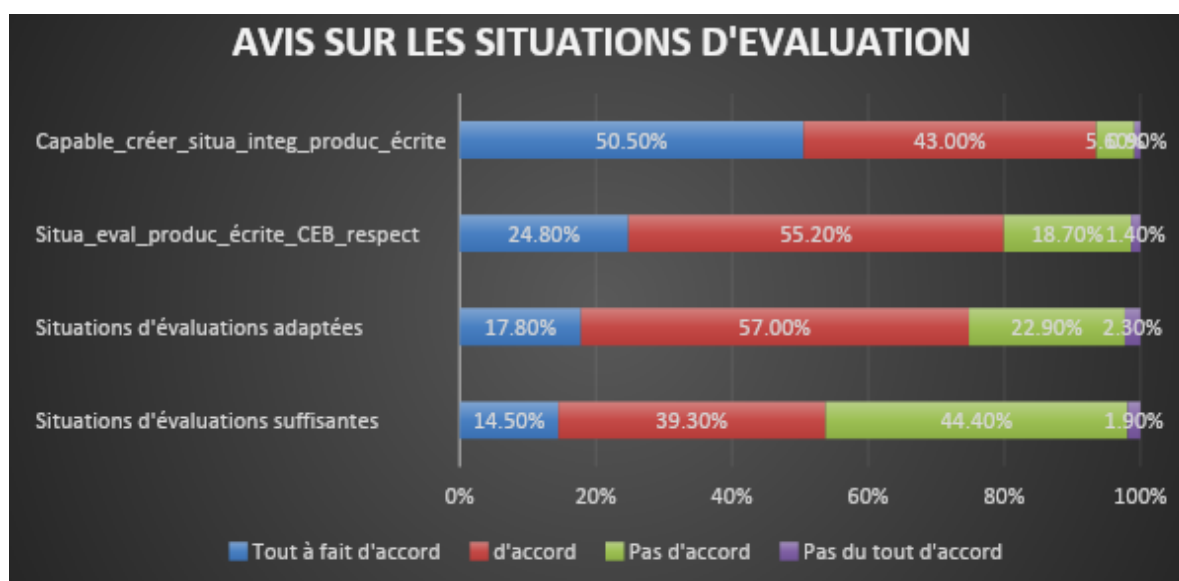
Ils accordent plus d'importance à l'évaluation formative avec 97,70% d'avis favorables, suit l'évaluation diagnostique pour 95,90% et enfin l'évaluation sommative pour 95,80%. D'ailleurs plus de la moitié des enseignants disent même accorder une importance très élevée pour chacune de ces évaluations

Globalement, les enseignants accordent de l'importance à tous les types d'évaluation surtout à l'évaluation formative.

Paradoxalement, on constate un écart entre les proportions de réponses relatives à l'importance accordée à chacun de ces trois types d'évaluation et celles relatives à la connaissance du but principal visé dans les évaluations relevant de ces types. Si 95% des enseignants déclarent accorder de l'importance à chacun de ces trois types d'évaluation, il y a 25 à 30% de la cible qui ignorent parfois le but assigné à ces évaluations. Accorder de l'importance à quelque chose dont on ignore l'utilité.

V.7. La perception de la prise en charge des situations d'évaluation dans les matériels pédagogiques

Graphique: 9: Perception de la prise en charge des situations d'évaluation dans les matériels pédagogiques



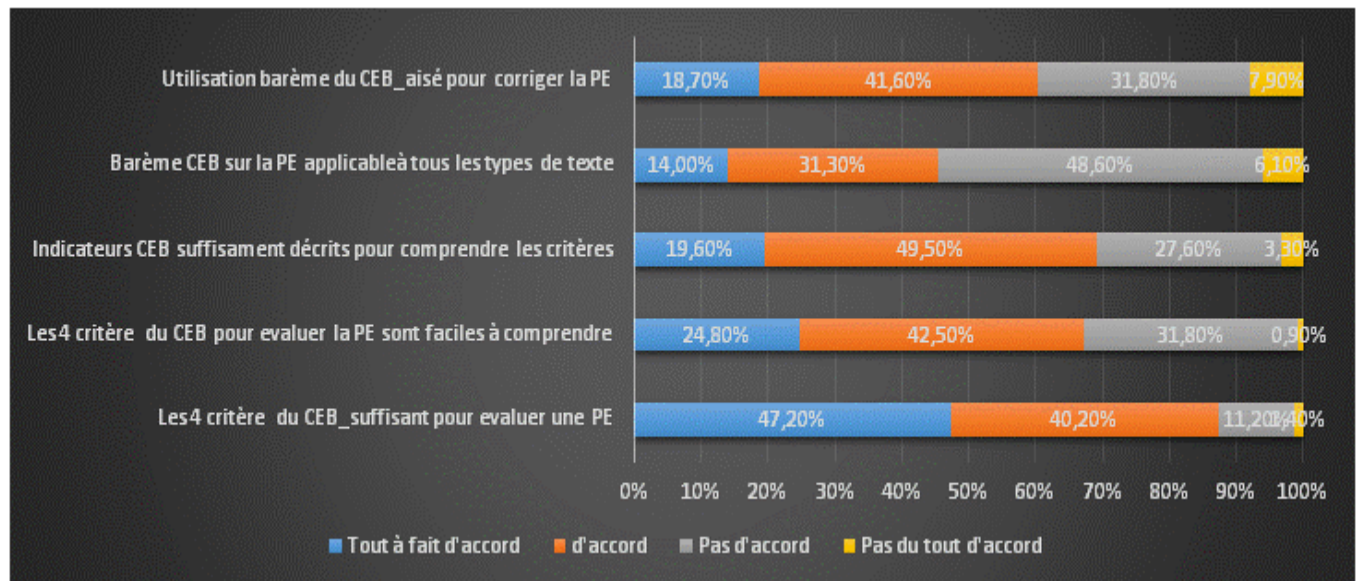
Ce graphique concentre les résultats des questions relatives au degré d'accord que les enseignants ont sur la suffisance, l'adaptabilité et le respect des normes des situations d'évaluation proposées dans le CEB et le matériel didactique ainsi que leur degré d'accord sur leur capacité à élaborer des situations d'évaluation.

Plus de la moitié des enseignants (53,80%) estiment que les situations d'évaluation dans le CEB et les manuels sont suffisantes contre 46,3% qui estiment le contraire. Ils sont nombreux à juger que ces situations sont adaptées (74,80%) et qu'elles respectent les caractéristiques d'une bonne situation d'évaluation avec un taux de 80%. De même, la quasi-totalité des enseignants (93,50%) déclarent être capables de créer des situations d'évaluation en production d'écrits.

Globalement, la quasi-totalité des enseignants estiment pouvoir élaborer des situations d'évaluation. Toutefois un nombre non négligeable d'entre eux estiment les situations d'évaluation du CEB et des manuels insuffisantes, inadaptées et ne respectant pas les caractéristiques d'une bonne situation d'évaluation.

V.8. La perception des critères dans le CEB

Graphique 10: La perception des critères dans le CEB



Ce graphique présente l'avis des enseignants sur les critères, les indicateurs ainsi que le barème de correction du CEB.

La grande majorité (87,40%) des enseignants enquêtés sont d'accord que les 4 critères du CEB sont suffisants pour évaluer la production d'écrit et même à 47,20%, ils disent être tout à fait d'accord sur la question.

A des taux moindres (67,30% et 69,10%), ils s'accordent que les 4 critères pour évaluer la production d'écrits sont faciles à comprendre et que les indicateurs du CEB sont suffisamment décrits pour comprendre ces dits critères.

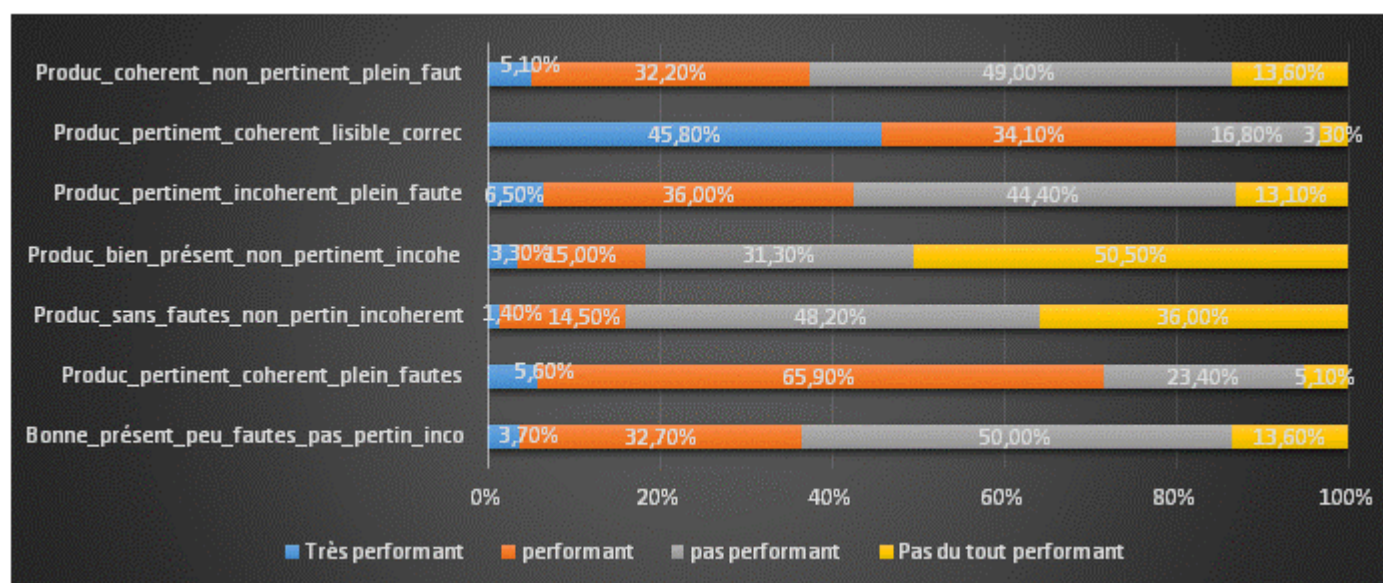
Cependant un nombre d'enseignants non négligeable sont en désaccord avec certaines assertions. Notamment 32,70% disent que les 4 critères ne sont pas faciles à comprendre, 30,90% aussi déclarent que les indicateurs ne sont pas suffisamment décrits pour faciliter la compréhension de ces critères et 39,70% estiment que l'utilisation du barème n'est pas aisée. Il faut surtout signaler que plus de la moitié (54,70%) des répondants sont d'avis que ce barème n'est pas applicable à tous les types de texte.

Si la majorité des enseignants considèrent les critères du CEB pour la production d'écrits suffisants, faciles à comprendre et bien décrits par leurs indicateurs, d'autres estiment le contraire. Pour ce qui est du barème ; certains ne le jugent ni aisé à utiliser ni applicable à tous les types de texte.

Ces avis devraient amener les spécialistes du CEB à rendre plus compréhensibles les critères d'évaluation de la production d'écrits. Il s'agira de les redéfinir de la manière la plus précise et de décrire les indicateurs de manière exhaustive pour que le barème soit facile à utiliser. Il faudrait, par ailleurs, reprendre le barème en fonction des spécificités liées à chacun de ces types de texte. Ces révisions permettraient d'atténuer la subjectivité des enseignants dans leur notation pour évaluer la production d'écrits de leurs élèves et de rendre les données d'évaluation plus fiables.

V.9. L'appréciation des performances des élèves en évaluation des compétences au niveau individuel et collectif

Graphique 11: Les performances des élèves dans l'évaluation des compétences en production d'écrits



Ce graphique présente le jugement que les enseignants portent sur des productions d'écrits en fonction des critères réussis.

Une production est très performante lorsque les 4 critères (pertinence, cohérence, correction de la langue, présentation) sont réussis : c'est l'avis de 46% des enseignants interrogés. Pourtant, 34% d'entre eux jugent cette production tout juste performante et les 20% autres estiment qu'elle n'est pas ou pas du tout performante. Cette appréciation au rabais est sans

doute due au peu de fautes contenues dans la production et montre l'importance que certains enseignants accordent à la correction de la langue.

Le poids que les enseignants accordent à chacun de ces quatre critères se révèle dans leur appréciation des productions d'écrits.

Le critère de pertinence est mis en avant. Une production dans laquelle la pertinence est le seul critère réussi, est jugée très performante par 7% des répondants et performante par 36% soit; 43% qui estiment cette production bonne contre 57% qui la jugent pas ou pas du tout performante.

La cohérence, seul critère réussi dans une production permet à 5% et 32% de la cible d'estimer cette production respectivement très performante et performante. A l'opposé, 63% la jugent pas ou pas du tout performante.

Les critères de correction de la langue et de présentation ont moins de poids dans le jugement des enseignants.

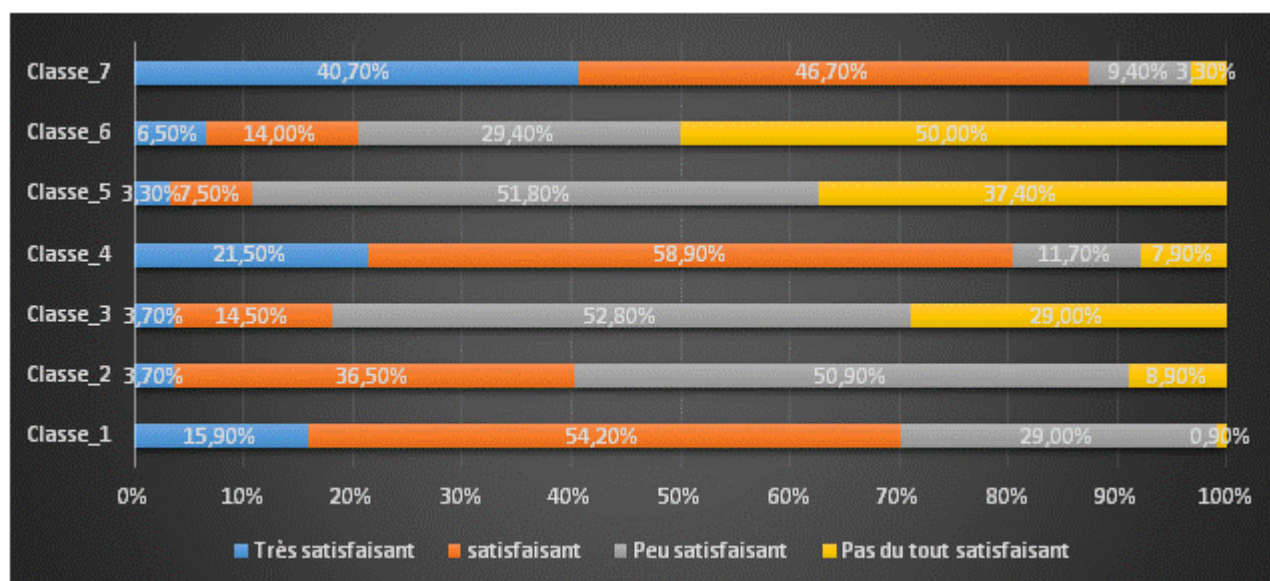
Si la présentation est le seul critère réussi, 3 et 15% seulement considèrent respectivement la production, très performante et performante alors que 72% la jugent pas ou pas du tout performante.

Seul un enseignant sur cent enquêtés dit qu'une production est très performante si elle ne contient aucune faute (seul critère réussi), 15% la juge performante et la grande majorité (74%) estime que cette même production n'est pas ou pas du tout performante.

A l'instar du CEB, les enseignants, dans leur grande majorité, privilégient les critères de pertinence et de cohérence pour apprécier la production d'écrits des élèves et considèrent les critères de présentation et de correction de la langue comme des critères de perfectionnement.

V.10. Les résultats de chaque classe

Graphique 12; Jugement des enseignants portant sur les performances de sept classes différentes :



Ce graphique présente les résultats du jugement des enseignants portant sur les performances de sept classes de CM2 en production d'écrits et plus spécifiquement sur le taux d'élèves ayant au moins obtenu la moyenne de 30 sur 60. L'objectif visé est de recueillir la représentation que les enseignants se font des résultats, compte tenu du taux de réussite et des scores obtenus par les élèves d'une classe.

Au regard du cumul des modalités de réponse (très satisfaisant et satisfaisant), les résultats sont jugés meilleurs respectivement dans les classes 7, 4 et 1. La classe 7 (60% des élèves ont obtenu la moyenne avec des scores de 50 points et plus) est appréciée à 87,40% ; le taux s'élève à 80,40% pour la classe 4 (70% des élèves ont obtenu la moyenne avec des scores variant de 30 à 50 points et plus) et à 70,10% pour la classe 1 (80% des élèves ont obtenu la moyenne avec seulement la moitié du total des points :30/60).

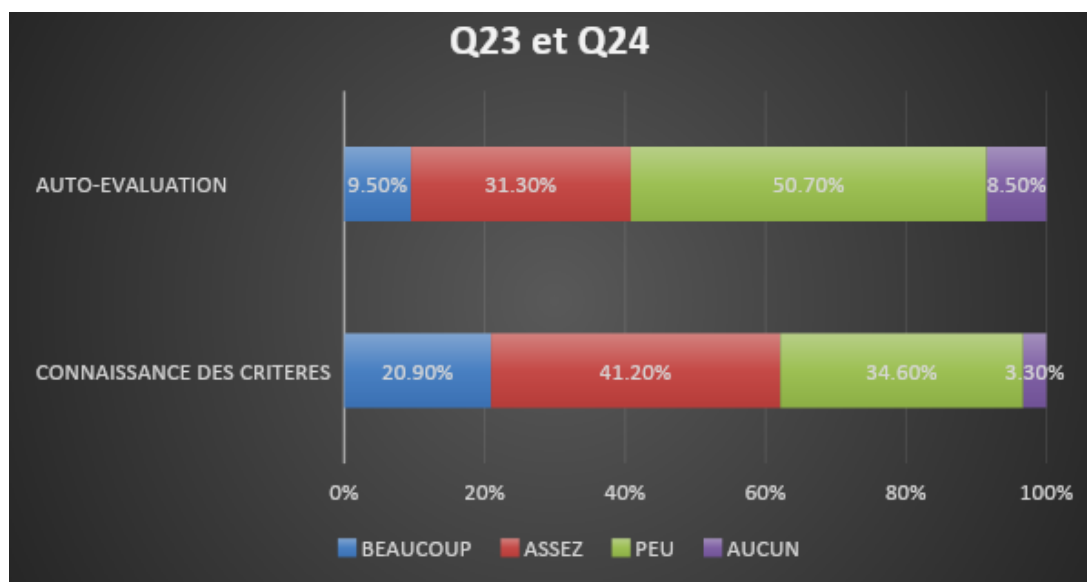
Par contre, pour les autres classes, la grande majorité des enseignants jugent que les résultats sont insuffisants. D'ailleurs 50,00% des répondants trouvent que les résultats de la classe 6 (15% des élèves ont obtenu la moyenne avec des scores de 50 points et plus) ne sont pas du tout satisfaisants. Certes, la classe 6 a obtenu le taux le moins élevé, mais il ressort globalement des jugements des répondants que le score est déterminant quand il s'agit d'apprécier les performances d'une classe. Cela peut être illustré avec la classe 7 (où 60% des élèves ont obtenu la moyenne) qui est jugée meilleure que la classe 1 où 80% des élèves ont obtenu la moyenne avec seulement la moitié du total des points. De même, les résultats de la classe 5 (où 35% des élèves ont obtenu la moyenne avec des scores de 30 points) sont

jugés moins satisfaisants que ceux de la classe 3 où seulement 20% des élèves ont obtenu la moyenne avec des scores de 50 points et plus.

Au regard des résultats globaux, il apparaît que pour mieux apprécier les performances d'une classe, il faudrait tenir compte à la fois du taux de réussite et surtout du poids des scores obtenus par les élèves. Les résultats de cette étude montrent ainsi, que les enseignants ont tendance à privilégier l'excellence. De ce point de vue, l'avis des enseignants devrait toujours être recueillis dans la détermination et la description quantitative et qualitative des seuils de performance aussi bien en production d'écrits que dans les autres domaines puisqu'ils sont des principaux acteurs à construire la qualité de notre système éducatif.

V.11. Capacité des élèves à s'auto évaluer

Graphique 13 : Perception sur la capacité des élèves à connaître les critères d'évaluation de la production d'écrits et à s'autoévaluer



Le graphique ci-dessus présente la proportion des élèves capables de s'autoévaluer et celle des élèves ayant pris connaissance des critères d'évaluation de la production d'écrits.

Dans l'ensemble, la majorité (62,10%) des répondants ont déclaré que bon nombre de leurs élèves (« Beaucoup d'élèves » ou « Assez d'élèves ») ont pris connaissance des critères d'évaluation de la production d'écrits. Cependant, pour les mêmes proportions, seuls 40,80% des enseignants estiment que leurs élèves sont capables de s'autoévaluer en production d'écrits.

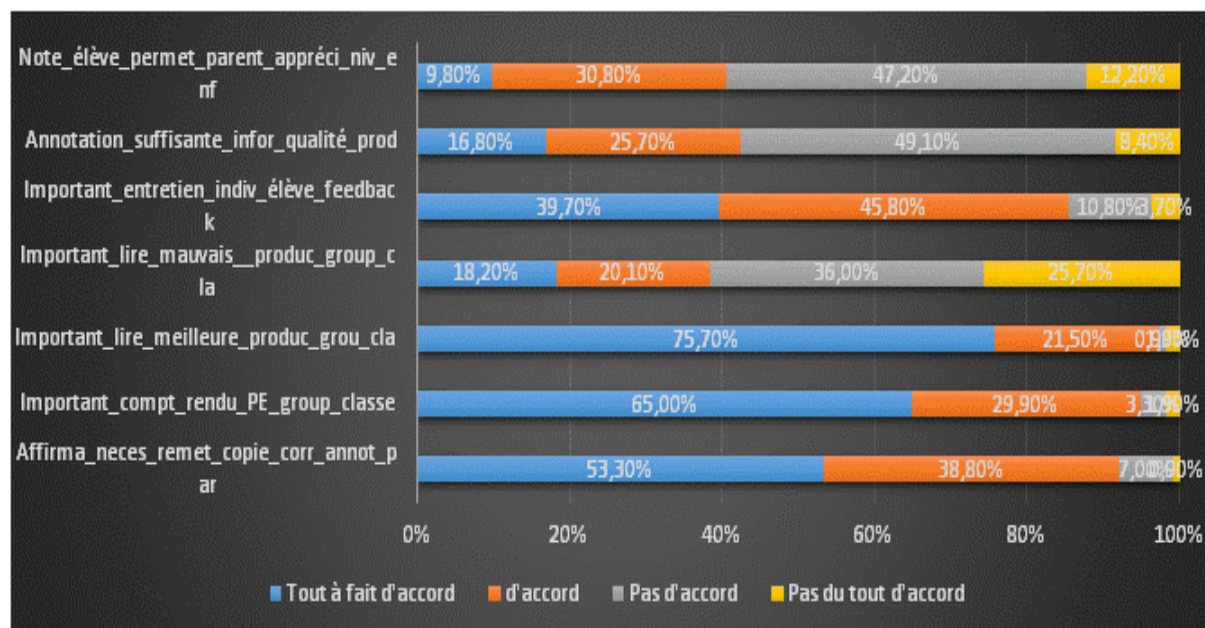
Par ailleurs, il faut souligner que 34,60% de répondants déclarent que leurs élèves sont peu nombreux à prendre connaissance des critères d'évaluation du CEB et 3,30% disent qu'aucun de leurs élèves ne connaît ces critères.

Egalement, 50,70% déclarent que peu sont leurs élèves capables de s'autoévaluer et 8,50% disent qu'aucun de leurs élèves n'en est capable.

Au regard de ce qui précède, les estimations des enseignants font ressortir un lien entre la connaissance des critères d'évaluation et la capacité des élèves à s'autoévaluer en production d'écrits.

V.12. Le degré d'accord des enseignants de CM2 (6^{ème} année du primaire) avec les procédés de communication des résultats des élèves en production d'écrits

Graphique 144: Le degré d'accord des enseignants de CM2 (6^{ème} année du primaire) avec les procédés de communication des résultats des élèves en production d'écrits Q 25



Ce graphique présente le degré d'accord des enseignants de CM2 (6^{ème} année du primaire) avec les procédés de communication des résultats des élèves en production d'écrits. Globalement, les données du graphique révèlent que les enseignants sont, en majorité « d'accord » avec quatre procédés de communication des résultats, à savoir la lecture des meilleures productions au groupe classe, soit un total de 97,20%, le compte rendu général au groupe classe, soit 94,90%, la remise des copies corrigées et annotées aux parents d'élèves, soit 92,10% et l'entretien individuel avec les élèves pour un feed-back, soit 85,5%. D'ailleurs, 75% des enseignants sont « tout à fait d'accord » avec les procédés consistant à lire les meilleures productions au groupe classe ; ils le sont aussi à 65,00% pour un compte rendu général au groupe classe et à 53,30% pour la remise des copies corrigées et annotées aux parents d'élèves.

Toutefois, la majorité des enseignants affirment leur désaccord avec les autres procédés de communication des résultats. Cela est perceptible avec un total de 61,70% d'enseignants contre la lecture des mauvaises productions au groupe classe, 59,40% contre l'appréciation du

niveau de l'élève par le parent à partir seulement d'une note et 57,50% contre les appréciations seules sur la copie des élèves pour les informer de la qualité de leur production.

Il ressort des résultats que la presque totalité des enseignants sont pour la lecture des meilleures productions au groupe classe alors qu'environ 2/3 d'entre eux ne sont pas d'accord avec la lecture des mauvaises productions au groupe classe.

V.13. La compétence pour remédier aux difficultés de vos élèves en production d'écrits

Tableau 2 : Perception sur la compétence pour remédier aux difficultés de vos élèves en production d'écrits

Modalités de réponse	Effectifs	Fréquences
Très élevé	23	10,90%
Elevé	157	74,40%
Faible	31	14,70%
Très faible	0	0,00%

Ce tableau présente le degré de compétence des enseignants à remédier aux difficultés des élèves en production d'écrits. Dans l'ensemble, il ressort des résultats que de nombreux enseignants (85,30% au total) déclarent être compétents pour remédier aux difficultés des élèves en production d'écrits. Certes, il n'y a que 10,90% des enseignants qui déclarent avoir un degré de compétence « Très élevé », mais 74,40% estiment que leur degré de compétence en remédiation est « élevé ».

Toutefois, 14,70% des répondants estiment que leur degré de compétence est faible pour remédier aux difficultés des élèves en production d'écrits. Cette proportion d'enseignants est non négligeable, compte tenu de l'importance de la remédiation dans le processus des enseignements-apprentissages.

Le CEB, comme les formations initiales ou continues devraient prendre davantage en charge cette question de la remédiation.

Même si l'essentiel des enseignants estiment être capables de remédier aux difficultés des élèves, il faut noter un taux non négligeable d'enseignants qui considèrent ce degré de compétence « faible ».

V.14. Les séances de remédiation dans votre classe

Tableau 6: Organisation de la remédiation

Modalités de réponse	Effectifs.	Fréquences.
Oui	72	34,10%
Non	139	65,90%
Non	139	65,90%

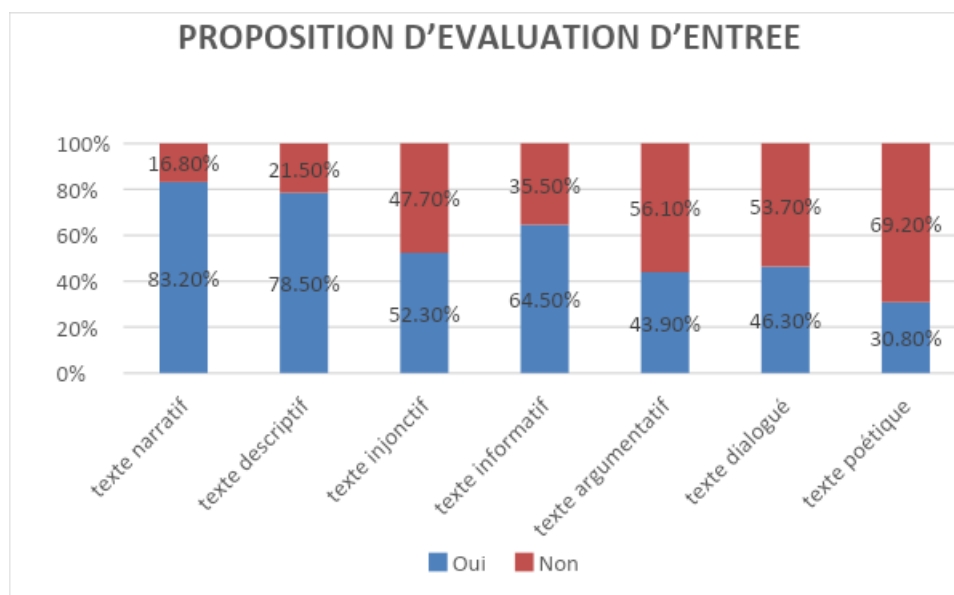
Le tableau ci-dessus traduit la réponse des enseignants à la question relative au temps d'organisation des séances de remédiation en classe.

Les résultats révèlent que la majorité des enseignants (65,90%) déclarent qu'ils n'ont pas suffisamment de temps pour organiser des séances de remédiation en classe. Ce constat insinue la question de plage horaire dans l'emploi du temps pour une pleine prise en charge des séances de remédiation en classe.

VI. La Pratique de l'évaluation

VI.1. L'évaluation diagnostique

Graphique 27 : Importance de l'évaluation d'entrée



Ce graphique présente les proportions d'enseignants ayant proposé une évaluation d'entrée en production d'écrits avant de démarrer les apprentissages ponctuels dans chacune des compétences de palier développées durant l'année scolaire.

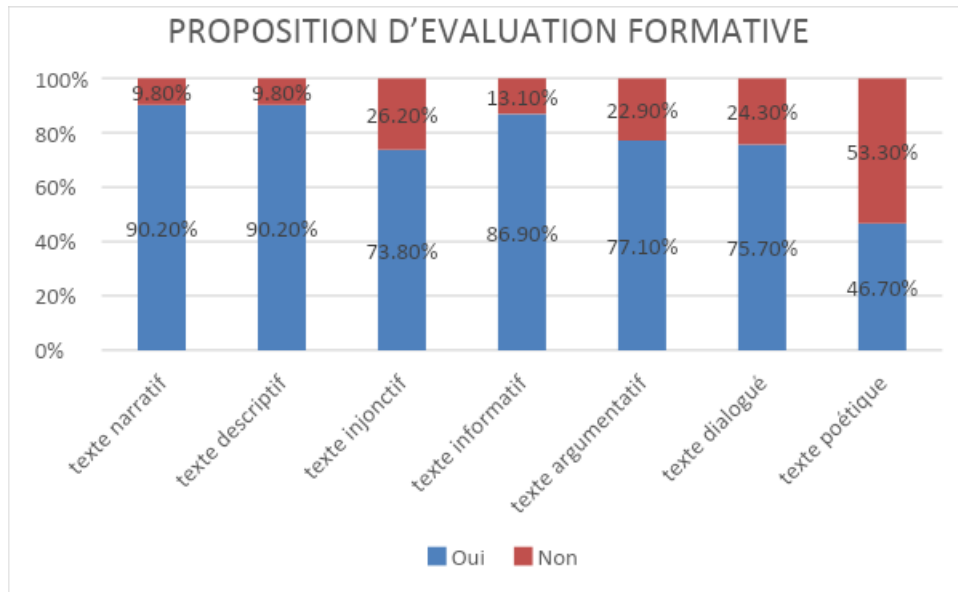
Les résultats révèlent que de nombreux enseignants déclarent avoir proposé une évaluation d'entrée dans chacune des compétences de palier suivantes : production de textes de type narratif (83,20%), de type descriptif (78,50%), de type informatif (64,50%) et de type injonctif (52,30%).

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 (69,20%), argumentatifs (56,10%) et dialogués (53,70%).

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.

VI.2. L'évaluation formative

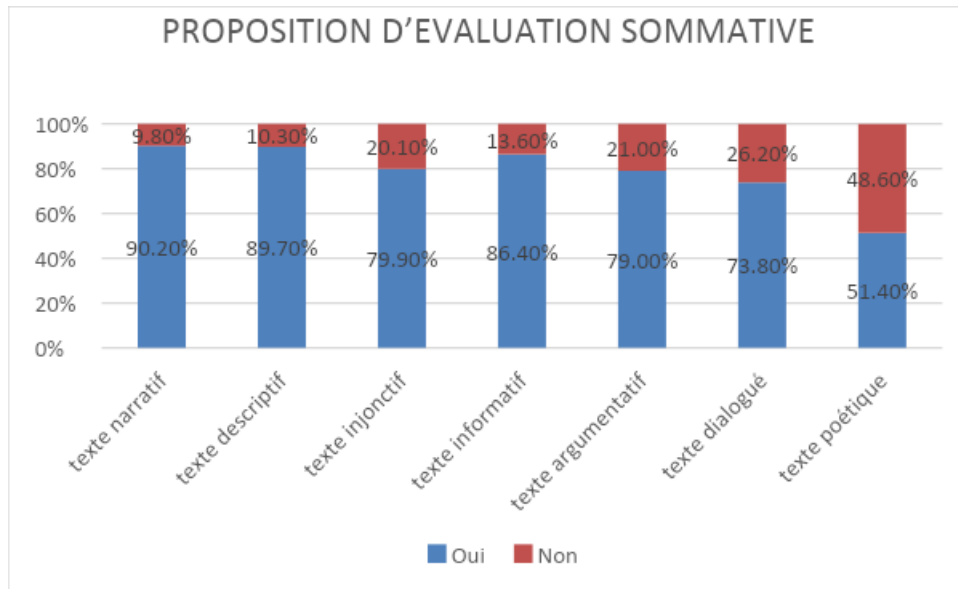
Graphique 15: Importance de l'évaluation formative



les proportions d’enseignants ayant proposé

VI.3. L’évaluation sommative

Graphique 16: Importance de l'évaluation sommative



Ce graphique présente les proportions d'enseignants ayant proposé une évaluation sommative en production de types de texte dans chacune des compétences de palier.

Dans l'ensemble, les résultats révèlent que 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 (51,40%), une forte tendance est notée pour les textes narratifs (90,20%) et les textes descriptifs (89,70%), suivis des textes informatifs (86,40%), injonctifs (79%) et dialogués (73,80%).

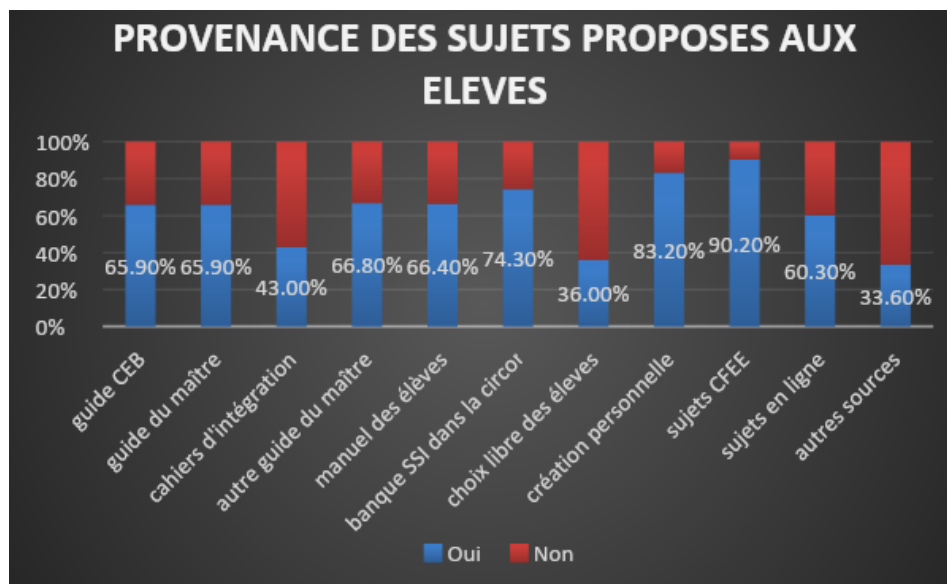
Toutefois, pour chacune des compétences de palier en question, des proportions non négligeables d'enseignants ont affirmé n'avoir pas proposé d'évaluation en fin de palier. Elles sont comprises entre 9,80% et 26,20% de répondants pour tous les types de texte sauf pour le type poétique avec 48,60%.

Même si la grande majorité de répondants affirme avoir proposé aux élèves une évaluation finale de palier dans toutes les compétences, il faut tenir compte de ceux qui soutiennent ne l'avoir pas proposé surtout pour le type poétique où ils sont encore plus nombreux.

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.

VI.4. Sources des sujets ou SSI proposés aux élèves

Graphique 17: Les outils de l'évaluation



Ce graphique montre que les sujets proposés aux élèves par leurs enseignants, proviennent de sources diverses. Si les sources sont variées, il faut toutefois noter que 90,20% des répondants déclarent qu'ils tirent leurs sujets ou SSI des sujets proposés au CFEE et 83,20% disent qu'ils créent eux-mêmes les situations d'évaluation qu'ils soumettent à leurs élèves en production d'écrits. Un bon nombre d'enseignants (60,30%) utilisent des sujets en ligne. Cela est révélateur que les enseignants utilisent les TIC dans leurs enseignements.

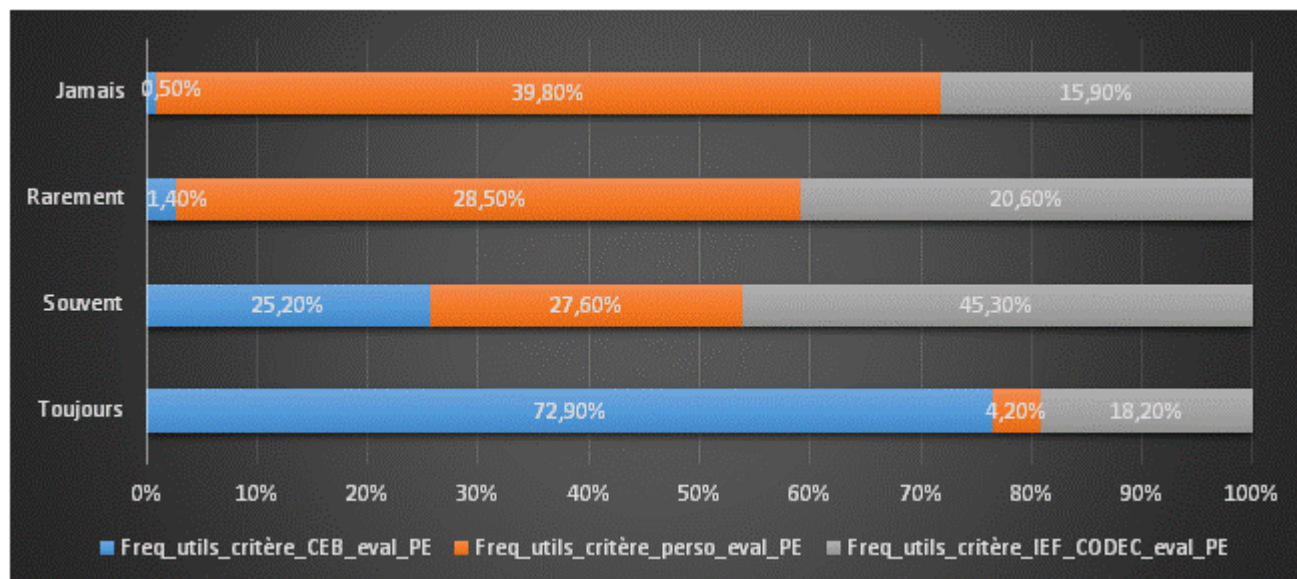
Pour les sujets provenant des documents disponibles (guides ou manuels), 65,90% des enseignants les utilisent alors qu'une bonne partie d'entre eux (34%) n'en fait pas usage. De même, pour chacune des neuf sources sur les onze citées, plus du tiers des répondants a affirmé que leurs sujets ne proviennent pas de ces dites sources.

Notons aussi que seuls 36% des enseignants impliquent leurs élèves dans le choix des sujets alors que 64% d'entre eux ne leur permettent pas de faire un choix libre de sujets.

Ainsi, dans la recherche de sujets, les enseignants utilisent plusieurs sources parmi lesquelles ils privilégient les épreuves de CFEE, la création de leurs propres sujets, les épreuves en ligne, les documents disponibles même si les élèves ne sont pas toujours impliqués dans le choix des sujets.

VI.5. Fréquence de l'utilisation des critères

Graphique 18: Fréquence de l'utilisation des critères



Ce graphique présente la fréquence d'utilisation des critères par les enseignants lors de l'évaluation de la production d'écrits.

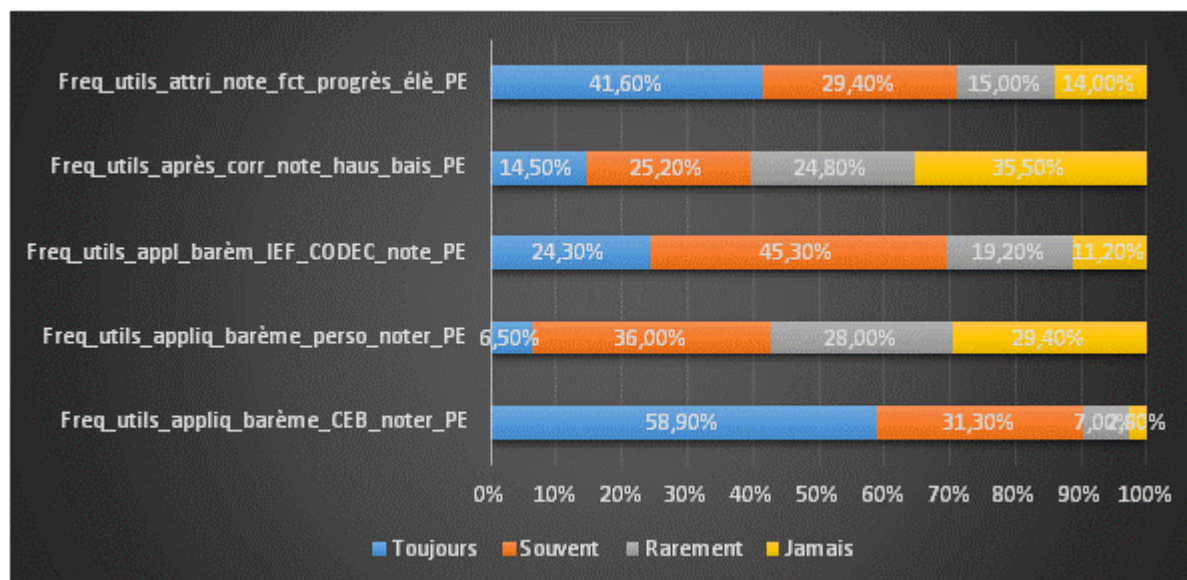
Les résultats montrent que la majorité des enseignants (72,90 %) utilisent toujours les critères de correction proposés par le CEB à savoir la pertinence, la cohérence, la correction de la langue et la présentation. Il faut toutefois noter que 18,20% d'entre eux utilisent toujours les critères proposés par l'IEF, l'équipe pédagogique ou le CODEC et 4,20% de l'effectif, les critères personnels.

Il faut souligner, par ailleurs, que de nombreux enseignants (45,30% et 25,20%) ont souvent recours, respectivement, aux critères élaborés par l'IEF, l'équipe pédagogique ou le CODEC et à ceux du CEB.

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 68,30% pour les critères personnels, il apparaît que les enseignants ne sont pas nombreux à se départir du prescrit pour prendre leurs propres initiatives. Il convient, à cet effet, de s'interroger sur la part réservée à la différenciation pédagogique.

VI.6. Fréquence de l'utilisation des procédés d'attribution de notes

Graphique 32 : Fréquence de l'utilisation des procédés d'attribution de notes



Ce graphique présente la fréquence d'utilisation des cinq procédés d'attribution de notes listés ci-dessus lors de l'évaluation de la production d'écrits. L'analyse de ces données permettrait d'identifier les bases de notation impliquant les procédés de pondération que les enseignants appliquent le plus dans leurs pratiques évaluatives.

Pour l'attribution de note en production d'écrits, le taux d'enseignants ayant répondu « toujours », de façon décroissante, s'élève à 58,90% pour le barème du CEB, à 41,60% en fonction des progrès de l'élève, à 24,30% pour un barème proposé par l'IEF, l'équipe pédagogique ou le CODEC, à 14,50% après la correction des premières copies pour une révision des notes et à 6,50% pour le barème personnel. Cependant, le cumul des modalités de réponse « toujours » et « souvent » indique que la majorité des enseignants utilisent fréquemment, dans l'ordre, le barème du CEB (90,20), l'attribution de note en fonction des progrès de l'élève (71,00%) et un barème proposé par l'IEF, l'équipe pédagogique ou le CODEC (69,60%).

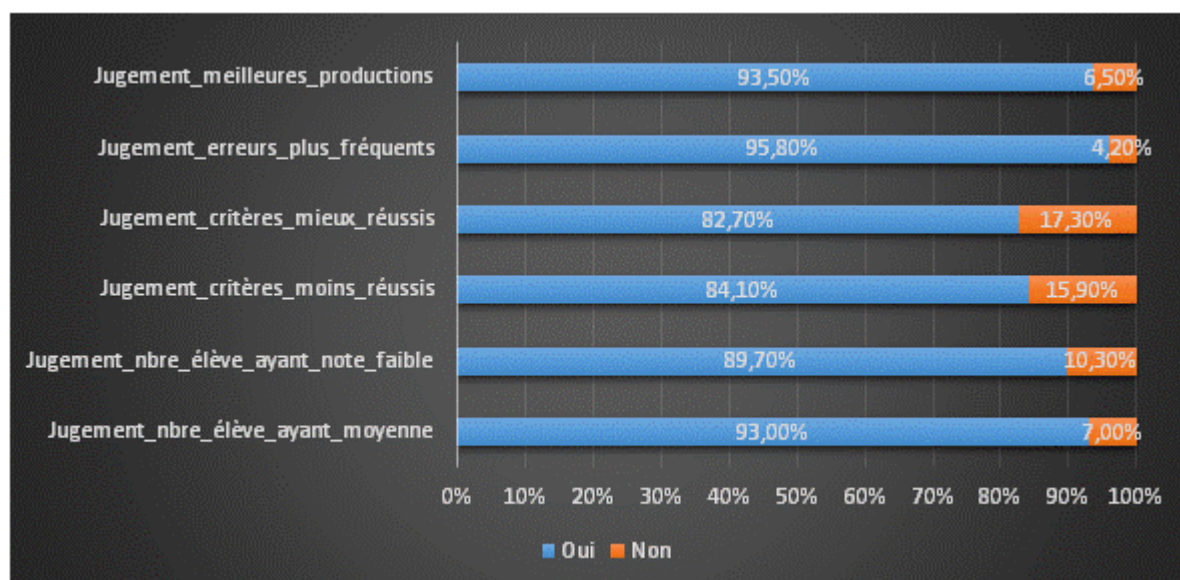
Il faut noter ainsi que le procédé consistant à revoir les notes après la correction des premières copies n'est jamais utilisé par 35,50% des répondants et que le taux d'enseignants qui, rarement, en ont recours s'élève à 20,80%. Le constat est presque le même avec l'application

d'un barème personnel pour lequel 28,00% des enseignants ont répondu « rarement » et 29,40% « jamais ».

Globalement, il ressort des résultats que de nombreux répondants s'inscrivent dans le prescrit avec le barème du CEB et, dans une moindre mesure, celui de l'IEF, de l'équipe pédagogique ou du CODEC. Ainsi, il convient de s'interroger sur le taux élevé des enseignants qui appliquent l'attribution de note en fonction des progrès de l'élève.

VI.7. Jugement sur les indicateurs

Graphique 33 : Jugement sur les indicateurs



Le graphique ci-dessus présente le jugement que les enseignants portent sur la production d'écrits des élèves en se basant sur cinq indicateurs bien définis. L'objectif visé est de recueillir la prépondérance des éléments d'appréciation qui fondent le jugement des enseignants dans leurs pratiques évaluatives.

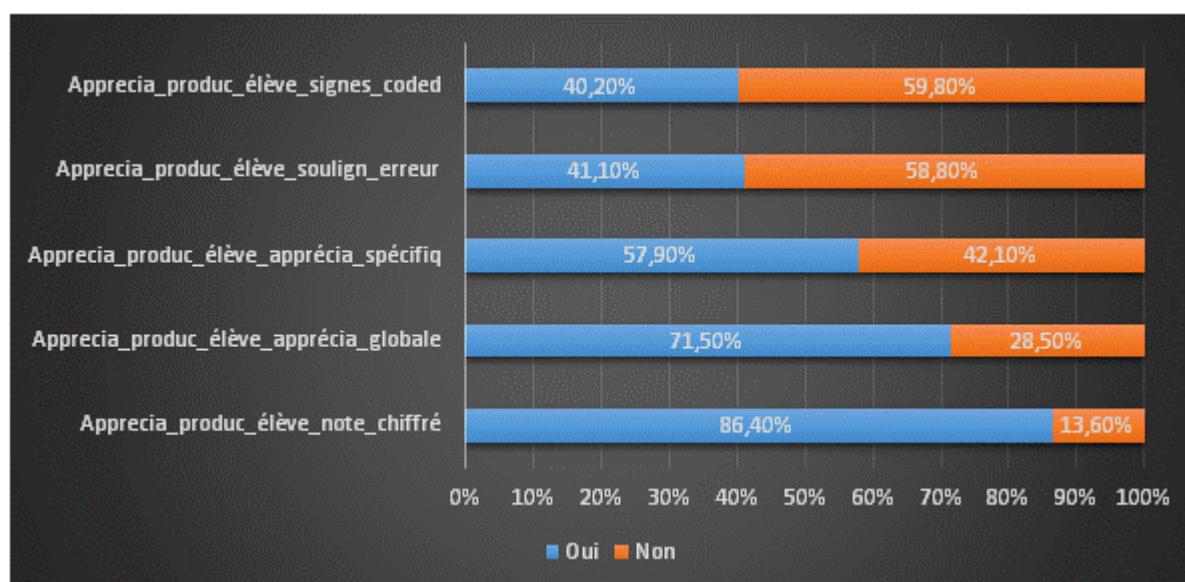
Ainsi, pour une très grande majorité des enseignants, le jugement porte sur les erreurs les plus fréquentes, les meilleures productions et le nombre d'élèves ayant la moyenne. De même, le nombre d'élèves en difficulté, les critères les moins réussis comme les critères les mieux réussis sont bien intégrés dans le jugement de nombreux enseignants en production d'écrits.

On constate ainsi, que dans le processus de prise de décision en évaluation de production d'écrits des élèves, tous les indicateurs nommés ci-dessus sont utilisés par la plupart des enseignants même si c'est à des degrés légèrement différents.

Toutefois, il faut noter que 17,30% des répondants ne prennent pas en compte les critères les mieux réussis et mieux, avec le taux très élevé des répondants qui portent leur jugement sur « Les erreurs les plus fréquentes », on peut espérer que les enseignants se soucient davantage de la phase de remédiation.

VI.9. Appréciation sur la production des élèves

Graphique 34 : Appréciation sur la production des élèves



Ce graphique présente les différentes sortes de procédés d'appréciations formulées par les enseignants par rapport à la production d'écrits de leurs élèves.

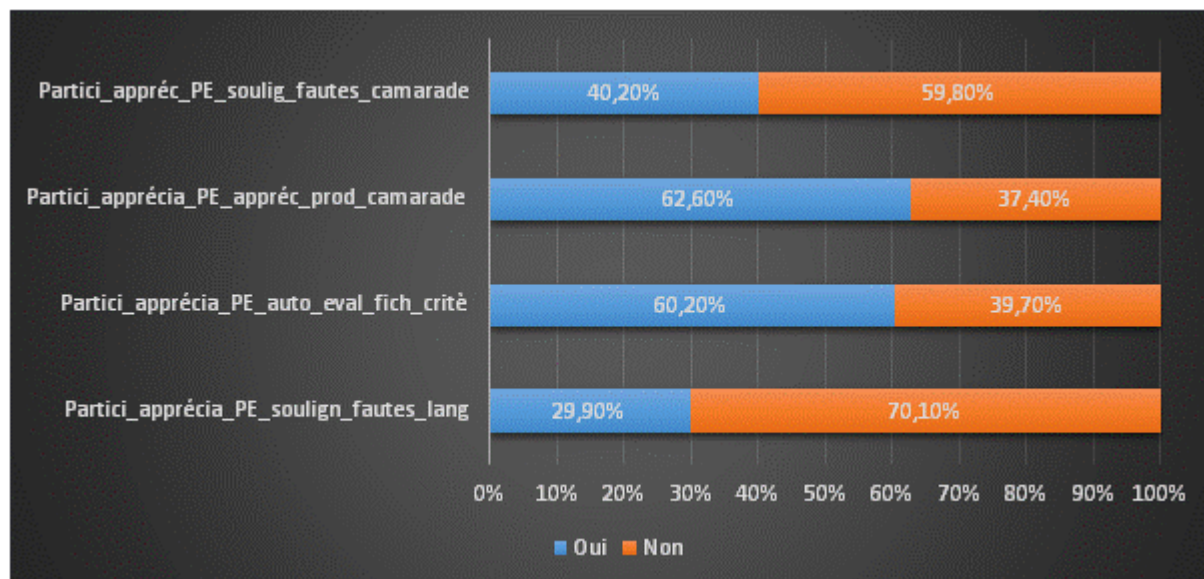
Il ressort des résultats que la note chiffrée est de loin la plus utilisée par les enseignants (86,40%), suit l'appréciation globale pour la production (71,50%). L'appréciation spécifique pour chaque critère n'est adoptée que par un peu plus de la moitié des enseignants enquêtés (57,90%) même si au regard de l'APC, ce procédé est plus à même d'indiquer à l'élève les aspects sur lesquels il devrait mettre l'accent pour relever son niveau de compétence.

Toutefois, plus de la moitié des enseignants indiquent ne pas utiliser les signes ou les codes (59,80%) ni souligner les erreurs (58,80%) pour apprécier les productions des élèves.

Ainsi, pour donner leur appréciation de la production des élèves, la majorité des enseignants enquêtés opte pour une note chiffrée sur la copie de l'élève, une appréciation globale sur la production et dans une moindre mesure, une appréciation spécifique pour chaque critère.

VI.10. Participation des élèves à l'appréciation de leur compétence

Graphique 19: La participation des élèves à la remédiation



Le graphique ci-dessus présente la participation des élèves à l'appréciation de leur compétence en production d'écrits. A travers les données recueillies auprès des enseignants, il serait possible d'appréhender le degré d'implication des élèves dans l'évaluation de leur compétence.

De manière générale, selon les enseignants interrogés, les élèves participent à l'appréciation de leurs productions. Bien plus d'enseignants sollicitent leurs élèves pour évaluer les productions à partir de fiches de critères que pour déterminer les erreurs linguistiques.

En effet, 62,60% des enseignants ont recours à l'évaluation par les pairs en permettant aux élèves d'apprécier les copies de leurs camarades à partir d'une fiche de critères de réussite et 60,20% à l'autoévaluation (l'élève évalue sa propre production à partir d'une fiche de critères de réussite).

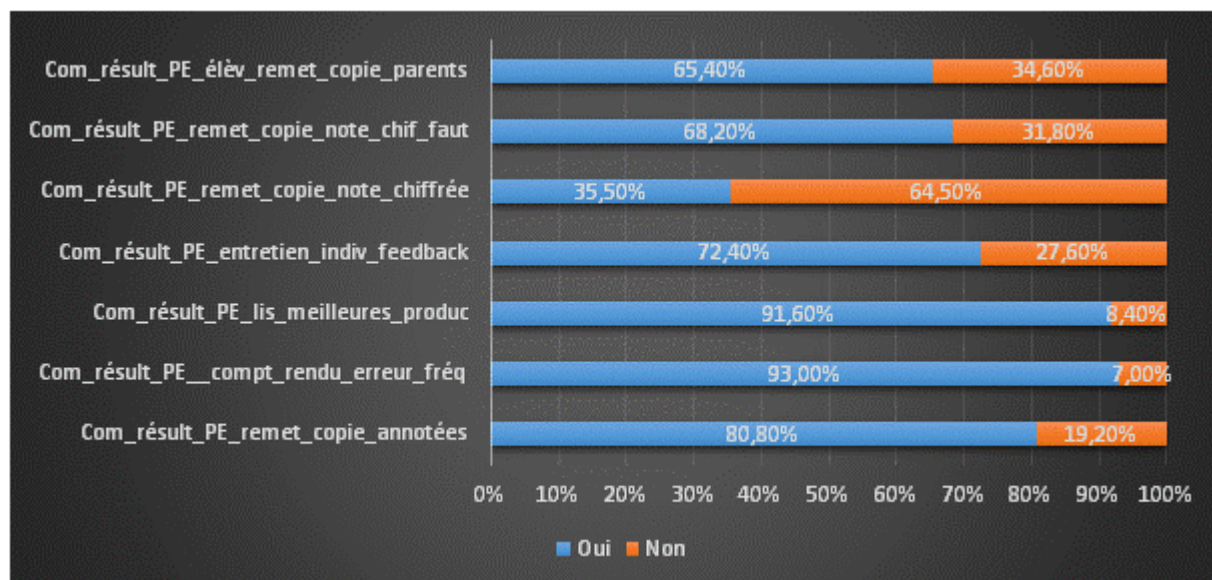
A contrario, parmi eux, 70,10% ne demandent pas à leurs élèves de souligner les fautes de langue contenues dans leur propre production. Le taux des enseignants ayant répondu

négativement au fait de souligner les fautes dans les copies de leurs camarades s'élève aussi à 59,80%.

Ainsi, il faut noter que la participation des apprenants à l'appréciation de leur propre compétence en production d'écrits est plus remarquable en évaluation par les pairs et en autoévaluation qu'en correction de la langue qui n'est qu'un critère parmi tant d'autres.

VI.11 Communication des résultats des élèves

Graphique 20: La communication des résultats



Le graphique ci-dessus présente les procédés que les enseignants échantillonnés utilisent pour communiquer les résultats de leurs élèves en production d'écrits.

Les résultats montrent que la majorité des enseignants (93%) font un compte-rendu de l'évaluation au groupe classe en insistant sur les erreurs les plus fréquentes et les critères non réussis. 91,60% d'entre eux communiquent les résultats en lisant les meilleures productions au groupe classe, 80,89% remettent les copies annotées avec des appréciations, des notes et des fautes soulignées aux élèves, 72,40% font un entretien individuel avec les élèves et 68,20% remettent les copies avec des notes chiffrées et les fautes soulignées. Parmi eux, 65,40% demandent à leurs élèves de remettre les cahiers aux parents.

La note chiffrée unique comme moyen de communication des résultats aux élèves est utilisée par une part non négligeable des enseignants enquêtés (35,50%). Elle n'est certes pas suffisamment parlante pour les compétences de l'élève dans un dispositif ancré dans l'APC et doit donc être sérieusement reconsidérée.

Il ressort de cette analyse que sur les sept procédés ci-dessus, six sont pris en charge au détriment du seul procédé consistant à remettre directement les copies des élèves avec seulement une note chiffrée.

VI.12. Fréquence de la remédiation

Tableau 37 : Fréquence de la remédiation

A quelle fréquence posez-vous les actions de remédiation ci-dessous après avoir corrigé la production d'écrits de vos élèves ?				
	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Recenser les difficultés principales à remédier	77,10%	21,50%	1,40%	0,00%
Repérer les sources des erreurs	69,20%	26,60%	4,20%	0,00%
Donner des exercices de consolidation ciblant les difficultés rencontrées	56,50%	40,20%	3,30%	0,00%
Faire une révision sur les difficultés rencontrées	53,70%	42,10%	4,20%	0,00%
Reprendre entièrement des apprentissages ponctuels que la majorité des élèves ne maîtrisent pas.	47,20%	35,10%	16,40%	1,40%
Donner les mêmes types d'exercice à tous les élèves	29,00%	41,20%	14,00%	15,90%
Donner des exercices différents en fonction des groupes de niveau	35,10%	41,60%	16,40%	7,00%
Demander à certains élèves de reprendre leur production après remédiation	39,70%	44,40%	11,20%	4,70%
Corriger les exercices proposés en remédiation	65,90%	27,10%	5,60%	1,40%
Estimer les progrès des élèves après correction des exercices de remédiation	64,50%	31,30%	3,30%	0,90%

Le tableau ci-dessus présente la fréquence des actions de remédiation que les enseignants posent après correction de la production d'écrits de leurs élèves.

Dans un dispositif de remédiation, les enseignants, en grande majorité, font toujours le recensement des difficultés à remédier (77,10%), le repérage des sources des erreurs (69,20%), la correction des exercices proposés en remédiation (65,90%), l'estimation des progrès des élèves après correction des exercices de remédiation, l'administration d'exercices de consolidation ciblant les difficultés rencontrées (56,50%) et une révision sur les difficultés rencontrées. Moins de la moitié (47,20%) des enseignants reprennent entièrement des apprentissages ponctuels que la majorité des élèves ne maîtrisent pas.

41,60% des enseignants différencient souvent les exercices de remédiation en fonction des groupes de niveau. Parmi les répondants, 44,40% demandent souvent à certains élèves de reprendre leur production après remédiation.

Toutefois un taux assez élevé d'enseignants (70,60%) donne toujours ou souvent les mêmes types d'exercices à tous les élèves. Ceci ne s'inscrit pas dans la dynamique de la remédiation qui tient surtout compte des groupes de niveau.

Recommandations

Vu ces constats, il serait judicieux d'aider les enseignants dans leur développement personnel et professionnel. Pour cela, les recommandations suivantes pourraient être appliquées :

- **Recommandations concernant la formation des enseignants**

Les structures de formation initiale doivent revoir les curricula et insister davantage sur la place de l'apprentissage des types de texte et des pratiques d'évaluation. Elles doivent aussi inciter les maîtres-encadreurs des stagiaires à expliquer les pratiques d'évaluation et à orienter les stagiaires vers les bonnes pratiques.

Les structures de formation continue doivent renforcer les séminaires de formation et insister sur l'évaluation des apprentissages.

Les corps de contrôles doivent contrôler les méthodes utilisées dans les classes pour ce qui concerne les pratiques d'évaluation pour une harmonisation des stratégies d'enseignement et d'évaluation de la production d'écrits.

- **Recommandations concernant l'enseignement de la production d'écrits**

Les enseignements des types d'écrits et de la didactique des écrits doivent être renforcés dans toutes les structures qui s'occupent de formation.

Les cellules d'animation pédagogiques doivent davantage insister lors des rencontres sur les types de texte et leur enseignement.

- **Recommandations concernant l'apprentissage initial de l'activité de rédaction**

La révision des curricula de la formation dans les Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Education qui s'occupent de la formation des enseignants doit prendre en compte l'apprentissage de l'activité de rédaction en ne perdant pas de vue que les stagiaires sélectionnés pour la formation présentent des profils et des trajectoires académiques différentes et qu'une prise à niveau est nécessaire pour une bonne prise en charge de l'enseignement de la production d'écrits.

- **Recommandations concernant les relations entre production écrite, fonctionnement de la langue, orthographe et lexique**

Les enseignants doivent être sensibilisés au fait que la connaissance et le maniement de la langue ne sont pas différents de la production d'écrits et que les activités y afférant sont complémentaires. De ce fait, ils doivent se projeter vers l'évaluation en confectionnant leurs fiches de cours.

- **Recommandations relatives à l'exploitation du numérique**

La formation aux outils numériques est devenue incontournable. Ils offrent aussi de nouveaux usages pédagogiques dans les classes.

Pour cela il faut procéder à : équiper les écoles en outils numériques pour ensuite développer leur usage pédagogique et plus largement éducatif ; diffuser et mutualiser les pratiques efficientes

Bien qu'un nombre assez important d'enseignants soient capables de distinguer les fonctions des différentes évaluations en production d'écrits, une plus grande prise en charge de cette question dans les supports ou formations pédagogiques ne ferait que renforcer les enseignants afin qu'ils puissent exploiter les données d'évaluation à bon escient.

Conclusion tirée : Comme la très grande majorité des répondants se disent capables de créer des situations d'évaluation en production d'écrits, un accompagnement technique serait opportun pour aider les enseignants à constituer une banque de situations significatives d'évaluation, suffisantes et mieux adaptées à leurs élèves.

Au regard des résultats globaux, il apparaît que pour mieux apprécier les performances d'une classe, il faudrait tenir compte à la fois du taux de réussite et surtout du poids des scores obtenus par les élèves. Les résultats de cette étude montrent ainsi, que les enseignants ont tendance à privilégier l'excellence. De ce point de vue, l'avis des enseignants devrait toujours être recueilli dans la détermination et la description quantitative et qualitative des seuils de performance aussi bien en production d'écrits que dans les autres domaines puisqu'ils sont des principaux acteurs à construire la qualité de notre système éducatif.

CONCLUSION

Cette recherche qui a été effectuée dans 5 Inspections de l'Education et de la Formation établies en milieu urbain, milieu péri-urbain et en milieu rural a permis de tâter le pouls des pratiques évaluatives telles qu'elles sont mises en œuvre de façon effective 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, nous avons pu constater que l'expérience avait une grande influence sur les pratiques à cause de la formation des enseignants. En effet, nombre d'entre eux avaient été formés sur le modèle de la Pédagogie par Objectifs et ont éprouvé beaucoup de difficultés à s'adapter à l'Approche par les Compétences qui est entrée en vigueur avec l'introduction du nouveau Curriculum de l'Education de Base.

Par ailleurs, la formation initiale comme la formation continuée ne prennent pas suffisamment en compte les techniques d'évaluation et les enseignants ne sont pas suffisamment préparés à cette pratique. Ainsi, ils se « débrouillent » et font des choix sur les enseignements. C'est ainsi que plus on maîtrise un type de texte, 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.

Par ailleurs, 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.

La communication des résultats est bien faite et la remédiation est un moment pris très au sérieux par les enseignants.

Plusieurs recommandations ressortent de cette étude et nous estimons devoir mettre l'accent sur certaines d'entre elles :

Eu égard à l'éducation inclusive, pour favoriser la réussite scolaire de toutes et de tous, il convient d'inciter les enseignants à prendre en charge la différenciation pédagogique. Ainsi, formés à l'élaboration des critères, les enseignants pourront apporter des changements dans les situations d'évaluation qui touchent aussi bien aux critères qu'aux exigences d'évaluation pour les élèves ayant des besoins particuliers.

Compte tenu de la nécessité d'une guidance permanente des apprenants pour accéder à un niveau de réalisation maximale de la compétence en production d'écrits, un accent particulier doit être mis à la faveur d'une formation des enseignants à l'utilisation des procédés d'appréciation spécifique de chaque critère

Dans une perspective de formation à la communication des résultats des élèves en production d'écrits, mettre en exergue la nécessité d'éviter de fournir à l'élève comme unique information sa note.

Au regard de l'attitude des enseignants sur la prise en charge des mécanismes de correction après fixation des erreurs et manquements, il semble nécessaire de former les enseignants à l'utilisation des données d'évaluation pour mieux réussir les actions de remédiation.

Dans tous les cas, 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 maitres gagneraient aussi à être outillés pour la prise en charges des enfants à besoins spécifiques.

BIBLIOGRAPHIE

- BARIBEAU, A. (2015). Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages, Thèse de doctorat, Disponible sur <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1187/>
- BÉLAIR, L. M., L'évaluation dans l'école, Paris, ESF, 1999. BÉLAIR, L. M., « Savoir construire la relation éducative », in M. THÉBERGE, (coord.), Former à la profession enseignante, Montréal, Éditions Logiques, p. 23-52
- Bishop Marie-France (2010). « *Racontez vos vacances...* » *Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- BRANCA-ROSOFF, S. & GARCIA-DEBANC, C. (2007). L'avant-texte à l'école primaire : quelques jalons de 1850 à nos jours, *Langue Française* 155, pp.35-50
- CARRE I. et MOY L. (1925) *La première année de rédaction et d'élocution à l'usage des classes élémentaires des lycées et des collèges et des candidats au certificat d'études primaires*, livre du maître.
- CHOUINARD, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., & Plante, I. (2005).
- 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.
- Jean Marie De Ketele, Xavier Roegers, *Méthodologie du recueil d'informations-Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1991, p.64.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.ÉDUCATECHNOLOGIQUES, VOLUME 1 - Numéro 1, Février 1993
- FONDS QUEBECOIS DE LA RECHERCHE SUR LA SOCIÉTÉ ET LA CULTURE, 2005, L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire (Rapport nO2 003-PS-94321). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- 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.
- HALTÉ, J.-F., & PETITJEAN (1989b) : « Analyse de l'exercice dit "la rédaction" et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », in A. Petitjean, dir., *Pour une didactique de l'écriture*, Université de Metz, Collection « Didactique des textes », 9-47.
- Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.

- JORRO Anne. L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Feb 2006, Paris, France. ffhalshs-00195900f
- JORRO, Anne. « L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. vol. xviii, no. 1, 2013, pp. 107-116.
- LAPOINTE Jacques, L'approche systémique et la technologie de l'éducation, Revue
- LEGENDRE, M.-F. ET MORRISSETTE, J. (2014). Défis et enjeux de l'approche par compétences dans le cadre de la Nouvelle Gestion Publique. In J. Morissette & M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 211-245). Québec : PUL.
- LEGENDRE, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? Chap. I, pp. 27-51 dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillion (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- LEGENDRE, M.-F. (2004) *Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires: d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences*. Dans, Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra. *Constructivisme : choix contemporains : Hommage à Ernst Von Glaserfeld*. (p. 53-91). Québec : Presse de l'Université du Québec. 2004.
- 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.
- LEGENDRE, M.-F. (2001, septembre-octobre). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages
- Leroux Julie Lyne (2010), *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives : rapport de recherche*, disponible sur <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1342>.
- Lumbroso Olivier , Doquet Claire, Tauveron Catherine. Repères « Ecrire avec / sur / de littérature » . France. 2009, 978-2-7342-11716.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Lettre de Politique Générale Sectorielle (LPGS).

- 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)
- Morrisette, 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.
- Morrisette, J., & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education sciences & society*, 2(2), 120-132. Extrait de: [http://www.unimc.it/riviste/index.php/es_s/article/view/189/117]
- Peraya, D., & Jaccaz, B. (2004). Analyser, soutenir, et piloter l'Innovation : Un modèle ASPI". TICE 2004. *Les TICE ou les technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et dans l'industrie* (pp. 283-289) Université de technologie de Compiègne. Retrieved from <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17709>. Aussi: <edutice-00000705>
- PERCHERON Olivier, 2016, *Construire des compétences en production d'écrit à travers un projet d'écriture en cycle 2 (CE1)*, Dumas Education.
- Roy, Anne Melissa (2013). *Les pratiques évaluatives d'enseignantes de l'éducation préscolaire : portrait d'une commission scolaire québécoise*. Mémoire. Rimouski, Québec, Université du Québec à Rimouski, Unités départementales des sciences de l'éducation, 121 p.
- Savoie-Zajc, L. (2000). *La recherche qualitative/interprétative en éducation*. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), Introduction à la recherche en éducation (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP
- Séguy André, 1992, Programmation des apprentissages de la production d'écrits : du projet d'école aux projets de cycles, in *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 5, pp. 185-202.
- Thomas, S., Li, X.Y., Sabo, P.J., Sandstrom, R., Thurman, R.E., Canfield, T.K., Giste, E., Fisher, W., Hammonds, A., Celniker, S.E., Biggin, M.D., Stamatoyannopoulos, J.A. (2011). Dynamic reprogramming of chromatin accessibility during *Drosophila* embryo development. *Genome Biol.* 12(5);R43.

ANNEXES

Questionnaire

Les pratiques évaluatives des enseignants de la 3e étape sur les compétences en production d'écrits
--

Novembre-Décembre - INEADE_FASTEF

Cette étude est menée dans 05 IEF. Les résultats qui en découleront, vont permettre à la communauté scientifique de mieux comprendre les pratiques évaluatives des enseignants de la 3^{ème} étape en évaluation des compétences de palier en production d'écrits. Ce questionnaire est anonyme et nous avons veillé à ce que vos réponses ne contiennent aucune information permettant de vous identifier. Nous vous remercions d'avance de votre collaboration pour les réponses fournies.

Inspection de l'Education et de la Formation :

Commune :

Nom de l'établissement :

Code de l'école :

I. INFORMATIONS SUR L'ENSEIGNANT

Q 1. Sexe de l'enseignant(e).

Cochez une seule réponse

☐ Homme ☐ Femme

Q 2. Quel est votre diplôme académique le plus élevé ?

Cochez une seule réponse

☐ BFEM ☐ Bac ☐ Licenc
e ☐ Master
et plus

Q 3. Quelle série avez-vous suivie ?

Cochez une seule réponse

☐ Série ☐ Série ☐ Autre ☐ Aucune
A/L C/D/S série

Q 4. Quel est votre diplôme professionnel le plus élevé ?

Cochez une seule réponse

☐ CEAP ☐ CAP ☐ AUCUN

Q 5. Quelle est votre ancienneté dans l'enseignement ?

Cochez une seule réponse

☐ 1 à 4 ☐ 5 à 8 ☐ 9 à 12 ☐ 13 ans
ans ans ans et plus

Q 6. Quelle est votre expérience du niveau (CM1 ou CM2) ?

Cochez une seule réponse

☐ 1 à 4 ☐ 5 à 8 ☐ 9 à 12 ☐ 13 ans
ans ans ans et plus

Q7. Quel est le type de classe ?

Cochez une seule réponse

☐ Traditionnelle ☐ CDF ☐ CMG

Q 8. Quel est l'effectif de votre classe ?

Cochez une seule réponse

☐ 1 à 25 ☐ 26 à 45 ☐ 46 à 60 ☐ Plus
de 60

Q. 9. Disposez-vous du guide pédagogique du CEB ?

Cochez une seule réponse

☐ Oui ☐ Non

Q 10. Disposez-vous d'un guide du maître (de la même collection que les manuels des élèves)

Cochez une seule réponse

☐ Oui ☐ Non

Q 11. Avez-vous abordé la question de l'évaluation des apprentissages dans les situations ci-dessous ?

Cochez oui ou non

SITUATIONS	Oui	Non
Durant la formation initiale (cours théoriques)	☐	☐
Durant la formation initiale (stages pratiques)	☐	☐
Séminaire de formation	☐	☐
Cellule d'animation pédagogique	☐	☐

Q 12. Avez-vous abordé les types de texte dans les situations ci-dessous ?

Cochez oui ou non

SITUATIONS	Ou i	No n

Durant la formation initiale (cours théoriques)	☐	☐
Durant la formation initiale (stages pratiques)	☐	☐
Séminaire de formation	☐	☐
Cellule d'animation pédagogique	☐	☐

II. PERCEPTION

Q.13 Quel degré d'importance accordez-vous aux compétences de palier de la 3^{ème} étape en production d'écrits dans vos enseignements ?

Mettez une seule croix sur chaque ligne au regard de chaque compétence.

Compétences de palier	Très élevé	Elevé	Faible	Très faible
Produire des textes de type narratif	☐	☐	☐	☐
Produire des textes de type descriptif	☐	☐	☐	☐
Produire des textes de type injonctif	☐	☐	☐	☐
Produire des textes de type informatif	☐	☐	☐	☐
Produire des textes de type argumentatif	☐	☐	☐	☐
Produire des textes de type dialogué	☐	☐	☐	☐
Produire des textes de type poétique	☐	☐	☐	☐

Q 14. Quel est votre degré de maîtrise des caractéristiques de chacun de ces types de texte ?

Mettez une seule croix sur chaque ligne au regard de chaque compétence.

Types de texte	Très élevé	Elevé	Faible	Très faible
Texte narratif	☐	☐	☐	☐
Texte descriptif	☐	☐	☐	☐
Texte injonctif	☐	☐	☐	☐
Texte informatif	☐	☐	☐	☐
Texte argumentatif	☐	☐	☐	☐
Texte dialogué	☐	☐	☐	☐
Texte poétique	☐	☐	☐	☐

Q 15. Comment estimez-vous votre capacité à évaluer vos élèves en production d'écrits pour les compétences suivantes ?

Mettez une seule croix pour chaque ligne.

Compétences de palier	Très élevée	Elevée	Faible	Très faible
Produire des textes de type narratif	☐	☐	☐	☐
Produire des textes de type descriptif	☐	☐	☐	☐
Produire des textes de type injonctif	☐	☐	☐	☐
Produire des textes de type informatif	☐	☐	☐	☐
Produire des textes de type argumentatif	☐	☐	☐	☐
Produire des textes de type dialogué	☐	☐	☐	☐
Produire des textes de type poétique	☐	☐	☐	☐

Q 16. Comment avez-vous estimé le niveau de vos élèves en production des types de texte ci-dessous ?

Mettez une seule croix pour chaque ligne.

Types de texte	Très satisfaisant	Satisfaisant	Pas satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
Texte narratif	☐	☐	☐	☐
Texte descriptif	☐	☐	☐	☐
Texte injonctif	☐	☐	☐	☐
Texte informatif	☐	☐	☐	☐
Texte argumentatif	☐	☐	☐	☐
Texte dialogué	☐	☐	☐	☐
Texte poétique	☐	☐	☐	☐

Q 17. Selon vous, quel est le but principal visé dans les évaluations soumises aux élèves de la 3^{ème} étape en production d'écrits ?

Mettez une seule croix pour chaque ligne.

EVALUATIONS	PLANIFIER les apprentissages	REMEDIER aux difficultés des élèves	ATTESTER les compétences des élèves	JE NE SAIS PAS
La production d'écrits au CFEE	☐	☐	☐	☐

La production d'un type de texte avant le déroulement des apprentissages ponctuels du palier	☐	☐	☐	☐
La production de textes pour l'apprentissage de l'intégration avec les SAI (1 à 3)	☐	☐	☐	☐
La production de textes au premier essai	☐	☐	☐	☐
La dernière évaluation standardisée (composition)	☐	☐	☐	☐
La production d'écrits après un bloc significatif d'objectifs	☐	☐	☐	☐
En début d'année, le test de positionnement en production d'écrits	☐	☐	☐	☐
L'évaluation des élèves en production d'écrits à la fin de l'étape	☐	☐	☐	☐

Q 18. Comment estimez-vous l'importance que vous accordez à chacune des fonctions de l'évaluation des compétences des élèves en production d'écrits ?

Mettez une seule croix par ligne

Les fonctions de l'évaluation	Très important	Important	Pas important	Pas du tout importance
Evaluation diagnostique (exemple : en début d'année ou au début d'une compétence de palier)	☐	☐	☐	☐
Evaluation formative (exemple : les évaluations pour l'apprentissage à l'intégration)	☐	☐	☐	☐
Evaluation sommative (exemple : les compositions ou l'évaluation en fin de palier)	☐	☐	☐	☐

Q 19. Quel est votre degré d'accord avec les affirmations suivantes ?

Mettez une seule croix par ligne

Affirmations	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	
Les situations d'évaluation en production d'écrits sont <i>suffisantes</i> dans le CEB et les manuels disponibles	☐	☐	☐	☐	
Les situations d'évaluation en production d'écrits contenues dans le CEB et les manuels disponibles sont <i>adaptées</i> au contexte et au niveau de mes élèves	☐	☐	☐	☐	
Toutes les situations d'évaluation en production d'écrits contenues dans le CEB et les manuels disponibles respectent les caractéristiques d'une situation d'évaluation de compétence	☐	☐	☐	☐	
Je suis capable de créer des situations d'intégration en production d'écrits	☐	☐	☐	☐	

Q 20. Quel est votre degré d'accord avec les affirmations suivantes ?

Mettez une seule croix par ligne

Affirmations	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Les 4 critères (pertinence, cohérence, correction de la langue et présentation) du CEB pour évaluer la production d'écrits sont suffisants pour évaluer une production	☐	☐	☐	☐
Les 4 critères (pertinence, cohérence, correction de la langue et présentation) du CEB pour évaluer la production d'écrits sont faciles à comprendre	☐	☐	☐	☐
Les indicateurs du CEB sont suffisamment décrits pour faciliter la compréhension de chacun des critères.	☐	☐	☐	☐

Le barème unique du CEB sur la production d'écrits est applicable de la même manière à tous les types de texte	☐	☐	☐	☐
L'utilisation du barème du CEB est aisée pour corriger la production des élèves	☐	☐	☐	☐

Q 21. Comment jugez-vous les performances suivantes dans l'évaluation des compétences en production d'écrits ?

Mettez une seule croix par ligne

Appréciations	Très performant	Performant	Pas performant	Pas du tout performant
Très bonne présentation, peu de fautes, pas du tout pertinente et incohérente	☐	☐	☐	☐
Production tout à fait pertinente et cohérente, pleine de fautes et pas bien présentée	☐	☐	☐	☐
Production sans faute, non pertinente, incohérente et pas bien présentée	☐	☐	☐	☐
Production tout à fait bien présentée, non pertinente incohérente et pleine de fautes	☐	☐	☐	☐
Production très pertinente, incohérente, pleine de fautes et pas bien présentée	☐	☐	☐	☐
Production pertinente, cohérente, bien présentée,	☐	☐	☐	☐

avec peu d’incorrections de la langue				
Production très cohérente, non pertinente, pleine de fautes et pas bien présentée	☐	☐	☐	☐

Après un essai avec des élèves de 6 classes de CM2, les résultats suivants (exprimés en pourcentage d'élèves) ont été enregistrés en production d'écrits.

Q 22. Comment jugez-vous les résultats de chaque classe ?

Mettez une seule croix par ligne

Classes de CM2	Résultats	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
Classe 1	80% des élèves ont obtenu la moyenne (avec seulement la moitié du total des points: 30/60)	☐	☐	☐	☐
Classe 2	45% des élèves ont obtenu la moyenne (avec des scores de 40 à 45 points)	☐	☐	☐	☐
Classe 3	20% des élèves ont obtenu la moyenne (avec des scores de 50 points et plus)	☐	☐	☐	☐
Classe 4	70% des élèves ont obtenu la moyenne (avec des scores variant de 30 à 50 points et plus)	☐	☐	☐	☐
Classe 5	35% des élèves ont obtenu la moyenne (avec des scores de 30 points)	☐	☐	☐	☐
Classe 6	15% des élèves ont obtenu la moyenne (avec des scores de 50 points et plus)	☐	☐	☐	☐
Classe 7	60% des élèves ont obtenu la moyenne (avec des scores de 50 points et plus)	☐	☐	☐	☐

Q 23. A combien estimez-vous la proportion de vos élèves ayant pris connaissance des critères d'évaluation de la production d'écrits ?

Mettez une croix devant la réponse choisie :

☐ Beaucoup d'élèves	☐ Assez d'élèves	☐ Peu d'élèves	☐ Aucun élève
---	--	--	---

Q 24. A combien estimez-vous la proportion de vos élèves capables de s'autoévaluer (identifier ses points forts et ses points faibles) en production d'écrits ?

Mettez une croix devant la réponse choisie :

☐ Beaucoup d'élèves	☐ Assez d'élèves	☐ Peu d'élèves	☐ Aucun élève
---	--	--	---

Q 25. Quel est votre degré d'accord avec les affirmations suivantes ?

Mettez une seule croix par ligne

Affirmations	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Il est nécessaire de remettre les copies corrigées et annotées de mes élèves à leurs parents.	☐	☐	☐	☐
Il est important de faire un compte rendu général de la production des élèves au groupe classe	☐	☐	☐	☐
Il est important de lire les meilleures productions au groupe classe	☐	☐	☐	☐
Il est important de lire les mauvaises productions au groupe classe	☐	☐	☐	☐
Il est important d'avoir un entretien individuel avec certains élèves pour leur faire le feed-back de leur travail	☐	☐	☐	☐
Les appréciations sur la copie des élèves sont suffisantes pour les informer de la qualité de leur production	☐	☐	☐	☐
La note, seule, de l'élève permet à un parent instruit d'apprécier le niveau de son enfant en production d'écrits	☐	☐	☐	☐

Q 26. Comment estimez-vous votre degré de compétence pour remédier aux difficultés de vos élèves en production d'écrits ?

Mettez une croix devant la réponse choisie

☐ Très élevé	☐ Elevé	☐ Faible	☐ Très faible
--	---------------------------------------	--	---

Q 27. Avez-vous suffisamment de temps pour organiser des séances de remédiation dans votre classe ?

Mettez une croix devant la réponse choisie

☐ Oui	☐ Non
-------------------------------------	-------------------------------------

III. PRATIQUES EVALUATIVES

Q 28. Avez-vous proposé à vos élèves une évaluation d'entrée (en production de type de texte) avant de démarrer les apprentissages ponctuels dans chacune des compétences de palier développées durant l'année scolaire ?

Cochez oui ou non sur chaque ligne.

COMPETENCES	Oui	Non
Produire des textes de type narratif	☐	☐
Produire des textes de type descriptif	☐	☐
Produire des textes de type injonctif	☐	☐
Produire des textes de type informatif	☐	☐
Produire des textes de type argumentatif	☐	☐
Produire des textes de type dialogué	☐	☐
Produire des textes de type poétique	☐	☐

Q 29. Pour l'apprentissage de l'intégration en production d'écrits, avez-vous proposé à vos élèves au moins une évaluation (essai en production de type de texte), dans chacune des compétences de palier développées durant l'année scolaire ?

Cochez oui ou non.

COMPETENCES	Oui	Non
Produire des textes de type narratif	☐	☐
Produire des textes de type descriptif	☐	☐
Produire des textes de type injonctif	☐	☐
Produire des textes de type informatif	☐	☐
Produire des textes de type argumentatif	☐	☐
Produire des textes de type dialogué	☐	☐
Produire des textes de type poétique	☐	☐

Q 30. Avez-vous proposé à vos élèves une évaluation (évaluation finale du palier) en production de type de texte, dans chacune des compétences de palier développées durant l'année scolaire ?

Cochez oui ou non.

COMPETENCES	Oui	Non
Produire des textes de type narratif	☐	☐
Produire des textes de type descriptif	☐	☐
Produire des textes de type injonctif	☐	☐
Produire des textes de type informatif	☐	☐
Produire des textes de type argumentatif	☐	☐
Produire des textes de type dialogué	☐	☐
Produire des textes de type poétique	☐	☐

Q 31. Les sujets de rédaction ou situations significatives d'intégration (SSI) que vous avez proposés à vos élèves en production d'écrits proviennent-ils des sources ci-dessous ?

Cochez oui ou non sur chaque ligne.

SOURCES	Oui	Non
Guide pédagogique (CEB)	☐	☐
Guide du maître (de la même collection que les manuels des élèves)	☐	☐
Cahier de production d'écrits des élèves	☐	☐
Guide du maître (d'une autre collection)	☐	☐
Manuel des élèves	☐	☐
Banque de SSI ou de sujets (de l'IEF, de l'école)	☐	☐
Choix libre des élèves	☐	☐
Je crée des SSI	☐	☐
Sujets du CFEE	☐	☐
Sujets en ligne (Internet)	☐	☐
Autre (si Oui, préciser) _____	☐	☐

Q 32 A quelle fréquence utilisez-vous les critères suivants pour évaluer des productions d'écrits ?

Cochez une seule fois sur chaque ligne.

Sources	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Critères du CEB (pertinence, cohérence, correction de la langue et présentation)	☐	☐	☐	☐
Critères personnels	☐	☐	☐	☐
Critères élaborés par l'IEF, l'équipe pédagogique ou le CODEC.	☐	☐	☐	☐

Q 33. A quelle fréquence utilisez-vous les procédés ci-dessous pour attribuer une note à la production d'écrits de vos élèves ?

Cochez une seule fois sur chaque ligne.

Propositions	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
J'applique strictement le barème du CEB	☐	☐	☐	☐
J'applique un barème personnel	☐	☐	☐	☐
J'applique un barème proposé par l'IEF, l'équipe pédagogique ou le CODEC	☐	☐	☐	☐
Après la correction des 1 ^{ères} copies, je revois mes notes à la hausse ou à la baisse	☐	☐	☐	☐
J'attribue une note à un élève en fonction de ses progrès	☐	☐	☐	☐

Q. 34 Après avoir corrigé la production de vos élèves, portez-vous votre jugement sur les indicateurs suivants ?

Cochez oui ou non sur chaque ligne.

Indicateurs	Oui	Non
Le nombre d'élèves ayant la moyenne	☐	☐
Le nombre d'élèves ayant des notes très faibles	☐	☐
Les critères les moins réussis	☐	☐
Les critères les mieux réussis	☐	☐
Les erreurs les plus fréquentes	☐	☐
Les meilleures productions	☐	☐

Q 35. Comment appréciez-vous la production de vos élèves ?

Cochez oui ou non sur chaque ligne.

Modes d'appréciation	Oui	Non
Je mets une note chiffrée sur la copie de l'élève.	☐	☐
Je mets une appréciation globale pour la production	☐	☐
Je mets une appréciation spécifique pour chaque critère	☐	☐
Je souligne seulement les erreurs des élèves	☐	☐
Je mets des signes ou codes compris par mes élèves	☐	☐

Q 36. Comment vos élèves participent-ils à l'appréciation de leur compétence en production d'écrits ?

Cochez oui ou non sur chaque ligne.

Indicateurs	Oui	Non
Je demande à chaque élève de souligner les fautes de langue contenues dans sa production.	☐	☐

Je demande à chaque élève de faire l'autoévaluation de sa production à partir d'une fiche de critères de réussite.	☐	☐
Je demande à chaque élève d'apprécier la production d'un de ses camarades à partir d'une fiche de critères de réussite.	☐	☐
Je demande à chaque élève de souligner les fautes de langue contenues dans la production d'un de ses camarades.	☐	☐

Q 37. Comment communiquez-vous les résultats de vos élèves en production d'écrits ?

Cochez oui ou non.

Indicateurs	Oui	No n
Je remets à mes élèves des copies annotées (appréciations, notes, fautes soulignées).	☐	☐
Je fais un compte-rendu de l'évaluation au groupe classe en insistant sur les erreurs les plus fréquentes et les critères non réussis.	☐	☐
Je lis les meilleures productions au groupe classe.	☐	☐
Je fais des entretiens individuels pour le feed-back avec certains élèves.	☐	☐
Je remets à mes élèves des copies avec seulement une note chiffrée.	☐	☐
Je remets à mes élèves des copies avec une note chiffrée et les fautes soulignées.	☐	☐
Je demande périodiquement aux élèves de remettre leurs cahiers de production d'écrits à leurs parents.	☐	☐

Q 38. A quelle fréquence posez-vous les actions de remédiation ci-dessous, après avoir corrigé la production d'écrits de vos élèves ?

Cochez une seule fois sur chaque ligne.

Actions	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Recenser les difficultés principales à remédier.	☐	☐	☐	☐
Repérer les sources des erreurs	☐	☐	☐	☐
Donner des exercices de consolidation ciblant les difficultés rencontrées.	☐	☐	☐	☐
Faire une révision sur les difficultés rencontrées.	☐	☐	☐	☐
Reprendre entièrement des apprentissages ponctuels que la majorité des élèves ne maîtrisent pas.	☐	☐	☐	☐
Donner les mêmes types d'exercice à tous les élèves.	☐	☐	☐	☐

Donner des exercices différents en fonction des groupes de niveau.	☐	☐	☐	☐
Demander à certains élèves de reprendre leur production après remédiation.	☐	☐	☐	☐
Corriger les exercices proposés en remédiation.	☐	☐	☐	☐
Estimer les progrès des élèves après correction des exercices de remédiation	☐	☐	☐	☐

Merci pour votre collaboration !