

# Pratiques évaluatives des enseignants de la 3<sup>ème</sup> étape : évaluation des compétences de palier en production d'écrits

## *Assessment practices of Key Stage 3 teachers: Assessment of tiered skills in writing production*

**Mamadou Drame**

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation, Université Cheikh Anta Diop de Dakar,  
Sénégal

**Adjara Agne, Khalil Diarra, Abdou Diaw, Bala Ndiaye, Amadou Moctar Sy, Birama Toure**

Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation, Sénégal

### **Résumé**

---

L'évaluation des apprentissages constitue un défi pour les enseignants, surtout pour ce qui concerne les compétences de palier en production d'écrits. Généralement, les enseignants, qui sont les produits de leur formation initiale, ont tendance à négliger des types d'écrits essentiels pour la suite de la formation des élèves au moyen et au secondaire. Suite à une enquête menée dans 5 Inspections de l'Éducation et de la formation, les enseignants ont répondu aux questions sur la fréquence de l'évaluation des compétences de palier, les documents qui sont utilisés pour élaborer les outils d'évaluation, les critères de jugement des performances des élèves et les moyens utilisés pour communiquer les résultats de l'évaluation.

Mots clés : évaluation, apprentissage, enseignement primaire, production d'écrits, compétence

### **Abstract**

---

*The evaluation of learning is a challenge for teachers, especially with regard to level skills in writing production. Generally, teachers, victims of their initial training, tend to neglect types of writing essential for the further training of students in middle and high school. Following a survey carried out in 5 Inspections of Education and Training, teachers answered questions on the frequency of the assessment of level competencies, the documents that are used to develop the assessment tools, the criteria assessment of student performance and the means are used to communicate the results of the assessment.*

*Keywords: assessment, learning, primary education, written production, skill*

## Introduction

Cet article est issu d'un projet de recherche 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 article a pour objet d'analyser les pratiques évaluatives des enseignants qui tiennent une classe de CM2<sup>1</sup> qui est la dernière étape de l'enseignement au primaire 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.

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.

Par ailleurs, 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. Nous allons présenter le cadre méthodologique en mettant l'accent sur les procédures de collecte des données, ensuite les éléments à évaluer en production et enfin les résultats de l'étude.

---

<sup>1</sup> Cours moyen 2<sup>ème</sup> année

## I. Contexte général

Le Sénégal a révisé son Plan Sectoriel de l'Éducation, dénommé Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence dans le secteur 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.

## II. Cadre méthodologique

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.

### A. Outils de collecte

#### 1. Le questionnaire

L'objectif est de recueillir la déclaration des enseignants échantillonnés sur leurs pratiques en évaluation des compétences en production d'écrits ciblées par le Curriculum de l'Éducation de Base. Le questionnaire, l'instrument de collecte utilisé, est composé de questions à choix multiples et de type Likert relatives aux pratiques d'évaluation.<sup>2</sup>

Il comporte des questions générales sur l'évaluation des compétences ciblées. La compréhension que les enseignants ont de cette notion va influencer les pratiques et les perceptions que ces derniers ont ainsi

---

<sup>2</sup> Qu'est-ce qui caractérise une échelle de Likert ? Parfois appelée « échelle de satisfaction », l'échelle de Likert comprend cinq ou sept options de réponse, qui couvrent le spectre d'opinions, d'un extrême à l'autre. Généralement, les questions de type Likert prévoient une option modérée ou neutre.

invités à partager en ce qui concerne 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.

## 2. La procédure de collecte des données

La collecte est effectuée par binôme (inspecteur de l'IEF choisi et un membre de l'équipe de collecte). Les choix ont été effectués au prorata des classes des CM2 présentes dans l'établissement, du nombre d'écoles de chaque IEF et de la représentativité en école rurale et école située en zone urbaine. L'exigence première était d'avoir une école à cycle complet c'est-à-dire ayant toutes les classes de la première à la 6ème année.

Dans chaque école échantillonnée, le questionnaire a été 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 sont 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.

La présence de l'inspecteur obéit à deux logiques : la première est de faciliter l'accès aux écoles et à l'administration des questionnaires et l'autre est former les inspecteurs à la collecte d'information en tant que relais sur le terrain et à l'administration de questionnaires pour les enquêtes ultérieures.

**L'échantillon finalement tiré s'établit comme suit :**

IEF	Enseignants tenant une classe CM2	%	Echantillon tiré	Echantillon ajusté
Bambey	206	22	43	50
Gossas	94	10	20	30
Louga	290	31	61	60
Mbour 2	187	20	39	45
Sedhiou	155	17	32	40
<b>Total général</b>	<b>932</b>	<b>100</b>	<b>195</b>	<b>225</b>

Les pourcentages sont arrondis au point le plus proche, cette règle vaut pour tous les autres tableaux

### 3. La description de l'échantillon

Les deux cent vingt-cinq (225) enseignants de CM qui composent l'échantillon proviennent des cinq (5) IEF<sup>3</sup> (Bambey, Mbour 2, Louga, Gossas et Sédhiou) choisies sur la base des résultats du CFEE<sup>4</sup> 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 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. Sur les 225 questionnaires soumis, seuls 211 ont pu finalement être exploités convenablement. Les autres questionnaires étant mal remplis n'ont pas pu être exploités.

### III. Les activités de production d'écrits à évaluer

#### A. Compétences 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.

#### B. 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.

#### C. Compétences à acquérir à la troisième étape (5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année du primaire)

Au cours de la 5<sup>ème</sup> et de la 6<sup>ème</sup> année de l'élémentaire, les maîtres ont pour objectif de faire acquérir aux apprenants des compétences de palier. Elles sont au nombre de 8 : il s'agit des indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes narratifs, de textes descriptifs, de textes injonctifs, de textes informatifs, de textes informatifs (explicatifs), de textes argumentatifs, de textes dialogués et de textes poétiques.

### III. La pratique de l'évaluation par les enseignants

Les réponses aux questionnaires soumis aux enseignants ont donné les résultats suivants que nous proposons de présenter.

---

<sup>3</sup> IEF : Inspections de l'Education et de la Formation qui équivalent aux inspections départementales de l'Education nationale. La même appellation est utilisée pour désigner l'Inspecteur de l'Education et de la Formation.

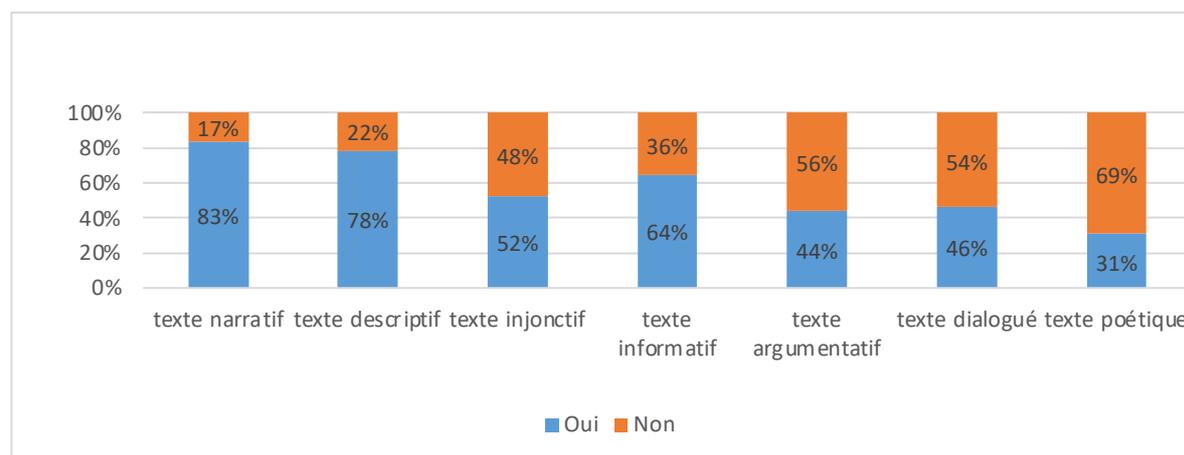
<sup>4</sup> CFEE : Certificat de Fin d'Etudes Élémentaires : C'est le premier diplôme qui sanctionne la fin du cycle primaire.

## A. L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique ou évaluation prédictive est une opération dont le but est de préciser une situation, par l'identification de paramètres significatifs. Le diagnostic pédagogique est 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 peut permettre 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<sup>5</sup>.

**Graphique 1. 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%), de type informatif (64%) et de type injonctif (52%).

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%), argumentatifs (56%) et dialogués (54%).

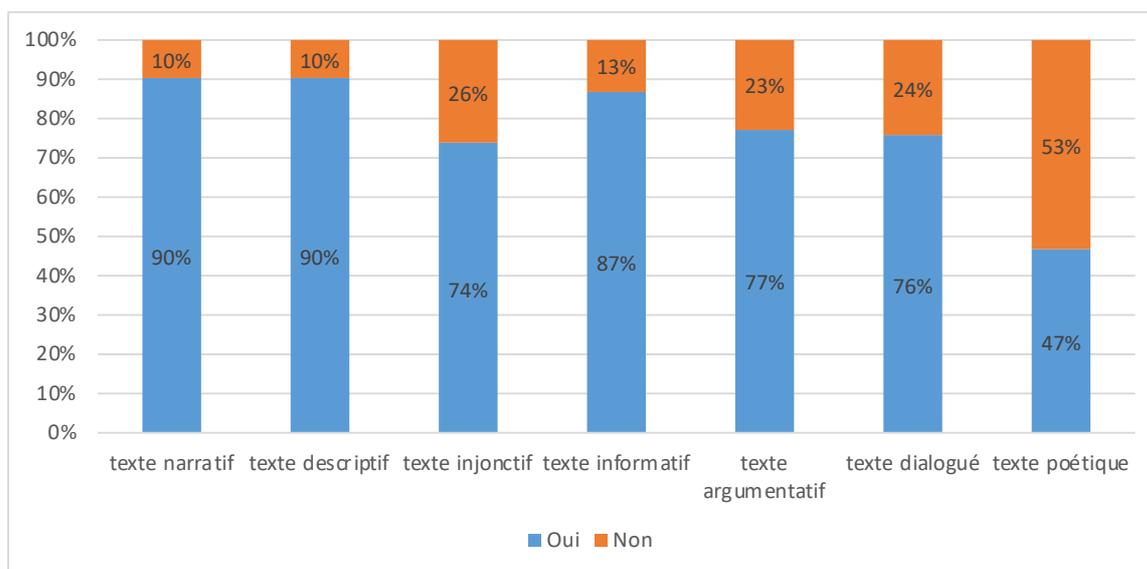
Tout compte fait, une évaluation d'entrée est proposée par les enseignants, à des proportions différentes pour tous les types de texte. Cependant, les taux d'enseignants n'ayant pas effectué cette évaluation pour trois (3) types de texte (argumentatif, dialogué et poétique) restent assez élevés.

## B. L'évaluation formative

L'évaluation formative est un procédé qui 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 ainsi 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.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243971> consulté le 2 juin 2021.

<sup>6</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243971> consulté le 2 juin 2021

**Graphique 2. Importance de l'évaluation formative**

Globalement, les résultats reflètent que de nombreux enseignants, à des proportions différentes, ont proposé une évaluation formative pour l'apprentissage de l'intégration en production d'écrits pour tous les types de texte. Une forte tendance est notée pour les textes narratif et descriptif (90%). Par ailleurs, la pratique de ce type d'évaluation par les enseignants est à hauteur de 87% pour le texte informatif, 77% pour le texte argumentatif, 76% pour le texte dialogué et 74% pour le texte injonctif. Notons que le texte poétique n'a été évalué que par 47% des répondants.

Toutefois, on note l'absence de la pratique de l'évaluation formative pour l'apprentissage de l'intégration par certains enseignants. Ce manquement qui est à 10% de répondants pour les textes narratif et descriptif s'élève à 53% pour le texte poétique. Cela est non négligeable dans une approche par compétences dont la base méthodologique est la pédagogie de l'intégration.

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

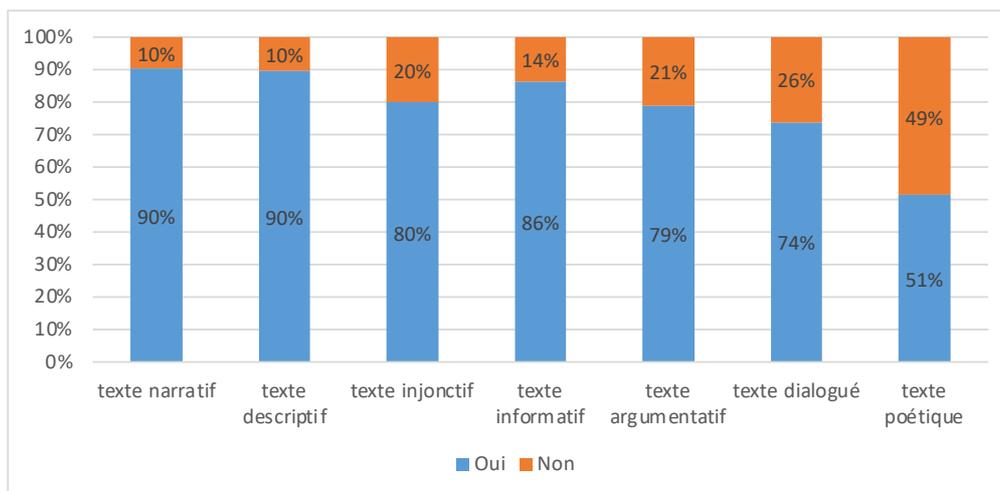
### C. L'évaluation sommative

Les enseignants réalisent le bilan des apprentissages afin de rendre compte du développement des compétences de l'apprenant, 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.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243971> consulté le 2 juin 2021

**Graphique 3. Importance de l'évaluation sommative pour les enseignants**

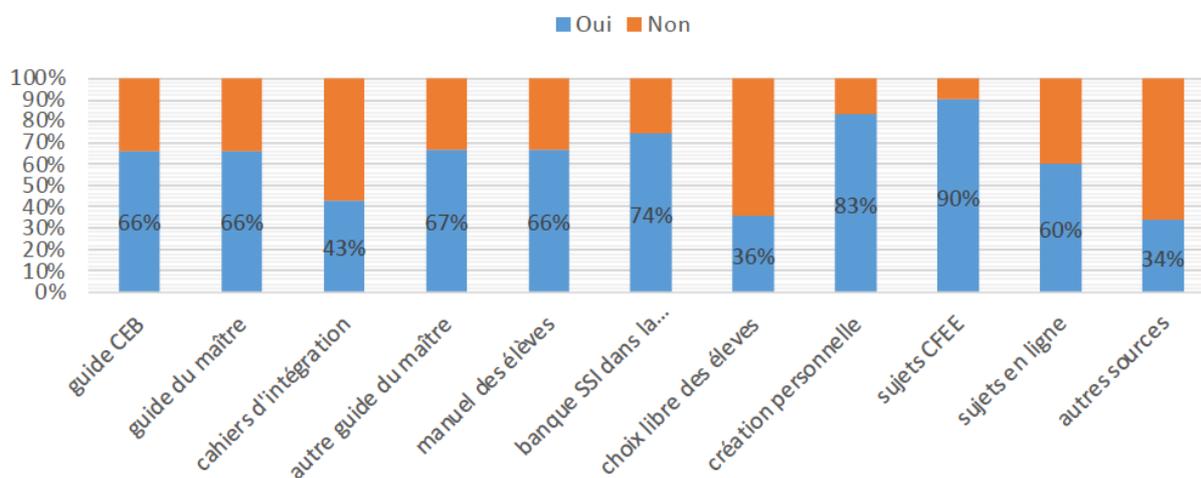
Ce graphique présente les proportions d'enseignants ayant proposé une évaluation sommative en production de types de texte dans chacune des compétences de palier. Dans l'ensemble, les résultats révèlent que la majorité des enseignants ont proposé à leurs élèves une évaluation sommative pour chaque type de texte. Si le texte poétique a été évalué par un peu plus de la moitié des répondants (51%), une forte tendance est notée pour les textes narratifs (90%) et les textes descriptifs (90%), suivis des textes informatifs (86%), injonctifs (79%) et dialogués (74%).

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 10% et 26% de répondants pour tous les types de texte sauf pour le type poétique avec 49%.

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.

#### D. Sources des sujets ou SSI proposés aux élèves

**Graphique 4. Les outils de l'évaluation, provenance des sujets proposés aux élèves**

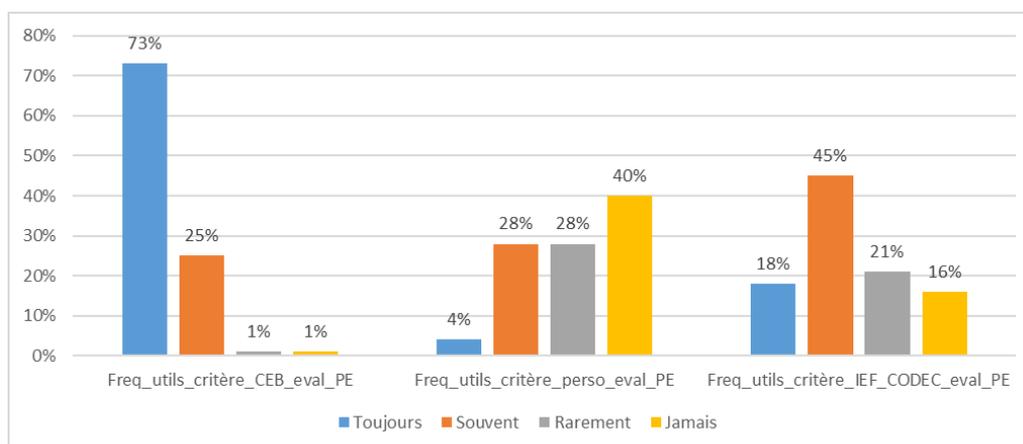
Ce graphique montre que les sujets proposés aux élèves par leurs enseignants, proviennent de sources diverses qui sont le plus souvent utilisées par les enseignants du Sénégal pour effectuer des évaluations. Si les sources sont variées, il faut toutefois noter que 90% des répondants déclarent qu'ils tirent leurs sujets ou SSI<sup>8</sup> des sujets proposés au CFEE et 83% 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%) 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), 66% 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.

## E. Fréquence de l'utilisation des critères

**Graphique 5. 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 (73 %) utilisent toujours les critères de correction proposés par le Curriculum de l'Education de Base (CEB) à savoir la pertinence (production d'idées appropriées), la cohérence (enchaînement logique des idées dans le texte), la correction de la langue (respect des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison) et la présentation. Il faut toutefois noter que 18% d'entre eux utilisent toujours les critères proposés par l'Inspection de l'Education et de la formation (IEF), l'équipe pédagogique ou le Collectif des Directeurs d'Ecoles de la commune (CODEC) et 4% de l'effectif, les critères personnels. En effet, dans beaucoup de cellules, les critères de base peuvent être réadaptés et les maîtres ont la latitude de les privilégier par rapport aux critères généraux.

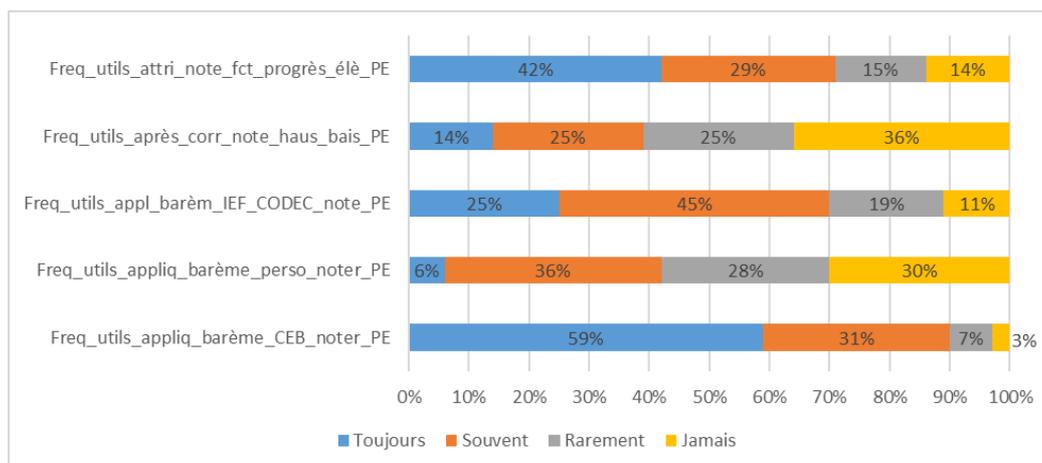
Il faut souligner, par ailleurs, que de nombreux enseignants (45% et 25%) ont souvent recours, respectivement, aux critères élaborés par l'IEF, l'équipe pédagogique ou le CODEC et à ceux du CEB.

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% 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.

<sup>8</sup> Situation significative d'intégration

## F. Fréquence de l'utilisation des procédés d'attribution de notes

**Graphique 6. 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.

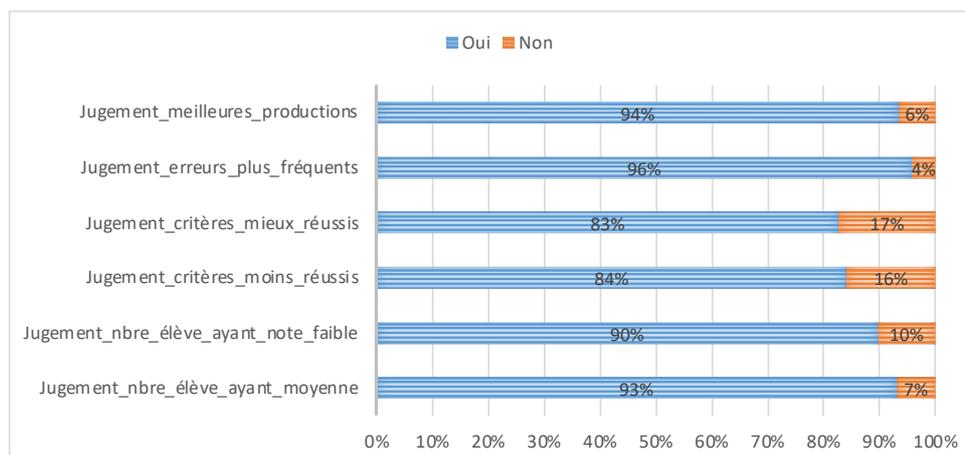
Pour l'attribution de note en production d'écrits, le taux d'enseignants ayant répondu « toujours », de façon décroissante, s'élève à 59% pour le barème du CEB, à 42% en fonction des progrès de l'élève, à 25% pour un barème proposé par l'IEF, l'équipe pédagogique ou le CODEC, à 14% après la correction des premières copies pour une révision des notes et à 6% 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), l'attribution de note en fonction des progrès de l'élève (71%) et un barème proposé par l'IEF, l'équipe pédagogique ou le CODEC (70%).

Il faut noter ainsi que le procédé consistant à revoir les notes après la correction des premières copies n'est jamais utilisé par 36% des répondants et que le taux d'enseignants qui, rarement, en ont recours s'élève à 25%. Le constat est presque le même avec l'application d'un barème personnel pour lequel 28% des enseignants ont répondu « rarement » et 30% « 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.

## G. Jugement sur les indicateurs

**Graphique 7. 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.

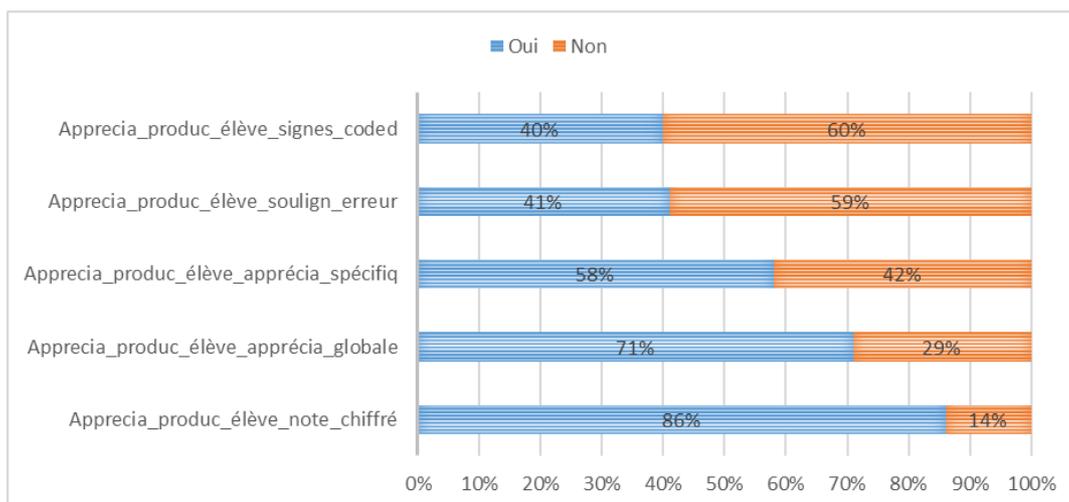
On constate ainsi, que dans le processus de prise de décision en évaluation de production d'écrits des élèves, tous les indicateurs nommés ci-dessus sont utilisés par la plupart des enseignants même si c'est à des degrés légèrement différents.

Toutefois, il faut noter que 17% 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.

Durant cette séance post-évaluation, l'enseignant recueille les erreurs commises par les élèves ; il identifie leurs sources et les stratégies de remédiation pour procéder soit au réapprentissage, soit à la consolidation ou à la correction des erreurs mineures.

## H. Appréciation sur la production des élèves

Graphique 8. Appréciation sur la production des élèves<sup>9</sup>



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

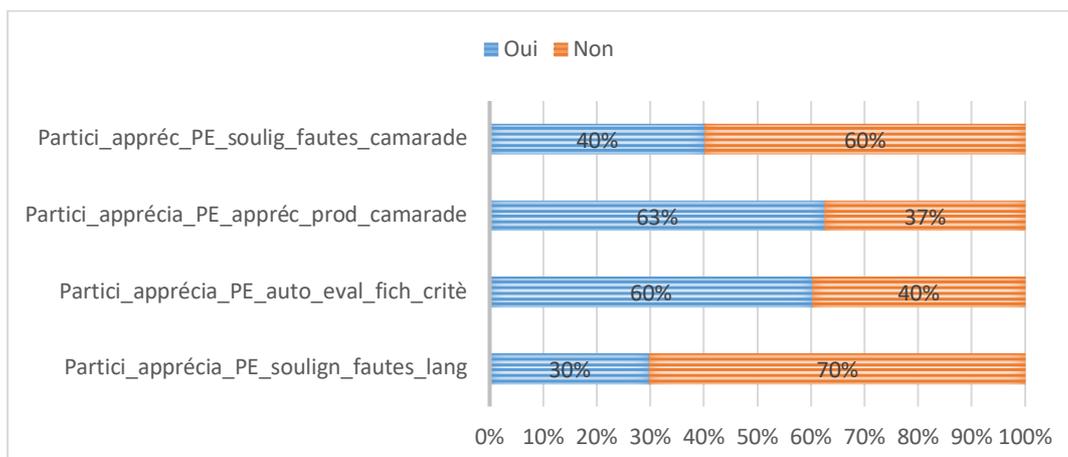
Il ressort des résultats que la note chiffrée est de loin la plus utilisée par les enseignants (86%), suit l'appréciation globale pour la production (71%). L'appréciation spécifique pour chaque critère n'est adoptée que par un peu plus de la moitié des enseignants enquêtés (58%) même si au regard de 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 (60%) ni souligner les erreurs (59%) 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.

<sup>9</sup> **Légende** : Successivement : 1. Appréciation de la production des élèves avec utilisation de signes. 2. Appréciation de la production avec soulignement des erreurs. 3. Appréciation spécifique des erreurs. 4. Appréciation globale de la production. 5. Appréciation de la production avec une note chiffrée.

## I. Participation des élèves à l'appréciation de leur compétence

**Graphique 9. 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.

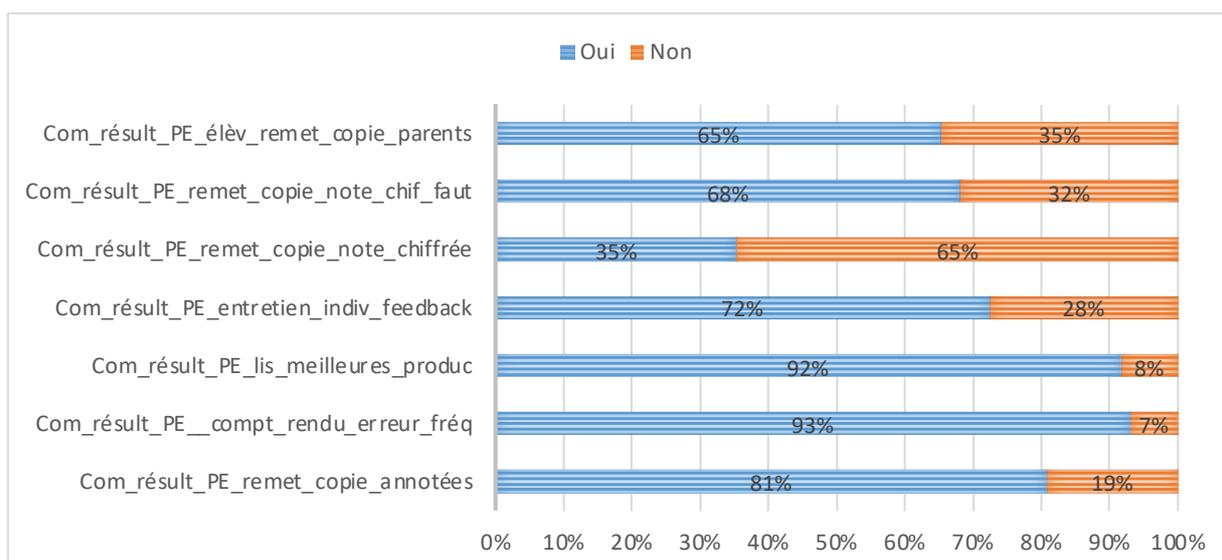
En effet, 63% des enseignants ont recours à l'évaluation par les pairs en permettant aux élèves d'apprécier les copies de leurs camarades à partir d'une fiche de critères de réussite et 60% à l'autoévaluation (l'élève évalue sa propre production à partir d'une fiche de critères de réussite).

A contrario, parmi eux, 70% 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 60%.

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.

## J. Communication des résultats des élèves

**Graphique 10. 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. 92% d'entre eux communiquent les résultats en lisant les meilleures productions au groupe classe, 81% remettent les copies annotées avec des appréciations, des notes et des fautes soulignées aux élèves, 72% font un entretien individuel avec les élèves et 68% remettent les copies avec des notes chiffrées et les fautes soulignées. Parmi eux, 65% 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%). 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.

## K. Fréquence de la remédiation

**Tableau 1. 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%	22%	1%	0%
Repérer les sources des erreurs	69%	27%	4%	0%
Donner des exercices de consolidation ciblant les difficultés rencontrées	56%	40%	4%	0%
Faire une révision sur les difficultés rencontrées	54%	42%	4%	0%
Reprendre entièrement des apprentissages ponctuels que la majorité des élèves ne maîtrisent pas.	47%	35%	16%	2%
Donner les mêmes types d'exercice à tous les élèves	29%	41%	14%	16%
Donner des exercices différents en fonction des groupes de niveau	35%	42%	16%	7%
Demander à certains élèves de reprendre leur production après remédiation	40%	44%	11%	5%
Corriger les exercices proposés en remédiation	66%	27%	6%	1%
Estimer les progrès des élèves après correction des exercices de remédiation	64%	31%	3%	2%

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%), le repérage des sources des erreurs (69%), la correction des exercices proposés en remédiation (66%), l'estimation des progrès des élèves après correction des exercices de remédiation, l'administration d'exercices de consolidation ciblant les difficultés rencontrées (56%) et une révision sur les difficultés rencontrées. Moins de la moitié (47%) des enseignants reprennent

entièrement des apprentissages ponctuels que la majorité des élèves ne maîtrisent pas.

42% des enseignants différencient souvent les exercices de remédiation en fonction des groupes de niveau. Parmi les répondants, 44% demandent souvent à certains élèves de reprendre leur production après remédiation.

Toutefois un taux assez élevé d'enseignants (70%) 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.

## Conclusion

Les enseignants évaluent, aussi bien en début de formation, en milieu de formation qu'à la fin des apprentissages, les textes descriptifs, narratifs et argumentatifs mais oublient volontairement ou involontairement les autres types de textes, notamment les textes injonctifs et poétiques qui sont très importants dans le moyen et le secondaire. En effet, à partir du collège, les élèves se familiarisent de plus en plus avec la littérature et les exercices littéraires prennent une place prépondérante. C'est pourquoi la maîtrise des types d'écrits a une incidence majeure sur leurs performances futures. En effet, le commentaire de texte repose sur le texte argumentatif et les écrits sociaux donnent une place très importante au texte injonctif. Ce qui peut se comprendre en lisant les parcours de formation initiale et continuée qui insistent plus sur ces types de texte que sur les autres. Ce qui montre qu'il y a un déficit de maîtrise de ces types de texte qui pousse à s'en détourner.

Pour élaborer les activités d'évaluation, les enseignants utilisent des épreuves déjà constituées, notamment celles qui ont été données pour l'examen du Certificat de Fin d'Etudes Élémentaires qui sanctionne la fin des études primaires après la 6<sup>ème</sup> étape. Ils créent aussi des situations qu'ils proposent aux élèves et utilisent assez peu les manuels, pourtant disponibles. Ils utilisent souvent les critères proposés par le CEB, notamment la pertinence, la cohérence, la correction de la langue et la présentation appris dans les Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation mais ne s'adaptent pas à ce qui est dit dans les sessions de formation continuées dans les IEF ou lors des réunions des CODEC. Ils ne créent pas leurs propres critères non plus.

Les enseignants commentent les résultats en insistant sur les erreurs les plus récurrentes et mettent des annotations personnalisées sur chaque copie pour permettre à chaque élève de se rendre compte de ses difficultés. Ils ne se gênent pas pour avoir des entretiens individuels avec les élèves. Dans la communication des résultats en classe, ils commencent par les notes les plus élevées pour féliciter les élèves qui ont eu les meilleurs résultats et encourager ceux qui n'ont pas été à la hauteur et les emmener à s'améliorer.

La remédiation reste un moment privilégié au cours duquel les enseignants peuvent recenser les principales difficultés et proposer des remédiations et dans le même mouvement repérer les sources des erreurs afin de les faire remarquer par les élèves. Ainsi peuvent-ils proposer des exercices et les corriger et pouvoir estimer les progrès des élèves.

Tout ceci permet de dire que les enseignants ont pleine conscience de l'importance de l'évaluation et que toutes les étapes du processus sont respectées, notamment l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Cependant, des options sont faites lorsque les enseignants mettent la priorité sur certains types de textes, censés être plus faciles et accessibles, par rapport à d'autres. Des choses que la formation continuée doit compenser lorsque la formation initiale ne suit pas toujours.

## Références

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, [En ligne] <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1187/>

Bélair, L. M., (1999). L'évaluation dans l'école, Paris, ESF. Bélair, L. M., « Savoir construire la relation éducative », in M. Théberge, (coord.), Former à la profession enseignante, Montréal, *Éditions Logiques*, 23-52.

- Bishop, M-F. (2010). « Racontez vos vacances... » *Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Branca-Rosoff, S., Garcia-Debanç, C. (2007). L'avant-texte à l'école primaire : quelques jalons de 1850 à nos jours, *Langue Française* (155), 35-50
- Carre, I., 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). L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire. Rapport de recherche, Université de Montréal, Canada. [En ligne] [https://sylviecartier.com/IMG/pdf/Rapport\\_Chouinard\\_et\\_al\\_2005\\_FQRSC-2.pdf](https://sylviecartier.com/IMG/pdf/Rapport_Chouinard_et_al_2005_FQRSC-2.pdf)
- De Ketele, J-M. (2013). L'évaluation de la production écrite, *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1). 59 -74.
- De Ketele, J-M., Roegers, X., (1991). *Méthodologie du recueil d'informations, Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, p.64.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc. *éducativologiques*, 1(1).
- Fonds québécois 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 n°2 003-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*.
- Halte, J-F., et Petitjean, A. (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, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris, France.
- Jorro, A. (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite, *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 107-116.
- Lapointe, J. (2005). *L'approche systémique et la technologie de l'éducation*, Université Laval.
- 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. Morrissette & M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*, 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 ? 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*. 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). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages.

- Leroux, J.L. (2010). L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives : rapport de recherche. [En ligne] <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1342>.
- Lumbroso, O., Doquet, C., Tauveron, C. (2009). *Repères « Ecrire avec / sur / de littérature »*, France.
- Ministère de l'éducation Nationale (2013). Curriculum de l'Éducation de Base (CEB) révisé.
- Ministère de l'éducation Nationale (2014). Cadre de référence en évaluation certificative.
- Ministère de l'éducation 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. [En ligne] [http://www.unimc.it/riviste/index.php/es\\_s/article/view/189/117](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. *Les TICE ou les technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et dans l'industrie*, 283-289, Université de technologie de Compiègne. [En ligne] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17709>.
- Percheron, O. (2016). *Construire des compétences en production d'écrit à travers un projet d'écriture en cycle 2 (CE1)*, Dumas Education.
- Roy, A-M. (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, 171-198. Sherbrooke : Éditions du CRP
- Séguy, A. (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*, (5), 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.