

Université de Montréal

Élaboration et validation d'un modèle d'épreuve certificative en lecture et écriture,
axé sur l'approche par compétences (APC) en 6^e année du primaire au Sénégal.

Par

Ibrahima SAKHO

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de Ph.D en sciences de l'éducation,
option mesure et évaluation en éducation.

Novembre 2017

© Ibrahima SAKHO, 2017

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse est intitulée :
Élaboration et validation d'un modèle d'épreuve certificative en lecture et écriture,
axé sur l'approche par compétences (APC) en 6^e année du primaire au Sénégal.

présentée par :
Ibrahima SAKHO

Elle a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Roseline GARON, Université de Montréal
Présidente du jury

Joëlle MORRISSETTE, Université de Montréal
Membre du jury

Micheline-Joanne DURAND, Université de Montréal
Directrice de recherche

Boubacar NIANE, Université Cheikh Anta Diop de Dakar
Examineur externe

RÉSUMÉ

Cette thèse s'intéresse à l'évaluation des compétences en lecture et écriture dans une visée certificative en contexte d'approche par compétences. En effet, depuis plus d'une quinzaine d'années, les systèmes éducatifs de nombreux pays d'Europe (France, Belgique, Suisse, etc.), d'Amérique (Canada, États-Unis, etc.) et d'Afrique (Sénégal, Tunisie, Maroc, etc.) ont adopté des curricula définis en termes de compétences à développer dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans ce contexte, la question de l'évaluation soulève davantage d'interrogations aussi bien dans les milieux professionnels que scientifiques. Ces interrogations sont d'autant plus légitimes que l'évaluation relève d'une pratique sociale qui soulève des enjeux socio-éthiques d'importance. Qui plus est, comme le soutient Legendre (2007), l'évaluation est considérée comme le « nœud » des réformes, en ce sens qu'elle peut en compromettre les orientations et pervertir leur mise en œuvre. Au Sénégal, l'utilisation du français comme langue d'enseignement complexifie les approches pédagogiques. En effet, la façon dont s'opère l'acquisition des connaissances par les apprenants dans un environnement où le français langue d'enseignement est une langue seconde qui côtoie une ou plusieurs langues locales reste une préoccupation majeure. Le français est, de ce fait, une discipline fondamentale par laquelle passe la maîtrise des autres acquisitions. C'est ce qui justifie le choix de cette discipline dans cette recherche.

Nous avons opté pour une recherche qualitative de type développemental. Ainsi, une démarche en cinq étapes s'imposait: 1) l'analyse des besoins; 2) la conception du modèle; 3) les validations; 4) la mise à l'essai; 5) la description, l'analyse et l'évaluation du prototype. Avec différents outils de collecte auprès de divers acteurs, il a été possible de proposer une structure de modèle d'épreuve certificative en adéquation avec les théories éprouvées en didactique de la lecture et de l'écriture et en cohérence avec l'approche par compétences.

Le modèle proposé est composé d'une situation en lecture et en écriture conçues sur la base des constituants didactiques de ces compétences. Ensuite, les grilles descriptives ont été produites pour faciliter l'interprétation des productions des élèves. Enfin, d'autres outils permettant de faciliter la réalisation des tâches (outils pour les élèves) et l'harmonisation

du soutien dans l'administration des épreuves dans un contexte d'évaluation à large échelle (guide d'administration) y sont annexés.

Les validations successives ont permis d'ajuster les différents constituants du prototype et de les mettre en contexte. En effet, des acteurs de terrain à différents niveaux, très au fait de l'environnement des apprentissages, ont participé à ce travail. La mise à l'essai a été l'occasion de constater le niveau d'efficacité des outils. En effet, l'évaluation certificative en APC devrait être qualitative (Alter, 2000; Boston, 2002; Blanchard, McCord, Mente, Lalush, Abrams, Lobo, et Nagle, 2004). Autrement dit, les évaluateurs portent leur jugement sur la qualité des ressources mobilisées, la pertinence des stratégies empruntées par les élèves pour réaliser la tâche. Dès lors, pour assurer la fiabilité de ces évaluations, l'explicitation des critères sur lesquels repose le jugement (Boston, 2002), la précision du seuil de réussite et la clarification du barème de notation sont nécessaires (Durand et Trépanier, 2011). Noyau (2011) relève la difficulté des enseignants à opérer une évaluation correcte selon l'APC. En effet, les correcteurs ne disposent pas de grilles d'observation avec des critères bien précisés et déclinés en indicateurs observables.

La mise à l'essai a donc permis de recueillir l'avis de six (06) enseignants du primaire sur la valeur des grilles descriptives analytiques proposées. Aussi, cette étape rend-elle compte de la position de ces enseignants en regard de l'efficacité de ces grilles à porter un jugement sur les travaux réalisés par des élèves de 6^e année.

Enfin, à l'étape de la description, de l'analyse et de l'évaluation, notre cadre conceptuel a été la loupe avec laquelle nous avons observé les données produites et les prescrits documentaires pour en ressortir un portrait des observations. Une occasion de constater que la perspective instrumentale que nous avons adoptée n'est pas la seule qui sous-tend le jugement professionnel des enseignants en évaluation. Cette nouvelle dimension a d'ailleurs permis d'alimenter notre dernier chapitre.

Mots clés : évaluation certificative- compétences- lecture- écriture-situation d'évaluation-grille descriptive-interprétation.

SUMMARY

This thesis focuses on the assessment of reading and writing skills for certification purposes in a context of competency-based approach. Indeed, for more than fifteen years, the educational systems of many countries in Europe (France, Belgium, Switzerland, etc.), America (Canada, the United States, etc.) and Africa (Senegal, Tunisia, Morocco, etc.) have adopted curricula defined in terms of skills to be developed in the teaching-learning process. In this context, the question of evaluation raises more questions both in professional and scientific circles

These questions are all the more legitimate the evaluation takes place in the context of a social practice with increased socio-ethical stakes. Moreover, as Legendre (2007) argued, evaluation is seen as the "knot" of reforms, in the sense that it can undermine their direction and pervert their implementation

In Senegal, the use of French as a language of instruction complicates pedagogical approaches. Indeed, the way learners acquire knowledge in an environment where French is a second language that stands alongside one or more local languages remains a major concern. French is, therefore, a fundamental school subject that is instrumental to the mastery of other acquisitions. This is what justifies the choice of this school subject in this research.

We have opted for qualitative research of the developmental type. Thus, a five-step approach was required: 1) Needs Analysis; 2) Design of the Model; 3) Validations; (4) Testing; And (5) Description, Analysis and Evaluation of the prototype. With a variety of tools for collecting data from various stakeholders, it was possible to propose a template (model) structure for certification tests in line with the theories proved in the didactics of reading and writing and in coherence with the competency-based approach.

The proposed model consists of a situation in reading and writing designed on the basis of the didactic constituents of these competences. Then, the descriptive grids were produced to facilitate the interpretation of students' productions. Finally, other tools for facilitating the completion of tasks (tools for pupils) and the harmonization of support in testing processes in a context of large-scale evaluation (testing guide) are annexed the model.

The successive validations made it possible to adjust the different constituents of the prototype and put them in context. Indeed, actors on the ground operating at different

levels, and who are very familiar with the learning environment, have participated in this work. The trial provided an opportunity to observe the efficiency level of the tools. Indeed, the APC assessment should be qualitative (Alter, 2000, Boston, 2002, Blanchard, McCord, Mente, Lalush, Abrams, Lobo, and Nagle, 2004). In other words, the evaluators judge the quality of the resources mobilized, the relevance of the strategies borrowed by the students to carry out the task. Thus, in order to ensure the reliability of these assessments, the following are necessary: the judgement criteria (Boston, 2002), clearly set passing standards and the clarification of the scoring scale (Durand and Trépanier, 2011). Noyau (2011) notes the difficulty teachers face in conducting a correct assessment according to the APC. Indeed, the markers do not have observation grids with well-defined criteria and declined into observable indicators.

Thanks to the trial, six (06) primary school teachers were consulted on the value of the proposed analytical descriptive grids. This stage also reflects the position of these teachers in terms of the effectiveness of these grids in making an "objective" assessment of the work done by Grade 6 students. Finally, at the stage of description, analysis and evaluation, our conceptual framework was the lense through which we observed the data produced and the prescribed documentation to come up with a picture of the observations. This constituted an opportunity to see that the instrumental perspective we have adopted is not the only one that underpins the professional judgment of teachers in assesment processes. This new dimension served to fuel our last chapter.

Key words: certification testing – competencies- reading - writing – assessment situation – descriptive grid - interpretation.

Table des matières

Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	xi
Liste des Figures	xiii
Liste des acronymes	xv
DÉDICACES	xvii
REMERCIEMENTS.....	xviii
PRÉAMBULE	xix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 L'APC : Naissance d'un paradigme	5
1.1.1 Influence de la formation professionnelle	6
1.1.2 L'approche traditionnelle des curricula	8
1.1.2.1 Les fondements des programmes par objectifs.....	8
1.1.2.2 Avantages des programmes par objectifs	10
1.1.2.3 Limites des programmes par objectifs	11
1.1.3 La compétence : caractéristiques et implications pour l'évaluation	13
1.1.4 L'évaluation des compétences	16
1.1.4.1 À l'origine, différentes conceptions de l'évaluation.....	17
1.1.4.2 Des critiques des conceptions traditionnelles de l'évaluation	18
1.1.4.3 L'évaluation en contexte authentique comme solution	20
1.1.4.4 L'évaluation certificative en contexte d'APC : pratiques et problèmes relevés.....	21
1.2 Le système éducatif Sénégalais : état des lieux	26
1.2.1 L'organisation du système éducatif Sénégalais	26
1.2.2 Les principales réformes entreprises dans le système éducatif Sénégalais.....	28
1.2.2.2 Les réformes dans le secteur de l'éducation de 1980 à 1990.....	29
1.2.2.3 Les réformes des années 1990-2000	31
1.2.2.4 Les réformes à partir des années 2000	31
1.3 Le français au Sénégal	33

1.3.1 Le statut du français au Sénégal.....	33
1.3.2 Les difficultés d'enseignement du français.....	34
1.4 La façon d'élaborer les épreuves certificatives en fin primaire au Sénégal	40
1.4.1 Les objectifs et les disciplines à l'entrée en 6 ^e et au CFEE	41
1.4.2 La prise en charge des compétences en lecture et en écriture dans le programme sénégalais	43
1.4.3 La préparation des épreuves.....	44
1.4.4 L'organisation de l'examen	45
1.4.5 La correction des épreuves.....	46
1.4.6 Les écueils de cette forme d'évaluation.....	46
1. 5. Le but de la recherche	47
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL.....	50
2.1. L'évaluation certificative	51
2.2 Le concept de compétence	54
2.2.1 Le concept de compétence : évolution d'une définition	55
2.2.2 Les compétences en lecture et en écriture.....	57
2.2.2.1 La compétence en lecture.....	58
2.2.2.2 La compétence en écriture	62
2.3 Le concept de situation	66
2.3.1. La notion de problème liée inextricablement au concept de situation.....	67
2.3.2 La hiérarchisation des situations selon la typologie de Scallon.....	69
2.3.2.1 Situations de connaissances : problème fermé.....	69
2.3.2.2 Situation d'habiletés : problème semi-ouvert	70
2.3.2.3 Situations de compétence : problème ouvert	71
2.3.3. Situation d'évaluation de l'apprentissage (assessment to learning)	73
2.3.4 Caractéristiques des situations de compétence visant l'évaluation de l'apprentissage	74
2.3.4.1 Une situation de compétence est complexe	74
2.3.4.2 Une situation de compétence est contextualisée, signifiante et authentique	76
2.3.4.3 Une situation de compétence est en conformité avec les éléments du programme sous-tendu	77

2.3.4.4	Élaboration d'une situation d'évaluation de compétences.....	78
2.4	Questions spécifiques de recherche	89
CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....		90
3.1	Éléments de posture épistémologique.....	90
3.2	Type de recherche : la recherche de développement.	91
3.2.1	Structure de la recherche.....	92
3.2.2	Le modèle d'action	96
3.2.2.1	L'analyse des besoins	96
3.2.2.2	L'élaboration du prototype	97
3.2.2.3	Le contrôle qualité	97
3.2.3	Les participants à l'étude.....	97
3.2.3.1	Les participants à la constitution du modèle d'action	98
3.2.3.2	Les participants aux validations et à la mise à l'essai	98
3.2.4	La collecte de données : la méthode.....	105
3.2.4.1	L'entrevue de groupe.....	105
3.2.4.3	Les questionnaires ouverts.....	106
3.2.4.4	Le journal de bord.....	107
3.2.5	Le canevas	108
3.2.5.1	La première validation.....	108
3.2.5.2	La seconde validation	109
3.2.5.3	La mise à l'essai.....	110
3.2.6	Le cadre d'analyse.....	111
3.2.6.1	L'analyse de l'entrevue de groupe.....	111
3.2.6.2	L'analyse des entrevues individuelles	114
3.2.6.3	L'analyse des résultats de la mise à l'essai.....	114
CHAPITRE IV- PREMIER REGISTRE D'ANALYSE : LE PROCESSUS D'ELABORATION D'INSTRUMENTS D'EVALUATION, UNE STRATEGIE COMPLEXE.....		119
4.1	De l'analyse des besoins à la conception du prototype.....	119
4.1.1	L'analyse des épreuves	120

4.1.1.1 L'épreuve d'étude de texte.....	120
4.1.1.2 L'épreuve de production d'écrits	122
4.1.1.3 Le point de vue des inspecteurs sur les épreuves proposées au Sénégal	124
4.1.2 L'élaboration du prototype	127
4.1.2.1 L'épreuve d'étude de texte.....	128
4.1.2.3 Les outils accompagnant les épreuves	130
4.2 Des validations à la mise à l'essai.....	134
4.2.1 La première validation	134
4.2.1.1 Épreuve de lecture.....	134
4.2.1.2 Épreuve d'écriture.....	138
4.2.1.3 Guide d'administration	139
4.2.1.4 Guide de correction.....	141
4.2.1.5 Le document pour les élèves.....	144
4.2.2 La seconde validation	144
4.2.2.1 Épreuve d'étude de texte.....	145
4.2.2.2 Épreuve de production d'écrit.....	146
4.2.2.3 Guide d'administration	148
4.2.2.4 Guide de correction.....	148
4.2.2.5 Le document pour les élèves.....	151
4.3 Mise à l'essai.....	153
4.3.1 La préparation	153
4.3.2 L'administration et la correction.....	154
4.3.3 Premier niveau d'analyse des interprétations	157
4.3.3.1 Analyse des écarts de l'interprétation globale de l'épreuve d'étude de textes	157
4.3.3.2 Analyse des écarts de l'interprétation par tâche	159
4.3.3.3 Analyse des écarts de l'interprétation globale de l'épreuve de production d'écrit	164
4.3.3.4 Analyse des écarts de l'interprétation par critère.....	167
4.3.4 Deuxième niveau d'analyse des interprétations.....	173
4.3.4.1 L'analyse documentaire	173
4.3.4.2 L'examen de quelques copies	180

4.3.4.3 Les résultats issus du questionnaire ouvert.....	185
CHAPITRE V : DEUXIÈME REGISTRE D'ANALYSE : LA PRODUCTION ET L'USAGE NEGOCIES DES INSTRUMENTS D'EVALUATION, SOURCE D'ENJEUX MULTIPLES.....	194
5.1 Le concept de construction de sens.....	195
5.1.1 Les dimensions de la négociation de sens.....	195
5.1.1.1 La participation.....	196
5.1.1.2 La réification.....	197
5.2 La construction de sens lors des validations.....	199
5.2.1 Les résultats en lien avec la complexité des situations.....	200
5.2.2 Les résultats en lien avec la signifiante des situations.....	202
5.2.3 Les résultats en lien avec la conformité des situations.....	204
5.3 La construction de sens lors de l'interprétation des productions d'élèves.....	207
5.3.1 La pratique du jugement professionnel.....	207
5.3.2 Les réifications dans la pratique du jugement professionnel.....	210
CONCLUSION.....	213
Références bibliographiques.....	222
ANNEXES.....	232
Annexe I: Épreuves de Langue et communication proposée au Sénégal pour le compte du CFEE, session juin 2013.....	233
Annexe I.1 : Langue et communication (étude de texte).....	233
Annexe I.2 : Langue et Communication (production d'écrit).....	236
Annexe II : Instruments de collecte.....	237
Annexe II.1 : QUESTIONNAIRE OUVERT DESTINE AUX INSPECTEURS (ANALYSE DE BESOINS).....	237
Annexe II.2 : Guide de l'entrevue de groupe.....	239
Annexe II.3 : Guide d'entrevue individuelle.....	241
Annexe II.4 : Questionnaire ouvert destiné aux enseignants correcteurs.....	252
Annexe II.5 : Questionnaire complémentaire destiné aux enseignants correcteurs.....	256
Annexe III : Version 1 du modèle.....	258

Annexe III.1 : Texte support : Le chagrin d'Abdoulaye.....	258
Annexe III.2 : Modèle d'épreuve en lecture et en écriture	265
Annexe III.3 : Guide d'administration.....	270
Annexe III.4 : Guide de correction	274
Annexe III.5 : Documents pour les élèves	278
Annexe IV : Version 1 avec modifications.....	286
Annexe IV.1 : Modèle d'épreuve en lecture et en écriture	286
Annexe IV.2 : Guide d'administration.....	292
Annexe IV.3 : Guide de correction.....	296
Annexe IV.4 : Documents pour les élèves.....	301
Annexe V : Version 2 du modèle.....	310
Annexe V.1 : Modèle d'épreuve en lecture et en écriture	310
Annexe V.2 : Guide d'administration.....	316
Annexe V.3 : Guide de correction	320
Annexe V.4 : Documents pour les élèves	325
Annexe VI : Version 2 avec modifications.....	332
Annexe VI.1 : Modèle d'épreuve en lecture et en écriture	332
Annexe VI.2 : Guide d'administration.....	338
Annexe VI.3 : Guide de correction.....	343
Annexe VI.4 : Documents pour les élèves.....	348
Annexe VII : Version finale.....	357
Annexe VII.1 : Modèle d'épreuve en lecture et en écriture.....	357
Annexe VII.2 : Guide d'administration	363
Annexe VII.3 : Guide de correction.....	368
Annexe VII.4 : Documents pour les élèves	373
Annexe VIII : Formulaire d'information et de consentement (enseignant).....	383

Liste des tableaux

Tableau I: Épreuves au certificat de fin d'études élémentaires (CFEE).....	42
Tableau II: Synthèse du concept d'évaluation certificative.....	54
Tableau III: Synthèse du concept de compétence.....	57
Tableau IV: Grille d'analyse de la pertinence des situations (adapté de Durand et Ducharme, 2014).....	86
Tableau V: Modèle de Harvey et Loiselle (2009) adapté à l'objet de recherche.....	93
Tableau VI: Profil professionnel des participants à la première validation.....	99
Tableau VII: Profil professionnel des participants à la seconde validation.....	101
Tableau VIII: Profil professionnel des enseignants participants à la mise à l'essai.....	102
Tableau IX: Répartition des élèves en fonction de l'âge et du sexe.....	104
Tableau X: Récapitulatif des étapes de contrôle et de validation.....	110
Tableau XI: Outil d'analyse des verbatim issus de l'entrevue de groupe.....	113
Tableau XII: Extrait de la grille d'analyse du questionnaire ouvert destiné aux enseignants (Rubrique guide d'administration).....	115
Tableau XIII: Extrait de la grille d'analyse du questionnaire complémentaire destiné aux enseignants (Rubrique utilisation des outils d'interprétation).....	116
Tableau XIV: Synthèse des activités de la méthodologie.....	117
Tableau XV: Grille d'analyse de l'épreuve d'étude de texte de la session de juin 2013.....	121
Tableau XVI: Grille d'analyse de l'épreuve de production d'écrit de la session de juin 2013.....	123
Tableau XVII: Grille d'analyse du prototype (situation de lecture).....	132
Tableau XVIII: Grille d'analyse du prototype (situation d'écriture).....	133
Tableau XIX: Fréquences des réponses des inspecteurs personnels de directions nationales sur la situation d'étude de texte.....	145
Tableau XX: Fréquences des réponses des inspecteurs personnels de directions nationales sur la situation de production d'écrits.....	147
Tableau XXI: Fréquences des réponses des inspecteurs personnels de directions sur le guide d'administration de l'épreuve selon les critères de clarté et de pertinence.....	148

Tableau XXII: Fréquences des réponses des inspecteurs personnels de directions sur le guide de correction en étude de texte selon les critères de clarté et de pertinence.	149
Tableau XXIII: Fréquences des réponses des inspecteurs personnels de directions sur le guide de correction en production d'écrit selon les critères de clarté et de pertinence ..	150
Tableau XXIV: Fréquences des réponses des inspecteurs personnels de directions sur l'outil pour les élèves en étude de texte selon les critères de clarté et de pertinence	151
Tableau XXV: Fréquences des réponses des inspecteurs personnels de directions sur l'outil pour les élèves en production d'écrit selon les critères de la clarté et de la pertinence.....	152
Tableau XXVI: Répartition des copies par correcteur.....	154
Tableau XXVII: Grille d'interprétation en étude de textes	155
Tableau XXVIII: Grille d'interprétation en production d'écrits.....	156
Tableau XXIX: Récapitulatif des écarts par tâche et par copies	164
Tableau XXX: Récapitulatif des écarts par critères et par copies.	172
Tableau XXXI: Extrait de la grille descriptive pour le critère correction orthographique	184
Tableau XXXII: Composantes retenues pour une épreuve d'étude de texte	205
Tableau XXXIII: Composantes retenues dans une épreuve de production d'écrit.....	205
Tableau XXXIV: Composantes du guide d'administration.....	205
Tableau XXXV: Composantes d'une grille descriptive analytique.....	206
Tableau XXXVI: Composantes du document pour les élèves.....	206

Liste des Figures

Figure 1: Évolution des résultats du CFEE entre 2010 et 2015.....	42
Figure 2: Les clés d'une évaluation de qualité.....	53
Figure 3: Inspiré du modèle de compréhension en lecture de Giasson (1990 p.35).	59
Figure 4: Le modèle de compréhension de l'écrit inspiré de l'OCDE (2011).....	61
Figure 5: Le processus d'écriture : Modèle de Hayes et Flower (1980).....	63
Figure 6: Univers de référence pour l'élaboration d'une situation d'évaluation de compétence	80
Figure 7: Carte conceptuelle résumant le cadrage retenu	88
Figure 8: Étapes de la méthodologie (Adapté de Harvey et Loiseau (2009))	95
Figure 9: L'arbre thématique de la situation de lecture « étude de texte ».....	135
Figure 10: Extrait de données d'analyse de la situation de lecture « étude de texte »....	136
Figure 11: L'arbre thématique de la situation d'écriture « production d'écrit »	138
Figure 12: Extrait de données d'analyse de la situation d'écriture « production d'écrit »	139
Figure 13: L'arbre thématique du guide d'administration.....	140
Figure 14: Extrait de données d'analyse du guide d'administration.....	140
Figure 15: L'arbre thématique du guide de correction	142
Figure 16: Extrait de données d'analyse du guide de correction	142
Figure 17: Répartition de la note globale en étude de texte par correcteur et par copie.	158
Figure 18: Écarts d'interprétation entre correcteurs par tâche des copies du lot 1	159
Figure 19: Écarts d'interprétation entre correcteurs par tâche des copies du lot 2.	160
Figure 20: Écarts d'interprétation entre correcteurs par tâche des copies du lot 3.	161
Figure 21: Écarts d'interprétation entre correcteurs par tâche des copies du lot 4	162
Figure 22: Écarts d'interprétation entre correcteurs par tâche des copies du lot 5.	162
Figure 23: Écarts d'interprétation entre correcteurs par tâche des copies du lot 6.	163
Figure 24: Répartition de la note globale en production d'écrit par correcteur et par copie.	166
Figure 25: Écarts d'interprétation entre correcteurs par critère des copies du lot 1.	167
Figure 26: Écarts d'interprétation entre correcteurs par critère des copies du lot 2.	168
Figure 27: Écarts d'interprétation entre correcteurs par critère des copies du lot 3.	169

Figure 28: Écarts d'interprétation entre correcteurs par critère des copies du lot 4.	170
Figure 29: Écarts d'interprétation entre correcteurs par critère des copies du lot 5	171
Figure 30: Écarts d'interprétation entre correcteurs par critère des copies du lot 6	172
Figure 31: Déclinaison de la compétence de production d'écrit dans le guide pédagogique	174
Figure 32: Les apprentissages ponctuels en lien avec la lecture de texte narratif.	176
Figure 33: Démarche de lecture telle que proposée dans le guide pédagogique de la 3e étape	177
Figure 34: Apprentissages ponctuels en production d'écrit (la lettre).	178
Figure 35: Indications sur l'évaluation de la lecture.	179
Figure 36: Copie D6, tâche 2	181
Figure 37: Copie D6-tâche 3	182
Figure 38: Copie D9-Production d'écrit.	183
Figure 39: Données d'analyse des façons d'interpréter les productions des élèves.	190

Liste des acronymes

APC	Approche par compétences
AVP	Analyse de la valeur pédagogique
CEPE	Certificat d'études primaires élémentaires
CFEE	Certificat de fin d'études moyennes
CLAD	Centre de linguistique appliquée de Dakar
CM1	Cours moyen 1 ^{ère} année
CM2	Cours moyen 2 ^{ème} année
CNREF	Commission nationale de la réforme de l'éducation et de la formation
DEE	Direction de l'enseignement élémentaire
DEXCO	Direction des examens et concours
EFI	École de formation des instituteurs
EGEF	États généraux de l'éducation et de la formation
EPT	Éducation pour tous
EQPT	Éducation de qualité pour tous
EVF/EMP	Éducation à la vie familiale et en matière de population.
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
GOANA	Grande offensive agricole pour la nourriture et l'abondance
IA	Inspection/Inspecteur d'académie
IDEN	Inspection/inspecteur départemental de l'éducation nationale
IEF	Inspection/Inspecteur de l'éducation et de la formation
IGEN	Inspection/Inspecteur général de l'éducation nationale

INEADE	Institut national d'études et d'actions pour le développement de l'éducation
MELS	Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport
MEN	Ministère de l'éducation nationale
MÉQ	Ministère de l'éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PAQUET	Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence
PDEF	Programme décennal de l'éducation et de la formation
PEV	Programme élargi de vaccination
PFIE	Programme de formation et d'information pour l'environnement
PPF	Pour parler français
R&D	Recherche-développement
SNERS	Système National d'Évaluation des Rendements Scolaires
STP	Secrétariat technique permanent
SUDES	Syndicat unique et démocratique des enseignants du Sénégal
UDEN	Union démocratique des enseignants
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

DÉDICACES

À la mémoire de mon défunt père Abdoulaye Mamadou Sakho alias Thierno Youba, arraché à notre affection le mercredi 09 décembre 2015, pour qui le Savoir reste une quête quotidienne et éternelle. J'aurai voulu que tu prennes dans tes mains ce travail dont tu serais sans doute fier.

À ma très chère Maman Oumou Koursoum Dia. Tes prières m'ont été plus qu'essentielles. Merci Maman !!!

À Mariam et Rama, vous avez été tout simplement géniales !!!

À Ibrahima, Fama, Aïcha, Mamma, Oumou, Alassane, Abdoulaye, Seydou, Ramatoulaye et Hawo. Je vous invite à faire plus et surtout plus tôt.

À l'école Sénégalaise qui m'a tout donné.

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse a été possible grâce aux appuis constants et multiformes de plusieurs personnes. Il me plaît d'en citer avant tout Professeure Micheline-Joanne Durand que nous appelions affectueusement « Mère Thérèse ». Elle a été, en plus de l'encadreur scientifique, un soutien à tous égards. Qu'elle trouve ici mes remerciements les plus chaleureux et sincères !

Je remercie également tous les professeurs du département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, particulièrement Roseline Garon, Joëlle Morrissette, Nathalie Loye, Martial Dembélé, Pierre Lapointe et Marc André Deniger pour les pertinentes remarques et suggestions durant tout le processus de recherche. Leurs cours respectifs ont été également déterminants dans ma formation de chercheur. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma profonde reconnaissance !

Je ne saurais oublier les braves techniciennes qui gèrent nos dossiers et qui sont d'une discrétion irréprochable. Je veux nommer Mesdames Lucie Lefrançois et Chantal Viau.

Je confonds à ces remerciements mes collègues du labo et voisins de couloir : Tu, Ben, Mamadou, Rama, Sékou, Dan, Grégoire, Saïdou et tous les autres.

Mes pensées respectueuses et ma reconnaissance à Messieurs Boubacar Niane et Abdoul Diallo, tous deux professeurs à la FASTER de DAKAR qui m'ont beaucoup inspiré dans la poursuite de mes études universitaires.

Mes remerciements vont également à l'endroit des inspecteurs de terrain de Rufisque Commune, des inspecteurs membres des directions du Ministère de l'éducation nationale, des enseignants et élèves de ladite circonscription. Mention spéciale à Abdou Fall, Aboubacry Sadikh Niang, Moussa Ciss et Alioune Dièye.

Enfin, à Thierno Abdoulaye, Ismaila Dia, Mamma, Makhtar, Dédé, Hawo, Youma Dia, Djeyni, Sala, Ramata, Abdou, Lamine, Aminata, Tidiane, Oumar, Mariam, Madina, Racky et Mountagha, je dis GRAND MERCI.

PRÉAMBULE

Au cours de mon cursus professionnel, une préoccupation m'a toujours habité : la valeur des évaluations des apprentissages des élèves, que ce soit celles que je proposais à mes élèves ou celles auxquelles je participais au niveau national. En effet, étant moi-même produit du même système, j'ai subi le stress des évaluations en cours de cycle, en fin de cycle et même lors des concours tels que l'entrée en sixième, le probatoire, etc. Pensant au premier, je revois encore des camarades de classe qui avaient été déclarés « indignes » du diplôme du certificat d'études primaires élémentaires (CEPE) et qui ont été exclus de l'école parce qu'étant âgés. Je revois encore toute cette liste de classe où seul le quart est admis, la moitié autorisée à doubler et l'autre quart exclu.

Étant enseignant, je me rappelle encore de la pression qui m'habitait en tant que maître de CM2¹ attendant les résultats de mes élèves, mes résultats, parce qu'en réalité, cette évaluation me concernait également. Combien d'enseignants ont été chassés de leur localité faute de résultats jugés satisfaisants par les populations? Combien ont cherché à être affectés en vain parce que les populations tenaient à ce qu'ils restent du fait de leurs bons résultats? Combien ont subi une sanction positive ou négative de la part de l'administration à la suite de ces résultats?

La question de l'évaluation telle que je la percevais m'invitait à une réflexion, à une interrogation comme celle de Hadji (2012) : faut-il avoir peur de l'évaluation? Les éléments de réponses dont je disposais me semblaient insatisfaisants à l'époque. Une grande soif d'en savoir davantage est née chez moi. J'ai alors entrepris de m'orienter en mesure et évaluation

¹ Cours Moyen 2^{ème} année ou 6^{ème} année du primaire dans certains pays comme le Québec. La note doit être à gauche

INTRODUCTION

À l'instar de tous les secteurs du monde moderne, le secteur de l'éducation, depuis plus d'une décennie, est confronté à de profondes mutations. Les systèmes scolaires font face à des changements qui suscitent chez les chercheurs en éducation des réactions souvent controversées. En effet, l'introduction de l'approche par compétences dans les systèmes d'éducation en Amérique (Québec, Ontario, etc.), en Europe (France, Belgique, Suisse, etc.) ou en Afrique (Sénégal, Tunisie, etc.) est une des questions qui interpellent davantage d'acteurs aujourd'hui. Cette approche implique un changement de paradigme induisant des bouleversements dans les curricula, se répercutant en termes de changements souhaités au plan des pratiques d'enseignement et d'évaluation; sa mise en œuvre pose de grands défis, comme le relèvent Morrissette et Legendre (2011). S'agissant des difficultés liées à l'évaluation, celles qui nous intéressent précisément sont relatives à la cohérence entre le programme par compétences et le dispositif d'évaluation certificative qui l'accompagne. Car l'évaluation certificative devrait être pensée en cohérence avec les principes didactiques, la tâche à réaliser et les instruments nécessaires autant pour sa réalisation que pour porter un jugement (Gérard, 2007; Noyau, 2011; Scallon, 2004). Ce défi interpelle de manière particulière les chercheurs du domaine de l'évaluation des apprentissages.

C'est à partir de ces considérations que ce projet de recherche doctoral a été entrepris. De façon spécifique, il s'inscrit dans l'optique de promouvoir et de renforcer l'instrumentation en évaluation certificative des compétences en proposant un modèle d'épreuve en lecture et écriture. Nous avons opté pour un modèle d'épreuve en français car cette discipline constitue une langue seconde, voire troisième dans le contexte sénégalais auquel se rattache le contexte de cette étude. Le français représente en même temps la langue officielle du pays, et donc la langue d'enseignement qui supporte l'ensemble des apprentissages visés. Nous avons mis en œuvre une recherche développement qui a conduit à proposer un modèle à soumettre à l'appréciation d'un ensemble d'acteurs appelés «experts» pour validation. En effet, nous posons comme postulat de base qu'il n'existe pas de modèle universel. Chaque système, chaque «zone», compte tenu de ses spécificités sociales, culturelles et environnementales, produit un modèle qu'il considère adapté à ses contenus et à son

«approche». D'où notre souci de considérer les références et valeurs endogènes afin d'éviter le mimétisme et l'importation de modèles longtemps décriés. Toutefois, quelle que soit la référence, le respect de la cohérence entre les principes didactiques des disciplines et le dispositif d'évaluation mis en place a été une préoccupation permanente pour cette thèse.

Dans le premier chapitre, les raisons de l'adoption de l'approche par compétences (APC) sont revisitées en insistant sur les plus fondamentales, à savoir : l'influence de la formation professionnelle, les fondements théoriques, les avantages et les limites des programmes par objectifs. Cette section qui peint le contexte général de l'étude sera suivie par les caractéristiques des compétences et leur implication pour l'évaluation. Également, il y sera question de traiter des difficultés notées dans la pratique de l'évaluation certificative en APC. Par la suite, nous abordons le contexte plus spécifique en analysant l'évolution du système éducatif sénégalais dans une perspective de comparaison avec la dynamique mondiale. Ensuite, le statut du français au Sénégal et l'évolution de son enseignement, de l'indépendance à nos jours, sont décrits. Cette section permettra de saisir les enjeux liés à l'enseignement du français langue seconde et langue officielle qui s'inscrit dans un environnement culturellement déterminé par l'usage d'autres langues. Ce qui permettra de cerner le but de la recherche introduit par le rappel de la façon dont l'évaluation certificative est mise en œuvre en fin primaire au Sénégal.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre conceptuel. Il est introduit par les concepts clés de cette recherche, soit ceux d'évaluation certificative et de compétence. Il s'agit de dégager les différentes dimensions qui les composent pour assurer le passage de l'objet théorique à l'objet méthodologique. Également, une analyse des compétences en lecture et écriture validée par des didacticiens est faite pour mieux cerner l'objet de recherche. Ensuite, le concept de situation sera abordé. Il s'agira d'abord de le définir, d'en identifier les types et de relever les caractéristiques des situations d'évaluation. Cette partie est close par le modèle retenu pour analyser des situations d'évaluation et les questions spécifiques de la recherche.

Le troisième chapitre concerne la partie méthodologique de ce travail; les stratégies mises en œuvre pour aboutir aux résultats obtenus sont expliquées. De façon précise, il y est

d'abord question du type de recherche réalisé, des justifications et limites du modèle de recherche développement choisi. Également, le contexte de la recherche sera présenté en décrivant la spécificité du cadre scolaire sénégalais, le contexte de la réforme et son environnement socio-économique et politique. Ensuite, la démarche adoptée est déclinée en présentant ses grandes étapes, soit l'identification des participants, les outils et le traitement qui a été fait des données recueillies. Enfin, les considérations éthiques qui ont encadré la recherche sont relevées.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats issus de la collecte. C'est un premier registre d'analyse qui présente le processus d'élaboration des instruments d'évaluation comme une stratégie complexe. Il y est d'abord question de présenter l'expression des besoins qui a conduit au choix de l'objet de recherche. Cette section est suivie par la présentation du prototype élaboré et le contrôle qualité du modèle. Ensuite, la présentation des données issues de la première validation suit avant celles de la seconde validation. Enfin, ce chapitre est clos par la présentation des données issues de la mise à l'essai. Cette dernière section est composée de deux sous-sections : la première présente un premier niveau d'analyse dans lequel il est question de présenter les écarts de notes entre les différents correcteurs de façon globale, d'abord par compétence puis par tâche ou critère ; la seconde est consacrée à un deuxième niveau d'analyse qui permet d'examiner ces écarts à la loupe du profil des correcteurs et de l'appréciation qu'ils font des outils d'interprétation mis à leur disposition.

Le cinquième chapitre correspond à un deuxième registre d'analyse des résultats en lien avec le cadre conceptuel retenu pour cette recherche. Toutefois, considérant notre démarche méthodologique, il nous a semblé nécessaire de recourir au concept de construction de sens de Wenger (2005) pour interpréter le processus de validation et d'interprétation des productions. Les résultats obtenus à l'issue des différentes phases de la recherche (de l'analyse des besoins à la mise à l'essai en passant par les différentes validations) sont interprétés en regard du contexte de mise en œuvre de la réforme et du cadre de référence choisi pour cette étude. La position des différents acteurs, leurs références, les conditions de travail, leur profil professionnel, etc. sont autant d'aspects qui, analysés à la loupe du cadre conceptuel non prévu mais suggéré par les données, ont permis

de soulever des interrogations et d'entrevoir des pistes de réflexion. Cet aspect constitue sans nul doute l'apport théorique ; de notre recherche, en ce sens qu'il interprète non seulement des pratiques mais aussi des dispositifs mis en œuvre dans un contexte de rareté d'études scientifiques.

Enfin, la conclusion tente de capitaliser le parcours qui a mené aux résultats présentés. C'est le lieu de s'attarder sur les choix difficilement opérés, les contraintes vécues, les suggestions méthodologiques en regard de la spécificité de cette recherche et de son contexte de développement. C'est également le moment d'évaluer la démarche de développement en revisitant l'ensemble des étapes réalisées et les leçons apprises au cours de ce processus. De plus, il a été abordé la contribution de la thèse tant aux plans social, méthodologique que théorique. Aussi, les limites inhérentes à ce type de recherche sont-elles mentionnées afin d'envisager des ajustements pour des recherches similaires. Finalement, des perspectives sont retenues pour renforcer et compléter ce que cette thèse n'a pas pu éclairer.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre permet de mettre en contexte l'objet de la recherche et de clarifier les enjeux qui lui sont rattachés. Dans un premier temps, la description du cadre général de l'étude fait l'objet d'une présentation succincte. Cette section s'articule autour des facteurs qui ont précipité l'adoption de l'APC, notamment l'influence de la formation professionnelle et les limites des approches par objectif. Également, dans la section suivante, il est question des caractéristiques de la compétence et de ses implications pour l'évaluation. Elle est close par les insuffisances notées dans la pratique de l'évaluation certificative des compétences en vigueur dans plusieurs systèmes ayant adopté la nouvelle approche.

Dans un second temps, le contexte spécifique du Sénégal est décrit pour mieux situer la problématique. Il s'est agi de faire une brève présentation du système éducatif sénégalais en insistant sur les grandes réformes qu'il a connues. Enfin, nous présentons quelques difficultés liées à l'enseignement du français langue étrangère, également langue d'enseignement, et relevons les limites notées dans l'organisation de l'évaluation certificative en fin primaire avant d'en venir à l'objectif général de cette recherche et à sa pertinence.

1.1 L'APC : Naissance d'un paradigme

L'adoption de l'approche par compétences (APC) par les systèmes éducatifs de différents pays ne s'est pas faite de manière fortuite (De Ketele, 2009). En effet, plusieurs facteurs, notamment l'influence de la formation professionnelle, les limites des programmes par objectifs et l'influence des théories psychologiques, entre autres, y ont contribué. Le concept de compétence comporte des caractéristiques qui lui sont propres et qui déterminent les options évaluatives même si, sur le terrain, des recherches empiriques ont révélé des incohérences entre les approches mises en œuvre et les dispositifs d'évaluation préconisés.

1.1.1 Influence de la formation professionnelle

Le concept de compétence a émergé dans le domaine de la formation professionnelle précisément dans le cadre de la formation des soldats de la marine américaine après la seconde guerre mondiale. Beaucoup d'auteurs comme Lasnier (2000), Tardif (2006), Scallon (2004), Roegiers (2004) ou encore Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003, 2006) sont unanimes pour dire que la mise en œuvre de la formation axée sur le développement des compétences a commencé dans la formation professionnelle.

La notion de compétence est le produit d'une réflexion sociopolitique se rapportant aux conditions de formation des travailleurs, mais aussi et surtout à l'efficacité économique de l'entreprise (Legendre, 2007). Cette dernière visée fait référence aux mutations technologiques et organisationnelles des entreprises qui posent la nécessité de disposer désormais d'une main d'œuvre qualifiée témoignant de mobilité et d'adaptabilité, plutôt que de « simples » connaissances certifiées, comme le souligne Bronckart (2009) qui l'associe à la fameuse expression de «logique des compétences» par opposition à la «logique de qualification». Dans le domaine de la formation professionnelle, l'option prise est celle qui substitue la logique des compétences à celle des qualifications, ce qui pose la question de la correspondance entre les savoirs sanctionnés par un diplôme et les exigences d'un emploi. Autrement dit, les savoirs acquis répondent-ils aux attentes du marché du travail ? Il est apparu que les qualifications seraient, dans ces conditions, nécessairement toujours en déphasage par rapport aux exigences de tâches qui évoluent sans cesse et se complexifient de façon permanente, exigeant du travailleur une capacité d'adaptation, gage de sa survie professionnelle.

Dans cette même logique, Le Boterf (2004) souligne que le concept de compétence se substitue à la notion de qualification dans le domaine de la formation professionnelle vers les années 1970. En effet, à cette époque, la reconnaissance personnelle est établie à travers les situations de travail contribuant davantage à retenir des compétences individuelles dans la performance. Cette logique va inspirer la formation générale qui tente de dépasser la parcellisation des savoirs et leur décontextualisation pour s'arrimer dans la perspective d'un enseignement signifiant, finalisé, contribuant à faire de l'apprentissage un outil de

transformation en profondeur du sujet apprenant, tentant ainsi de réduire la sélectivité scolaire.

Dans la même mouvance, Perrenoud (2008) évoque une sorte de contagion entre le monde du travail et l'école. Autrement dit, l'école emprunterait à l'entreprise, certaines valeurs de gestion, de valorisation d'excellence, de souplesse, de mobilité, de flexibilité, etc. Ces valeurs devraient permettre une plus grande efficacité dans l'atteinte des résultats escomptés.

Malgré les intentions annoncées, certains auteurs comme Hirtt (2009), Crahay (2006), Séguin et coll. (2001) ou encore Boutin et Julien (2000) pensent que derrière l'approche par compétences se cachent des objectifs liés à l'évolution du marché du travail, une volonté de modéliser les conduites et une idéologie de la performance centrée sur les «produits» de l'apprentissage. Selon Crahay (2006) «la logique de la compétence est, au départ, un costume taillé sur mesure pour le monde de l'entreprise. Dès lors qu'on s'obstine à en revêtir l'école, celle-ci est engoncée dans un habit trop étriqué eu égard à sa dimension nécessairement humaniste » (p.4). L'auteur relève que les services de formation étant très onéreux pour l'entreprise, celle-ci chercherait par tous les moyens à intervenir au niveau de l'école pour exiger qu'elle transforme ses programmes dans le sens des compétences. Il fait observer que le caractère démocratique et égalitaire de l'école n'est pas compatible avec la vision libérale de l'entreprise. Si l'école privilégie l'égalité des chances et la réussite du plus grand nombre, l'entreprise elle, valorise la compétitivité.

On peut convenir que beaucoup d'observateurs reconnaissent la nécessité de réformer nos systèmes pour les arrimer au rythme d'un monde en constante évolution. Dès lors, la formation professionnelle a pour mission de préparer les jeunes à la poursuite de leurs études supérieures, de les faire accéder à des qualifications et de promouvoir leur insertion socioprofessionnelle. Autrement dit, l'objectif de développement de compétences professionnelles n'est qu'un passage dans un champ socialement plus large. En effet, la formation professionnelle a aussi pour fonction de former les jeunes à devenir des agents de développement; elle est aussi facteur de productivité de l'entreprise, en même temps qu'instrument d'insertion ou de réinsertion socioprofessionnelle (Roegiers, 2006). Dès lors, il apparaît nettement que certaines fonctions dévolues à la formation professionnelle

comme celle de former les jeunes à devenir des acteurs de développement se retrouvent dans la formation générale.

Toutefois, les craintes de ces auteurs sont à considérer, notamment en raison de l'implication d'instances comme l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) dans le renouvellement des programmes. Ils dénoncent les projets politiques non avoués, d'une part, et le soupçon d'une volonté de main mise de lobbys tapies dans l'ombre, d'autre part, en raison des manifestations et de la traduction de certains concepts propres à l'entreprise comme «gestion axée sur les résultats» (GAR), «imputabilité», «*accountability*», par exemple, qui peuvent entraîner certaines difficultés une fois transposés en éducation.

Beaucoup d'auteurs admettent l'influence de la formation professionnelle dans l'adoption de l'approche par compétences dans les systèmes éducatifs. Cette influence a aussi été favorisée par certaines limites des approches traditionnelles des curricula. Dans les lignes qui suivent, les fondements de ces approches seront brièvement présentés en relevant leurs avantages et leurs limites.

1.1.2 L'approche traditionnelle des curricula

La trajectoire des curricula au plan de l'éducation et de la formation a été ponctuée par plusieurs approches. L'approche dite traditionnelle ou l'approche par objectifs regroupe toutes les méthodes coactives qui constituent des applications du behaviorisme dont le postulat de base est que l'organisme répond aux stimulations de l'environnement extérieur (stimuli).

1.1.2.1 Les fondements des programmes par objectifs

Dans la dynamique évolutive des systèmes d'éducation, plus précisément vers 1960, comme le montrent les travaux de Bloom et ses collègues (1971), il y a eu nécessité d'introduire davantage de rigueur dans la médiation pédagogique entre l'enseignant et l'élève et de rendre explicites les finalités de l'action pédagogique. Ceci passe, entre autres, par la formalisation d'un contrat didactique entre enseignants et élèves et par l'énonciation

claire de ce que ces derniers devaient apprendre. Cette perspective a subi l'influence du courant behavioriste de la psychologie de l'apprentissage.

Il faut rappeler que l'approche par objectifs est née dans un contexte marqué par l'augmentation de la production du savoir et du nombre d'élèves à former (Scallon, 2004). Cette situation interpelle les chercheurs du domaine sur les conditions susceptibles de garantir à tous une formation de qualité. Pour Nguyen et Blais (2007) c'est ce contexte qui explique le lien fait entre le développement du concept d'objectif et ses implications opérationnelles à la planification méthodique des activités pédagogiques et leur évaluation. Dans la perspective behavioriste, un objectif pédagogique doit être formulé en termes de comportements observables. (Nguyen et Blais, 2007). L'objectif doit attester valablement les apprentissages maîtrisés par l'élève. Pour ce faire, il décrit les conditions de réalisation du comportement attendu et précise la performance minimale à atteindre. Dès lors, l'objectif précise un résultat à atteindre, mais pas le processus et la démarche qui ont mené à ce résultat.

De Landsheere (1979), de son côté, propose une classification fonctionnelle des objectifs puisque, selon lui, tous les objectifs n'ont pas le même degré de précision. Il propose de les distinguer en 1) buts qui sont des déclarations très générales formulées dans le dispositif éducationnel concerné ; 2) objectifs généraux appliqués à des grandes sections du programme ou du cours et 3) objectifs spécifiques correspondant à des tâches précises. Pour l'auteur, un objectif opérationnel doit décrire le comportement observable, le produit attendu, les conditions de réalisation du comportement et les critères de réussite. Ainsi, la notion d'objectif opérationnel aiderait à cerner les objets d'apprentissage et faciliterait leur évaluation.

En définitive, l'approche traditionnelle met un accent important sur le résultat observable sans chercher à savoir le cheminement qui a mené au résultat, privilégiant ainsi le produit au détriment du processus. De même, la perspective docimologique de l'évaluation se base sur des critères de mesure et de psychométrie privilégiant les concepts de validité et de fidélité et utilise des tests ou des tâches standardisées. Rappelons que la fidélité renvoie à la cohérence des scores de l'évaluation. En effet, un test fidèle permet d'obtenir les mêmes performances indépendamment du moment, du lieu ou du correcteur. Quant à la validité,

elle implique que les données recueillies rendent compte avec exactitude de ce qu'on a voulu mesurer. C'est la période des moyennes, des classements, donc de la notation quantitative avec toutes les conséquences sur la motivation des élèves (Butera, Buchs et Darnon, 2011) et, de façon plus large, sur les performances des systèmes (Gilliéron Giroud et Ntamakiliro, 2010).

1.1.2.2 Avantages des programmes par objectifs

Les approches par objectifs ont eu le mérite de formuler et de formaliser la nécessité d'explicitier les finalités des programmes de formation (Lasnier, 2000 ; Laurier, 2005 ; Legendre, 2004 ; Nguyen et Blais, 2007; Scallon, 2004 ; Tardif, 2006). Cette formalisation permet une planification plus précise des contenus de formation pour les enseignants. Corrélativement, Nguyen et Blais (2007) révèlent que cette exigence a facilité la démarche globale de planification pédagogique, favorisant du coup la cohérence interne des programmes élaborés et permettant la congruence entre les objectifs visés et les activités éducatives proposées. Pour Lasnier (2000), cette planification contient des activités d'apprentissage organisées de façon logique ou chronologique en fonction du contenu disciplinaire. Cette approche facilite l'évaluation en apportant une dose de rigueur dans sa démarche. Elle assure un niveau élevé de fidélité des examens proposés aux élèves. En plus de cette qualité, certains examens comme ceux relatifs aux questions à choix multiples ont l'avantage de permettre l'administration à grande échelle avec une correction automatisée. Ce qui constitue le principal avantage de cette approche.

Pour Legendre (2004), les programmes par objectifs permettent trois visées : 1) guider l'enseignant dans sa planification (par exemple hiérarchisation des apprentissages sous l'angle de la complexité), 2) favoriser une bonne communication par la clarification de la nature du contrat pédagogique entre l'enseignant et l'élève et 3) harmoniser les pratiques d'évaluation et les pratiques d'enseignement, entre autres. Meirieu (1993) parle de la gestion rigoureuse des apprentissages dépouillée de toute improvisation et de l'implicite dans la sélection. C'est dire que l'approche par objectifs permettrait à la fois d'orienter les activités d'enseignement et de fournir les critères d'évaluation (Legendre, 2004).

Malgré ces avantages, cette approche n'est pas sans poser de problèmes. Des limites sont relevées aussi bien au plan des fondements épistémologiques et psychologiques qu'au plan des pratiques.

1.1.2.3 Limites des programmes par objectifs

Beaucoup d'auteurs comme Legendre, (2004), De Ketele (2009) et Tardif (2006) remettent en question les modèles pédagogiques d'inspiration behavioriste relativement à leurs fondements épistémologiques et psychologiques. D'abord, Legendre (2004) souligne l'ambiguïté des concepts d'objectif et de maîtrise du fait de leur référentiel comportementaliste. Ces concepts font l'objet de diverses interprétations selon que l'on parle d'objectif général ou spécifique. Elle souligne en même temps le caractère arbitraire de la hiérarchisation des objectifs. L'auteure soulève aussi le fait que la communication en classe est plus complexe qu'on ne le pense, la relation d'enseignement étant basée sur la négociation de sens et fortement liée au contexte. Enfin, pour cette auteure, les objectifs de l'enseignant ne sont pas nécessairement ceux de l'élève, d'où l'importance de la clarté du contrat didactique et pédagogique.

Abondant en ce sens, Tardif (2006) souligne que les programmes par objectifs offrent une perspective analytique poussée qui conduit à une pléthore d'objectifs menant à un morcellement des connaissances. Il dénonce le fait que l'accent soit mis sur des objectifs atteignables à court terme et, en même temps, sur l'évaluation comme sanction au détriment de l'apprentissage. D'ailleurs, les implications sur le plan de l'évaluation seraient nombreuses. Tardif (2006) note que dans cette approche, l'évaluation sommative et certificative sont de même nature et visent à déterminer les apprentissages à un moment donné sous forme de classement à partir d'une moyenne. Ces évaluations ne s'inscrivent pas dans une trajectoire de développement, encore moins dans un parcours de formation. Comme déjà énoncé plus haut, le produit importe plus que le processus d'apprentissage.

Une autre dérive de ces programmes serait la priorité accordée aux contenus au détriment des processus de pensée qui en permettent l'appropriation ainsi que le développement des habiletés élémentaires, ignorant celles plus complexes (Tardif, 2006). En effet, avec les objectifs opérationnels, la tendance est à mettre l'accent sur un comportement observable

qui ne nécessite guère la mobilisation et l'intégration de ressources variées. Ainsi, l'élève trouve peu d'utilité liée au produit de son apprentissage et il a très peu de possibilités de transfert de ses acquis scolaires, ce qui est susceptible de limiter sa motivation à apprendre (De Ketele, 2009).

Enfin, la continuité des apprentissages et de l'évaluation n'est pas une priorité. Pire, elle ne serait pas prise en compte dans les intentions éducatives. En d'autres termes, les enseignants ne tiendraient pas compte des apprentissages et des évaluations antérieurs menés par d'autres ou dans d'autres circonstances. L'évaluation ou l'apprentissage du moment est le seul qui compte pour juger de la performance de l'élève. Legendre (2004) parle de l'assujettissement de l'apprentissage à l'évaluation dont la fonction est réduite à sa dimension strictement sommative.

Par ailleurs, malgré le fait que l'approche par objectifs aurait l'avantage d'installer une rigueur, jusqu'alors inégalée au moment de construire les programmes d'enseignement et de planifier les apprentissages des élèves, dans la presque totalité des systèmes éducatifs, on note le constat de l'échec scolaire. En effet, au début des années 1990, un peu partout dans le monde le constat est le même : l'École est en crise. Selon les pays, cette crise a pris différentes formes et s'est manifestée de diverses manières. Au Québec, Durand et Chouinard (2012) mentionnent que le taux de redoublement est très élevé et le niveau d'abandon scolaire au secondaire est encore important avec un chiffre qui dépasse les 30%. Les auteurs notent également que le taux de certification est en baisse, passant de 72,3% à 65% entre 1998 et 2003.

En Europe, particulièrement en France, en Suisse et en Belgique, un désintérêt de la société à l'égard de l'école qui ne parviendrait plus à assurer sa mission de préparer les jeunes à s'insérer harmonieusement dans la société et de jouer pleinement leur rôle « d'impulseur » de développement se fait sentir (Perrenoud, 2008). Malgré les tentatives de réformes, l'école est restée fortement tributaire du modèle ancien caractérisé par une sorte d'amalgame du symbolisme et de l'encyclopédisme (Denyer, Furnemont, Poulain et Vanloubbeeck, 2004). Le discours sur l'échec scolaire est le point nodal de la réflexion sur les remèdes à la crise. Les différents acteurs (enseignants, parents, élèves, autorités) se

renvoient la responsabilité. Des grèves paralysent de façon récurrente les systèmes, surtout en France.

Dans les pays africains dits en voie de développement comme le Sénégal, le Burkina Faso, le Mali ou encore la Côte d’Ivoire, le même scénario est observé et parfois de façon accrue. En effet, en plus des difficultés énoncées plus haut, on retrouve un agrégat de préoccupations de plusieurs ordres. Parmi celles-ci, la difficulté liée à la question de l’accès, l’enjeu principal de la presque totalité des systèmes de ces pays qui peinent à dépasser un taux de scolarisation de 75%. Corrélativement, les performances de ces systèmes ne sont pas des plus reluisantes. Beaucoup d’enfants sortent du système sans terminer la scolarité obligatoire pour diverses raisons (abandon, exclusion, etc.), exacerbant les inégalités observées. Au Sénégal par exemple, le taux de redoublement à l’école primaire se situe autour de 20% (moyenne mondiale), alors que le taux d’abandon de la dernière année du primaire se situe autour de 40% (Rapport annuel, UNESCO, 2012).

C’est dans ce contexte peu reluisant de l’image de l’école, marqué en outre par le déficit budgétaire, que la nouvelle approche par compétences a fait son apparition pour tenter, au-delà de la démocratisation de l’accès, de lutter contre l’échec scolaire. Inspirée fortement de la formation professionnelle, l’approche par compétences exige, dans sa mise en œuvre, une autre façon de considérer l’enseignement/apprentissage. Des changements en relation avec les pratiques d’enseignement et d’évaluation qui avaient cours pendant la mise en vigueur de l’approche par objectifs sont ciblés. Regardons de plus près les caractéristiques des compétences pour mieux comprendre leurs implications pour l’évaluation.

1.1.3 La compétence : caractéristiques et implications pour l’évaluation

Depuis, les théories psychologiques comme le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme ont contribué à justifier l’adoption de l’APC. En effet, le cognitivisme s’intéresse aux processus mentaux à la base de l’activité cognitive. Il met en lumière les stratégies mises en œuvre dans l’assimilation, la rétention et le réinvestissement des connaissances (Morrisette, 2009). Également, la distinction d’éléments qui favorisent le processus d’apprentissage tels que les connaissances, les stratégies disciplinaires et transversales, la métacognition, etc., a été un apport particulièrement important en

éducation. L'influence du cognitivisme est surtout importante en évaluation formative, en ce sens que le processus cognitif qui a conduit à la réaction de l'apprenant sera déterminant pour comprendre les étapes franchies par ce dernier. Dès lors, il est possible de repérer les moments de réussite et d'échec et d'envisager une intervention. Pour sa part, la conception constructiviste remet l'apprenant au centre de l'apprentissage dans la mesure où la connaissance ne s'impose pas au sujet connaissant. Elle s'acquiert à travers son contact avec l'objet de connaissance. Dans cette perspective, en évaluation certificative des apprentissages, il est important de prendre en compte cette dimension en proposant des situations contextualisées et signifiantes. Ce qui permettra de mobiliser des outils culturels du milieu. D'autre part, la conception socioconstructiviste invite à la prise en compte des dimensions sociales dans la construction de la connaissance. La contribution de la combinaison de ces théories en évaluation et particulièrement en évaluation certificative réside dans le fait de s'intéresser non seulement aux résultats, mais aussi à la façon dont l'élève construit sa réponse. D'où l'intérêt de prendre en compte la démarche de construction ou de réalisation de la tâche dans les critères d'évaluation. Nous reviendrons sur cet aspect plus amplement dans le prochain chapitre de cette recherche.

L'approche par compétences à l'école se caractérise par la formulation des programmes en termes de compétences à développer et non de connaissances à assimiler. La compétence est définie selon Tardif (2006) comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p.22). Cette définition renvoie au caractère complexe et dynamique de la compétence.

Beaucoup d'auteurs comme Rey et al. (2003-2006), Legendre, (2004), Roegiers (2010) ou encore Scallon (2004) reconnaissent un certain nombre de caractéristiques à une compétence dont nous résumons ici les cinq principales à partir de la description de Tardif (2006).

Un caractère intégrateur.

Une compétence est une intégration de ressources multiples et variées. Ces ressources sont constituées par un ensemble de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Le caractère intégrateur est une caractéristique essentielle de toute compétence car il met en lien les ressources mobilisées pour donner naissance à une unité de forme au regard des exigences et des particularités des situations.

Un caractère combinatoire.

Quand les différentes ressources d'une compétence sont disponibles et mobilisées, il s'agira, dans le déploiement de la compétence, de procéder à leur mise en relation, c'est-à-dire de les combiner, de créer une interaction entre elles pour une efficacité de l'action à partir de la représentation que l'on a de la situation.

Un caractère développemental.

Cette caractéristique met en exergue l'aspect dynamique de la compétence. Une compétence s'acquiert, se réactualise, se consolide, se perfectionne. La maîtrise d'une compétence est donc progressive. La compétence se développe pendant plusieurs années, voire toute la vie. Dès lors, on parlera de niveaux de la compétence, ce qui induit forcément, dans sa mise en œuvre, dans certains cas, le développement d'une collaboration interprofessionnelle nommée « interdisciplinarité ».

Un caractère contextuel.

Une compétence ne se déploie pas *ex nihilo*. Il y a toujours un motif qui favorise son déclenchement. Ce motif est la raison, la finalité, l'intention pour laquelle le sujet se trouve dans l'obligation de se mettre à l'œuvre. En d'autres termes, cette finalité est suggérée par une situation ou un contexte qui est déterminant. Une compétence est donc situationnelle ou contextuelle.

Un caractère évolutif.

Être compétent suppose de pouvoir s'adapter et par là d'intégrer de nouvelles ressources, de nouveaux outils, elle doit tenir compte des préoccupations légitimes pour permettre au

sujet de s'adapter au rythme infernal de l'évolution. Toute nouveauté dans le domaine doit être au service de la compétence. Elle n'est pas un état mais le résultat d'une construction à la fois individuelle et sociale. Elle évolue à travers son exercice et en fonction du contexte dans lequel elle s'exerce.

De ces caractéristiques, les auteurs précités retiennent que l'évaluation devrait en conséquence : 1) se baser sur une observation variée et suffisante de ses manifestations : donner à l'élève plusieurs occasions de manifester sa compétence ; 2) permettre la reconnaissance des réponses personnelles de l'élève : chercher à l'autonomiser dans la réalisation de la tâche ; 3) admettre des conditions différentes de manifestations de compétences : permettre un large éventail de solutions liées à la tâche ; 4) intégrer la capacité de l'élève à réfléchir sur ses stratégies par une démarche métacognitive : mettre à sa disposition des outils lui permettant de réfléchir sur sa production et, enfin, 5) être globale, car ce n'est pas la superposition des ressources qui compte, mais la manière dont l'élève les articule, les orchestre. En définitive, la compétence est, de par sa nature, complexe. Elle ne s'observe pas directement ; elle est inférée à partir de ses manifestations. Elle est évaluée à partir d'informations variées, suffisantes et pertinentes issues d'observations en contexte. Elle sera appréhendée globalement et non à partir d'un cumul de ses composantes observées séparément. En ce sens, la logique additive ne s'applique pas à des objets caractérisés par leur diversité. Aussi, faudrait-il mettre en place une perspective d'évaluation susceptible de satisfaire aux exigences qui émergent de la volonté de rendre signifiante et contextuelle l'évaluation.

1.1.4 L'évaluation des compétences

Une analyse historique de l'évolution du concept d'évaluation permet de mieux en saisir la complexité, les dimensions et les enjeux aussi bien sociopolitiques que socio-éthiques qui s'y rattachent. La forme et le type d'évaluation sont fonctions des buts qui lui sont assignés. Aussi loin qu'on remonte dans l'histoire pour rappeler quelques événements qui ont marqué l'évolution du concept, se précise la corrélation entre les pratiques évaluatives en vigueur et les visées qui les sous-tendaient.

1.1.4.1 À l'origine, différentes conceptions de l'évaluation

Longtemps, l'évaluation fut considérée comme une pratique de classification, un instrument de sélection et d'élimination, ce qui avait pour conséquence de reproduire les inégalités sociales (Morrisette, 2010). Plusieurs études montrent la propension à comparer au sein d'un groupe : les «forts» versus «les faibles», «les intelligents» versus «les cancre», «les blancs» versus «les noirs ». Les tests d'intelligence constituent des outils privilégiés pour cette entreprise du fait de leur caractère rigide (ne permettant pas une flexibilité spatio-temporelle ou autre) et sélectionniste.

Au plan scolaire, l'évaluation s'entend comme outil de sanction. Elle permet de sélectionner en termes de réussite versus échec ou de passage en classe supérieure versus redoublement / exclusion. Cette fonction dévolue à l'évaluation est démoralisante et démotivante pour les apprenants, comme l'ont montré de nombreux chercheurs, issus de différentes disciplines, en particulier dans les années 1970 et 1980. Elle reste encore en vigueur dans certains systèmes scolaires qui valorisent la rationalité économique et l'encyclopédisme (Denyer et coll., 2004).

Toutefois, il faut reconnaître que les conceptions en matière d'évaluation changent à mesure que les théories qui les sous-tendent évoluent. Dans bon nombre de pays, notamment aux États-Unis, la manière dont l'évaluation se faisait laisse apparaître beaucoup de limites (Taylor, 1994). Ce constat des insuffisances liées à une certaine pratique de l'évaluation (l'évaluation standardisée) a poussé les spécialistes à entrevoir d'autres façons de concevoir et de faire l'évaluation. Sur ce point, déjà Taylor (1994) invitait à rompre avec les formes d'évaluation comparables à des instruments de classement et de comparaison des élèves. En effet, en dépit des soubassements philosophiques des pratiques anciennes d'évaluation, la préoccupation majeure est d'amener vers une réflexion critique portant sur les visées évaluatives. Aussi, du fait de l'hétérogénéité des groupes-classe et dans une perspective de pédagogie différenciée, on conçoit que s'il y a des différences dans le comportement des élèves, il faut interroger les conditions de l'évaluation plutôt que de s'appesantir sur ces différences. On part du principe que tous les élèves sont capables d'apprendre et de réussir. À ce titre, le constat est qu'aux États-Unis,

l'accent est mis sur les paramètres de l'évaluation de manière globale et sur l'exploitation des données qui en découlent. En ce sens, on estime que la tendance doit être de proposer aux élèves à résoudre des problèmes complexes par le biais de l'évaluation authentique, de l'évaluation de performances et des évaluations à l'aide du portfolio. Pour la plupart des cas, la visée des évaluations porte sur la mesure du degré de maîtrise des standards ou des performances par les élèves, les progrès réalisés par ces derniers et par là, la détermination du rendement à tous les niveaux du système. Cette façon d'axer l'évaluation des performances sur le modèle de la mesure aura pour conséquence, à la longue, d'annihiler les efforts faits pour l'atteinte de la qualité de l'éducation. En effet, en faisant fi des processus pour ne s'intéresser qu'au produit, l'évaluateur prive l'élève de la possibilité de manifester ses stratégies de réalisation de l'activité qui lui est soumise. Il privilégie la logique de différenciation et de classement qui a longtemps prévalu au détriment du modèle fondé sur les standards, de plus en plus préconisé en approche par compétences.

1.1.4.2 Des critiques des conceptions traditionnelles de l'évaluation

La première critique concerne la remise en cause de la valorisation de la mesure. Une évaluation centrée sur des mesures quantitatives contient plusieurs biais culturels qui ont défavorisé certains groupes de façon systématique. On y a souvent recouru pour classer les élèves. Les intentions derrière ces évaluations sont souvent d'ordre politique, économique voire ségrégationniste, comme le relève Morrissette (2010) en s'appuyant sur divers travaux, dont ceux bien connus de Gould. Également, l'impact négatif des pratiques d'évaluation sommative sur la motivation, l'estime de soi des élèves, leur progression dans leurs apprentissages a été dénoncé (Hobbs, 1975 ; Morrissette, 2010). Perrenoud, (2004) parle aussi du jeu du chat et de la souris entre l'enseignant et l'élève en matière d'évaluation qui lui ôte toute transparence autant dans la démarche que dans les visées. Autrement dit, il matérialise par ce propos le fait que l'enseignant se préoccupe d'affirmer son statut de détenteur d'un savoir que l'élève n'a pas et que l'évaluation est une occasion de le prouver à ce dernier. Enfin, la remise en question de la fiabilité des instruments pour mesurer les apprentissages (Lin, 2000 et Nichols et Berline, 2007 cité par Morrissette, 2010) a aussi fait couler beaucoup d'encre.

Au plan des enjeux sociopolitiques, Bourdieu soutient pour sa part que l'école sélectionne par un mécanisme de classification conçu sur la base d'une domination symbolique reproduisant les inégalités sociales. Van Zanten (2011) ajoute que, aussi bien les enseignants, les parents, les élèves et l'institution conçoivent l'évaluation comme source de sanction et non comme outil de valorisation des connaissances, d'éclairage des décisions et de démocratisation du débat.

Toutes ces critiques vont d'une manière ou d'une autre favoriser l'émergence d'autres perspectives évaluatives surtout dans le domaine de l'éducation. Dans cette logique, il y a eu le passage d'une interprétation de type normatif où l'on compare les performances de l'élève à celles des autres à l'aide souvent des tests psychométriques à l'interprétation de type critérié et dynamique se basant sur des critères et tenant compte de la progression de l'élève dans le processus de développement de ses apprentissages (Durand et Chouinard, 2012). Ce changement de perspective découle de l'adoption du paradigme d'apprentissage qui, désormais, met l'élève au centre du triangle didactique.

Wiggins (1994) s'inscrivait déjà dans cette tendance de concevoir et de mettre en œuvre de nouvelles approches de l'évaluation (*l'assessment*) procédant par une critique du *testing* traditionnel, c'est-à-dire de l'évaluation standardisée. Contrairement, *l'assessment* constitue une analyse complète et personnelle d'une performance basée sur le jugement et comportant plusieurs facettes. C'est une conception qui tend à donner aux élèves plus de droits et de responsabilités, et par là même renvoie l'enseignant à son rôle premier de formateur de l'élève plutôt qu'à un rôle de juge. Pour cela, l'auteur recommande de se préoccuper de la maîtrise des connaissances et de leur signification pour les élèves. Ainsi, on préconise un système d'évaluation authentique en rappelant la nécessité de définir clairement des critères et des standards, de ne pas se focaliser sur la notation, mais plutôt de prendre en charge les interpellations des élèves et de leur faire comprendre leurs limites.

1.1.4.3 L'évaluation en contexte authentique comme solution

Pour aborder la question de l'évaluation authentique, Tardif (2006) fait remarquer la présence, depuis des années, dans les écrits anglo-saxons, particulièrement aux États-Unis, des termes « évaluation alternative » (*alternative assessment*), « évaluation de performance » (*performance assessment*) et « évaluation authentique » (*authentic assessment*). Il précise que le recours au concept d'évaluation alternative est en réaction aux évaluations connues jusque-là qui n'offraient que des possibilités de réponses brèves. Popham (2000) conçoit l'évaluation alternative comme une manière différente d'évaluer comparativement à l'évaluation par objectifs. Autrement dit, toute évaluation qui ne reprend pas les mêmes pratiques connues de l'évaluation par objectif est une évaluation alternative. Quant à l'évaluation de performance, elle requiert la structuration de la tâche d'évaluation, la construction d'une réponse et, dans certains cas, l'explication de la démarche, de la part de l'apprenant. Au vu de ce qui précède, Tardif note que l'évaluation authentique est à la fois évaluation alternative et évaluation de performance.

Revenant à l'évaluation en contexte authentique, Wiggins (1989) propose un regard novateur sur la façon d'évaluer les apprentissages qu'il a appelé évaluation authentique et dont les caractéristiques se résument ainsi: 1) l'évaluation authentique propose des tâches réalistes à l'élève, 2) le contexte d'évaluation reproduit les réalités du milieu de vie de l'apprenant, 3) l'apprenant doit effectuer des tâches menant à la résolution du problème, 4) l'évaluation fait appel au jugement et à la créativité de l'apprenant; la simple reproduction de stéréotypes ne suffit pas, 5) l'évaluation concerne la capacité de l'apprenant à utiliser efficacement ses ressources pour résoudre des problèmes complexes, 6) la démarche d'évaluation prévoit que l'apprenant puisse bénéficier de suffisamment de temps et d'occasions de pratique, qu'il puisse consulter les ressources nécessaires et recevoir de la rétroaction pour raffiner ses performances et le produit final.

Louis (1999) abonde dans le même sens en considérant que l'évaluation en contexte authentique est un moyen de mettre en pratique l'approche écologique qui concerne le développement chez la personne en formation, de compétences nécessaires à un meilleur fonctionnement dans son environnement de vie. Elle viendrait combler quelques lacunes

observées dans la formation par objectifs. En effet, les tests ou les examens ne permettent pas une réponse qui reflète la réalité extrascolaire à laquelle l'école veut préparer les élèves. De plus, ces tests et examens possèdent de sérieuses limites relatives aux informations à fournir à l'enseignant sur les stratégies ou les processus mis en œuvre par l'élève pour arriver à la réponse.

L'évaluation en contexte authentique, en plus de tenir compte du contexte et de l'environnement, offrirait non pas un seul type d'instrumentation mais une variété d'instruments permettant d'appréhender les multiples facettes de l'apprentissage. Selon Wiggins (1989), elle permet de maintenir la relation étroite entre le milieu scolaire et l'environnement socioculturel des élèves. Dans la pratique, l'évaluation certificative en APC pose encore beaucoup de difficultés. En effet, elle provoque une forte pression dont les conséquences peuvent être des effets de marquage et d'étiquetage pouvant conduire à la démotivation et à la démobilisation des élèves (Morrissette et Legendre, 2011). Ces difficultés sont également perceptibles aussi bien dans son dispositif que dans sa mise en œuvre.

1.1.4.4 L'évaluation certificative en contexte d'APC : pratiques et problèmes relevés

L'évaluation certificative des compétences a jusqu'ici été peu considérée en recherche. Les études empiriques dont nous avons eu connaissance (Rey et coll. 2003, 2006 ; De Ketele et Gérard, 2005 ; Gérard, 2007 ; Harlen, 2007 ; Dionne, 2008 ; Gérard et Roegiers, 2010 ; Noyau, 2011 ; Durand et Trépanier, 2011, Lefrançois et ses collègues, 2012; Mottier Lopez et coll. 2015 ou encore Mottier Lopez et Tessaro, 2016) révèlent des défis énormes dans la recherche de cohérence entre l'approche et les outils. De même, des auteurs comme Dionne (2008), Scallon (2004) ou encore Tardif (2006) font le constat, depuis plusieurs années déjà, de la rareté des modèles liés à l'évaluation par situations complexes. Scallon (2004) traduit cette rareté en ces termes : « Quant au champ des productions complexes, il a été quelque peu délaissé, et la méthodologie qui s'y rattache reste le parent pauvre du domaine de l'évaluation » (p.35). La tradition de recherche en évaluation de compétences a exploré davantage l'évaluation formative, dans le but d'accompagner l'élève vers la réussite. Cette propension est sans doute liée aux caractéristiques de la compétence qui nécessitent un

soutien continu pour se développer (Morrissette et Legendre, 2011; Tardif, 2006). Les quelques travaux répertoriés dans ce domaine (Brown et Shavelson, (1996) ; Leighton, Rogers et Maguire, 1999 ; Klein *et coll.*, 1997) concernent rarement l'évaluation certificative (Dionne, 2008).

Cependant, depuis quatre ans, des chercheurs suisses ont exploré le domaine de l'évaluation certificative des compétences. C'est ainsi que Mottier Lopez et coll. (2015) ou encore Mottier Lopez et Tessaro (2016) relèvent l'importance du jugement professionnel en évaluation certificative. Dans diverses études empiriques réalisées en Suisse, ils décrivent les processus par lesquels ce jugement se produit et invitent à prendre en compte les aspects environnementaux et les contextes de production de sens lors de l'interprétation et du jugement des productions.

Auparavant, d'autres études mentionnaient que dans plusieurs pays, on notait une absence d'outils (Harlen, 2007 ; Dionne, 2008 ; Gérard et Roegiers, 2010 ; Noyau, 2011) ou leur inefficacité pour supporter un jugement sur les apprentissages des élèves (Wyatt-Smith, Klenowski et Gunn, 2010). C'est la raison pour laquelle la nécessité de mener des recherches pour mieux cerner la façon d'évaluer les apprentissages complexes s'avère nécessaire (Laurier et coll., 2005 ; Rey et al. 2006 ; Dionne, 2008).

Le problème de l'évaluation se pose donc de manière cruciale surtout pour les programmes axés sur le développement de compétences. Pour Morrissette et Legendre (2011), l'évaluation est considérée comme le «nœud» des réformes du fait qu'elle peut compromettre leurs orientations et pervertir leur mise en œuvre. Sous ce rapport, se pose la question de la conciliation des visées de développement de compétences et l'évaluation de leur niveau d'atteinte en raison de la complexité de la compétence. Analysant les liens unissant l'évaluation certificative et le curriculum, dans une étude comparative entre trois systèmes bilingues ayant adopté l'APC (Mauritanie, Mali et Seychelles), Noyau (2011) note que :

Les dispositifs d'évaluation certificative ne reflètent que très partiellement les objectifs déclarés dans le curriculum en vigueur ou même qu'ils entrent en contradiction avec ses objectifs et avec les pratiques souhaitées qui en découlent pour la classe. (p. 302)

En effet, dans la plupart des cas, les élèves se retrouvent face à une évaluation sélective de fin de cycle primaire qui filtre l'accès au collège dans certains systèmes, particulièrement africains. Cette pratique est en contradiction avec l'un des objectifs de l'APC qui est de favoriser la réussite du plus grand nombre.

Sur la question des objets d'évaluation, il faut relever que les épreuves devraient être conçues non pas en termes de restitution et d'application de stéréotypes quantifiables par des scores, mais plutôt d'intégration et de transfert de ressources en vue de leur mobilisation dans des situations complexes (Scallon, 2004). Pourtant, certaines épreuves consultées révèlent une tendance forte à évaluer des connaissances et des habiletés. Par exemple pour le Sénégal (session de juin 2013), on retrouve des questions sur l'analyse grammaticale des mots et groupes de mots, sur les transformations de phrases, sur la conjugaison des verbes. La même remarque est faite lors des évaluations systématiques comme les évaluations externes certificatives ou les enquêtes internationales (Gérard et Roegiers, 2010). Certains observateurs se demandent même si la tendance n'est pas de revenir à l'approche par objectifs (Gérard et Roegiers, 2010 ; Mottier Lopez et coll., 2012).

Pourtant, l'approche par compétences valorise le recours à deux dispositifs d'évaluation qui devraient permettre d'appréhender les objets diversifiés concernés par l'APC: le portfolio comme outil valorisant la participation de l'élève à son évaluation (Doyon et Desjardins, 2004; Bibeau, 2006; Bousquet, 2007) et les situations complexes qui permettent d'inférer des compétences en mettant l'élève dans des conditions nécessitant la mobilisation et la combinaison de plusieurs ressources (Durand et Chouinard, 2012; Gérard, 2005, 2008; Rey et coll. , 2006; Roegiers, 2004; Scallon, 2004). Malgré tout, par souci d'éviter « le syndrome de la page blanche » (Rey et coll., 2006), certains systèmes font l'option d'évaluer en même temps les ressources et les compétences en contexte de certification. Les arguments à la base de cette option sont, entre autres, la nécessité de cerner les forces et les faiblesses de l'élève, d'autant que les difficultés de maîtrise des compétences ont pour origine les difficultés dans la maîtrise des ressources (Gérard et Roegiers, 2010). Au plan théorique, l'évaluation certificative «ne devrait pas se contenter du verdict final (maîtrise ou non), mais doit donner du sens à celui-ci » (Gérard et Roegiers, 2010 p. 10). Et, au plan de la reconnaissance sociale, ne pas évaluer directement les

ressources risque d'être une source d'incompréhension avec les parents à qui on doit communiquer les résultats de l'évaluation.

Le fait de se focaliser davantage sur l'évaluation des ressources peut être lourd de conséquences. En effet, il y a risque de favoriser le maintien des approches traditionnelles dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation. Le rapport de la CONFEMEN (2011) révèle que :

Les pratiques d'enseignement et d'évaluation ont peu changé et, pour le personnel en place, il est difficile de concevoir et d'appliquer des évaluations ne se référant plus aux savoirs encyclopédiques, mais plutôt aux compétences surtout dans un contexte de certification où les textes n'ont subi aucun changement. (p.16)

En d'autres termes, les enseignants auraient tendance à miser sur la maîtrise des ressources sans accorder l'importance requise pour leur mobilisation efficace. Cette pratique sera exacerbée par les difficultés inhérentes à l'élaboration et à l'utilisation efficiente des outils d'évaluation de compétences, surtout dans le cas des systèmes comme celui du Sénégal où le niveau de formation des enseignants est fortement décrié (CONFEMEN, 2011). À défaut de renoncer à l'évaluation des ressources en contexte certificatif, il faudrait au moins accorder une forte pondération aux situations de compétences qui exigent la mobilisation de ses ressources dans les épreuves pour encourager des pratiques évaluatives cohérentes avec l'APC.

C'est à cette cohérence que réfère Dionne (2008) en donnant l'exemple de l'application du programme d'études des sciences physiques au Québec. L'auteur souligne que l'une des causes expliquant la faible application de ce programme est la nature des évaluations ministérielles qui s'éloignent des visées éducatives de ce programme. Cette incohérence est souvent source d'amalgames, voire de réticences dans la mise en œuvre des réformes en salle de classe. Pour illustrer ces incongruences, il faut souligner par exemple dans les épreuves proposées au Sénégal, à la session de juin 2013, une confusion entre les ressources mobilisées dans le cadre de la lecture et de l'écriture (des questions en lien avec la compétence en écriture se retrouvant dans l'épreuve de lecture). Également, on peut observer que la conception de la maîtrise de la langue varie selon les systèmes. En effet, comme le relèvent Lefrançois et son équipe (2012), certains ont une conception

pragmatique de la langue comme outil de communication (Québec), d'autres une vision de la langue comme objet d'étude en soi (France, Sénégal). Cette conception expliquerait le non-respect des processus de lecture et d'écriture reconnus et partagés dans certaines épreuves proposées.

Dans le même ordre d'idées, Perrenoud (2005) rappelle que, quelle que soit la qualité de conception d'un programme, il ne peut à lui seul faire évoluer les pratiques, car son implantation sera assujettie à son appropriation et sa traduction pragmatique par les enseignants. Également, malgré les réticences à évaluer les compétences, les études révèlent que l'apprentissage à la mobilisation et à l'intégration accroît significativement les performances des élèves en résolution de situations complexes (Amin, 2004 ; Bipoubout, 2007; Gérard et Roegiers, 2010). De même, le dispositif d'évaluation accompagnant le programme devrait être connu et maîtrisé par ces mêmes enseignants.

C'est dire donc toute l'importance à accorder à la congruence entre le programme d'études, les pratiques d'enseignement-apprentissage et l'évaluation. Cette cohérence est une condition essentielle pour assurer la validité du construit (Beckers, 2002 ; Wiggins, 1993). L'articulation entre les programmes prescrits, les programmes réellement enseignés et le dispositif d'évaluation est une nécessité. Elle permet de rendre compte du niveau de maîtrise des acquis du prescrit et éventuellement de réorienter le processus d'enseignement-apprentissage.

Au-delà du caractère normatif et prescriptif des modèles d'évaluation, leur contextualisation en regard des enjeux sociaux s'impose. D'où la nécessité de décrire le cadre spécifique du Sénégal, terrain où s'est effectuée la recherche, afin de saisir les enjeux qui sont rattachés à la mise en œuvre de la réforme. Également, cette section sera l'occasion de relever un certain nombre de spécificités propres au contexte sénégalais comme l'existence d'épreuves certificatives sanctionnant la fin des études primaires.

1.2 Le système éducatif Sénégalais : état des lieux

Le système éducatif sénégalais adopte une structure classique héritée de la puissance coloniale avec des passerelles de type traditionnel exigeant une certification à toutes les étapes (CFEE entre le primaire et le moyen, BFEM entre le moyen et le secondaire et BAC entre le secondaire et le supérieur). Malgré les tentatives de réformes, le constat reste que le Sénégal fait face à un dilemme cornélien entre la tradition française de l'éducation et la prise en charge du contexte local dans les approches et les options éducatives. Pour mieux analyser cette situation, nous allons décrire l'organisation du système éducatif sénégalais et rappeler les grandes étapes de son évolution vers l'adoption d'une approche par compétences.

1.2.1 L'organisation du système éducatif Sénégalais

Le Sénégal est un pays qui se situe à l'extrême ouest du continent africain. Ancienne colonie française, il accède à la souveraineté internationale en 1960. D'une superficie de 196 722 km², sa population est de plus de 12 millions d'habitants avec un taux de fécondité de quatre enfants par femme². Le pays est caractérisé par une diversité linguistique et culturelle accentuée par une grande variété dialectale. On compte plus de 20 langues dont les principales sont le Wolof, le Pulaar, le Sereer, le Djola, le Soninké et le Manding. Le système éducatif est organisé en trois cycles : le cycle fondamental qui regroupe l'enseignement préscolaire, l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen qui constituent l'éducation de base, le cycle secondaire et le cycle supérieur.

Le système éducatif sénégalais comprend deux secteurs : le secteur formel et le secteur non formel. Le secteur de l'éducation formelle concerne l'éducation préscolaire, l'enseignement élémentaire, l'enseignement moyen et secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. Le secteur de l'éducation non formelle comprend l'alphabétisation (la formation des adultes), les écoles communautaires de base et les « écoles du 3^e type ». Les deux dernières modalités d'enseignement sont en

² Données issues du rapport de la Direction de Prévisions et des Statistiques du Sénégal, 2011.

expérimentation. A côté de l'enseignement public, s'est développé un enseignement privé qui prend de plus en plus de place au niveau de tous les ordres d'enseignement.

Le système éducatif est organisé en niveaux ; à chaque niveau correspond un type d'établissement.

- La case des tout-petits pour la petite enfance accueille des enfants de 0 à 6 ans et le préscolaire (maternelle) accueille des enfants de 3 à 6 ans. Le préscolaire a trois niveaux : petite section (PS)-moyenne section (MS) et grande section (GS).
- L'enseignement primaire accueille les enfants de 6 à 12 ans. À la fin du primaire (6 ans de scolarité : 1^e étape de 2 ans soit Cours d'initiation (CI) et Cours préparatoire (CP); 2^e étape de 2 ans soit Cours élémentaire première année (CE1) et Cours élémentaire 2^e année (CE2); 3^e étape de 2 ans soit cours moyen 1^e année (CM1) et cours moyen 2^e année (CM2). L'élève passe l'examen du CFEE et le concours d'entrée en 6^e pour être admis à l'enseignement moyen.
- L'enseignement moyen (Collège d'enseignement moyen CEM) accueille les élèves du primaire qui ont réussi leur entrée en 6^e. Ce cycle dure 4 ans (6^e-5^e-4^e-3^e) et est sanctionné par le BFEM (brevet de fin d'études moyennes). L'enfant qui obtient ce diplôme ou qui a une moyenne supérieure ou égale à 10 sur 20 peut poursuivre ses études au niveau du secondaire.
- L'enseignement secondaire général (ESG) ou technique (EST) accueille les élèves ayant obtenu leur BFEM ou une moyenne de passage. Ce cycle dure 3 ans (seconde (2nde)-première (1^{ère}) -terminal (T)) et est sanctionné par le baccalauréat (Bac) qui est le premier diplôme universitaire.
- L'enseignement supérieur (Université) accueille les étudiants ayant obtenu leur baccalauréat de l'enseignement secondaire.

Cette structuration du système éducatif sénégalais a varié au fil des années depuis l'accession du pays à l'indépendance en 1960. Le système a connu beaucoup de réformes, dépendamment des mutations et des aspirations populaires. Certains soutiennent qu'elles sont dictées par le mimétisme en vigueur au niveau des pays en développement.

1.2.2 Les principales réformes entreprises dans le système éducatif Sénégalais

L'évolution du système éducatif sénégalais n'est pas disjointe de la dynamique mondiale, européenne en particulier. En effet, à l'indépendance, l'urgence était de construire le pays et d'édifier un état fort par la préservation et la consolidation de l'unité nationale. La priorité était accordée aux secteurs dits productifs comme l'industrie, l'agriculture, la pêche et les infrastructures. Les secteurs dits sociaux étaient quelque peu négligés, notamment l'éducation (Sylla, 1992). On considérait que l'héritage colonial avait déjà mis en place tous les ordres d'enseignement couvrant presque l'ensemble du pays. Le taux de scolarisation était de 36% selon la Banque Mondiale (Sylla, 1992).

Les décideurs de l'époque semblaient ignorer que l'école coloniale servait les intérêts propres de la puissance colonisatrice. Le secteur a souffert pendant longtemps d'un manque de politique d'éducation nationale adaptée aux besoins et aux préoccupations du moment et du contexte sénégalais. Sylla (1992) considère que tout s'est passé comme si l'école devait rester statique sans politique prospective. Il fait observer que les seules actions entreprises pendant les cinq premières années qui ont suivi l'indépendance ont consisté à construire des collèges et à recruter des enseignants – qu'on appelait moniteurs – de niveaux 5^e, 4^e et 3^e avec une formation accélérée de deux à trois mois. Par contre, pour Fall (2002), l'enseignement au Sénégal n'a jamais été la reprise de l'enseignement de la métropole même s'il s'en inspirait fortement. Il soutient que de réels efforts d'adaptation ont toujours sous-tendu les politiques d'éducation amorcées au lendemain de l'indépendance. Cependant, il fallut attendre jusqu'en 1963 pour voir la première loi d'orientation nationale qui consacre enfin l'École Nationale, entendue ici comme la volonté de faire le divorce avec le système colonial à tendance assimilationniste pour mettre en place un système émancipateur, tenant en compte les aspirations du peuple pour son développement.

Plus tard, le mouvement social connu sous le nom de « Mai 68 » a ébranlé toute l'Europe de l'Ouest, principalement la France. Au Sénégal, ce mouvement a eu une ampleur telle que les secteurs sociaux, principalement l'éducation, furent installés pendant longtemps

dans un cycle de perturbation à tous les niveaux. Les implications sociopolitiques de ce mouvement vont précipiter la réforme intervenue en 1971.

1.2.2.1 La réforme de l'éducation de 1971

La réforme de 1971 part des quatre constats suivants décrits par Sylla (1992) : 1) des résultats et performances faibles en regard des investissements alloués au secteur (le quart du budget national); 2) de fortes disparités régionales en matière de taux de scolarisation, les zones urbaines étant mieux loties que les zones rurales (Dakar 60% contre 15% à Tambacounda et à Diourbel); 3) en dix ans, un taux de scolarisation qui a triplé alors que le taux d'admission en 6^e a décliné de façon inversement proportionnelle, créant ainsi un rejet de milliers de jeunes dans la rue; 4) une insuffisance de moyens matériels, pédagogiques et humains pour assurer un enseignement de qualité.

Face à ce tableau peu reluisant du système, une nouvelle loi d'orientation voit le jour³. Entre autres décisions prises, on peut lire l'africanisation et la «sénégalisation» du contenu de certaines disciplines comme l'histoire, la géographie, les sciences naturelles et le français; l'introduction des langues nationales et la création de l'enseignement moyen pratique⁴. Ce processus de réforme aboutit en 1979 au décret de validation des programmes de l'enseignement élémentaire.

1.2.2.2 Les réformes dans le secteur de l'éducation de 1980 à 1990

Le début des années 1980 coïncide au Sénégal avec l'avènement de ce qu'on pourrait appeler la deuxième république. Abdou Diouf venait de remplacer Léopold Sédar Senghor à la présidence de la république. Ce changement intervient dans un contexte social tendu surtout dans le secteur de l'éducation. Le principal syndicat d'enseignants de l'époque

³Loi d'orientation 71-036 du 3 juin 1971 portant orientation du système éducatif.

⁴Innovation majeure de la réforme de 1971 qui devrait, en principe, accueillir 80 à 85% des enfants scolarisés de l'enseignement élémentaire. Cet enseignement avait pour but de former en 5 ans aux métiers d'agriculture, de l'élevage, de la pêche, de l'artisanat, du commerce, etc. Après près d'une décennie d'expérimentation dans plusieurs centres à travers le pays, l'enseignement moyen pratique a fini par être abandonné.

(SUDES)⁵ exige une refonte du système qualifié d'extraverti⁶, d'inadapté et même d'antinational. C'est dans ce contexte que, lors de son premier discours à la Nation, le nouveau président annonce la tenue prochaine des États Généraux de l'Éducation et de la Formation (ÉGÉF). Ces assises de l'école ont établi un bilan sans complaisance du système. Pour ce qui est des évaluations par exemple, les ÉGÉF avaient identifié les concours et les examens comme des moments de sélection et des obstacles à la réussite éducative des jeunes. Ils avaient proposé leur suppression et leur remplacement par un système original et souple dont le rôle d'orientation-guidance scolaire et professionnelle serait privilégié (Rapport de la CNREF, 1984).

La commission nationale de la réforme de l'éducation et de la formation (CNREF) créée pour l'occasion a rendu ses conclusions trois ans après la tenue des ÉGÉF. Certains observateurs dénoncent le manque de volonté politique pour le suivi des recommandations acceptées par les pouvoirs publics⁷. Le seul changement observé à l'époque dans les politiques d'évaluation fut la réforme de l'entrée en sixième relativement à la suppression de la note éliminatoire en dictée⁸. Par ailleurs, les décideurs politiques lancèrent le slogan de «l'école nouvelle» qui sera suivi plus tard par l'instauration des classes pilotes en 1987⁹. Au plan international, cette période correspond à l'émergence de la démarche de résolution de problème et aux approches communicatives des langues (Roegiers, 2010). La question du comment amener l'élève à apprendre efficacement demeure la principale préoccupation.

⁵Syndicat Unique et Démocratique des Enseignants du Sénégal (SUDES) fut un puissant syndicat d'enseignants du Sénégal. Un des principaux acteurs de la tenue des États Généraux de l'Éducation et de la Formation de 1981. Une crise interne va naître au sein du syndicat et aboutira à une scission donnant naissance à l'Union Démocratique des Enseignants (UDEN).

⁶ Certains défenseurs d'une école véritablement nationale qualifient le système actuel d'extraverti parce que dicté par l'ancien colon avec sa langue comme médium et objet d'enseignement. Du fait que la langue est par essence véhicule de culture, il est impossible pour eux de bâtir une école nationale avec comme médium d'enseignement la langue étrangère.

⁷ Parmi les recommandations issues des ÉGÉF, il y en a eu qu'on a appelé les recommandations acceptées par l'États et d'autres qui sont rejetées.

⁸ Jusqu'en 1984, l'épreuve de dictée était une épreuve éliminatoire. Elle était la première à être corrigée. Un élève qui avait commis plus de 5 fautes avait zéro et les autres épreuves (mathématiques, rédaction) n'étaient pas corrigées. Il se faisait éliminer de la course.

⁹ En 1987, on introduisit un programme parallèle appelé programme pilote dont la principale innovation était la prise en charge de la formation pratique. Faute de suivi, ce programme n'a pu être généralisé et fut abandonné quelques années plus tard.

1.2.2.3 Les réformes des années 1990-2000

Dans la mouvance de Jomtien¹⁰, le Sénégal s'inscrit dans une dynamique de l'éducation pour tous (EPT). Des réformes sont entreprises dans le recrutement du personnel, la construction des salles de classes mais aussi la réforme de l'entrée en sixième. Cette période est marquée par l'intensification de l'introduction de plusieurs programmes démarrés à la fin des années 1980 et l'élaboration de la loi d'orientation de l'éducation nationale en 1991¹¹. Certains de ces programmes véhiculent des préoccupations d'ordre social ou éthique. On les appelle les programmes transversaux (PFIE¹², EVF/EMP¹³, PEV¹⁴, etc.). À partir de 1998, le Sénégal met en place un plan décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) devenu plan de développement de l'éducation et de la formation en 2004.

Au plan international, une situation similaire y est observée. À la même période, on parle d'introduction dans les programmes scolaires des préoccupations d'ordre éthique, philosophique ou social (Roegiers, 2010).

1.2.2.4 Les réformes à partir des années 2000

Le début des années 2000, marqué par une alternance politique, fut l'occasion de la massification du système éducatif au triple plan du personnel enseignant, des élèves et du nombre d'établissements, pour tendre, dit-on, vers l'atteinte de la scolarisation universelle à l'horizon 2015 telle que stipulé par Dakar 2000¹⁵. Après quelques années de mise en œuvre, il semble qu'on est encore loin des objectifs fixés. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles le programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence dans les secteurs de l'éducation et de la formation (PAQUET-EF) couvrant la période

¹⁰ Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) tenue à Jomtien en Thaïlande en 1990.

¹¹ Loi d'orientation de l'éducation nationale 91-22 du 16 février 1991 modifiée en 2004, encore en vigueur.

¹² PFIE signifie Programme de formation et information pour l'environnement mis en œuvre dans les pays du Sahel (Tchad, Mali, Sénégal et Burkina Faso)

¹³ Éducation à la vie familiale et en matière de population.

¹⁴ Programme élargi de vaccination.

¹⁵ Conférence mondiale sur l'éducation organisée à Dakar en 2000. Elle fait le bilan des recommandations de Jomtien 1990 et proclame 2015 horizon d'atteinte de la scolarisation universelle.

2012-2025 vient d'être inauguré. Ce nouveau programme, tout en capitalisant et en consolidant les acquis du PDEF en termes d'accès, de qualité et de gestion, a pour ambition de promouvoir un pilotage administratif et pédagogique davantage axé sur une meilleure animation pédagogique des circonscriptions et l'amélioration significative de la qualité des enseignements/apprentissages, particulièrement dans les disciplines fondamentales. Il coïncide avec l'introduction de l'approche par compétences dans l'enseignement préscolaire et primaire. Une réforme qui a connu trois grandes phases : 1) la mise à l'essai démarrée en 2005; 2) l'extension; 3) la généralisation démarrée en 2009-2010 et qui s'achève en 2012-2013.

Pour justifier la réforme, les concepteurs apportent l'explication suivante :

Les changements préconisés dans les programmes d'éducation de base, tant du formel que du non formel, relèvent d'un souci d'adaptation du Sénégal aux mutations intervenues dans l'environnement national et international. En effet, le début du troisième millénaire est marqué par une dynamique accélérée de mondialisation et la nécessité pour les ressources humaines d'un pays, quel qu'il soit, d'être de plus en plus compétentes. L'option de l'approche curriculaire adoptée par le Sénégal a pour but principal de permettre au système éducatif sénégalais d'entrer de manière appropriée dans la modernité. (Guide pédagogique, enseignement élémentaire-3^e étape CM1-CM2, p.8)

Cette justification met au premier plan le souci d'adaptation à l'environnement international comme pour dire que les politiques éducatives des pays en développement devraient s'inspirer des politiques occidentales. En effet, cette perspective est très voisine de celle de la mouvance mondiale relative à la réécriture des programmes sous l'appellation d'approche par compétences. Les concepteurs annoncent clairement :

Ainsi, dans la continuité de la réforme du système éducatif mise en œuvre à travers le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) qui vient de s'achever, le Gouvernement du Sénégal vient de formuler une nouvelle Lettre de Politique Générale pour le secteur de l'Éducation et la Formation, couvrant la période 2012-2025. À travers cette politique, il vise à approfondir et à consolider les acquis de la décennie précédente, mais aussi à réajuster les options éducatives par l'articulation de ce programme aux dynamiques observées au plan national et international. (Gouvernement du Sénégal, 2013, p.12)

L'articulation du programme à ce qui se fait au plan international est une option clairement affichée par les décideurs. La question reste de savoir si elle respectera les principes fondateurs autant dans les processus d'enseignement-apprentissage que dans les pratiques

d'évaluation, principalement au moment de l'évaluation certificative. Autrement dit, l'évaluation certificative telle que pratiquée par certains systèmes semble être en porte-à-faux avec les principes qui sous-tendent l'approche par compétences comme la valorisation de l'erreur, la volonté d'atteindre la réussite du plus grand nombre, etc. C'est dans ce contexte de mouvance et d'implantation d'une nouvelle réforme que le français, base de tout apprentissage, est demeuré statique tant dans la prise en charge de son enseignement qu'au plan de son évaluation. La description de la problématique de sa prise en charge dans les dispositifs actuels est nécessaire à la compréhension des enjeux de cette recherche.

1.3 Le français au Sénégal

Le Sénégal est un pays francophone d'éducation de par son héritage colonial. Pourtant, son enseignement pose des difficultés et plusieurs voix s'élèvent pour dénoncer le niveau des élèves dans cette langue. Il est donc étonnant que le français écrit et parlé ait fait l'objet de peu de recherches systématiques (Daff, 2003), alors que son statut particulier dans ce pays en fait une question de grand intérêt. L'analyse sommaire entreprise ici n'a pour objet que de rendre compte de la place qu'occupe cette langue dans la vie politique et sociale, de rappeler les grands moments de l'évolution de son enseignement et de son importance dans l'acquisition des autres savoirs; elle permettra de cerner quelques enjeux liés à l'évaluation des apprentissages dans cette discipline.

1.3.1 Le statut du français au Sénégal

Le français au Sénégal a un statut qui lui confère une importance toute particulière. Il est la langue officielle, la langue d'enseignement, et ce, même si elle est une langue étrangère pour la population.

Le français est reconnu comme langue officielle par la constitution de la République du Sénégal. Les langues locales codifiées sont reconnues langues nationales. Ce statut du français lui confère des usages institutionnalisés importants. En effet, tous les textes officiels (décrets, lois, arrêtés, etc.) sont écrits en français.

Les usages du français sont multiples et embrassent tous les secteurs de la vie politique et économique. En effet, au niveau de la justice, la pratique du français est exclusive. Les textes de base sont en français et les plaidoiries des avocats sont faites dans cette même langue, même dans le cas où leurs clients ne la comprennent pas. Il arrive que les plaignants, les accusés et témoins s'expriment en langue nationale devant un interprète chargé de la traduire en français pour le juge. Au niveau des organisations (partis politiques, syndicats ou autres associations), la communication écrite se fait en français et dans une moindre mesure la communication orale. Toutefois, si l'auditoire de non francophones est important, on choisit de communiquer en langue nationale. Dans la presse, le français occupe une place de choix au plan des bulletins d'information et des débats sociopolitiques. Depuis quelques années, on note une utilisation de plus en plus prononcée des langues nationales, principalement le wolof, dans l'espace médiatique. La presse écrite est presque exclusivement en français.

En éducation, le français est à la fois objet et médium d'enseignement, du primaire au supérieur. Depuis 1980-1981, l'introduction des langues nationales dans le système est expérimentée sans toutefois connaître les succès souhaités. Plusieurs programmes sont toujours en vigueur, mais certains observateurs notent l'absence de cohérence dans la politique linguistique nationale.

Ces différentes considérations jettent la lumière sur un ensemble d'enjeux liés au statut et aux usages du français au Sénégal, en particulier en contexte scolaire. Dans cette perspective, plusieurs politiques ont été mises de l'avant et diverses méthodes ont été expérimentées dans le système éducatif.

1.3.2 Les difficultés d'enseignement du français

L'ambition de mettre en relation les outils mis à la disposition des enseignants et les démarches pédagogiques qui sous-tendent la méthodologie préconisée a toujours été une préoccupation des décideurs et spécialistes du système éducatif sénégalais. Le regard porté sur l'évolution de l'enseignement du français au Sénégal n'est pas d'en décrire les différentes étapes mais plutôt de cerner l'importance de cette problématique.

La façon dont s'opère l'apprentissage ou l'acquisition des connaissances par les apprenants dans un environnement où le français langue d'enseignement est une langue seconde qui côtoie une ou plusieurs langues locales reste la préoccupation majeure. Face à cette question, l'enseignement du français a connu trois périodes (Daff 2000, 2003 et Fall, 2009).

➤ La période avant 1960 où l'enseignement est de type normatif avec la méthode directe¹⁶. Il était interdit aux élèves de parler leur langue maternelle. La pratique du « symbole¹⁷ » était en vigueur pour faire respecter cette interdiction. Malgré ces mesures, les élèves peinaient à communiquer correctement en français, comme le relève Fall (2009) : « la lacune c'est toujours le français. Très peu le parlent correctement, la plupart ne savent pas le lire, encore moins l'écrire » (Fall, 2009, p.6, citant un rapport de 1913 du directeur de l'École Normale de Saint-Louis). L'inefficacité de cette méthode est attestée : elle n'apporte pas de solutions aux difficultés des élèves à communiquer en français, pire, elle conduit à l'étiquetage.

➤ La période 1965-1980 durant laquelle, dans le souci d'adapter l'école aux réalités et de prendre en charge les préoccupations nationales, le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD) expérimente la méthode « Pour Parler Français » (PPF). Cette méthode tentait de prendre en compte l'espace environnemental de l'enfant. Les contenus et le contexte d'apprentissage se rapprochaient de plus en plus de l'environnement immédiat des élèves. Mais cette méthode sera attaquée rapidement en raison de son caractère décontextualisé. La volonté d'introduire les langues nationales dans le système éducatif précipitera l'abandon de cette méthode, créant ce qu'on a appelé un vide méthodologique.

➤ La période 1981-1991 pendant laquelle, malgré l'existence de manuels de lecture en contexte africain comme « Ami et Rémi », « Afrique, Mon Afrique », etc., la façon d'exploiter les contenus n'a pas été spécifiée. Chaque enseignant y va de ses propres manières de faire. Il faut attendre l'année 1991 pour assister avec l'Institut Nationale d'Étude et d'Action pour le Développement de l'Éducation (INEADE) à un certain regain

¹⁶ Méthode magistro centriste où le maître connaisseur dans l'absolu organise son enseignement selon ses orientations et visées propres. De plus, la langue était enseignée de façon descriptive. Il fallait vite faire parler, lire et écrire pour combler le déficit en interprètes et en commis d'administration.

¹⁷ Pratique tendant à interdire aux élèves de communiquer dans une autre langue que le français. Le maître choisit un objet encombrant (généralement un os) noué à un fil que l'élève fautif portera au cou. S'il repère un autre élève qui parle une langue locale, il le lui remet. Celui qui a la malchance de garder l'objet jusqu'à la descente sera puni. Cette pratique, pensait-on, encouragerait les élèves à communiquer en français.

d'intérêt autour de la question de l'enseignement du français comme objet et médium d'enseignement. L'institut produit des manuels de lecture «Sidi et Rama» pour l'élémentaire et met à la disposition des enseignants un guide du langage qui propose une démarche et des fiches pédagogiques pour soutenir les pratiques.

Malgré ces tentatives, force est de reconnaître que les difficultés subsistent. Cette faiblesse perçue de niveau en français depuis l'époque coloniale est encore beaucoup plus forte aujourd'hui. En effet, une étude du Système National d'Évaluation des Rendements Scolaires (SNERS) avait identifié un certain nombre de lacunes liées à l'enseignement du français : l'enseignement du français oral et écrit reste dominé par une approche centrée sur le bon usage, hors contexte, des règles de grammaire, de conjugaison et d'orthographe et la prédominance d'une approche formaliste ne permettant pas d'optimiser le jeu des fonctions qui sont en principe assignées à l'enseignement du français, à savoir : communiquer dans des situations de la vie courante et faciliter la compréhension dans divers domaines de compétence.

En plus, sur un échantillon de 1747 élèves, l'étude révèle que pour des compétences jugées essentielles en français écrit :

Plus de 90% des élèves du CM2 (6^e année du primaire) possèdent une connaissance insuffisante ou très insuffisante de la langue française écrite au regard des questions posées et des ambitions du curriculum. Le constat qui se dégage des résultats globaux est la faiblesse des élèves en français écrit, quel que soit le niveau considéré. On constate que les scores les plus faibles sont enregistrés en expression écrite, en compréhension de texte et en conjugaison sans emploi de métalangage. (Rapport SNERS, 1984, p. 12)

Il ressort de ces propos une faiblesse des élèves en écriture de façon générale et à tous les niveaux. Cette faiblesse notée depuis 1984 ne semble pas évoluer positivement depuis lors. Par ailleurs, l'étude s'est intéressée aussi aux deux aspects du français oral : la compréhension à l'audition et la production du message. La conclusion sur ce point est la suivante :

La situation en fin de CM2 est préoccupante. Trop d'élèves sont encore incapables de saisir le sens correct des messages entendus et notamment les messages de la vie scolaire. Leur compréhension imparfaite et imprécise constitue un handicap sérieux pour leur réussite dans un système scolaire où la langue d'enseignement est le français. (Rapport SNERS, 1984, p.35)

De ces lignes, il faut retenir l'incapacité pour la grande majorité des élèves de CM2 à comprendre un message entendu, même si ce message est en rapport avec la vie scolaire. Une faiblesse qui vient confirmer les difficultés notées en écriture. Fall (2009) conclut que la faiblesse en français est bien réelle et risque même de s'aggraver. Toutefois, dans cet article, l'auteur s'est limité à dresser un tableau de constats sur le niveau en français des élèves. Il ne fait pas d'hypothèses sur les causes de cette faiblesse et sur les solutions à envisager pour y remédier.

Une autre étude allant dans le même sens est celle produite dans le rapport 2012 de l'UNESCO¹⁸. Ce rapport relève l'inefficacité des systèmes éducatifs des pays subsahariens à offrir de réelles possibilités d'apprentissage à tous les élèves et le départ prématuré de l'école d'un nombre important d'élèves, posant du coup la fameuse question de l'égalité dans l'accès et le maintien dans les structures d'éducation. Le même rapport souligne que dans certains pays, toujours au sud du Sahara, les années d'études les plus redoublées sont le premier grade du primaire. Au Sénégal, le taux le plus élevé se situe au niveau de la 5^e et de la 6^e année du primaire. Toujours selon l'UNESCO, cette situation que le Sénégal partage avec d'autres pays comme le Burkina Faso, le Mali, etc., serait liée à la sélection faite par l'instauration d'un examen en fin primaire limitant le nombre d'élèves en transition en fonction des places disponibles.

Par ailleurs le rapport note que l'un des facteurs déterminants de redoublement et d'abandon prématuré de l'école dans ces mêmes pays est la maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement. Ces faibles performances en lecture durant les premières années d'études du primaire sont illustrées par les données que voici : «entre 2008 et 2012 la moitié des élèves des 2^e et 4^e années du primaire, testés dans 26 pays en Afrique, en Asie et en Amérique Latine ne pouvaient lire un seul mot» (Rapport Unesco, 2012, p. 165). Le rapport ajoute que de nombreux élèves dans les dernières années d'études primaires n'ont pas les compétences élémentaires en lecture. Un faisceau de raisons est fourni pour expliquer les contre-performances des élèves.

¹⁸ UNESCO Institute for Statistics (2012). Global Education Digest. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving. UNESCO- Montréal. Québec.

Le rapport propose cinq mesures : 1) assurer la transition entre le primaire et le moyen de façon souple et efficace ; 2) mettre l'accent sur les interventions précoces; 3) réduire le nombre d'élèves plus âgés en s'attaquant aux causes des entrées tardives; 4) investir des ressources sur une éducation de « qualité »; 5) développer un ensemble d'activités compensatoires pour que les enfants ayant prématurément quitté l'école puissent acquérir des compétences visant à réduire les risques.

Ce rapport est intéressant en ce sens qu'il relève des difficultés qui minent la plupart des systèmes des pays en développement. Il indique avec emphase les difficultés liées à la maîtrise de la langue d'enseignement et la sélection opérée en fin de cycle primaire dans certains systèmes comme celui du Sénégal. En revanche, la grande limite de ce rapport est de passer sous silence dans ses recommandations des mesures en lien direct avec les difficultés de lecture. En d'autres mots, le rapport ne traite pas de la question du choix des langues d'enseignement dans certains pays du Sud comme le Sénégal, ni de celle des sélections opérées en fin de cycle primaire. De plus, rien sur la prise en charge des questions didactiques de l'enseignement du français ou de l'évaluation n'a été évoqué.

La faiblesse des élèves en français de façon générale, et en lecture et écriture de façon spécifique, est confirmée par les différentes recherches que nous avons relevées dans ce domaine et depuis plusieurs décennies; or cette faiblesse persiste et s'accroît. Les différents acteurs du système éducatif semblent désarmés pour trouver des solutions durables. Pourtant, l'importance de la maîtrise du français dans la poursuite de la scolarité des enfants est cruciale.

Un faisceau de raisons est fourni pour expliquer les contre-performances des élèves parmi lesquelles la langue d'enseignement (français), un quantum horaire faible, un manque de qualification des enseignants, une insuffisance des supports didactiques, des effectifs pléthoriques (Niane, 2004 ; Kalamo, 2011), etc. Également, beaucoup d'élèves ne réussissent pas malgré un potentiel appréciable, soit parce que l'enseignement leur est inadapte et ennuyeux, soit parce que le système d'évaluation les juge peu performants (AIDELF, 2002 ; Unesco, 2005).

1.3.3 Les compétences en lecture et leur importance dans l'acquisition de compétences dans d'autres domaines

La lecture est la base de toutes les connaissances scolaires. En effet, il existe une forte corrélation entre le rendement en lecture et la performance des élèves dans les autres disciplines, comme le soutiennent Gluszynski et Dhawan-Biswal (2008) :

Un niveau élevé de compétence en lecture constitue le fondement de toute forme d'apprentissage. La lecture se traduit par un apprentissage et une formation efficaces, qui permettent aux personnes de se développer et de devenir des membres productifs au sein de la population active et de la communauté. Une personne devrait acquérir des compétences élevées en lecture dès son jeune âge pour bénéficier des avantages permanents, qui apparaissent pendant la formation structurée et se poursuivent à l'âge de productivité et longtemps pendant la retraite. (p.1)

Il ressort de ces propos que la maîtrise de la langue d'enseignement est indispensable pour la réussite des élèves, ce qui n'est pas sans être problématique dans le contexte de pays comme le Sénégal où le français est une deuxième, voire une troisième langue pour la grande majorité des élèves.

Au Sénégal, une étude sur les compétences des élèves en lecture et en mathématique¹⁹ a montré le rôle de l'environnement sur l'acquisition de ces compétences. En effet, une langue est avant tout véhicule de culture. Le français étudié à l'école, en plus de la fonction de langue de communication, est aussi un moyen de transmettre une culture étrangère. Cette donne complexifie davantage le rapport entre l'environnement socioculturel familial et l'environnement scolaire. D'ailleurs, des auteurs africains comme Cheikh Hamidou Kane dans *L'aventure ambiguë* ou Saydou Bodian, dans *Sous l'orage* ou encore Ousmane Sembène, dans *Ô Pays, mon beau peuple*, ont souligné les conflits de générations nés de la fréquentation de l'école occidentale des jeunes africains. En d'autres mots, les jeunes africains fréquentant les écoles occidentales auraient adopté des conduites et des manières de voir le monde, différentes de ceux de leurs parents. Après les périodes d'indépendance, se pose alors la question de réconcilier l'école avec la société. Cette entreprise, au-delà de

¹⁹ Étude réalisée par *Early Grade Reading Assessment* (EGRA) en 2009 ciblant les élèves de la 2^{ème} étape (CE1-CE2).

la réforme des programmes, requiert un travail de transposition et d'élaboration que l'enseignant et l'apprenant en langue étrangère doivent opérer dans la quête de la maîtrise de cette langue adossée à la culture locale. C'est d'ailleurs l'une des raisons qui poussent certains acteurs du système d'éducation et de formation du Sénégal à réclamer l'introduction des langues nationales dans les écoles. Cette question soulevée dans les conclusions des États généraux de l'éducation et de la formation (ÉGEF) de 1981 n'est pas encore épuisée. En tout état de cause, elle demeure d'actualité. En attendant une option claire dans ce sens, le travail de transposition et d'élaboration dans la dynamique d'apprentissage et d'évaluation devrait prendre en compte tous les aspects liés aux conditions de facilitation de la maîtrise de la langue d'enseignement, support de tous les autres apprentissages.

Ces difficultés notées dans la prise en charge de l'enseignement du français au primaire sont renforcées par un système d'évaluation très sélectif. En effet, le passage du primaire au moyen n'est pas automatique. Il est assujéti à la réussite du CFEE et de l'entrée en 6^e. Pour mieux nous rendre compte de l'importance de cette évaluation certificative à échelle nationale, nous décrivons ci-dessous les grands moments de son organisation.

1.4 La façon d'élaborer les épreuves certificatives en fin primaire au Sénégal

Dans la foulée des réformes énumérées plus haut, l'évaluation certificative en fin du cycle primaire instituée bien avant l'indépendance en 1960 connaît une évolution complexe en raison d'un imbroglio sociopolitique qui mettait en présence plusieurs acteurs. Autrement dit, la nouvelle vision politique devait tenir compte de l'environnement socioculturel, ce qui n'était pas évident à l'époque. En effet, les premières années d'indépendance sont marquées par la volonté du nouvel État indépendant de rompre avec le système à tendance assimilationniste pour adopter un système à tendance émancipatrice (Fall, 2003). L'option était de mettre l'accent sur les disciplines dites fondamentales comme le français et les mathématiques, ce qui semblait être contradictoire sachant que le principal véhicule de la culture est la langue. Plus tard, cette évaluation certificative subira quelques modifications

suite aux conclusions de différentes structures consultatives²⁰. Aujourd'hui, l'évaluation certificative continue sa transformation, et c'est ce qui sera examiné par la suite sous l'angle de la justice, de l'égalité et de l'équité. Pour ce faire, un regard sociohistorique sera posé sur les moments ayant marqué cette évolution afin de cerner les principaux enjeux qui ont accompagné chaque type d'examen et/ou concours.

1.4.1 Les objectifs et les disciplines à l'entrée en 6^e et au CFEE

Le concours de l'entrée en sixième et le Certificat de Fin d'Études Élémentaires (CFEE) sont organisés en sixième année du primaire. Depuis l'indépendance, cet examen n'a pas subi de transformations majeures. Toutefois, il est important de rappeler que la dictée, épreuve très redoutée des élèves, fut pendant longtemps une épreuve éliminatoire causant l'échec de milliers de candidats, abrégeant ainsi leur cursus scolaire. Ce n'est qu'en 1984 que cette forte puissance de la dictée a été levée.

À partir de 1990, ces deux modalités d'évaluation ont été fusionnées en une seule entité et constituent une évaluation à vocation double :

- 1) permettre aux candidats qui auront rempli les conditions d'obtenir leur premier diplôme de fin d'études élémentaires et 2) permettre la sélection des candidats pour le passage en classe de sixième des collèges en fonction des places qui seront fixées par décret. (Article 2 du décret 90-1463 portant organisation du CFEE)

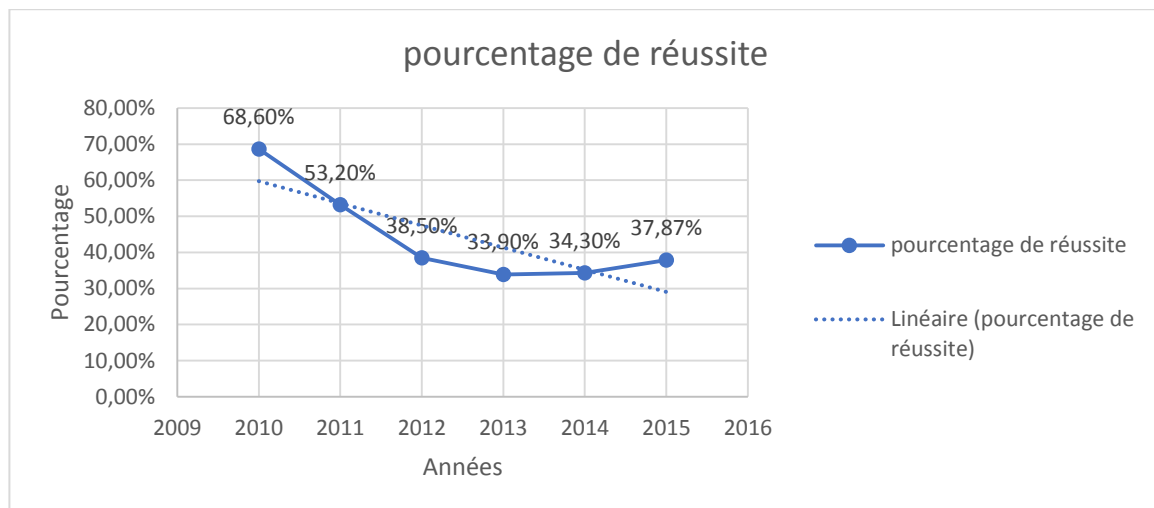
Le concours porte sur un certain nombre de disciplines. La composition disciplinaire des épreuves, leur durée et les coefficients alloués à chaque discipline sont répertoriés dans le Tableau I qui suit :

²⁰ Les structures consultatives à cet effet furent les ÉGEF et la CNREF.

Tableau I: Épreuves au certificat de fin d'études élémentaires (CFEE)

Domaines/sous domaines	Objets d'évaluation	Durée	Coefficient
Langue et Communication (LC)	Ressources	1 heure	4 (notées sur 40)
	Compétence	1 heure	6 (notée sur 60)
Mathématiques :	Ressources	1 heure	4 (notées sur 40)
	Compétence	1 heure	6 (notée sur 60)
Découverte du monde (DM)	Ressources	1 heure	2,4 (notées sur 24)
	Compétence	1 heure	1,6 (notée sur 16)
Éducation au développement durable (EDD)	Ressources	1 heure	2,4 (notées sur 24)
	Compétence	1 heure	1,6 (notée sur 16)
Éducation artistique	Compétence	1 heure	1 (notée sur 10)

Sur un total de 290 points, l'élève qui obtient 50% des points, soit 145 points, est déclaré admis au CFEE. Par contre, pour l'entrée en 6^e, avec l'existence de nombreux collèges de proximité, les admissions se faisant en fonction des places disponibles, même des élèves en deçà de 100 points peuvent se retrouver en 6^e. L'évolution des résultats du CFEE des cinq dernières années révèle une tendance baissière comme indiqué par la Figure 1. Cette situation interpelle particulièrement les acteurs du système.



Source : annuaire statistique, DPPE, 2015.

Figure 1: Évolution des résultats du CFEE entre 2010 et 2015.

Le taux de réussite au certificat de fin d'études élémentaires (CFEE) était de l'ordre de 68,6% en 2010. Les performances ont baissé de 13,3% en 2011 (53,2%) et de moins de 2,5% en 2012 (38,5%). En 2013, avec 33,9% de réussite, le système enregistre son plus

faible taux. Cette année coïncide avec les premières épreuves dites arrimées à l'approche par compétences. En 2014, les résultats nationaux sont estimés à 34,3%, soit 0,4% de plus que l'année d'avant et 37,87% en 2015. Cette légère hausse n'atténue guère les inquiétudes des observateurs du fait que bon nombre d'écoles en sortent sans une moindre admission déclarée.²¹

1.4.2 La prise en charge des compétences en lecture et en écriture dans le programme sénégalais

La compétence de cycle²² est ainsi déclinée :

À la fin du cycle, l'élève doit intégrer le lexique de base, les principales règles de fonctionnement de la langue et les caractéristiques des types de textes dans des situations de compréhension et de production de messages oraux et écrits (Guide Pédagogique de la 3^e étape, p. 34).

Cette compétence de cycle est déclinée en compétences d'étapes (1^{re} étape : CI-CP, 2^e étape : CE1-CE2 et 3^e étape : CM1-CM2). Les compétences d'étapes sont aussi scindées en compétences de sous-domaines. Dans ce programme, on retient 2 sous-domaines : communication orale et communication écrite. Les compétences en lecture et en écriture sont prises en charge dans le sous domaine de la communication écrite. Cette compétence en 3^e étape est ainsi libellée :

À la fin de l'étape, l'élève doit intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs, des règles syntaxiques et des caractéristiques de textes narratifs, descriptifs, informatifs, injonctifs, poétiques, argumentatifs et dialogués dans des situations de compréhension et de production de messages écrits. (Guide Pédagogique de la 3^{ème} étape, p. 36).

Le même document précise la compétence de base en ces termes :

À la fin de l'étape, l'élève doit intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes narratifs, descriptifs, informatifs, injonctifs, poétiques, argumentatifs et dialogués (Guide Pédagogique de la 3^e étape, p. 36).

²¹ 35 établissements scolaires du département de Goudomp (région de Sédhiou) ont affiché 0 admis au Cfee en 2014. En 2015, cinq (5) écoles dans le département de Médina Yoro Foulah n'ont enregistré aucun candidat admis. (source : DEXCO).

²² au Sénégal le cycle s'entend par le cycle élémentaire

Dans le libellé de la compétence, la distinction entre les processus mobilisés par la lecture et l'écriture n'est pas mise en évidence. D'aucuns diraient que seule la compétence en écriture est prise en charge. Il faudra aller plus loin dans le Guide pour voir comment cette compétence est déclinée en ses différentes composantes.

Les composantes de la lecture s'articulent autour des éléments suivants : dégager l'idée générale, expliquer de façon détaillée un texte, identifier les caractéristiques d'un texte, lire à voix haute. Ces composantes même si, elles sont liées à la compréhension de l'écrit dans le programme sénégalais, ne détaillent pas les éléments qui encadrent cette compréhension c'est-à-dire les étapes qui mènent à cette compréhension comme détaillé dans la section sur le déploiement de la compétence en lecture.

La production d'écrits se compose de trois phases: (1) produire un premier jet en respectant une fiche de critères, (2) évaluer son premier jet et (3) réécrire le texte. Ces composantes rappellent simplement des étapes sans mettre du contenu et des stratégies de mise en œuvre. Face à ce «vide didactique», les enseignants peuvent se sentir démunis tant dans leurs pratiques d'enseignement que d'évaluation. D'où, la nécessité de revisiter les principes didactiques liées à ces compétences pour les mettre en cohérence avec les dispositifs d'évaluation.

1.4.3 La préparation des épreuves

Les épreuves sont élaborées sous la responsabilité de la Direction des examens et concours (DEXCO) du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). En début d'année scolaire, une note administrative est envoyée à toutes les structures déconcentrées (IA²³, IEF²⁴, EFI²⁵) pour inviter les acteurs, principalement les inspecteurs et les enseignants, à proposer des épreuves à visée certificative à l'intention des élèves de CM2. Cette note est accompagnée de directives qui règlementent le choix des épreuves. Dans certaines IEF, les responsables opèrent une première sélection avant d'acheminer les choix définitifs à la DEXCO. Dans d'autres, les choix sont transmis tels quels auprès de la direction. Au niveau de la direction,

²³ Inspection d'Académie au niveau régional.

²⁴ Inspection de l'éducation et de la formation anciennement appelée IDEN (Inspection départementale de l'éducation nationale).

²⁵ École de formation des Instituteurs.

une commission composée d'inspecteurs et de maîtres de CM2 expérimentés fait un premier choix qui sera soumis à l'attention de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN). Cette dernière instance émet un avis après vérification. Deux jets d'épreuves sont alors choisis : le premier jet pour la session normale et le second est retenu en cas de fuite, comme épreuve de remplacement.

1.4.4 L'organisation de l'examen

Pour ce qui est de l'organisation de l'examen, chaque IEF reçoit les candidatures des élèves déposées par les écoles (décembre-février), établit la liste définitive des candidats (entrée en sixième et CFEE), choisit les centres qui vont accueillir les candidats, désigne les présidents de jury et affecte son personnel enseignant dans les centres pour la surveillance en s'assurant qu'aucun enseignant n'ait à surveiller les élèves de son école. Toutes les écoles n'étant pas des centres d'examen, des milliers de candidats se retrouvent dans des milieux qu'ils découvrent pour la première fois. Ainsi, dans le monde rural, les élèves font des séjours hors de leur famille pendant deux à trois jours pour les besoins de l'examen (Wade, 2010). Les populations s'organisent pour l'accueil des élèves et des enseignants examinateurs (logement, nourriture, transport), surtout en milieu rural. Dans certaines zones, des associations s'impliquent pour la prise en charge des enseignants et des candidats.

Au moment de la passation des épreuves, aucun document n'est autorisé. En d'autres mots, les candidats n'ont droit à aucun support (DEXCO, 1990). Ils n'ont droit qu'à leurs crayons et à leurs feuilles de copies distribuées par les examinateurs. Les feuilles de brouillon sont feuilletées pour vérifier si les candidats ne cherchent pas à y dissimuler d'autres documents pouvant les aider dans la réalisation des tâches qui leur seront soumises (Wade, 2010).

Après la passation des épreuves, les présidents de jury se chargent de déposer les copies, procès-verbaux, statistiques, notes des épreuves orales et d'éducation physique auprès de l'IEF. Souvent, les IEF organisent une tournée de ramassage des épreuves le dernier jour de l'examen.

1.4.5 La correction des épreuves

Généralement, un seul centre de correction est mis en place par l'IEF qui en choisit les responsables. Le personnel est composé du président du jury de correction qui est l'Inspecteur chef de circonscription, des responsables de salles de corrections organisées en fonction des disciplines (langue et communication, découverte du monde, mathématiques, éducation au développement durable et éducation artistique) et les enseignants correcteurs. Au moment des corrections, des corrigés sont fournis pour les épreuves de ressources et des critères d'évaluation pour les épreuves de compétences. Les responsables de salles les mettent à la disposition des correcteurs. Généralement, on prend un moment de partage pour harmoniser la compréhension des réponses attendues et du barème de correction. Pour ce qui est de la production d'écrit, la seule consigne généralement donnée est d'accorder la moyenne à tout élève ayant compris le sujet. Les critères retenus ne sont pas décrits sous forme de portrait (*rubrics*). Les corrections faites, les notes sont acheminées à l'IA où siège une commission spéciale qui exploite les procès-verbaux et proclame les résultats du CFEE. L'IA achemine ces procès-verbaux à la DEXCO qui, dépendamment des places disponibles fixées par décret, proclame les résultats de l'entrée en sixième à quelques semaines de la rentrée des classes.

1.4.6 Les écueils de cette forme d'évaluation

La manière de faire cette évaluation certificative expose certains écueils rattachés à sa passation, qui sont relevés dans le rapport de la DPRE 2011 et chez Wade (2010). Au plan du climat global, une tension psychologique énorme est notée chez les candidats et même chez certains parents. En effet, c'est le premier diplôme de l'élève et toute la famille est mobilisée autour de l'enfant, augmentant la pression sur lui. Certains élèves quittent leur famille pour la première fois pour les besoins de l'examen. Ils rencontrent aussi pour la première fois d'autres candidats et surtout d'autres enseignants. Cette situation crée des inégalités dans les conditions de passation (Wade, 2010). En effet, certains élèves restent dans leur environnement (famille, école voire classe) alors que d'autres sont dans un environnement qu'ils découvrent pour la première fois, loin de leurs parents. Il faut ajouter

à cela le fait que les résultats étaient, jusqu'à un passé récent, publiés dans la presse, ce qui donne une dimension plus populaire à l'examen et crée une dynamique de compétition entre les participants (candidats et enseignants).

Au plan des corrections, en rédaction, malgré l'emploi de la double correction, des écarts considérables existent; les confrontations organisées par vis-à-vis ne permettent que des solutions pour libérer les correcteurs et non pour un jugement objectif de la production de l'élève. La plus grosse aberration semble être la question de l'épreuve de dictée en relation avec le respect de l'égalité des chances. Dans cette épreuve, l'élève qui fait 10 fautes, celui qui en fait 15 et celui qui en fait 100 dans un texte de 200 mots ont tous la même note de 0/20 (zéro sur vingt).

L'analyse des conditions de passation et de correction des épreuves du CFEE et de l'entrée en sixième montre les limites dans la prise en compte des valeurs de justice, d'égalité et d'équité, mais aussi de cohérence, de transparence et de rigueur liées à l'évaluation, tel que prônées par le MELIS et reprise par le Sénégal dans le Dispositif National d'Évaluation (DNE). Dans une perspective d'approche par compétences où l'enjeu fondamental est la réussite du plus grand nombre, il importe de se poser des questions dans la prise en charge de certains paramètres, afin que l'évaluation devienne non pas un goulot d'étranglement redouté par les candidats, mais un moyen pour une orientation scolaire documentée, pertinente et valorisante.

1. 5. Le but de la recherche

La description des fondements de l'APC, les caractéristiques de la compétence et leurs implications pour l'évaluation ont permis de relever les différentes insatisfactions notées lors des évaluations certificatives des compétences. Autrement dit, la mise en œuvre de l'APC pose d'énormes difficultés aux systèmes qui l'ont adoptée, notamment les systèmes des pays en développement qui semblent appliquer des recettes importées et décontextualisées (PASEC, 2011). Qui plus est, le système éducatif sénégalais souffre de la rareté de recherche dans ce domaine. Spécifiquement, la préparation de cette thèse en termes d'analyse de la documentation aura cerné les insatisfactions nées de la mise en œuvre de la réforme curriculaire et des incohérences au plan didactique et en regard des

dispositifs d'évaluation en vigueur; notre analyse aboutit au constat de certains vides didactiques voire de l'absence de documents de référence servant de cadre d'opérationnalisation de certains aspects importants de la réforme comme l'évaluation.

Nous avons également voulu présenter le portrait du système éducatif sénégalais pour retenir les grandes réformes reflétant les tentatives d'amélioration engagées dans ce domaine. Ce portrait fait constater le mimétisme dans l'élaboration des politiques et programmes d'éducation et de formation. En effet, toutes les réformes notées sont inspirées non pas d'une exigence sociétale, mais plutôt d'une volonté de s'aligner sur les choix occidentaux. Pour mettre notre objet en contexte, nous avons abordé la question de l'enseignement et de l'évaluation du français en fin primaire au Sénégal. Cette section a permis de soulever les insatisfactions liées aussi bien à la maîtrise de la langue d'enseignement qu'à son évaluation dans un contexte certificatif assez spécifique.

S'appuyant sur les différentes considérations présentées plus haut, cette recherche a pour but de produire un dispositif d'évaluation, en cohérence avec la nouvelle approche par compétences préconisée au Sénégal et tenant en compte d'un ensemble de dimensions liées au contexte de son application. Plus spécifiquement, elle vise à :

Concevoir un modèle d'épreuve en lecture et écriture et des outils d'administration et d'interprétation sous-jacents, à partir des recherches en didactique, des études empiriques sur l'évaluation en contexte d'approche par compétences et des propositions des acteurs de terrain.

Elle devrait occasionner des réactions qui, nous le souhaitons, devraient contribuer à alimenter le débat scientifique autour de la mise en œuvre d'une réforme de cette envergure; non pas pour la discréditer, mais plutôt pour proposer des ajustements nécessaires à sa cohérence contribuant ainsi à sa réussite. Cette recherche formalise une démarche pour la mise en place d'un dispositif d'évaluation des apprentissages à travers le développement d'un modèle d'épreuve certificative en lecture et écriture axé sur l'approche par compétences. Ce modèle est basé sur des théories en didactiques et des recherches empiriques en évaluation de façon générale et en évaluation certificative des

compétences, de façon spécifique. De ce fait, il valorise l'importance de l'adéquation entre l'objet à évaluer et le contenu des épreuves d'une part et, d'autre part, sur l'importance de l'instrumentation, gage de transparence et de rigueur en évaluation. En outre, ce travail contribuera à documenter le domaine de l'évaluation certificative au Sénégal jusque-là peu étudié par les chercheurs. Il permettra une meilleure compréhension des enjeux de l'évaluation certificative en contexte Sénégalais dans une perspective d'approche par compétences.

Au plan scientifique, l'axe méthodologique de cette recherche rompt avec la tradition de la recherche développement consistant généralement à s'arrêter au niveau des «experts» pour valider son objet. En effet, nous avons opéré ce qu'on pourrait appeler un décentrement du modèle d'experts «l'expert reconnu» en nous intéressant aux destinataires des outils que sont les élèves et les enseignants qui deviennent des «experts légitimés» du fait de l'apport des données qui ont émergé de leur participation. Cette option a permis de recueillir des informations renseignant sur la nécessité de relativiser la vision instrumentale de l'évaluation. Aussi, ces données suggèrent-elles la mise en relief du concept de «construction de sens» comme dimension structurante du jugement professionnel des enseignants en vue de l'adoption d'une perspective plus sociale de l'évaluation. Cette perspective rejoint, tout en les renforçant, les recherches sur les pratiques de jugement professionnel en évaluation de compétences.

Dans ce chapitre, nous avons décrit la pratique actuelle de l'évaluation dans un contexte d'approche par compétences où de nombreuses insuffisances ont été relevées. Elles concernent généralement la cohérence des dispositifs, la qualité des situations proposées, la qualité des instruments de jugement, là où ils existent. De façon spécifique, le Sénégal, héritier d'un système éducatif mis en place par le colonisateur français, utilisant la langue de la métropole comme médium et objet d'enseignement, présente des caractéristiques qui complexifient davantage les enjeux de la réforme. En effet, une tradition de mimétisme a longtemps prévalu dans tous les domaines de la vie sociale. Pour ce qui est de l'éducation, une réforme aussi importante ne saurait se contenter de recherches exportées et souvent hors contexte. Dans le chapitre suivant, il sera question de définir un cadre conceptuel pour éclairer la conception du modèle d'évaluation certificative que nous souhaitons construire.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

« Les contradictions ne naissent pas des concepts, mais de
l'usage inconditionnel de concepts à structure conditionnelle »
Canguilhem (1968)

L'évaluation suscite un grand intérêt dans le champ des sciences de l'éducation en regard des enjeux sociopolitiques et socio-éthiques qu'elle engendre (Morrissette et Legendre, 2014). Cette recherche s'intéresse à l'évaluation certificative des compétences en lecture et écriture en sixième année du primaire au Sénégal. La notion de compétence est intimement liée à celle de situation. En conséquence, il faudra éclairer les liens entre les notions de compétence et de situation (Masciotra, 2009). Pour De Ketele et Gérard (2005) :

Dans l'optique des compétences, évaluer consiste à proposer une ou des situations complexes, appartenant à la famille de situations définie par la compétence, qui nécessiteront, de la part de l'élève, une production elle-même complexe pour résoudre la situation. (p. 2)

Cette définition met en lumière la relation entre la compétence et la situation dans laquelle elle se déploie. Dès lors son évaluation n'est envisageable qu'en et dans un contexte. D'où le lien étroit entre les concepts d'évaluation, de compétence et de situation.

La présentation du cadre conceptuel de cette recherche concerne ainsi la clarification des concepts d'évaluation certificative, de compétence en lecture et en écriture et, enfin, de situation dans laquelle s'observe la compétence. L'exploitation du concept de situation permettra de retenir un cadre qui va alimenter le modèle de grille d'analyse que nous allons adopter pour analyser les situations produites et en élaborer d'autres. Également, le réseau de concepts qui émergera de ces éclairages théoriques servira à inspirer notre modèle d'épreuve. Cette section sera close par les questions spécifiques de recherche.

2.1. L'évaluation certificative

Au sens général, l'évaluation est un processus qui vise à déterminer le mérite ou la valeur en contexte d'un «objet» (Scriven, 1991). Selon Legendre, (2005), elle se veut «une démarche plus ou moins systématique conduisant à établir un constat sur la valeur d'un «objet» dans un but déterminé» (p. 629). Au sens spécifique, selon le même auteur, elle se définit comme : «une démarche permettant de porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives.» (p.631) Elle est également un processus de recherche d'informations sur les apprentissages réalisés par l'élève; processus qui aboutit à la formation d'un jugement sur les progrès réalisés par ce dernier. (Lafortune et Allal, 2008). La démarche d'évaluation inclut en plus de la planification des étapes, la prise d'informations et la prise de décision.

L'évaluation peut poursuivre plusieurs visées : l'évaluation diagnostique permet de vérifier le niveau de départ des apprenants en vue d'orienter l'intervention pédagogique ; l'évaluation formative intervient à différents moments de la démarche didactique pour soutenir les apprentissages ; l'évaluation sommative a lieu à la fin d'une séquence d'apprentissage pour vérifier le niveau atteint à la suite d'un module ou d'une période donnée. Quant à l'évaluation certificative, ce vocable est souvent utilisé pour éviter l'idée de sommation qui est rejetée en contexte d'approche par compétences, même si dans la pratique, cette logique additive peut être mobilisée par certains praticiens. Nous nous attardons ici sur cette dernière fonction de l'évaluation, objet de cette recherche, en précisant son but, ses objets, sa démarche, ses moments de réalisation, son contexte, etc.

L'évaluation certificative se définit selon Legendre (2005) comme :

un processus d'évaluation débouchant sur une décision dichotomique de réussite ou d'échec relatif à une période d'apprentissage, d'acceptation ou de rejet d'une promotion, de poursuite d'une action ou de l'arrêt de celle-ci. (p. 633).

Cette finalité de l'évaluation certificative amène un niveau de tension élevé qui accompagne les individus soumis à ce type d'évaluation. C'est ce qui fait dire à Mottier Lopez et ses collaborateurs que « ...l'évaluation scolaire à des fins de certification héritait

d'une longue histoire, pas toujours glorieuse, de mauvaises pratiques de correction, de notation et d'examens » (Mottier Lopez et coll., 2012, p. 2). Cette façon peu valorisante d'évaluer ne concerne pas que l'élève; elle touche aussi l'enseignant, le parent et même le système dans son ensemble.

Pour Ljalikova (2004), l'évaluation certificative constitue un acte de prise de décision d'ordre social. Elle est censée informer si l'apprenant est prêt à quitter l'établissement primaire pour entrer au secondaire, s'il est suffisamment autonome et apte à effectuer un travail qualifié, etc. Sous ce rapport, «l'évaluation certificative se trouve à la croisée d'objectifs d'ordre différent : politique, régulation externe, communication sociale.» (Ljalikova, 2004, p.5).

L'évaluation certificative constitue un acte de prise de décision d'ordre social. Elle est censée informer si l'apprenant est prêt à quitter l'établissement primaire pour entrer au secondaire, s'il est suffisamment autonome et apte à effectuer un travail qualifié, etc. Sous ce rapport, l'évaluation certificative se trouve à la croisée d'objectifs d'ordre différent : politique, régulation externe, communication sociale (De Ketele et Gérard, 2005).

L'évaluation certificative diffère de l'évaluation formative au niveau de la posture épistémologique. En effet, le sujet-objet évalué n'est plus abordé sous l'angle d'une construction de savoir mais d'une maîtrise de compétences ; il est ici question de valider les acquis. Même si l'évaluation certificative peut avoir une influence négative sur la performance des élèves, sur leur estime de soi et sur leurs conduites, la demande de certification est « légitime » et impose de renforcer la qualité, la cohérence et la fiabilité des dispositifs mis en place. (Mottier Lopez et coll., 2012). Sous ce rapport, des auteurs comme Perrenoud (2004), Rey et al. (2003, 2006), Roegiers (2004, 2010) ou encore Scallon (1999, 1995) en retiennent les dimensions suivantes :

- **sa démarche** qui constitue en une planification et en un recueil d'informations suffisantes et pertinentes facilitant l'interprétation et le jugement éclairant la décision à prendre;
- **ses objets** qui peuvent être des connaissances, des habiletés, des compétences, mais également des stratégies d'action dans la réalisation des tâches;
- **son contexte** tant social, culturel que politique;

- **ses finalités** qui peuvent relever de l'orientation, de la certification, de la reconnaissance et permettre du même coup la régulation du système.

Pour Stiggins (2007), une évaluation de qualité devrait répondre à quatre questions représentées sur la Figure 2 que voici:

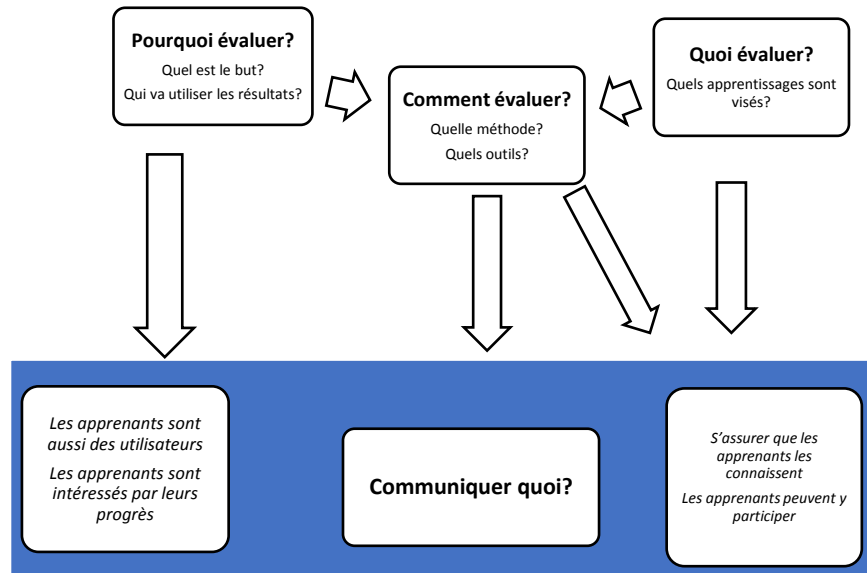


Figure 2: Les clés d'une évaluation de qualité

Une évaluation de qualité suppose d'abord que l'on sache le pourquoi de cette évaluation, autrement dit les résultats seront destinés à qui et à quelle fin. La réponse à ces questions permettra de cerner les objets à évaluer. Ces objets doivent être en cohérence avec le programme en vigueur. Ce sera le lieu de l'usage de tables de spécification pour déterminer le poids des contenus de chaque composante et des niveaux taxonomiques. À la suite de cette planification, il sera possible d'entrevoir la méthode et les outils à utiliser. Cette méthode et ces outils vont à leur tour déterminer les résultats à communiquer dépendamment des objectifs et des destinataires de cette communication qui peuvent être divers (élèves, parents, administration, partenaires, etc.) (Durand et Chouinard, 2012)

L'évaluation certificative diffère des autres fonctions de l'évaluation surtout du fait de son caractère public qui lui confère des enjeux sociopolitiques et socio-éthiques importants décrits dans le premier chapitre. Le Tableau II qui suit répertorie les dimensions retenues de l'évaluation certificative telle que nous la concevons dans cette recherche.

Tableau II: Synthèse du concept d'évaluation certificative

Démarche	Objets	Contexte	Finalités
Planification Recueil d'informations Interprétation Jugement Décision	Compétences	Social Culturel Politique	Orientation Certification Reconnaissance Régulation du système

Définition retenue de l'évaluation certificative

L'évaluation certificative est une évaluation de l'apprentissage à enjeu élevé c'est-à-dire un processus de collecte d'informations, à partir d'un ou de plusieurs outils et d'observations, pour décider de la réussite ou de l'échec relatif à une période d'apprentissage et débouchant sur une décision de poursuite ou d'arrêt du processus de formation.

La définition retenue rappelle le contexte dans lequel se tient l'évaluation. Ce contexte influence tout le processus de planification, de production, d'administration et d'interprétation des productions. L'évaluation n'est pas une pratique isolée mais, plutôt un acte multidimensionnel.

Au vu de la démarche, des objets, des finalités et des outils qu'elle implique, l'évaluation certificative se prête bien au contexte de l'approche par compétences afin de mesurer le niveau de maîtrise attendue (les attentes de fin de cycle) d'une compétence. Pour prendre en compte toutes les dimensions des programmes par compétences dans les dispositifs d'évaluation, la clarification du concept de compétence s'avère nécessaire.

2.2 Le concept de compétence

Rappelant Heinz Von Foerster à propos du concept d'information, Le Boterf considère le concept de compétence comme un « caméléon conceptuel » (Le Boterf, 2004, p.14). Pour

lui, le caractère familier de cette notion renforce le risque d'un malentendu permanent dans sa définition. Jonnaert (2009), lui, parle de concept polysémique, de notion «nomade» et «volatile». C'est dire toute la difficulté d'appivoiser le concept de compétence à l'école. Aussi, serait-il pertinent d'envisager une analyse de l'évolution du concept.

2.2.1 Le concept de compétence : évolution d'une définition

Selon Legendre (2005), le terme compétence est reconnu en français depuis le XV^{ème} siècle et signifiait à l'origine la légitimité et l'autorité reconnues à une institution pour se prononcer sur des questions précises. C'est ainsi, par exemple, qu'on parlera de la compétence d'une cour en matière de... Au XVIII^{ème} siècle, sa signification est étendue aux individus et s'entend comme une capacité découlant du savoir et de l'expérience. En 1955, le linguiste Chomsky introduit la notion de compétence linguistique pour désigner «une disposition langagière innée et universelle.» (Bronckart et Dolz, 2002, p.31)

Par la suite, le concept a ré-émergé dans l'analyse du travail et la formation professionnelle en contestation à la logique de qualification qui rendait le travailleur prisonnier de normes établies qu'il fallait appliquer. Ce renversement de paradigme implique de doter désormais le travailleur de compétences professionnelles le rendant plus autonome, entreprenant et prêt à faire face à la variété des tâches qui lui sont demandées. Ainsi, pour Le Boterf, (2001), est compétent celui qui est capable d'opérer des choix, de négocier, de prendre des initiatives, d'assumer des responsabilités. Autrement dit, il s'agit d'aller au-delà du prescrit et même du prescriptible, pour arriver à gérer des situations complexes, inédites.

Le Boterf (2001, 2004, 2005) soutient que la compétence résulte de trois facteurs : 1) le savoir agir, qui se définit par la capacité à combiner et à mobiliser les ressources pertinentes, 2) le pouvoir agir, qui s'entend comme l'existence d'un contexte favorable à la prise de responsabilité et de risque face à la tâche à réaliser et 3) le vouloir agir, qui est la motivation et l'engagement du sujet face à la tâche. Bon nombre de chercheurs (De Ketele et Gérard, 2007; Jonnaert, 2009; Lasnier, 2000; Le Boterf, 2004; Legendre, 2004; Rey et coll. 2006; Scallon, 2004; Tardif, 2006) sont unanimes pour dire qu'en sciences de l'éducation, une compétence fait référence à un ensemble de ressources, à une exigence de mobilisation de ces ressources, à une situation à traiter en fonction de ces ressources et à

une exigence de succès dans le traitement de la situation. Elle fait appel à trois types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) qui sont sollicitées lorsque l'évaluation des apprentissages se fait à partir d'une tâche complexe.

La définition proposée par Tardif, (2006) nous semble plus complète et plus adaptée au contexte scolaire. En effet, le caractère pratique et authentique de la compétence la rend difficilement gérable en contexte scolaire. Surtout, au moment de l'évaluation, les acteurs peinent à trouver les instruments adaptés et les conditions propices pour la mettre en œuvre. Pour lui, la compétence est : «un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations» (p. 22). Cette définition fait ressortir les éléments les plus importants qui caractérisent une compétence (savoir-agir, mobilisation et combinaison efficaces, ressources internes et externes, familles de situations).

De cette définition, on retient trois éléments fondamentaux de la compétence :

- Ressources : Il existe des ressources internes qui sont en relation avec une dimension cognitive relevant des savoirs, savoir-faire et savoir-être; des ressources externes en relation avec la dimension conative qui fait référence à l'environnement, au contexte et aux différents acteurs en interaction.

- Famille de situations : Selon certains auteurs comme Roegiers (2003), Gérard et De Ketele (2007), une seule situation ne permet pas de s'assurer du niveau de maîtrise d'une compétence. De ce fait, il faudrait mettre l'élève face à minimalement trois situations équivalentes. La réussite des deux sur les trois permettrait de s'assurer de la maîtrise de la compétence, d'où l'idée d'une famille de situations équivalentes.

- Tâche : Contrairement à certaines représentations, la tâche n'est pas que manuelle. Elle peut être aussi intellectuelle. Par exemple, faire le montage d'un circuit électrique est une tâche, tout comme rédiger un texte informatif.

La compétence est par essence complexe. Elle requiert un ensemble de dimensions tant affective, cognitive, contextuelle que pragmatique. Le Tableau III aide à comprendre le contenu de chacune de ces dimensions comme nous les avons relevées précédemment.

Tableau III: Synthèse du concept de compétence

Dimension affective	Dimension cognitive	Dimension contextuelle et pragmatique
<p>Vouloir-agir</p> <p>Motivation et engagement du sujet Transformation en profondeur du sujet Sens et finalité donnés au savoir</p>	<p>Savoir-agir</p> <p>Capacité à combiner et à mobiliser des ressources (construction de connaissances) Pratiques réflexives</p>	<p>Pouvoir-agir</p> <p>Contexte favorable à la prise de responsabilité et de risque face à la tâche Connaissances situées en contexte et en situation Rapport aux pratiques sociales établies Mise en activité de l'apprenant</p>

En définitive, la compétence est une orchestration harmonieuse et efficace d'un ensemble de ressources disponibles dans une famille de situations pour la réalisation d'une tâche complexe qui lui est elle-même rattachée.

Cette définition met en évidence le recours à diverses ressources de façon intelligente et opportune d'une part, et d'autre part, le caractère pragmatique et finalisé en lien avec la réalisation de la tâche.

Dans cette recherche, nous nous intéressons particulièrement aux compétences en lecture et en écriture. Les lignes qui suivent permettent de se les approprier et d'identifier les composantes à prendre en compte dans le cadre de leur évaluation.

2.2.2 Les compétences en lecture et en écriture

Les compétences en lecture et en écriture qui sont l'objet de cette recherche méritent d'être clarifiées du point de vue didactique. Dans cette perspective, il sera question de les définir et de préciser leurs modalités d'opérationnalisation pour mieux cerner les éléments pertinents qui doivent faire l'objet de leur évaluation. Également, nous les présenterons telles qu'elles sont prises en charge dans le programme du Sénégal, l'intérêt étant d'ancrer davantage notre objet dans son contexte de mise en œuvre.

2.2.2.1 La compétence en lecture

Lire c'est construire du sens ; c'est reconnaître les mots et traiter les phrases et les textes (Gombert, 2003). C'est donc un acte qui mobilise des capacités multiformes développées en amont de l'apprentissage ou qui sont le fruit d'un apprentissage spécifique (Lefrançois, 2000). Ici, nous nous intéressons à dégager quelques stratégies de lecture dont la littérature scientifique consultée affirme l'importance dans l'apprentissage et qui, pour cette raison, ne doivent pas être ignorées lors de l'évaluation de cette compétence.

Définition de la compétence en lecture

La lecture suppose la découverte de la signification d'un texte. Cette découverte témoigne de la compétence du lecteur, de ses structures cognitives et affectives et inclut la compréhension littérale et l'interprétation (Legendre, 2005). Lire est une opération interactive qui met en jeu le lecteur, le texte et le contexte. La Figure 3 résume cette interaction.

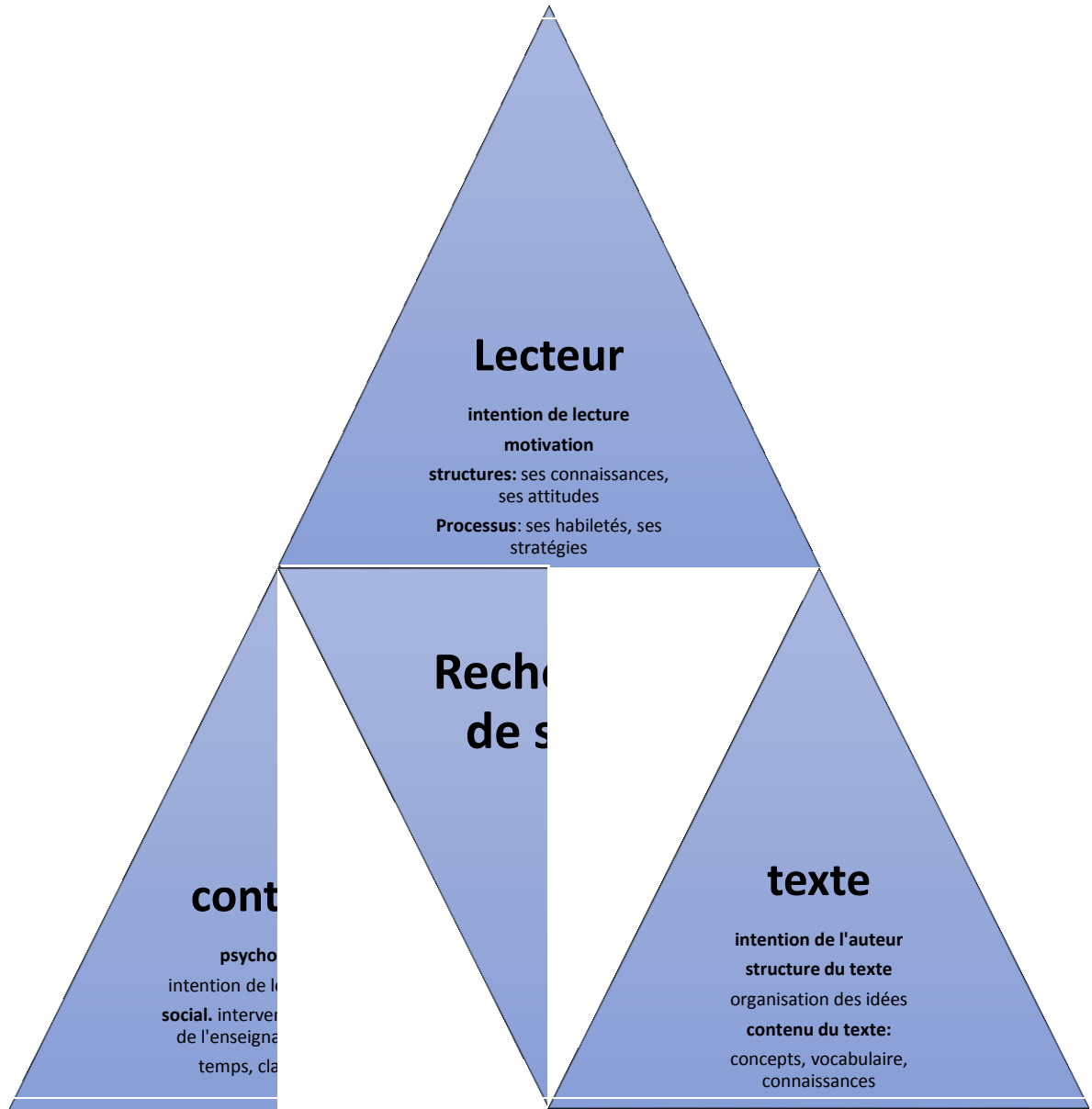


Figure 3: Inspiré du modèle de compréhension en lecture de Giasson (1990 p.35).

La posture de lecteur se développe par sa participation active dans la construction de sens du texte lu. Cette construction de sens est le lieu d'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 1990). Autrement dit, le lecteur mobilise un ensemble de ressources antérieures pour interpréter les écrits. Il déploie, de ce fait, un effort intellectuel pour mettre en relation les éléments du texte lu en vue de se les approprier. Dès lors, nous pouvons retenir que «Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes

écrits, mais aussi réfléchir à leur propos» (OCDE, 2006, p.13). L'OCDE poursuit en affirmant que «cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société» De cette définition, il est possible de retenir qu'utiliser l'écrit suppose un objectif de lecture en cohérence avec la définition de celle-ci ; lire, c'est chercher des connaissances supplémentaires, c'est envisager de développer son potentiel et enfin, c'est s'engager socialement.

Opérationnalisation de la compétence en lecture

Un texte véhicule un message. Pour décoder ce message, il faut aller au-delà des informations explicites. En d'autres termes, la compréhension de l'écrit suppose l'exploitation d'informations explicites et celles implicites. Les informations explicites sont traquées dans les parties isolées du texte et permettent d'établir des relations entre les différentes parties du texte. Leur exploitation conduit à la compréhension globale du texte et à l'interprétation des relations entre les parties du texte. Quant aux informations implicites, elles se rapportent au contenu et à la structure du texte. Leur exploitation permet l'interprétation et l'évaluation du contenu et de la forme du texte. La Figure 4 résume la déclinaison ainsi décrite.

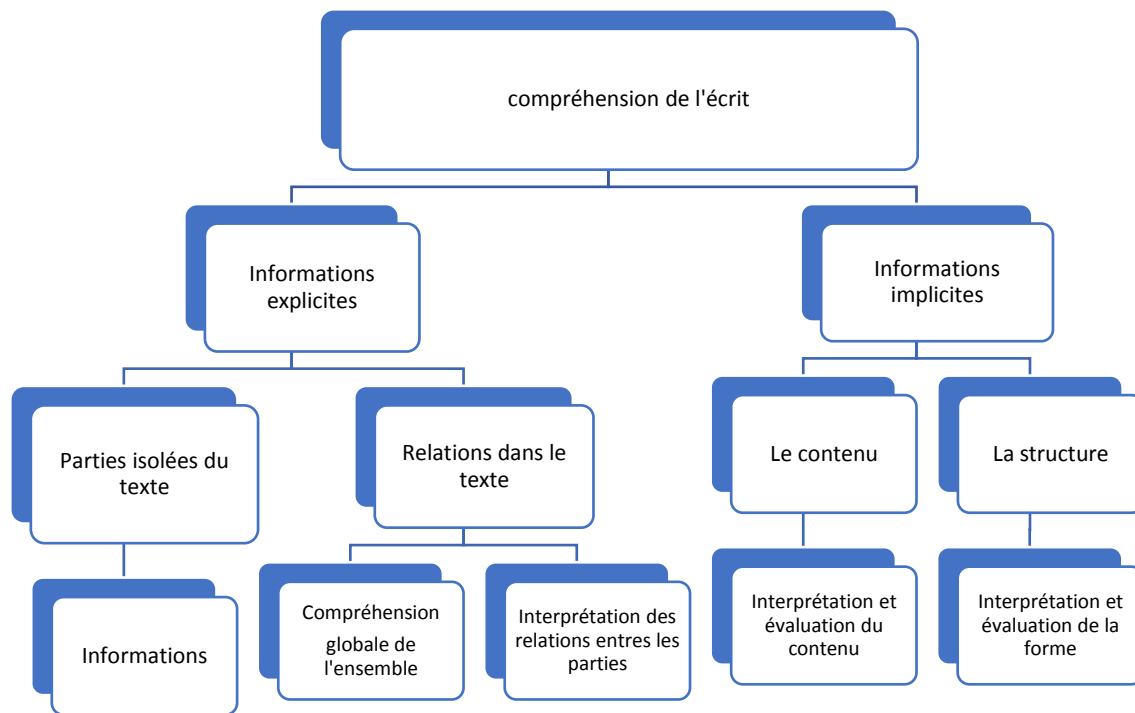


Figure 4: Le modèle de compréhension de l'écrit inspiré de l'OCDE (2011)

La lecture est, selon Giasson (2013), un processus composé d'un ensemble d'opérations : la compréhension, l'interprétation, l'appréciation et la réaction. La compréhension de ce qu'on lit invite à aller au-delà des informations explicites pour appréhender celles implicites. Pour Routman (2007), la compréhension des informations explicites implique le recueil des informations au niveau des parties isolées du texte qu'on lit au moyen de l'interprétation. Autrement dit, le lecteur expert est «capable d'arrêter sa lecture, d'effectuer des retours en arrière, de lire plus lentement, de réaliser des résumés intermédiaires, de distinguer les idées principales des détails, d'accorder davantage d'attention aux parties les plus difficiles.» Muriel Nicot-Guillorel, 2011, p.5)

Ensuite, il s'agira d'établir des relations d'ensemble pour une compréhension globale et des relations entre les parties par une interprétation plausible (Routman, 2007; Giasson, 2013). Cette interprétation conduit à l'appréciation de ce qu'on lit pour aboutir à la réaction au texte. Cela suppose différents niveaux de compréhension, à savoir : la compréhension littérale ou de surface provenant de l'information donnée précisément dans le texte ; la compréhension inférentielle s'établissant à partir des liens effectués par le lecteur entre les différentes informations du texte et la compréhension critique qui exige du lecteur de tenir

compte des propos de l'auteur (explicites ou implicites) et de ses propres connaissances pour faire part de son interprétation du texte ou l'apprécier (Giasson, 2013). Ces niveaux de compréhension impliquent deux approches de l'enseignement de la compréhension que sont l'enseignement explicite des stratégies de lecture et de leur utilisation, d'une part, et la centration sur le contenu des textes, notamment sur le traitement des indices linguistiques qui permettent d'établir des liens entre les informations, d'autre part.

Par ailleurs, différentes stratégies comme le décodage, l'identification, la reconnaissance des mots, la compréhension de phrases et de textes entrent en jeu (Routman, 2007). Ces stratégies impliquent le recours aux modèles des processus ascendants, descendants et interactifs pour prendre en compte toutes les dimensions de l'acte lire (Giasson, 2013).

Dans une épreuve en lecture, l'élève devra donc mobiliser les connaissances déclaratives, procédurales, contextuelles en lien avec les composantes cognitives ; les attitudes, la motivation en lien avec les composantes affectives et les interactions qui renvoient aux composantes sociales. De plus, une certaine coordination gestuelle se rapportant aux composantes sensorimotrices peut être observée chez le lecteur. Ces différentes composantes interviennent et interagissent de façon complexe et sont constituées en un «réseau intégré» (Lafontaine, 2002). Également, l'imitation de types de textes (descriptif, argumentatif, etc.) ou l'enrichissement du champ sémantique en s'inspirant de textes lus constituent de véritables sources d'inspiration pour la réalisation de tâches d'écriture. D'où l'intérêt de privilégier la liaison lecture-écriture surtout en contexte de français langue seconde et langue d'enseignement comme c'est le cas au Sénégal.

2.2.2.2 La compétence en écriture

Tout comme la compétence en lecture, la compétence en écriture n'est pas une donnée facile à appréhender. Elle se construit par la mise en place d'un dispositif cohérent et des stratégies adaptées. Les lignes qui suivent permettent de clarifier ses dimensions et son opérationnalisation de façon pratique.

Définition de la compétence en écriture

La compétence en écriture est la capacité pour un individu de mobiliser un ensemble de ressources permettant de rédiger un texte cohérent. Pendant longtemps, les chercheurs se sont intéressés surtout à la production écrite, c'est-à-dire au produit, sans faire attention au processus qui a conduit à ce produit. D'où la prédominance d'un modèle linéaire en trois étapes : la préécriture (*PreWrite*), l'écriture (*Write*) et la réécriture (*Re-Write*) (Stage Model Process de Rohman, 1965 dans Legendre, 2005). D'autres auteurs comme Britton et ses collègues (1975) utilisent les termes de conception, incubation et production désignant les mêmes étapes énoncées plus haut. Pour ces auteurs, l'activité d'écriture suit un processus linéaire qui part de la planification à la révision en passant par la rédaction. Ce processus est déterminé par l'existence d'une situation d'écriture qui précise la tâche. Plus tard, des modèles d'inspiration cognitiviste ont vu le jour. Parmi eux, celui de Hayes et Flower (1980) qui définit l'activité d'écriture comme «le résultat d'un rapport dynamique et constant entre plusieurs processus et sous-processus» (p.212). Hayes et Flower réfutent la linéarité du processus d'écriture qui, selon eux, met en interaction trois éléments principaux : la situation (tâche et texte écrit), la mémoire à long terme (connaissances et plans d'écriture mémorisés) et les processus d'écriture (planification-mise en texte, révision et contrôle). Le scripteur est amené, par le biais de stratégies métacognitives de contrôle du processus, à activer ou à désactiver sa démarche d'écriture. Ce modèle est le plus connu et le plus largement utilisé.

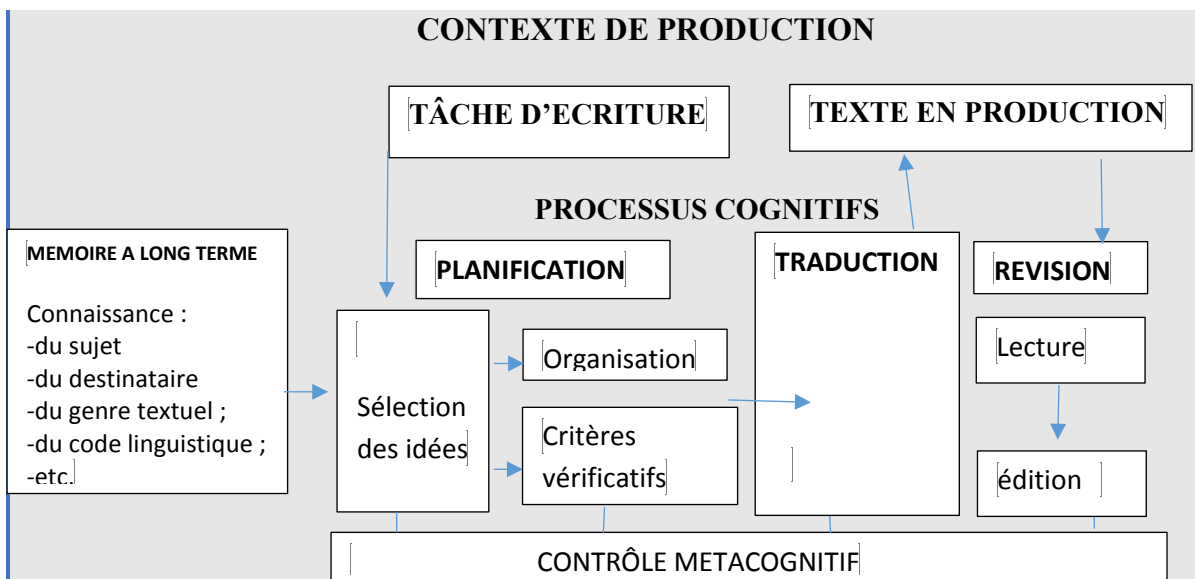


Figure 5: Le processus d'écriture : Modèle de Hayes et Flower (1980)

La Figure 5 fait ressortir trois éléments qui intéressent notre objet. Il s'agit du contexte de production de la tâche, de la mémoire à long terme et du processus d'écriture. L'environnement de la tâche est composé des caractéristiques liées à la tâche, à savoir la thématique abordée, le destinataire et la motivation du scripteur. La mémoire à long terme comprend toutes les ressources internes du sujet, c'est-à-dire ses connaissances déclaratives et procédurales comme le lexique, les règles de grammaire et d'orthographe, etc. ainsi que les souvenirs d'expériences qui peuvent être réutilisés selon leur pertinence dans la réalisation de la tâche. Le processus d'écriture, quant à lui, comprend les quatre processus que sont : la planification, la textualisation ou mise en texte, la révision et le contrôle.

Néanmoins, des chercheurs en didactique et en psycholinguistique ont relevé des limites de ce modèle liées à la dimension linguistique dans l'élaboration contextuelle et à l'effet de la tâche sur les processus rédactionnels mobilisés.²⁶ Il ne s'agit pas de prendre position dans ce débat, mais plutôt de retenir l'intérêt d'un tel modèle dans la mesure où il réaffirme que l'activité d'écriture n'est pas linéaire mais un processus interactif invitant à observer ce qui se produit en cours d'écriture.

Opérationnalisation de la compétence en écriture

On écrit pour être lu, ce qui fait de l'écriture une activité éminemment sociale. Dans cette perspective, doter les élèves de compétence en écriture, c'est leur donner la motivation et l'aisance nécessaires ainsi que la conscience que l'écriture est un outil essentiel d'usage quotidien, agréable à utiliser (Routman, 2010). Ainsi, les élèves sont susceptibles de parvenir à écrire avec aisance et intérêt.

Les tendances actuelles mais non nouvelles favorisant la production d'écrits chez les élèves sont, entre autres, selon Laurent (2002), la mise en place d'expériences d'écriture

²⁶ Pour en savoir plus, lire l'article de Garcia-Debanc et Foyol intitulé : Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens, publié dans Pratiques numéro 115-116 en 2002.

authentiques et signifiantes ainsi que la liaison lecture/écriture favorisant l'acquisition et le transfert de connaissances.

Sous ce rapport, il s'agit d'aller au-delà des situations traditionnelles qui, selon Nadon (2007), se caractérisent par le fait que 1) le sujet et le nombre de mots sont imposés par l'enseignant, 2) l'orthographe prime dans la révision du contenu, 3) l'enseignant est le seul destinataire du texte produit et 4) les textes d'élèves ne sont pas publiés. Pour cet auteur, il faudra désormais que les tâches d'écriture touchent à toutes les composantes de la compétence afin que l'élève développe les compétences d'un vrai auteur. Cette perspective encourage l'élève à mettre en relation ses idées, ses connaissances et ses souvenirs pour produire son texte. Ce faisant, il use de mécanismes de la langue, organise le contenu de son texte et le bonifie en application de techniques rédactionnelles pour délivrer son message et partager ses émotions. Ainsi, la production écrite intègre tous les aspects de la langue. Routman (2010) va dans le même sens que Nadon (2007) quand il recommande de trouver plusieurs occasions d'écrire, d'attribuer de la valeur aux productions des élèves, de mettre en place un environnement de succès propice et de permettre aux élèves de choisir leurs outils de planification. Il suggère fortement de miser sur le lien entre la lecture et l'écriture afin de faciliter son enseignement.

Le processus d'écriture retenu pour notre modèle est le suivant : planification, rédaction (mise en texte) révision et contrôle. L'examen des épreuves proposées dans certains pays d'Europe (France, Suisse et Belgique), d'Afrique (Sénégal) et d'Amérique (Québec) révèle que seul au Québec, ce processus est repérable. En effet, les documents proposés (guide d'administration et carnet de l'élève) permettent de voir que ce processus est prévu. Dans le guide d'administration, une place est accordée à la préparation. Le carnet de l'élève prévoit un brouillon et une version finale. Enfin, une liste de vérification est proposée pour contrôler la production finale.

La définition des compétences en lecture et en écriture donne l'occasion de prendre en compte les principes liés à leur appropriation dans le contexte d'enseignement-apprentissage d'où une compréhension des dimensions à considérer dans les situations d'évaluation de ces compétences. Car, l'articulation didactique/évaluation semble incontournable dans une visée évaluative axée sur la compétence. Cette articulation est

susceptible de renforcer la cohésion et la congruence entre les pratiques enseignantes et les pratiques évaluatives.

En somme, les principes didactiques mettent l'accent sur les stratégies (planification, mise en contexte, révision, correction, évaluation), les connaissances liées à la discipline (orthographe, conjugaison, accords grammaticaux, syntaxe, ponctuation) et les techniques d'écriture (calligraphie, mise en page, outils de correction). De plus, les projets d'écriture qui ont le plus de sens et qui sont par conséquent motivants pour les élèves sont ceux qui impliquent et mobilisent tous les aspects de la langue écrite, que ce soit les composantes textuelles, grammaticales ou narratives (Devanne, 2006).

Dans une épreuve en écriture, on offrira donc à l'élève la possibilité de produire son premier jet après une prise de connaissance du thème abordé et des ressources impliquées de le réviser à partir d'outils adaptés (comme le dictionnaire, un modèle, la boîte à outils, etc., si nécessaire.) avant de mettre sa version finale au propre et de la corriger à l'aide d'une liste de vérification ou d'un outil d'autoévaluation.

Une compétence n'est pas directement observable. Ce sont ses manifestations qui peuvent être inférées à partir de situations. Dès lors, le concept de situation constitue un élément fondamental dans le dispositif d'évaluation des compétences.

2.3 Le concept de situation

L'appropriation du concept de situation nécessite une clarification de la notion de problème qui lui est intimement liée. Cette clarification débouchera sur la description des caractéristiques des situations de compétences visant l'évaluation de l'apprentissage (*assessment to learning*). La section sera close par une description du dispositif d'élaboration d'une situation d'évaluation avant de présenter la grille d'analyse de la pertinence des situations de compétences à partir des caractéristiques retenues. Cette grille est inspirée des travaux de Durand et Ducharme (2014).

2.3.1. La notion de problème liée inextricablement au concept de situation

Le concept de situation-problème fait d'abord référence au défi cognitif à relever, soit le type de problème présenté. De nombreux auteurs ont retenu un certain nombre de définitions, de caractéristiques et de fonctions. Fabre (1997, p. 53) affirme que «le problème exprime une réalité, un projet d'action ou d'opération que le sujet s'apprête à appliquer à un nouvel objet». D'autres comme Meirieu (1991) et Astolfi (1993) caractérisent le problème par 1) une tâche difficile différente d'une activité de simple exécution, 2) une difficulté objective liée au savoir ou au savoir-faire, de type notionnelle ou méthodologique et qui renvoie soit à l'énigme, à l'échec ou à la controverse et 3) une tâche complexe mettant en jeu plusieurs compétences. De ces caractéristiques, ils établissent trois dimensions du problème : une dimension de signification qui renvoie au rapport au concept, une dimension de manifestation qui implique le rapport au sujet, à ses actes, et une dimension de référence qui concerne le rapport à l'environnement. Fabre (1997) ajoute que le problème a plusieurs fonctions dont : une fonction de manifestation qui implique la motivation, l'intérêt, la dévolution; une fonction de garant de la valeur du savoir appris et articulant le déclaratif au procédural et, enfin, une fonction d'ancrage entre les tâches scolaires et les pratiques sociales. La tâche se définissant comme ce qui est prescrit, ce qui est à faire ; une description du travail en termes de résultat à obtenir, de performance à atteindre dans une situation de travail, délimité dans le temps (Tardif, 2006). Selon Roegiers (2003), un problème est un obstacle, une tâche à accomplir, des informations à articuler, ce qui rejoint les caractéristiques énoncées plus haut. Également, il exige l'existence d'un écart entre une situation présente et une situation désirée, faisant référence à un besoin à combler ; l'absence de démarche clairement balisée à l'avance conduisant à sa résolution et le caractère subjectif lié à cette résolution renvoyant à des possibilités de choix divers pour une personne ou pour une autre. Toutefois, il est à noter que la notion de problème reste une notion « relative » dans la mesure où une situation peut être problématique pour l'un et non pour l'autre, ou pour simplement un laps de temps. De plus, le besoin dont il est question est une supposition du concepteur du problème ; il n'a pas été exprimé nécessairement de façon distincte par l'élève avant la conception du problème. Il affirme que dans le cadre scolaire, le problème se présente sous deux

segments, le premier étant le support, c'est-à-dire le contexte, les informations, la tâche à réaliser, et le second le processus, c'est-à-dire la résolution du problème. Pour cet auteur, la notion de situation-problème renvoie à la situation de vie ou déstabilisation constructive (Dalongeville et Huber, 2002) qui est une situation construite et rattachée à une suite planifiée d'apprentissages et qui renvoie à une intention pédagogique. Pour Scallon (2004), de façon générale, on utilise « situation » pour désigner « situation-problème » pour deux raisons : d'abord, parce que c'est un raccourci plus commode avec les qualificatifs comme situation cible²⁷ ou situation d'intégration²⁸, ensuite il permet d'évoquer un vocable unique des notions utilisées dans les disciplines langagières où on a tendance à parler beaucoup plus de « situation de communication » que de « situation-problème ».

De ce point de vue, une situation suppose un contexte d'évolution, des circonstances, une énigme à surmonter ou un problème à résoudre dans le cadre des interactions entre la personne en situation, son milieu d'évolution et les visées de la tâche ou du problème. En définitive, retenons avec Scallon (2004) que : « Par situation-problème il faut entendre toute tâche complexe, tout projet qui pose à l'élève des défis dont celui de mobiliser des ressources » (p. 112). C'est dire que le terme situation-problème est aussi employé pour désigner les situations de compétences car pour Scallon, « situation » désigne à la fois les questions, les problèmes et les tâches. Pour Roegiers, la situation est déterminée par rapport à un sujet et son contexte. La situation en contexte scolaire serait «un ensemble contextualisé d'informations qu'un élève ou un groupe d'élèves est invité à articuler en vue d'une tâche déterminée» (Roegiers, 2003, p. 17).

Retenons avec ces auteurs qu'une situation est un cadre suggestif et fécond qui suggère un ensemble de ressources identifiées et identifiables nécessaires pour la réalisation d'une ou de plusieurs tâches. Ces précisions permettent d'avoir une idée assez précise des notions qui seront utilisées tout au long de la section suivante qui abordera les situations d'évaluation et leurs caractéristiques.

²⁷ Une situation cible, selon Roegiers.

²⁸ Une situation d'intégration, selon De Ketele.

2.3.2 La hiérarchisation des situations selon la typologie de Scallon

Des auteurs comme Scallon, Roegiers ou Rey ont élaboré des typologies permettant de faire la différence entre les situations de compétences et les autres types de situations. Scallon (2004) distingue les situations de connaissances, les situations d'habiletés et les situations de compétences. Roegiers (2003) parle de types de problèmes (ouverts, semi-ouverts et fermés) ou de situations didactiques et de situations «cibles» et Rey et coll. (2006) utilisent les termes de compétence de premier, deuxième et troisième degré.

2.3.2.1 Situations de connaissances : problème fermé

Les situations de connaissances, selon Scallon (2004), se caractérisent par la demande directe d'une information mémorisée au préalable par l'élève. Autrement dit, la réponse à la question posée est unique; l'élève ne fera que la restituer telle qu'elle avait été donnée. Pour Roegiers (2010), il s'agit d'un problème fermé caractérisé par une seule solution possible. Rey et coll. (2006), pour leur part, soutiennent que ce sont des situations de compétence du premier degré qui correspondent à une série de tâches simples décontextualisées dont les consignes sont les mêmes que celles utilisées ordinairement dans l'apprentissage des procédures élémentaires. En effet, il est fréquent de voir par exemple des situations qui ciblent de façon spécifique des questions de conjugaison ou de grammaire sans possibilité de les intégrer toutes dans une même production, leur enlevant de ce fait leur caractère de complexité.

Exemple 1 :

Grammaire :

Encadre le pronom personnel dans la phrase suivante :

Le vieillard leva furtivement les yeux, comme s'il avait lu dans la pensée de la dame

Conjugaison :

Cite deux verbes d'action

Extrait d'une épreuve de communication écrite proposée au Sénégal, (2012)

2.3.2.2 Situation d'habiletés : problème semi-ouvert

Les situations d'habiletés, selon Scallon (2004), permettent le choix entre diverses connaissances acquises, les plus appropriées, l'objet de l'interrogation et le domaine dans lequel elle s'inscrit étant connus de l'élève. Dans ces situations, il lui sera nécessaire d'opérer un choix réfléchi pour produire sa réponse. Toutefois, il ne lui est pas permis d'élaborer une réponse inédite. Roegiers (2010) parle de problème semi-ouvert caractérisé par le fait que toutes les données sont présentes, avec une possibilité de solutions diverses. Pour Rey et coll. (2006), une situation du deuxième degré correspond à une tâche complexe découpée en tâches élémentaires dont les consignes sont explicites et sont présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour la réalisation de la tâche complexe globale. Mais l'élève choisit la procédure parmi tant d'autres.

Ce type de problème peut être rattaché à ce que Scallon (2004) nomme des problèmes structurés par opposition aux problèmes mal définis (*ill-defined problems*) qu'il considère comme limites majeures de l'approche de l'appréciation de performances. En effet, dans ces types de problèmes, on trouve trop d'informations fournies, un degré élevé de structuration et une abstraction qui ne facilite pas la collaboration entre élèves. Cette approche est plus centrée sur l'évaluation d'habiletés que celles de compétences. Dans les épreuves d'écriture de 6^e année du primaire au Sénégal, il est fréquent de voir des situations d'habiletés, telles que définies ici, considérées comme des situations de compétences. Ce sont effectivement des situations de compétence de niveau 2 tel que défini par Rey. Ce sont des situations où il est demandé à l'élève d'appliquer des règles grammaticales, de faire des transformations de phrases ou des analyses grammaticales, ne permettant pas de mettre l'élève dans une réelle situation d'écriture.

Exemple 2:

Grammaire :

Réécris ce texte en évitant les répétitions.

Ma tante trouve Jean et Aminata sous les arbres devant la maison. Ma tante salue Jean et Aminata, puis ma tante dit à Jean et Aminata d'entrer dans la maison.

Conjugaison :

«Écris les verbes soulignés au présent, au passé composé et à l'imparfait de l'indicatif :

-Elle sortit de la voiture.

-Elle l'aida d'abord à s'asseoir à l'ombre.

-Mandolé réussit à le faire parler.»

Extrait d'une épreuve de communication écrite proposée au Sénégal, (2012)

2.3.2.3 Situations de compétence : problème ouvert

Les situations de compétence sont des tâches complexes dans le cadre d'une évaluation en situation (Louis, 1999). Le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec (MÉLS, 2005) les définit comme un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches que l'élève doit accomplir afin d'atteindre l'objectif visé. Pour Hall et Burke (2003), il s'agit d'activités authentiques pour l'apprentissage et l'évaluation. Elles correspondent à la situation du troisième degré de Rey et coll. (2006) qui est celle où la tâche complexe exige le choix et la combinaison d'un nombre significatif de ressources que les élèves sont censés posséder à la fin du cycle. La tâche est fonctionnelle et possède un caractère pluridisciplinaire. Ces auteurs mettent de l'avant la liberté dont dispose l'élève dans le choix des stratégies, des ressources et des possibilités de solutions relativement à un champ contextuel assez vaste dans lequel il a la possibilité de se mouvoir, comme le soulignent Beckers et coll. (2012), lorsqu'ils soutiennent que les situations sont ouvertes, susceptibles d'approches différentes, de solutions plurielles dont le degré d'adéquation fait l'objet d'un jugement. Autrement dit, ces situations permettent l'usage réfléchi des ressources internes et externes pour construire une réponse, réaliser une tâche inédite. L'élève a tout le loisir de mobiliser toutes les ressources disponibles pour manifester sa compétence. Il n'est non

plus, en principe, soumis à un impératif de temps. De plus, il sait ce qui lui est demandé, c'est à dire la production attendue et les critères d'appréciation de cette production. Ces situations sont voisines du problème-ouvert dont parle Roegiers (2010), problème qui se caractérise par le fait que toutes les données ne sont pas présentes et la possibilité de plusieurs solutions dans sa résolution. Scallon (2004) précise que cette caractéristique doit être comprise comme le fait que les problèmes posés doivent être tels que leur solution n'est pas évidente. Pour lui, le problème mal défini appelé *ill-defined problem* renvoie à la situation où toutes les données ne sont pas présentes avec la présence d'informations superflues ou de «distracteurs».

Exemple 3 :

Contexte :

Dans le cadre de la Semaine Nationale de l'École de Base, le maître décide de sélectionner les meilleurs textes relatant des événements.

Consigne :

Rédige un texte de 12 lignes au minimum pour raconter une cérémonie familiale qui s'est mal terminée.

Extrait d'une épreuve de communication écrite proposée au Sénégal (2012)

Roegiers note enfin qu'il y a un réel souci de renoncer à la traditionnelle notion de «problème» souvent utilisée en mathématiques, en physique et en chimie, et qui évoquait quelque chose de déconnecté de la vie, de non significatif, renvoyant plus à une simple application qu'à une mobilisation réfléchie de ressources. Pour lui, c'est une question d'intention et de formulation. Il distingue deux visées des situations-problèmes : la situation-problème didactique et la situation-problème cible qui s'apparentent aux tâches sources et aux tâches cibles de Tardif (2006). La situation-problème didactique est proposée en début de séquence d'apprentissage pour susciter chez l'élève l'envie d'apprendre après qu'il ait été «déstabilisé». Dans la situation-problème cible, par contre, l'élève est invité à articuler et à combiner plusieurs ressources nécessaires à la réalisation de la tâche demandée, afin de démontrer son niveau de maîtrise de la compétence.

Le rôle de l'évaluation est crucial dans le processus d'apprentissage : elle permet d'exploiter le potentiel d'appréciation en contribuant à l'apprentissage de l'élève. En d'autres mots, l'évaluation est source d'apprentissage par le fait qu'elle amène l'évalué à se rendre compte de ses limites et à envisager des solutions propres. Cette vision plus large du rôle de l'évaluation conçoit les deux visées de l'évaluation (évaluation pour l'apprentissage et évaluation de l'apprentissage) comme deux processus complémentaires et interdépendants. Dans cette recherche nous nous intéressons surtout aux situations d'évaluation de l'apprentissage (*assessment to learning*).

2.3.3. Situation d'évaluation de l'apprentissage (*assessment to learning*)

La situation d'évaluation de l'apprentissage, contrairement à la précédente, ne vise pas de nouveaux apprentissages. Elle offre plutôt l'occasion de vérifier le degré de maîtrise des apprentissages par leur intégration et leur réinvestissement (Durand et Chouinard, 2012). Roegiers (2004) parle de situations-cibles, de situations de réinvestissement ou de situation d'intégration. Les situations d'évaluation de l'apprentissage sont souvent disséminées à grande échelle et visent dans ce cas la régulation du système. Ce sont des situations qui permettent d'évaluer les apprentissages ou «*assessment of learning*». Elles donnent à l'élève l'occasion de manifester sa maîtrise d'une compétence ou à l'enseignant de vérifier s'il est compétent. La résolution de cette situation devrait nécessiter l'analyse, l'identification et la mobilisation des ressources disponibles et pertinentes et leur combinaison de façon harmonieuse. Ce processus aboutit à une production inédite et propre à chaque élève; les stratégies d'analyse et d'identification pouvant être différentes selon chaque élève (Gérard, 2005).

En dépit des difficultés inhérentes à l'élaboration des situations complexes, leur usage en évaluation est pertinent dans le cadre d'un système éducatif adoptant la perspective de l'approche par les compétences (Roegiers, 2000). Dans ce contexte, il ne serait pas cohérent de vouloir évaluer les acquis des élèves en leur proposant des épreuves désincarnées et hors contexte. Relever le défi de la mise en place d'un dispositif d'évaluation et d'outils pertinents pour l'approche par compétences passe par l'appropriation des concepts fondateurs ainsi que la production et la validation d'outils. Dans cette perspective, nous

présentons ci-dessous certaines caractéristiques des situations d'évaluations de compétences et proposons une démarche pour en élaborer.

2.3.4 Caractéristiques des situations de compétence visant l'évaluation de l'apprentissage

Les principaux auteurs consultés retiennent les caractéristiques suivantes pour les situations d'évaluation de l'apprentissage : la complexité, l'authenticité, la signifiante et la contextualité, et la conformité avec le programme d'études. Par ailleurs, pour être une situation d'évaluation complète, elle doit aussi inclure des instruments d'évaluation pertinents et proposer des documents précis pour l'élève et pour l'enseignant. Ces situations paraissent déterminantes et suffisantes pour permettre une évaluation certificative dans le contexte de l'APC.

2.3.4.1 Une situation de compétence est complexe

La complexité, selon Legendre (2005), se mesure généralement par la pluralité des opérations à effectuer pour résoudre un problème de taille. Autrement dit, une tâche est dite complexe si elle exige, pour sa réalisation, la mobilisation d'une variété de ressources. Dès lors, le degré de complexité se mesure par la multiplicité des opérations à réaliser et leur ouverture, c'est-à-dire la diversité de solutions qu'elles offrent. Selon Roegiers (2003), la complexité serait ce qui, dans une situation, force l'intégration. Dans ce contexte, la situation de compétence est une situation d'intégration qui implique la mobilisation de plusieurs acquis de l'élève. Gérard (2007) rappelle qu'il est admis par les théoriciens de l'approche par compétences que la compétence s'exerce lorsqu'il s'agit de résoudre des situations-problèmes nécessitant la mobilisation de ressources diverses. Pour lui, la complexité constitue le point nodal de cette approche et il ajoute que « être compétent, c'est pouvoir gérer le complexe ». La complexité vient aussi du fait que la situation présente un défi cognitif pour l'élève, un obstacle qu'il faut surmonter car il ne peut résoudre le problème sans s'y investir.

Scallon (2004) affirme que « pour être dit compétent ou incompétent, un individu doit avoir fait quelque chose : avoir emprunté une démarche, suivi un processus ou réalisé une production » (p. 112). Pour lui, la production attendue est porteuse d'indices renseignant

sur les ressources à la disposition de l'élève qui ont été mobilisées. Les critères d'évaluation sont conçus en fonction de ces ressources et de cette production. C'est cette production qui caractérise la situation. Toujours selon l'auteur, étant une réponse à une situation complexe, la production elle-même est complexe et s'apprécie selon plusieurs qualités et dimensions. Il souligne l'importance d'interroger les stratégies adoptées par l'élève pour arriver à sa production avec des critères appropriés. En ce sens, la compétence est individuelle (Roegiers, 2004) et il est difficile de l'inférer dans des situations où l'élève reçoit beaucoup d'aide (Scallon, 2004). Il est souhaitable et même recommandé de mettre l'élève dans des conditions de répondre personnellement de ses capacités et de ses apprentissages, dans le cadre d'une évaluation certificative.

Il y a lieu de se demander si le niveau de complexité requis peut être atteint dans les cas des situations monodisciplinaires²⁹. Si l'on admet que plus le défi est grand, plus la situation est complexe, on pourrait en déduire que c'est dans le cas des situations interdisciplinaires³⁰ et transdisciplinaires³¹ qu'on peut atteindre une réelle complexité. Il est alors important de retenir de proposer des situations contextualisées qui ne se limitent pas à un seul contenu disciplinaire à faire apprendre. C'est le point de vue de Jonnaert (2009) quand il écrit :

Il ne s'agit plus d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés (une suite de calculs à effectuer, une série de mots à orthographier) mais bien de définir des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent se construire, modifier ou réfuter des connaissances et des compétences à propos de contenus disciplinaires. Le contenu disciplinaire n'est plus une fin en soi, il devient un moyen au service du traitement des situations [...]. (p. 76-77)

Les connaissances «factuelles» ou déclaratives sont désormais des ressources parmi tant d'autres au service de la compétence. Ces ressources sont mobilisées et articulées dans le cadre d'un contexte précis en relation avec la tâche.

²⁹ Situations nécessitant pour sa réalisation des ressources généralement d'une discipline.

³⁰ Situations centrées autour d'un problème à résoudre ou d'un défi à relever intégrant plusieurs disciplines.

³¹ Situations centrées sur un problème à résoudre ou un défi à relever transcendant le cloisonnement entre les disciplines impliquées.

2.3.4.2 Une situation de compétence est contextualisée, signifiante et authentique

Faire en sorte que les enseignements soient susceptibles de favoriser chez les apprenants l'acquisition de compétences utiles à la vie, dans et en dehors de l'école, devrait être la mission de l'école aujourd'hui. Tardif (1999) le traduit en ces termes :

Dans les sociétés, les institutions scolaires doivent faire en sorte que les connaissances construites et les compétences développées par les élèves soient caractérisées par le plus haut degré de transférabilité possible. Si ces connaissances ne sont pas transférables en dehors des murs de la classe, cela signifie que toutes les années passées à l'école n'ont servi qu'à susciter des apprentissages scolaires. (p. 15)

L'école devrait alors outiller les élèves à réfléchir, à comprendre et à agir sur les phénomènes de la «vraie» vie. Apprendre, c'est participer à des pratiques d'une communauté socioculturelle (Vercruyse, Carlier et Paquay, 2007). Pour Linn, Baker et Dunbar, (1991), «*one of the rationales for more contextualized assessments is that they get students to deal with meaningful problems that provide worthwhile educational experiences*³²» (p.36). Et c'est par ces expériences éducatives intéressantes que les élèves seront plus susceptibles d'arriver à exploiter pleinement leur potentiel et à articuler les activités scolaires et les activités sociales communautaires.

Wiggins (1989) propose un nouveau regard sur la façon d'évaluer les apprentissages qu'il a appelé *authentic assessment* – évaluation authentique –, dont les caractéristiques sont entre autres la proposition de tâches réalistes à l'élève, la reproduction dans le contexte d'évaluation des réalités du milieu de vie de l'apprenant. Toutefois, l'authenticité ne devrait pas signifier un habillage de surface identique entre situations; elle devrait renvoyer plutôt au développement de stratégies et pratiques utilisables en contexte d'activités sociales au-delà de l'école (Mottier Lopez, 2008). Scallon (2004) soutient de ce point de vue que l'authenticité repose sur le réalisme, la valeur significative ou la contextualisation des situations proposées. Sous ce rapport il est possible de rattacher le réalisme et l'authenticité. L'auteur pense que l'authenticité entendue dans ce sens est certes souhaitable en formation

³² L'une des raisons pour des évaluations plus contextualisées est qu'elles permettent aux étudiants de résoudre des problèmes significatifs qui fournissent des expériences éducatives intéressantes. (traduction libre de l'auteur)

professionnelle ou au niveau supérieur, mais que cette caractéristique est inutile lorsqu'il s'agit du niveau primaire. Il suggère qu'on se limite à rechercher, à ce niveau, la valeur significative des situations.

Quant à la signifiante, elle est, selon Scallon (2004), le sens que l'élève donne à la situation et le défi qu'elle lui pose, ce qui, la rend comparable à des situations de vie courante. Selon lui, c'est le caractère incontestable de l'origine d'un texte qui garantit son authenticité qui rappelle ainsi la notion de sincérité. Adoptant une position nuancée par rapport à la signifiante des situations, Rey et son équipe (2006) soutiennent que la signifiante est utile pour des raisons pédagogiques et didactiques en ce qu'elle suscite l'intérêt des élèves et provoque un investissement de l'attention et de l'effort. Toutefois, ils affirment ne pas être convaincus que cette utilité dans la vie soit le moyen exclusif ou même le meilleur moyen pour motiver les élèves. Pour eux, cet usage social des savoirs enseignés à l'école n'est pas nécessairement perceptible par les élèves. Ils donnent à ce sujet l'exemple de l'enseignement de l'histoire qui ne susciterait pas tout le temps l'enthousiasme des élèves mais pour lequel un enseignement est obligatoire. Pour eux, aucune recherche n'a encore prouvé que cet enseignement de l'histoire soit plus mobilisateur que celui de la chimie ou celui de la littérature par exemple. Toujours est-il que, s'appuyer sur des pratiques de référence connues des élèves, sur des aspects de leur environnement ou sur des éléments qui suscitent chez eux un intérêt les mobiliserait davantage dans la recherche de solutions aux problèmes qui leur sont posés. C'est la raison pour laquelle la prise en compte de cette caractéristique dans les situations d'évaluation semble importante.

2.3.4.3 Une situation de compétence est en conformité avec les éléments du programme sous-tendu

Comme le rappelait Stiggins, (2007), une des clés d'une bonne évaluation est la question de savoir quoi évaluer. Autrement dit, quels sont les objets visés? C'est donc dire que l'évaluation porte toujours sur un objet et vise un objectif précis. De ce fait, elle s'appuie sur une base de référence qui est le programme en vigueur et précise les contenus en lien avec les compétences à développer au cours de l'enseignement/apprentissage. Également, le programme peut préciser les indications didactiques sur les composantes des compétences et la façon de les développer en cours d'apprentissage. Ces composantes sont

à prendre en considération dans la formulation des situations d'évaluation. Une recommandation forte de tout système est d'assurer la congruence entre la situation d'évaluation et le contenu du programme de formation. C'est pour toutes ces raisons que le critère de conformité est essentiel pour garantir l'élaboration d'une situation d'évaluation appropriée.

Une situation peut être définie comme un cadre signifiant, suggestif et fécond devant lequel est mis l'apprenant pour réaliser une tâche. Ainsi définie, une situation d'évaluation de compétence devrait satisfaire aux exigences de signifiante, de complexité, de réalisme et de conformité au programme. Cette conformité se lit à travers la structure de l'épreuve, mais aussi par le respect des démarches didactiques en lecture et en écriture décrits plus haut. Les caractéristiques ci-dessus présentées permettent de juger de la pertinence des situations proposées dans le cadre d'une évaluation par compétences.

2.3.4.4 Élaboration d'une situation d'évaluation de compétences

L'élaboration d'outils d'évaluation ne peut plus se suffire du choix d'un échantillon représentatif de contenus ou d'objectifs spécifiques comme le fait remarquer Gérard (2005). Cette élaboration exige des situations complexes qui nécessitent de la part de l'élève une production elle-même à la fois complexe et inédite (Roegiers, 2004; Scallon, 2004; De Ketele et Gérard, 2004; Gérard, 2005). Dans cette perspective, la production de situations complexes constitue un défi majeur pour plusieurs raisons.

D'abord, parce que la production attendue, contrairement à la théorie classique des scores ou les théories de réponses à l'item qui visent une distribution normale des résultats et l'unidimensionnalité du trait de mesure, doit être complexe, inédite et offrir une possibilité de démarches multiples et de produits divers (Gérard, 2005). Ensuite, la maîtrise d'une compétence ne pouvant pas être attestée en une seule fois, la question de l'équivalence des situations reste problématique. En d'autres mots, l'appartenance des situations à une même famille n'est pas évidente. Qui plus est, les auteurs ne s'entendent pas encore sur le concept de « famille de situations ». Il est difficile, pour des situations données, de répertorier l'ensemble des procédures spécifiques, les tâches ou problèmes à résoudre, d'autant que le propre d'une compétence est la réalisation d'une action inédite. Le répertoire des

ressources mobilisables et les façons spécifiques de les articuler ne peuvent être connus d'avance. Incidemment, les exigences de validité et de fiabilité suggèrent de considérer la représentativité des questions ou objets en regard du programme ou de l'univers de référence. Ce qui nous paraît impossible ou du moins difficile à respecter dans le cas des situations de compétences, du fait de l'impossibilité de soumettre à l'élève toutes les situations possibles.

Enfin, l'autre raison retenue par Gérard, (2005) réside dans la façon de corriger et de communiquer les résultats. En effet, la correction requiert un ensemble d'instruments dont l'appropriation par les enseignants, les élèves ou les parents n'est pas évidente ; ce qui pose un problème d'acceptation sociale. De même, la communication des résultats ne se faisant plus en comparaison des autres (la moyenne), elle est difficilement compréhensible pour les parents.

Nonobstant ces difficultés, plusieurs démarches d'élaboration de situations d'évaluation de compétences sont proposées. Ces démarches ne sont pas toutes identiques et varient selon les systèmes. Certaines proviennent des univers de référence ou programmes déclinés en compétences, puis en composantes et en ressources mobilisables avant de proposer des situations censées faire appel à ces ressources. D'autres empruntent le chemin inverse. Autrement dit, ils partent des situations pour en extirper les ressources nécessaires et remonter à la compétence.

La démarche que nous proposons, celle la plus utilisée, est résumée par la Figure 6 ci-dessous.

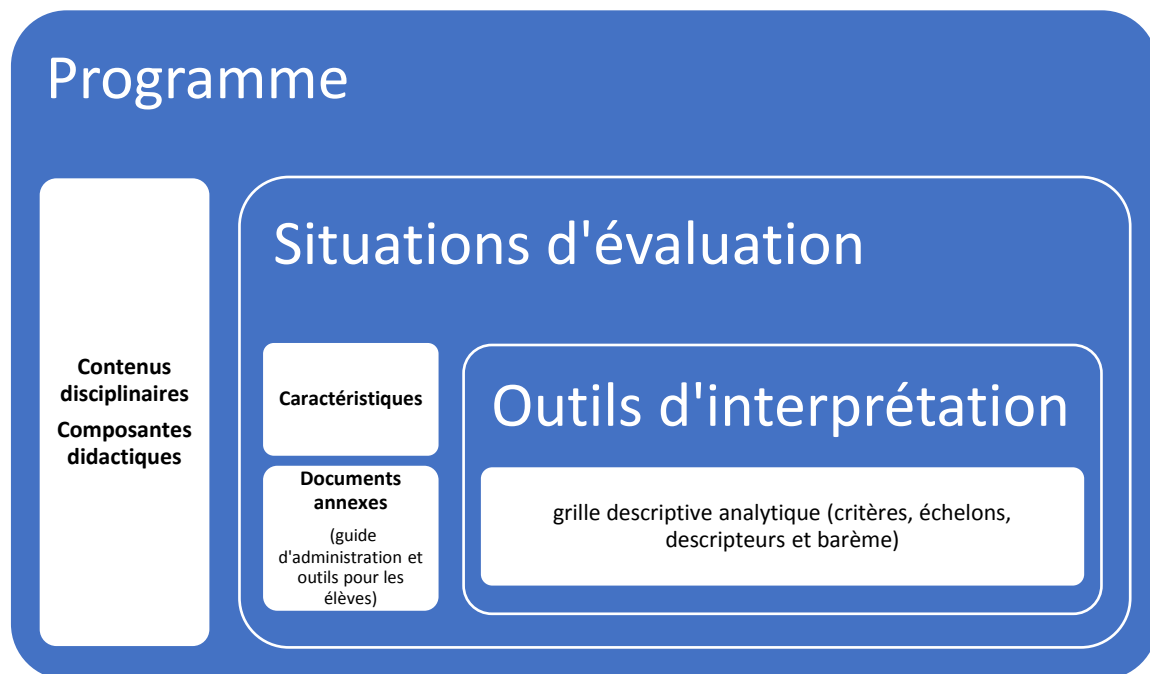


Figure 6: Univers de référence pour l'élaboration d'une situation d'évaluation de compétence

Le dispositif matérialisé par la Figure 6 s'adosse sur un programme à partir duquel les situations d'évaluation sont élaborées. Ces situations doivent être conformes aux caractéristiques retenues dans le cadre d'une évaluation par compétences, d'une part, et être accompagnées par un ensemble de documents qui en facilitent l'administration, d'autre part. Enfin, des outils d'interprétation sont proposés aux enseignants qui doivent porter un jugement sur les productions des élèves.

Le programme précise les compétences et les contenus disciplinaires. De même, des indications didactiques en lien avec les disciplines ciblées doivent figurer dans les documents de base. Tout cet arsenal constitue l'univers de référence à partir duquel est dressé un tableau de spécification qui précise la silhouette de la situation d'évaluation à proposer.

L'élaboration d'un tableau de spécification dépend des axes retenus par le dispositif. Il est possible de choisir les niveaux taxonomiques du domaine cognitif de Bloom, les types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) ou encore l'entrée par les composantes comme dans le cadre des évaluations en lecture (EGRA) et en mathématiques (EGMA).

Une fois ce tableau dressé, il faut prendre en considération l'environnement de réalisation et tenir compte des caractéristiques des situations de compétences retenues dans la section précédente. Il est essentiel de préciser le type de tâche attendue et les conditions de réalisation. Ces précisions vont aider au choix des critères utilisés pour interpréter la production.

Des documents nécessaires

Les documents peuvent être destinés à l'élève ou à l'administrateur de l'épreuve. Les documents destinés à l'élève constituent le support sur lequel il réalise la tâche demandée. Sur ces documents, il lui est rappelé la ou les consignes et un espace est prévu pour la réalisation de la tâche. Également, il est prévu une liste de vérification pour lui permettre de réviser sa copie et de s'assurer que tout ce qui avait été demandé est réalisé. Quant au document destiné à l'administrateur, il est appelé communément guide d'administration. Ce guide précise les différentes étapes à suivre pour permettre à l'élève de passer l'épreuve dans des conditions optimales. Il garantit une certaine harmonisation dans la passation des épreuves en précisant les balises à ne pas franchir. La bonne présentation des documents est une des conditions qui facilitent la manifestation de la compétence. En effet, une situation d'évaluation devrait prévoir des documents identifiables de par leurs destinataires (formateurs/formés) et regroupés en peu de feuillets. Les consignes à l'intérieur du document devraient être claires, complètes, concises et appropriées au niveau de la clientèle visée. Une présentation aérée, cohérente de ces documents est fondamentale pour faciliter la lisibilité du document.

Des outils de jugement

Une des différences fondamentales entre l'évaluation de compétences et celle des connaissances et habiletés est en lien avec les outils de jugement utilisés. En effet, si pour les connaissances et habiletés, la correction peut être faite à l'aide d'un corrigé; pour évaluer une compétence, cela exige de porter un jugement à l'aide d'outils appropriés comme les grilles descriptives. Ces grilles permettent de repérer les indices qui matérialisent les manifestations de la compétence dans la production.

L'évaluation certificative en APC devrait être qualitative afin d'établir un bilan de maîtrise (Alter, 2000; Boston, 2002; Blanchard, McCord, Mente, Lalush, Abrams, Lobo, et Nagle,

2004). Autrement dit, les évaluateurs portent leur jugement sur les ressources mobilisées, la pertinence des stratégies empruntées par les élèves pour réaliser la tâche. Dès lors, pour assurer la fiabilité de ces évaluations, l'explicitation des critères sur lesquels repose le jugement (Boston, 2002), la précision du seuil de réussite et la clarification du barème de notation sont nécessaires (Durand et Trépanier, 2011). Noyau (2011) relève la difficulté des enseignants à opérer une évaluation correcte selon l'APC. En effet, dans la perspective de cette approche, l'évaluation est critériée parce que portant sur « une tâche intégrative complexe conforme à l'objectif terminal d'intégration (OTI)» (Noyau, 2011, p. 308). La mise en œuvre d'une démarche d'évaluation critériée permettrait de mieux interpréter certaines productions d'élèves. Toutefois, la simple déclinaison en indicateurs du critère ne garantit pas une correction juste. Noyau (2011) relève une grande différence entre les notes attribuées à une même copie par des correcteurs différents. Il faudra ajouter que, plus le portrait du critère est descriptif, plus la correction est objective (Durand et Trépanier, 2011). Dans cette perspective, toujours dans le souci de rendre l'évaluation rigoureuse, transparente et objective, un certain nombre d'outils devraient accompagner les épreuves (De Ketele et Gérard, 2005). C'est une façon de garantir la transparence surtout en évaluation certificative compte tenu de ses enjeux. Lefrançois et son équipe (2012) relèvent que le degré de transparence des critères d'évaluation et des barèmes de correction varie d'un système à un autre. Certains systèmes n'ont pas encore inclus les grilles descriptives avec des critères décrits selon un continuum dans leur dispositif. Pourtant, Arter et Chappuis (2007) notent que les grilles descriptives peuvent servir à évaluer les apprentissages et ainsi donner un résultat constant. De ce fait, elles permettent de porter un jugement sur des performances complexes (Popham, 2002, cité par Tardif, 2006) en décrivant les niveaux attendus.

À cet effet, une étude réalisée par Morin, Gervais et Ménard (2013) s'intéresse à la comparaison entre une méthode dite classique de correction où c'est le correcteur lui-même qui élaborait son propre barème et une méthode utilisant des grilles à échelles descriptives censées soutenir la démarche de correction et rendant l'évaluation plus juste et équitable. Les constats de cette recherche révèlent d'une part que l'utilisation des grilles ne réduit pas la variabilité du degré de «sévérité» des correcteurs et, d'autre part que les données des

entretiens montrent que le choix d'une méthode de correction n'influence pas forcément les interprétations «des correcteurs qui ne repèrent pas les mêmes erreurs et ne leur accordent pas la même importance.» (Morin, Gervais et Ménard, 2013). Pour ces auteurs, même si les grilles à échelles descriptives constituent un début de solution pour harmoniser les pratiques de correction et faciliter la prise de décision, leur utilisation optimale exige un accompagnement, une formation et un soutien appropriés à l'intention des correcteurs.

Également, une étude dirigée par Bélair, Lebel, Monfette, Miron et Blanchette (2016) sur les pratiques de jugement d'évaluation des enseignants associés (formateurs de terrain) présente quelques difficultés sur l'utilisation des outils. Cette étude avait pour objectif de «donner la parole aux formateurs de terrain afin d'analyser l'efficacité, l'efficacités et la pertinence des outils d'évaluation et des échelles descriptives sur leur prise de décision quant au niveau de compétence développé par le stagiaire.» (Bélair et coll. 2016, p. 9). Elle renseigne que les grilles ne satisfont pas aux attentes des formateurs qui sont obligés de «s'ajuster à des orientations fort différentes et des formes d'outils diversifiés» (p.9) Ces ajustements sont nécessaires pour amoindrir les tensions qui peuvent découler de l'utilisation de ces outils. Il va sans dire que l'élaboration des outils doit être un travail continu avec des aller-et-retours entre les théoriciens et les praticiens. Cette collaboration permettra de faire référence aux différents contextes particuliers et aux valeurs des usagers. (Figari, 2013). Ces dispositions rendent compte de la nécessité d'accorder de l'importance à la production des outils qui doivent permettre de porter un jugement qui respecterait l'égalité des chances et surtout qui assure une cohérence entre les objets évalués et le profil attendu.

Sous ce rapport, la correction exige des critères qui informent sur la qualité de l'objet à évaluer (Alter, 2000; Boston, 2002; Blanchard et coll., 2004). Ces critères doivent être pertinents, indépendants, pondérés et peu nombreux (Gérard et Van Lint-Muguerza, 2000, cité par Gérard, 2007). Le choix des critères dépend des objectifs d'évaluation. Chaque critère peut être accompagné d'indicateurs permettant de mieux clarifier ce qui est attendu de l'élève. Toutefois, une seule réussite ne permet pas d'attester de la maîtrise de la compétence. Il faut donner à l'élève plusieurs occasions (Gérard, 2007) de manifester sa

compétence. Les critères d'évaluation ciblés devraient être formulés en éléments observables comprenant une dimension et un objet à évaluer.

La situation doit aussi prévoir un barème de notation et des indicateurs pour l'interprétation des résultats. Il s'agit, en effet, de garantir la transparence, mais aussi d'assurer la cohérence et la rigueur à l'évaluation. Autrement dit, quel que soit l'évaluateur, avec des outils efficaces, les résultats devraient refléter le portrait type de l'élève. Le jugement est un « processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence » (Allal et Lafortune, 2008, p. 27).

En somme, une situation d'évaluation devrait prévoir divers outils d'évaluation appropriés qui permettent de porter un jugement à l'aide notamment de grilles descriptives (*rubrics*) dans le souci de permettre une approche analytique ou globale dans l'interprétation des résultats (Alter, 2000; Blanchard, McCord, Mente, Lalush, Abrams, Lobo et Nagle, 2004 et Boston, 2002). Nous retenons avec Durand et Mouffe (2014) qu'une grille descriptive devrait avoir les cinq caractéristiques suivantes : 1) l'efficacité de l'organisation pour en faciliter l'appropriation et l'utilisation; 2) la clarté du vocabulaire pour une compréhension univoque; 3) la justesse des critères gage de cohérence de l'interprétation; 4) la conformité des descripteurs pour mieux cibler les manifestations observables et 5) la pertinence des échelons pour définir les nuances entre les différents niveaux.

Compte tenu des difficultés inhérentes à l'élaboration des situations et dans le souci d'en assurer la validité, il s'avère nécessaire de les expérimenter auprès de groupes d'élèves. Aussi, des allers-retours fréquents sont-ils instaurés pour s'assurer de la qualité des outils produits. C'est dans cette dynamique d'assurer la validité des instruments produits que Durand et Ducharme (2014) ont proposé une grille d'évaluation de la pertinence des situations que nous avons adaptée à notre contexte de recherche.

Au regard des caractéristiques décrites, la grille ci-dessous (Tableau IV) est retenue pour juger de la pertinence des situations à analyser et de celles contenues dans le modèle d'épreuve proposé dans cette recherche. Cette grille d'évaluation comporte une échelle descriptive comportant quatre échelons : «exemplaire», «pertinente», «à retravailler» et «à

refaire». Les portraits des manifestations observables sont élaborés sous forme de continuum.

Un certain nombre de critères d'évaluation sont retenus à partir des caractéristiques de la situation d'évaluation, concept clé de la recherche. Il s'agit de : la signifiante de la situation; la conformité des éléments; la complexité des tâches proposées; l'efficacité de l'instrumentation et la précision des documents.

Tableau IV: Grille d'analyse de la pertinence des situations (adapté de Durand et Ducharme, 2014)

	A- Exemplaire	B- Pertinente	C- À retravailler	D- À refaire
COMPLEXITÉ	La situation propose un défi cognitif sous la forme d'un problème ouvert qui exige la mobilisation de nombreuses ressources : des savoirs et des savoir-faire déjà acquis.	La situation propose un problème semi-ouvert sous la forme d'une ou de plusieurs tâches qui exigent la mobilisation de ressources : des savoirs et des savoir-faire	La situation propose un ou des problèmes fermés qui exigent l'application de savoirs et des savoir-faire déjà acquis.	La situation propose une série de tâches qui exige l'application de savoirs déjà acquis.
SIGNIFIANCE	La situation propose un contexte authentique qui suscitera l'intérêt de la clientèle visée.	La situation propose un contexte réaliste, susceptible d'attirer l'intérêt de la clientèle visée.	La situation propose un contexte réaliste, peu susceptible de motiver la clientèle visée ou porteur d'un biais culturel.	La situation est décontextualisée.
CONFORMITÉ	La situation de lecture comporte des questions de compréhension, d'interprétation, d'appréciation et de réaction.	La situation de lecture comporte des questions de compréhension, d'interprétation et d'appréciation	La situation de lecture comporte des questions de compréhension et d'interprétation seulement	La situation de lecture ne comporte que des questions de compréhension.
	La situation d'écriture prévoit dans la démarche de réalisation de la tâche la planification, la rédaction et la révision	La situation d'écriture prévoit dans la démarche de réalisation de la tâche la planification et la rédaction.	La situation d'écriture prévoit dans la démarche de réalisation de la tâche la rédaction seulement	La situation d'écriture ne prévoit dans réalisation de la tâche aucune démarche particulière.
EFFICACITÉ de l'instrumentation	La situation prévoit plusieurs outils d'évaluation descriptifs, par approche analytique ou globale, pour la ou les compétences ciblées.	La situation prévoit des outils d'évaluation selon une échelle uniforme pour la ou les compétences ciblées.	La situation prévoit un corrigé.	La situation ne prévoit pas d'outils d'évaluation.
	Les critères d'évaluation ciblés sont reformulés en éléments observables et comprennent une dimension et un objet à évaluer.	Les critères d'évaluation ciblés sont reformulés en éléments observables et comprennent parfois deux dimensions.	Les critères d'évaluation sont trop ou pas assez nombreux et leur reformulation omet parfois une dimension.	Les critères d'évaluation ne sont pas reformulés et omettent la dimension ou l'objet à évaluer.
	La situation prévoit un barème de notation ainsi que des indications pour l'interprétation des résultats sous la forme de copies-types.	La situation prévoit un barème de notation ainsi que quelques indications pour l'interprétation des résultats.	La situation prévoit un barème de notation.	La situation prévoit un barème de notation confus ou incomplet.
QUALITÉ des documents	Tous les documents pour l'enseignant et pour l'élève sont très bien identifiés et sont regroupés en peu de feuillets.	Les documents pour l'enseignant et pour l'élève sont bien identifiés toutefois leur regroupement pose problème.	Les documents pour l'enseignant et pour l'élève sont identifiés toutefois leur regroupement ou leur utilisation pose problème.	Les documents sont fournis sans être identifiés et leur regroupement ou leur utilisation pose problème.
	Les consignes données à l'élève sont claires, complètes, concises et appropriées pour le niveau de l'élève.	Les consignes données à l'élève sont complètes toutefois certaines pourraient être mieux formulées afin d'être plus appropriées pour le niveau de l'élève.	Les consignes données à l'élève sont trop descriptives ce qui nuit à leur compréhension.	Les consignes données à l'élève sont équivoques.
	La présentation est bien aérée, cohérente et facile à utiliser.	La présentation est cohérente et son utilisation pourrait être plus simple.	La mise en page ou la police sont inadéquats ce qui rend son utilisation difficile.	L'organisation de l'information est déficiente.

La complexité des tâches renvoie à la possibilité pour l'apprenant de mobiliser de façon autonome des ressources acquises au préalable. La signifiante de la situation est en rapport avec la présence d'un contexte authentique qui «suscite l'intérêt de l'apprenant». La

situation d'évaluation est dite conforme si elle respecte les principes didactiques de la discipline. L'efficacité de l'instrumentation pourra se vérifier par la présence d'outils d'évaluation bâtis à partir de critères d'évaluations identifiés et reformulés en manifestations observables ; l'existence d'un barème permettant de porter un jugement global accompagné d'indications pour interpréter les résultats. Enfin, la qualité des documents sera évaluée en regard de leur clarté, de leur précision, de leur cohérence, de la simplicité de leur présentation et de leur facilité d'utilisation.

Les différents concepts décrits sus mentionnés ont permis de d'observer les difficultés aussi bien dans l'élaboration que dans l'utilisation des outils d'évaluation. Des ajustements en lien avec l'expérience des utilisateurs s'avèrent nécessaires.

En synthèse

À la lumière des auteurs consultés, une épreuve en lecture devrait donc posséder les caractéristiques suivantes : 1) le choix d'un texte littéraire adapté, pertinent et significatif pour les élèves, 2) l'existence de questions de compréhension de différentes sortes permettant la découverte d'éléments explicites mais aussi implicites, 3) l'existence de tâche d'interprétation du texte et enfin 4) une tâche d'évaluation du texte. En même temps, il sera mis à la disposition de l'élève des outils d'autoévaluation pour vérifier le niveau de réalisation des tâches qui sont soumises.

Une épreuve en écriture quant à elle, devrait permettre, en liaison avec le texte lu, la production d'un autre texte. L'élève sera mis dans des conditions de production d'un brouillon, de réviser son brouillon et de mettre au propre son texte. Un ensemble d'outils tels que des grilles d'autocorrection, des ressources comme le dictionnaire, la boîte à outils grammaticaux, etc. sera mis à sa disposition pour lui permettre de réaliser la tâche. Au terme de ce travail d'analyse conceptuelle, nous avons pu stabiliser les concepts sur lesquels cette étude est basée. La Figure 7 les présente en réseau.

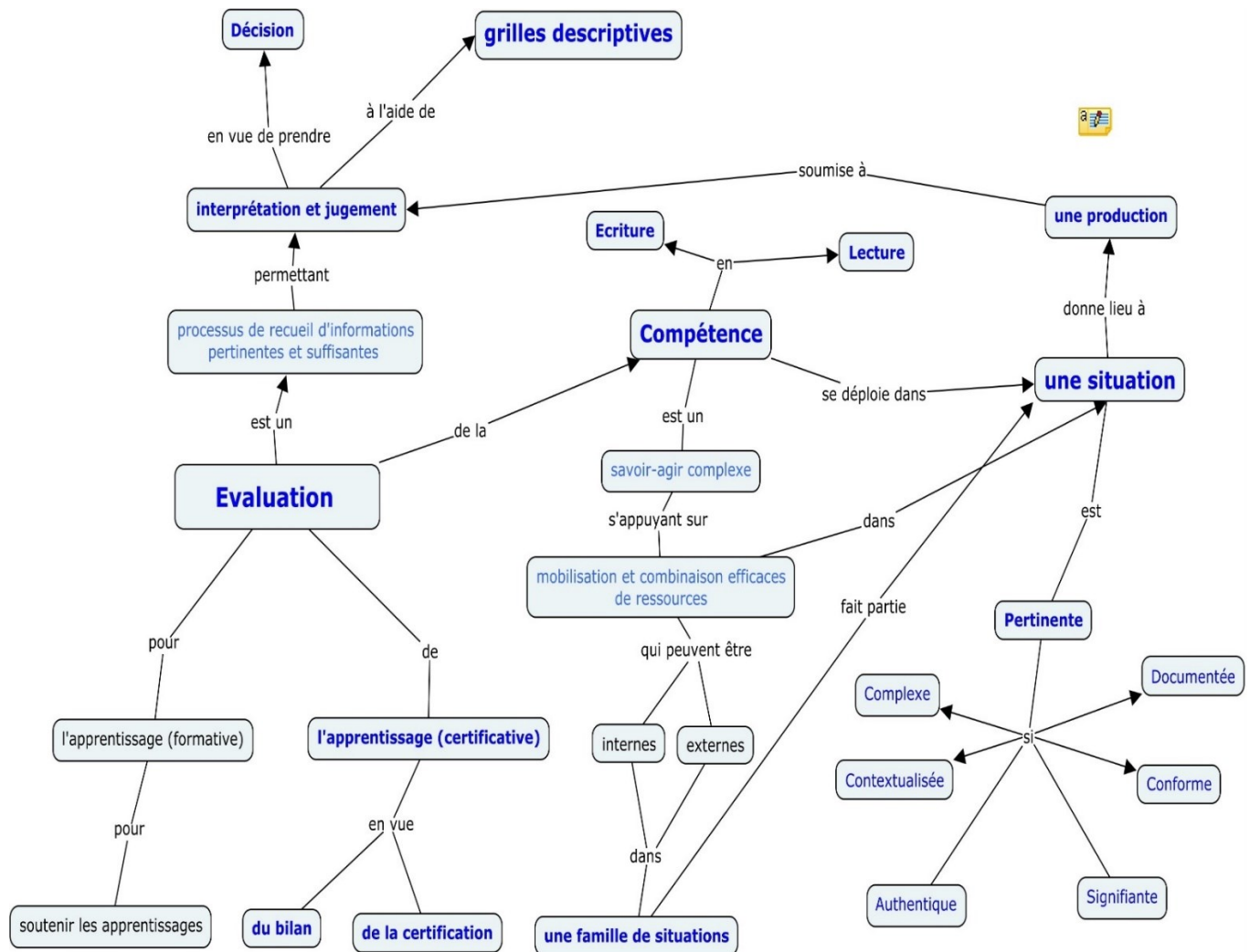


Figure 7: Carte conceptuelle résumant le cadrage retenu

Ce réseau de concepts met en lumière les relations qui lient étroitement l'évaluation, la compétence et la situation. En effet, l'évaluation est un processus de recueil d'informations pertinentes et suffisantes qui seront interprétées et analysées pour décider de l'admission et de l'échec. Ces informations sont recueillies grâce à des situations d'évaluation proposées aux élèves. Ces situations doivent être pertinentes, c'est-à-dire qu'elles sont complexes, significantes, conformes aux processus d'écriture et de lecture mais aussi conformes au programme en vigueur. Elles doivent également comporter un ensemble de documents qui guident les élèves dans leur réalisation. La conformité au processus d'écriture et de lecture énoncée sera assurée par la prise en compte des composantes et de l'opérationnalisation définie dans cette section.

2.4 Questions spécifiques de recherche

Cette recherche s'appuie sur ce réseau conceptuel pour la production du modèle ainsi que les instruments qui accompagnent ce modèle. Il conduit à reformuler la question générale de recherche en ces termes :

Dans le contexte des enjeux élevés d'une épreuve certificative en fin primaire au Sénégal et en regard des caractéristiques d'une situation de compétences, comment bâtir une épreuve pertinente et adaptée pour l'évaluation des compétences en lecture et en écriture en français, langue seconde et langue d'enseignement (FLS/FLE)?

De cette question générale, émergent un certain nombre de questions spécifiques qui peuvent se regrouper de cette façon :

En regard de l'épreuve certificative :

1. Quel niveau de complexité, de signifiante et de conformité aux principes didactiques des disciplines, l'épreuve proposée doit-elle prendre en compte lors de son élaboration?
2. Que doivent comprendre les documents d'accompagnement ?
3. Quels sont les ajustements à apporter pour que la pertinence de l'épreuve soit optimisée?

En regard de l'instrumentation pour le jugement :

4. Comment les enseignants se sont-ils appropriés les outils proposés?
5. Quelles sont les façons de faire des enseignants sous-jacentes à l'usage des outils de jugement proposés?

Ce chapitre a permis de baliser les contours des concepts de base de cette recherche, un travail de clarification qui a contribué à préciser nos questions de recherche. Également, il a permis de fournir des indices dans l'interprétation des données que nous allons recueillir à travers une démarche de développement déclinée dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le premier chapitre, il a été question, dans un premier temps, de mettre en contexte l'avènement d'un nouveau paradigme dans les systèmes d'éducation ayant conduit à l'adoption de l'APC et de brosser les caractéristiques du concept de compétence et ses implications pour l'évaluation. Également, une recension d'écrits a permis de relever les insuffisances notées dans la mise en œuvre de l'évaluation certificative en APC. Dans un deuxième temps, la présentation de la structure du système éducatif sénégalais suivie de la description de l'évolution de la prise en charge de l'enseignement du français ont permis de mieux cerner les enjeux de cette recherche dont la question préliminaire renvoie à l'intérêt de s'interroger sur le dispositif d'évaluation certificative et l'instrumentation en cohérence avec l'approche par compétences à mettre en place pour apprécier le degré de maîtrise du français, langue seconde, à la fin de la formation primaire au Sénégal. Dans le deuxième chapitre, nous avons examiné les concepts clés de cette recherche et retenu un modèle d'élaboration d'une situation de compétence basé sur une analyse de sa pertinence. Ce travail aura permis de préciser les objectifs spécifiques de cette recherche qui vise à élaborer et à valider un modèle d'épreuve d'évaluation certificative adapté et à s'assurer de la cohérence et de l'efficacité de l'instrumentation développée en regard des pratiques actuelles et du contexte sénégalais.

Le chapitre présent précisera les stratégies et moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs. Il s'agira d'abord de clarifier notre posture épistémologique, puis d'aborder le type de recherche. Ensuite nous décrirons les différentes étapes du modèle de recherche développement adopté en précisant la stratégie de recherche et la façon dont les données seront collectées et analysées. Nous concluons en mentionnant les aspects éthiques inhérents à toute recherche scientifique.

3.1 Éléments de posture épistémologique

«L'arborescence méthodologique prend racine dans la posture épistémologique du chercheur et se concrétise par le choix d'instruments de saisie et d'analyse des données» (Gohier, 2004, p.16). Ainsi, le chercheur soucieux de rigueur méthodologique doit préciser

son positionnement logique et paradigmatique. Dans le cadre des sciences sociales, différentes étapes du processus de production de connaissances scientifiques sont retenues. Quivy et Campenhoudt, (2006) articulent ces sept étapes en trois grands temps ou actes (la rupture, la construction, la constatation), comme c'est le cas chez Bachelard. Ces efforts de conceptualisation et d'uniformisation du processus contribuent à la structuration de notre démarche et constitue la vitrine de notre recherche.

Cet effort de construction épistémologique est fortement lié au type de recherche et, dans une certaine mesure, à l'ancrage disciplinaire et professionnel du chercheur. Nous souhaitons travailler à partir de la démarche qualitative interprétative de type empirique en cohérence avec la recherche de développement en contexte. En effet, cette recherche se fait sur le terrain où les acteurs (inspecteurs, responsables de structures décisionnelles et enseignants) sont invités à valider un produit qui leur est proposé. Leur interprétation de l'objet d'étude en relation avec leur vécu professionnel tenant compte des orientations du système sera déterminante dans cette démarche d'élaboration progressive. Car, la conceptualisation dans l'action inspirée de Piaget (1974) défend l'idée que la connaissance est fondamentalement une adaptation ; autrement dit, une façon utilisée par les humains pour s'ajuster à leur environnement (Pastré, 2013). En cela, la présente recherche vise la compréhension interprétative et constructive des croyances et valeurs en relation avec l'activité évaluative (Anadon, 2006). Ce processus prend la forme d'une recherche développement qui exige du chercheur de combiner des éléments du cadre de référence avec des données issues d'activités menées sur le terrain auprès d'acteurs à différents niveaux.

3.2 Type de recherche : la recherche de développement.

Diverses approches méthodologiques sont pratiquées dans la recherche en éducation, notamment parce que les chercheurs dans ce domaine proviennent de champs disciplinaires différents (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Pour Anadon (2000), les orientations actuelles ciblent l'intentionnalité des acteurs et le caractère dynamique et complexe des processus découlant de l'action éducative. C'est sans doute pour cette raison que la recherche-action ou l'étude de cas semblent mieux connues et documentées (Loiselle et Harvey, 2007), même si la recherche de développement reçoit de plus en plus d'attention. Ce modèle de

recherche est centré sur l'action et aide à fournir des instruments facilitant le processus d'élaboration d'objets pédagogiques contribuant à améliorer les pratiques (Van der Maren, 2003; Loïselle et Harvey, 2007).

Cette recherche a pour but de développer un modèle d'épreuve certificative en lecture et en écriture axé sur l'APC. Ce modèle permettra d'alimenter la réflexion sur la qualité des épreuves et des outils d'évaluation et suscitera potentiellement des interrogations sur les pratiques d'enseignement-apprentissage de ces disciplines. La position privilégiée du chercheur praticien que nous sommes est mise à contribution pour faciliter les contacts avec les «experts» qui auront en charge la validation. En effet, notre appartenance au corps des inspecteurs de l'enseignement sénégalais favorise l'accès à certaines institutions. Également, nous avons été témoin de la généralisation de la nouvelle approche et avons côtoyé beaucoup de collègues et enseignants dont les positions sur la problématique de l'évaluation en APC méritaient d'être mises à profit. Ces raisons, en plus de celles évoquées dans la problématique, viennent appuyer le choix de procéder à une recherche développement. De plus, cette proximité offre l'opportunité de voir les résultats concrets de l'intervention scientifique auprès des élèves à qui la dernière version sera soumise pour une mise à l'essai.

Si plusieurs versions de la recherche développement co-existent, c'est celle d'Harvey et Loïselle (2009) qui est retenue pour notre recherche en raison de son caractère ouvert et pragmatique.

3.2.1 Structure de la recherche

Le modèle de recherche développement d'Harvey et Loïselle (2009) se compose de cinq phases : l'origine de la recherche, le référentiel, la méthodologie, l'opérationnalisation et les résultats. Ce modèle est représenté par le Tableau V.

Tableau V: Modèle de Harvey et Loisel (2009) adapté à l'objet de recherche

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
Origine de la recherche	Référentiel	Méthodologie	Opérationnalisation	Résultats
Contexte Origine de la recherche Problème Idée : Proposition Questions Objectifs Intérêts : pertinence scientifique, pratique et sociale Retombées anticipées	Recension des écrits Domaine de l'évaluation certificative des compétences Élaboration de l'idée : Instrumentation en évaluation certificative des compétences (Situations d'évaluation, outils de jugement)	Méthode et outils : Position épistémologique Outils de collecte de données. • Guides d'entretien • Questionnaire Outils d'analyse des données Considérations éthiques	Conception de l'objet Réalisation Validation : - Auprès des Inspecteurs (v1.0) - Auprès des personnels de directions nationales (v2.0) - Auprès des enseignants de 6 ^e année. (v3.0) Mise à l'essai auprès des élèves de CM2. Jugement des productions à l'aide des outils validés.	Analyse des résultats Mise à jour des principes Diffusion

Phase 1 : Origine de la recherche

La phase 1 de ce modèle est consacrée à situer l'«origine de la recherche» qui peut provenir d'un problème à résoudre ou d'une idée de développement : «Cette phase soulève une ou plusieurs questions qui induisent un but et amènent à définir les objectifs de la recherche et l'intérêt à réaliser une telle recherche» (Harvey et Loisel, 2009, p. 3). En ce qui nous concerne, il est question de mettre en contexte le problème de l'instrumentation utilisée pour l'évaluation par compétences en rappelant l'origine de l'approche, le cadre spécifique du Sénégal, les enjeux liés à la mise en œuvre de la réforme ainsi que les questions spécifiques que l'on se pose en relation avec la pertinence des situations d'évaluation de compétences en lecture et écriture. C'est ce que nous avons établi dans la problématique, au chapitre 1.

Phase 2 : Référentiel (cadre conceptuel)

Cette phase consiste à répertorier et à consolider les éléments aidant à la clarification des concepts en relation avec le sujet de recherche. Les termes cadre théorique, cadre conceptuel ou cadre de référence lui sont généralement associés (Harvey et Loiselle, 2009). Afin d'éviter une confusion avec la conceptualisation, les auteurs optent pour le terme référentiel en raison de la référence faite aux concepts autour desquels s'articule le modèle.

Cette phase, qui se retrouve dans notre deuxième chapitre, a été l'occasion de faire une recension des écrits sur l'évaluation certificative en APC. Des auteurs comme Dionne, (2008), Noyau, (2011), Lefrançois et son équipe, (2012), Durand et Trépanier, (2011), Legendre, 2007, Gérard, (2007) ou encore De Ketele et Gérard, (2006) ont permis de documenter cette section. De plus, d'autres études réalisées par Roegiers, (2010), Scallon, (2004), Rey et coll. (2003-2006) Gérard, (2007), Tardif, (2006), Joannaert, (2009) ou encore Durand et Ducharme, (2014), entre autres, ont contribué à la définition des concepts de cette recherche, d'une part, et au choix du modèle et à la justification des décisions à prendre en cours de développement, d'autre part. Cette recension des écrits a permis de présenter diverses considérations en rapport avec les théories générales sur les processus de lecture et d'écriture, sur la pertinence des situations de compétences pour l'évaluation de la lecture et de l'écriture et sur les particularités liées au contexte de développement (statut du français, enjeux de l'évaluation certificative, caractéristiques des situations de compétences), etc.

Considérant que «le référentiel de connaissances n'est pas ici établi de façon complète et définitive» (Harvey et Loiselle, 2009, p. 111), son élaboration se poursuivra tout au long du processus de développement, notamment au moment des validations et de la mise à l'essai. Le développement offre une opportunité d'enrichir le référentiel et laisse une place aux suggestions des participants. Ce qui sera inséré dans notre cinquième chapitre.

Phase 3 : Méthodologie

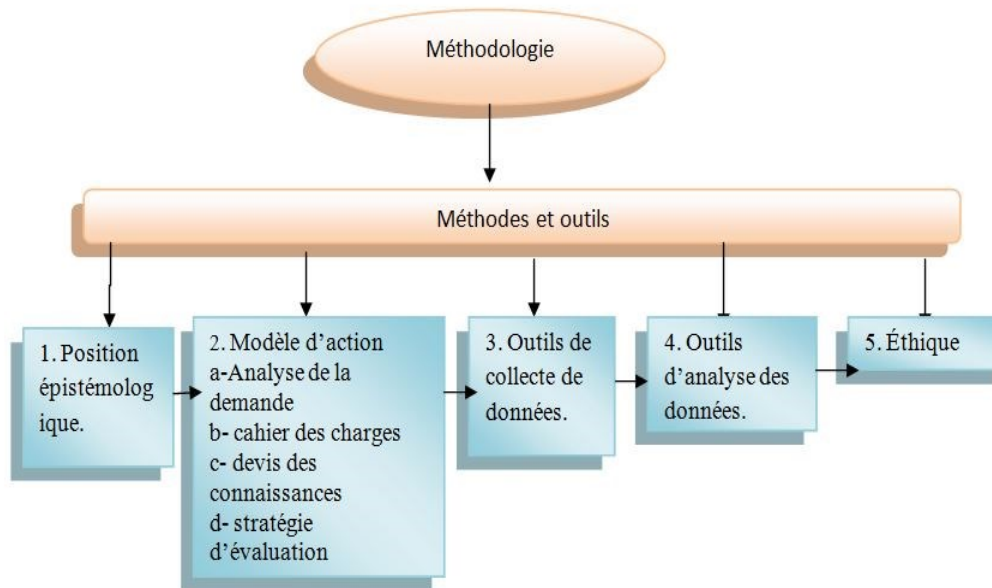


Figure 8: Étapes de la méthodologie (Adapté de Harvey et Loiselle (2009))

La phase 3 concerne la méthodologie de recherche représenté par la Figure 8. Il s'agit notamment de décliner la posture épistémologique du chercheur et de positionner les méthodes et les outils de collecte et d'analyse de données (Harvey et Loiselle, 2009). Nous adoptons dans cette recherche une posture interprétative et constructiviste. À l'aide de recherches théoriques et empiriques, nous avons élaboré un modèle qui sera soumis à l'appréciation de participants «experts» et à des élèves. Le modèle d'action prend appui sur l'analyse des épreuves de la session 2013 au Sénégal. À la suite de cette analyse, l'on retiendra les points forts et les points faibles de ces épreuves qui vont inspirer l'élaboration du modèle à proposer. Les outils de collecte sont constitués de guides d'entretien (inspecteurs) et de questionnaires (enseignants). Il faut retenir que les rapports entre les différents participants (inspecteurs pour la première validation) à l'activité sont constitués de (re)négociation de significations d'un contexte culturellement et socialement situé. Cette activité de validation ne saurait, dès lors, être disjointe des relations entre les différents co-actants avec et dans ce contexte socialement organisé. Le but est de faire émerger des connaissances et de retenir le meilleur produit possible, fécondé à partir de normes, de significations et de pratiques sociales négociées.

Phase 4 : Opérationnalisation

C'est la phase d'«articulation entre la conception de l'objet, la réalisation, les différentes mises à l'essai et la validation du produit» (Harvey et Loïselle, 2009 p. 112). Le modèle d'épreuve a été conçu sur la base des caractéristiques retenues suite à la recension des écrits et bonifié à partir des analyses faites des épreuves passées au Sénégal et de l'exploitation des données issues du questionnaire ouvert adressé aux inspecteurs.

3.2.2 Le modèle d'action

L'étape première du modèle d'action a consisté à l'analyse des besoins réalisée en deux moments : analyse des épreuves proposées au Sénégal à la session de juin 2013 (Annexes I-1 et I-2) et l'administration et l'exploitation d'un questionnaire ouvert (Annexe II-1) adressé aux inspecteurs sur le terrain au Sénégal. À la suite de cette analyse, il a été possible de procéder à l'élaboration du prototype et à son contrôle qualité.

3.2.2.1 L'analyse des besoins

Depuis juin 2013, les élèves de la 6^e année primaire du Sénégal sont évalués avec des épreuves dites axées sur l'approche par compétences. L'analyse de ces épreuves sera faite en regard de leur niveau de complexité ou plus précisément de leur conformité avec les exigences retenues pour une épreuve complexe.

Ce modèle va être soumis à l'analyse d'experts locaux, sous forme de validation. «De manière itérative, se peaufine le produit par les différentes mises à l'essai et les changements basés sur les données recueillies auprès des usagers» (Harvey et Loïselle, 2009, p.113). Gérard (2007) recommande aussi de tester les outils avant de les administrer. En raison de leur caractère multidimensionnel, De Ketele et Gérard (2005) proposent une validation *a priori*, pour vérifier que les outils répondent aux paramètres définis; une validation empirique interne, permettant de vérifier l'unité conceptuelle de l'épreuve elle-même, et une validation empirique externe, montrant la convergence de l'épreuve avec d'autres épreuves similaires.

Elle se fait en deux étapes :

La première étape a consisté à faire analyser les épreuves proposées au Sénégal en 2013 en regard du tableau de spécification en lien avec la taxonomie de Bloom révisée par Krathwold et de la grille retenue dans notre cadre conceptuel pour analyser les situations de compétences. La deuxième étape concerne l'analyse des épreuves certificatives en français proposées au Sénégal. Cette analyse a consisté à soumettre un questionnaire ouvert (Annexe II-1) à des inspecteurs au Sénégal pour donner leur point de vue sur la qualité des épreuves.

3.2.2.2 L'élaboration du prototype

L'élaboration du prototype a été faite par le chercheur sur la base des théories en didactique des disciplines en question et des résultats des recherches empiriques les plus récentes dans ce domaine. Toutefois, les apports de ces théories et de ces recherches ne nous ont pas empêchés de réaliser le contrôle qualité de notre prototype avec des experts du domaine.

3.2.2.3 Le contrôle qualité

Après avoir élaboré le prototype sur la base de notre cadre conceptuel, nous l'avons soumis à l'appréciation de huit (08) étudiants en maîtrise de l'université de Montréal qui suivaient le cours Instruments pour l'évaluation à l'automne 2014. Ces étudiants devraient, à la loupe de la grille adaptée de Durand et Ducharme (2014), faire l'analyse des situations proposées et faire des recommandations d'amélioration.

3.2.3 Les participants à l'étude

Deux niveaux de participations sont à noter dans cette recherche : les participants à la constitution du modèle d'action et les participants aux validations et à la mise à l'essai.

3.2.3.1 Les participants à la constitution du modèle d'action

Pour la constitution du modèle d'action, nous avons eu recours à deux types d'acteurs. En effet, dans le souci de rester en contexte, il a fallu interroger des acteurs du système éducatif sénégalais. Ensuite, les étudiants de maîtrise ayant des compétences avérées en évaluation ont été mis à profit pour le contrôle qualité du prototype.

Le premier groupe d'inspecteurs

Ces inspecteurs au nombre de six (6) ont été associés à l'étude pour leur rôle d'encadreur et de gestionnaire du système au niveau déconcentré. Ils ont supervisé l'examen du CFEE et de l'entrée en 6^e de la session 2013 et avant cela, ils avaient été acteurs dans la mise en œuvre de la réforme. Ils sont donc très impliqués dans la réforme et peuvent valablement apprécier les épreuves. N'ayant pas tenu compte des lieux de service en lançant le courriel de recrutement, ils sont finalement venus de 4 régions différentes. Ils étaient invités à répondre à un questionnaire ouvert (Annexe II-1) sur les forces et les faiblesses des épreuves de la session de 2013 en étude de texte et en production d'écrit. Ils devraient également faire des propositions d'amélioration pour une meilleure cohérence avec la réforme.

Les étudiants du cours ETA 6541

Les étudiants du cours ETA6541-*Instruments en évaluation* ont été choisis pour le contrôle qualité du prototype que nous avons élaboré. Ils sont au nombre de huit (8) et devraient, à partir de la grille adaptée de Durand et Ducharme (2014) proposée dans notre cadre conceptuel, analyser les situations en lecture et en écriture qui leur ont été soumises. Leur choix se justifie par le fait qu'ils peuvent être considérés comme des « experts » en raison de leur intérêt et de leur profil pour l'objet en question.

3.2.3.2 Les participants aux validations et à la mise à l'essai

Quatre catégories de participants sont choisies pour cette recherche. Il s'agit, pour les trois premières catégories appelées « experts », d'inspecteurs de terrain, d'inspecteurs membres

de directions nationales et d'enseignants de 6^e année. La quatrième catégorie est constituée d'élèves.

Les inspecteurs de terrain

Ces participants sont les premiers experts ciblés pour la première validation. Dans la circonscription de Rufisque, ils sont au nombre de six et vont tous participer à la recherche. Ce nombre ne constitue pas une préoccupation majeure pour nous en ce sens que la question de la représentativité se pose autrement que dans le cadre d'enquêtes statistiques. Nous nous intéressons davantage à leur représentativité sociologique, dirait Morrissette (2011), sachant qu'un minimum de participants est requis pour générer des discussions fertiles (entrevues de groupe), tout en évitant une gestion difficile du groupe. De ce fait, les six inspecteurs choisis sont des cas significatifs, pertinents pour notre objet en ce sens qu'ils ont le même mandat professionnel, partagent le même contexte de travail et sont issus de la même structure de formation. Également, ils sont choisis pour leur position de conseillers pédagogiques avertis et occupant une position intermédiaire entre l'enseignant et le niveau étatique. Ils sont les garants du respect des programmes et de la qualité des enseignements-apprentissages. Leur profil est décrit dans le Tableau VI:

Tableau VI: Profil professionnel des participants à la première validation

Identification	Structure	Ancienneté	Responsabilité	Diplômes académiques	Diplômes professionnels
EDG_IE1	IEF RC	27 ans	Chef de service	BEPC	CAIEE
EDG_IE2	IEF RC	6 ans	Responsable de la formation continuée	DEA	CAIEE
EDG_IE3	IEF RC	22 ans	Secrétaire général	DEA	CAIEE
EDG_IE4	IEF RC	12 ans	Responsable de l'évaluation	MASTER	CAIEE
EDG_IE5	IEF RC	4 ans	Responsable du quantum horaire et de la gestion pédagogique	BAC	CAIEE
EDG_IE6	IEF RC	8 ans	Responsable de l'alphabétisation et de la formation professionnelle	Maîtrise	CAIEE

Les participants à la première validation sont des inspecteurs servant dans la circonscription de Rufisque Commune. Ils ont été identifiés par un code : EDG (entretien de groupe) IE

(inspecteur de l'enseignement) suivi d'un numéro (1 à 6). Ils ont chacun un rôle spécifique à jouer au sein de la structure comme indiqué dans ce tableau. De même, le diplôme professionnel est le même : certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteurs de l'enseignement élémentaire (CAIEE) Les profils académiques sont différents et ils varient du BEPC au DEA en passant par le BAC, la maîtrise ou le master. Ce profil assez hétérogène caractérise le personnel d'encadrement des IEF du Sénégal.

Par ailleurs, l'IEF de Rufisque Commune est la première à généraliser l'APC. Elle constitue, de ce fait, un terreau fertile et bouillonnant de la nouvelle réforme. Tous les inspecteurs et enseignants qui y officient sont des acteurs principaux de la mise en œuvre du processus de la réforme.

Les inspecteurs personnels de directions nationales

Le choix de ces participants est plutôt stratégique. En effet, ils occupent une position centrale dans l'architecture administrative et sont concernés par la mise en œuvre de la réforme et le pilotage des politiques éducatives. De ce fait, notre ambition étant d'inspirer les pouvoirs publics à revoir la façon d'évaluer les apprentissages en tenant compte de certains principes reconnus et partagés, leur implication dans le processus de la recherche nous semble pertinente. Nous en avons interrogé 6, officiant dans les directions nationales, bras exécutifs du Ministère de l'Éducation dans la mise en œuvre de la réforme comme la direction de l'enseignement élémentaire (DEE), l'institut national d'études et d'actions pour le développement de l'éducation (INEADE) et la direction des examens et concours (DEXCO). Ici également, la représentativité sociologique prime sur celle dans le cadre d'enquêtes statistiques. Ces participants sont recrutés sur la base de leur volontariat. Le Tableau VII répertorie leur profil.

Tableau VII: Profil professionnel des participants à la seconde validation.

Identification	Structure	Ancienneté	Responsabilité	Diplômes académiques	Diplômes professionnels
IEE1_EI	DEXCO	6 ans	Responsable de la banque d'items	BAC	CAIEE
IEE2_EI	DEXCO	4 ans	Adjoint au responsable de la banque d'items	DEA	CAIEE
IEE3_EI	INEADE	8 ans	Chef division évaluation	BAC	CAIEE
IEE4_EI	INEADE	4 ans	Directeur	Master	CAIEE
IEE5_EI	DEE	6 ans	Chef de bureau	DEA	CAIEE
IEE6_EI	DEE	4 ans	Agent de bureau	Maîtrise	CAIEE

L'identification des participants à la seconde validation s'est faite par le codage que voici : IEE (inspecteur de l'enseignement élémentaire) suivi d'un numéro d'ordre (1 à 6) tiré de 8 () suivi de EI (entretien individuel). Ces inspecteurs proviennent de structures différentes mais toutes impliquées dans les évaluations des élèves. Ils ont capitalisé entre 4 et 8 ans d'ancienneté dans leur fonction et ont donc acquis une certaine expérience dans leur domaine. Leur responsabilité au sein de leur service respectif montre à suffisance la pertinence de leur implication dans cette recherche. Ils ont le même profil professionnel attestant qu'ils sont tous passés par une même structure de formation professionnelle (FASTEF) même si les profils académiques sont différents avec des diplômes allant du Bac au DEA.

Les enseignants de 6^e année

Il n'est quasiment pas possible et pertinent d'interroger tous les enseignants de la circonscription pour recueillir leur avis sur la valeur du modèle. En effet, la disparité dans les profils liée à la diversité du parcours professionnel dans le corps enseignant invite à opérer un choix. Également, le nombre de participants n'est pas très déterminant dans la mesure où nous privilégions la représentativité sociologique. Pour ce faire, à partir du répertoire disponible au niveau de l'inspection départementale, nous avons sélectionné des enseignants parmi les plus anciens dans le corps, en fonction de leur expérience en tant

qu'enseignant de 6^e année, et de leur participation à des sessions de formation sur l'approche par compétences. Ces critères de sélection sont importants pour assurer une certaine «légitimité» au statut d'«expert» qu'ils sont sensés incarner. À l'arrivée, le groupe dont les profils sont décrits ci-dessous dans le Tableau VIII a été retenu. Ce profil est dressé pour mieux identifier les caractéristiques professionnelles des participants à la mise à l'essai. Il rend compte de leurs qualifications et de leur expérience dans la profession enseignante.

Tableau VIII: Profil professionnel des enseignants participants à la mise à l'essai.

Enseignants	Nb d'années dans l'enseignement	Nb d'années dans le cours	Structure de formation initiale	Diplôme académique	Diplôme professionnel	Formations suivies	Autres formations
E1	21	12	EFI	BFEM	CEAP CAP	APC CAPC	Cours de préparation aux concours professionnels
E2	13	12	EFI	BAC	CAP	APC CAPC	
E3	35	22	CFPP	BEPC	CEAP CAP	APC CAPC	
E4	21	12	EFI	BAC	CEAP CAP	APC CAPC	Cours de préparation aux concours professionnels
E5	20	11	CFPS	BAC	CAP	APC CAPC	
E6	36	29	Recrutement direct	BEPC	CEAP CAP	APC CAPC	

Sur les 6 enseignants participants à la mise à l'essai, il y a une femme. Cette représentativité est liée au fait qu'il y a plus d'hommes tenant des classes de 6^e année que de femmes. Par ailleurs, les données révèlent que 3 des participants ont entre 21 et 25 ans d'ancienneté, 2 ont bouclé plus de 26 ans de service et un seul a seulement 13 ans d'expérience professionnelle. Il est donc à noter que tous les participants totalisent plus de 10 ans d'expérience professionnelle.

Pour ce qui est de l'expérience dans le cours, c'est-à-dire en 6^e année, 3 des participants ont entre 11 et 15 ans, 2 ont plus de 21 ans et 1 seul a 7 ans. Ces données révèlent également que 5 parmi eux totalisent plus de 11 ans d'expérience en 6^e année.

La moitié des participants est formée dans les EFI, 1 dans les CFPS, 1 dans les CFPP et 1 issu du recrutement direct. Ces données montrent que la grande majorité a reçu une formation initiale permettant de pratiquer la fonction. Quant aux profils académiques, la moitié des enseignants participants détient le BAC, l'autre moitié le BEPC ou le BFEM³³. Tous les enseignants participants ont le CAP et 4 parmi eux ont également le CEAP. Cela montre une certaine expérience de cette catégorie. En effet, le CAP est obtenu au moins 4 ans après le CEAP suite à un examen écrit organisé au niveau national (1^{ère} partie) et une pratique de classe supervisée par une commission présidée par un inspecteur de l'enseignement (2^e partie).

L'ensemble des enseignants participants bénéficie d'une formation continuée sous forme de séminaires, journées d'études ou cellule d'animation pédagogique et culturelle. Ces formations peuvent relever de l'initiative du Ministère ou de ses démembrements ou encore de l'équipe pédagogique de l'école. Également, 2 des enseignants ont participé à des cours de préparation aux concours professionnels. Aucun parmi eux n'est inscrit à une école ou faculté pour poursuivre une formation. Notons à ce niveau que d'après les données du MEN (2013), seuls 48% des enseignants du public sont qualifiés. Il soulignait en même temps le « *manque d'efficacité du dispositif de formation initiale et surtout continuée* ». (MEN, 2013, p. 18). Enfin, tous ont bénéficié d'une formation en approche par compétences de 10 jours en formation initiale et de 3 jours de renforcement.

³³ Le BEPC qui est devenu BFEM, donc ce sont des diplômes équivalents.

Les élèves de 6^e année

Un groupe composé de 30 élèves a été choisi pour tester la version 3.0, ce qui a permis d'avoir un nombre de copies assez représentatif pour se doter d'une vision générale des résultats. Le choix de ces élèves s'est fait en collaboration avec les autorités scolaires. Toutes les garanties liées aux considérations éthiques ont été prises en compte dans ce choix. De fait, ce sont les copies anonymes de ces élèves et non directement les élèves qui sont concernés. Les élèves proviennent de 12 écoles différentes sur les 36 que compte la circonscription de Rufisque commune. Ils ont été retenus selon l'ordre d'acceptation volontaire des parents pour la participation de leur enfant. Le Tableau IX dresse leurs caractéristiques par âge et par sexe.

Tableau IX: Répartition des élèves en fonction de l'âge et du sexe

Age	Masculin		Féminin	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
11 ans	2	7%	1	3%
12 ans	5	16%	17	56,7%
13 ans	3	10%	1	3%
14 ans	0	0%	1	3%
Total	10	33.3%	20	66.7 %

Le groupe est composé de 20 filles et de 10 garçons. Bien que l'indice de parité se situe à 1.1 en faveur des filles à l'élémentaire (MEN, 2013), ce rapport ne reflète pas totalement la réalité des classes du primaire au Sénégal. Ce résultat s'explique par le fait que ce sont les premiers élèves dont les parents ont accepté la participation qui ont été retenus pour participer à la recherche, indépendamment de leur sexe, de leurs résultats scolaires ou de leur école d'origine.

72,7% des participants ont 12 ans, l'âge normal requis pour la 6^e année. 10% ont 11 ans et sont considérés comme «précoces». 13% ont 13 ans, ce qui peut s'expliquer par des possibilités de redoublement ou de retard au moment de l'entrée au CI. 3% ont 14 ans, ce qui confirme la présence d'élèves âgés au primaire malgré la faiblesse de la proportion.

3.2.4 La collecte de données : la méthode

La collecte de données s'est faite au moyen de quatre méthodes. En effet, nous avons eu recours à l'entrevue de groupe, aux entrevues individuelles, à l'analyse documentaire et au questionnaire ouvert.

3.2.4.1 L'entrevue de groupe

L'entrevue de groupe recouvre toutes les autres appellations connues sous le nom de *focus group*, groupe de discussion, interview de groupe, entrevue collective ou encore entretien collectif (Baribeau, Luckerhoff et Guillemette, 2011). Cette méthode est utilisée pour investiguer le sens commun, les modèles culturels et les normes partagées par le biais d'interactions entre les individus au sein d'un même groupe (Morrissette, 2011). Avec la complexité accrue des problématiques étudiées en recherche aujourd'hui, cette méthode est de plus en plus utilisée. Elle constitue un moyen pour co-construire avec les acteurs concernés le sens qu'ils donnent à leurs actions pour en savoir davantage sur la façon dont ils se représentent les objets qui leur entourent (Morrissette, 2011). Elle peut permettre de recueillir des opinions diverses, voire contradictoires, à exploiter (Poupart et *al.* 1997), notamment dans le cas de notre recherche entre acteurs de même niveau d'intervention. Enfin, l'entrevue de groupe présenterait aussi l'intérêt de favoriser l'émergence de dimensions imprévues relativement à l'objet (Morrissette, 2011).

Outre la fécondité recherchée à travers les interactions suscitées en groupe, l'entrevue de groupe a été retenue en cohérence avec notre objet (instruments d'évaluation certificative en lecture et écriture) et notre posture constructiviste et interprétative. En effet, l'amélioration du modèle proposé s'est faite non pas par l'imposition ou la copie de constituants importés, mais plutôt par la coopération entre les membres du groupe qui ont développé des savoirs partagés, intégrés et en cohérence avec leur contexte en vue d'une adaptation. La discussion a porté sur l'appréciation du modèle proposé à travers les constituants que sont les situations d'évaluation et les outils qui les accompagnent (cf. Annexe II-2). 6 inspecteurs de la circonscription de Rufisque commune ont participé à cette entrevue de groupe.

3.2.4.2 Les entrevues individuelles

Les entrevues individuelles permettent de retirer des informations et des éléments de réflexion très riches (Quivy et Campenhoudt, 2006). Elles se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs où s’instaure un véritable échange. Elles sont de type semi-directif. En effet, elles ne sont pas entièrement ouvertes pour éviter que les enquêtés n’explicitent des éléments trop périphériques à l’objet de recherche. En ce sens, le chercheur veillera, dans ses relances, à recentrer l’entrevue sur les objectifs à chaque fois que l’enquêté s’en écartera par son engagement conversationnel. Dans cette perspective, l’entrevue individuelle constitue un bon choix car l’interlocuteur peut exprimer librement ses représentations et livrer ses expériences; elle permet aussi d’accéder à un degré maximum d’authenticité et de profondeur (Quivy et Campenhoudt, 2006). Pour cette recherche, elle a permis l’analyse du sens que les acteurs ont donné à leurs pratiques et à la réforme telle qu’elle est vécue, principalement dans sa dimension évaluation certificative de la lecture et de l’écriture en 6^e année du primaire, au type d’épreuve, de leur contenu, des difficultés et des propositions de solutions. (Pour plus de détails sur le contenu de ces entrevues, cf. Annexe II-3)

Ce sont les fonctionnaires des directions qui ont été invités à participer à des entrevues individuelles. Ils ont été interpellés sur les outils accompagnant le modèle proposé en regard de leur pertinence, de leur clarté et de leur efficacité.

3.2.4.3 Les questionnaires ouverts

De par son caractère formel dans sa construction et sa mise en œuvre, le questionnaire vise la vérification d’hypothèses et l’examen de corrélations suggérées par ces hypothèses (Quivy et Campenhoudt, 2006; Singly, 2005). Cette méthode convient ici en ce sens que nous analysons la pertinence de modèles d’épreuves à partir d’informations portant sur les pratiques, les valeurs, les croyances d’inspecteurs et d’enseignants, principaux acteurs dans la mise en œuvre des réformes éducatives. Ils ont été d’administration directe en ce sens que ce sont les répondants eux-mêmes qui les ont remplis. Deux questionnaires ont été utilisés : le premier, rempli par des inspecteurs, a permis de renseigner l’analyse des

besoins à l'étape de la constitution du modèle d'action; le second, rempli par des enseignants, a permis de comprendre les différences de jugement et d'interprétation liées à l'usage des outils suite à la mise à l'essai.

Le questionnaire destiné aux inspecteurs est constitué d'un ensemble de questions ouvertes relatives à la qualité des épreuves de langue et communication proposées lors de la session de Juin 2013. Ces questions sont regroupées autour de quatre sections : 1) la section identification relative à la situation professionnelle du participant, 2) la section consacrée aux forces des épreuves, 3) la section consacrée à leurs faiblesses et 4) la section consacrée aux propositions d'amélioration des épreuves.

Le questionnaire (voir Annexe II.4) destiné aux enseignants est constitué d'un ensemble de questions ouvertes relatives à la situation professionnelle des participants, à leurs opinions et à leurs attentes à l'égard des options et des enjeux liés à la mise en œuvre de l'évaluation certificative en étude de texte et en production d'écrit dans un contexte de réforme. Ces questions sont consignées en trois sections : 1) la section identification relative à la situation professionnelle de l'enquêté, 2) la section consacrée à l'appréciation du guide d'administration utilisé lors de la mise à l'essai et 3) la section sur l'appréciation des grilles de correction en étude de texte et en production d'écrit. Rappelons que ces 6 enseignants ont administré et corrigé les épreuves.

3.2.4.4 Le journal de bord

Dans chaque recherche, que ce soit de façon formelle ou informelle, le chercheur prend notes en vue de documenter le processus adopté. Ces notes sont consignées dans un document appelé journal de bord. Ce journal peut s'avérer intéressant dans la mesure où il peut aider à clarifier certaines données collectées. Le nôtre a permis de relever certains éléments d'explication qui seront repris ultérieurement sur 2 aspects soit : a) la didactique de la lecture : en effet, il est ressorti des discussions, lors du partage des documents en vue de la préparation de la mise à l'essai, la méconnaissance d'une consigne reliée au texte incitatif, soit l'aspect illustration dans les composantes de la compétence à lire; et b) la valeur à accorder aux critères en évaluation : certains enseignants ont affirmé demander à

leurs élèves de mémoriser des textes et de les copier tel quel au moment des examens et ce, quel que soit le sujet proposé.

3.2.4.5 Le questionnaire complémentaire et la recherche documentaire

Pour éviter de ne pas tirer profit de la richesse des données, nous sommes retourné auprès des enseignants correcteurs pour recueillir un certain nombre d'informations en lien avec leur posture professionnelle de correcteur, leurs façons d'interpréter les productions et leur connaissance des balises orthographiques (cf. Annexe II-5). Également, une recherche documentaire s'est avérée nécessaire pour mieux documenter les positions théoriques des contenus proposés, d'une part, et la raison des écarts d'interprétation notés aussi bien en étude de texte qu'en production d'écrit, d'autre part. C'est ainsi que le guide pédagogique a permis de montrer comment la déclinaison des compétences en paliers, apprentissages ponctuels, objectifs et contenus favorisait la superposition de contenus et la valorisation de la quantité au détriment de la qualité. De plus, cette recherche documentaire a conduit à la conclusion qu'il n'y a pas de documents qui répertorie les balises orthographiques aux différents cycles du système éducatif sénégalais.

3.2.5 Le canevas

Deux moments de validation ont été réalisés pour améliorer le modèle. Ces validations ont été faites auprès d'acteurs à différents niveaux de l'échelle du système. Ils ont en commun d'être tous impliqués dans la mise en œuvre des réformes.

3.2.5. 1 La première validation

L'entrevue collective a concerné six (6) inspecteurs de l'Inspection de l'éducation et de la formation (IEF) de Rufisque commune et a été animée par le chercheur. Elle a été organisée en deux phases : une phase pour la lecture et une pour l'écriture, en fonction de thèmes liés à la pertinence des situations proposées. Ainsi, la complexité de la situation, son authenticité et sa signifiante ont été abordées. Ensuite, les participants ont été amenés à se prononcer sur la qualité et la pertinence des documents accompagnant la situation (cahier de l'élève, guide d'administration guide de correction) (cf. Annexes III-1 à 5). Également,

ils ont évalué la qualité des grilles de correction, principalement leur efficacité à permettre la fiabilité des résultats.

La démarche a consisté à mettre à la disposition des participants le modèle proposé par le chercheur à l'avance, en ayant pour consigne de l'analyser afin de l'améliorer en vue de son utilisation possible dans le système, en regard des principes de l'approche par compétences et du contexte sénégalais. Ensuite, il a été convenu d'un rendez-vous avec les participants pour animer l'entrevue de groupe et transcrire les verbatim. Puis, les verbatim ont été analysés à l'aide de l'outil proposé dans le cadre d'analyse (cf. section 3.2.6). Enfin, nous avons procédé à la modification du modèle (cf. Annexes IV-1 à 4) en fonction des résultats obtenus par l'analyse (Premier modèle amélioré : version 2).

3.2.5.2 La seconde validation

Les entrevues individuelles concernent six fonctionnaires dont deux (2) de la Direction de l'enseignement élémentaire (DEE), deux (2) de l'institut national d'études et d'action pour le développement de l'éducation (INEADE) et deux (2) de la Direction des examens et concours (DEXCO). Elles concernent la version 1.0 (première version améliorée- Annexes V-1 à 4) du modèle et sont articulées autour des caractéristiques des situations proposées : sont-elles complexes, signifiantes, conformes ? Également, ces fonctionnaires, qui occupent des postes stratégiques, ont été interrogés sur la pertinence, la clarté et l'efficacité des outils proposés.

La démarche a été de mettre à la disposition des participants le modèle amélioré 1 (Annexes V-1 à 4) à l'avance, en ayant pour consigne de l'analyser à des fins d'amélioration en regard des caractéristiques de la situation par compétences et du contexte sénégalais.

Il s'est agi ensuite de convenir d'un rendez-vous pour une rencontre d'entrevue individuelle, de procéder à l'entretien et de transcrire les verbatim qui ont été analysés à l'aide de l'outil proposé dans le cadre d'analyse (cf. section 3.2.8.1). Enfin, nous avons modifié le modèle (Annexes VI-1 à 4) en fonction des résultats obtenus. (Deuxième modèle amélioré : version 3- Annexes VII-1 à 4). Nous présentons dans le Tableau X des étapes de contrôle et de validations.

Tableau X: Récapitulatif des étapes de contrôle et de validation

Contrôle/Validations	Contrôle qualité	Validation 1	Validation 2
Participants	Étudiants du cours ETA6541	Les inspecteurs de l'IEF de Rufisque Commune	Les inspecteurs membres de la DEE, de l'INEADE et de la DEXCO)
Méthodes de collecte	Analyse d'épreuves et d'outils	Entrevue collective (Annexe II-2)	Entrevues individuelles (Annexe II-3)
Stratégies d'analyse	Analyse de contenu (Grille d'analyse adaptée de Durand et Ducharme (2014))	Analyse de contenu (Outil d'analyse proposé à la section cadre d'analyse, cf. section 3.2.6)	Analyse de contenu (Outil d'analyse proposé à la section cadre d'analyse, cf. section 3.2.6)

Ces moments de validation avaient pour but d'améliorer le modèle à la lumière de l'expérience des participants, du contexte d'application et du respect des caractéristiques retenues. Enfin, il a été possible de procéder à la mise à l'essai du modèle auprès des élèves de 6^e année primaire.

3.2.5.3 La mise à l'essai

Elle a consisté à choisir un effectif de 30 élèves à qui le modèle d'épreuve a été soumis. L'objectif est moins les performances qu'ils ont réalisées face à ce modèle que la pertinence des outils de correction. Autrement dit, ce fut le moment de juger de l'efficacité des grilles de correction dans l'interprétation des résultats. Pour ce faire, les productions des élèves ont été interprétées à la lumière des grilles de correction (grilles descriptives analytiques en étude de texte et en production d'écrit) par les 6 enseignants retenus.

La démarche a été de procéder d'abord au partage des documents (épreuves, guide d'administration et grilles de correction). Ensuite, nous avons procédé à l'anonymisation des copies, à la constitution des couples de correcteurs et à la correction. La double

correction étant adoptée, chaque couple a été invité à corriger le même lot sur place et sans communiquer sur les notes accordées. Cette option se justifie par la volonté de vérifier les niveaux d'accord ou de désaccord entre correcteur dans l'interprétation des productions. À la suite des corrections, chaque correcteur a été invité à remplir un questionnaire ouvert. Les réponses à ce questionnaire ont permis de percevoir l'idée que les correcteurs se font des outils utilisés.

3.2.6 Le cadre d'analyse

La description, l'analyse et l'évaluation du modèle correspondent à la *Phase 5* du modèle de Harvey et Loiseau (2009). En effet, c'est le moment de colliger l'ensemble de l'information afin d'aider à mieux saisir la démarche ayant conduit aux résultats de la recherche. Autrement dit, le chercheur fait la synthèse de sa recherche en tentant d'explicitier, d'étayer et de nuancer les décisions prises lors de la réalisation (Harvey et Loiseau, 2009). Cette analyse a permis en outre de tirer de l'expérience vécue lors du développement un ensemble de considérations nées au cours de la démarche et qui constituent des éléments importants à consigner comme résultats de la recherche.

Tout cela n'est possible que si un cadre d'analyse cohérent et pertinent est retenu. Comme nous l'avons indiqué au cours des différentes méthodes utilisées, il s'agit pour nous de faire émerger un maximum d'éléments d'informations et de réflexions servant de matériaux à une analyse de contenu systématique qui répond aux exigences d'explicitation et de validation des procédures.

3.2.6.1 L'analyse de l'entrevue de groupe

Pour le cadre d'analyse de l'entrevue de groupe, nous avons pu déterminer un certain nombre de « zones » permettant de situer les conceptions et pratiques des acteurs. Le cadre d'analyse retenu est une interprétation de celui imaginé par Morrissette (2011) autour de trois zones de savoir qui permettent d'analyser les pratiques d'un groupe professionnel. Les *zones partagées* représentent tous les éléments sur lesquels les acteurs s'accordent comme pouvant être communes aux membres du groupe en raison des prescriptions réglementaires. Les *zones admises* représentant les éléments qui regroupent des pratiques

et conceptions singulières et créatrices, propres à un acteur, mais qui ne sont pas considérées comme devant être nécessairement partagées par le groupe. Enfin, les *zones contestées* regroupent les éléments rejetés par le groupe, mais qui témoignent d'accords pragmatiques déployés par certains acteurs qui concilient différents positionnements, tensions et contradictions existant dans le contexte d'exercice professionnel.

Ces zones ont permis d'identifier les éléments sur lesquels nous nous sommes référé pour améliorer le modèle proposé. En d'autres termes, les éléments de modification ont été puisés prioritairement dans les zones partagées et les zones admises. Également, l'adoption de ce cadre d'analyse devrait, à notre avis, permettre d'assurer une plus grande part d'acceptabilité sociale pour l'épreuve développée, puisqu'en accord avec une culture professionnelle des principaux acteurs. Nous présentons l'outil d'analyse des verbatim issus de l'entrevue de groupe (Tableau XI).

Tableau XI: Outil d'analyse des verbatim issus de l'entrevue de groupe

Éléments	Catégories	Zones partagées	Zones admises	Zones contestées
Les épreuves du CFEE	Format Arguments			
	Contenu Arguments			
	Difficultés Arguments			
	Propositions de solutions Arguments			
Situation d'évaluation en lecture	Complexité Arguments			
	Signifiante Arguments			
	Conformité Arguments			
Situation d'évaluation en écriture	Complexité Arguments			
	Signifiante Arguments			
	Conformité Arguments			
Guide d'administration	Pertinence Arguments			
	Clarté Arguments			
	Efficacité Arguments			
Guide de correction	Pertinence Arguments			
	Clarté Arguments			
	Efficacité Arguments			
Grille descriptive analytique	Critères Arguments			
	Portraits Arguments			

Les données ont été sélectionnées en fonction des arguments énoncés par les répondants et logées dans la *zone* correspondante. L'entrevue de groupe a été enregistrée pour aider à la transcription des verbatim. La sélection a été faite pour chaque catégorie, comme indiqué dans le tableau ci-dessus. Elle concerne l'appréciation des épreuves du CFEE, la pertinence

de la situation proposée, sa complexité, sa signifiante et sa conformité. De même, les appréciations faites des outils ont été analysées en fonction de la pertinence, de la clarté et de l'efficacité. Cette démarche est valable aussi bien pour l'épreuve d'écriture que pour celle de la lecture. Les éléments retenus dans les *zones partagées* et les *zones admises* ont permis d'améliorer la première version du modèle (version 1.0).

3.2.6.2 L'analyse des entrevues individuelles

La deuxième étape concerne les données issues des entretiens individuels avec les inspecteurs membres des directions nationales. Les entretiens ont été transcrits dans le guide à cet effet. Nous avons utilisé une grille d'évaluation pour recueillir le degré de satisfaction des participants sur la pertinence et la clarté des éléments constitutifs des épreuves et des documents annexes. Nous avons choisi une échelle de type Likert à quatre niveaux : TS= Très satisfaisant ; S= Satisfaisant ; PS= Peu satisfaisant ; PDTS= Pas du tout satisfaisant. Le niveau de satisfaction et les commentaires des participants ont permis de retenir ou de reformuler les contenus des épreuves, du guide d'administration et des grilles d'interprétation. Au seuil inférieur à 80% de satisfaction, les recommandations et propositions de reformulation ont été consignées et ont servi à améliorer le modèle.

3.2.6.3 L'analyse des résultats de la mise à l'essai

La quatrième étape concerne l'analyse des résultats obtenus par les élèves suite à la passation de l'épreuve. Dans un premier moment, nous nous sommes intéressés davantage à la qualité des outils de jugement, à leur efficacité à permettre une interprétation plus fiable des résultats. C'est pourquoi, il a été question de comparer les écarts d'interprétation entre les correcteurs. Pour ce faire, nous avons d'abord recueilli sur EXCEL les notes globales par disciplines et nous avons établi les comparaisons entre correcteurs. Ensuite, nous avons regroupé les copies par lot dépendamment des couples de correcteurs. Et pour chaque lot, nous avons observé les écarts par tâche en étude de texte et par critère en production d'écrit. Cette option d'observer les écarts par tâche et par critère a permis de cerner davantage les lieux de désaccords les plus fréquents.

Dans un second moment, pour mieux appréhender les causes des différences d'interprétation, il fallait interroger les résultats issus du questionnaire ouvert (annexe II.4) adressé aux enseignants correcteurs. L'exploitation des données des questions ouvertes faisant l'objet d'un long développement s'est faite sous forme de codage. Les données recueillies sont par la suite analysées à l'aide de *QDA Miner*. Le Tableau XII représente un extrait de la grille de codage.

Tableau XII: Extrait de la grille d'analyse du questionnaire ouvert destiné aux enseignants (Rubrique guide d'administration)

Dimensions	Critères	Énoncés	Verbatims
Guide d'administration	Rubriques	L'enseignant évoque les rubriques du guide d'administration	Elles sont bien choisies et claires Bien définies, claires et bien détaillées. L'innovation de taille ici est la rubrique « Démarche générale » qui permet d'assister l'élève ... mais de le rassurer
	Contenus	L'enseignant évoque les contenus du guide d'administration	Les contenus sont explicites. Explicites, permettent de savoir le travail à faire

Cette exploitation a permis de cerner la variation des points de vue des correcteurs en regard des outils d'interprétation et du guide d'administration d'une part, et nous avons pu recueillir des affirmations qui ont permis d'alimenter la discussion autour de la représentation que les enseignants se font d'un certain nombre d'objets en lien avec notre recherche, d'autre part. Ces éléments ont été confrontés au référentiel pour en tirer des conclusions d'amélioration, ce qui constitue un apport scientifique important de la recherche. Ensuite, il s'en est suivi l'étape de diffusion par la production d'un rapport mettant en évidence tout le processus ayant mené aux résultats.

Dans un troisième moment, nous avons isolé les verbatim se rapportant à la façon dont les enseignants interprètent les productions. De façon manuelle, nous avons ressorti des catégories sur les différentes façons d'interpréter (instrumentale et expérientielle) révélées par les verbatim (cf. Figure 19). Ces catégories ont été validées par deux collègues de l'Université de Montréal. Pour chaque catégorie, nous y avons associé des sous catégories, une description et des exemples fournis par des morceaux de verbatim. Cette organisation

a permis d'analyser les données recueillies dans ce sens. Le Tableau XIII explicite davantage le cadre d'analyse de ces données :

Tableau XIII: Extrait de la grille d'analyse du questionnaire complémentaire destiné aux enseignants (Rubrique utilisation des outils d'interprétation)

Question	Catégories	Sous catégories	Description	Morceaux de verbatims
De quelles façons interprétez-vous les productions d'un élève?	Instrumentale	Grilles	Instrument permettant d'observer une production pour identifier la présence de certains indices identifiés au préalable.	L'exploitation de la grille ne pose pas de problème...l'avènement de l'APC. Les réponses figurent dans la grille.
		Critères	Qualité accordée à un objet.	De par la clarté des critères, le travail plus facile.
		Barème de notation	Répartition des notes à chaque partie d'une production.	Les points alloués à chaque réponse... d'être objectif.
	Expériences	En référence au programme officiel	S'appuyer sur les instructions, les indications officiellement reconnues de tous les acteurs.	Le contenu de l'épreuve en déphasage avec les prescrits appliqués.
		Vécu de l'enseignant	Tous les aspects de conduite, de comportement, de rapports, etc. observés, vécus, entendus par l'enseignant dans sa carrière.	Ce que révèle la copie de l'élève; Mon expérience personnelle.
		En référence aux contextes	Tous les éléments liés à l'origine sociale, à la langue, au milieu, au type d'examen etc. que l'enseignant considère comme ayant de l'influence sur l'élève.	Le milieu familial et les moyens limités. Le poids de la pression sociale La langue constitue un frein. Les enjeux sont énormes.

Synthèse de la méthodologie

L'objectif général de notre recherche est de concevoir le modèle d'épreuve en lecture et écriture et des outils d'administration et d'interprétation sous-jacents, à partir des recherches didactiques sur ces disciplines, des recherches empiriques en évaluation certificative et des propositions des acteurs de terrain. Le Tableau XIV illustre la synthèse de activités menées à l'étape de la méthodologie en indiquant les participants et les sources d'information ou stratégies privilégiées pour chacune des activités.

Tableau XIV: Synthèse des activités de la méthodologie

Activités	Participants	Sources d'information/Stratégies
Objectif spécifique 1 : concevoir le prototype du modèle		
1) Analyse des besoins	Chercheur Inspecteurs dans différentes IEF	A) Recherche en didactique de la lecture et de l'écriture, B) Analyse d'épreuves proposées au Sénégal, C) questionnaire individuel avec 6 inspecteurs
2) Conception du modèle	Chercheur	A) Recherche en didactique de la lecture et de l'écriture, B) Études empiriques en évaluation certificative, C) Exploitation du questionnaire individuel D) Exploitation du programme sénégalais
3) Contrôle qualité du modèle	Chercheur Étudiant du cours ETA6541	Grille d'analyse de situations de Durand et Ducharme (2014) Table de spécification en lien avec la taxonomie de Bloom.
Objectif spécifique 2 : Procéder aux validations et à la mise à l'essai du modèle		
4) Validations	Inspecteurs dans les IEF (06) Personnels de directions nationales (06) Chercheur	A) Analyse du modèle et des outils par une entrevue de groupe (06 participants) B) Analyse du modèle et des outils par une entrevue individuelle (06 participants)
5) Mise à l'essai	Enseignants de 6 ^e année (06) Élèves de 6 ^e année (30) Chercheur	A) Administration des épreuves aux élèves B) Correction des épreuves C) Appréciations par le remplissage d'un questionnaire ouvert
Objectif spécifique 3 : Décrire, analyser et évaluer le processus de développement pour l'amélioration du modèle.		
Objectif spécifique 4 : Valider un modèle signifiant, flexible et en cohérence avec le programme en vigueur		
5) Description, analyse et évaluation du modèle	Chercheur	Analyse et interprétations des données

3.3 Considérations éthiques

La recherche se caractérise par « l'implication du chercheur dans le maniement de la technique qu'il utilise » et dans laquelle il est « actif intellectuellement » à toute les étapes de la recherche (Mucchielli, 2004 p. 213). De plus, lorsque la collecte des données se fait auprès de sujets humains; il est important de garder des rapports de confiance et un climat favorable à la production de résultats (Mucchielli, 2004). Dans ce contexte, la démarche adoptée nous a permis d'être en contact régulièrement avec les participants à l'étude, sans violer la frontière du maintien d'une distance saine entre nous.

Au départ, il s'est agi de solliciter auprès des autorités du ministère de l'éducation l'autorisation de mener la recherche auprès de son personnel. Ensuite, avec chaque catégorie de participants, un formulaire de consentement (Annexe VIII) a été signé par le participant lui-même ou son représentant (parents d'élèves pour les élèves). Dans ce formulaire, sont précisés les modalités de participation, la confidentialité des données, le respect de l'anonymat, la liberté de se retirer sans préavis, etc.

Ce chapitre méthodologique renseigne sur le processus qui a mené à la collecte des données de cette recherche. S'adossant sur la démarche de développement, il a été beaucoup question de va-et-vient entre le terrain et les analyses. Dans le chapitre qui suit, nous présentons les données de chaque phase d'analyse (analyse des besoins, élaboration du prototype, contrôle qualité, validations et mise à l'essai) en essayant d'explicitier ce que les données ont produit. Cette explicitation se fera à l'aide de tableaux, de graphiques et des propos des participants.

CHAPITRE IV- PREMIER REGISTRE D'ANALYSE : LE PROCESSUS D'ELABORATION D'INSTRUMENTS D'EVALUATION, UNE STRATEGIE COMPLEXE

Ce chapitre présente les premiers résultats de la recherche. Cette présentation est organisée selon la méthode de recherche adoptée, à savoir la recherche développement. L'analyse des besoins sera présentée et sera suivie du processus d'élaboration du modèle. Ensuite, nous présenterons les résultats issus des validations ayant permis de constituer la version finale du modèle. Ces validations sont réalisées avec divers acteurs à différents niveaux du système éducatif sénégalais et sont suivies par une mise à l'essai auprès d'élèves de 6^e année du primaire.

Cette description, dans un style narratif, tente de rendre compte le plus fidèlement possible des productions qui ont servi à la construction du modèle depuis l'analyse des besoins jusqu'à la version finale. Les données sont recueillies à l'aide d'entretiens de groupe ou individuels d'une part, et par l'analyse de l'interprétation des copies d'élèves et les réponses aux questions ouvertes soumises aux enseignants correcteurs, d'autre part.

4.1 De l'analyse des besoins à la conception du prototype

Cette première section concerne la planification centrée sur la question de recherche et se réfère, dans un premier temps, à l'analyse d'épreuves proposées au Sénégal et, dans un second temps, sur le point de vue des inspecteurs sur ces épreuves.

C'est une étape indispensable en ce sens qu'elle permet de confirmer les insuffisances notées et la nécessité d'une instrumentation adéquate en évaluation de la lecture et de l'écriture en contexte d'approche par compétences au Sénégal. En effet, au lendemain de la publication des résultats du certificat de fin d'études élémentaires (CFEE) des sessions 2013 et 2014, beaucoup de voix se sont élevées pour dénoncer le faible taux de réussite enregistré (33% et 33,5% de réussite contre 65% en 2012, selon le rapport de la DPRE, 2014). Les raisons invoquées par certains semblent relever de l'approche elle-même qui est remise en question et serait mal mise en œuvre par les acteurs. D'autres se demandent

si les dispositifs d'évaluation mis en place sont en cohérence avec l'approche adoptée. Dans le cas présent, les besoins exprimés par les acteurs au cœur du système éducatif sénégalais, en l'occurrence les inspecteurs, permettent de confirmer et de comparer les relations entre la didactique et l'évaluation d'une part et, l'importance des instruments d'évaluation dans l'interprétation des résultats des élèves, d'autre part.

4.1.1 L'analyse des épreuves

Les épreuves ont été analysées à l'aide de la grille de Durand et Ducharme (2014) que nous avons adaptée à notre contexte d'étude. Ces analyses concernent les épreuves du CFEE (Certificat de fin d'Études élémentaires) du Sénégal en 2013.

4.1.1.1 L'épreuve d'étude de texte

L'analyse de l'épreuve d'étude de texte à travers la grille d'analyse de la pertinence des situations (adaptée de Durand et Ducharme, 2014) révèle que la situation est plus ou moins signifiante. Elle est peu complexe et n'est pas du tout conforme à une situation de lecture. Une certaine confusion est entretenue entre les ressources mobilisées pour lecture et l'écriture, ce qui dénote d'un manque de rigueur didactique dans la prise en compte de ces deux disciplines. L'élève est simplement invité à appliquer des règles ou à extraire des éléments explicites du texte. Également, les critères sont peu éloquents. Il n'existe presque pas de documents pour permettre une meilleure exploitation de l'épreuve aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Cette situation est donc à retravailler selon le jugement C- qui résulte de la combinaison des critères réalisés à l'aide de la grille. Ce résultat est illustré par le Tableau XV.

Tableau XV: Grille d'analyse de l'épreuve d'étude de texte de la session de juin 2013.

Critères	A-Exemplaire	B- Pertinente	C-À retravailler	D-À refaire
1. COMPLEXITÉ				
2. SIGNIFIANCE				
3. CONFORMITÉ				
4. EFFICACITÉ de l'instrumentation				
5. PRÉCISION des documents				

L'analyse détaillée par critère révèle ce qui suit : Pour le critère 1 (Complexité): L'épreuve propose des questions fermées avec une possibilité unique de réponses nécessitant juste l'application de savoirs et de savoir-faire. Exemple : Question 4 (*Forme un nom à partir de chacun des verbes suivants : déborder, chanter*), question 5 (*Forme un verbe à partir de chacun des noms suivants : rencontre, jeu*) et question 8 (*nature et fonctions des mots soulignés dans le texte : les supporters, chaque*). De plus, l'intention de lecture n'est pas déclinée.

Au niveau du critère 2 (Signifiante) : Le texte support relate une histoire connue des élèves (un match de football) donc susceptible d'attirer leur attention. Cependant, il est plus familier à des élèves en ville qu'à ceux des campagnes. En effet, «*le stade*», «*les forces de l'ordre*», «*les grenades lacrymogènes*» révèlent un contexte tout à fait particulier et nouveau pour des élèves habitant la campagne. En ce sens, il est peu signifiant pour eux.

Au critère 3 (conformité), il apparaît que l'exploitation du texte est limitée à des questions de compréhension (Q1 et Q2), de vocabulaire ou de grammaire (Q3 à Q12). Ce qui renvoie à l'extraction des éléments explicites du texte et à l'application de règles retenues par les élèves. Certaines questions n'ont rien à voir avec le texte de lecture : C'est le cas de la question 6 (**Remplace les points par puis, enfin, ensuite, d'abord**) qui relève de l'application de la compréhension des connecteurs de temps; de la question 7 (**Quelles**

questions poses-tu pour trouver le sujet du verbe?), de la question 9 (Accorde les adjectifs dans les expressions suivantes : des demeures (luxueux)- une chevelure (roux) ou encore de la question 12 (Les mots soulignés renferment des fautes. Réécris-les correctement) qui réfèrent à des éléments linguistiques en rapport avec la grammaire et l'orthographe (cf. texte dans l'annexe I-1).

Pour le critère 4 (efficacité de l'instrumentation), les outils disponibles pour évaluer le travail de l'élève sont très laconiques. En effet, les critères sont formulés de façon lapidaire, la dimension n'étant relié à aucun objet. Le barème de notation est plus ou moins explicite.

Enfin, au critère 5 (précision des documents), on note que le seul document visible est l'outil pour l'élève. Sur ce document, en plus des informations nominatives, figurent les questions et la place pour les réponses. Aucune autre indication n'est visible.

4.1.1.2 L'épreuve de production d'écrits

L'épreuve de production d'écrits de la session 2013 est analysée à la lumière de la grille d'analyse de la pertinence des situations (adaptée de Durand et Ducharme, 2014). Cette analyse permet de se rendre compte des forces et des faiblesses de la situation de compétence proposée comme illustré par le Tableau XVI.

Tableau XVI: Grille d'analyse de l'épreuve de production d'écrit de la session de juin 2013.

	A- Exemplaire	B- Pertinente	C- À retravailler	D- À refaire
COMPLEXITÉ				
SIGNIFIANCE				
CONFORMITÉ				
EFFICACITÉ de l'instrumentation				
PRÉCISION des documents				

À l'analyse, il apparaît que : au critère 1 (complexité), la tâche d'écriture pose un défi cognitif à l'élève. Elle est ouverte et requiert la combinaison adéquate d'un ensemble de ressources de savoirs et de savoir-faire. Elle est donc complexe. Pour le critère 2 (signifiante), le contexte est réaliste et est connu des élèves, donc susceptible d'attirer leur intérêt (raconter ses vacances). Au critère 3 (conformité), la situation ne prévoit aucune démarche particulière sensée guider l'élève dans la réalisation de la tâche. En cela, elle manque de conformité vis-à-vis des principes didactiques de l'écriture. Pour le critère 4 (efficacité de l'instrumentation), il apparaît que les critères sont formulés avec des dimensions sans objet et le barème reste global, peu explicite. Enfin, au critère 5 (précision des documents), outre l'outil pour les élèves (copie) et les consignes liées aux critères, à l'intention des correcteurs, aucun document n'accompagne l'épreuve. Il faut aussi signaler que l'intention d'écriture n'est pas explicitement formulée. Au total, la situation peut être considérée comme une situation complexe et signifiante. Mais, elle n'est pas conforme aux prescriptions didactiques de l'écriture et ne prévoit pas d'outils nécessaires aussi bien pour les stratégies d'écriture des élèves que pour l'interprétation des résultats des correcteurs. Trois critères sur 5 sont à retravailler selon la grille d'analyse.

Suite à l'analyse des épreuves avec notre grille, des difficultés sont notées autant dans l'épreuve de lecture que dans celle d'écriture. Ces difficultés dénotent les écarts entre les vœux formulés pour justifier la refonte des programmes et l'effectivité de la prise en charge pédagogique et didactique des réformes sur le terrain, notamment en ce qui a trait au dispositif d'évaluation. Pour mieux documenter les besoins nés des difficultés d'application de la réforme en matière d'évaluation certificative, nous avons interrogé des acteurs du terrain sur l'appréciation qu'ils font des premières épreuves de la réforme proposées au CFEE.

4.1.1.3 Le point de vue des inspecteurs sur les épreuves proposées au Sénégal

Le point de vue de ces participants est recueilli à travers un questionnaire ouvert. L'analyse des données est organisée en points forts, points faibles et propositions d'amélioration.

Les points forts

Les épreuves sont jugées satisfaisantes par les participants en ce sens qu'elles évaluent à la fois les ressources et les compétences et « donnent à l'élève des chances de réussite ». Elles évitent ainsi le « tout ou rien » et s'inscrivent en partie dans la logique d'une pédagogie de la réussite. Un des participants affirme:

*«Elles constituent une rupture dans la programmation des examens au Sénégal. En effet, elles respectent les critères que nous avons eu à dégager et à enseigner aux enseignants, parce qu'il y a des épreuves réservées au contrôle des connaissances (des ressources) et une épreuve de compétence relative à la production d'écrits»
(IE5-ADB/ L12 à L 15)*

Pour eux, elles valorisent autant les apprentissages ponctuels (connaissances et habiletés) que les compétences (savoirs intégrés en situation). Un autre point fort à relever est relatif à la prise en compte de la lecture sous le format de texte suivi de question. Pour eux, c'est une véritable rupture qui a été opérée à ce niveau. On dépasse la lecture orale pour tendre vers l'exploitation du texte. Les propos ci-dessous l'indiquent :

«La lecture est appréciée non pas à partir d'une lecture orale (oralisation) mais à partir d'un questionnement, d'un texte suivi de questions, des questions sur les disciplines outils par rapport à ce texte-là.» (IE 3-ADB/ L23 à L25)

Malgré ces efforts remarquables, des modifications de plusieurs ordres devront être apportées dans ces épreuves afin de les rendre perfectibles. Les principales difficultés sont résumées.

Les points faibles

Les difficultés relevées par les participants sont de plusieurs ordres :

➤ Au plan de la longueur : en voulant donner trop de chance aux élèves, ces épreuves tirent en longueur et leur posent des problèmes de concentration.

➤ Au niveau de leur format : les élèves sont peu habitués au nouveau format. En effet, dans les classes, les évaluations ne sont pas souvent proposées sous forme de copies sur lesquelles les élèves sont invités à travailler. D'ailleurs certains d'entre eux travaillent pour la première fois sous polycopies le jour même de l'examen. Cela découle du manque de ressources matérielles dans les écoles.

➤ Au niveau des contenus évalués : dans une approche par compétences, la logique aurait voulu que seules les manifestations de la compétence soient évaluées. Or, tel n'est pas le cas. Ainsi, les élèves qui sont entraînés à intégrer un ensemble de ressources tout au long de l'année se retrouvent le jour de l'examen face à des épreuves qui n'évaluent que des ressources prises séparément. Pour justifier cette position, un des participants soutient :

«En lecture, on pêche encore par rapport au questionnement, par rapport à la compréhension. Autrement dit, on est pas du tout dans l'inférence, c'est pratiquement des questions littérales, les réponses se trouvant dans le texte.» (IE1-ADB/ L16 à L18)

Au niveau de l'interprétation des travaux, selon les participants, les épreuves sont caractérisées par des imprécisions pour l'enseignant correcteur.

«Au niveau de la correction il a été noté des écarts de note entre le 1^{er} correcteur et le 2^e correcteur, des écarts très importants. Ce qui renvoie à l'imprécision

justement des indicateurs parce que si les indicateurs étaient beaucoup plus fins, beaucoup plus visibles, je pense que ces écarts importants de plus de 15 points parfois 20 points et même plus ne pourraient pas exister. Ce qui nous renvoie à la nécessité d'affiner davantage les indicateurs de cette épreuve-là pour réduire les écarts. Également, la question des barèmes de notation reste encore un problème. Les enseignants ne sont pas suffisamment formés et les barèmes ne sont pas explicites.» (IE4-ADB/ L 29 à L 36)

➤ Également, la question de la distribution des notes communément appelée barème de notation a été soulevée. Pour les participants, ce barème ne tient pas compte de l'importance de certains critères comme le révèle ces propos:

«Par rapport à la notation, j'ai remarqué que la distribution des points peut constituer des obstacles à l'obtention de la moyenne par rapport à l'élève. Quand on regarde un peu la compréhension, on ne la valorise pas. Le nombre de points alloués à la compréhension reste faible si on sait qu'en matière de lecture la compréhension reste très, très importante.» (IE2-ADB/ L39 à L42)

De plus, ce barème reste quelque peu arbitraire et pas encore bien maîtrisé par les enseignants. Pour eux, ces problèmes d'orientation sont dus à l'absence d'un référentiel de qualité qui devrait être élaboré et devrait constituer un élément fondamental dans le dispositif d'évaluation.

Les propositions d'amélioration

Les participants ne se sont pas limités à relever des points forts et des limites. Ils ont également formulé des propositions d'amélioration. Pour eux, évaluer c'est avant tout choisir. Il faut opérer un choix sur les objets sur lesquels portera l'évaluation tout en veillant à ce que ces objets soient représentatifs des compétences ciblées. Fort de ce principe, ils proposent de diminuer le volume des contenus à évaluer, de mettre l'accent sur l'évaluation des compétences et peu à peu, se départir des ressources prises isolément (qui sont par ailleurs incluses dans les compétences), de reformuler les épreuves en prenant en compte certaines composantes essentielles ainsi que d'autres paramètres (contexte, sens, enjeux, tâche, critères de qualité attendus).

En outre, ils recommandent l'élaboration d'un ensemble d'instruments pour faciliter l'interprétation des traces laissées par les élèves. Pour la qualité de l'interprétation, les participants pensent :

«C'est vraiment un grand chantier. On doit s'orienter vers les échelles descriptives, c'est peut-être ça la solution. De cette façon, l'enseignant face à une copie pourra avoir des éléments de repère pour pouvoir apprécier et noter de façon beaucoup plus objective.» (IE1-ADB/ L42 à L44)

En synthèse, l'épreuve de lecture est considérée comme pas suffisamment complexe. Elle est littérale sans inférence avec des questions décontextualisées qui renvoient plus à une application mécanique de règles grammaticales apprises par cœur. Les concepteurs font recours aux disciplines instrumentales sans connexion avec le contexte global du contexte. En outre, une absence d'outils d'administration et de correction est mentionnée. Quant à l'épreuve d'écriture, elle représente un défi peu engageant pour les élèves en présentant une situation purement scolaire sans prise avec le contexte social de l'élève. Les analyses font état d'une absence de démarche d'écriture, d'outils d'administration et d'une incomplétude des outils de correction.

Ces analyses ont permis de cerner les difficultés dans l'élaboration d'outils en cohérence avec l'approche en vigueur. Aussi, révèlent-elles un besoin d'élaborer un dispositif en adéquation avec les réformes engagées. C'est fort de ces constats que le prototype qui sera proposé pour validations a été conçu.

4.1.2 L'élaboration du prototype

L'élaboration du modèle que nous avons proposé est inspirée des constats faits à la suite de l'analyse des épreuves de la session 2013 et de l'exploitation des données issues de l'appréciation de ces épreuves par les inspecteurs de l'enseignement interrogés. Également, les recherches en didactique de la lecture et de l'écriture ont fortement inspiré la production de ce modèle. Dans les lignes qui suivent, nous faisons la présentation sommaire de son contenu tout en invitant le lecteur à se référer aux annexes III (1 à 5) pour mieux s'en approprier.

4.1.2.1 L'épreuve d'étude de texte

Dans le souci de respecter les caractéristiques retenues pour une situation d'évaluation de compétences et de s'assurer de la prise en compte des considérations didactiques liées à la discipline, un certain nombre d'éléments ont guidé l'orientation de la production du modèle.

- *Le contexte d'élaboration*

Le Sénégal, accompagné par l'agence canadienne pour le développement international (ACDI), a entamé la réforme de son système éducatif en adoptant l'approche par compétences pour le niveau primaire. Depuis, la session de juin 2013, les épreuves du CFEE ont changé de forme. Elles sont orientées, tant bien que mal, vers la nouvelle réforme. Suite à ces deux sessions, beaucoup de critiques ont alimenté les débats sur les résultats obtenus par les élèves même si aucune étude scientifique, à notre connaissance, n'est venue, éclairer l'opinion autour de la question.

Par ailleurs, la tradition de reproduction de modèles extérieurs devrait servir de leçon pour éviter de tomber dans ce mimétisme qui a fini de montrer ses limites dans tous les domaines. Le modèle à proposer devrait alors s'inspirer des fondements éprouvés en matières didactiques, en évaluation de compétence et en même temps être ancré dans le contexte de production de savoirs au niveau local.

- *Le thème*

Le thème devrait être connu des élèves. Il devrait les intéresser et suggérer en eux une réflexion alimentée par leur connaissance des enjeux qui y sont liés. Il ne devrait pas susciter l'indifférence ou présenter un biais pour certains d'entre eux. Ainsi, nous avons choisi un thème qui constitue une question nationale actuellement et qui concerne aussi bien la ville que les campagnes : la situation des enfants talibé.³⁴

³⁴ Les enfants talibés sont des enfants qui apprennent le coran de façon traditionnelle. Ils sont généralement des dizaines sous la responsabilité d'un marabout qui les prend en charge. Les parents ne donnent

- *La structure, l'organisation et le volume des questions*

Les éclairages de notre cadre conceptuel sur la didactique de la lecture et sur l'évaluation de compétences ont orienté la structure des questions. En effet, elles englobent aussi bien la compréhension, l'interprétation que l'appréciation. Ces niveaux permettent de vérifier le degré d'appropriation d'un texte lu. Également, nous avons tenu à varier les types de questions pour éviter la monotonie et éventuellement les biais. Les questions sont organisées par section de sorte qu'il soit possible d'identifier les niveaux et les aspects didactiques pris en compte. Leur nombre est également important tant en regard du temps dont disposent les candidats qu'en considération de leur niveau de scolarité.

4.1.2.2 L'épreuve de production d'écrits

La conception de la situation d'écriture est basée, comme pour l'épreuve de lecture, sur les apports théoriques en matière didactique, en évaluation de compétences et sur les analyses faites des épreuves de 2013 et du point de vue des inspecteurs sur ces épreuves. Également, le contexte du Sénégal a été pris en compte, notamment sur le statut du français dans ce pays où les enfants baignent dans un environnement linguistique autre. C'est ainsi que nous avons pensé maintenir un lien étroit entre la lecture et l'écriture pour rester dans le même champ sémantique susceptible de faciliter la tâche de production aux élèves. Par ailleurs, nous avons tenté de donner à la situation un caractère utilitaire tout en posant un défi au candidat.

généralement pas de contribution au marabout. Ce dernier est obligé de les faire travailler dans ses champs ou de leur demander d'aller chercher de l'aumône.

4.1.2.3 Les outils accompagnant les épreuves

Dans le souci d'harmoniser les pratiques notamment, les consignes de passation, les mesures d'aide et les balises de soutien à l'interprétation, un certain nombre d'outils a été conçu. Il s'agit d'un guide d'administration, d'un guide de correction et de l'outil pour les élèves.

Le guide d'administration

En contexte d'évaluation certificative, les conditions de passation doivent être les plus uniformes possibles. C'est la raison qui sous-tend la systématisation souhaitée de ce guide d'administration afin de s'assurer que les informations transmises aux élèves soient les mêmes partout. Dans le souci de respecter l'égalité des chances, le guide d'administration est réalisé pour donner aux enseignants des orientations dans l'administration des épreuves afin d'harmoniser les pratiques et les mesures de soutien apportées aux candidats. Ainsi, il précise les étapes, les modalités de passation des épreuves et le temps imparti pour chaque tâche. Il comprend une démarche générale où les différentes étapes, la description des activités et des exemples sont donnés. Ensuite, une démarche spécifique est prévue pour chaque épreuve.

Le guide de correction

L'analyse des besoins a révélé la nécessité de mettre en place un outil pour aider à une interprétation plus rigoureuse des résultats. Les témoignages des acteurs font état d'écarts importants entre deux correcteurs d'une même copie. De plus, pour identifier les manifestations d'une compétence sur une production, il est nécessaire de formuler des critères qui rendent compte des différentes possibilités et d'en définir les portraits attendus. C'est ainsi que nous avons proposé des grilles descriptives analytiques pour les tâches 2 et 3 de l'épreuve de lecture et pour l'épreuve d'écriture. Ces grilles sont composées de critères formulés avec une dimension et un objet à évaluer. Les critères comportent des indicateurs décrits dans des échelons de façon chronologique et suivant un continuum. Également, nous avons proposé un barème correspondant à chaque critère et échelon.

Le document pour les élèves

Tant pour l'épreuve de lecture que pour celle d'écriture, l'outil pour l'élève est la copie sur laquelle il exécute les tâches qui lui sont demandées. L'outil est sensé faciliter l'organisation du travail autant pour l'élève que pour le correcteur. En effet, il comprend des informations nominatives de l'élève permettant de l'identifier après la levée de l'anonymat. En outre, les traces de la réalisation des tâches y sont consignées. Mais également, un guide sous forme de liste de vérification est proposé à l'élève pour qu'il puisse vérifier le contenu de ce qu'il va rendre.

L'élaboration de ce contenu a été rendu possible grâce aux informations tirées des lectures sur la didactique de la lecture et de l'écriture et sur les façons de faire en évaluation des apprentissages complexes d'une part et, d'autre part en regard des besoins révélés par l'analyse des épreuves de 2013 et du point de vue des inspecteurs sur ces épreuves. Toutefois, le modèle proposé ne pourrait constituer un prototype fini, prêt à l'emploi. Il faudra le soumettre à l'appréciation de différents acteurs de terrain pour mieux s'assurer de sa validité. Après quoi, sa mise à l'essai permettra de rendre compte de ses apports et limites sur le terrain de l'expérimentation.

4.1.3 Le contrôle qualité du prototype

Ce contrôle est réalisé par les étudiants de maîtrise en évaluation inscrits au cours ETA 6541, Instruments pour l'évaluation. Huit (8) étudiants ont participé volontairement à la recherche en acceptant chacun d'analyser le modèle soumis à leur appréciation avec la grille inspirée de celle de Durand et Ducharme (2014). Les résultats suivants ont été enregistrés et illustrés dans les Tableaux XVII et XVIII.

Situation en lecture

Tableau XVII: Grille d'analyse du prototype (situation de lecture)

	A- Exemplaire	B- Pertinente	1. À retravailler	C- À refaire
COMPLEXITÉ				
SIGNIFIANCE				
CONFORMITÉ				
EFFICACITÉ de l'instrumentation				
PRÉCISION des documents				

Au regard des résultats obtenus, il apparaît que la situation de lecture proposée répond très bien aux caractéristiques de complexité, de signifiante et de conformité. En effet, pour ces trois critères, l'ensemble des répondants a mentionné « exemplaires ». Il en est de même pour le critère 5 concernant la précision des documents. Par contre, au critère 4, en lien avec l'efficacité de l'instrumentation, la moyenne des réponses le situe à l'échelon « pertinente ». Les remarques faites à l'endroit de ce critère tournent autour de la formulation des descripteurs qui semblaient confus ou équivoques. Également, l'absence de copies-types favorisant la clarification des attentes a été soulignée

Situation d'écriture

Tableau XVIII: Grille d'analyse du prototype (situation d'écriture)

	A- Exemple	B- Pertinente	C- À retravailler	D- À refaire
COMPLEXITÉ				
SIGNIFIANCE				
CONFORMITÉ				
EFFICACITÉ de l'instrumentation				
PRÉCISION des documents				

Comme pour la situation de lecture, celle d'écriture a été cotée « exemplaire » par l'ensemble des participants au niveau des critères 1, 2 et 3. Il en est de même de l'indicateur 1 du critère 4 et des indicateurs 2 et 3 du critère 5. En effet, il a été souligné l'absence de copies-types et la nécessité de préciser davantage certains portraits. De même, la présentation du guide d'administration et de l'outil pour l'élève devrait être allégée pour en faciliter l'utilisation.

Le constat général suite à ce contrôle révèle la prise en compte des indications théoriques de notre cadre conceptuel dans la conception du prototype. Les suggestions d'amélioration ont été prises en compte dans la mesure de leur faisabilité. Ce contrôle qualité réalisé, il ne reste plus qu'à soumettre le modèle aux différentes validations prévues.

4.2 Des validations à la mise à l'essai

Avant de présenter les résultats issus des diverses validations, il nous semble important de rappeler les questions spécifiques de recherche qui ont guidé notre démarche.

En regard de l'épreuve certificative :

- Quel niveau de complexité, de signifiante et de conformité aux principes didactiques des disciplines, l'épreuve proposée doit-elle prendre en compte lors de son élaboration?
- Que doivent comprendre les documents d'accompagnement ?
- Quels sont les ajustements à apporter pour que la pertinence de l'épreuve soit optimisée ?

4.2.1 La première validation

La première validation a consisté à soumettre un certain nombre de documents à l'appréciation d'un groupe de six inspecteurs de l'enseignement avec des profils variés (cf. chapitre 3). De façon plus précise, nous avons rencontré une première fois les participants pour expliquer le protocole de recherche et présenter les documents à valider. Lors de cette première rencontre les deux épreuves certificatives, le guide d'administration, le guide de correction et les documents pour les élèves pour chacune de ces épreuves ont été mis à leur disposition. Également, nous avons expliqué sur quoi porteront les thèmes de l'entretien de groupe qui va se tenir deux semaines plus tard.

Cette présente section décrit les résultats issus de cet entretien de groupe. Elle est organisée de sorte qu'on puisse retracer les thèmes d'analyse et les propositions d'amélioration faites pour l'épreuve et pour chaque document. Pour étayer ces analyses, nous avons inséré des extraits de verbatim. Cette première validation a été réalisée auprès des six inspecteurs de l'enseignement élémentaire de l'IEF de Rufisque Commune.

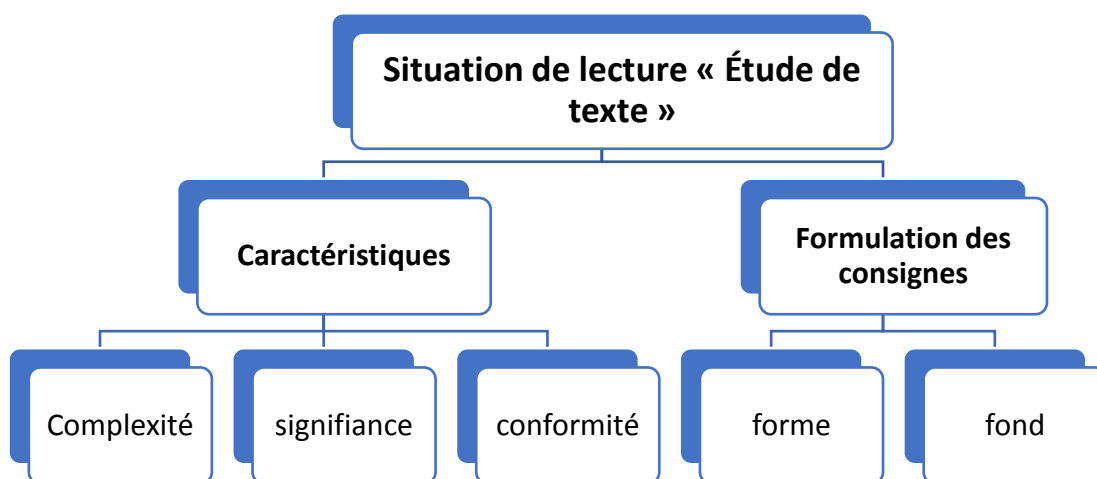
4.2.1.1 Épreuve de lecture

L'épreuve de lecture est constituée d'une situation élaborée à partir d'un texte narratif. Ce texte qui a pour titre : *Le chagrin d'Abdoulaye* est illustré pour mieux rendre compte du

thème à l'étude. Il raconte l'histoire d'une jeune talibé (élève de l'école coranique) qui, après ses cours doit chercher de l'aumône pour son maître (marabout). Ce jour-là, le jeune Abdoulaye n'ayant pas trouvé grand-chose devrait ruser devant son marabout pour échapper à la punition. C'est lui-même qui raconte son histoire à ses condisciples, quelque temps après.

L'intention de lecture est de sensibiliser l'opinion des lecteurs sur la situation de ces enfants et la production attendue est d'illustrer par un schéma ou un dessin les conditions de vie des talibés. Pour ce faire, la construction du sens a été faite à partir de trois tâches que les élèves devaient exécuter. La tâche 1 est relative à la compréhension et à l'interprétation. Elle est constituée de questions à choix multiples et de questions à court développement. La tâche 2 se rapporte à l'interprétation et à l'appréciation et est composée de questions à long développement. Enfin, la tâche 3 concerne la réaction au texte et son illustration.

L'analyse des données issues de l'appréciation des participants de la situation de lecture est déclinée en fonction des thèmes résumés dans l'arbre thématique ci-dessous (Figure 9). Ainsi, elle s'intéresse d'abord aux caractéristiques de la situation. Elle sera ensuite axée sur la formulation des consignes tant au niveau de la forme que du fond.



Les données recueillies sont organisées en zones comme indiqué au chapitre 3. La Figure 10 présente celles recueillies dans l'exploitation de l'analyse de la situation de lecture par les participants à l'entretien de groupe.

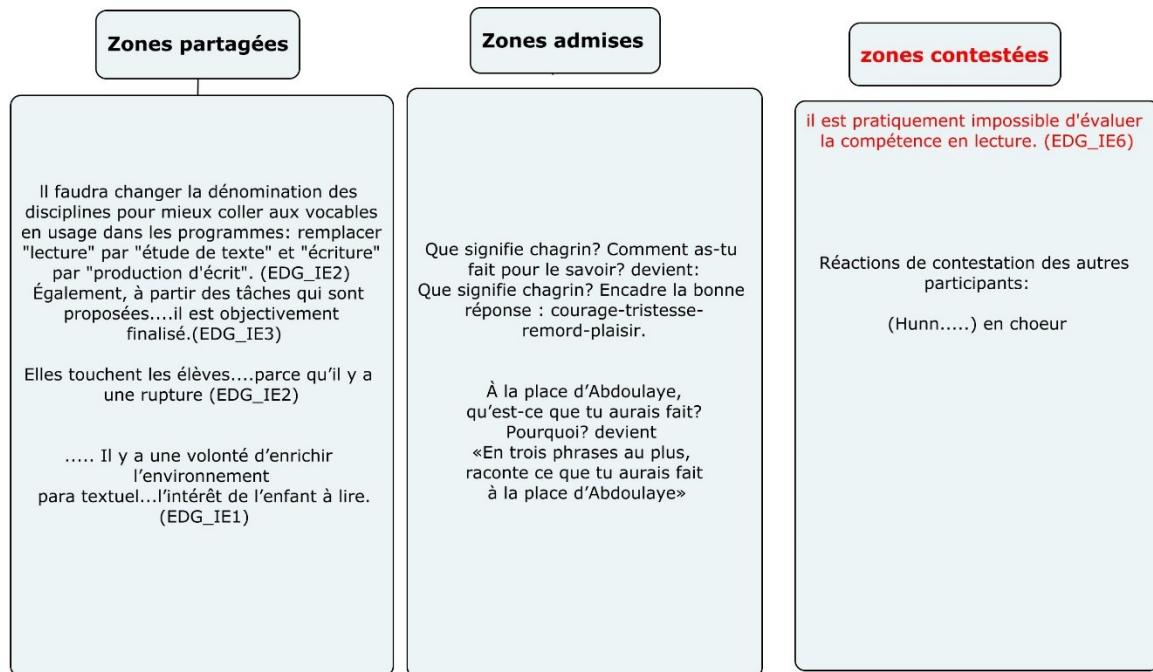


Figure 10: Extrait de données d'analyse de la situation de lecture « étude de texte »

Pour le modèle d'épreuve, les participants ont d'abord suggéré d'utiliser les appellations d'usage dans le système sénégalais en ce qui a trait aux disciplines. Aussi, «lecture» sera remplacée par «étude de texte» et «écriture» par «production d'écrits». Ceci pour éviter toute confusion chez les acteurs, d'autant que ces notions peuvent renvoyer à d'autres significations en usage chez les élèves et enseignants.

Au niveau des caractéristiques, la situation est jugée complexe, signifiante et conforme par les participants. En effet, selon eux, elle exige la mobilisation d'un ensemble varié de ressources. De plus, elle est connue dans le répertoire cognitif des élèves et dépasse les questions littérales pour prendre en compte les dimensions de l'acte de lire en valorisant l'inférence.

Ces propos résument le point de vue des participants sur l'objectif de la lecture :

«Également, à partir des tâches qui sont proposées, l'enfant saura que l'acte de lire n'est pas un acte strictement isolé. On lit pour faire quelque chose, on lit pour agir. L'acte de lecture a des fins, il est objectivement finalisé.» (EDG_IE3)

De même, sur la signification de l'épreuve, ils estiment que:

«Elles touchent les élèves dans leurs centres d'intérêt, prennent en compte beaucoup d'aspects du programme, donc les thèmes les plus essentiels du programme sont pris en compte par ces épreuves, ensuite elles s'adossent sur l'approche par les compétences, parce qu'il y a une rupture.» (EDG_IE2)

Enfin, le texte support est ainsi apprécié :

«On note une certaine richesse par rapport à ce qui se fait d'habitude. Il y a une volonté d'enrichir l'environnement para textuel avec des images qui peuvent aider même l'élève à formuler des hypothèses, à aller vers l'inférence. Je pense que c'est un élément qui peut renforcer l'intérêt de l'enfant à lire.» (EDG_IE1)

Au niveau des formulations des questions, des propositions d'amélioration ont été faites. Il s'agit notamment d'éviter le vouvoiement en s'adressant aux élèves. Ainsi, au niveau de la question 2, section 2, au lieu de «Comment jugez-vous son attitude?», préférer « Comment juges-tu l'attitude du marabout?». Au niveau de la tâche 3, dans le contexte d'un changement du «vous» par «tu», la question 3 de la section 2 sera modifiée : Ainsi, « Que signifie chagrin? Comment as-tu fait pour le savoir?» devient : «Que signifie chagrin? Encadre la bonne réponse : courage-tristesse-remord-plaisir.» La proposition est ainsi formulée : «Et on enlève peut-être comment as-tu fait pour le savoir ? Et on dit par exemple que signifie chagrin ? Encadrez la bonne réponse A, B, C, D.»

La formulation des questions de la section 2 a été revue. Du point de vue des participants, pour donner des balises à la correction, ils suggèrent de préciser au niveau de la consigne, le nombre de phrases attendues de la production de l'élève. Ainsi, «À la place d'Abdoulaye, qu'est-ce que tu aurais fait? Pourquoi?» devient «En trois phrases au plus, raconte ce que tu aurais fait à la place d'Abdoulaye».

4.2.1.2 Épreuve d'écriture

La situation d'écriture épouse le même thème que la situation de lecture. En effet, dans le cadre d'un plaidoyer pour sensibiliser sur la situation de certains enfants qui subissent la maltraitance, les élèves sont invités à produire un texte pour rendre compte de leur situation et esquisser des solutions à ce fléau. Ainsi, l'intention d'écriture serait d'écrire une lettre à une organisation de lutte contre la maltraitance des enfants pour lui expliquer quelques causes de la mendicité et proposer le type de soutien qu'il faut apporter aux enfants mendiants de leur localité.

Comme pour la situation de lecture, celle d'écriture est appréciée au regard de ses caractéristiques et de la formulation des consignes. Ces thèmes d'analyse sont ainsi schématisés dans la Figure 11:

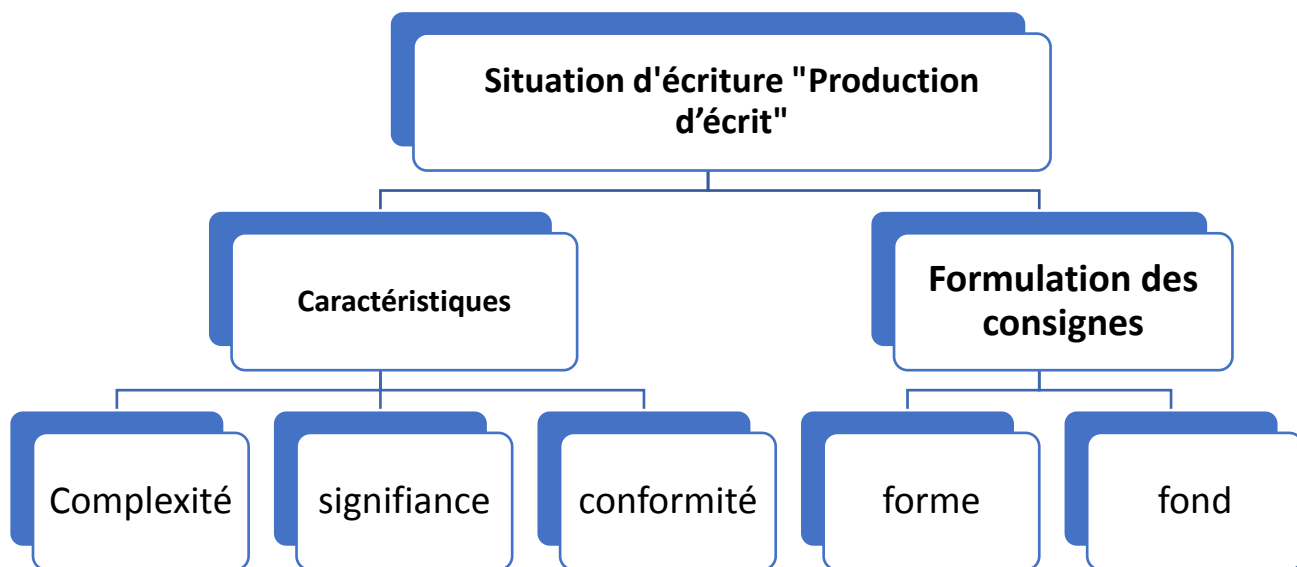


Figure 11: L'arbre thématique de la situation d'écriture « production d'écrit »

L'arbre thématique a aidé à l'organisation des données issues de l'analyse de la situation d'écriture des participants à l'entretien de groupe. La Figure 12 présente les verbatims recueillis dans ce sens.

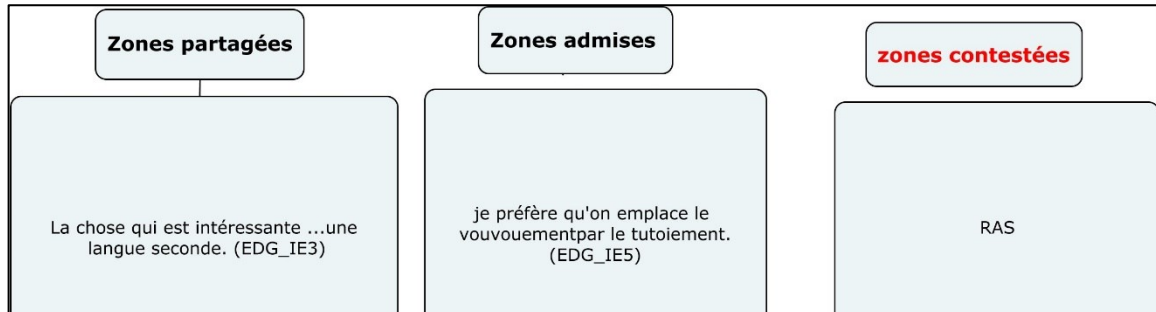


Figure 12: Extrait de données d'analyse de la situation d'écriture « production d'écrit »

La situation est également considérée comme étant complexe en ce sens qu'elle exige des ressources linguistiques, une compréhension de la situation, de l'imagination, etc. Elle est aussi signifiante car se rapportant au vécu quotidien des élèves. Elle est également conforme au programme et aux principes didactiques liés à l'écriture. Pour les participants :

«La chose qui est intéressante dans l'approche qui est proposée, c'est la liaison entre lecture-écriture, c'est extrêmement intéressant. En effet, ici on reste dans le thème du texte et le souci c'est d'aider l'élève à avoir un environnement des idées, on pourrait changer le type de texte mais au moins les idées restent. Et c'est intéressant dans un milieu où le français est une langue seconde.» (EDG_IE3)

L'épreuve de production d'écrits a été la mieux appréciée par les participants. Outre la suggestion de remplacer «écriture» par «production d'écrits», les participants ont demandé de remplacer le vouvoiement par le tutoiement.

4.2.1.3 Guide d'administration

Le guide d'administration est un document conçu pour orienter les enseignants dans l'administration des épreuves afin d'harmoniser les pratiques et les mesures de soutien apportées aux candidats, dans le souci de respecter l'égalité des chances. De ce fait, il précise les étapes et les modalités de passation des épreuves en même temps que le temps imparti. Il est constitué d'une démarche générale où les différentes étapes, la description

des activités et des exemples sont donnés. Ensuite, une démarche spécifique pour chaque épreuve est prévue tel qu'illustré dans la Figure 13.

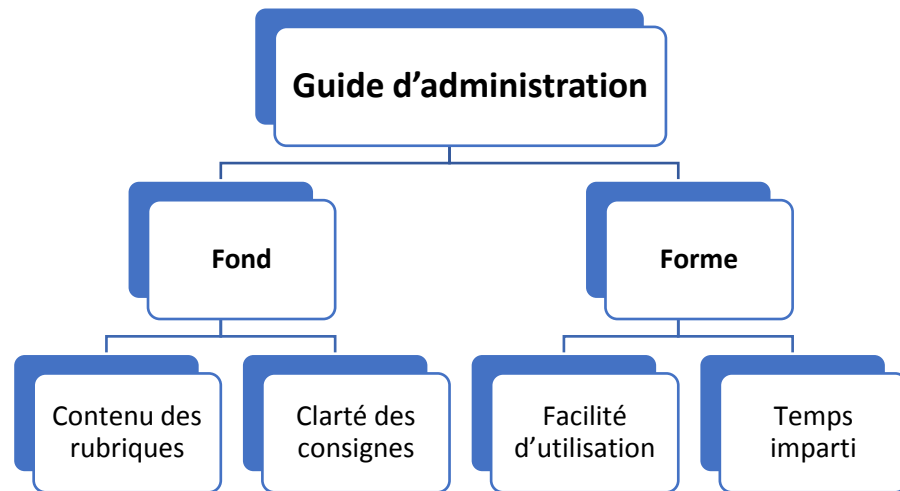


Figure 13: L'arbre thématique du guide d'administration

À la suite de l'arbre thématique, nous présentons dans la Figure 14 les données recueillies lors de l'analyse du guide d'administration par les participants à l'entretien de groupe. Ces données sont également organisées en zones comme indiqué dans cette figure.

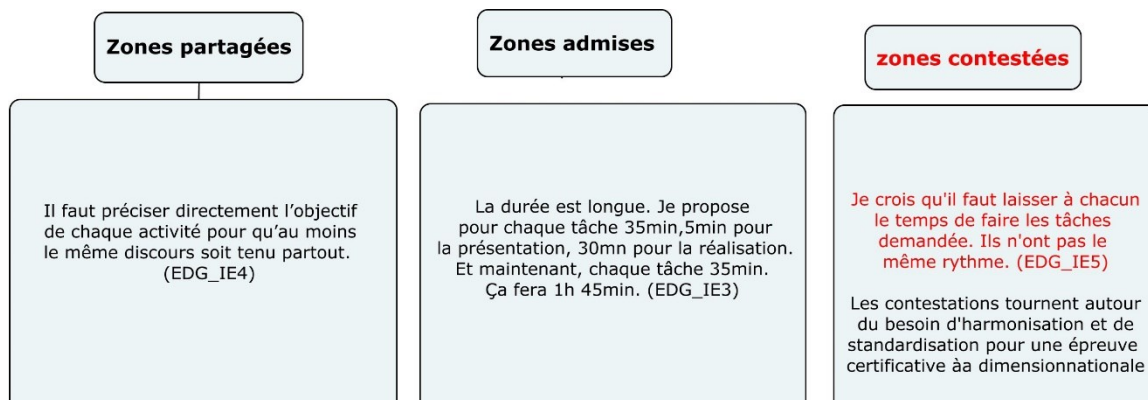


Figure 14: Extrait de données d'analyse du guide d'administration

L'examen de ce document par les participants leur a permis de suggérer l'ajout d'une colonne «objectif» à la démarche générale afin de justifier les activités à réaliser. Ainsi, les administrateurs comprendront mieux l'importance liée à cette étape. Les participants l'expriment en ces termes : «*Il faut préciser directement l'objectif de chaque activité pour qu'au moins le même discours soit tenu partout.*» (EDG_IE4)

La démarche spécifique à l'épreuve d'étude de texte précise la période, les tâches 1, 2 et 3, les consignes de passation, la durée pour chaque tâche et la durée totale de l'épreuve. À ce niveau, les participants indiquent que la durée est «longue» et qu'il sera difficile, compte tenu de l'âge des enfants et des conditions de l'examen prévues par les textes réglementaires de faire appliquer cette proposition. Des raisons d'ordre psychologique et matériel exigent que le temps alloué à la réalisation de ces tâches soit revu à la baisse. Ainsi, ils proposent : «*La durée est longue. Je propose pour chaque tâche 35min, 5min pour la présentation, 30mn pour la réalisation. Et maintenant, chaque tâche 35min. Ça fera 1h 45min.*» (EDG_IE3)

La démarche spécifique à l'épreuve de production d'écrit a la même allure que celle de l'étude de texte. Là, également, la suggestion de réduction de la durée pour la réalisation des différentes activités a été faite pour les mêmes raisons que pour l'épreuve d'étude de texte.

4.2.1.4 Guide de correction

Le guide de correction est un document qui propose deux grilles descriptives analytiques. La première grille concerne les tâches 2 et 3 de lecture, la deuxième est relative à la tâche de production d'écrit. Les deux grilles ont en commun de préciser les critères, les échelons et les portraits pour chaque échelon selon un continuum. Le barème de notation y est indiqué, également. La Figure 15 illustre l'arbre thématique du guide de correction.

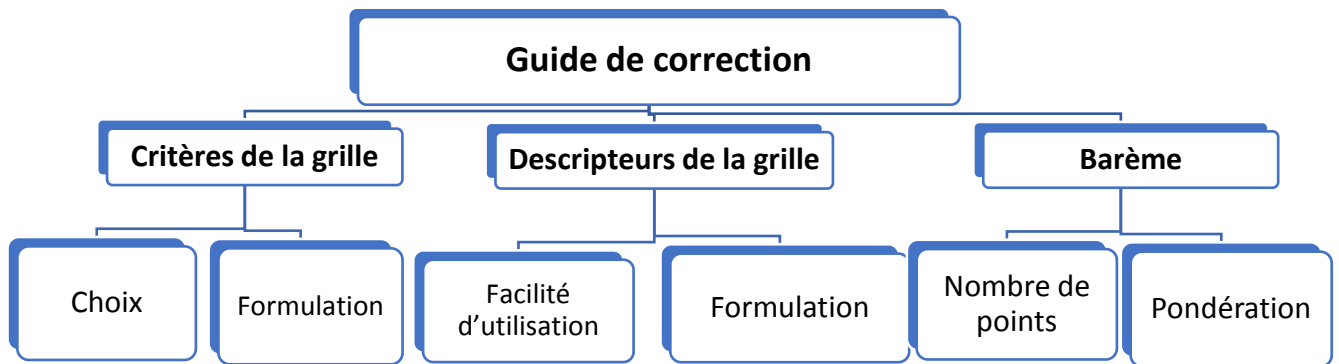


Figure 15: L'arbre thématique du guide de correction

Les données en lien avec l'analyse du guide de correction au moment de l'entretien de groupe sont organisées en zones comme indiqué dans la Figure 16. Nous les présentons in extenso avant de les analyser.

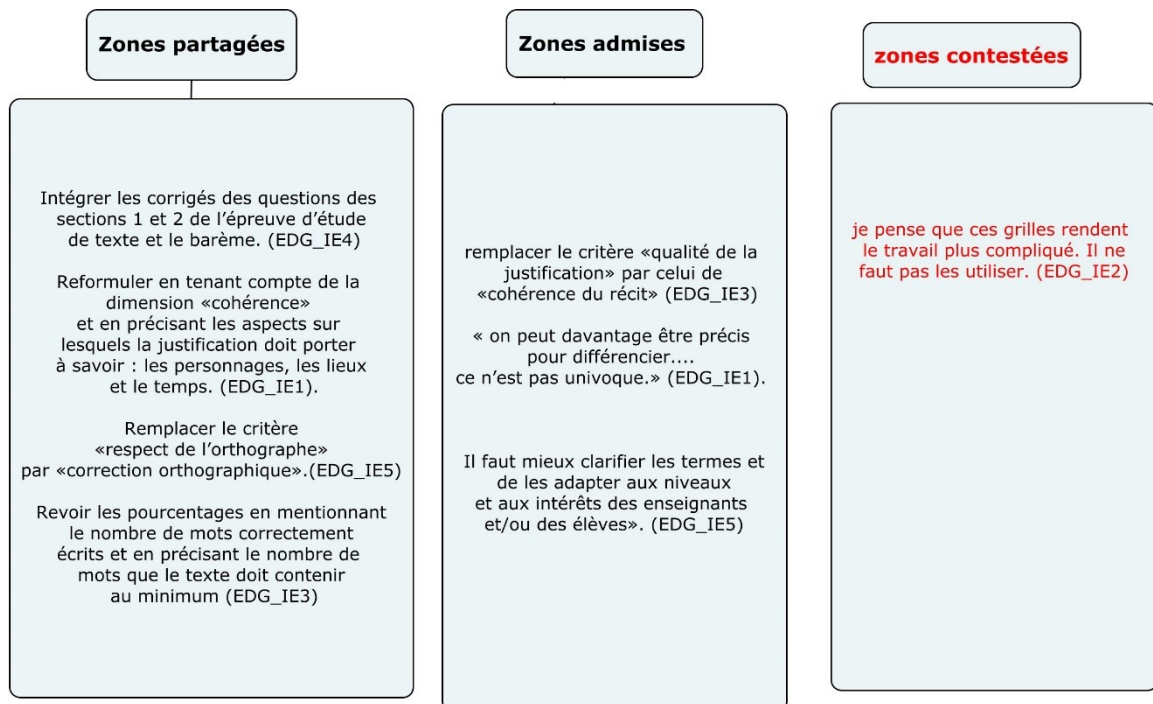


Figure 16: Extrait de données d'analyse du guide de correction

La première remarque formulée par les participants est en relation avec l'absence des corrigés des questions des sections 1 et 2 de l'épreuve d'étude de texte. Ils ont suggéré

d'intégrer ces corrigés et le barème tels que suggérés dans le modèle d'épreuve. Quant à la grille d'étude de texte, les suggestions d'amélioration ont concerné les critères et les descripteurs. En effet, les participants proposent de remplacer le critère «qualité de la justification» par celui de «cohérence du récit». Ils justifient ce choix par le fait que l'objectif visé pour cette tâche est le raisonnement cohérent de l'élève dans la formulation de sa réponse. Par ailleurs, ils soutiennent qu'*«on peut davantage être précis pour différencier « le pas du tout satisfaisant » au « très peu satisfaisant » au « très satisfaisant ». Ainsi, le correcteur saura à quoi s'en tenir. Sinon tel quel, vraiment ce n'est pas précis, ce n'est pas univoque.»* (EDG_IE1). Les portraits sont, du point de vue des participants, peu explicites. Ils ont un caractère général et peuvent, de ce fait, prêter à diverses interprétations. Les participants suggèrent de les reformuler en tenant compte de la dimension «cohérence» et en précisant les aspects sur lesquels la justification doit porter à savoir : les personnages, les lieux et le temps. Aussi, se sont-ils entendus sur un certain nombre de propositions consignées dans les annexes IV (1 à 4) intitulés (version 1 avec modification). La même remarque est valable pour les descripteurs du critère «pertinence de l'interprétation».

La grille de production d'écrit est largement partagée par les participants. Toutefois, ils ont proposé de remplacer le critère «respect de l'orthographe» par «correction orthographique». De leur point de vue, cette dernière formulation serait plus familière aux enseignants. Au niveau des descripteurs, quelques suggestions d'amélioration ont été apportées afin de *«mieux clarifier les termes et de les adapter aux niveaux et aux intérêts des enseignants et/ou des élèves»*. (EDG_IE5).

Sur la pondération, ils pensent qu'on doit revoir les pourcentages en mentionnant le nombre de mots correctement écrits et en précisant le nombre de mots que le texte doit contenir au minimum. Ainsi, on aura des pourcentages d'erreurs pour chaque échelon basé sur le nombre de mots minimum requis.

4.2.1.5 Le document pour les élèves

Le document pour les élèves ayant, à quelques différences près, le même contenu que le modèle d'épreuve, les mêmes suggestions s'appliquent tant au niveau de la dénomination des disciplines qu'au niveau de la reformulation des questions et consignes.

Auparavant, il a été retenu d'enlever, au niveau des informations nominatives, la rubrique «matricule». Cette suggestion s'explique par le fait que, l'épreuve ayant une portée générale, l'ensemble des écoles n'a pas cette information. Pis, il est très rare de rencontrer un élève qui connaît son matricule. Cette information est d'ordre administratif et reste souvent consignée confidentiellement par la direction. Au regard de tout cela, la maintenir pourrait engendrer des difficultés majeures dans la consignation et le traitement de cette information au moment de l'examen.

La première validation a permis, à la suite du contrôle qualité, de mettre en contexte le modèle proposé. Il s'agissait pour nous de le faire analyser par des acteurs de terrain qui sont au fait de la réforme engagée et qui, de par leur posture encadre sa mise en œuvre. Également, en sus des considérations théoriques, le contexte multiforme du terrain en regard de la cartographie du système, de ses moyens humains, matériels, pédagogiques, etc. et de son environnement, constitue un pilier important sur lequel doit s'adosser tout modèle en développement. Aussi, les résultats obtenus ont-ils un caractère mélioratif qui a engendré la production de la version 2 du modèle (Annexes V-1 à 4). Cette nouvelle version ne sera pas considérée comme définitive et prête à l'emploi. Elle sera à son tour soumise à l'appréciation d'autres acteurs, à un autre niveau de responsabilité.

4.2.2 La seconde validation

La seconde validation a été réalisée avec des inspecteurs personnels de directions nationales du Ministère de l'éducation nationale (cf. section 3.2 .3.2 du chapitre 3). Les données recueillies s'organisent autour des sections suivantes : l'épreuve d'étude de texte, l'épreuve de production d'écrit, le guide d'administration, le guide de correction et le document pour les élèves.

4.2.2.1 Épreuve d'étude de texte

L'examen de l'épreuve d'étude de texte par les personnels de directions nationales a produit les résultats consignés dans le Tableau XIX que voici:

Tableau XIX: Fréquences des réponses des inspecteurs personnels de directions nationales sur la situation d'étude de texte

Respect des caractéristiques	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant	Nombre de réponses
La situation exige de l'élève qu'il mobilise un ensemble de ressources.	5	1	0	0	6
La situation renvoie à la réalité du milieu de vie de l'élève.	5	1	0	0	6
Le texte a un sens pour les élèves, il leur pose un défi.	4	2	0	0	6
Les questions permettent à l'élève de démontrer sa compréhension du texte.	5	1	0	0	6
Les questions de la section 1 amènent les élèves à repérer des éléments explicites du texte.	5	1	0	0	6
Les questions de la section 2 permettent le repérage d'éléments implicites du texte.	6	0	0	0	6
La tâche 3 permet l'interprétation du texte.	6	0	0	0	6
Les types de questions sont variés	5	1	0	0	6

Le Tableau XIX présente les résultats de l'analyse des réponses des inspecteurs personnels de direction sur le respect des caractéristiques de la situation d'étude de texte. Son examen révèle que toutes les réponses varient entre «très satisfaisants» et «satisfaisant». Tandis que les items 6 et 7, sont tous «très satisfaisant».

L'exploitation des entrevues individuelles révèle que «la situation suscite en l'élève la mobilisation de ressources cognitives essentiellement témoignant de sa compréhension des difficultés des talibés» (IEE3_EI) Elle «colle bien au vécu des enfants du Sénégal et touche leurs cordes sensibles.» (IEE1_EI) Elle peut également «créer en eux l'esprit de solidarité

à l'endroit des talibés et le désir de lutter contre la mendicité.» (IEE4_EI) Donc, cette situation est jugée complexe et signifiante pour les élèves. En outre, elle couvre tous les aspects du texte (difficultés du talibé, ses stratagèmes pour échapper à la punition, etc.). Elle permet plutôt d'opérer une synthèse démontrant la bonne compréhension du texte. Elles couvrent tous les niveaux de la taxonomie de Bloom de la compréhension (tâche 1/section 1) jusqu'à l'évaluation (tâche 3) en passant par l'analyse et la synthèse. Cependant, «le temps imparti n'est pas précisé» selon (IEE3_EI) De plus, à la section 1, au niveau de la question 1, il faut «préciser les réponses» (IEE3_EI), à la question 3 «mettre au singulier» (IEE6_EI) et à la section 2, «enlever les redondances notées à la question 1» (IEE2_EI) et à la question 2, remplacer «comment juges-tu par que penses-tu» (IEE3_EI) Enfin, à la tâche 2 : remplacer «illustre par montre» et à la tâche 3 remplacer «et dont la thématique par sur les conditions» (IEE1_EI)

Globalement, il ressort des propos des participants que la situation est pertinente en ce sens qu'elle est en adéquation avec le vécu des élèves. Elle répond également aux caractéristiques d'une situation à savoir la complexité, la signifiante, l'authenticité et la conformité. En effet, la situation exige la mobilisation de ressources variées en grammaire, vocabulaire, orthographe, etc. Également, elle représente un défi cognitif et nécessite une élaboration en plusieurs étapes et une production unique. Elle est donc complexe. Elle est signifiante puisque la vie des talibés est un phénomène de la vie courante au Sénégal. Elle est authentique car les tâches à réaliser renvoient aux réalités du milieu de vie des élèves. Enfin, l'étude du texte narratif est prévue dans le programme actuel du Sénégal. Par conséquent cette situation répond à la caractéristique « conformité ».

4.2.2.2 Épreuve de production d'écrit

L'analyse des données issues des entretiens en lien avec l'épreuve de production d'écrits a donné les résultats consignés dans le Tableau XX qui suit.

Tableau XX: Fréquences des réponses des inspecteurs personnels de directions nationales sur la situation de production d'écrits.

Respect des caractéristiques	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant	Nb de réponses
La situation exige de l'élève qu'il mobilise un ensemble de ressources.	5	1	0	0	6
La situation renvoie à la réalité du milieu de vie de l'élève.	5	1	0	0	6
Le texte a un sens pour les élèves et leur pose un défi.	4	2	0	0	6

Le tableau XX présente les résultats de l'analyse des réponses des inspecteurs, personnels de direction sur le respect des caractéristiques de la situation de production d'écrits. À l'analyse, il ressort que pour ce qui est du respect des caractéristiques, toutes les réponses sont «très satisfaisants» et «satisfaisant».

La situation est bien complexe selon les participants parce que « rédiger » exige la mobilisation d'éléments de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, etc. Également, la complexité de cette situation se révèle à travers l'opportunité qu'a l'élève de recourir à des ressources externes comme le dictionnaire ou « la boîte à outils », si ces ressources sont disponibles. Toutefois, au niveau de l'item 3, le pourcentage de «très satisfaisant» baisse à 66,6%. En général, les élèves sont peu impliqués dans les correspondances avec des organismes partenaires. Dans la réalité, c'est le directeur ou les membres de l'équipe pédagogique qui s'en chargent. Également les termes « plaidoyer » et « maltraitance » devraient être remplacés par des synonymes plus familiers et bien connus des élèves ou ajouter un lexique. Ce sont les mots-clés du contexte et ne sont pas adaptés au niveau des élèves.

Globalement, la situation est complexe car nécessitant la mobilisation de plusieurs ressources variées. Cependant, la correspondance à un organisme partenaire implique très rarement les élèves dans la réalité. À ce niveau, un participant (IEE3_EI) suggère de modifier le contexte et de parler plutôt de correspondance entre élèves d'écoles jumelles par exemple, où les meilleures productions seront retenues et envoyées.

4.2.2.3 Guide d'administration

Le Tableau XXI ci-dessous présente les résultats de l'analyse des réponses des inspecteurs personnels de direction sur le guide d'administration.

Tableau XXI: Fréquences des réponses des inspecteurs personnels de directions sur le guide d'administration de l'épreuve selon les critères de clarté et de pertinence.

Éléments pris en compte	Clarté				Pertinence				Nombre de réponses
	TS	S	PS	PDTS	TS	S	PS	PDTS	
L'organisation du document	4	2	0	0	5	1	0	0	6
Le contenu du document	5	1	0	0	5	1	0	0	6
La présentation	3	2	1	0	4	2	0	0	6
La durée de l'épreuve	3	2	1	0	3	2	1	0	6

À l'analyse, il apparaît que toutes les réponses sont «très satisfaisants» (TS) et «satisfaisant» (S) aussi bien pour la clarté que pour la pertinence. Pour le critère de clarté, les participants suggèrent quelques améliorations : C'est dans ce sens que (IEE3-EI) préconise « d'ajouter une colonne précisant l'activité du candidat et de revoir les formulations dans la colonne «consigne». Également, à l'item 4, (IEE1EI) demande d'ajuster l'horaire (Tâches 1 et 2 en 30mn). Enfin, pour le format, ajouter une colonne réservée aux élèves pour mieux préciser les tâches attendues et le temps correspondant à chaque étape.

Pour le critère pertinence, les participants sont d'avis que le guide est indispensable dans une évaluation certificative à grande échelle. (IEE3-EI) suggère de préciser pour la mise à disposition du texte et des ressources externes comme le dictionnaire par exemple.

4.2.2.4 Guide de correction

L'analyse des résultats issus des entrevues individuelles en lien avec le guide de correction donne les résultats consignés dans le Tableau XXII suivant:

Tableau XXII: Fréquences des réponses des inspecteurs personnels de directions sur le guide de correction en étude de texte selon les critères de clarté et de pertinence.

Éléments pris en compte	Clarté				Pertinence				Nbre de réponses
	TS	S	PS	PDTS	TS	S	PS	PDT S	
Le choix des critères	3	2	1	0	4	2	0	0	6
La suffisance des critères	3	2	1	0	3	2	1	0	6
Le nombre d'échelons	3	2	1	0	4	2	0	0	6
La description des échelons	5	1	0	0	3	2	1	0	6
Le vocabulaire utilisé	4	2	0	0	4	2	0	0	6

Le Tableau XXII présente les résultats de l'analyse des réponses des inspecteurs personnels de direction sur le guide de correction en étude de texte. À l'analyse, il apparaît que LA plupart des réponses sont «très satisfaisant» et «satisfaisant» aussi bien pour la clarté que pour la pertinence comme le révèlent ces propos de (IEE5-EI) : « La grille d'évaluation est pertinente, surtout dans ce contexte d'évaluation de compétences où il faut interpréter des manifestations observables. » Pour la clarté, les items 1, 2 et 3 recueillent une réponse «peu satisfaisant», tandis que pour la pertinence, cette réponse concerne les items 2 et 4.

Toutefois, ces satisfactions cachent mal une certaine incompréhension liée à la didactique de la lecture comme cette interrogation de (IEE3-EI) « S'agit-il de compte rendu de lecture ou de texte suivi de questions ? »; nous y revenons pour interprétation au chapitre 5. Il faudra noter cependant des suggestions d'amélioration retenues en lien avec la compréhension de la grille. Il s'agit notamment de : « veiller à l'utilisation de notions et concepts connus dans le milieu des enseignants », « coller à la situation par la description de faits y relatifs pour éviter des grilles passe-partout » et « revoir la distribution des points par critère ».

Tableau XXIII: Fréquences des réponses des inspecteurs personnels de directions sur le guide de correction en production d'écrit selon les critères de clarté et de pertinence

Éléments pris en compte	Clarté				Pertinence				Nombre de réponses
	TS	S	PS	PDTS	TS	S	PS	PDTS	
Le choix des critères	4	2	0	0	5	1	0	0	6
La suffisance des critères	5	1	0	0	4	2	0	0	6
Le nombre d'échelons	3	2	1	0	4	2	0	0	6
La description des échelons	5	1	0	0	5	1	0	0	6
Le vocabulaire utilisé	3	2	1	0	5	1	0	0	6

Le Tableau XXIII ci-dessus présente les résultats de l'analyse des réponses des inspecteurs, personnels de direction, sur le guide de correction en production d'écrit. Il ressort de l'examen de ce tableau que la plupart des réponses sont «très satisfaisant» et «satisfaisant» aussi bien pour la clarté que pour la pertinence. Les items 3 et 6 ont recueilli une réponse « peu satisfaisant » pour la clarté. Selon (IEE1-EI) « *la grille est très pertinente et très claire et les critères choisis sont connus des enseignants sénégalais. Les critères choisis reflètent bien la compétence et permettent de bien l'évaluer.* » Il ajoute que « *4 échelons qualitatifs avec leur correspondance numérique : contribuent à rendre plus rigoureuse l'évaluation.* » Tandis que (IEE1-EI) suggère d'ajouter le critère « présentation », d'améliorer certains descripteurs moins explicites et de veiller à utiliser des termes en cohérence avec l'échelonnement et les critères à certains endroits. Globalement, les critères sont bien choisis, en ce sens qu'ils sont déjà connus des enseignants sénégalais. Cependant, il faudra compléter par le critère « présentation » (critère de perfectionnement) mais pertinent dans une production d'écrits. La description des échelons est globalement bonne, mais à certains endroits, on trouve des ambiguïtés créant une rupture dans la logique d'échelonnement.

En somme, la proposition de grilles descriptives et analytiques dans l'évaluation des situations dans le contexte sénégalais est pertinente dans la mesure où ces grilles facilitent la correction et contribuent à la rendre plus fiable, plus transparente et plus équitable.

4.2.2.5 Le document pour les élèves

L'examen de l'outil pour les élèves produit les résultats présentés dans le Tableau XXIV comme suit :

Tableau XXIV: Fréquences des réponses des inspecteurs personnels de directions sur l'outil pour les élèves en étude de texte selon les critères de clarté et de pertinence

Éléments pris en compte	Clarté				Pertinence				Nombre de réponses
	TS	S	PS	PDTS	TS	S	PS	PDTS	
Les questions de la tâche 1	4	1	1	0	5	1	0	0	6
Les questions de la tâche 2	5	1	0	0	5	1	0	0	6
La tâche 3	3	2	1	0	3	2	0	0	6
La liste de vérification	5	1	0	0	5	1	0	0	6

Le Tableau XXIV ci-dessus présente les résultats de l'analyse des réponses des inspecteurs, personnels de direction, sur l'outil pour les élèves en étude de texte. Il ressort de l'examen de ce tableau que la plupart des réponses sont «très satisfaisant» et «satisfaisant» aussi bien pour la clarté que pour la pertinence. Seuls les items 1 et 3 ont recueilli une réponse «peu satisfaisant» pour la clarté. Toutefois, (IEE5-EI) note qu'il faut « *soigner l'organisation en l'articulant à l'épreuve et respectant la succession des tâches* ». Pour (IEE3-EI) « *l'espace prévu pour la réponse de l'élève doit tenir compte du volume attendu. Il faut également préciser le barème pour chaque item.* »

Tableau XXV: Fréquences des réponses des inspecteurs personnels de directions sur l’outil pour les élèves en production d’écrit selon les critères de la clarté et de la pertinence.

Éléments pris en compte	Clarté				Pertinence				Nombre de réponses
	TS	S	PS	PDTS	TS	S	PS	PDTS	
La tâche d’écriture	5	1	0	0	5	1	0	0	6
La liste de vérification	5	1	0	0	6	0	0	0	6

Le Tableau XXV présente les résultats de l'analyse des réponses des inspecteurs, personnels de direction, sur l’outil pour les élèves en production d’écrit. Il ressort de l’examen de ce tableau que toutes les réponses sont «très satisfaisant» et «satisfaisant» aussi bien pour la clarté que pour la pertinence. La liste de vérification est jugée très pertinente et très claire. Toutefois, (IEE5-EI) note des suggestions d’amélioration sur l’organisation en proposant de « *reprendre la consigne c’est-à-dire la mettre avant l’espace prévu pour le texte définitif* ». Par ailleurs, (IEE1-EI) recommande de « *préciser le nombre de mots attendus* ». Globalement, la liste de vérification est très claire et très pertinente en ce sens qu’elle permet à l’élève de faire un retour réflexif guidé sur sa production et donc de s’autocorriger. Et, en arrière-plan, on cherche à lui faire rendre une production finale de qualité.

Les résultats issus de la seconde validation ont amené la production de la version finale du modèle (Annexes VII- 1 à 4). Les validations ont permis de mettre en contexte le modèle. En effet, les participants ont apprécié l’ensemble des documents proposés à la lumière des prescrits du programme en vigueur et du contexte de mise en œuvre de la réforme. Toutefois, cette démarche devrait se poursuivre par la mise à l’essai des outils, sans quoi, ce modèle resterait très théorique. C’est l’objet de la section suivante consacrée à la mise à l’essai.

4.3 Mise à l'essai

La mise à l'essai du modèle final a consisté à soumettre les épreuves à un groupe d'élèves de 6^e année et à faire interpréter les résultats à la lumière des grilles de correction par un groupe d'enseignants. L'objectif est moins de recueillir la performance des élèves que de se rendre compte de la façon dont les enseignants se les approprient et les utilisent dans une logique d'inter fécondation des expertises. Également, la pertinence du guide d'administration et de l'outil pour les élèves a été examinée par les enseignants administrateurs de l'épreuve. Auparavant, rappelons les questions auxquelles cette section tente de répondre :

- Comment les enseignants se sont-ils approprié les outils proposés?
 - Quelles sont les façons de faire des enseignants sous-jacentes à l'usage des outils de jugement proposés?

Deux types de participants ont pris part à la mise à l'essai. Il s'agit d'un groupe de 6 enseignants et un autre de 30 élèves d'écoles différentes dans la circonscription de Rufisque Commune.

4.3.1 La préparation

Une commission composée du chercheur et des 6 enseignants s'est réunie pour une séance de partage des documents mis à leur disposition une semaine auparavant pour une exploitation individuelle. À l'entame, le chercheur a rappelé les objectifs de sa recherche de façon générale et l'importance de la tâche demandée pour cette étape. Ensuite, il s'en est suivi une lecture commentée ponctuée de questions-réponses qui a aidé à avoir une compréhension plus ou moins harmonisée. Les discussions de fond ont porté sur : (1) le soutien des élèves qui doit être l'occasion de les mettre en confiance. Par conséquent, pour éviter de porter un coup à la justesse des données recueillies et garantir les mêmes chances à tous, ce soutien doit être encadré et doit respecter les indications contenues dans le guide d'administration; (2) l'organisation de l'épreuve d'étude de texte avec ses différentes tâches qui permettent d'embrasser les composantes de la compétence à lire; (3) les listes

de vérification après chaque épreuve qui constituent des éléments de rappel pour aider l'élève à vérifier sa production avant de la rendre et (4) les grilles pour une meilleure appropriation des critères et de leurs portraits à chaque échelon. Également, le barème a été explicité et discuté.

4.3. 2 L'administration et la correction

Trente (30) élèves au total ont participé au test. L'administration a commencé avec l'épreuve de compréhension de textes. Après cette épreuve, une pause de 30 minutes a été observée avant de démarrer l'épreuve de production d'écrits. Après l'administration, la commission a procédé à l'anonymat des copies. La première correction de l'épreuve de compréhension est suivie de celle de l'épreuve de production de textes à raison de 5 copies par correcteur pour chaque épreuve. Chaque correcteur avait disposé de l'épreuve, de la grille de correction et d'une fiche de correction. Après cela, on a procédé à la double correction. Quand la correction fut terminée, les notes ont été rapportées dans les fiches de moyenne préparées à l'occasion.

Tableau XXVI: Répartition des copies par correcteur.

Lots de copies	Étude de textes		Production d'écrits	
	Correcteur 1	Correcteur 2	Correcteur 1	Correcteur 2
16 A à 20 A	E6	E4	E3	E5
B 1 à B 5	E2	E1	E1	E2
21 C à 25 C	E3	E5	E5	E3
D 6 à D 10	E4	E6	E2	E1
26 E à 30 E	E1	E2	E4	E6
F 11 à F 15	E5	E3	E6	E4

Le Tableau XXVI montre l'organisation des couples de correcteurs par lot aussi bien pour l'épreuve d'étude de textes que pour celle de production d'écrits. Il a été constitué des lots de 5 copies par couple. Les mêmes couples sont gardés pour les deux disciplines.

Les Tableaux XXVII et XXVIII qui suivent constituent les grilles d'interprétation des épreuves qui devraient servir de supports aux correcteurs pour analyser les productions des élèves. Chaque correcteur disposait des deux grilles (grille en étude de textes et grille en production d'écrits).

Tableau XXVII: Grille d'interprétation en étude de textes

	Critères	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
Tache 2	Cohérence du récit	6 points L'élève donne une réponse vraisemblable et logique. Dans son récit, il présente clairement sa position et la justifie de façon pertinente.	4 points L'élève donne une réponse vraisemblable et logique. Dans son récit, il présente sa position et la justifie.	2 points L'élève donne une réponse qui tient compte d'au moins un des aspects recherchés: position et justification	1 point L'élève donne une réponse peu vraisemblable et peu logique. Il est difficile d'identifier sa position.
	Correction de la langue	4 points L'élève commet moins de 5 erreurs.	3 points L'élève commet entre 5 et 7 erreurs	2 points L'élève commet entre 8 et 10 erreurs.	1 point L'élève commet plus de 10 erreurs
Tache 3	Pertinence de l'interprétation	10 points L'élève interprète l'histoire en illustrant dans son dessin ou schéma tous les éléments du texte (personnages, lieux, objets, faits)	7 points L'élève interprète l'histoire en n'illustrant que trois des aspects suivants : Personnages, lieux, faits, objets	4 points L'élève interprète l'histoire en n'illustrant qu'un ou deux des aspects suivants : Personnages, lieux, faits, objets.	1 point L'élève interprète partiellement l'histoire en reproduisant simplement les images contenues dans le texte.

Tableau XXVIII: Grille d'interprétation en production d'écrits

CRITÈRES	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
	6 points	4points	2 points	1 point
Adaptation à la situation d'écriture (Pertinence des idées)	L'élève décrit tout au long de sa lettre des conditions des talibés mendiants. Il utilise différents moyens pour maintenir le contact avec le destinataire. L'introduction de la lettre est personnalisée. Il précise l'objet de sa lettre et annonce les points qu'il va développer. Il énonce clairement les raisons qui poussent les enfants talibés à mendier. Il présente pour chaque raison au moins une solution.	L'élève décrit tout au long de sa lettre des conditions des talibés mendiants. Il s'adresse à l'occasion au destinataire. L'introduction donne une idée générale sur l'objet de la lettre. Il énonce des raisons de la mendicité de façon générale Il présente des solutions générales	L'élève décrit des conditions des talibés mendiants. Les raisons énoncées ne sont pas toutes partagées. Les solutions ne sont pas toujours liées aux raisons invoquées.	L'élève respecte le projet mais les explications sont vagues parce que les idées sont très peu développées ou en nombre insuffisant. Ou L'élève présente plusieurs informations imprécises, superflues ou non à propos.
Cohérence du texte	4 points Les idées progressent aisément de façon logique ou chronologique Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont toujours établis entre les phrases et entre les paragraphes Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Elles sont toutes bien élaborées.	3 points Les idées progressent de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont toujours établis entre les phrases. Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines comportent des maladresses.	2 points Les idées progressent la plupart du temps de façon logique ou chronologique Elles sont groupées en paragraphes parfois de façon malhabile. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases. Les phrases sont généralement bien structurées et bien ponctuées. Toutefois, il existe plusieurs maladresses.	1 point Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. Ou Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée. Plusieurs phrases, comprenant de nombreuses lacunes sont mal structurées ou mal ponctuées.
Utilisation d'un vocabulaire approprié	4 points Les expressions et les mots sont très précis et très variés	3 points Les expressions et les mots sont précis et variés	2 point Les expressions et les mots sont plus ou moins précis.	1 point Les expressions et les mots sont souvent imprécis et répétitifs.
Correction orthographique	6 points Le texte présente moins de 5% d'erreurs	4points Le texte présente entre 6 et 10% d'erreurs	2 point Le texte présente entre 11 et 15% d'erreurs	1 point Le texte présente plus de 16% d'erreurs

4.3.3 Premier niveau d'analyse des interprétations

Le premier niveau d'analyse a consisté à décrire l'interprétation des copies d'élèves faite par les correcteurs. D'abord, il s'est agi de décrire les écarts d'interprétation globale de l'épreuve, ensuite l'interprétation par tâche pour l'épreuve d'étude de textes. La même démarche a été adoptée pour l'épreuve de production d'écrits (analyse de l'interprétation globale et de l'interprétation par critère).

4.3.3.1 Analyse des écarts de l'interprétation globale de l'épreuve d'étude de textes

L'épreuve d'étude de textes s'appuie sur un texte intitulé : « *Le chagrin d'Abdoulaye* » qui relate le récit d'un jeune talibé (élève de l'école coranique) qui raconte à ses condisciples une de ses mésaventures. C'est un récit significatif pour les élèves du fait que l'histoire leur est familière. Le texte est illustré par des dessins qui aident à mieux saisir le sens du texte. Trois tâches sont demandées à l'élève : la première est liée l'extraction des éléments explicites du texte, la deuxième à l'extraction des éléments implicites et la troisième à l'illustration.

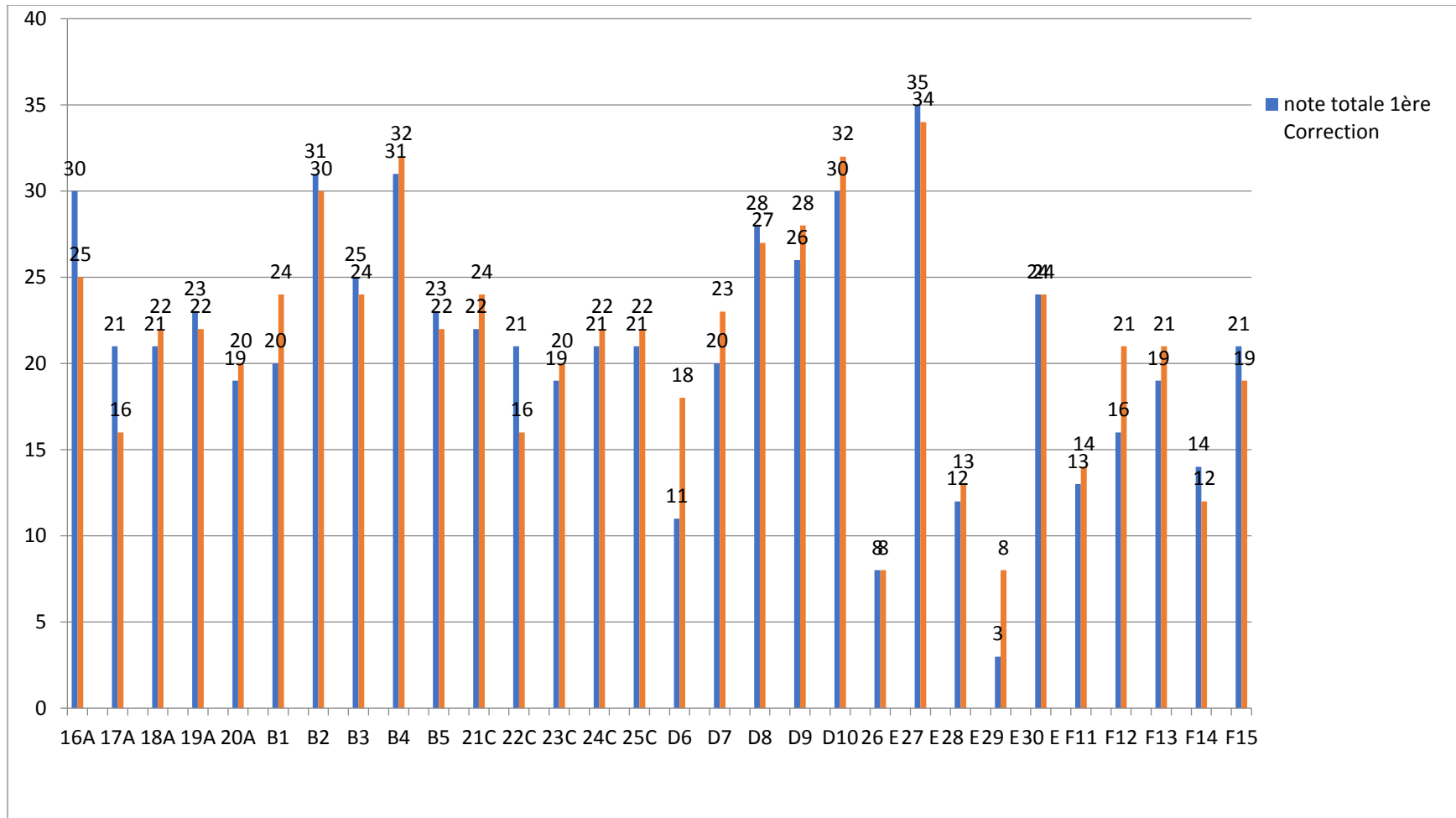


Figure 17: Répartition de la note globale en étude de texte par correcteur et par copie.

La Figure 17 montre que sur 14 copies représentant 46,66% des observations, il est enregistré un écart de 1 point. Deux (02) copies ont la même note par les 2 correcteurs, soit 6,66%. Un écart de 5 points est noté sur 5 copies représentant 16,66% de l'effectif considéré. Des écarts de 3 points et de 4 points sont notés chacun sur une copie. Le plus grand écart noté est de 7 points (3 points à la tâche 2 et 4 points à la tâche 3), sur 1 copie.

Ces données font apparaître que les écarts les plus importants se retrouvent aux tâches 2 et 3 qui concernent les questions à long développement et l'illustration. Il est alors important de s'interroger sur ce constat qui peut découler d'un manque de clarté des descripteurs, de leur mauvaise formulation, de la non prise en compte de certaines manifestations observables ou simplement de la nouveauté de l'instrument chez les correcteurs. Des éclairages sur toutes ces questions seront apportés plus spécifiquement au chapitre suivant.

Toutefois, ces données peuvent cacher des disparités au plan des différentes tâches qui constituent l'épreuve. C'est la raison pour laquelle nous avons établi une comparaison des résultats par tâche et par correcteur. Rappelons que les copies sont organisées en 6 lots de 5 copies, chaque lot corrigé par 2 correcteurs différents (première correction et deuxième correction). Les données suivantes permettent de voir la différence d'appréciation des copies par tâche et par correcteur.

4.3.3.2 Analyse des écarts de l'interprétation par tâche

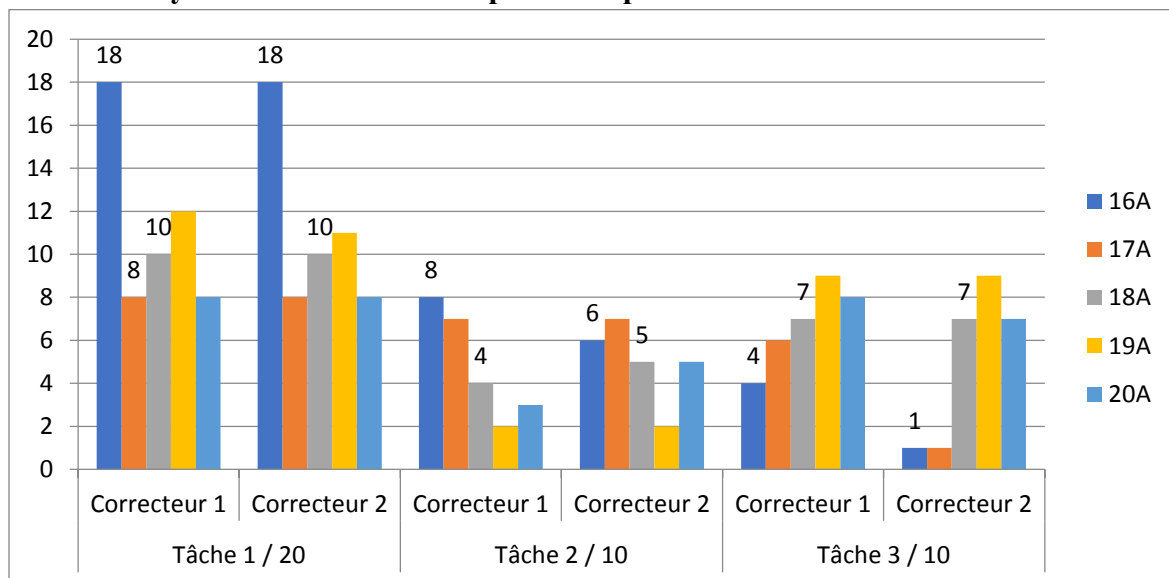


Figure 18: Écarts d'interprétation entre correcteurs par tâche des copies du lot 1

La Figure 18 représente les notes accordées à chaque tâche par les correcteurs du lot 1. Pour ce lot 1, au niveau de la tâche 1, il y a un écart de 1 point sur 1 copie. À la tâche 2, un écart de 1 point sur 1 copie et un écart de 2 points sur 2 copies. Au niveau de la tâche 3, un écart de 1 point est enregistré sur 1 copie, 3 points sur 1 copie et 5 points sur 1 copie. Dans ce lot, les données confirment le constat fait du portrait global. En effet, c'est toujours au niveau des tâches 2 et 3 que les écarts les plus grands sont notés.

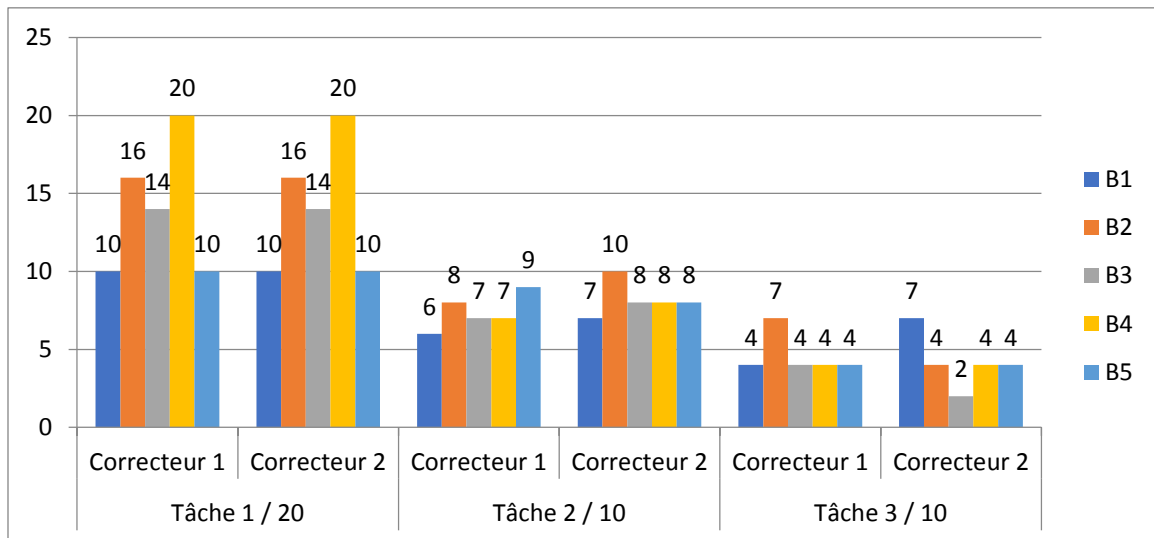


Figure 19: Écarts d'interprétation entre correcteurs par tâche des copies du lot 2.

La Figure 19 représente les notes accordées à chaque tâche par les correcteurs du lot 2. Pour ce lot 2, aucun écart n'est enregistré à la tâche 1. À la tâche 2, un écart de 1 point est noté sur 4 copies et un autre de 2 points sur 1 copie. À la tâche 3, un écart de 2 points est enregistré sur 1 copie et un autre de 3 points sur 2 copies. Ici également, il est constaté la même tendance observée au niveau du résultat global. Toutefois, le plus grand écart est de 3 points.

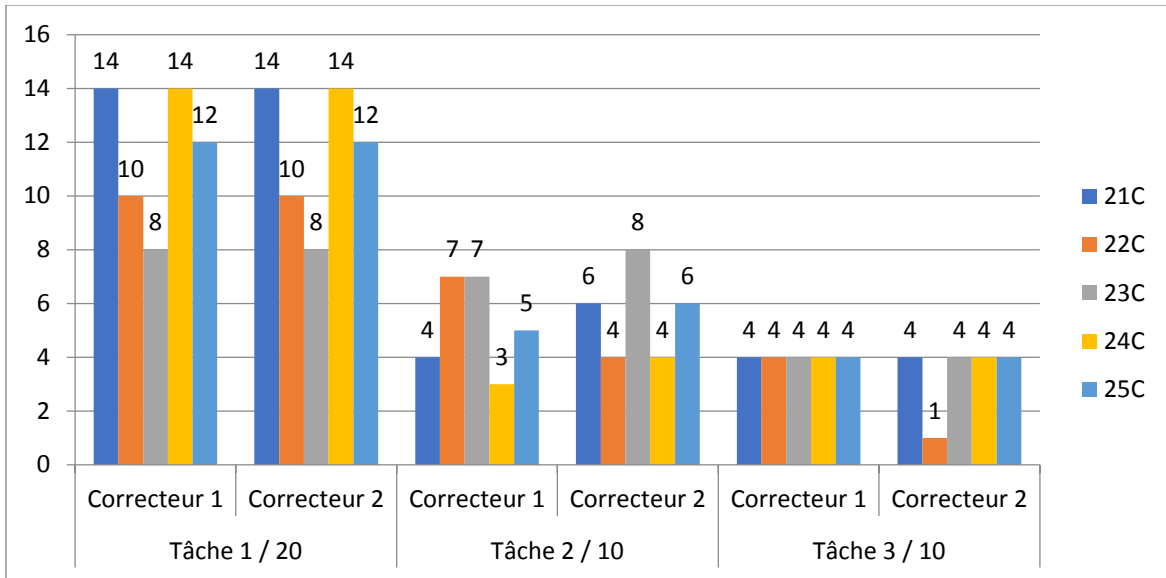


Figure 20: Écarts d'interprétation entre correcteurs par tâche des copies du lot 3.

Les notes accordées à chaque tâche par les correcteurs du lot 3 sont représentées par la Figure 20 ci-dessus. Au lot 3, il n'y a pas d'écart enregistré à la tâche 1. À la tâche 2, il est noté un écart de 1 point sur 3 copies, 2 points sur 1 copie et 3 points sur 1 copie. À la tâche 3, un écart de 3 points est enregistré sur 1 copie. Le même constat fait pour les premiers résultats observés reste valable pour ce lot. La tâche 1 qui est relative à des questions fermées n'enregistre pas d'écart, tandis que les tâches 2 et 3 renferment les plus grands écarts confirmant les difficultés d'interprétation que posent ces deux tâches.

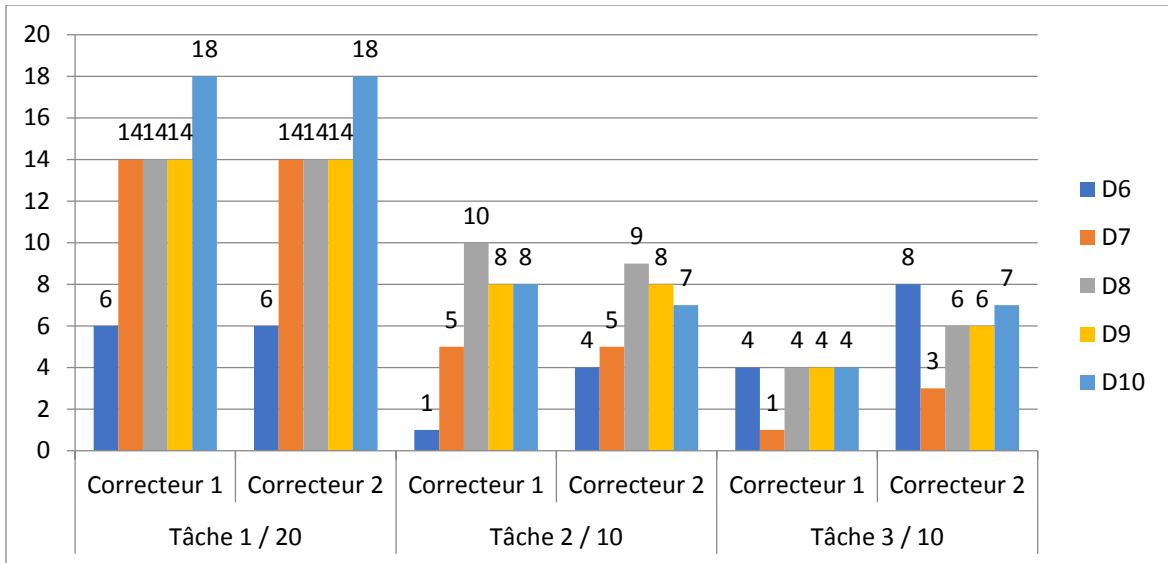


Figure 21: Écarts d'interprétation entre correcteurs par tâche des copies du lot 4

La Figure 21 du lot 4 représentant les notes accordées par les correcteurs à chaque tâche, révèle qu'il n'y a pas d'écarts enregistrés à la tâche 1. Au niveau de la tâche 2, sur 2 copies il y a un écart de 1 point et un écart de 3 points sur 1 copie. À la tâche 3, sur 3 copies, un écart de 2 points est enregistré; un écart de 3 points sur 1 copie et un autre de 4 points sur 1 copie. Les données recueillies pour ce lot révèlent des difficultés d'interprétation au niveau des tâches 2 et 3 alors qu'à la tâche 1 les correcteurs notent la même chose.

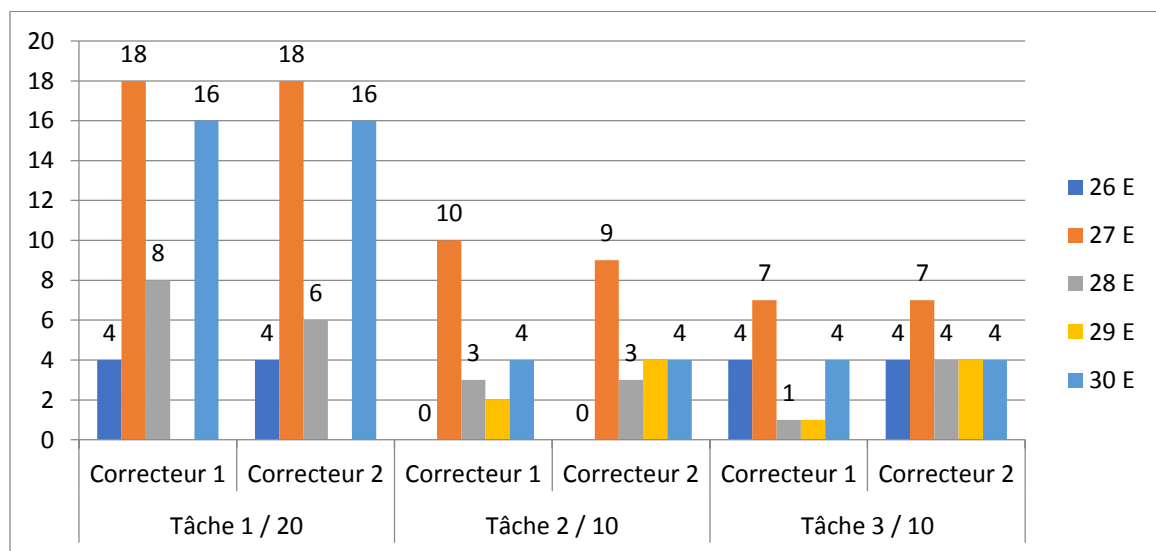


Figure 22: Écarts d'interprétation entre correcteurs par tâche des copies du lot 5.

La Figure 22 représente les notes accordées à chaque tâche par les correcteurs du lot 5. Dans ce lot 5, il n'est enregistré aucun écart à la tâche 1. Un écart de 1 point est noté sur 1 copie et un autre de 3 points sur 1 copie, à la tâche 2. À la tâche 3, un écart de 3 points est noté sur 2 copies.

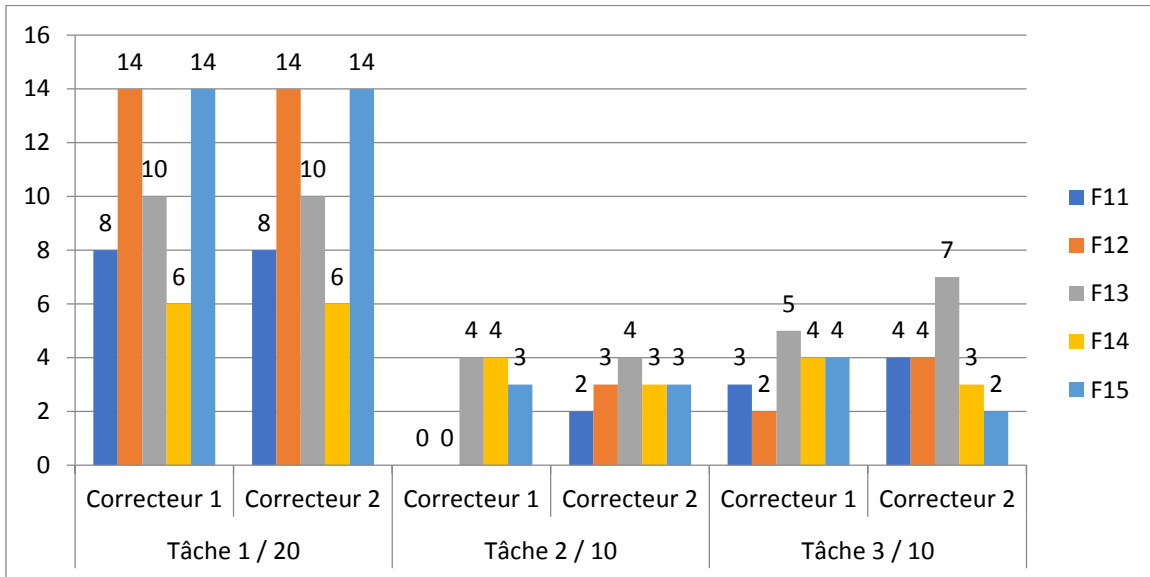


Figure 23: Écarts d'interprétation entre correcteurs par tâche des copies du lot 6.

Les notes accordées par les correcteurs du lot 6 aux différentes tâches sont représentées par la figure 23 ci-dessus. Au lot 6 enfin, la tâche 1 n'enregistre aucun écart. À la tâche 2, un écart de 1 point est enregistré sur 1 copie, un autre de 2 points sur 1 copie et un de 3 points sur 1 copie. À la tâche 3, les écarts enregistrés sont de 1 point sur 2 copies et de 2 points sur 3 copies.

Le Tableau XXIX ci-dessous présente le récapitulatif des écarts enregistrés par tâche et par copie entre les différents correcteurs.

Tableau XXIX: Récapitulatif des écarts par tâche et par copies

Tâche	Nombre de copies dont l'écart est de :									
	1 pt	%	2 pts	%	3 pts	%	4pts	%	5pts	%
Tâche 1	1	3,3%	0	00%	0	00%	0	00%	0	00%
Tâche 2	12	40%	6	20%	3	10%	0	00%	0	00%
Tâche 3	3	10%	7	23,3%	7	23,3%	1	3,3%	1	3,3%
Total	16	53,3%	13	43,3%	10	33,3%	1	3,3%	1	3,3%

Au total, les données révèlent :

- Un écart de 1 point entre 2 correcteurs sur 16 copies représentant 53,33% des observations. Les copies sont ainsi réparties entre les tâches : 1 copie à la tâche 1, 12 copies à la tâche 2 et 3 à tâche 3.
- Un écart de 2 points entre 2 correcteurs sur 13 copies soit 43,33 % des observations avec 6 copies à la tâche 2 et 7 copies à la tâche 3.
- Un écart de 3 points sur 10 copies soit 33,33 % des observations avec 3 copies à la tâche 2 et 7 à la tâche 3.
- Les plus gros écarts sont de 4 points sur 1 copie à la tâche 3 et de 5 points sur une copie également à tâche 3.

La tâche 1 n'enregistre qu'un écart de 1 point sur 1 copie. La tâche 3 enregistre les plus gros écarts. La tâche 3 qui concernait la composante interprétation du texte à l'aide d'une illustration est celle qui a plus posé problème au niveau de l'interprétation des enseignants des productions des élèves. Au chapitre suivant, nous discuterons ces résultats en lien avec le profil professionnel des enseignants et le cadre conceptuel que nous avons élaboré.

4.3.3.3 Analyse des écarts de l'interprétation globale de l'épreuve de production d'écrit

L'épreuve de production d'écrit concernait la production d'une lettre à un organisme de défense des droits des enfants pour expliquer les conditions des enfants talibés et proposer

des solutions pour les sortir de cette situation. En d'autres termes, l'élève devait produire une lettre d'au moins 250 mots dans laquelle il devrait décrire les conditions de vie des talibés, les causes de cette situation et des solutions qu'il préconise pour résoudre ou atténuer cette difficulté.

Le texte produit par l'élève est interprété à l'aide de la grille descriptive présentée plus haut. À la suite des interprétations, les résultats présentés sur le Figure 24 ont été recueillis.

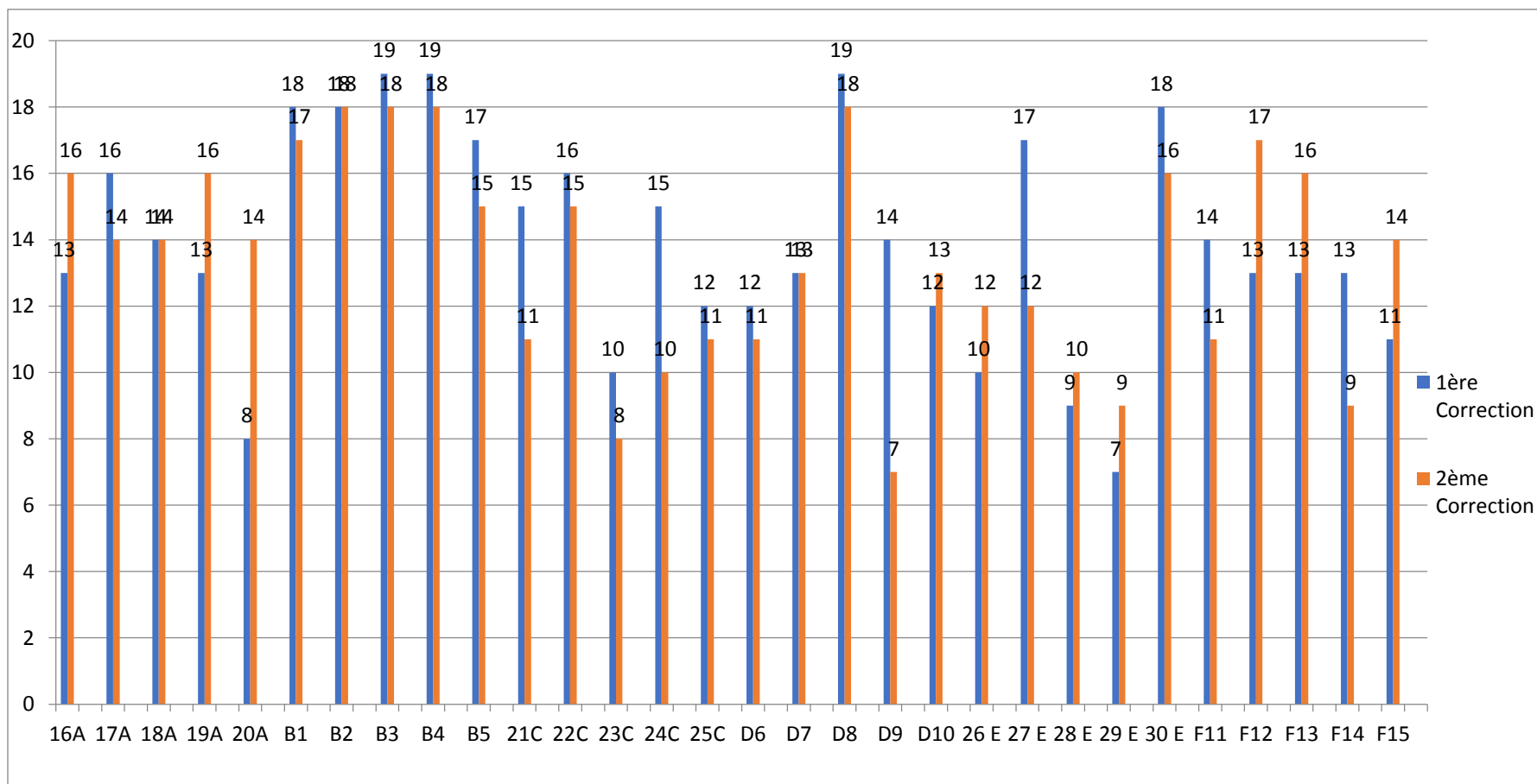


Figure 24: Répartition de la note globale en production d'écrit par correcteur et par copie.

Les résultats montrent que sur 3 copies, soit 10% des observations, il n'y a pas eu d'écart de points entre les correcteurs. Sur 9 copies, soit 30% des observations, il est enregistré un écart de 1 point. Un écart de 2 points est noté sur 6 copies représentant 20 % des observations. Un écart de 3 points est noté sur 5 copies, soit 16,66% des observations.

Sur 7 copies, on note des écarts importants de 7 points sur 1 copie (3,33%), 6 points sur 1 copie (3,33%), 5 points sur 2 copies (6,66%) et enfin 4 points sur 3 copies (10%). Globalement, les données révèlent que sur 76,66% des copies, l'écart ne dépasse pas les 3 points admis selon les règles qui régissent l'organisation du CFEE au Sénégal pour la production d'écrit. Sur 23,33% des copies les écarts vont de 4 à 7 points. Des écarts importants qui invitent à s'interroger sur l'efficacité de la grille. Au-delà de la qualité de la grille, serait-il possible que d'autres éléments explicatifs liés à l'enseignant correcteur au programme ou autres apparaissent? Les données recueillies auprès des enseignants après correction pourraient nous en dire davantage. Avant d'arriver à ce niveau, nous tentons de mieux comprendre ces écarts en essayant de les analyser par critère.

4.3.3.4 Analyse des écarts de l'interprétation par critère

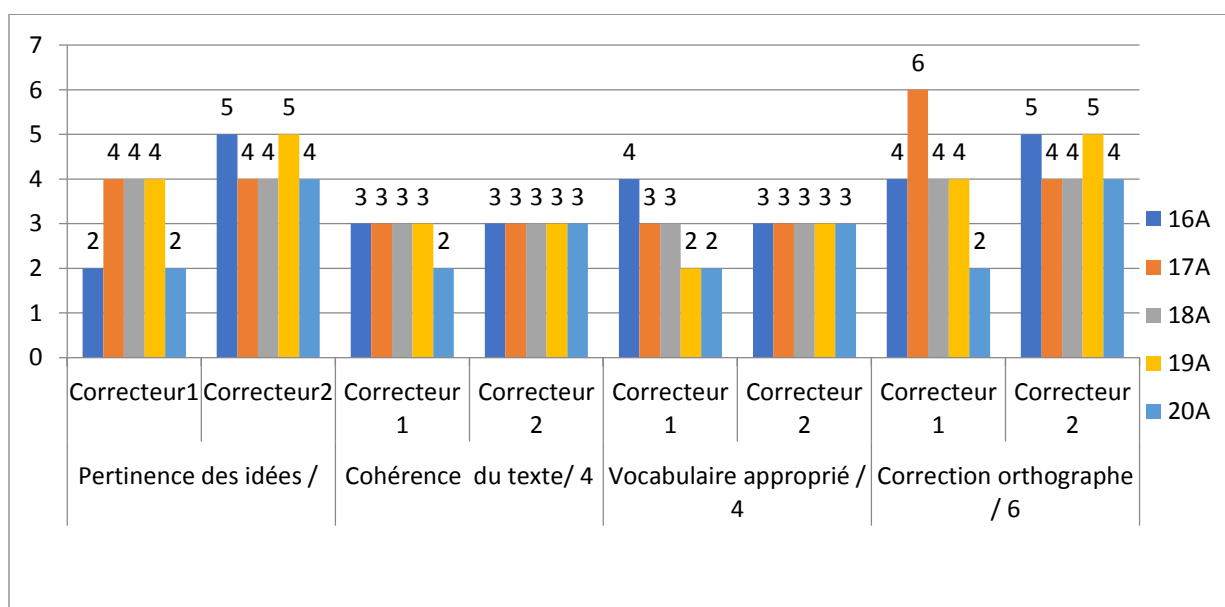


Figure 25: Écarts d'interprétation entre correcteurs par critère des copies du lot 1.

La Figure 25 présente les notes accordées à chaque critère par les différents correcteurs des copies du lot 1. Pour ce lot (16A à 20A), les données révèlent pour le critère « **pertinence des idées** », un écart de 1 point est noté sur 1 copie, un écart de 2 points sur 1 copie et un écart de 3 points sur 1 copie ; tandis que pour le critère « **cohérence du texte** », un écart de 1 point est noté sur 1 copie. Pour le critère « **vocabulaire approprié** », un écart de 1 point est enregistré sur 3 copies. Enfin, au critère « **correction orthographique** », un écart de 1 point est noté sur 2 copies ; un écart de 2 points sur 2 copies également.

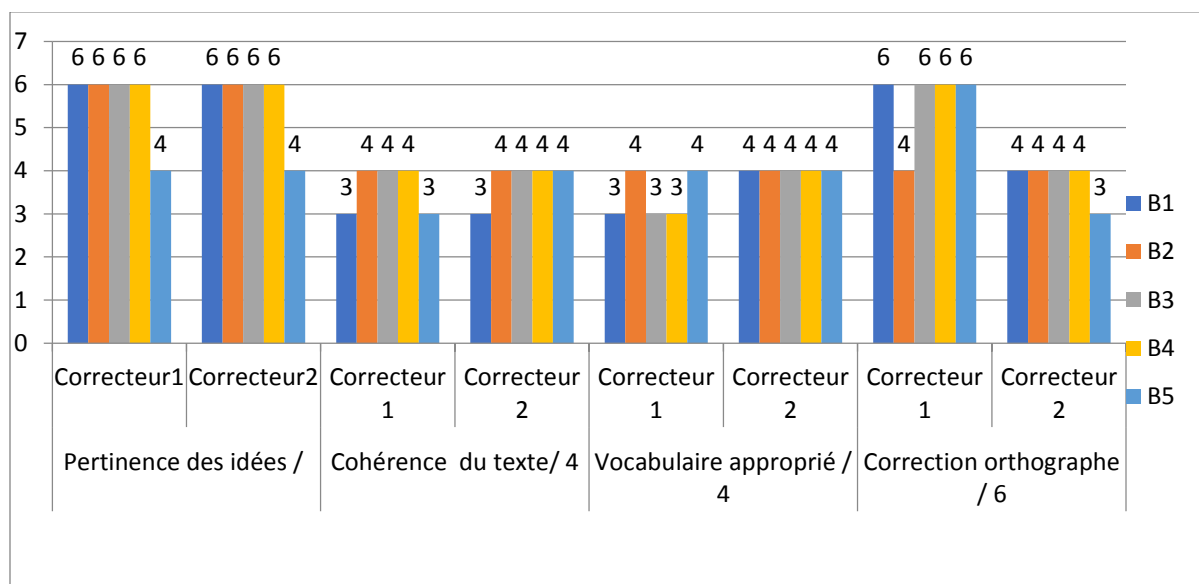


Figure 26: Écarts d'interprétation entre correcteurs par critère des copies du lot 2.

Les notes accordées à chaque critère par les correcteurs des copies du lot 2 sont représentées par la Figure 26 ci-dessus. Pour ce lot (B1 à B5), les données font apparaître au niveau du critère « **pertinence des idées** » aucun écart n'est enregistré. Au niveau du critère « **cohérence du texte** », un écart de 1 point est noté sur 1 copie ; au niveau du critère « **vocabulaire approprié** », un écart de 1 point est noté sur 3 copies. Enfin, au niveau du critère « **correction orthographique** », un écart de 2 points est enregistré sur 3 copies et un écart de 3 points sur 1 copie.

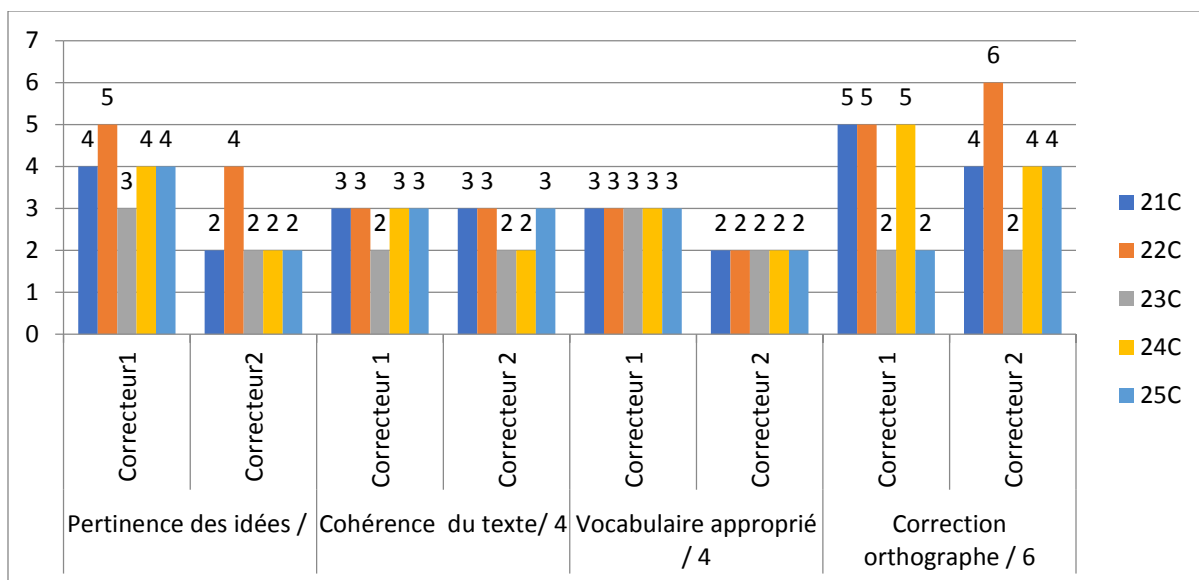


Figure 27: Écarts d'interprétation entre correcteurs par critère des copies du lot 3.

La Figure 27 répertorie les notes par critères accordées par les correcteurs des copies du lot 3. Dans ce lot (21C à 25C), les résultats révèlent que le critère «**pertinence des idées**» enregistre un écart de 1 point sur 2 copies et un écart de 2 points sur 3 copies. Les critères «**cohérence du texte**» et «**vocabulaire approprié**» enregistrent des écarts de 1 point sur respectivement 1 copie et 5 copies. Le critère «**correction orthographique**» enregistre un écart de 1 point sur 3 copies et un écart de 2 points sur 1 copie.

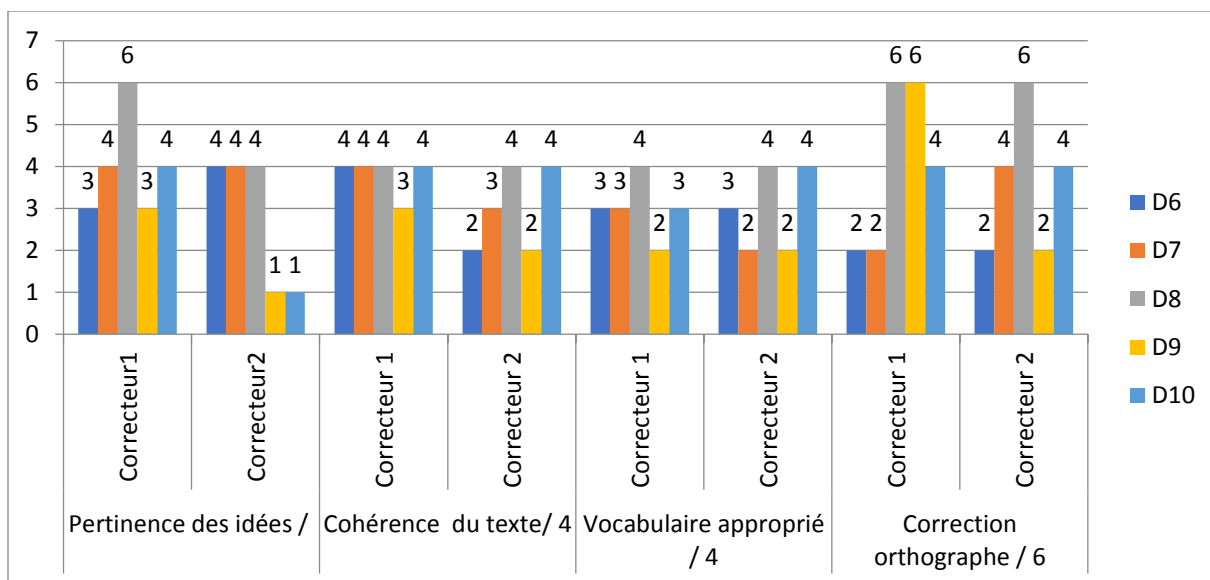


Figure 28: Écarts d'interprétation entre correcteurs par critère des copies du lot 4.

Les notes accordées par les correcteurs du lot 4 aux différents critères sont présentées par la Figure 28 ci-dessus. Pour ce lot (D6 à D10), les constats suivants s'imposent : Le critère «**pertinence des idées**» enregistre des écarts de 1 point sur 1 copie, 2 points sur 2 copies et 3 points sur 1 copie. Le critère «**cohérence du texte**» enregistre des écarts de 1 point sur 2 copies et 2 points sur 1 copie. Au critère «**vocabulaire approprié**», des écarts de 1 point sont notés sur 2 copies. Pour le critère «**correction orthographique**», des écarts de 2 points sont notés sur 1 copie et 4 points sur 1 copie.

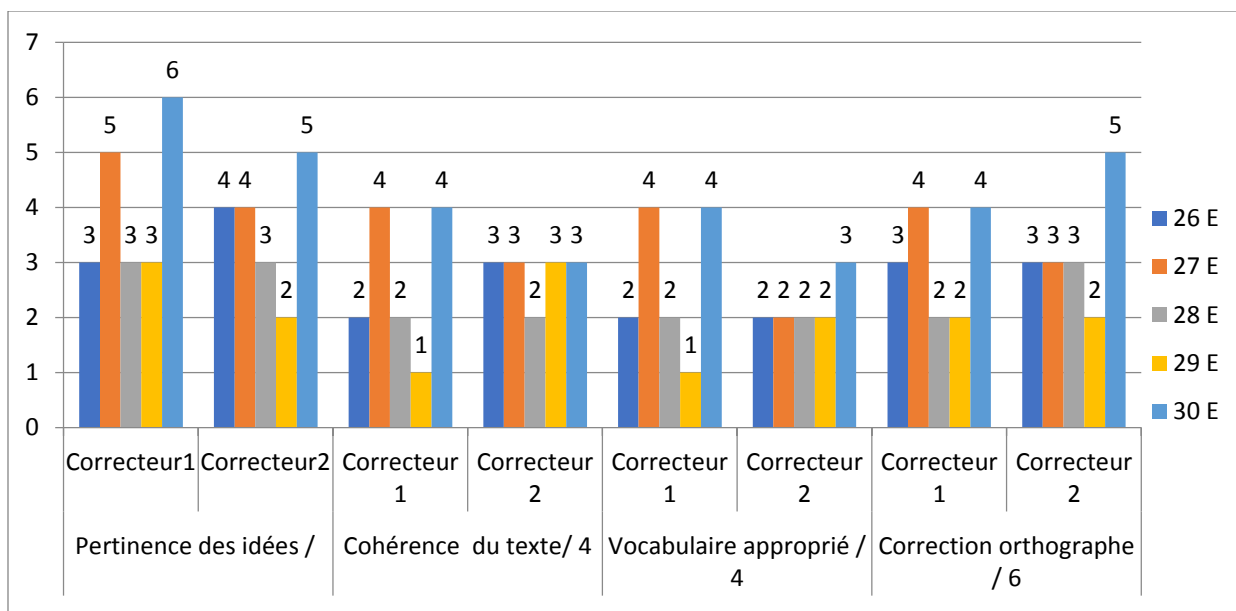


Figure 29: Écarts d'interprétation entre correcteurs par critère des copies du lot 5

La Figure 29 représente les notes accordées aux différents critères par les correcteurs du lot 29. Ce lot (26 E à 30 E) donne les résultats suivants : Le critère «**pertinence des idées**» enregistre des écarts de 1 point sur 4 copies. Au critère «**cohérence du texte**», il est noté des écarts de 1 point sur 3 copies et 2 points sur 1 copie. Des écarts de 1 points sur 2 copies et 2 points sur 1 copie sont répertoriés au critère «**vocabulaire approprié**». Un écart de 1 point sur 3 copies est noté au niveau du critère «**correction orthographique**».

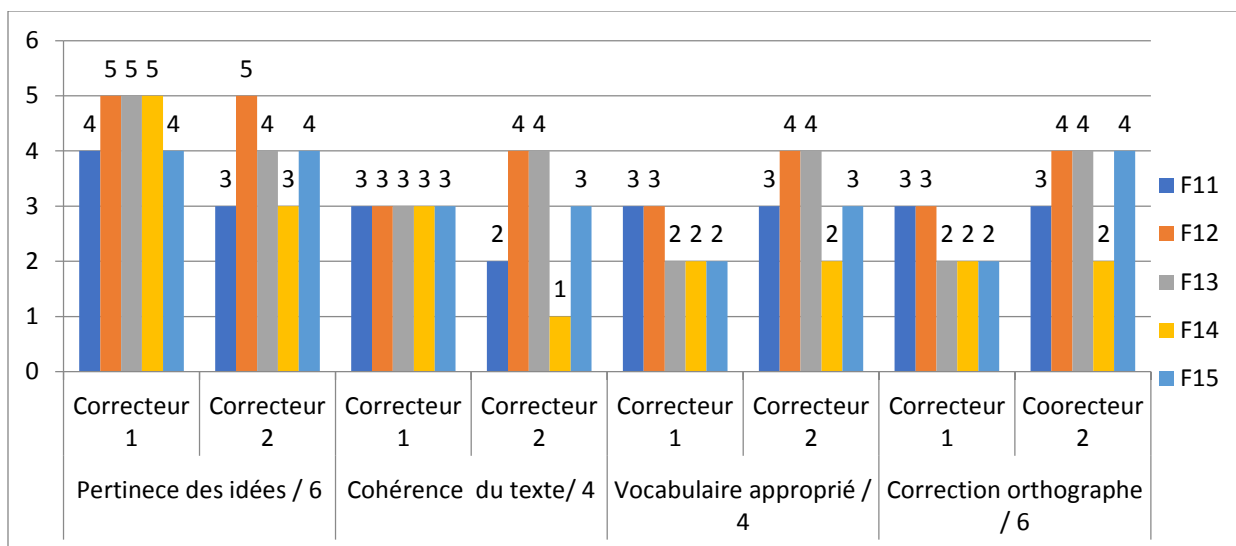


Figure 30: Écarts d'interprétation entre correcteurs par critère des copies du lot 6

Les notes accordées aux différents critères par les correcteurs du lot 6 sont représentées par la Figure 30 ci-dessus. Pour ce lot (F11 à F15), les résultats révèlent qu'au critère «**pertinence des idées**», des écarts de 1 point sur 2 copies et 2 points sur 1 copie alors qu'au critère «**cohérence du texte**», sur 3 copies, on enregistre un écart de 1 point et sur 1 copie un écart de 2 points. Le critère «**vocabulaire approprié**», enregistre un écart de 1 point sur 2 copies et un autre de 3 points sur 1 copie. Au critère «**correction orthographique**», il est noté un écart de 1 point sur 1 copie et un autre de 2 points sur 2 copies.

Le Tableau XXX récapitule les écarts enregistrés par critère sur les copies corrigées par les correcteurs. Il se présente comme suit :

Tableau XXX: Récapitulatif des écarts par critères et par copies.

Critères	Nombre de copies dont l'écart est de :				
	0 points	1 point	2 points	3 points	4 points
Pertinence	11	10	7	2	0
Cohérence	16	11	3	0	0
vocabulaire	11	17	2	0	0
orthographe	10	9	9	1	1

Globalement, les données révèlent que les plus gros écarts notés se situent au niveau du critère «**correction orthographique**». Ce constat pourrait s'expliquer par l'absence de balises sur les erreurs à sanctionner et celles à tolérer pour ce niveau, un aspect que nous approfondirons à la section suivante.

La mise à l'essai devait, dans une certaine mesure, montrer la pertinence du modèle à se rendre compte du niveau d'acquisition des compétences des élèves en lecture et en écriture. En d'autres mots, il s'est agi de vérifier le niveau d'appropriation des outils par les correcteurs, de s'informer sur la pertinence de ces outils et de recueillir les recommandations pour faciliter leur utilisation. Mais, certaines données ont paru plus ou moins muettes. C'est pour cette raison que nous avons eu recours d'une part, à une analyse documentaire et, d'autre part, à un questionnaire ouvert pour mieux comprendre les logiques qui sous-tendent les façons d'interpréter des enseignants.

4.3.4 Deuxième niveau d'analyse des interprétations

Le deuxième niveau d'analyse a consisté, d'abord, à l'examen du guide pédagogique de référence pour les enseignants. Ensuite, nous avons examiné les copies identifiées comme sources de gros écarts d'interprétation. Enfin, nous avons exploité les données issues du questionnaire pour mieux comprendre le niveau d'appropriation des outils par les enseignants et leurs façons d'interpréter les productions des élèves.

4.3.4.1 L'analyse documentaire

Comme, nous l'avons indiqué dans le chapitre 3 (voir page 106) l'examen des documents officiels en vigueur au Sénégal a révélé que la structure du Guide pédagogique pourrait encourager la superposition des contenus et non leur intégration. En effet, ce document de référence pour les enseignants propose un contenu structuré de la façon déclinée par la Figure 31 qui suit :

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

Objectifs d'apprentissages	Objectifs spécifiques	Contenus	Durée
Lire un texte descriptif	Dégager l'idée générale de textes descriptifs Explique de façon détaillée le texte descriptif Identifier les caractéristiques d'un texte descriptif	- Idée générale du texte, -Caractéristiques de la description : actions, qualificatifs (forme, couleur, taille), verbes d'état (être), connecteurs spatiaux (devant, derrière, à côté, non loin de, près de...) comparatifs de supériorité, d'infériorité, d'égalité (plus...que, moins...que, aussi...que, autant que, comme) Articulations spatiales : au milieu, à droite, au premier plan, là... Les présentatifs : c'est là que..., il y avait...	6 semaines Pour le palier
	Lire à haute voix des textes descriptifs	Pour la lecture à haute voix développer : -le repérage de la ponctuation -l'élargissement de l'empan visuel -l'anticipation du sens -la prononciation correcte -etc.	
Maîtriser les outils indispensables à la production d'un texte descriptif	Employer un vocabulaire adéquat	Vocabulaire : vocabulaire adapté au texte descriptif (adjectifs de couleur, de forme, de taille) et au thème connecteurs spatiaux (devant, derrière, à côté, non loin de, au milieu, à droite, au premier plan, là.....) Les présentatifs : c'est là que..., il y avait...	
	Employer les connecteurs spatiaux		
	Employer les présentatifs		
	Chercher des mots et expressions dans le dictionnaire	Repérage des mots : définition, synonymes, contraires, mots de la même famille	
	Employer des déterminants	Grammaire : possessifs, démonstratifs, indéfinis	
	Employer l'adjectif qualificatif	Grammaire : épithète, attribut, mis en apposition	
	Identifier le nom attribut	Le nom attribut	
	Employer le complément du nom	Grammaire : le complément du nom et l'apposition	
Employer le complément de l'adjectif	Grammaire : le complément de l'adjectif		
	pronom relatif « le quel »	lesquelles	
	Ecrire correctement sous la dictée du maître	Dictée de textes descriptifs	
Produire un texte descriptif	Produire un premier jet en respectant une fiche de critères	Les différentes caractéristiques du texte descriptif, son organisation (du tout au particulier, description de haut en bas, de droite à gauche) suite de paragraphes...	
	Evaluer son premier jet		
	Réécrire le texte	Intégration des éléments de grammaire, conjugaison, vocabulaire, mots liens, etc.	
	Lire à haute voix un texte produit par un élève		

Extrait du Guide pédagogique 3^e étape-pp.89-91

Figure 31: Déclinaison de la compétence de production d'écrit dans le guide pédagogique

Cette structuration favorise une tendance à la superposition des contenus et objectifs avec une logique d'opérationnalisation additive, séquentielle et linéaire, au détriment d'une mobilisation et d'une combinaison efficaces malgré la volonté théorique bien affirmée d'éviter les dérives de la PPO, à savoir : l'émiettement, le saucissonnage, l'atomisation des contenus.

Il apparaît également dans le document une certaine confusion entre les composantes relevant de la compétence en production d'écrit (écriture) et celles relevant de la compétence en étude de texte (lecture). Le contenu des épreuves de 2013, tel que mentionné précédemment, le prouve également

Le constat est que l'adoption du langage des compétences, c'est à dire l'usage des concepts de cette approche, est loin de garantir la modification de la logique d'opérationnalisation propre aux programmes par objectifs décrite plus haut. Par conséquent, le défi est moins ce changement de langage que le renversement de paradigme dans la conception de l'apprentissage et ses répercussions sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation. Par ailleurs, la question de la conformité en lien avec les composantes didactiques des compétences en lecture et en écriture nous amène à nous intéresser à cette section du guide pédagogique. Les extraits ci-dessous constituent des éléments qui ont attiré notre attention et confirment un certain nombre d'hypothèses que nous avons formulées à la section précédente.

La Figure 32 confirme, dans son contenu, les objectifs assignés à la lecture à la 3^e étape. En effet, la compréhension et l'oralisation sont les objectifs spécifiques répertoriés dans le programme. Pour le premier, il est question de retrouver l'idée générale du texte et d'identifier ses caractéristiques (ici texte narratif). Pour le second, l'élève est invité à lire le texte à haute voix. Telle que déclinée, cette structure reste muette sur certains aspects essentiels de la compétence en lecture comme présentée dans notre cadre conceptuel et issus des dernières découvertes scientifiques dans ce domaine.

Objectifs d'apprentissages	Objectifs spécifiques	Contenus	Durée
Lire un texte narratif : récit, conte, compte rendu, histoire drôle...	Dégager l'idée générale de textes narratifs	- Idée générale du texte,	6 semaines pour le palier
	Expliquer de façon détaillée un texte narratif	- Caractéristiques :	
	Identifier les caractéristiques d'un texte narratif	Verbes d'action, l'intention de communication, chronologie des faits ; début, développement, fin ou situation initiale, éléments perturbateurs, situation finale connecteurs temporels et logiques : puis, ensuite, enfin, aujourd'hui, hier, autrefois, etc. Temps verbaux (le temps de la narration : présent de narration, le passé composé) Pour la lecture à haute voix développer : -le repérage de la ponctuation -l'élargissement de l'empan visuel -l'anticipation du sens -la prononciation correcte -etc.	
	à haute voix des textes narratifs		

Extrait du guide pédagogique- Langue et communication-Troisième étape-p.84

Figure 32: Les apprentissages ponctuels en lien avec la lecture de texte narratif.

D'emblée, il serait important de rappeler les composantes de la compétence en lecture retenues par les didacticiens du domaine. Lire c'est construire du sens pour faire autre chose que lire. Dans cette perspective, 1) la construction du sens se fait par l'extraction des éléments explicites mais également implicites du texte; 2) la réaction à une variété de textes qui suggèrent à l'élève un certain nombre de sentiments nés de sa lecture; 3) l'évaluation de la démarche adoptée par l'élève dans son contact avec les textes et, 4) l'utilisation des contenus, des stratégies à d'autres fins, autrement dit, le transfert des acquis pour la réalisation d'autres tâches. Or, la composante identifiable dans ce guide est celle liée à la construction du sens. Les trois autres composantes ne sont pas clairement repérables. De plus, la lecture à haute voix donne l'impression de la volonté de prise en charge de la compétence orale qui, pourtant est un sous domaine de la communication selon les indications du Guide. La proposition de démarche dans ce même document (Figure 33) abonde dans le sens de notre compréhension de la question.

Lecture

Démarches

De nombreux échecs dans l'apprentissage de la lecture résultent souvent d'un enseignement formel dépourvu de situations fonctionnelles, significatives pour l'apprenant. On ne lit pas pour lire, la lecture doit servir à quelque chose :

- on lit pour prendre plaisir, pour exécuter une tâche, pour s'informer, pour apprendre : lecture compréhension
- pour faire une communication : lecture à haute voix.

A/ objectif « dégager l'idée générale » et analyser les caractéristiques

Démarche possible

1. Lecture silencieuse
2. Compréhension générale : les élèves observent puis lisent le texte, prennent des indices qui vont les aider à comprendre ce texte. Les indices sont à rechercher :
 - dans la mise en page du texte (observation du texte), un ou plusieurs paragraphes, alinéas, le titre, le nom de l'auteur, la typographie, les illustrations, le ou les destinataires,
 - dans le texte (lecture du texte), la ponctuation, les majuscules, les temps employés, les mots connus, les mots liens
 Tous ces indices permettent :
 - d'identifier le texte (un récit, un dialogue, une lettre)
 - de connaître le thème du texte (idée générale : c'est l'histoire de...on parle de...)
3. Analyse des caractéristiques du texte : à partir d'une grille, les élèves font un relevé des caractéristiques du texte : vocabulaire, temps des verbes, mots liens, etc.
4. Compréhension détaillée du texte.....
5. Lecture à haute voix (si nécessaire)

B/ Objectif : développer la lecture à haute voix
La lecture à haute voix se retrouve à deux endroits du Guide pédagogique :

- comme une étape facultative de la lecture compréhension/analyse des caractéristiques,
- ou durant une séance proprement dite de « lecture à haute voix » préconisée pour développer les compétences d'un bon lecteur tant au niveau de la gestuelle que de la manière de dire un texte en situation de vraie communication.

Il convient de distinguer deux objectifs :

1. - oraler un texte
2. - communiquer en lisant un texte à haute voix

Extrait du guide pédagogique- Langue et communication-Troisième étape-pp[93 et suivantes

Figure 33: Démarche de lecture telle que proposée dans le guide pédagogique de la 3^e étape

La démarche révélée par le guide indique deux objectifs visés par la compétence en lecture : 1) dégager l'idée générale et analyser les caractéristiques et 2) développer la lecture à haute voix. Les éléments décrits pour atteindre ces objectifs ne permettent pas d'identifier les composantes de la compétence en lecture telles que décrites plus haut.

L'analyse du guide de la 3^e étape révèle des limites non négligeables en regard de la didactique de la lecture. Ces limites ne sont pas sans conséquence dans l'élaboration des épreuves comme nous l'avons déjà observé, mais également dans la prise en compte des indications des outils de jugement, comme nous le verrons dans la section consacrée aux résultats issus du questionnaire ouvert soumis aux enseignants correcteurs lors de la mise à l'essai.

S'agissant de la production d'écrit, le problème révélé en lien avec la conformité réside dans le fait que, malgré la structure assez claire des contenus à enseigner, lors des évaluations, des confusions sont notées. Autrement dit, les contenus de la compétence en production d'écrit se retrouvent largement dans les épreuves de compréhension du texte. Or, la justesse de l'évaluation repose sur la cohérence entre les objets enseignés et ceux évalués. Le contenu des épreuves de 2013 révèle, malgré la suppression de l'épreuve de la dictée, une volonté de vérifier la maîtrise des règles de grammaire spécifiques en lien avec les composantes de l'écriture (cf. analyse des besoins). Le contenu de la Figure 34 renseigne davantage sur les composantes prévues dans le guide.

Maîtriser les outils indispensables à la production d'une lettre	Maîtriser l'emploi d'un lexique précis	Vocabulaire : mots adaptés à la lettre, formules d'interpellation (exemples : mon cher... ; chère amie...) formules de prise de congé (exemples : amicalement...fraternellement, je vous prie de...)
	Utiliser un dictionnaire	Recherche de sens, de synonymes, de mots de la même famille, d'exemples
	Employer le complément d'objet	Grammaire : le COD, le COI
	Employer des compléments de circonstance	Grammaire : les compléments circonstanciels de lieu, de temps
	Employer les différentes sortes de propositions	Grammaire : La notion de proposition, Les propositions : indépendante, principale, subordonnées
	Accorder le verbe avec son sujet	Grammaire : l'accord du verbe avec son sujet
	Conjuguer des verbes d'action usuels au conditionnel présent et au subjonctif présent	Conjugaison : emploi, formes verbales, verbes d'action usuels
	Orthographier correctement des mots	Orthographe : les adverbes en « ment »
	Employer le participe passé	Orthographe : L'emploi du participe passé avec être et avec avoir : quelques cas particuliers (COD avant et verbes pronominaux)
	Ecrire sous la dictée du maître	Dictée de lettres
Produire une lettre	Produire un premier jet en respectant une fiche de critères	Les différentes caractéristiques d'une lettre, son organisation,
	Évaluer son premier jet	Intégration des éléments de grammaire, conjugaison, vocabulaire, mots liens, etc.
	Réécrire le texte	
	Lire à haute voix un texte produit par un élève	

Extrait du guide pédagogique- Langue et communication-Troisième étape-p.85 et suivantes

Figure 34: Apprentissages ponctuels en production d'écrit (la lettre).

Le contenu du guide pour ce qui est des ressources devant faire l'objet d'apprentissages ponctuels en vue de produire une lettre touche un ensemble de disciplines outils comme le

vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. L'opérationnalisation des compétences n'est pas chose facile et conduit au risque, par souci d'exhaustivité, de tomber dans une approche trop analytique. Dans les épreuves de 2013, il est noté une tendance à évaluer ces disciplines outils, en plus d'observer les manifestations de maîtrise des acquis en production d'écrit. Les participants expliquent ce fait par le souci d'insister sur la maîtrise des règles et surtout d'inviter les enseignants à continuer à travailler ces aspects liés à la langue.

C/ Evaluation de la lecture

L'évaluation de la lecture portera nécessairement sur les deux aspects : *comprendre* (lecture/ Compréhension) et *communiquer* (lecture à haute voix).

Evaluation de la lecture compréhension
Il s'agit de voir si le lecteur est capable de donner des renseignements ponctuels sur le texte lu, le résumer, identifier les personnages d'un écrit, agir à la suite d'une lecture, etc.

Les exercices permettant d'évaluer les compétences du lecteur peuvent être sérialisés, en fonction du type de texte :

- **Texte narratif :**
Trouver la superstructure (silhouette) du texte, nommer les personnages, les caractériser, indiquer les circonstances (quand, où), trouver l'ordre chronologique des actions à l'aide des indicateurs de temps, repérer la situation initiale, l'événement perturbateur et la situation finale, visualiser l'ordre des événements sur une échelle de temps, trouver l'idée développée dans chaque paragraphe, donner un titre à chaque paragraphe, terminer un récit, modifier la fin du récit, proposer un nouveau titre, résumer le texte, porter un jugement.
- **Texte informatif :**
Répondre oralement à des questions de compréhension, repérer une ou plusieurs informations, mettre en relation plusieurs informations, reformuler pour faire comprendre.

Evaluation de la lecture à haute voix
Les textes de types différents ne se lisent pas de la même façon à haute voix.

Dans tous les cas, les comportements se font en lisant. C'est en lisant qu'on apprend à lire à haute voix. Mais ce qu'il ne faut pas oublier c'est qu'on lit à haute voix un texte déjà compris.

Il est nécessaire, alors, de se poser au moins les questions suivantes

- Qu'est-ce qu'on évalue, lorsque l'élève en action lit un texte à haute voix ?
- Quelles spécificités pour certains types de textes ?
- Avec quels outils procède-t-on ?
- Et, Comment le faire ?

Extrait du guide pédagogique- Langue et communication- Troisième étape-p.98 et suivantes

Figure 35: Indications sur l'évaluation de la lecture.

Le guide indique deux aspects à évaluer (Figure 35), à savoir la compréhension et la lecture à haute voix conformément à ce qui est indiqué dans les contenus à enseigner et à la démarche préconisée. Le document indique clairement pour l'évaluation de la lecture compréhension : « *Il s'agit de voir si le lecteur est capable de donner des renseignements ponctuels sur le texte lu, le résumer, identifier les personnages d'un écrit, agir à la suite*

d'une lecture, etc.» De cet extrait, il est possible de repérer l'extraction d'éléments explicites et implicites d'un texte, de la réaction au texte et de l'évaluation du texte. Mais, cela suppose au préalable, au niveau de la démarche que ces aspects soient clarifiés et travaillés effectivement par les enseignants. La fiche d'indications didactiques ne donne aucun élément lié à l'évaluation du texte, son appréciation ou la réaction au texte.

Au total, l'examen de quelques éléments du Guide pédagogique de la 3^e étape a révélé un certain nombre de constats : 1) une structure qui favorise la superposition des contenus au détriment de leur intégration, 2) une non prise en charge de toutes les composantes en lecture et en écriture, 3) une absence de distinction entre la compétence en lecture et celle de l'oral et 4) des indications très peu suffisantes en matière d'évaluation. Tous ces constats ne facilitent pas une interprétation adossée aux instruments proposés. Dans la section qui suit, nous examinons quelques copies à grands écarts et nous les croisons avec certaines données issues du questionnaire ouvert soumis aux correcteurs.

4.3.4.2 L'examen de quelques copies

Afin de mieux interpréter les écarts et d'observer les difficultés inhérentes à cet exercice, nous avons examiné les copies sur lesquelles portaient les écarts les plus importants. En voici quelques-unes : la Figure 36 représente la copie D6 de la tâche 2.

D6

- J'ai relu l'ensemble de mes réponses,
- Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises;
- J'ai corrigé mes fautes

Tâche 2 : Découvrir comment le jeune Abdoulaye a rusé pour sortir de sa situation. 10 points

1- En trois phrases, au plus, raconte ce que tu aurais fait à la place d'Abdoulaye

.....

.....

.....

.....

2- En trois phrases, dis en quoi cette histoire montre qu'il n'est pas bon de mentir même devant une punition?

il faut dire la vérité à le marabout

.....

.....

.....

.....

- J'ai relu l'ensemble de mes réponses,
- Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises;
- J'ai corrigé mes fautes

Figure 36: Copie D6, tâche 2

Cette copie est notée 1 par le 1^{er} correcteur et 4 par le 2^e correcteur, soit un écart de 3 points. En examinant la production, il apparaît qu'au niveau de la première partie de la tâche, l'élève n'a laissé aucune trace de sa production et à la deuxième partie une seule phrase. Cette différence d'interprétation peut s'expliquer différemment.

D'abord, au niveau de l'interprétation de la grille, il apparaît une différence d'interprétations chez les correcteurs. Le correcteur 1 semble mieux suivre les indications de la grille que le correcteur 2. En effet, le fait d'attribuer 1 point à cette tâche montre qu'il

a bien respecté les indications contenues sur l’outil d’interprétation. Le correcteur 2, en attribuant 4 points à cette copie, montre nettement que la grille ne lui a pas servi pour interpréter. Il s’est davantage fondé sur d’autres référents qu’il va falloir chercher à mieux appréhender dans le chapitre suivant.

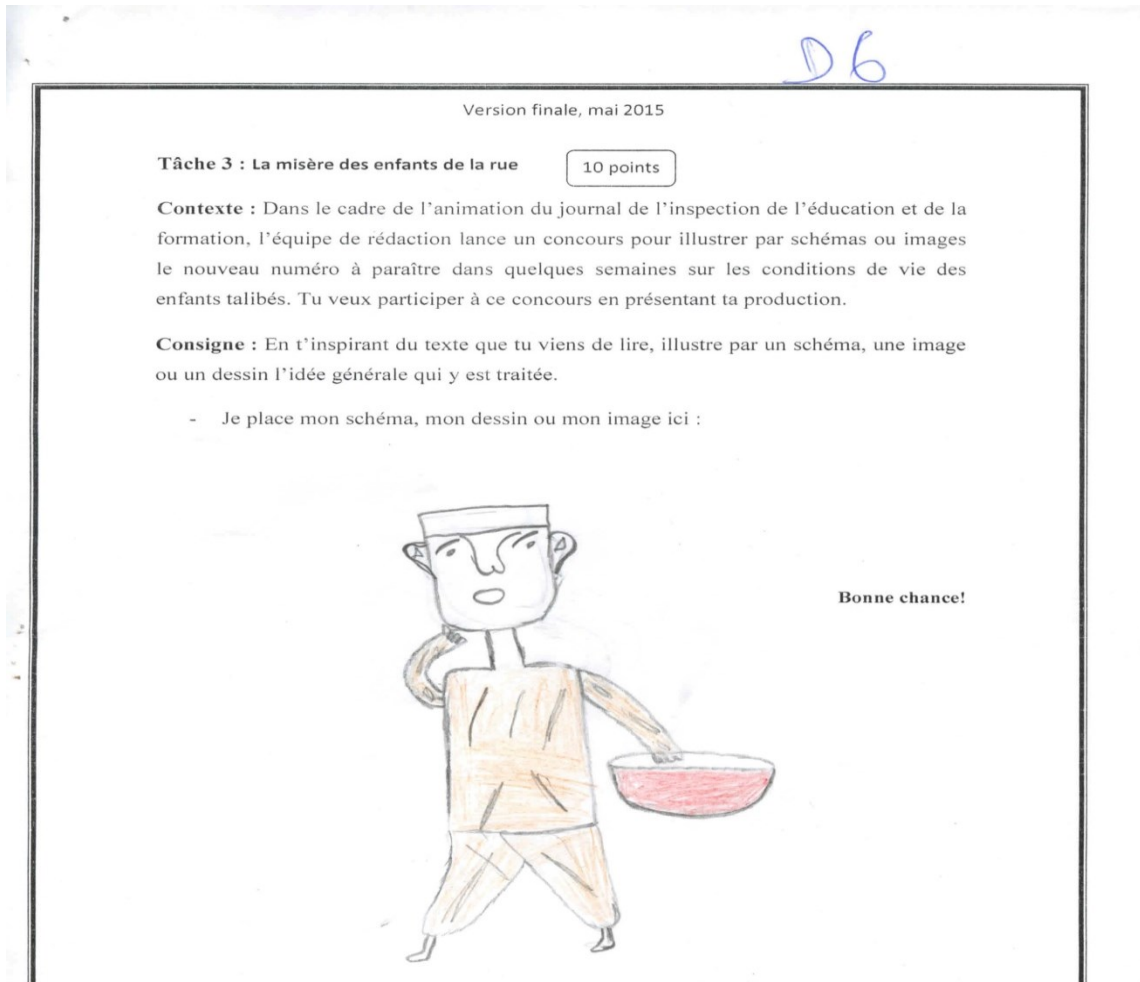


Figure 37: Copie D6-tâche 3

La tâche 3 de la copie D6 représentée sur la Figure 37 a fait l’objet d’un écart d’interprétation de 4 points entre les 2 correcteurs. En effet, le correcteur 1 lui a accordé 4 tandis que le correcteur 2 lui a donné 8 points, soit un écart de 4 points. Les sources de désaccord peuvent s’expliquer par la prise en compte des composantes de la compétence en lecture dans le guide. Cet aspect peut expliquer le fait que certains correcteurs

n'accordent pas d'importance à la tâche. Donc, ils auront tendance à ne pas pénaliser l'élève et à lui accorder un maximum. C'est d'ailleurs ce qui ressort des propos ci-dessous :

E6: *Je trouve le contenu de l'épreuve un peu en déphasage avec ce que nous faisons. C'est pour quoi, je ne vais pas pénaliser un élève sur des choses qui ne sont pas conformes. Donc, j'interprète son travail à ma façon.* (MAE)

Version finale, mai 2015 D9

Mon texte définitif (150 mots)

Profique de
27/06/2015

M. monsieur le directeur
de la Fondation de l'enfance

objet: Demande de soutien

Monsieur,

Je espère que vous allez bien. Je sollicite votre aide
de maltraitance des enfants. Les enfants qui
sont traités mal les enfants et de plus ils ont la mi-
sère et de tristesse. Je sollicite votre aide pour que sa puisse
arrêter.

Je vous prie d'agréer monsieur l'expression de mes sentiments
distingués.

E. interressé
Kéfi

Figure 38: Copie D9-Production d'écrit.

Cette copie (Figure 38) a enregistré un écart de 4 points entre les 2 correcteurs au niveau du critère correction orthographique. En effet, le correcteur 1 a accordé 6 points à ce critère contre 2 points par le correcteur 2 comme révélé le morceau de la grille représentée par le Tableau XXXI :

Tableau XXXI: Extrait de la grille descriptive pour le critère correction orthographique

Critère	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
Correction orthographique	6 points Le texte présente moins de 5% d'erreurs	4points Le texte présente entre 6 et 10% d'erreurs	2 point Le texte présente entre 11 et 15% d'erreurs	1 point Le texte présente plus de 16% d'erreurs

L'examen de cette copie et de la fiche de correction ³⁵montre que le correcteur 2 confond les types d'erreurs. En effet, des erreurs de syntaxe sont considérées comme des erreurs orthographiques.

Par ailleurs, il faut souligner l'absence de balises orthographiques qui précisent les erreurs à tolérer pour la 6^e année et celles à considérer. En effet, la consultation des documents de référence n'a pas permis de trouver des indications dans ce sens. Chaque enseignant y va avec sa propre compréhension des exigences. À l'examen de la copie, il semble que le correcteur 1 a confondu des erreurs de syntaxe à celles liées à l'orthographe.

Il ressort de l'analyse documentaire et de l'examen des copies que les sources d'écarts peuvent être diverses. Elles peuvent relever d'un vide didactique ou pédagogique par le manque de support ou l'incomplétude des documents existants. Elles peuvent également relever d'une conception de l'interprétation avec des référents pas nécessairement saisissables avec l'examen des copies. C'est pour mieux appréhender ces référents que nous exploitons les données issues du questionnaire ouvert adressé aux enseignants correcteurs.

³⁵ La fiche de correction est un support sur lequel chaque correcteur inscrit sa note. Elle permet de répertorier l'ensemble des notes et éviter aux différents correcteurs de laisser des traces sur la copie corrigée.

4.3.4.3 Les résultats issus du questionnaire ouvert

L'analyse des données obtenues lors de la mise à l'essai est complétée par l'examen des écarts en regard du profil du correcteur. Il sera également nécessaire de chercher à comprendre comment les correcteurs apprécient les outils d'interprétation mis à leur disposition et leurs façons d'interpréter les productions des élèves.

L'appropriation des outils par les correcteurs

Dans cette section, nous présentons les points de vue des enseignants sur les différents outils qui leur sont proposés. Rappelons que ces outils sont constitués du guide d'administration, de l'outil pour les élèves (support de copie), et des grilles descriptives.

Le guide d'administration permet d'harmoniser la démarche à suivre. Les réactions révélées par sa mise en application se résument en ces termes :

Le guide est en phase avec l'esprit prôné par la réforme et l'innovation de taille ici est la rubrique « Démarche générale » qui permet d'assister l'élève en mettant tous les atouts de son côté mais aussi de le rassurer. Le contenu est explicite et permet de savoir le travail à faire, les conditions dans lesquelles il va le faire; les modalités à respecter; ce qu'on attend de l'encadreur et de l'apprenant. (E1-MAE)

Dans son contenu, même si le temps alloué à l'épreuve est suffisant, sa répartition ne semble pas agréer les participants. Pour eux :

La durée de l'épreuve est raisonnable et satisfaisante. Cependant le respect de la durée allouée aux différentes activités des élèves n'a pas été facile. Pour l'épreuve de compréhension du texte, les 5mn pour l'appropriation du texte, de la situation et des consignes sont très insuffisantes, il a fallu 20mn pratiquement pour y arriver. La pause entre la tâche 1 et 2 et la tâche 3 n'a pas de sens dans la mesure où c'est la même épreuve. (E6-MAE)

Ces propos invitent à une certaine flexibilité qu'il faudra opérer dans la gestion de l'administration des épreuves. En effet, dépendamment du contexte, il est possible de s'ajuster, l'objectif étant de permettre une administration uniforme et un temps optimal pour la réalisation des tâches. Mais également, un élément important qui avait été pris en

compte semble négligé : la considération psychologique en relation avec le temps de concentration pour optimiser le rendement des candidats. En effet, la répartition des tâches dans le temps avait une certaine logique qui est celle de ne pas surcharger psychologiquement les candidats déjà habités par le poids psychologique du premier examen. Par contre, le constat est que les enseignants semblent davantage se soucier d'une logique de travail continu pour gérer la durée d'un examen à plusieurs épreuves. Autrement dit, le contexte de la tenue de cet examen tel que nous l'avions expliqué dans le Chapitre 1 occasionnait un déplacement massif d'élèves et d'enseignants et nécessitait la mobilisation de moyens colossaux. Plus la durée est longue, plus les coûts liés à la prise en charge sont élevés. Il semble que c'est cet aspect qui est mis de l'avant par les enseignants plus que la considération psychologique.

Par ailleurs, les participants soulignent sa nouveauté dans le système. En effet, malgré le caractère important de l'harmonisation des pratiques en contexte d'évaluation certificative, ce document est absent dans le dispositif national. Les seules consignes reçues étaient orales, à chaque début d'épreuve.

Quant à **l'outil pour les élèves**, même s'ils ont apprécié positivement l'outil d'autoévaluation de la démarche en regard de son contenu novateur, les participants ont constaté que cet outil sous la forme d'une liste de vérification n'a pas été renseigné par les candidats. En effet, au détour des copies, nous avons constaté qu'aucune ne présentait des traces renseignant sur les listes de vérification qui avaient été prévues après chaque tâche. Cela peut s'expliquer par le caractère nouveau de cet outil, d'une part, et par la non prise en compte de son importance dans le dispositif, d'autre part. En effet, les participants reconnaissent que c'est une première dans une épreuve d'examen. Ils saluent l'innovation qui, d'une certaine façon contribue à faciliter le travail et à réviser le contenu à rendre, comme l'attestent ces propos :

L'innovation de taille que je salue c'est la présence d'éléments qui aident l'élève à réviser le contenu de sa copie en le comparant aux indications de la consigne. Ainsi, il peut vérifier s'il a répondu à l'ensemble des questions ou non. (E2-MAE)

Par ailleurs, il est possible de voir que les administrateurs n'ont pas insisté sur la nécessité de renseigner ces listes. Des rappels n'ont pas été faits et au moment de recevoir les copies remises, il n'y a pas eu de vérification qui permettrait d'attirer l'attention des candidats sur cet aspect. Sur l'ensemble des copies, aucun item des listes de vérification n'a été renseigné.

L'appropriation des outils de jugement : Les outils de jugement servent d'abord et avant tout à apprécier, à noter, à interpréter et à juger de manière uniforme et constante la valeur d'une performance. Leur fonction d'*appréciation ou de notation* consiste à identifier à l'intérieur de l'échelle, la description qui se rapproche le plus de la performance observée. La valeur de l'objet à évaluer s'observe à partir de manifestations observables prises en compte sous forme de critères clairement explicités. Leur interprétation situe la performance observée à un des niveaux d'une échelle. Le jugement de la qualité de la performance observée consiste quant à lui à comparer le niveau identifié au seuil de réussite ou à la norme. C'est dire donc que la correction exige des critères qui renseignent sur la valeur de l'objet à évaluer. Ces critères doivent être pertinents, indépendants, pondérés et peu nombreux. Les indicateurs et les niveaux d'exigence sont essentiels pour tendre vers l'atteinte du meilleur jugement possible sur les copies d'élèves tout en permettant d'illustrer les attentes pour chacun des critères de la tâche retenue. La construction de ces outils requiert tant une maîtrise des objets qu'à enseigner. Elle exige également un travail de collaboration.

Sur l'ensemble de ces principes directeurs, les participants semblent y souscrire en théorie. Ils ont bonifié de façon qualitative les modèles proposés surtout en ce qui a trait aux descripteurs. Toutefois, il s'est posé la question de la notation. En effet, la notation qualitative offre des renseignements descriptifs en ce qui concerne la performance observée et la situe par rapport au critère de réussite ou à la production attendue. Elle permet d'effectuer des observations plus précises et plus significatives des compétences. Mais, en pratique le système éducatif sénégalais emploie la notation chiffrée à tous les niveaux. Il s'agira d'attribuer une note au niveau de chaque échelon en veillant à la pondération des critères.

Des difficultés ont été enregistrées au niveau de la formulation des descripteurs, car il est plus facile de construire une grille si les participants ont déjà vécu la situation d'apprentissage avec les élèves. Dans ce contexte, nous étions avec des inspecteurs de terrain (première validation) et des inspecteurs personnels de directions nationales (deuxième validation), ce qui a rendu difficile la validation des grilles. Les grilles d'interprétation devraient aider à amoindrir les écarts de notes entre correcteurs en facilitant l'interprétation. Le choix des critères et les efforts de formulation des descripteurs devraient permettre aux correcteurs d'avoir une meilleure compréhension des traces laissées par les candidats dans la réalisation des tâches. Toutefois, les données recueillies ont révélé des écarts de notes entre correcteurs, écarts qui questionnent autant sur la qualité des outils que sur leur niveau d'appropriation par les correcteurs.

Les participants considèrent que *«les grilles sont bien choisies et claires. Le choix des critères est pertinent et les portraits bien élaborés.»* (E3-MAE). En comparant les grilles d'interprétation à ce qu'ils avaient l'habitude d'avoir comme support de correction, cet outil est plus complet et plus facile à utiliser. Il offre également plus de chance d'amoindrir les écarts entre correcteurs du fait de la précision des portraits. En outre le partage de la grille a permis une meilleure compréhension du sens des critères. L'indépendance des critères était souvent mal interprétée et occasionnait des dérives. Autrement dit, il y avait une sorte de détournement de l'évaluation critériée comme l'indique ces propos :

Moi, en production d'écrit, je disais à mes élèves de mémoriser un texte et pour n'importe quel sujet à l'examen de le réécrire tel quel. De ce fait, même s'ils perdent des points sur la pertinence, parce qu'ayant fait hors sujet, ils auront tous les points des autres critères. (E6-MAE- JDB)

L'avis de cet enseignant largement partagé par ses collègues confirme le détournement du sens des critères en évaluation. En effet, cet enseignant privilégie la «réussite» par tous les moyens au détriment de la maîtrise réelle des compétences à écrire. Ce qui est important pour lui, c'est plus la note obtenue à l'examen que les compétences intrinsèques développées par ses élèves. Une telle conception de l'évaluation est en porte à faux avec l'esprit de l'approche par compétences qui est de démocratiser la réussite en remettant l'élève au centre des apprentissages et les acquis scolaires transférables dans la vraie vie.

Il s'y ajoute, une certaine confusion dans la catégorisation des critères. Autrement dit, il y a une sorte d'imprécision au niveau du choix. Ces propositions faites par des participants abondent en ce sens:

Je propose d'intégrer l'utilisation d'un vocabulaire approprié dans la pertinence des idées. (E3-MAE)

Dans le critère pertinence, le nombre de mots exigés au moins doit être pris en charge par un indicateur, ce qui éviterait les devoirs très courts et donnerait un sens à la mention, par exemple, 150 mots au minimum. (E1-MAE)

Le participant E3 propose d'intégrer le **vocabulaire** à la **pertinence**. Il faut noter que la pertinence est associée à la liaison entre les idées et le thème à traiter tandis que le vocabulaire renvoie au sens des mots utilisés, c'est-à-dire au champ sémantique. Même si, une relation peut être établie entre les deux critères, il est possible de voir clairement la distinction à travers l'objet à évaluer. Un texte peut contenir des idées pertinentes avec un vocabulaire très peu évocateur et familier.

Le participant E1 quant à lui propose que la **suffisance des idées** soit associée à la **pertinence**. Cette possibilité est envisageable si l'on consent à retenir deux indicateurs : la liaison entre les idées et le thème et la suffisance de ces idées. En tout état de cause, le constat est qu'un travail rigoureux dans la précision des objets à évaluer, de leur dimension et des manifestations observables est nécessaire.

Ces difficultés notées dans le niveau d'appropriation des outils occasionnent une diversité d'interprétation. Autrement dit, les façons d'interpréter sont étroitement liées à la conception que l'on se fait de l'outil support mais également de l'expérience professionnelle.

Les façons d'interpréter des enseignants

La Figure 39 représente les données recueillies à l'aide du questionnaire complémentaire destiné aux enseignants correcteurs. Elle a permis d'identifier deux façons d'interpréter des enseignants.

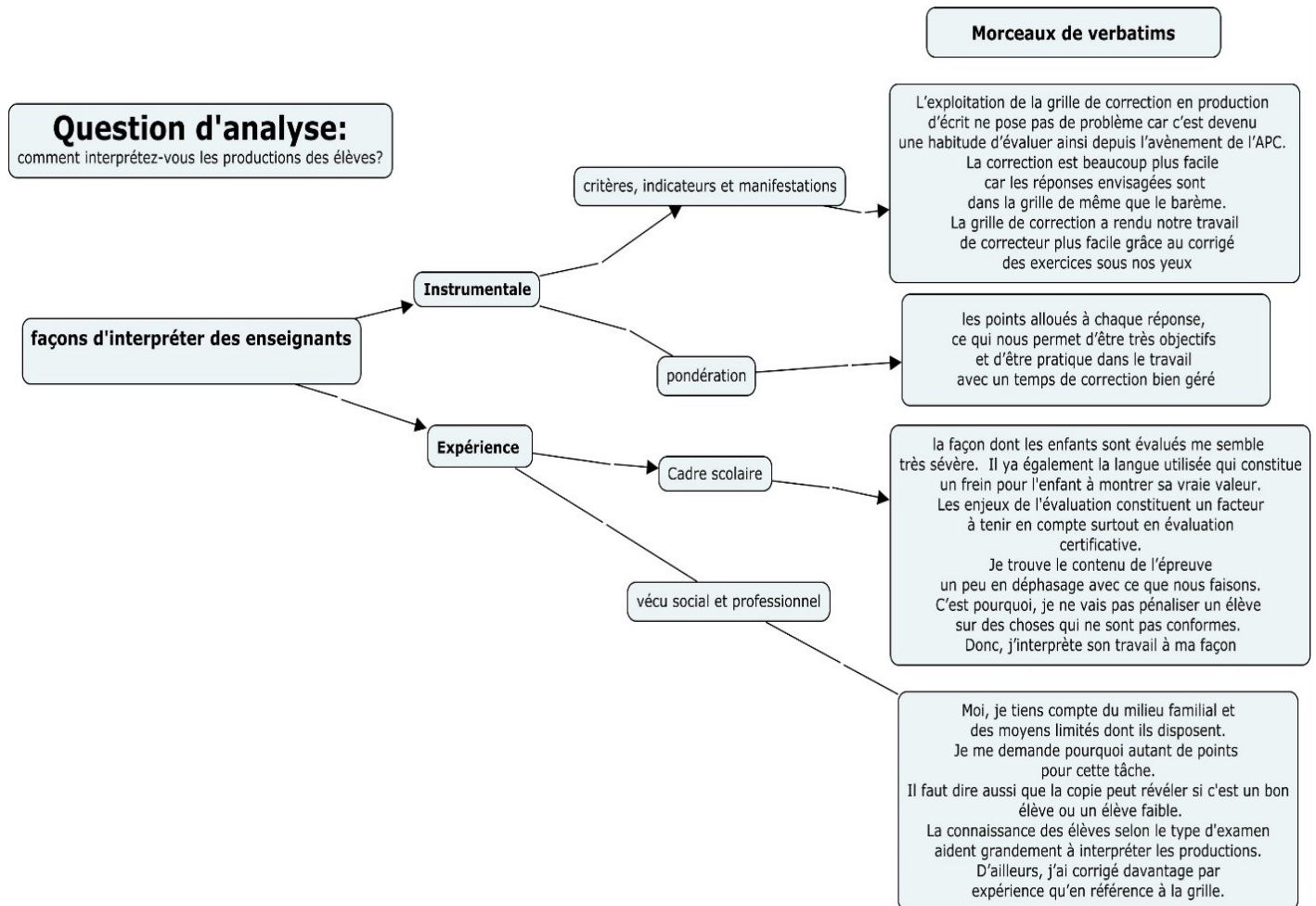


Figure 39: Données d'analyse des façons d'interpréter les productions des élèves.

L'exploitation des données recueillies révèle une façon instrumentale et une façon expérientielle d'interpréter les productions des élèves. Autrement dit, les instruments ne sont pas les seuls référents en matière de jugement professionnel des enseignants. D'autres référents sont à l'usage et fondent également la conviction des correcteurs. La façon instrumentale renvoie à l'usage des instruments d'interprétation qui semblent bien compris

et appréciés des enseignants. Pour eux, ces outils, de par les critères clairement déclinés et des pondérations logiquement réparties, facilitent leur travail de correcteurs.

Une autre façon est celle qui s'appuie sur leur expérience propre en lien avec la connaissance du cadre scolaire ou leur vécu social et professionnel. Autrement dit, le type d'évaluation choisi en lien avec le programme en vigueur constitue un aspect que chaque enseignant interprète à sa manière. Il s'y réfère au besoin pour tenter de comprendre comment ce facteur entre en jeu dans la production de l'élève. Également, la langue d'enseignement constitue un autre facteur sur lequel les enseignants s'appuient pour interpréter. En plus du cadre scolaire, le vécu social et professionnel constitue un autre référent qui sous-tend l'interprétation. Pour les enseignants correcteurs, le milieu social de l'enfant, en lien avec les moyens limités dont ils disposent; leur vécu professionnel sont autant de facteurs qui influencent leur jugement.

Les participants soutiennent également se référer aux catégories d'élèves que peuvent révéler les copies. Autrement dit, des traces sur la copie peuvent renseigner sur le niveau de l'élève et permettre une certaine interprétation de la production en tenant compte non plus sur la production présentée mais sur ce qu'il était supposé réaliser. C'est ce qui ressort des propos de E3 *«Il faut dire que la copie peut révéler si c'est un bon élève ou un élève faible»*. Sur le même ordre d'idée, E1 renseigne : *«la connaissance des élèves, selon le type d'examen aide grandement à interpréter les productions»*.

En synthèse

L'analyse des besoins avait déjà permis de constater des insuffisances et de déceler des incohérences entre l'approche préconisée et le dispositif d'évaluation mis en place. L'exploitation des résultats issus des validations a confirmé ces constats qui sont de différents ordres.

Nous soulignons tout d'abord la pertinence des propositions d'amélioration des modèles ; propositions fondées sur une bonne connaissance des programmes en vigueur et du contexte social, économique et politique qui sous-tend leur mise en œuvre, d'une part, et des révélations issues de sa mise en application pratique sur le terrain, d'autre part. C'est

un aspect important qui, comme une sorte de « leçons apprises » a permis aux différents participants de justifier certaines de leurs propositions.

En définitive, à l'issue des validations, le modèle proposé, après les différentes propositions retenues, est pertinent, en théorie, en regard de la grille de Durand et Ducharme (2014). Il est en cohérence avec les caractéristiques des situations de compétence et est conforme au programme en vigueur. De plus, il prévoit un ensemble d'outils permettant de garantir une administration harmonisée et une interprétation rigoureuse des tâches réalisées.

La mise à l'essai a révélé une bonne appréciation des outils de la part des participants de façon générale. Ils soulignent la nécessité de mettre en pratique l'usage de ces instruments tout au long de l'année scolaire pour mieux répondre aux objectifs de la réforme. Mais, malgré ces appréciations, beaucoup de difficultés ont été notées en ce qui concerne le jugement porté par les correcteurs. Ces difficultés sont révélées par l'existence des écarts entre les correcteurs au moment de l'interprétation des productions des élèves.

La clarté des descripteurs est certes à retravailler. Il est important à ce niveau de réaliser des validations empiriques des épreuves pour proposer des formulations de descripteurs qui sont en cohérence avec les traces attendues des élèves. Ces validations permettront d'avoir des copies-types pour mieux accompagner l'interprétation.

Également, des difficultés de maîtrise des éléments didactiques se sont révélées surtout pour ce qui est de la compétence en étude de texte. Les réactions des participants ont attesté d'un manque de compétence professionnelle en didactique de la lecture. Ce vide disciplinaire a été confirmé lors de l'analyse du Guide pédagogique, document de référence par excellence pour les acteurs du système.

D'autres difficultés comme l'absence de balises orthographiques et la confusion au niveau de la typologie et de la codification des erreurs dans le texte sont également notées. Ce qui repose la question du niveau et de la qualité de la formation des enseignants pour un meilleur pilotage et une mise en œuvre correcte de la réforme.

Au terme de cette analyse, il est possible d'affirmer que les outils sont tout à la fois pertinents et opportuns. Toutefois, il faut reconnaître que la façon d'interpréter les

productions des élèves n'est pas exclusivement instrumentale. En effet, des écarts énormes sont enregistrés sur certaines copies interprétées par des correcteurs différents mais s'appuyant sur le même outil et pour la même consigne. Les raisons de ces constats peuvent relever de plusieurs sources : niveau de formation, qualité des supports didactiques, routine, etc. Le chapitre qui suit consacrée au deuxième registre d'analyse des résultats devrait nous permettre de mieux comprendre ces raisons.

CHAPITRE V : DEUXIÈME REGISTRE D'ANALYSE : LA PRODUCTION ET L'USAGE NEGOCIES DES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION, SOURCE D'ENJEUX MULTIPLES

Le chapitre précédent a permis une analyse des résultats issus de la démarche de développement que nous avons adoptée. Ces résultats ont donné l'occasion de saisir l'opportunité d'envisager un modèle et d'en proposer un prototype validé à deux niveaux avant sa mise à l'essai. Également, il a été question de tester les différents instruments produits afin de présenter une description des faits issus de leur usage du point de vue des participants (enseignants correcteurs). Au-delà de l'intérêt que représente la place de l'instrumentation en évaluation de compétences, nous nous questionnons sur la façon dont les participants construisent du sens autour de l'élaboration et de l'usage de ces instruments.

C'est à ce questionnement qu'est consacré le présent chapitre qui examine le processus de création, de production, de façonnage d'idées et d'interprétation favorisé par notre démarche de développement. C'est la raison qui nous pousse à nous intéresser aux significations données par les acteurs et aux logiques qui fondent leurs actions. Nous sommes dès lors face à un élargissement de l'horizon conceptuel envisagé au départ de cette recherche. En effet, nous abordons notre objet dans une perspective largement instrumentale de l'évaluation. Cette première approche n'a pas été suffisante pour expliciter les logiques qui sous-tendent la production et l'usage des instruments dans ce processus de production.

Dans cette nouvelle perspective, nous avons eu recours à des éléments théoriques qui permettent de mieux saisir le sens que les participants donnent aux outils proposés ; mais également, comment ils évaluent les productions réalisées par les élèves. Dans un premier temps, nous présentons ces éléments théoriques qui s'articulent autour du concept de construction de sens tel qu'abordé par Wenger (2005). Dans un second temps, nous clarifions les données en faisant ressortir les dimensions ou caractéristiques particulières

des interactions et interprétations des acteurs face aux productions. C'est également une occasion de clarifier les logiques développées par les acteurs en relation avec leur expérience, les contextes, les situations et les projets.

5.1 Le concept de construction de sens

Un individu qui réalise personnellement une activité est engagé dans une pratique qui renvoie à une manière de faire, à la façon réelle et personnelle de réaliser une activité. La pratique n'est pas uniquement faite d'actes observables, d'actions et de réactions; elle est également composée de procédés de mise en œuvre et de stratégies de réalisation de l'activité en situation. De ce fait, la pratique a une double dimension : les façons de faire propres à une personne et les procédés pour respecter les prescrits. Appliquée à notre objet, cette double dimension concerne d'une part, les gestes, les conduites, les langages et, d'autre part, les objectifs, les stratégies et les idéologies intégrés à travers des consignes précisées par les outils supports.

Pour Wenger (2005), «la pratique se rapporte à la construction de sens en tant qu'expérience de la vie quotidienne» (p. 58). La négociation de sens se traduit par l'invention de nouvelles situations, impressions et expériences. En effet, il s'agit pour les acteurs de créer des situations qui «élargissent, redirigent, excluent, interprètent ou confirment, autrement dit, qui négocient de nouveau, les histoires de signification dont elles font partie» (Wenger, 2005, p. 59).

5.1.1 Les dimensions de la négociation de sens

La négociation de sens, caractéristique fondamentale qui mène à sa construction implique un ensemble d'accords conclus ou de contrats autour desquels les différents acteurs s'entendent. Elle implique également une attention constante autour des termes du ou des contrats et, éventuellement, permet de formuler les adaptations nécessaires pour l'atteinte du consensus envisagé.

Elle se manifeste par 1) une démarche active de production de sens à la fois dynamique et historique ; 2) une flexibilité et une souplesse de la perspective adoptée ; 3) une possibilité

d'influence réciproque ; 4) une prise en compte de plusieurs facteurs et avis ; 5) une conception de résolution en cohérence avec les facteurs et avis en présence et 6) une incomplétude de la résolution. Ainsi, «la négociation de sens est un processus à la fois historique, dynamique, contextuel et unique» (Wenger, 2005, p.60). C'est un processus multidimensionnel qui engendre l'interprétation de l'action.

Subséquent, une multitude de facteurs sont en jeu dans la dynamique de construction de sens chez les enseignants en activité d'évaluation. Il s'agit, par exemple, de 1) la structuration du système éducatif, 2) la formation des enseignants, 3) les contenus et les types d'évaluation à mettre en œuvre, 4) l'expérience des enseignants dans la gestion de ces évaluations, 5) les moments de passation des épreuves, 6) les rapports avec les acteurs impliqués au moment de ces épreuves, 7) l'environnement de réalisation, 8) les instruments disponibles, et 9) le milieu familial de l'élève, entre autres.

Dans le processus de construction de sens, les participants en situation interprètent et agissent. Chaque acteur y contribue de par sa qualité de membre du groupe professionnel en y intégrant sa propre histoire. Dès lors, la participation et la réification constituent les deux processus complémentaires en interaction autour desquels s'organise la négociation de sens. Ces deux concepts cristallisent les rapports dialectiques de l'expérience humaine et de la pratique.

5.1.1.1 La participation

D'usage très courant, la participation se définit comme l'«action de prendre part à une activité ou à un projet» (Wenger, 2005, p.61). C'est un processus dynamique qui implique à la fois action et connexion. Dans cette perspective, la participation peut être utilisée pour appréhender l'expérience des enseignants dans la communauté éducative, leur appartenance à une communauté particulière, leur engagement dans cette communauté et particulièrement dans la réalisation de ce projet de recherche. Cette participation est dès lors complexe dans la mesure où elle requiert des gestes divers et multiformes.

Dans le cas présent, la participation est personnelle, dans le sens où chaque participant s'engage personnellement en développant des stratégies liées à son expérience, mais

également sociale dans la mesure où chaque participant interagit avec d'autres. Dans ces interactions, les situations, les enjeux et les contextes ne sont pas extérieurs au processus. Ils constituent des facteurs déterminants dans la prise de décision. Ces gestes se réalisent au sein de la communauté. Ainsi, différentes zones d'interprétation naissent des interactions entre acteurs. Qui plus est, l'agir professionnel cache des savoirs, c'est-à-dire que les façons de faire des enseignants ne sont pas neutres et hasardeuses. Dès lors, deux principes fondamentaux doivent guider la posture du chercheur interprétatif : la valorisation des savoirs terrain et l'aménagement d'un cadre d'interfécondation des expertises. Du fait de l'engagement en communauté, une des caractéristiques de la participation est la reconnaissance mutuelle. Aussi, le rôle de mobilisation des objets matériels souvent mis en avant dans ce processus sera complété par une nouvelle démarche qui considère que l'activité est un acte collectif s'effectuant dans un espace structuré de contraintes tant dans sa temporalité que dans l'implication de différents acteurs. En tant que pratique collective, l'activité appelle une dynamique interactionnelle. Elle produit du sens dans la mesure où elle se réalise au sein d'un flux d'actions réalisées par différents participants dans un cadre où chacun se reconnaît comme membre du groupe, mais également conserve une certaine identité.

De même, en reconnaissant l'autre, on se reconnaît également. D'où le concept d'identité qui apparaît comme caractéristique tout aussi importante que celui de reconnaissance mutuelle. L'identité se construit par les liens de participation tissés avec les autres.

Wenger distingue la participation de la collaboration dans la mesure où elle peut comporter la double facette de liens conflictuels ou harmonieux, publics ou privés, compétitifs ou coopératifs. La participation est le reflet du caractère éminemment social de l'expérience humaine.

5.1.1.2 La réification

D'usage moins courant, la réification est un concept fort intéressant pour décrire l'engagement des participants dans un projet en tant que créateurs de sens. La réification se définit comme une façon de «traiter (une abstraction) comme si elle existe ou comme un objet matériel tangible» (Wenger, 2005, p. 63). Dans son sens étymologique, elle

signifie «transformer une chose». Elle «sert à décrire un processus qui consiste à donner une forme à notre expérience en créant des objets qui la cristallisent en une ‘chose’» (p.64). De ce fait, elle facilite l’adoption d’un consensus dans un processus de négociation de sens.

Le processus de réification est présent dans chaque pratique humaine. Son intensité dépend des enjeux autour de la pratique en question. Dans tous les cas, elle confère à notre expérience une forme bien concrète (Wenger, 2005).

La pratique du jugement professionnel fait référence à l’ensemble des faits et gestes constitutifs de l’évaluation. Pour Mottier Lopez et Allal (2008), le jugement professionnel requiert des procédures cognitives de mise en relation, de raisonnement, d’interprétation, d’appréciation et de prise de décision. Il est également une pratique sociale en ce sens qu’il s’appuie sur des normes établies, des outils conçus, des langages adoptés, des cultures véhiculées dans des contextes sociaux.

Dans la pratique du jugement, aussi bien la participation que la réification portent l’empreinte de ces normes, ces outils, ces langages et ces cultures. En plus des instruments dans leur rôle de médiation dans le cadre de l’interprétation des productions menant au jugement, il existe différentes opportunités dont use l’enseignant lors de cette pratique, la valeur et le sens qu’il donne à ses informations, les référents sociaux, scolaires ou autres qu’il convoque.

Ceci et d’autant plus soutenable que : «le savoir n’est jamais séparé de la personne [...] il s’inscrit au contraire à même sa relation avec la personne et son expérience immédiate des circonstances dans lesquelles cette relation se produit» (Bourassa, Blair et Chevalier, 2007. pp. 1-2)

Le processus d’interprétation et de construction de signification dans lequel est engagé l’enseignant aux prises avec la pratique de jugement professionnel exige de lui d’avoir recours aussi bien au savoir, à l’expérience et à l’analyse des contextes en regard des attentes. Le caractère multidimensionnel de l’acte invite à chercher, à identifier les référents en jeu et de comprendre la manière dont les enseignants construisent leur jugement en fonction de ces référents et des contextes singuliers. Ceci est d’autant plus intéressant qu’en plus des référents officiels, d’autres référents qu’on pourrait qualifier de

référents internes et parfois non officiels orientent l'interprétation des significations (Tessaro, 2016).

5.2 La construction de sens lors des validations

Le travail de construction de sens des participants aux différentes validations (inspecteurs de terrains et inspecteurs membres de directions nationales) est tributaire des différentes expériences, des schèmes interprétatifs, culturels, des langages et des significations contextuels. Qui plus est, l'environnement social et culturel tel le statut du français, les programmes dans leur évolution et leur cohérence de réforme en réforme, le niveau d'appropriation de la part des principaux acteurs, principalement les enseignants, constituent des axes clés qui inspirent et organisent les logiques de construction et d'usage d'instruments dans le processus d'évaluation des apprentissages.

Trois questions devraient trouver de réponses lors des validations. Il s'agit de :

- Quel niveau de complexité, de signifiante et de conformité aux principes didactiques des disciplines, l'épreuve proposée doit-elle prendre en compte lors de son élaboration?
- Que doivent comprendre les documents d'accompagnement ?
- Quels sont les ajustements à apporter pour que la pertinence de l'épreuve soit optimisée ?

Lors de la première validation, la synthèse des données en lien avec les situations proposées faisait ressortir que la situation globale de lecture est pertinente, en ce sens qu'elle va au-delà de ce que les élèves ont l'habitude de réaliser comme tâche pour embrasser un élément important qui requiert la réflexion : l'inférence. Elle répond également aux caractéristiques d'une situation de compétence, à savoir la complexité, la signifiante, l'authenticité et la conformité. En effet, elle exige la mobilisation d'une variété de ressources tirées des disciplines-outils comme la grammaire, le vocabulaire, et l'orthographe. Elle est également signifiante puisque la vie des talibés est un phénomène de la vie courante au Sénégal donc connue des élèves. Elle est authentique car les tâches à réaliser renvoient aux réalités du milieu de vie des élèves. Enfin l'étude du texte narratif est prévue dans le programme actuel du Sénégal. Par conséquent cette situation répond à la caractéristique «conformité».

De cette synthèse, il est possible de retenir trois éléments en lien avec les caractéristiques des situations de compétences telles que nous les avons analysées dans notre cadre conceptuel et la position des acteurs participants à la validation. D'abord, au plan **de la complexité**, il est important de s'interroger sur cette caractéristique en termes de la quantité des ressources à mobiliser ou en termes de la pertinence du choix de ces ressources. Il sera également important d'aborder la question de la différence entre une superposition de contenus enseignés et une combinaison efficace et harmonieuse d'un ensemble de ressources disponibles. Ensuite, au niveau de la **signifiante**, nous verrons particulièrement la question des disparités zonales pour une évaluation à dimension nationale. Puis, s'agissant de la **conformité**, est-elle simplement limitée au type de texte (ici texte narratif) comme le soutiennent les participants à la validation ou s'agit-il d'une conformité en termes de composantes didactiques en lien avec la compétence en lecture? Enfin, le lien entre une position d'acteurs donneurs d'ordre avec une posture normative et les limites soulignées dans les contenus des épreuves antérieures sera discuté.

5.2.1 Les résultats en lien avec la complexité des situations

L'élément essentiel de la notion de compétence sur lequel les auteurs semblent s'accorder est «l'accomplissement efficace d'une tâche» (Rey et al. 2012 : 14). Cette tâche renvoie à une action à la fois utile et fonctionnelle. Autrement dit, l'action est intentionnelle et poursuit un but bien précis.

Dans le cadre de cette recherche, la tâche de production d'écrit rejoint parfaitement cet élément essentiel. Son but est de convaincre de la nécessité de soutenir les enfants talibés qui vivent des conditions difficiles. L'élève est invité à démontrer qu'il est bien sensible à ce phénomène et qu'il s'engage dans sa résolution en proposant des pistes.

De même, les tâches d'étude de texte exigeaient d'une part, une prise de position de l'élève, donc une appréciation du comportement du principal personnage du texte (tâche 2) et, d'autre part, dans le but d'illustrer le numéro du journal de l'école de proposer une illustration qui résume le contenu du texte proposé : Les dures conditions de vie des talibés (tâche 3).

La question à se poser demeure la suite à donner aux productions des élèves et leur possibilité de vérifier que les intentions derrière ces épreuves (illustration du journal de l'école par une étude de texte, lettre de sensibilisation aux mécènes par la production d'écrit) sont effectivement réalisées. Autrement dit, est-ce que l'élève qui s'engage dans sa production pour qu'elle soit choisie pour illustrer le journal de l'école ou que sa lettre soit retenue pour solliciter l'engagement des partenaires est informé du choix effectué par les instances concernées? Cet aspect de la question renvoie à la mission de l'école qui «est un lieu d'apprentissage de la vie sociale plutôt que son exercice effectif» (Rey, et coll., 2012, p. 13). Il s'agit alors de l'usage scolaire de la notion de compétence qui consiste à savoir comment l'élève parvient à mobiliser un certain nombre de ressources pour résoudre un problème inédit. L'objectif est plutôt d'engager les élèves sur des activités qui ont du sens dans l'univers humain et dont la fonctionnalité est apparente.

L'engagement et la responsabilité dont les élèves font montre dans la réalisation des tâches sont puisés dans un répertoire de ressources acquises à la fois à l'école et hors de l'école. En effet, pour le cas spécifique de ce thème, les enfants vivent au quotidien le débat qu'il suscite. La presse écrite et audiovisuelle réserve une grande place à ce phénomène. De ce fait, les articles de presse et les reportages sont autant de ressources que les enfants peuvent utiliser pour réaliser les tâches demandées.

Abordant la question de la diversité des ressources, il est important de souligner d'emblée que la compétence inclut les savoirs, elle s'appuie sur ces derniers et exige leur organisation systémique et fonctionnelle. Par conséquent, évaluer une compétence n'est pas simplement évaluer la maîtrise des ressources (savoirs- savoir-faire), c'est également évaluer le niveau d'autonomie et d'adaptabilité dont l'élève fait montre lorsqu'il se retrouve en situation inédite (Scallon, 2004; Tardif, 2006; Legendre, 2007). Bosman, Gérard et Roegiers (2000) notent à ce sujet : «Dans une évaluation de compétences, il s'agit de cerner l'essence d'une compétence, c'est à dire ce qui est de l'ordre d'adaptation et de la prise d'initiative» (p.124). Dès lors, la compétence est loin d'être constituée de la somme des ressources dont elle requiert la mobilisation; elle implique aussi et surtout la capacité d'initiative et d'adaptation. C'est le lieu de sélectionner, dans un répertoire de ressources, celles jugées pertinentes et de les combiner en fonction du contexte et du but à atteindre (Legendre,

2007). Il va s'en dire que c'est la pertinence des ressources qui importe davantage que la quantité.

Cet aspect a été souligné lors de l'analyse des besoins. En effet, l'analyse des épreuves de 2013 avait révélé une tendance forte à vérifier la maîtrise des ressources liées aux disciplines outils (grammaire-vocabulaire-orthographe-conjugaison) au détriment de la capacité à mobiliser de façon autonome et efficace ces ressources. Autrement dit, l'essentiel des questions est en rapport avec des aspects de contenus disciplinaires dont on veut absolument vérifier l'acquisition. Selon Perrenoud (1997), il existe une première acception de la notion de compétence qui renvoie à celle d'*objectifs* conçus comme des comportements observables et mesurables dont l'opérationnalisation s'apparente à une liste de contenus qui prend la forme d'une décomposition hiérarchique des compétences visées au terme de la formation en leurs éléments constitutifs. (Legendre, 2007).

5.2.2 Les résultats en lien avec la signifiante des situations

La finalisation des activités scolaires est l'un des aspects novateurs de l'approche par compétences. Cette finalisation implique la perception de l'usage de l'activité à réaliser par l'élève qui devrait le motiver davantage. Un des moyens de rendre perceptible cette finalisation pourrait être la signifiante des situations dont l'objectif est de donner du sens aux apprentissages. Pour ce faire, il est nécessaire de s'appuyer sur des éléments du milieu pour une prise en compte des centres d'intérêt des élèves. Le thème sur la situation des enfants talibés fait partie du quotidien au Sénégal; du moins pour les enfants qui vivent dans les centres urbains et qui les croisent dans les rues, partout. Rappelons que le même thème a été abordé autant en étude de texte qu'en production d'écrit.

Sur la signifiante de la situation de production d'écrit, un des participants de la seconde validation soutenait :

La correspondance à un organisme partenaire implique très rarement les élèves dans la réalité. À ce niveau, je suggère de modifier le contexte et de parler plutôt de correspondance entre élèves d'écoles jumelles par exemple, où les meilleures productions seront retenues et envoyées. (IEE3-EI)

Ce propos renvoie aussi bien à la signifiante de la situation de production d'écrit qu'à l'aspect réalisme de cette même situation. Autrement dit, le participant a le souci de proposer aux élèves une situation qu'ils ont l'habitude de traiter. Il se réfère à son expérience en tant qu'enseignant, à la pratique habituelle. Pour lui, dans le cadre des correspondances scolaires, la situation serait plus signifiante. Ce qu'il semble ne pas tenir en considération, c'est que l'inédit constitue un aspect important de la compétence. Également, il y a une sorte de confusion entre les situations habituelles et les situations inédites. Dans les situations habituelles, il y a risque de retourner aux procédures relativement standardisées et stéréotypées, alors que dans les situations inédites qui peuvent être équivalentes à celles connues, l'élève démontre sa capacité à mobiliser des ressources et à faire face à un problème original. Les propos ci-dessous le confirment :

Différents itinéraires peuvent ainsi être empruntés par les sujets pour obtenir une performance en conformité avec les exigences de la situation. Ils doivent néanmoins disposer pour ce faire d'une certaine liberté d'action, d'une marge d'autonomie rendant possibles les adaptations nécessaires, ce qui rend la manifestation de la compétence étroitement dépendante du contexte. La notion de compétence conduit donc à placer l'individu au centre de l'analyse, mettant l'accent sur ce qui se passe dans la tête de la personne lorsqu'elle agit dans un contexte déterminé, plutôt que sur ce qui est objectivement requis par la tâche. (Legendre, 2007, p. 7)

La compétence s'adresse à l'individu et à ses habiletés propres. Elle exige pour sa manifestation une situation contextualisée et suppose que le sujet agisse par l'action laissant davantage de place à l'initiative et à la créativité. Ceci, d'autant que le travail scolaire ne peut se résumer à une simple restitution ou une exécution de stéréotypes prescrits.

Toutefois, sur la question des disparités zonales (rural vs urbain), il semble que la question de la signifiante pose problème quand il s'agit d'une épreuve nationale. En effet, dans un pays comme le Sénégal où les disparités régionales sont aussi flagrantes, il sera difficile de respecter cette caractéristique c'est-à-dire de proposer une situation qui atteigne tous les enfants relativement à leur centre d'intérêt. Les intérêts des élèves des campagnes peuvent être totalement différents de ceux des élèves des centres urbains. Sous ce rapport, il y a des

risques réels de tomber sur ce que Perrenoud appelle «l'indifférence aux différences», exacerbant ainsi les inégalités. Face à cette difficulté, l'idée d'épreuves décentralisées peut être pertinente. Il s'agit là d'une question politique qui se gère à un autre niveau. En effet, l'éducation est une des compétences transférées aux collectivités locales. Dès lors, chaque entité devrait disposer d'une certaine autonomie dans le choix des outils et modalités d'évaluation, même si des balises nationales fourniront des cadres de références à respecter. La révision de l'Acte III de la décentralisation devrait se pencher sur cette question afin de mieux répondre à certains enjeux en lien avec l'esprit et la lettre de la réforme.

La question d'intégrer la même thématique c'est-à-dire la liaison de l'étude de texte à la production d'écrit dépasse la notion du type de texte (retenu dans les épreuves au Sénégal) pour toucher son sens. La pertinence se justifie par le fait que les enfants baignent dans un environnement linguistique particulier dû au statut du français comme langue d'enseignement, ce qui rend difficile la production dans cette langue. Il est établi que pour s'exprimer, il faut avoir quelque chose à dire, il faut avoir envie de le dire et il faut également les moyens pour le dire. Autrement dit, la signifiante des situations, l'environnement contextuel et motivationnel sont importants tout autant que les moyens linguistiques. L'enfant pour qui le français est une seconde ou troisième langue et qui n'a l'occasion de la parler qu'à l'école a besoin d'un environnement de communication propice. Sous ce rapport, la liaison lecture-écriture apparaît comme un élément de solution. En effet, les idées issues de l'exploitation du texte lu peuvent alimenter l'élaboration d'un corpus riche et varié et faciliter la production d'écrit.

5.2.3 Les résultats en lien avec la conformité des situations

Les résultats issus des validations ont révélé que les participants trouvent les situations en parfaite conformité avec le programme. En effet, le type de texte proposé en étude de texte et la tâche à réaliser en production d'écrit sont inscrits au programme de la 6^e année primaire. Ce sont ces éléments qui semblent être les seuls aspects pris en compte par les participants.

Les validations effectuées et la mise à l'essai ont permis de retenir l'adoption d'un modèle conçu autour des composantes répertoriées dans les Tableaux XXXII à XXXVII qui suivent :

Tableau XXXII: Composantes retenues pour une épreuve d'étude de texte

<p><u>Caractéristiques en lien avec les situations de compétence</u></p> <ul style="list-style-type: none">• La situation exige de l'élève qu'il mobilise un ensemble de ressources.• La situation renvoie à la réalité du milieu de vie de l'élève.• Le texte a un sens pour les élèves; la tâche leur pose un défi. <p><u>Caractéristiques en lien avec les composantes didactiques</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Des questions portent sur le repérage des éléments explicites du texte.• Des questions portent sur le repérage d'éléments implicites du texte.• Elle comprend une tâche d'interprétation du texte.• Elle comprend une tâche de réaction au texte.• Les types des questions sont variés.• L'épreuve est réalisable dans le temps prévu.

Tableau XXXIII: Composantes retenues dans une épreuve de production d'écrit

<ul style="list-style-type: none">• La situation exige de l'élève qu'il mobilise un ensemble de ressources.• La situation renvoie à la réalité du milieu de vie de l'élève.• Le texte a un sens pour les élèves et la tâche leur pose un défi.• Les consignes de la tâche d'écriture sont bien précisées.
--

Tableau XXXIV: Composantes du guide d'administration

<ul style="list-style-type: none">• Les différentes étapes de passation sont décrites.• Les objectifs de chaque étape sont clarifiés.• Les activités des administrateurs sont précisées.• Les activités des élèves sont détaillées.• L'horaire prévu pour chaque activité est indiqué.• Le document contient peu de feuillets, il est facile d'utilisation.
--

Tableau XXXV: Composantes d'une grille descriptive analytique

<p><u>Forme</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Les critères sont précisés.• Les échelons sont déterminés.• Le barème est indiqué. <p><u>Fond</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Le choix des critères est en cohérence avec les indications du programme.• Le nombre de critères est peu nombreux, il se situe entre 4 et 8.• Les critères sont indépendants.• Les critères sont pondérés.• Les critères sont formulés sous la forme d'une dimension et d'un objet à évaluer.• Les descripteurs sont rédigés selon un continuum en fonction des échelons retenus.• Le vocabulaire utilisé est univoque.

Tableau XXXVI: Composantes du document pour les élèves

<p><u>En-tête</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Identification du candidat (Prénom, nom, date et lieu de naissance).• Identification de l'école d'origine.• Identification du centre d'examen.• Identification du numéro d'appel. <p><u>Consignes</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Rappel des consignes de travail.• Aménagement des espaces de réalisation des tâches. <p><u>Outil d'autoévaluation</u></p> <p>À la fin de chaque tâche, une liste de vérification qui permet à l'élève de réviser sa copie est prévue.</p>
--

Lors des validations, les participants ont eu recours autant aux prescrits réglementaires en vigueur qu'aux valeurs qu'ils partagent. De plus, leur vécu, leur expérience en tant que professionnels et les contextes ont inspiré grandement les productions recueillies. Le même

constat a été fait lors de la mise à l'essai, précisément au moment de l'interprétation des copies des élèves.

5.3 La construction de sens lors de l'interprétation des productions d'élèves

L'interprétation implique le développement et l'usage d'instruments en même temps que la mise en place de procédures permettant de déterminer le niveau atteint par les élèves. Malgré l'existence d'outils élaborés à l'effet de réduire les écarts d'interprétation, le constat demeure qu'il existe bel et bien des écarts quelquefois énormes. Les outils ne suffisent pas à assurer l'absence d'écarts dans l'interprétation des productions; d'autres facteurs entrent en jeu dans ce processus. Facteurs souvent insaisissables si l'on se situe dans une perspective exclusivement instrumentale de l'évaluation.

Rappelons que la mise à l'essai devrait permettre de répondre aux questions suivantes :

- Comment les enseignants se sont-ils appropriés les outils proposés?
- Quelles sont les façons de faire des enseignants sous-jacentes à l'usage des outils de jugement proposés?

5.3.1 La pratique du jugement professionnel

Dans la littérature en lien avec le domaine de l'évaluation, le jugement professionnel a longtemps été normatif. Il semble s'opérer une sorte de résilience de cette conception héritée de la docimologie. En effet, malgré, la perspective situationnelle née de l'approche par compétence, le souci des concepteurs d'instruments d'évaluation des apprentissages s'oriente vers la constance des résultats issus de leur usage. Pour Arter et Chappuis, (2007) « Les grilles descriptives analytiques peuvent servir à évaluer les apprentissages et ainsi donner un résultat constant... » (p.5). Ces instruments sont utilisés par les enseignants pour juger de la performance des élèves quand il est question de tâches complexes. De nombreux auteurs comme Scallon, (2004); Durand et Chouinard, (2012) ou encore Durand et Ducharme, (2014) ont insisté sur la nécessité de produire des instruments pertinents lorsqu'il s'agit d'interpréter les productions complexes. Toutefois, à l'analyse, il se pose

un problème dans la constance des résultats issus de l'usage de ces instruments. Autrement dit, des écarts plus ou moins grands continuent d'être observés entre correcteurs. Il se pose alors la question de savoir si la perspective instrumentale en évaluation ne devrait pas être réexaminée. C'est une des raisons qui ont poussé des auteurs comme Lafortune et Allal, (2008); Laveault, (2008); Morales Villabona et Mottier Lopez, (2013) ou encore Mottier Lopez et Tessaro, (2016) à se pencher sur la question du jugement professionnel en tant que pratique sociale.

Le développement de la modélisation d'un «jugement professionnel en évaluation» a été une préoccupation pour Lafortune et Allal, (2008) et Laveault, (2008). En effet, dans leur entreprise scientifique, ils ont souligné l'importance de relever en les comparant les apports et les limites des sources d'informations ainsi que les pratiques sous-jacentes à l'interprétation des productions par les enseignants.

Par ailleurs, l'enseignant ayant la responsabilité de l'évaluation de ses élèves, les dimensions sociales et collectives du jugement professionnel sous l'angle de la «modération sociale» ont été étudiées par Wyatt-Smith, Klenowski et Gunn, (2010). Il s'agissait pour ces auteurs d'examiner les rapports d'interconnexion existant entre les différents acteurs en présence dans la pratique de jugement.

Pour leur part, Morales Villabona et Mottier Lopez, (2013) situent le jugement professionnel sous l'angle d'une évaluation collaborative entre enseignants. Cette collaboration puise ses sources dans les règles, normes, valeurs et contextes. Ainsi, les auteurs parlent d'une perspective située de l'acte de juger.

Sans être exhaustif dans cette énumération, nous relevons que le caractère social de l'évaluation n'est pas un enjeu nouveau. Pour notre part, nous le situons dans la dynamique de construction de sens, s'appuyant certes sur des outils, mais également sur des règles explicites ou tacites, sur des normes écrites ou simplement admises, sur des valeurs communes ou individuelles et sur des contextes. Parlant de contexte, nous rappelons que cette recherche est réalisée en contexte africain avec des défis particuliers liés à la langue d'enseignement différente de la langue maternelle des élèves, aux effectifs, au niveau de formation des enseignants, entre autres. Toute chose qui complexifie davantage

l'appropriation de toutes les dimensions des sources d'inspiration et des façons de faire des enseignants quand il s'agit de porter le jugement sur les productions des élèves. Inspirée de la perspective wengerienne, la pratique du jugement professionnel reste un acte complexe. Elle peut être analysée à la fois comme un acte de reconnaissance mutuelle et comme une affirmation de l'identité du correcteur.

La pratique du jugement des enseignants : un acte de reconnaissance mutuelle

La reconnaissance mutuelle dans la pratique du jugement se manifeste de différentes façons : le correcteur face à une production est conscient que cette même copie va être examinée par son collègue. Il travaillera à produire un jugement qui reflète au mieux la production présentée d'une part et, d'autre part, pour chaque geste posé, il tentera de trouver des explications pour prévoir ce qu'il aura à donner à son vis-à-vis au moment de la confrontation. En cela, le correcteur reconnaît à son collègue une certaine légitimité à comprendre et à accepter ou réfuter ses arguments.

La pratique de jugement des enseignants : une affirmation de l'identité du correcteur

L'enseignant correcteur se légitime comme tel à travers sa connaissance de la classe, le climat de travail, les exigences, les conditions, etc. Pour lui, un enseignant n'ayant pas tenu de classe de 6^e année n'a pas la légitimité de juger les performances de ces élèves. Il dessaisit tout enseignant hors cette catégorie l'expertise d'être correcteur. Par ailleurs, l'enseignant se voit à travers ses élèves. Pour certains, la réussite des élèves est synonyme de celle de l'enseignant vu à travers les performances de ces derniers. Dès lors, dans la pratique de jugement, il existe une forte dose de l'identité du correcteur qui tient compte de son image beaucoup plus qu'il ne l'aurait fait à l'égard des acquis à vérifier.

Par ailleurs, l'affirmation de l'identité à travers le jugement se manifeste par l'idée selon laquelle, un échec massif serait un désaveu de l'enseignant. Le correcteur, au contact de la production et des outils opère un choix qui se rapproche plus de la traduction qu'il fait des contenus qu'il enseigne que des indications des instruments à sa disposition. Ce qui l'amène à contester la pertinence des contenus et objets à évaluer et à tenter d'interpréter la production non plus en lien avec les outils à sa disposition mais plutôt avec ce qui devrait,

à son avis, faire l'objet d'évaluation. Également, l'enseignant vit une situation d'ambivalence dans ses choix dictés, dans le cas présent, aussi bien par le code normatif du français repris par l'outil de jugement (grille descriptive) que par son interprétation de l'attitude de l'élève.

5.3.2 Les réifications dans la pratique du jugement professionnel

Il semble se dégager une vision qui renvoie à la réification en lien avec la prise en compte de certains aspects liés à l'interprétation conduisant au jugement. En effet, les enseignants ne s'appuient pas seulement sur les productions présentées pour porter leur jugement. Ils vont au-delà des aspects écrits pour élargir leur champ d'interprétation à d'autres considérations en lien avec les enjeux, l'environnement de travail, la connaissance qu'ils ont des élèves, l'interprétation des contenus des programmes, etc. Ces éléments « hors de portée » des outils proposés se révèlent pourtant pertinents pour comprendre les logiques des enseignants impliqués dans la pratique de jugement. Les réifications dans l'interprétation agissent comme une sorte de pratique individualisée qui rend difficile l'uniformisation de l'interprétation. Toutefois, elles facilitent la coopération entre les différents correcteurs impliqués car elles leur permettent de s'entendre sur les facteurs explicatifs des écarts au moment des confrontations entre couple de correcteurs.

Les réifications en rapport avec les enjeux se révèlent à travers les finalités de l'évaluation. En effet, dans le système sénégalais, les élèves sont soumis à plusieurs évaluations au cours de leur scolarité. Il peut s'agir d'une évaluation interne à l'école, d'une évaluation standardisée à l'échelle du district ou de la circonscription, d'une évaluation ministérielle ciblant quelques disciplines ou d'une évaluation certificative nationale comme l'entrée en 6^e ou le CFEE. Chacune de ces évaluations comporte des enjeux plus ou moins importants et qui influencent le jugement des enseignants. Les réifications semblent plus fortes lorsque l'évaluation comporte des enjeux élevés notamment lors des évaluations certificatives à l'échelle nationale. En effet, les conséquences qui peuvent découler de la décision à prendre à l'issue de l'évaluation ont une portée telle, ce qui amène les correcteurs à mesurer toute la dimension de leur acte.

Pour ce qui est de l'environnement de travail, les réifications portent surtout sur le caractère particulier du français en tant que langue d'enseignement mais également, deuxième, voire troisième, langue des enfants. Ce statut oblige à se représenter l'environnement de travail en pensant au niveau d'études des parents, à la disponibilité de ressources pour l'élève, bref aux conditions d'apprentissage dans lesquelles l'élève baigne. Autant de considérations auxquelles se réfèrent les enseignants pour porter leur jugement.

Les réifications concernent également les catégories d'élèves considérés comme «forts», «moyens» ou «faibles». En effet, ces catégories déterminent largement le jugement de la production, malgré l'anonymisation des copies. Les correcteurs tiennent compte de la catégorie à laquelle appartient l'élève pour porter leur jugement. Ce jugement pouvant ne pas être reflété par la production présentée. Cette façon de porter le jugement est souvent à l'origine du syndrome de « l'arbre qui cache la forêt » dans les productions écrites. En d'autres mots, il est souvent arrivé que le nombre d'erreurs orthographiques et grammaticales dans un texte cache la pertinence des idées et sa cohérence d'ensemble.

Concernant les contenus des programmes, il est apparu que la fiche d'indications didactiques ne donne aucun élément lié à l'évaluation du texte, son appréciation ou la réaction au texte. Il serait alors possible de conclure que les écarts notés au niveau de la tâche 3 ne seraient pas uniquement liés au défaut de clarté des descripteurs de la grille proposée. Ils peuvent également relever d'un manque d'informations sur les composantes de la compétence en lecture et conduire à une interprétation moins instrumentée. En effet, l'enseignant qui doute de la pertinence de la présence de cette tâche dans une épreuve peut avoir tendance à ne pas prendre très au sérieux son poids dans la performance de l'élève, ce qui peut avoir des répercussions sur son interprétation de cette tâche.

Par ailleurs, il faut souligner l'absence de balises orthographiques qui précisent les erreurs à tolérer pour la 6^e année et celles à considérer. En effet, la consultation des documents de référence n'a pas permis de trouver des indications dans ce sens. Chaque enseignant y va selon sa propre compréhension des exigences. À l'examen de la copie, il semble que le correcteur 1 a confondu des erreurs de syntaxe à celles liées à l'orthographe. (cf. figure 38 section 2.3.4.2)

Également, l'examen du guide pédagogique a soulevé la question de la cohérence entre les référentiels et l'approche en vigueur notamment en ce qui a trait au respect des composantes didactiques des compétences, leur structuration, les démarches d'apprentissage et d'évaluation. Cette question préjudicielle, à première vue hors de notre objectif, repose la question du quoi évaluer. En effet, une des valeurs instrumentales de l'évaluation est la cohérence. Or, un instrument cohérent devrait permettre de recueillir des informations sur le niveau des acquis de ce qui a fait l'objet d'enseignement et d'apprentissage. Et si les contenus d'apprentissage ne sont pas en adéquation avec la compétence visée, les résultats de l'évaluation ne seraient pas en adéquation avec ce qui est attendu. C'est le cas pour la compétence en étude de texte où des composantes fondamentales ne sont pas prises en compte dans le guide.

En synthèse

Ce chapitre a été l'occasion d'interpréter les données issues des validations et de la mise à l'essai afin de les rendre plus intelligibles en regard de notre objet. Comme nous avons eu à le rappeler tantôt, nous avons, à l'entame de cette recherche, adopté une perspective instrumentale de l'évaluation. Cependant, les données collectées tout au long du processus nous invitent à relativiser notre option de départ. Ce qui a permis l'élargissement de notre horizon conceptuel. En effet, il est apparu que la pratique de validation tout comme celle du jugement s'appuient sur des instruments certes, mais qu'elles se nourrissent également des contextes, des valeurs et de l'expérience personnelle des acteurs. Les rapports entretenus entre les acteurs et les objets entourant leur milieu ou particulièrement l'exercice de leur profession sont divers et variés. Cette diversité a enrichi les données et ouvert des horizons fort intéressants en matière de jugement professionnel.

CONCLUSION

Depuis plus d'une quinzaine d'années déjà, les systèmes d'éducation de certains pays dont le Sénégal ont adopté des curricula définis en termes de compétences à développer chez les apprenants. Dans ce contexte, la question de l'évaluation, surtout certificative, soulève davantage d'interrogations aussi bien dans les milieux professionnels que scientifiques. Cette recherche se veut une contribution à la réflexion engagée dans ce sens en soulevant quelques enjeux, dont la mise en cohérence entre les objets à évaluer et les composantes didactiques d'une part, et la production d'outils d'interprétation des tâches complexes facilitant le travail des correcteurs tout en garantissant le minimum d'écart possible dans le jugement porté, d'autre part. Autrement dit, il s'agissait pour nous de proposer un modèle d'épreuve certificative en étude de texte et en production d'écrit axé sur l'approche par compétences. Ce modèle est bâti autour des théories didactiques à la base des compétences ciblées et des recherches de dernières générations sur l'instrumentation en évaluation des apprentissages, soit des approches situationnelles. Un tel modèle devrait inspirer les concepteurs d'épreuves, au-delà des disciplines ciblées par cette recherche. L'enjeu est plus d'inviter à l'instauration d'une culture d'évaluation juste et objective qu'à une copie de modèles à transposition directe. Aussi, pensons-nous qu'il s'agit d'une opportunité d'ouvrir le débat pour une réflexion autour d'un dispositif d'évaluation en cohérence avec l'approche en vigueur, soucieuse de la réussite et garante des valeurs d'égalité, de justice et d'équité.

La démarche de développement adoptée a consisté à réaliser différentes opérations. D'abord, l'analyse des besoins nous a permis de confirmer les insatisfactions nées suite à la session d'examens de juin 2013. En effet, le constat d'un manque de prise en charge effective de l'esprit de la réforme dans ces épreuves a été constant aussi bien au moment de l'analyse des épreuves qu'au moment des entrevues avec les acteurs de terrain.

Ensuite, la conception du prototype et son contrôle qualité ont été des moments pendant lesquels nous avons eu recours aux théories didactiques et à la littérature sur l'instrumentation en évaluation de compétences. Puis, les validations ont été des moments forts réalisées avec deux groupes d'inspecteurs dont les positions et expériences ont permis

d'opérer des ajustements qui ont rendu le modèle plus opérationnel. Également, la mise à l'essai confirme la pertinence du choix d'impliquer les élèves de 6^e année et les enseignants dans le processus. Cette étape a permis de collecter des données pertinentes qui ont largement contribué à alimenter la discussion.

Enfin, la discussion a été l'occasion de rendre compte des incohérences notées et des vides constatés dans les références et, de façon générale, le dispositif en vigueur. Aussi, cette étape a-t-elle facilité la validation d'un modèle flexible dans son approche, cohérent et signifiant dans ses contenus et réaliste dans son projet d'implantation. Cette méthodologie a également inspiré des pistes de réflexion et d'actions.

La démarche adoptée a suscité l'émergence d'un ensemble de données en lien avec les formats d'épreuves, leurs contenus et, par voie de conséquence, leurs limites. Il a été également possible de se rendre compte que l'implication des acteurs à différents niveaux du système, a permis de bonifier le dispositif. Chaque niveau de participation aura aidé à reconsidérer le contexte, les contenus et le format pour une meilleure mise en cohérence avec les prescriptions officielles. Malgré ce souci d'un arrimage pertinent, il reste évident que l'absence d'un document de référence à la dimension d'une politique nationale d'évaluation des apprentissages, constitue une faille à combler dans l'urgence.

Les principaux résultats auxquels nous sommes parvenus sont à organiser autour de trois axes. Le premier axe suggère de repenser un dispositif global d'évaluation qui prend en compte les enjeux multiformes et qui s'appuie sur une instrumentation de qualité. Autrement dit, les situations d'évaluation à elles seules ne constituent nullement les seuls outils d'une évaluation certificative de cette envergure. Le guide d'administration dont la principale fonction est de permettre l'harmonisation des pratiques afin de fournir à tous les mêmes types d'aide, garantit dans une certaine mesure un traitement équitable des candidats face à l'épreuve. De même, les grilles de correction permettent une interprétation plus ou moins harmonisée des productions.

Le deuxième axe invite à considérer les contenus des épreuves non pas comme des extraits d'objets d'apprentissage saucissonnés et épars ; mais plutôt comme produits de choix cohérents à travers un tableau de spécification conçue en lien avec les contenus didactiques

des disciplines à évaluer. Dès lors, les concepteurs ne se limiteraient plus, à copier des épreuves faites ou proposées ailleurs ; ils sont invités à produire des outils arrimés sur un dispositif planifié et en cohérence avec un programme.

Enfin, le troisième axe concerne la nécessité de la formation des enseignants chargés de l'administration et de la correction des copies. En effet, il a été établi qu'un outil acquiert un sens dans son usage. Sa qualité dépend grandement de l'usage qu'on en fait. Autrement dit, même bien conçues, sans une bonne appropriation des enseignants utilisateurs, les grilles ne répondront à l'objectif qui leur est assigné. Là, nous nous sommes rendu compte d'une grande limite de notre recherche en lien avec l'implication des enseignants correcteurs dans la validation des outils.

L'évaluation de la démarche de développement a produit les résultats qui s'articulent comme suit:

Dans un premier temps, l'analyse des besoins a permis d'apprécier les épreuves proposées au Sénégal en regard des considérations didactiques, du tableau de spécification inspirée de la taxonomie de Bloom et de la grille d'évaluation des situations inspirée de celle de Durand et Ducharme (2014). Cette analyse a permis de se rendre compte des limites didactiques des épreuves et des besoins de les arrimer aux fondamentaux disciplinaires.

Dans un second temps, l'exploitation des questionnaires ouverts adressés aux inspecteurs a révélé un malaise chez ces derniers, traduisant un besoin réel de revoir le contenu des épreuves et de l'ensemble du dispositif pour mieux répondre à l'esprit des réformes curriculaires engagées. Également, des facteurs contextuels enregistrés ont permis de relativiser les théories à la base de notre cadrage conceptuel. Ces constats ont été retenus pour justifier dans une certaine mesure la démarche de développement adoptée et la construction du prototype à valider.

La conception du prototype a été l'opération qui a traversé tout le processus de recherche. En effet, de la conception préliminaire à la mise à l'essai en passant par les différentes validations, des mises à jour fréquentes ont été faites suite aux différentes analyses réalisées, même si notre cadrage conceptuel de référence est resté le point d'ancrage de notre modélisation.

Le contrôle qualité qui a suivi la modélisation avait pour objectif de vérifier la cohérence d'ensemble des outils en lien avec le cadrage théorique d'une part, et le contexte d'application, d'autre part. Des étudiants sénégalais, spécialistes du domaine de la mesure et de l'évaluation à l'université de Montréal, ont participé à cette phase. Leur apport a été fécond dans la prise en compte du contexte de mise en œuvre du modèle.

La première validation réalisée avec des inspecteurs sur le terrain a révélé plusieurs résultats qui ont contribué à l'amélioration du modèle. D'abord, il a été question d'uniformiser les concepts à l'usage pour faciliter la communication entre différents acteurs. Ensuite, l'organisation des tâches et leur adaptation au programme en vigueur ont été des éléments essentiels ayant retenu notre attention.

La seconde validation a été l'occasion pour les participants se situant au niveau des instances décisionnelles de se rendre compte des apports significatifs du modèle proposé. Ils ont pu enrichir le modèle avec des éléments importants qui tiennent compte des exigences en lien avec les politiques en vigueur. L'option de les associer à la recherche a été pertinente en ce sens que, du point de vue de la faisabilité en regard de la vision politique et des moyens disponibles, les propositions ont été discutées et validées.

La mise à l'essai a permis de dépasser les aspects théoriques pour tester empiriquement le modèle. D'abord, le fait d'impliquer les élèves de 6^e année a permis de se rendre compte des possibilités de ces derniers dans l'appropriation des consignes et la réalisation des tâches suggérées. Ensuite, la mise en œuvre effective des outils d'administration a révélé le niveau de prise en charge des aspects énoncés et de revoir les éléments inutiles qui alourdissent le document. Quant aux outils d'interprétation, leur niveau d'utilisation s'est révélé relatif selon le profil du correcteur. Enfin, cette mise à l'essai a suscité des interrogations sur la prise en charge effective des questions didactiques aussi bien dans la formation des enseignants que dans le contenu des documents de référence tels que le guide pédagogique en vigueur dans le système sénégalais.

Implantation et diffusion du modèle

Un des postulats de départ, à la base de cette recherche, était que la façon d'évaluer détermine largement la façon d'enseigner. Par conséquent, toute réforme visant la prise en

charge effective des pratiques enseignantes novatrices soucieuses de la réussite des élèves devraient mettre en place un dispositif d'évaluation en cohérence avec les objectifs de la réforme. Nous pensons que pour une implantation du modèle, il sera nécessaire d'axer les interventions sur deux pôles : le pôle de la formation initiale et celui de la formation continuée. C'est dans cette perspective que nous suggérons l'introduction d'un cours en instrumentation en évaluation au niveau du plan de formation des inspecteurs de l'éducation. Ces derniers assurant ces deux types de formation vont pouvoir les offrir aux enseignants dans les centres régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE) et sur le terrain. Également, dans les directions techniques comme celle des examens et concours et de l'enseignement élémentaire ou de la division évaluation de l'institut national d'études et d'actions pour le développement de l'éducation (INEADE), les dispositifs devraient converger vers un modèle en cohérence avec la politique nationale dans ce sens. Ce défi énorme est à combiner avec celui de mettre en place une politique nationale d'évaluation des apprentissages qui n'existe pas à ce jour. Ce cadre de référence permettrait d'avoir une vision harmonisée des options et des outils en cohérence avec les indications de la réforme.

L'implantation de ce modèle ne saurait alors se faire sans une politique cohérente ayant force de loi pour organiser et orienter la mise en pratique des options dans le sens de la réforme. Sans cadrage institutionnel, les pratiques peuvent aller dans tous les sens ; ce qui rend difficile l'atteinte des objectifs basés sur un programme d'ensemble comme le cas du programme d'amélioration de la qualité et de l'équité dans l'éducation de base (PAQEED) en vigueur au Sénégal jusqu'en 2025. Au niveau de la recherche, il faudrait penser à des modèles de recherche collaborative ou de recherche-formation afin de favoriser l'élaboration et l'expérimentation d'instruments en vue de l'appropriation et le développement de compétences par les différents acteurs du système scolaire.

La diffusion est essentielle dans une démarche de développement. Pour cette recherche elle devrait s'inspirer des stratégies antérieures dans la mise en œuvre des réformes que le système a connues. La spécificité de ce modèle en regard de son caractère pratique et pragmatique suggère une implication des principaux acteurs que sont les enseignants. C'est la raison pour laquelle nous suggérons d'utiliser les cellules d'animation pédagogique et

culturelle (CAPC) comme canaux de diffusion par excellence en association avec les équipes pédagogiques et les équipes-étapes des écoles. Ces cercles restreints de réflexion s'organiseront pour l'élaboration et la validation d'épreuves et d'outils en adéquation avec l'esprit de la réforme et qui épousent les contours didactiques des disciplines. Ces cercles seront supervisés par les inspecteurs dans le cadre de l'animation des districts et des CAPC.

Au vu de ce qui précède, nous pouvons relever que cette recherche contribue au développement du domaine de l'évaluation au triple plans social, méthodologique et théorique. En effet, au plan social et en lien avec le contexte spécifique du Sénégal, notre recherche montre la pertinence d'un dispositif global d'évaluation qui prend en compte les enjeux multiples et multiformes de l'évaluation certificative en contexte sénégalais. Ce dispositif pourrait s'appuyer sur une instrumentation pertinente et cohérente, construite avec les acteurs de terrain. Également, notre recherche confirme le besoin de la formation continue des enseignants, surtout la nécessité de les impliquer dans tout le processus de production et de validation des instruments d'évaluation dont ils sont les principaux utilisateurs.

Au plan méthodologique en lien avec les usages des approches participatives, notre recherche met en relief la pertinence de la recherche développement en tant que mode de production négociée d'instruments d'évaluation, avec les principaux acteurs concernés. Cette production négociée a misé sur l'expertise des enseignants et des élèves dans le processus de production et de validation des instruments. En effet, la démarche de développement que nous avons adoptée devrait favoriser l'émergence d'une culture de recherche sur le terrain par les praticiens eux-mêmes. Par ailleurs, nous espérons à travers l'implication des acteurs à la base dans l'élaboration et la validation des outils d'évaluation, contribuer à faire émerger une certaine conscience professionnelle autour des pratiques évaluatives. Aussi, serait-il pertinent d'envisager de mettre en place des conditions favorables à l'élaboration d'outils d'évaluation par les enseignants eux-mêmes. C'est dans cette logique que nous entendons engager d'autres perspectives de recherche-formation, de recherche-action et de recherche collaborative qui pourraient être menées avec des enseignants dans le but de constituer des laboratoires pour l'instrumentation en évaluation nécessaires à l'atteinte de la qualité des apprentissages. À cet effet, cette thèse constitue

une contribution majeure en même temps qu'un socle pour explorer davantage d'avenues en fonction des disciplines et des contextes.

Au plan théorique en lien avec le domaine de l'évaluation, notre recherche montre le caractère réducteur de la perspective instrumentale de l'évaluation. En effet, l'avènement de l'approche par compétence a semblé orienter les perspectives vers la recherche de l'objectivité comme en mesure. Autrement dit, les chercheurs semblent plus s'intéresser à produire des instruments permettant de réduire les écarts entre correcteurs en ayant recours aux grilles dans le cas des situations complexes. Le défi, pour eux serait de faire en sorte que ces instruments puissent répondre aux besoins de fidélité et de validité. L'usage de ces outils a montré les limites de cette perspective instrumentale. Car, il est apparu dans l'usage des outils, que les acteurs font face à des tensions diverses en lien avec les contextes, leur statut ou les valeurs qu'ils incarnent. Pour le cas du Sénégal, nous avons relevé plusieurs sources de tensions: 1) le contexte de l'évaluation certificative, sa place et son rôle dans la suite de la scolarité de l'élève; 2) la cohérence de l'évaluation avec les conditions d'apprentissage; 3) le statut du français considéré par certains comme frein au développement des potentialités des élèves en tant que langue étrangère; entre autres.

Ces constats vont soutenir la relativisation de la perspective purement instrumentale de l'évaluation. Désormais, nous nous réclamons de la perspective sociale de l'évaluation (Morrissette, 2011) qui met l'emphase sur les valeurs et l'expérience professionnelle des enseignants d'une part, et d'autre part, sur les contextes dans lesquels se produit la pratique de production et d'usage des instruments d'évaluation. En d'autres mots, la pratique évaluative instrumentée facilite certes l'orientation et le soutien. Prenant en compte la dimension sociale, elle contribue davantage à redonner à l'évaluation un caractère pas simplement figé sur ses usages opérationnels mais qui questionne aussi bien ses fondements, ses finalités et les enjeux qui lui sont associés. Autrement dit, une perspective re-socialisante de l'évaluation selon l'expression de Morrissette (2011), inscrivant les pratiques dans un contexte sociohistorique et s'intéressant aux intérêts, projets et réseaux auxquels elles participent, serait une piste potentiellement féconde pour une meilleure prise en charge des acquis des élèves. Aussi, l'offre sera-t-elle dans une dynamique d'aide à la réussite du plus grand nombre, comme le veut l'esprit de la réforme.

Toutefois, quelques limites sont à souligner. En effet, lors des validations, les enseignants n'ont pas été associés au processus. Ils ont été invités à utiliser des outils validés par des inspecteurs pour interpréter les résultats des élèves. Le premier problème d'ordre méthodologique a été de devoir tenir une séance de partage pour l'appropriation des outils. Cette séance a montré ses limites dans la mesure où, dans l'analyse des données issues de la mise à l'essai, nous nous sommes rendu compte que les écarts enregistrés n'étaient pas simplement liés à la qualité des outils, mais également au niveau d'appropriation de ces outils par les utilisateurs. Cet aspect méthodologique mérite une attention particulière et invite à impliquer les enseignants dans tout le processus. Dans le même registre, nous avons pu nous rendre compte d'une possibilité de comparaison qui permettrait de mieux saisir l'apport des outils d'interprétation. Il aurait fallu proposer d'interpréter les productions à deux niveaux : un premier niveau avec les consignes habituelles sans outils et un deuxième niveau avec les outils validés. Il aurait été alors possible de comparer les résultats obtenus et de les interpréter en fonction des objectifs assignés. Également, pour expliquer les écarts entre correcteurs, il a fallu élargir l'horizon conceptuel envisagé au départ de cette recherche. Autrement dit, nous avons fait recours au concept de construction de sens de Wenger (2005) pour mieux comprendre les façons d'interpréter des enseignants. Toutefois, nous n'avons pu aboutir à une modélisation de ces façons diverses sous-jacentes à l'usage des outils d'interprétation et de jugement.

Par ailleurs, le choix de la circonscription de Rufisque commune comme terrain d'étude pourrait être perçu comme un biais du fait de notre appartenance professionnelle à cette circonscription. Qui plus est, de par mon statut d'inspecteur, une sorte d'ascendance pourrait se faire sentir dans nos relations avec les enseignants participants à cette recherche. Toutefois, il faut d'emblée noter que le choix de Rufisque Commune se justifie par le fait qu'elle fut la première circonscription à adopter la généralisation de l'APC au Sénégal, comme nous l'avons expliqué au chapitre 3. Également, nous avons voulu, à défaut d'adopter une démarche collaborative, trouver des participants à la première validation dont on était sûr qu'ils avaient participé à la mise en œuvre de la réforme; ce qui n'est pas évident dans d'autres circonscriptions du fait de la mobilité du personnel. Ici, la connaissance du terrain a permis de s'assurer de la présence de participants au fait des réformes entamées et sur lesquelles portait l'étude.

Quant aux relations entre les enseignants participants et le chercheur, il faut rappeler que la démarche adoptée dans le choix des participants concourrait à atténuer les risques de biais énoncés plus haut. En effet, la signature préalable du consentement par chaque participant leur offrait une garantie de la libre participation. Également, à chaque fois que le besoin s'est fait sentir, nous avons eu à rappeler que notre statut de chercheur était le seul qui devait prévaloir dans cette relation. Enfin, la rigueur méthodologique a permis de maintenir les distances qu'il fallait pour aboutir aux objectifs assignés.

Finalement, nous envisageons un prolongement de cette recherche dans le sens de modéliser ou tout au moins de répertorier les différentes façons de faire des enseignants sous-jacentes à la pratique de jugement des productions d'élèves dans différentes disciplines. Ce prolongement se fera dans une dynamique d'inter fécondation des expertises dans le cadre d'approches qualitatives (Recherches de Développement, Recherches collaboratives ou encore Recherches-formation) permettant un cadre de production, de validation et d'usage négociés des instruments d'évaluation.

Références bibliographiques

- AIDELF. (2006). *Enfants d'aujourd'hui, diversité des concepts, pluralité des parcours. Colloque international de Dakar 10-13 Décembre 2002, 11(2)*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Allal, L. et Lafortune, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Collection Éducation-Intervention. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Amin, M.E. (2004). *The Evaluation of the Pilot experiment on the Reduction of Class Repetition in Cameroon Primary Schools*. Yaounde: MINEDUC/ADB.
- Anadon, M. (dir). (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anadon, M. (2006) La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents, *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Arter, J. (2000). Rubrics, scoring guides, and performance criteria. *ED 446100*, 1-22.
- Arter, J. & Chappuis, J. (2007). *Creating & Recognizing Quality Rubrics* [multimedia]. Upper Saddle Rivers, NJ: Pearson Education.
- Astolfi, J-P (1993). *Placer les élèves en "situation-problème" ?* PROBIO-REVUE, 16(4), 12-34.
- Barro, A. A (2009). *École et pouvoir au Sénégal : La gestion du personnel enseignant dans le primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Barry, O. (2010). Pourquoi les enfants africains vivant en milieu villageois échouent-ils aux tests cognitifs? LIENS nouvelle série N°13 Décembre 2010. En ligne http://fastef.ucad.sn/LIEN13/article_OBarry.pdf.
- Bélaïr, L., Lebel, C., Miron, G. et Blanchette, S. (2016). Analyse des outils d'accompagnement et d'évaluation : point de vue des formateurs de terrain. *e-JIREF*, 2(2), 9-25. [En ligne]: <http://admee.ulg.ac.be/journal/index.php/ejiref/article/view/79>. (consulté le 13 février 2017).
- Bipoubout, J.-C. (2007). The Contribution of the competency-based approach to education for all in Cameroon. *Prospects*, 37(2), 45-63.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Blanchard, S. M., McCord, G. Mente, P. L., Lalush, D. S. Abrams, C. F. Lobo, E. G. et Nagle, H. T. (2004). Rubrics cubed: Tying grades to assessment to reduce faculty workloads. *American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, 3, 14-23.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. et Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York : McGraw Hill.
- Boston, C. (2002). Scoring rubrics resources and review. *University of Maryland*, 89-97.
- Bourassa, M., Blair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Education et Francophonie*, XXXV (2), 1-11. DOI : 10.3917/cnx.081.0012 consulté le 3 juin 2016.
- Boutin G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1 (81), 25-41. DOI : 10.3917/cnx.081.0025. onulté le 11 novembre 2011.
- Brahier, D. J. (2001). *Assessment in Middle and High School Mathematics : A Teacher's Guide*. Larchmont (NY) : Eye on Education.
- Bronckart, J-P et Doiz, J. (2002) *La ou les compétence(s) : origines et statut, épistémologique*. Université de Genève,
- Brousselle, A. Champagne, F., Contandriopoulos, A-P. et Hartz, Z. (2009). *L'Évaluation : Concepts et méthodes*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Butera, F., Buchs, C. et Darnon, C. (Ed) (2011). *L'évaluation : Une menace?* Paris. Presses Universitaires de France.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- CONFEMEN (2010). Qualité de l'éducation, un enjeu pour tous, constats et perspectives. DRO.
- Daff, M. (2000). Situation du français langue seconde et la question de la norme de référence. In *Parole essentielle... Mélanges offerts à Ferdinand Diara*. Dakar : Université Cheikh Anta Diop.
- Daff, M. (2003). *Le français et l'évolution des politiques d'aménagement linguistique et didactique au Sénégal*. Communication présentée au Colloque national sur l'enseignement en français. Dakar : CESAG.
- Dalongeville, A., & Huber, M. (2002). *Situations-problèmes pour enseigner la géographie au cycle 3*. Paris : Hachette éducation.
- De Ketele, J-M (1996). L'évaluation des acquis scolaires : Quoi? Pourquoi? Pour quoi? *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*, 23, 17-36.

- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dionne, E. (2010). Expérimentation d'un modèle d'évaluation certificative dans un contexte d'enseignement scientifique. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 83-107.
- Durand, M-J., Chouinard, R., et al. (2006). *L'Évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Québec : HMH.
- Durand, M-J; Chouinard, R., et al. (2012). *L'Évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats* (2^e éd.). Montréal : Marcel Didier.
- Durand, M-J, & Loye, N. (2014). *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur*. Québec : Marcel Didier.
- Durand, M-J., & Trépanier, I. (2011). Validité des situations de compétence, Élaboration d'une grille descriptive. In G. Raïche, K. Paquette-Côté et D. Magis (dir.). *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation* (vol. 2) (34-45), Évaluation. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Fabre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : Le cas de la situation-problème. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 49-58.
- Fall, A. (2002). *L'école au Sénégal : la question de l'adaptation. Histoire d'une problématique récurrente de 1817 à nos jours*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, département d'histoire. UCAD-Dakar.
- Fall, M. (2009). La baisse de niveau des élèves en français : mythe ou réalité. Le cas du Sénégal. In *Revue électronique internationale de sciences du langage sudlangues* / <http://www.refer.sn/sulangue/>. Consulté le 2 avril 2012.
- Falconer Pace, S. (2004). *Les rubriques : pour éveiller et stimuler l'intérêt des élèves*. Saskatchewan, Curriculum and Support and Services Regina Public Schools. Document inédit, traduit par Gosselin et Marchand.
- Filler, A. (2000). *Assessment : Social Practice and Social Product*. London and New York: Routledge/Falmer, Taylor and Francis Group.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115/116.
- Gérard, F., & Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée : Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gérard, F.M. (2002), L'indispensable subjectivité de l'évaluation, *Antipodes*, 156, 26-34.

- Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (2010). Curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez forts, in M.P. Alves, et A. Machado. (dir.), *Évaluation et curriculum* (pp. 1-15), Bruxelles-Porto : De Boeck.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2007). *La lecture : de la théorie à la pratique* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gilliéron Giroud, P., & Ntamakiliro, L. (éd.). (2010), *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* Berne : Peter Lang.
- Gluszynski, T., & Dhawan-Biswal, U. (2008). *Les compétences en lecture des jeunes immigrants au Canada : les effets de la durée de résidence, de l'exposition aux langues parlées à domicile et des écoles*. Québec : Direction de la politique sur l'apprentissage.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Hall, K., & Burke, W. M (2003). *Making formative assessment work: effective practice in the primary classroom*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. London : SAGE.
- Harvey, S., & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. In *L'école démocratique*, 39, 1-34.
- Jonnaert, Ph., & Masciotra, D. (sd) (2004). *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst Von Glasersfeld*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc (Eds). (2004). *Introduction à la recherche en éducation* (2^eed.) Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Krathwohl, D.R. (2002). 'A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview', *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. [en ligne] http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2 Consulté le 11 mars 2012.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Laurier, M. D. (2005). Évaluer des compétences : pas si simple... *Bulletin du CRIFPE : Formation et Profession*, 11, 14-17.
- Laurier, M. D., Tousignant, R., & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Laveault, D. (2009). L'amélioration de l'efficacité du système éducatif : Sur quels indicateurs s'appuyer? In X. Dumay et V. Dupriez (éds.), *L'efficacité dans*

- l'enseignement : promesses et zones d'ombre* (pp. 177-194). Bruxelles : De Boeck.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire des compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lefrançois, P. (2000). Apprendre à écrire à la fin du primaire : là où processus cognitifs, interdisciplinarité, coopération et hypermédia se joignent. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 325-346.
- 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 Ph. Jonnaert et D. Masciotra. *Constructivisme : Choix contemporains : Hommage à Ernest Von Glaserfeld* (pp. 53-91). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin. Montréal.
- Lessard, C., & Meirieu, P. (2008). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles : De Boeck.
- Linn, R.L., Baker, E.L. et Dunbar, S.B. (1991). Complex, Performance-Based Assessment: Expectations and Validation Criteria. *Educational Researcher*, 20(8), 15-21. [En ligne] <http://www.jstor.org/stable/1176232>. Consulté le 17 juillet 2012.
- Ljalikova, A. (2004). La valorisation de l'évaluation certificative en Didactique de Langues-Cultures étrangères. [En ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique2/Evaluation.pdf>. Consulté le 15-01-2012.
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Québec : Éditions Études vivantes.
- Martel, S. (2010). *Élaboration d'une grille permettant l'analyse de la qualité de situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture auprès d'élèves de parcours de formation axée sur l'emploi*. Mémoire de maîtrise non publié, Montréal, Université de Montréal.
- Massiotra, D., Medzo, F., & Jonnaert, Ph. (2010). *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards*. Montréal : Cahiers scientifiques de l'ACFAS.

- Meirieu, Ph. (1991). *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Ministère de l'éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation des loisirs et du sport (2005). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation nationale du Sénégal (2008). *Guide pédagogique, 3^e étape*. Dakar : Gouvernement du Sénégal.
- Ministère de l'éducation nationale du Sénégal (2012). *Rapport d'évaluation des dix ans du PDEF*. CARES. Dakar : Gouvernement du Sénégal.
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et Évaluation en éducation*, 33(3), 1-27.
- Morrisette, J. (2011a). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32. [En ligne] <http://www.recherche.qualitative.qc.ca/Revue.html> Consulté le 4 mai 2014.
- Morrisette, J. (2011b). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30(1), 38-59. [En ligne] http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_regulie_re/numero30%281%29/RQ_30%281%29_Morrisette.pdf . Consulté le 30 juin 2014.
- Morrisette, J. et Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132. [En ligne] http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/189/117. Consulté le 21 juin 2014.
- Morrisette, J. et Legendre, M.-F. (dir). (2014). *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*. Québec : PUL.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. Berne : Éditions scientifiques internationales.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 3, 5-34.
- Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (Ed.) (2016). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Berne : Peter Lang (Collection Exploration).

- Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (2016). Introduction : pourquoi interroger le jugement professionnel dans l'évaluation et la régulation des apprentissages des élèves? In L. Mottier Lopez, et Tessaro, W. (éd.) (2016). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Berne : Peter Lang (Collection Exploration).
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L., Morales Villabona, F., & Serry, S. (2013). Jugements évaluatifs-en-acte : analyse de discours et des pratiques d'enseignants de l'école primaire genevoise. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et formation* (août 2013). Montpellier : Université de Montpellier.
- Mottier Lopez, L., Walther, T., Dechamboux, L., & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves, *Questions Vives*, 6(18). [En ligne] URL : <http://questionsvives.revues.org/1235> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1235 (mis en ligne le 28 octobre 2013, consulté le 27 février 2014).
- Muchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences sociales et humaines* (2e éd.). Paris : Armand Colin.
- Nadon, Y. (2007). *Écrire au primaire, réflexions et pratiques*. Montréal: Chenelière Éducation.
- National Council for Curriculum and Assessment (2004). *Assessment in Primary school*. [En ligne] <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/AssessPrim.pdf>. Consulté le 20 mai 2013.
- Nguyen, D-Q et Blais, J-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie Médicale*, 8, 232-51. [En ligne] <http://www.pedagogie-medicale.org>. Consulté le 25 mai 2012.
- Niane, B. (2004). *Innovations et réformes pour l'amélioration de la qualité de l'éducation de base en perspective de l'EPT : Cas du Sénégal*, UNESCO.
- Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche de développement technologique en éducation. In B. Denis et G. Baron (éd.), *Regards sur la robotique pédagogique. Actes du quatrième colloque international sur la robotique pédagogique* (pp.147-154), Liège, Université de Liège.
- Nonnon, P. (2002). La R&D en éducation. *Actes du symposium international francophone sur les technologies en éducation* (pp. 53-59), G. L. Baron et É. Bruillard (dir.). Paris : INRP.

- Noyau, C. (2011). Les divergences curriculum –évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud Conséquences du point de vue de l’acquisition du bilinguisme. *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, 49, 301–322. DOI:10.3138/cmlr.67.3.301.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l’expérience. DOI : 10.3917/Puf.albar.2013.01.0093. Consulté le 15 mars 2014.
- Pepin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : Une représentation constructiviste de l’éducation. *Revue des sciences de l’éducation*, 20(1), 63-85.
- Perrenoud, Ph. (2001) *Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ?* [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_1_3.html. Consulté le 2 novembre 2011.
- Perrenoud, Ph. (avril 2005). Entrevue avec Philippe Perrenoud, *Formation et profession. Bulletin du Crifpe*, 5-12.
- Perrenoud, Ph. (2008). *Construire des compétences dès l’école* (5^e éd.). Paris : ESF éditions.
- Popham, W., (2005). *Classroom assessment: what teachers need to know* (4th ed.). Boston : Montréal.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Rey, B. et coll. (2001). *Création d’épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l’enseignement fondamental*. (Rapport numéro 67-100). Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l’école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck,
- Rey, B. Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l’école : apprentissage et évaluation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Roque, S., Langevin, J., & Riopel, N. (1998). L’analyse de la valeur pédagogique au Canada. *La valeur des produits et services*, 76, 6-11.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l’intégration : compétences et intégration des acquis dans l’enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2003, 2004). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2010). *L’école et l’évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves* (2^e éd). Bruxelles : De Boeck Université.

- Roegiers, X. (2011). Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 49, 36-48.
- Ruddell et Umrau, N.J. (dir) (2001). Theoretical Models and Process of Reading. (1363-1398). Newark, DE: International Reading Association.
- Routman, R. (2007). *Enseigner la lecture: revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Routman, R. (2010). *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Sakho, I. (2010). *La dynamique syndicale dans la circonscription scolaire de Rufisque : Les syndicats classiques face aux syndicats émergents*. Mémoire de DEA non publié. Dakar : UCAD - Département de sociologie.
- Scallon, G (1996). *Le tableau de spécifications en évaluation certificative*, FSÉ : Université Laval. [En ligne] <http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/fascicules/tabspecific.pdf> Consulté le 2 mars 2011.
- Scallon, G. (1999) Planifier l'évaluation certificative : à la recherche d'une nomenclature. [En ligne] <http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/fascicules/nomenclature.pdf> Consulté le 5 janvier 2012.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Montréal : Éditions du nouveau Pédagogique.
- Scallon (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du nouveau pédagogique.
- Séguin, S.P, et al. (2001), *Pour une évaluation des apprentissages scientifiquement fondée*. LABFORM- Faculté d'éducation- UQAM, Montréal. [En ligne] www.dep.uqam.ca/recherche/AVISEXPERTS/resume6juinfinal.pdf (consulté en ligne le 16 décembre 2011).
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the Student's Eyes. *Educational Leadership* 64(8), 22-26.
- Sylla, A. (1992). L'École : quelle réforme? In M.-C. Diop (éd.), *Sénégal, Trajectoires d'un État* (pp. 379-408). Dakar/Codesria.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment construire cet apprentissage spécifique? De la grande section au cours moyen*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C., & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la grande section au cours moyen*. Paris : Hatier.
- Tessaro, W. (2015). Les épreuves externes comme soutien au développement professionnel des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation certificative : Les apports d'une recherche collaborative. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 49-65.
- UNESCO Institute for Statistics (2012). *Global Education Digest. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. Montréal, Québec : UNESCO.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Vercruysse, B., Carlier, G., & Paquay, L. (2007). *Vers un cadre d'analyse pour différencier les modalités de «contextualisation authentique» en éducation physique et sportive*. GRIFED
- Wade, A. (2010). *Faut-il supprimer le CFEE et l'entrée en 6e?* Mémoire CAIEE non publié, Dakar, UCAD/FASTEF - Département F2B.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco (CA): Jossey-Blass Publishers.

ANNEXES

Annexe I: Épreuves de Langue et communication proposée au Sénégal pour le compte du CFEE, session juin 2013.

Annexe I.1 : Langue et communication (étude de texte)

EXAMEN DU CFEE / SESSION 2013

N° DE LA LISTE D'APPEL _____

PRENOMS ET NOM DU CANDIDAT _____
en majuscule

DATE ET LIEU DE NAISSANCE _____

CENTRE DE _____

NOTA- le candidat est prié de n'écrire en aucun cas (1^{ère} et 2^{ème} page) au dessus de la ligne perforée.

.....

**LANGUE ET COMMUNICATION
CONTRÔLE DES RESSOURCES (40 points)
DURÉE : 60mn**

Voici un texte :

C'est vers dix - huit heures que la rencontre tant attendue allait commencer. Le stade municipal était plein comme un œuf. Les supporters vêtus de tenues bigarrées et de masques, chantaient sous le rythme endiablé des tams-tams et des « ASIKO ». Sur le terrain, les joueurs ne se faisaient pas de cadeaux. Chaque équipe voulait remporter la coupe : un joli trophée.

A la trente -et - unième minute, l'arbitre siffla un pénalty douteux en faveur de l'équipe de « kak». D'abord les joueurs de « Jambart » protestèrent avec véhémence devant le juge central. Ensuite ses supporters lancent des projectiles sur l'aire de jeu. Puis les forces de l'ordre, débordées par les événements, ont dispersé la foule à l'aide de gaz lacrymogène. Enfin, aux environs de vingt heures, les arbitres avaient quitté le stade sous escorte policière.

THIENDELLA

Consigne : Lis- le texte et réponds aux questions qui te sont posées :

Première partie : Compréhension du texte

Q 1. (2 points)

Q1. a/ Pourquoi les supporters lançaient-ils des projectiles sur l'aire de jeu ?

Q1. b/ Comment les policiers sont-ils parvenus à faire évacuer le stade ?

DEXCO/CFEE 2013 LANGUE ET COMMUNICATION RESSOURCES PAGE 1/3

NE RIEN ECRIRE ICI

.....
Q2. Donne un titre à ce texte (1point).

Q3. C'est quel type de texte? (1 point)
C'est un texte _____

Deuxième partie : Contrôle des connaissances

Q1. Qu'est-ce qu'un élément perturbateur dans un texte narratif? (1 point)

Q2.

Q2. a / Cite un adjectif indéfini (1 point)

Q 2. b / En te référant au texte, donne un synonyme du mot aire : (1 point)

Q3. Que signifient les expressions : (2 points)

- avec véhémence : _____

- tenues bigarrées : _____

Q4. Forme un nom à partir de chacun des verbes suivants (2 points)

Déborder _____

Chanter _____

Q5. Forme un verbe à partir de chacun des noms suivants (2 points)

Rencontre : _____

Jeu : _____

Q6. Remplace les points par puis, enfin, ensuite, d'abord (4 points)

Quand j'arrive au stade, je cherche _____ un billet, _____ je me mets dans les rangs _____ je monte sur les gradins et _____ je trouve une place confortable.

Q7. Quelles questions poses-tu pour trouver le sujet du verbe ? (2 points)

NE RIEN ECRIRE ICI

.....
Q8. Nature et fonction des mots soulignés dans le texte (4 points):

Les supporters : _____
Chaque : _____

Q9. Accorde les adjectifs dans les expressions suivantes (2 points):

Des demeures (luxueux) _____
Une chevelure (roux) _____

Q10. Réécris la phrase en employant le passé simple, le plus-que-parfait, le futur antérieur et le passé antérieur de l'indicatif (4 points).

« Chaque équipe voulait remporter la coupe ».

Passé simple _____
Plus-que-parfait _____
Passé antérieur _____
Futur antérieur _____

Q11. Transforme les phrases suivantes à la forme négative (2 points).

L'arbitre siffla un pénalty.

Le stade municipal était plein comme un œuf.

Q12. Les mots soulignés renferment des fautes. Réécris-les correctement (9 points).

Mère Nafy s'adresse à son neveu en convalescence..... Il veut allé
..... se promener derrière les habitations, non loin de la maire.....
« Bien que tu n'ai plus de fièvre, je crains que tu ne prennes frois..... en
sortant. Il est nécessaire de mètre..... des vêtements chauds. Choisis donc un
veston qui te tiennes à l'abri de l'humiditée de l'air.
D'ailleurs tu rentreras avant qu'il ne face nuit ».

Annexe I.2 : Langue et Communication (production d'écrit)

EXAMEN DU CFEE / SESSION 2013

N° DE LA LISTE D'APPEL _____

PRENOMS ET NOM DU CANDIDAT _____

DATE ET LIEU DE NAISSANCE _____ *en majuscule*

CENTRE DE _____

NOTA- le candidat est prié de n'écrire en aucun cas au dessus de la ligne perforée.

LANGUE ET COMMUNICATION
CONTRÔLE DE LA MAÎTRISE DE LA COMPÉTENCE (60 points)

DURÉE : 60mn

Contexte : C'est l'ouverture des classes. Tu viens de passer tes vacances chez toi ou dans une autre localité (village, ville etc.).

Consigne : rédige un texte de douze lignes au moins pour raconter ce que tu as fait pendant ces vacances.

A toi de produire maintenant.

Attention ! La présentation de ta copie sera notée.

Annexe II.1 : QUESTIONNAIRE OUVERT DESTINE AUX INSPECTEURS (ANALYSE DE BESOINS)

-----§§§§§-----§§§§§-----

I- Identification

Prénom:.....**NOM:**.....

Grade:**Corps:****Ancienneté générale:**.....

Diplômes:.....

I.1 Dans quelle structure avez vous suivi votre formation initiale?

FASTEF **Autre** **(préciser) :**

I.2 Quel poste occupez-vous au sein de votre structure?

.....
..

I.3 Avez-vous bénéficié de formation en APC? Si oui, décrivez en quelques lignes le contenu de cette formation.

.....
.....
.....
.....
.....

II- Appréciations des épreuves de 2013 et 2014

1. Comment appréciez-vous les épreuves en français du CFEE des sessions 2013 et 2014?

.....
.....
.....
.....

2. En quoi les trouvez-vous intéressantes ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Quelles sont les difficultés qu'elles posent aux candidat (e)s et aux enseignant(e)s?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Que faudrait-il faire pour les améliorer?

.....
.....
.....
.....
.....

Merci de votre collaboration !

Annexe II.2 : Guide de l'entrevue de groupe

GUIDE DE L'ENTREVUE DE GROUPE (DESTINE AUX INSPECTEURS TERRAINS)

I- Préalables

- Salutations d'usage
- Présentation du chercheur et de son accompagnateur
- Présentation des participants

II- Objectifs et canevas

- Déclinaison de l'objectif de la rencontre
- Rappel du protocole
- Détermination des règles de jeu et du timing
- Désignation du time keeper et du secrétaire de séance

III- Epreuve d'étude de texte

Respect des caractéristiques :

- Complexité
- Signifiante
- Authenticité
- Conformité aux principes didactiques et au programme
- Observations générales

IV-Epreuve de production d'écrit

Respect des caractéristiques :

- Complexité
- Signifiante
- Authenticité
- Conformité aux principes didactiques et au programme
- Observations générales

V- Guide d'administration

- L'organisation du document

- Le contenu du document
- La présentation
- La durée de l'épreuve
- Observations générales

VI-Guide de correction

- Le choix des critères
- La suffisance des critères
- Le nombre d'échelons
- La description des échelons
- Le vocabulaire utilisé
- Observations générales

VII- Document pour l'élève (étude de texte)

- Les questions de la tâche 1
- Les questions de la tâche 2
- La tâche 3
- La liste de vérification

VIII- Document pour l'élève (Production d'écrit)

- La tâche d'écriture
- La liste de vérification

IX-Conclusion

- Commentaires
- Remerciements

Annexe II.3 : Guide d'entrevue individuelle

Guide d'entrevue individuelle

(Destiné aux inspecteurs membres de directions)

Contexte de la recherche

À l'instar de tous les secteurs du monde moderne, le secteur de l'éducation, depuis plus d'une décennie, est confronté à de profondes mutations. Les systèmes scolaires font face à des changements qui suscitent chez les chercheurs et chercheuses en éducation des réactions souvent controversées. L'introduction de l'approche par compétences dans les systèmes d'éducation de plusieurs pays d'Amérique (Québec), d'Europe (France, Belgique, Suisse, ...) ou d'Afrique (Sénégal, Tunisie, ...) est une des questions qui interpellent les acteurs aujourd'hui. Cette approche charrie un certain nombre de concepts et exige, pour certains, des réformes en profondeur des curricula. Des concepts et exigences qui ne sont nécessairement pas partagés par la majorité des acteurs dans ce domaine, ce qui constitue un motif d'échanges, de discussions et de débats souvent contradictoires autour de la nouvelle approche. Au demeurant, c'est la question de la pertinence de la réforme et de ses enjeux qui reste centrale dans ce débat. Au-delà de cette question, il est à souligner que même si la plupart des pays l'ont adoptée, les niveaux de mise en œuvre diffèrent. Nonobstant ces variances, le portrait des fondements de la réforme semble être le même partout. Dans cette mouvance, certains systèmes comme celui du Québec donnent à l'évaluation deux visées fondamentales : soutien à l'apprentissage (assessment for learning) et reconnaissance des acquis (assessment to learning). Ces visées sont en cohérence avec la volonté des systèmes «rénovés» d'atteindre la réussite du plus grand nombre. Des recherches dans le domaine de l'évaluation foisonnent de plus en plus surtout pour l'évaluation formative pour cerner les pratiques aptes à favoriser la réussite des élèves. L'évaluation certificative des compétences semble moins documentée (Dionne, 2008). La question que l'on se pose alors reste celle de la cohérence entre le programme par compétences et le dispositif d'évaluation certificative qui l'accompagne. (Scallon, 2004; Gérard, 2007, Noyau, 2011, Durand et Trépanier, 2011). En d'autres mots, il s'agira de chercher à documenter les conditions de mise à disposition d'une instrumentation adéquate dans le cadre de l'évaluation certificative des compétences.

Objectif de la recherche:

L'importance accordée à l'évaluation certificative en fin primaire et les enjeux qui s'y rattachent ont conduit à de nombreuses dérives. Certains enseignants usent du «bachotage» qui consiste à faire fi du processus d'apprentissage, au moyen de différentes stratégies pour préparer les élèves à réussir aux épreuves certificatives. Cette pratique liée en partie à l'absence de modèles expérimentés et éprouvés conduit à des dérives.

En regard des valeurs de justice, d'égalité et d'équité, le respect de l'unicité de l'élève, de sa progression, le climat favorable à l'évaluation (démystifier l'évaluation), la centration

sur les processus plus que sur le produit, la prise en compte de plusieurs objets et la réduction des biais au strict minimum devraient orienter toute activité évaluative.

Les valeurs de cohérence, de rigueur et de transparence imposent que l'on réfléchisse à l'élaboration de divers outils pour pouvoir porter des jugements de qualité. C'est tout le sens de cette recherche qui, d'une certaine façon poursuit le but de promouvoir la production in situ d'outils d'évaluation en cohérence avec les objets et objectifs qui lui sont assignés

Clarification de quelques concepts:

Les concepts clés dont nous voudrions partager le sens sont : compétence- situation de compétence- complexité- signifiante- authenticité et conformité.

1- Qu'entendons-nous par compétence?

Nous entendons par compétence «*« un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations.»* Tardif (2006 :22). Cette définition fait ressortir, les éléments les plus importants qui caractérisent une compétence (savoir-agir, mobilisation et combinaison efficaces, ressources internes et externes, familles de situations).

La compétence en lecture suppose la découverte de la signification d'un texte. Cette découverte témoigne de la compétence du lecteur, de ses structures cognitives et affectives et inclut la compréhension littérale et l'interprétation. (Legendre, 2005). Lire est une opération interactive qui met en jeu le lecteur, le texte et le contexte.

La compétence en écriture suppose que l'on respecte le processus d'écriture. Celui retenu pour ce modèle est le suivant : planification, rédaction et révision. Les analyses faites des épreuves révèlent que seul au Québec, ce processus est repérable. En effet, les documents proposés (guide d'administration et carnet de l'élève) permettent de voir que ce processus est prévu. Dans le guide, une place est accordée à la préparation. Le carnet de l'élève prévoit un brouillon et une version finale.

Qu'est-ce qu'une situation de compétence?

A l'heure actuelle, les chercheuses et chercheurs qui s'intéressent à l'évaluation des compétences, qu'elles soient professionnelles ou scolaires sont unanimes sur le fait que la compétence se manifeste en situation. Ce qui implique le recours à des situations pour l'évaluer. Situations qui doivent répondre à un certain nombre de caractéristiques.

Une situation est un cadre suggestif (authentique- signifiant et contextualisé) et fécond (impliquant des ressources diverses et variées) qui suggère un ensemble de ressources identifiées et identifiables nécessaires pour la réalisation d'une ou de plusieurs tâches.

2- La complexité

Une tâche est dite complexe si elle exige, pour sa réalisation la mise en œuvre d'une variété de ressources. Dès lors, le degré de complexité se mesure par la multiplicité des opérations à réaliser et leur ouverture, c'est-à-dire la diversité de solutions qu'elles offrent. La complexité vient aussi du fait que la situation présente un défi cognitif à l'élève, un obstacle qu'il faut surmonter car il ne peut résoudre le problème facilement.

3- La signifiante

La signifiante est, selon Scallon (2004), le sens que l'élève donne à la situation et le défi qu'elle lui pose. Ce qui, selon lui, les rend comparables à des situations de vie courante.

4- L'authenticité

L'authenticité renvoie à la proposition de tâches réalistes à l'élève, la reproduction dans le contexte d'évaluation des réalités du milieu de vie de l'apprenant.

5- La conformité

La conformité renvoie à la prise en compte des principes didactiques des disciplines et au respect du programme en vigueur.

III- Identification

Prénom:.....**NOM:**.....

Grade:**Corps:****Ancienneté générale:**.....

Diplômes:.....

I.1 Dans quelle structure avez vous suivi votre formation initiale?

FASTEF **Autre** (préciser) :

I.2 Quel poste occupez-vous au sein de votre structure?

.....
..

I.3 Avez-vous bénéficié de formation en APC? Si oui, décrivez en quelques lignes le contenu de cette formation.

.....
.....
.....
.....
.....

IV- Respect des caractéristiques

Épreuve de lecture

Éléments pris en compte	Appréciations				Commentaires
	TS	S	PS	PDTS	
La situation exige de l'élève qu'il mobilise un ensemble de ressources.					
La situation renvoie à la réalité du milieu de vie de l'élève.					
Le texte a un sens pour les élèves, il leur pose un défi.					
Les questions permettent à l'élève de démontrer sa compréhension du texte.					

Les questions de la section 1 amènent les élèves à repérer des éléments explicites du texte.					
Les questions de la section 2 permettent le repérage d'éléments implicites du texte.					
La tâche 3 permet l'interprétation du texte.					
Les types de questions sont variés					
L'épreuve est réalisable dans le temps prévu.					

TS : Très satisfaisant, **S** : Satisfaisant, **PS** : Peu satisfaisant, **PDTS** : Pas du tout satisfaisant.

Vos commentaires

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Épreuve d'écriture

Éléments pris en compte	Appréciations								Commentaires
	TS	S	PS	PDTS	TS	S	PS	PDTS	
La situation exige de l'élève qu'il mobilise un ensemble de ressources.									
La situation renvoie à la réalité du milieu de vie de l'élève.									
Le texte a un sens pour les élèves et leur pose un défi.									
La tâche d'écriture									

TS : Très satisfaisant, **S** : Satisfaisant, **PS** : Peu satisfaisant, **PDTS** : Pas du tout satisfaisant.

Vos commentaires

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

V- Les documents accompagnant l'épreuve

- Le guide d'administration

Éléments pris en compte	Clarté				Pertinence				Commentaires
	TS	S	PS	PDTS	TS	S	PS	PDTS	
L'organisation du document									
Le contenu du document									
La présentation									
La durée de l'épreuve									

TS : Très satisfaisant, **S** : Satisfaisant, **PS** : Peu satisfaisant, **PDTS** : Pas du tout satisfaisant.

Vos commentaires

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Le guide de correction (Lecture)

Éléments pris en compte	Clarté				Pertinence				Commentaires
	TS	S	PS	PDTS	TS	S	PS	PDTS	
Le choix des critères									
La suffisance des critères									
Le nombre d'échelons									
La description des échelons									
Le vocabulaire utilisé									

TS : Très satisfaisant, **S** : Satisfaisant, **PS** : Peu satisfaisant, **PDTS** : Pas du tout satisfaisant.

Vos commentaires

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- **Le guide de correction (Écriture)**

Éléments pris en compte	Clarté				Pertinence				Commentaires
	TS	S	PS	PDTS	TS	S	PS	PDTS	
Le choix des critères									
La suffisance des critères									
Le nombre d'échelons									
La description des échelons									
Le vocabulaire utilisé									

TS : Très satisfaisant, **S** : Satisfaisant, **PS** : Peu satisfaisant, **PDTS** : Pas du tout satisfaisant.

Vos commentaires

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- **Documents pour les élèves (Lecture)**

Éléments pris en compte	Clarté				Pertinence				Commentaires
	TS	S	PS	PDTS	TS	S	PS	PDTS	
Les questions de la tâche 1									
Les questions de la tâche 2									
La tâche 3									
La liste de vérification									

TS : Très satisfaisant, **S** : Satisfaisant, **PS** : Peu satisfaisant, **PDTS** : Pas du tout satisfaisant.

VI- Vos commentaires

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Documents pour les élèves (Écriture)

Éléments pris en compte	Clarté				Pertinence				Commentaires
	TS	S	PS	PDTS	TS	S	PS	PDTS	
La tâche d'écriture									
La liste de vérification									

TS : Très satisfaisant, **S** : Satisfaisant, **PS** : Peu satisfaisant, **PDTS** : Pas du tout satisfaisant.

Vos commentaires

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Merci de votre collaboration !

Annexe II.4 : Questionnaire ouvert destiné aux enseignants correcteurs.

Questionnaire ouvert

(Destiné aux enseignants de 6^{ème} année administrateurs et correcteurs)

Section I: Identification

Prénom:.....**NOM:**.....

Grade:**Corps:****Ancienneté générale:**.....

Diplômes:.....

Nombre d'années au CM2:.....

I.1 Dans quelle structure avez vous suivi votre formation initiale?

CFPS FI CFPP recrutement direct Au (à préciser) :

I.2 Avez-vous bénéficié de formation en APC? Si oui, décrivez en quelques lignes le contenu de cette formation.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Section II: Appréciation des outils

II.1 Le Guide d'administration

II.1.1 Comment appréciez-vous le guide d'administration?

- Rubriques :.....
.....
.....
.....
- Contenus :.....
.....
.....
.....
- Facilité d'utilisation :.....

- Temps alloué aux différentes étapes :

II.1.2 Quelles suggestions faites-vous pour son amélioration?

.....
.....
.....
.....

II.2 Guide de correction

II.2.1 En quoi l'utilisation de la grille de correction en lecture a facilité ou rendu difficile votre travail de correcteur?

.....
.....
.....
.....
.....

II.2.2 Quelles suggestions faites-vous pour son amélioration?

.....
.....
.....
.....

II.2.3 En quoi l'utilisation de la grille de correction en écriture a facilité ou rendu difficile votre travail de correcteur?

.....
.....
.....

.....
.....
.....

II.2.4 Quelles suggestions faites-vous pour son amélioration?

.....
.....
.....
.....
.....

Merci de votre collaboration.

Annexe II.5 : Questionnaire complémentaire destiné aux enseignants correcteurs
QUESTIONNAIRE COMPLEMENTAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS
CORRECTEURS

Section I: Identification

Prénom:.....**NOM:**.....

Section II: Sur les balises orthographiques

- 1) Avez- vous connaissance d'un document officiel qui indique les balises orthographiques dans les différents niveaux du système?
- 2) Si oui, donnez en les références

.....
.....
.....
.....

- 3) Comptabilisez-vous toutes les erreurs commises en correction de la langue?
Pourquoi?

.....
.....
.....
.....

Section III: Interprétation : Façon d'interpréter les productions des élèves

- 4) Vous-a-t-il été facile ou difficile d'interpréter les productions des élèves dans cette recherche? En quoi?

.....
.....
.....
.....

- 5) Vous est-il arrivé d'accorder des points sans tenir compte des indications de la grille que vous aviez? Si oui, pourquoi?

.....
.....
.....
.....

- 6) Comment expliquez-vous qu'un correcteur puisse accorder des points à un élève qui n'a donné aucune réponse à une question?

.....
.....
.....
.....

Merci de votre collaboration !

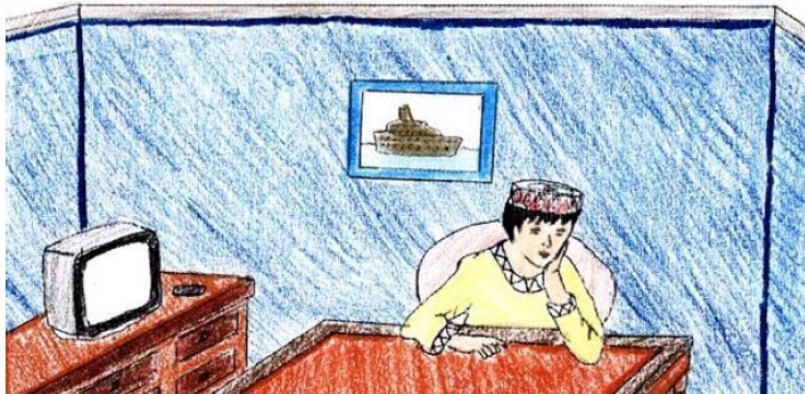
Annexe III : Version 1 du modèle

Annexe III.1 : Texte support : Le chagrin d'Abdoulaye

Le chagrin d'Abdoulaye

Abdoulaye doit aller mendier sa nourriture tous les jours. Ce jour-là il n'a pu rien rapporter. Il a peur de se faire punir.

Si tu lis ou écoutes bien l'histoire, tu sauras comment il a réussi, ce jour-là, à revenir sans être réprimandé.

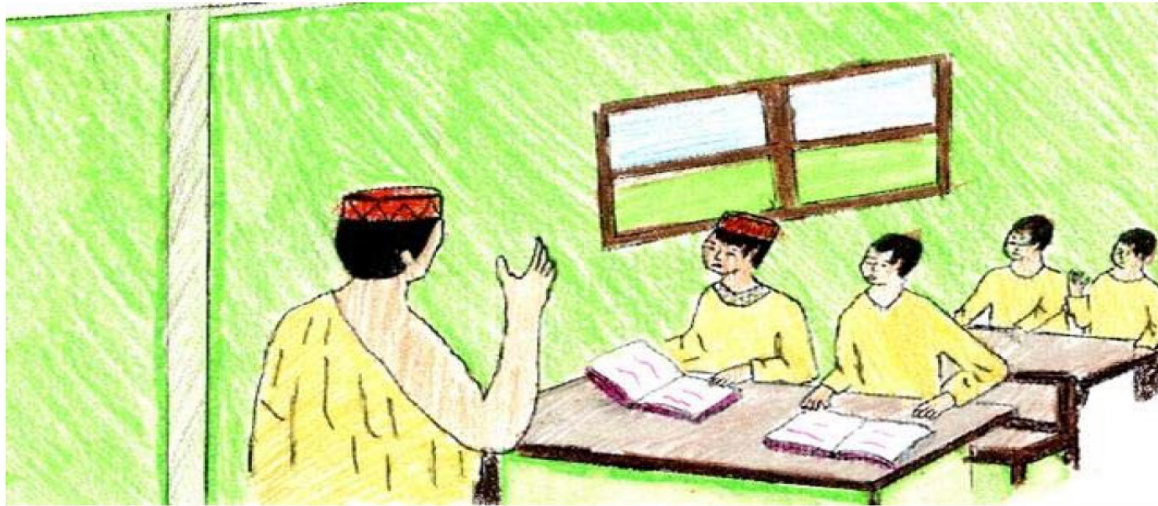


Réalisé par des enfants de Saint-Louis du Sénégal sous la direction de Mamadou Ly pour le texte et par des jeunes de République démocratique du Congo sous la direction de Justin Lukomba pour les illustrations, avec la collaboration de l'équipe de production de l'Association pour la Création Littéraire chez les Jeunes.

Association pour la Création Littéraire chez les Jeunes
40502

Projet de Création littéraire interculturelle

projetjeunesse@hotmail.com



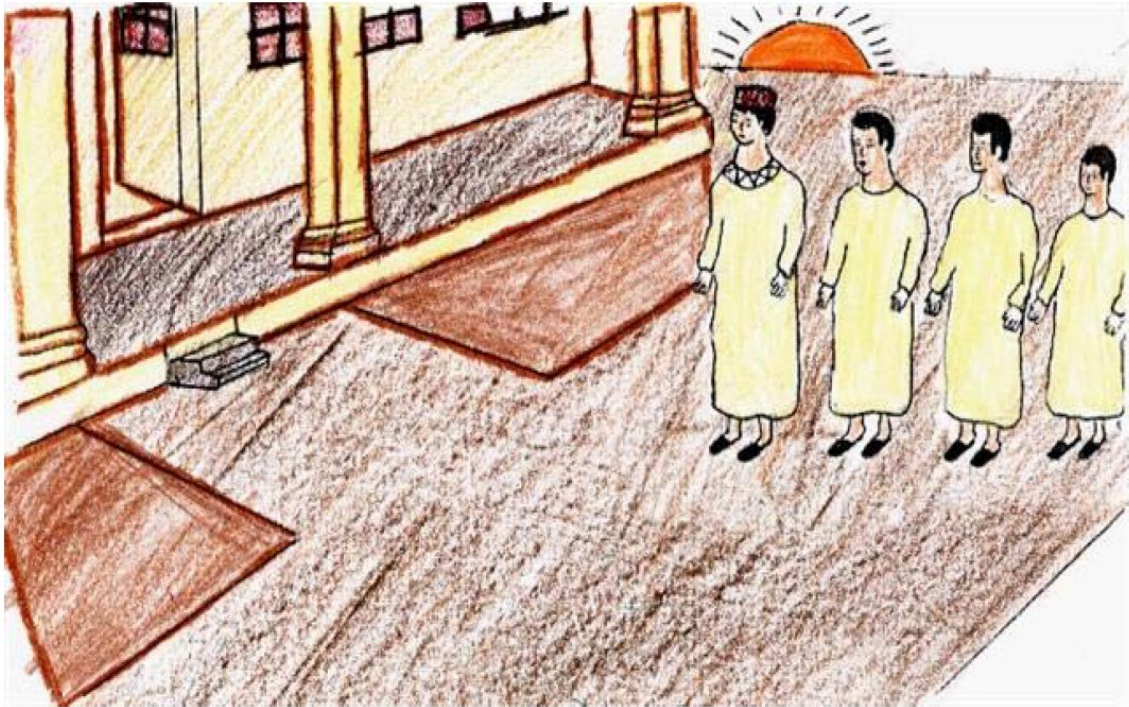
2

Bonjour, amis des pays occidentaux. L'histoire que nous avons inventée va peut-être vous choquer, car chez nous, c'est normal que les enfants se fassent battre lorsque les adultes ne sont pas satisfaits de leur comportement.

L'histoire se passe dans un quartier populaire d'une ville d'Afrique occidentale. Nous avons choisi comme personnage : Alpha Oumar Diallo dit Ousmane, Lamine Diallo dit Abdoulaye, Amadou Diéynaba Diallo dit Seydou et Yaya Bâ dit Hamidou. Ils sont tous des talibés. Les talibés sont des jeunes confiés à un marabout, un maître qui enseigne le coran à des enfants. Le coran s'apprend comme la lecture et l'écriture. Il est composé de cent quatorze versets que l'on doit mémoriser, comprendre et appliquer.

Il y avait une fois, dans une daara, quatre jeunes talibés inséparables, partageant leurs peines et leurs joies. Une daara est une école coranique dans laquelle les enfants apprennent les textes du Coran. L'aîné du groupe s'appelle Abdoulaye. Il est très fort et il veille sur ses cadets, Seydou et Ousmane, qui ont l'air de jumeaux, et sur le jeune Hamidou qui est physiquement très faible.

3

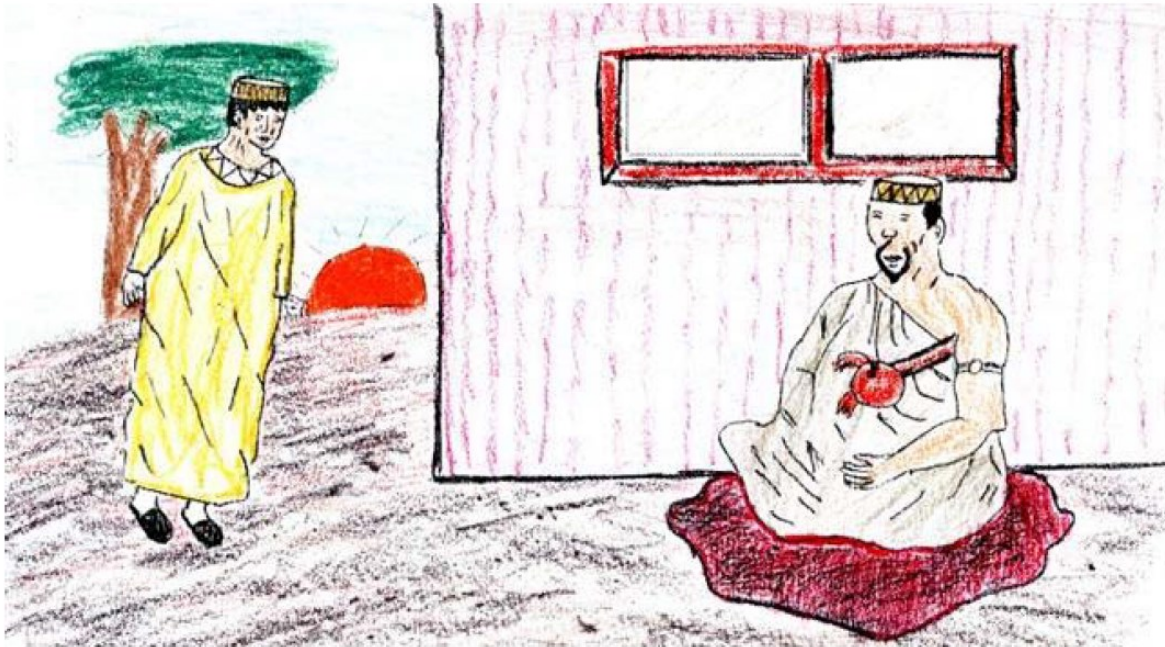


4



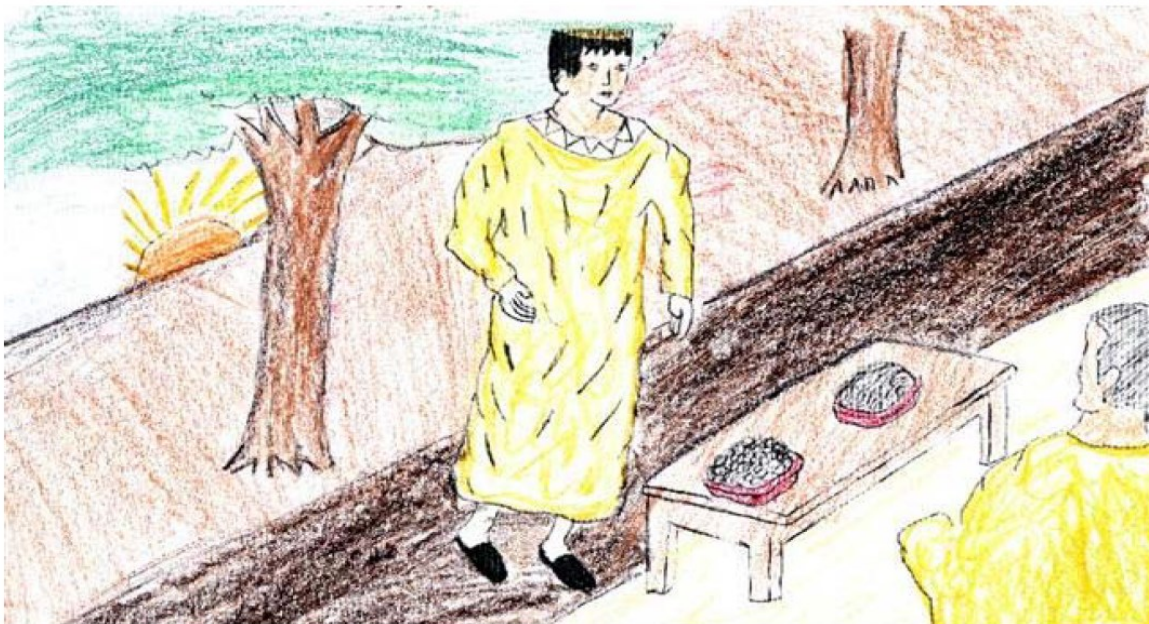
L'école est finie. Ce jour-là, grâce à la générosité d'un touriste qui visitait la ville, nos quatre amis ont mangé à leur faim. Abdoulaye, qui a le cœur à la fête, raconte à ses amis une mésaventure qu'il a vécue, il y a quelques mois, avec son marabout. Les trois enfants l'écoutent attentivement.

5



« Comme d'habitude, je me suis levé de très bonne heure le matin pour aller mendier de quoi donner au marabout qui ne reçoit rien de mes parents, ils sont trop pauvres. Il faut l'aider car il rencontre d'énormes difficultés pour nous nourrir.

6



Un jour, je suis rentré bredouille à la daara où mon marabout m'attendait assis à la porte sur une peau de mouton, pour récupérer les victuailles que je devais lui rapporter.

7



Dès que je l'ai aperçu, j'ai tremblé de peur. La sueur me coulait de partout car je savais le châtiment corporel qui m'était réservé puisque personne ne m'avait rien donné. Ne rien apporter signifiait pour lui que je n'avais fait que vadrouiller en m'amusant dans les rues.

8



Après une longue hésitation, il m'est venu à l'esprit cette astuce pour échapper aux sévices du marabout. J'ai pris mon pagne qui me servait de couverture et je l'ai enroulé tout autour de ma tête et de mon cou en me tordant comme si j'étais victime d'une grande douleur, tout en poussant des gémissements.

9



De grosses larmes coulaient sur mon visage car j'avais vraiment peur. Le marabout s'empressa de me demander ce qui m'était arrivé. Alors, je lui ai fait comprendre que j'avais des maux de dents. Il m'a remis de l'argent pour que j'aille me faire soigner. »

10



Les trois amis et Abdoulaye s'étaient arrêtés sous le gros arbre du village. Alpha Oumar Diallo dit Ousmane, Amadou Diéynaba Diallo dit Seydou et Yaya Bâ dit Hamidou s'étaient blottis contre Abdoulaye et pouffaient de rire, parce que ces enfants, comme tous ceux des pays du monde, préfèrent rire que pleurer.

Annexe III.2 : Modèle d'épreuve en lecture et en écriture



Faculté des sciences de l'éducation

Département d'administration et fondements

Modèle d'épreuve certificative : Lecture et écriture

Dans le cadre d'une thèse de doctorat

Par

Ibrahima Sakho

Dirigé par Professeure

Micheline-Joanne DURAND

Le vent du renouveau pédagogique qui a soufflé en Europe et en Amérique du Nord n'a pas épargné certains pays d'Afrique comme le Sénégal. En effet, depuis la rentrée 2007-2008, la mise en œuvre de l'approche par compétence a été effective de façon progressive au niveau du préscolaire et du primaire. En juin 2013, les premières épreuves certificatives en fin primaire seront proposées au Certificat de Fin d'Études Élémentaire (CFEE) et à l'entrée en 6^{ème} qui est officiellement un concours permettant d'accéder à l'enseignement moyen.

Dans ce travail, nous proposons une épreuve de lecture et une épreuve d'écriture destinées aux élèves de sixième année du primaire; la liaison lecture-écriture nous paraissant pertinente pour ces deux compétences dans un contexte de français langue étrangère mais base de tous les apprentissages.

Situation

J'ai choisi comme situation tant en lecture qu'en écriture le conte suivant : Le chagrin d'Abdoulaye.

I- Lecture

Intention de lecture : A partir du conte, illustrez par un schéma ou un dessin les conditions de vie des talibés dans le but de participer à sensibiliser l'opinion sur la situation de ces enfants.

Tâche1 : Découvrir les difficultés auxquelles les talibés sont confrontés.

Consigne : Après avoir lu attentivement le texte, réponds aux questions posées; dans la section 1, tu réponds en choisissant parmi les réponses proposées

Section 1 :

2 points

1- Pourquoi le titre : le chagrin d'Abdoulaye?

- A) Parce qu'Abdoulaye n'avait rien apporté à son marabout.
- B) Parce que les parents d'Abdoulaye sont pauvres.
- C) Parce que le marabout est méchant.
- D) Parce qu'Abdoulaye savait le châtement qui allait lui être infligé.

2- Abdoulaye dit qu'il est malade. Pourquoi?

2 points

- A) Parce qu'il a mal aux dents.
- B) Parce qu'il a peur d'être puni.

- C) Parce que ses camarades vont se moquer de lui.
- D) Parce qu'il a vu le marabout assis devant lui.

3- Pourquoi les amis d'Abdoulaye pouffaient de rire en écoutant l'histoire?

2 points

- A) Parce qu'ils savent qu'Abdoulaye a joué à la ruse avec son marabout.
- B) Parce qu'ils ne croient pas à ce que dit Abdoulaye.
- C) Parce qu'ils voulaient se moquer d'Abdoulaye.
- D) Parce qu'ils ne sont pas d'accord avec Abdoulaye.

4- Les marabouts demandent aux talibés d'aller mendier leur nourriture. Relève dans le texte un passage qui montre pourquoi les marabouts sont obligés de le faire.

2 points

Section 2 :

1- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

2 points

2- Lorsque le marabout a vu Abdoulaye en sanglot, il était inquiet. Comment jugez-vous son attitude?

5 points

2- Que signifie chagrin? comment as-tu fait pour le savoir?

5 points

Total : /20

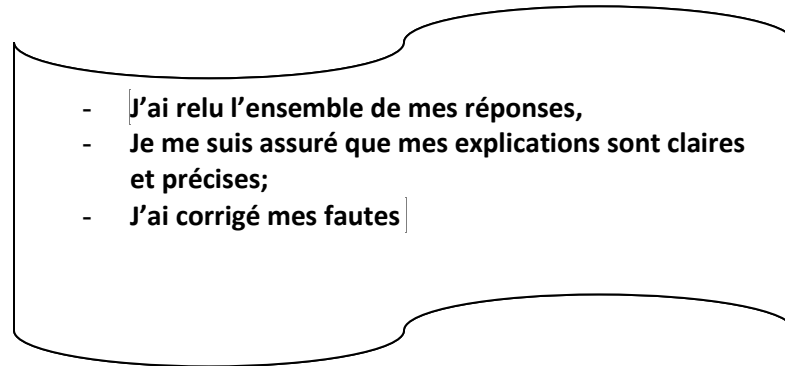
- J'ai relu l'ensemble de mes réponses,
- Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises;
- J'ai corrigé mes fautes

Tâche 2 : Découvrir comment le jeune Abdoulaye a rusé pour sortir de sa situation.

Consigne : Après avoir lu attentivement le texte, réponds aux questions posées

- 1- A la place d'Abdoulaye, qu'est-ce que tu aurais fait? Pourquoi?
- 2- En quoi cette histoire illustre bien qu'il n'est pas bon de mentir même devant une punition.

Total : /10



Tâche 3 : La misère des enfants de la rue

Contexte : Dans le cadre de l'animation du journal de l'inspection de l'éducation et de la formation, l'équipe de rédaction lance un concours pour illustrer par schémas ou image le nouveau numéro à paraître dans quelques semaines et dont la thématique est la condition de vie des enfants talibés. Vous voulez participer à ce concours en présentant votre production.

Consigne : En t'inspirant du texte que tu viens de lire, illustre par un schéma, un dessin ou une image l'idée générale qui y est traitée.

Total /10

II- Écriture

Intention d'écriture :

Écrire une lettre à une organisation de lutte contre la maltraitance des enfants pour lui expliquer quelques causes de la mendicité et proposer le type de soutien qu'il faut apporter aux enfants mendiants.

Contexte : De plus en plus, les gens semblent insensibles aux conditions difficiles dans lesquelles vivent certains enfants talibés qui passent plus de temps dans la rue qu'à l'école. Au sein de votre école vous décidez de faire un plaidoyer auprès des organisations de lutte contre la maltraitance des enfants. L'école décide de choisir la meilleure lettre qui sera produite par les élèves de CM2.

Tâche d'écriture : Rédige la lettre.

Consignes

- ✓ Je précise mon nom, mon adresse, le lieu et la date;
- ✓ J'identifie l'organisme destinataire;
- ✓ J'indique le but de ma lettre;
- ✓ J'explique au moins deux causes de la mendicité;
- ✓ Pour chaque cause, je propose au moins une solution;
- ✓ Je dis pourquoi, il faut aider ces enfants
- ✓ Je termine ma lettre par une formule de politesse.
- ✓ Je signe ma lettre

Ma démarche

- ✓ Je lis attentivement le projet d'écriture
- ✓ J'élabore le plan de mon texte;
- ✓ Je rédige mon brouillon;
- ✓ Je révise mon texte (syntaxe, orthographe)
- ✓ Je copie mon texte en soignant mon écriture et ma présentation;
- ✓ Je relis mon texte définitif pour corriger les fautes.

GUIDE D'ADMINISTRATION

Ce document précise les étapes et modalités de passation des épreuves. Il est censé aider à harmoniser les mesures de soutien apportées aux candidats dans la réalisation des tâches qui leur sont proposées.

Démarche générale

Étapes	Description	Exemples
Préparation	Mettre les documents à disposition	Documents de références et cahier de l'élève
	Présentation	But de l'évaluation
	Exploitation collective des documents	-Lecture des différentes tâches; -Vérification de la compréhension; -Présentation des critères d'évaluation; -Remplissage des en-têtes
Réalisation	Résolution individuelle des tâches	Production individuelle
Intégration	Retour sur l'ensemble de la tâche	Vérification individuelle de sa production.

Épreuve de lecture :

Période	Tâches	Consignes de passation	Durée par tâche	Durée de l'épreuve
1	Tâche 1	Présenter la situation aux élèves (recueillir les questions et clarifier les consignes de la tâche 1)	15 mn	3 h
		Dire aux élèves de réaliser la tâche	45 mn	
	Tâche 2	Présenter le texte aux élèves (Recueillir les questions et clarifier les consignes)	15 mn	
		Dire aux élèves de réaliser la tâche 2	45 mn	
	Tâche 3	Présentation du contexte et de la consigne (recueillir les interrogations et clarifier les attentes)	15mn	
		Dire aux élèves de réaliser la tâche 3	45 mn	

NB : Après chaque tâche, une pause de 15 mn peut être accordée.

Épreuve d'écriture :

Période	Tâches	Consignes de passation	Durée par tâche	Durée de l'épreuve
2	Écriture	Activités de préparation (expliquer les consignes- Identifier des organismes - mettre à disposition les documents de l'élève- rappeler la démarche)	15 mn	2h 30 mn
		Demander aux élèves de passer à la rédaction du 1 ^{er} jet (permettre aux élèves de travailler au brouillon)	1h30	
		Demander aux élèves de passer à la finalisation de la production (mettre au propre sa production)	30mn	
		Dire aux élèves de relire les productions et de corriger les éventuelles erreurs	15 mn	

GRILLES DE CORRECTION

Grille descriptive en lecture

Compétence: Lecture

Critères		Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
Tache 2	Qualité de la justification	6 points	4 points	2 points	1 point
		L'élève donne une réponse cohérente et logique. Il exploite de façon très intéressante les personnages, les lieux et le temps du récit.	L'élève donne une réponse qui tient compte des principaux éléments du récit. Il exploite correctement les personnages, les lieux et le temps du récit.	L'élève donne une réponse qui tient compte de quelques éléments du récit. Il exploite partiellement les personnages, les lieux et le temps du récit.	L'élève donne une réponse peu cohérente avec les éléments énoncés dans le récit. Il exploite minimalement les personnages, les lieux et le temps du récit.
	Correction de la langue	4 points	3 points	2 points	1 point
		L'élève commet moins de 5 erreurs.	L'élève commet entre 5 et 7 erreurs	L'élève commet entre 8 et 10 erreurs.	L'élève commet plus de 10 erreurs
Tache 3	Pertinence de l'interprétation	10 points	7 points	4 points	1 point
		L'élève interprète l'histoire en ayant recours à des éléments du texte et à ses expériences personnelles. Il les justifie de façon judicieuse.	L'élève interprète l'histoire en ayant recours à quelques éléments du texte et à ses expériences personnelles. Il les justifie clairement.	L'élève interprète l'histoire en ayant peu recours à des éléments du texte et à ses expériences personnelles. Il les justifie brièvement.	L'élève interprète partiellement l'histoire en ayant recours à ses seules expériences personnelles sans toutefois les justifier.

Épreuve d'écriture : Grille descriptive analytique

CRITÈRES	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
	6 points	4 points	2 points	1 point
Adaptation à la situation d'écriture	<p>. L'élève décrit tout au long de sa lettre des conditions des talibés mendiants. Il utilise différents moyens pour maintenir le contact avec le destinataire.</p> <p>. L'introduction de la lettre est personnalisée. Il précise l'objet de sa lettre et annonce les points qu'il va développer.</p> <p>. il énonce clairement les raisons qui poussent les enfants talibés à mendier.</p> <p>il présente pour chaque raison au moins une solution.</p>	<p>. L'élève décrit tout au long de sa lettre des conditions des talibés mendiants. Il s'adresse à l'occasion au destinataire.</p> <p>L'introduction donne une idée générale sur l'objet de la lettre.</p> <p>.Il énonce des raisons de la mendicité de façon générale</p> <p>. Il présente des solutions générales</p>	<p>. L'élève décrit des conditions des talibés mendiants.</p> <p>. L'introduction est trop brève ou trop détaillée.</p> <p>Les raisons énoncées ne sont pas toutes partagées.</p> <p>. Les solutions sont parfois liées aux raisons invoquées.</p>	<p>. L'élève respecte le projet mais les explications sont vagues parce que les idées sont très peu développées ou en nombre insuffisant.</p> <p style="text-align: center;">Ou</p> <p>. L'élève présente plusieurs informations imprécises, superflues ou non pertinentes.</p>
Cohérence du texte	4 points	3 points	2 points	1 point
	<p>. Les idées progressent aisément de façon logique ou chronologique</p> <p>. Elles sont judicieusement groupées en paragraphe</p> <p>. Des liens appropriés sont toujours établis entre les phrases et entre les paragraphes</p> <p>Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Elles sont toutes bien élaborées.</p>	<p>. Les idées progressent de façon logique ou chronologique</p> <p>. Elles sont groupées en paragraphe</p> <p>. Des liens appropriés sont toujours établis entre les phrases.</p> <p>Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines comportent des maladresses.</p>	<p>Les idées progressent la plupart du temps de façon logique ou chronologique</p> <p>. Elles sont groupées en paragraphe parfois de façon malhabile.</p> <p>. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases.</p> <p>Les phrases sont généralement bien structurées et bien ponctuées. Toutefois, il existe quelques maladresses.</p>	<p>. Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique.</p> <p style="text-align: center;">Ou</p> <p>.Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée.</p> <p>Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.</p>
Utilisation d'un vocabulaire approprié	4 points	3 points	2 point	1 point
		Les expressions et les mots sont précis et variés	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.	Les expressions et les mots sont

	Les expressions et les mots sont très précis et très variés			souvent imprécis et répétitifs.
Respect de l'orthographe	6 points	4points	2 point	1 point
	Le texte présente moins de 5% d'erreurs	Le texte présente entre 6 et 10% d'erreurs	Le texte présente entre 11 et 15% d'erreurs	Le texte présente plus de 16% d'erreurs

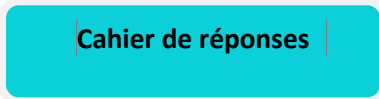
NB : Il n'est pas encore possible de donner des exemples sous forme de copies-type du fait que l'épreuve n'a pas été soumise à des élèves sous forme de mise à l'essai.

Annexe III.5 : Documents pour les élèves

Document pour les élèves

Épreuve de Lecture |

Centre de..... N° d'appel..... Prénom(s)..... NOM..... Date et lieu de naissance.....
--



Tâche 1 :

I-1 Tâche1 : Découvrir les difficultés auxquelles les talibés sont confrontés.

Consigne : Après avoir lu attentivement le texte, réponds aux questions suivantes :

Section 1 :

5- Pourquoi le titre : le chagrin d'Abdoulaye?

J'encercle la lettre qui correspond à la bonne réponse

- A-
- B-
- C-
- D-

6- Les marabouts demandent aux talibés d'aller mendier leur nourriture. Relève dans le texte pourquoi les marabouts sont obligés de le faire.

.....

.....

.....

.....
.....

7- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

.....
.....
.....
.....
.....

8- Abdoulaye dit qu'il est malade. Pourquoi?
J'encercle la lettre qui correspond à la bonne réponse

- A-
- B-
- C-
- D-

9- Pourquoi les amis d'Abdoulaye pouffaient de rire en écoutant l'histoire?

J'encercle la lettre qui correspond à la bonne réponse

- A-
- B-
- C-
- D-

Section 2 :

1- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

.....
.....
.....
.....

3- Lorsque le marabout a vu Abdoulaye en sanglots, il était inquiet. Comment jugez- vous l'attitude du marabout?

.....
.....
.....
.....
.....

4- Que signifie «chagrin»? Encadrer la bonne réponse

- A
- B
- C
- D

.....
.....
.....
.....
.....

- | |
|---|
| - J'ai relu l'ensemble de mes réponses, |
| - Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises; |
| - J'ai corrigé mes fautes |

Tâche 2 : Découvrir comment le jeune Abdoulaye a rusé pour sortir de sa situation.

En trois phrases, au plus, raconte ce que tu aurais fait à la place d'Abdoulaye

3-

.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

En quoi cette histoire illustre bien qu'il n'est pas bon de mentir même devant une punition?.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- **J'ai relu l'ensemble de mes réponses,**
- **Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises;**
- **J'ai corrigé mes fautes**

Tâche 3 :

Contexte : Dans le cadre de l'animation du journal de l'inspection de l'éducation et de la formation, l'équipe de rédaction lance un concours pour illustrer par schémas ou image le nouveau numéro à paraître dans quelques semaines et dont la thématique est la condition de vie des enfants talibés. Vous voulez participer à ce concours en présentant votre production.

Consigne : En vous inspirant du texte que vous venez de lire, illustrez par un schéma, une image ou un dessin l'idée générale qui y est traitée.

- Je place mon schéma, mon dessin ou mon image ici :

Bonne chance!

Document pour les élèves

Épreuve d'écriture

Centre de.....
N° d'appel.....
Prénom(s).....
NOM.....
Date et lieu de naissance.....

Mon texte définitif

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Je vérifie

Items	Oui	Non
✓ J'ai indiqué le lieu et la date.		
✓ J'ai mis mon adresse complète.		
✓ J'ai mis le nom du destinataire.		
✓ J'ai indiqué le but de ma lettre.		
✓ J'ai expliqué au moins deux causes de la mendicité.		
✓ Pour chaque cause, j'ai proposé au moins une solution.		
✓ J'ai dit pourquoi il faut aider ces enfants.		
✓ J'ai terminé ma lettre par une formule de politesse.		
✓ J'ai signé ma lettre.		
✓ J'ai soigné ma présentation		

BONNE CHANCE!!!

Annexe IV : Version 1 avec modifications

Annexe IV.1 : Modèle d'épreuve en lecture et en écriture



Faculté des sciences de l'éducation

Département d'administration et fondements

**Modèle d'épreuve certificative : Étude de texte et production
d'écrit**

Dans le cadre d'une thèse de doctorat

Par

Ibrahima Sakho

Dirigé par Professeure

Micheline-Joanne DURAND

Le vent du renouveau pédagogique qui a soufflé en Europe et en Amérique du Nord n'a pas épargné certains pays d'Afrique comme le Sénégal. En effet, depuis la rentrée 2007-2008, la mise en œuvre de l'approche par compétence a été effective de façon progressive au niveau du préscolaire et du primaire. En juin 2013, les premières épreuves certificatives en fin primaire seront proposées au Certificat de Fin d'Études Élémentaire (CFEE) et à l'entrée en 6^{ème} qui est officiellement un concours permettant d'accéder à l'enseignement moyen.

Dans ce travail, nous proposons une épreuve de lecture et une épreuve d'écriture destinées aux élèves de sixième année du primaire; la liaison lecture-écriture nous paraissant pertinente pour ces deux compétences dans un contexte de français langue étrangère mais base de tous les apprentissages.

Situation

J'ai choisi comme situation tant en lecture qu'en écriture le conte suivant : Le chagrin d'Abdoulaye.

III- Étude de texte

Intention de lecture : A partir du conte, illustrez par un schéma ou un dessin les conditions de vie des talibés dans le but de participer à sensibiliser l'opinion sur la situation de ces enfants.

Tâche1 : Découvrir les difficultés auxquelles les talibés sont confrontés.

Consigne : Après avoir lu attentivement le texte, réponds aux questions posées; dans la section 1, tu réponds en choisissant parmi les réponses proposées

Section 1 :

2 points

10- Pourquoi le titre : le chagrin d'Abdoulaye?

- E) Parce qu'Abdoulaye n'avait rien apporté à son marabout.
- F) Parce que les parents d'Abdoulaye sont pauvres.
- G) Parce que le marabout est méchant.
- H) Parce qu'Abdoulaye savait le châtement qui allait lui être infligé.

11- Abdoulaye dit qu'il est malade. Pourquoi?

2 points

- E) Parce qu'il a mal aux dents.

- F) Parce qu'il a peur d'être puni.
- G) Parce que ses camarades vont se moquer de lui.
- H) Parce qu'il a vu le marabout assis devant lui.

12- Pourquoi les amis d'Abdoulaye pouffaient de rire en écoutant l'histoire?

2 points

- E) Parce qu'ils savent qu'Abdoulaye a joué à la ruse avec son marabout.
- F) Parce qu'ils ne croient pas à ce que dit Abdoulaye.
- G) Parce qu'ils voulaient se moquer d'Abdoulaye.
- H) Parce qu'ils ne sont pas d'accord avec Abdoulaye.

13- Les marabouts demandent aux talibés d'aller mendier leur nourriture. Relève dans le texte un passage qui montre pourquoi les marabouts sont obligés de le faire.

2 points

Section 2 :

1- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

2 points

2- Lorsque le marabout a vu Abdoulaye en sanglots, il était inquiet. Comment juge-tu l'attitude du marabout?

5 points

5- Que signifie chagrin? Encadre la bonne réponse

5 points

A courage

B tristesse

C remord

D plaisir

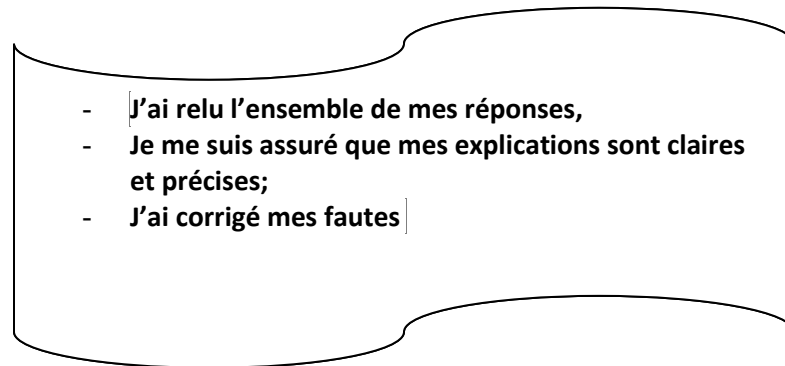
Total : /20

- J'ai relu l'ensemble de mes réponses,
- Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises;
- J'ai corrigé mes fautes

Tâche 2 : Découvrir comment le jeune Abdoulaye a rusé pour sortir de sa situation.

- 4- En trois phrases, au plus, raconte ce que tu aurais fait à la place d'Abdoulaye
- 5- En quoi cette histoire illustre bien qu'il n'est pas bon de mentir même devant une punition.

Total : /10



Tâche 3 : La misère des enfants de la rue

Contexte : Dans le cadre de l'animation du journal de l'inspection de l'éducation et de la formation, l'équipe de rédaction lance un concours pour illustrer par schémas ou image le nouveau numéro à paraître dans quelques semaines et dont la thématique est la condition de vie des enfants talibés.

Tu veux participer à ce concours en présentant ta production.

Consigne : En t'inspirant du texte que tu viens de lire, illustre par un schéma, un dessin ou une image l'idée générale qui y est traitée.

Total /10

IV- Production d'écrit

Intention d'écriture :

Écrire une lettre à une organisation de lutte contre la maltraitance des enfants pour lui expliquer quelques causes de la mendicité et proposer le type de soutien qu'il faut apporter aux enfants mendiants.

Contexte : De plus en plus, les gens semblent insensibles aux conditions difficiles dans lesquelles vivent certains enfants talibés qui passent plus de temps dans la rue qu'à l'école. Au sein de ton école il a été décidé de faire un plaidoyer auprès des organisations de lutte contre la maltraitance des enfants. L'école prévoit de choisir la meilleure lettre qui sera produite par un élève de CM2..

Consigne : Rédige la lettre.

Vérification

- ✓ Je précise mon nom, mon adresse, le lieu et la date;
- ✓ J'identifie l'organisme destinataire;
- ✓ J'indique le but de ma lettre;
- ✓ J'explique au moins deux causes de la mendicité;
- ✓ Pour chaque cause, je propose au moins une solution;
- ✓ Je dis pourquoi, il faut aider ces enfants
- ✓ Je termine ma lettre par une formule de politesse.
- ✓ Je signe ma lettre.

Ma démarche

- ✓ Je lis attentivement le projet d'écriture
- ✓ J'élabore le plan de mon texte;
- ✓ Je rédige mon brouillon;
- ✓ Je révisé mon texte (syntaxe, orthographe)
- ✓ Je copie mon texte en soignant mon écriture et ma présentation;
- ✓ Je relis mon texte définitif pour corriger les fautes.

GUIDE D'ADMINISTRATION

Ce document précise les étapes et modalités de passation des épreuves. Il est censé aider à harmoniser les mesures de soutien apportées aux candidats dans la réalisation des tâches qui leur sont proposées.

Démarche générale

Étapes	Description	objectif	Exemples
Préparation	Mettre les documents à disposition	Préparer l'environnement de travail	Documents de références et cahier de l'élève
	Présentation	Mettre en confiance les candidats	But de l'évaluation
	Exploitation collective des documents	Fournir l'aide nécessaire à tous	-Lecture des différentes tâches; -Vérification de la compréhension; -Présentation des critères d'évaluation; -Remplissage des entêtes
Réalisation	Résolution individuelle des tâches	Permettre à chacun de réaliser la tâche demandée	Production individuelle

Intégration	Retour sur l'ensemble de la tâche	Vérifier sa production avant de la remettre	Vérification individuelle de sa production.
--------------------	-----------------------------------	---	---

Épreuve d'étude de texte :

Période	Tâches	Consignes de passation	Durée par tâche	Durée de l'épreuve
1	Tâche 1	Présenter la situation aux élèves (recueillir les questions et clarifier les consignes de la tâche 1)	5 mn	1 h 30 mn
		Dire aux élèves de réaliser la tâche	25 mn	
	Tâche 2	Présenter le texte aux élèves (Recueillir les questions et clarifier les consignes)	5 mn	
		Dire aux élèves de réaliser la tâche 2	25 mn	
	Tâche 3	Présentation du contexte et de la consigne (recueillir les interrogations et clarifier les attentes)	5mn	
		Dire aux élèves de réaliser la tâche 3	25 mn	

NB : Après chaque tâche, une pause de 15 mn peut être accordée.

Épreuve de production d'écrit :

Période	Tâches		Durée par tâche	Durée de l'épreuve
		Consignes de passation		
2	Écriture	Activités de préparation (expliquer les consignes- Identifier des organismes - mettre à disposition les documents de l'élève- rappeler la démarche)	10 mn	1h 30 mn
		Demander aux élèves de passer à la rédaction du 1 ^{er} jet (permettre aux élèves de travailler au brouillon)	45 mn	
		Demander aux élèves de passer à la finalisation de la production (mettre au propre sa production)	30 mn	
		Dire aux élèves de relire les productions et de corriger les éventuelles erreurs	5 mn	

GRILLES DE CORRECTION

Épreuve d'étude de texte

Correction de la tâche 1 :

Tâche1 : Découvrir les difficultés auxquelles les talibés sont confrontés.

Consigne : Après avoir lu attentivement le texte, réponds aux questions posées; dans la section 1, tu réponds en choisissant parmi les réponses proposées

Section 1 :

14- Pourquoi le titre : le chagrin d'Abdoulaye?

Réponse : D

2 points

15- Abdoulaye dit qu'il est malade. Pourquoi?

Réponse : B (accepter D)

2 points

16- Pourquoi les amis d'Abdoulaye pouffaient de rire en écoutant l'histoire?

Réponse : A

2 points

17- Les marabouts demandent aux talibés d'aller mendier leur nourriture.

Relève dans le texte un passage qui montre pourquoi les marabouts sont obligés de le faire.

Réponses : le marabout ne reçoit rien de mes parents. Ils sont pauvres. Il faut l'aider car il rencontre d'énormes difficultés pour nous nourrir

2 points

Section 2 :

1- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

Réponses possibles : il considère qu'ils jouaient- ils ont caché l'argent reçu- ils ne veulent pas apporter de l'argent

2 points

6- Lorsque le marabout a vu Abdoulaye en sanglot, il était inquiet. Comment jugez-vous l'attitude du marabout?

Réponses possibles : il est gentil- il est humain- il est compréhensif (accepter des réponses dans ce sens)

5 points

7- Que signifie «chagrin»? Choisis la bonne réponse

Réponse : Tristesse

5 points

Total : /20

Grille descriptive en étude de texte

Consigne tâche 2 : en trois phrases, au plus, raconte ce que tu aurais fait à la place d'Abdoulaye

Critères		Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
Tache 2	Cohérence du récit	6 points	4 points	2 points	1 point
		L'élève donne une réponse vraisemblable et logique. Dans son récit, il met en scène des personnages appropriés; les lieux et le temps du récit sont indiqués.	L'élève donne une réponse vraisemblable et logique. Dans son récit, l'un des deux aspects suivants sont pris en compte : -les personnages choisis sont appropriés -ou bien des indications sur les lieux et le temps sont donnés	L'élève donne une réponse qui tient compte d'au moins deux des aspects suivants -caractère vraisemblable et logique -personnages appropriés -lieux et temps précisés	L'élève donne une réponse peu vraisemblable et peu logique. Il ne précise qu'un seul aspect relatif soit aux personnages soit aux lieux et au temps
	Correction de la langue	4 points	3 points	2 points	1 point
		L'élève commet moins de 5 erreurs.	L'élève commet entre 5 et 7 erreurs	L'élève commet entre 8 et 10 erreurs.	L'élève commet plus de 10 erreurs
Tache 3		10 points	7 points	4 points	1 point

	Pertinence de l'interprétation	L'élève interprète l'histoire en illustrant dans son dessin ou schéma tous les éléments du texte (.....)	L'élève interprète l'histoire en n'illustrant que trois des aspects suivants.....	L'élève interprète l'histoire en n'illustrant qu'un ou deux des aspects suivants.....	L'élève interprète partiellement l'histoire en ayant recours à ses seules expériences personnelles
--	---------------------------------------	--	---	---	--

Épreuve de Production d'écrit

Grille descriptive analytique

CRITÈRES	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
	6 points	4 points	2 points	1 point
Adaptation à la situation d'écriture	<p>. L'élève décrit tout au long de sa lettre des conditions des talibés mendiants. Il utilise différents moyens pour maintenir le contact avec le destinataire.</p> <p>. L'introduction de la lettre est personnalisée. Il précise l'objet de sa lettre et annonce les points qu'il va développer.consigne!!!</p> <p>. il énonce clairement les raisons qui poussent les enfants talibés à mendier.</p> <p>. il présente pour chaque raison au moins une solution.</p>	<p>. L'élève décrit tout au long de sa lettre des conditions des talibés mendiants. Il s'adresse à l'occasion au destinataire.</p> <p>. L'introduction donne une idée générale sur l'objet de la lettre.</p> <p>.Il énonce des raisons de la mendicité de façon générale</p> <p>. Il présente des solutions générales</p>	<p>. L'élève décrit des conditions des talibés mendiants.</p> <p>. L'introduction est trop brève ou trop détaillée.</p> <p>. Les raisons énoncées ne sont pas toutes partagées.</p> <p>. Les solutions ne sont pas toujours liées aux raisons invoquées.</p>	<p>. L'élève respecte le projet mais les explications sont vagues parce que les idées sont très peu développées ou en nombre insuffisant.</p> <p>Ou</p> <p>. L'élève présente plusieurs informations imprécises, superflues ou non à propos.</p>
Cohérence du texte	<p>. Les idées progressent aisément de façon logique ou chronologique</p> <p>. Elles sont judicieusement groupées en paragraphe</p> <p>. Des liens appropriés sont toujours établis entre les phrases et entre les paragraphes</p>	<p>. Les idées progressent de façon logique ou chronologique</p> <p>. Elles sont groupées en paragraphe</p> <p>. Des liens appropriés sont toujours établis entre les phrases.</p>	<p>Les idées progressent la plupart du temps de façon logique ou chronologique</p> <p>. Elles sont groupées en paragraphes parfois de façon malhabile.</p>	<p>. Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique.</p> <p>Ou</p> <p>.Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le</p>

	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Elles sont toutes bien élaborées.	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines comportent des maladresses.	. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases. Les phrases sont généralement bien structurées et bien ponctuées. Toutefois, il existe plusieurs maladresses.	sont de façon inappropriée. Plusieurs phrases, comprenant de nombreuses lacunes sont mal structurées ou mal ponctuées.
Utilisation d'un vocabulaire approprié	4 points	3 points	2 point	1 point
	Les expressions et les mots sont très précis et très variés	Les expressions et les mots sont précis et variés	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis et répétitifs.
Correction orthographique	6 points	4points	2 point	1 point
	Le texte présente moins de 5% d'erreurs	Le texte présente entre 6 et 10% d'erreurs	Le texte présente entre 11 et 15% d'erreurs	Le texte présente plus de 16% d'erreurs

NB : Il n'est pas encore été possible de donner des exemples sous forme de copier-type du fait que l'épreuve n'a pas été soumise à des élèves pour validation.

Annexe IV.4 : Documents pour les élèves

Document pour les élèves

Épreuve d'étude de texte |

Centre de.....
N° d'appel.....
Prénom(s).....
NOM.....
Date et lieu de naissance.....

Cahier de réponses

I-1 Tâche1 : Découvrir les difficultés auxquelles les talibés sont confrontés.

Consigne : Après avoir lu attentivement le texte, réponds aux questions suivantes :

Section 1 :

18- Pourquoi le titre : le chagrin d'Abdoulaye?

J'encercle la lettre qui correspond à la bonne réponse

- A-
- B-
- C-
- D-

19- Les marabouts demandent aux talibés d'aller mendier leur nourriture. Relève dans le texte pourquoi les marabouts sont obligés de le faire.

.....

.....

.....

.....

.....

20- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

.....
.....
.....
.....
.....

21- Abdoulaye dit qu'il est malade. Pourquoi?
J'encercle la lettre qui correspond à la bonne réponse

- A-
- B-
- C-
- D-

22- Pourquoi les amis d'Abdoulaye pouffaient de rire en écoutant l'histoire?

J'encercle la lettre qui correspond à la bonne réponse

- A-
- B-
- C-
- D-

Section 2 :

2- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

.....
.....
.....
.....

8- Lorsque le marabout a vu Abdoulaye en sanglots, il était inquiet. Comment jugez- vous l'attitude du marabout?

.....
.....
.....
.....
.....

9- Que signifie «chagrin»? Encadrer la bonne réponse

A courage

B tristesse

C remord

D plaisir

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- | |
|---|
| - J'ai relu l'ensemble de mes réponses, |
| - Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises; |
| - J'ai corrigé mes fautes |

Tâche 2 : Découvrir comment le jeune Abdoulaye a rusé pour sortir de sa situation.

En trois phrases, au plus, raconte ce que tu aurais fait à la place d'Abdoulaye

.....
.....
.....
.....
.....

En quoi cette histoire illustre bien qu'il n'est pas bon de mentir même devant une punition?.....

.....
.....
.....
.....
.....

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- J'ai relu l'ensemble de mes réponses,- Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises;- J'ai corrigé mes fautes |
|---|

Tâche 3 :

Contexte : Dans le cadre de l'animation du journal de l'inspection de l'éducation et de la formation, l'équipe de rédaction lance un concours pour illustrer par schémas ou image le nouveau numéro à paraître dans quelques semaines et dont la thématique est la condition de vie des enfants talibés.

Tu veux participer à ce concours en présentant ta production.

Consigne :

En t'inspirant du texte que tu viens de lire, illustre par un schéma, une image ou un dessin l'idée générale qui y est traitée.

Je place mon schéma, mon dessin ou mon image ici :

Bonne chance!

Document pour les élèves

Épreuve de production d'écrit

Je vérifie

Items	Oui	Non
✓ J'ai indiqué le lieu et la date.		
✓ J'ai mis mon adresse complète.		
✓ J'ai mis le nom du destinataire.		
✓ J'ai indiqué le but de ma lettre.		
✓ J'ai expliqué au moins deux causes de la mendicité.		
✓ Pour chaque cause, j'ai proposé au moins une solution.		
✓ J'ai dit pourquoi il faut aider ces enfants.		
✓ J'ai terminé ma lettre par une formule de politesse.		
✓ J'ai signé ma lettre.		
✓ J'ai soigné ma présentation		

BONNE CHANCE!!!

Annexe V : Version 2 du modèle

Annexe V.1 : Modèle d'épreuve en lecture et en écriture



Faculté des sciences de l'éducation

Département d'administration et fondements

**Modèle d'épreuve certificative : Compréhension de texte et
production d'écrit**

Dans le cadre d'une thèse de doctorat

Par

Ibrahima Sakho

Dirigé par Professeure

Micheline-Joanne DURAND

Le vent du renouveau pédagogique qui a soufflé en Europe et en Amérique du Nord n'a pas épargné certains pays d'Afrique comme le Sénégal. En effet, depuis la rentrée 2007-2008, la mise en œuvre de l'approche par compétence a été effective de façon progressive au niveau du préscolaire et du primaire. En juin 2013, les premières épreuves certificatives en fin primaire seront proposées au Certificat de Fin d'Études Élémentaire (CFEE) et à l'entrée en 6^{ème} qui est officiellement un concours permettant d'accéder à l'enseignement moyen.

Dans ce travail, nous proposons une épreuve de lecture et une épreuve d'écriture destinées aux élèves de sixième année du primaire; la liaison lecture-écriture nous paraissant pertinente pour ces deux compétences dans un contexte de français langue étrangère mais base de tous les apprentissages.

Situation

J'ai choisi comme situation tant en lecture qu'en écriture le conte suivant : Le chagrin d'Abdoulaye.

V- Compréhension de texte

Intention de lecture : A partir du conte, illustrer par un schéma ou un dessin les conditions de vie des talibés dans le but de participer à sensibiliser l'opinion sur la situation de ces enfants.

Tâche1 : Découvrir les difficultés auxquelles les talibés sont confrontés.

Consigne : Après avoir lu attentivement le texte, réponds aux questions posées; dans la section 1, tu réponds en choisissant parmi les réponses proposées

Section 1 :

2 points

23- Pourquoi le titre : le chagrin d'Abdoulaye?

- I) Parce qu'Abdoulaye n'avait rien apporté à son marabout.
- J) Parce que les parents d'Abdoulaye sont pauvres.
- K) Parce que le marabout est méchant.
- L) Parce qu'Abdoulaye savait le châtement qui allait lui être infligé.

24- Abdoulaye dit qu'il est malade. Pourquoi?

2 points

- I) Parce qu'il a mal aux dents.
- J) Parce qu'il a peur d'être puni.

K) Parce que ses camarades vont se moquer de lui.

L) Parce qu'il a vu le marabout assis devant lui.

25- Pourquoi les amis d'Abdoulaye pouffaient de rire en écoutant l'histoire?

2 points

I) Parce qu'ils savent qu'Abdoulaye a joué à la ruse avec son marabout.

J) Parce qu'ils ne croient pas à ce que dit Abdoulaye.

K) Parce qu'ils voulaient se moquer d'Abdoulaye.

L) Parce qu'ils ne sont pas d'accord avec Abdoulaye.

26- Les marabouts demandent aux talibés d'aller mendier leur nourriture. Relève

2 points

dans le texte un passage qui montre pourquoi les

marabouts sont obligés de le faire.

Section 2 :

1- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

2 points

2- Lorsque le marabout a vu Abdoulaye en sanglot, il était inquiet. Comment juges-tu l'attitude du marabout?

5 points

10- Que signifie «chagrin»? Encadre la bonne réponse.

5 points

A courage

B tristesse

C remord

D plaisir

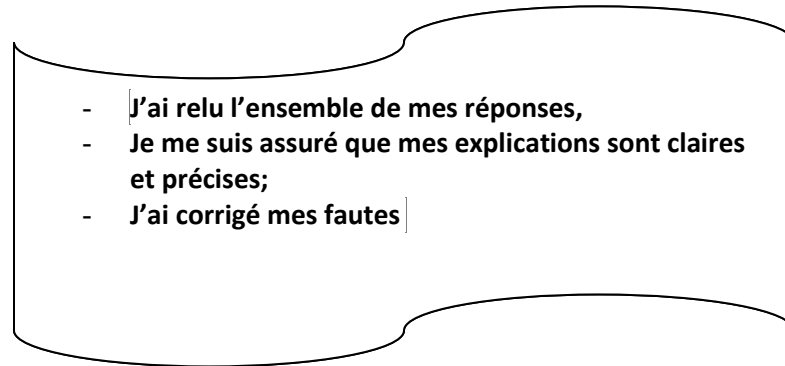
Total : /20

- J'ai relu l'ensemble de mes réponses,
- Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises;
- J'ai corrigé mes fautes

Tâche 2 : Découvrir comment le jeune Abdoulaye a rusé pour sortir de sa situation.

- 6- En trois phrases, au plus, raconte ce que tu aurais fait à la place d'Abdoulaye
- 7- En quoi cette histoire illustre bien qu'il n'est pas bon de mentir même devant une punition.

Total : /10



- J'ai relu l'ensemble de mes réponses,
- Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises;
- J'ai corrigé mes fautes

Tâche 3 : La misère des enfants de la rue

Contexte : Dans le cadre de l'animation du journal de l'inspection de l'éducation et de la formation, l'équipe de rédaction lance un concours pour illustrer par schémas ou image le nouveau numéro à paraître dans quelques semaines et dont la thématique est la condition de vie des enfants talibés. Tu veux participer à ce concours en présentant ta production.

Consigne : En t'inspirant du texte que tu viens de lire, illustre par un schéma, un dessin ou une image l'idée générale qui y est traitée.

Total /10

VI- Production d'écrit

Intention d'écriture :

Écrire une lettre à une organisation de lutte contre la maltraitance des enfants pour lui expliquer quelques causes de la mendicité et proposer le type de soutien qu'il faut apporter aux enfants mendiants.

Contexte : De plus en plus, les gens semblent insensibles aux conditions difficiles dans lesquelles vivent certains enfants talibés qui passent plus de temps dans la rue qu'à l'école. Au sein de ton école il a été décidé de faire un plaidoyer auprès des organisations de lutte contre la maltraitance des enfants. L'école prévoit de choisir la meilleure lettre qui sera produite par un élève de CM2.

Consigne : Rédige la lettre.

Vérification

- ✓ Je précise mon nom, mon adresse, le lieu et la date;
- ✓ J'identifie l'organisme destinataire;
- ✓ J'indique le but de ma lettre;
- ✓ J'explique au moins deux causes de la mendicité;
- ✓ Pour chaque cause, je propose au moins une solution;
- ✓ Je dis pourquoi, il faut aider ces enfants
- ✓ Je termine ma lettre par une formule de politesse.
- ✓ Je signe ma lettre

Ma démarche

- ✓ Je lis attentivement le projet d'écriture
- ✓ J'élabore le plan de mon texte;
- ✓ Je rédige mon brouillon;
- ✓ Je révise mon texte (syntaxe, orthographe)
- ✓ Je copie mon texte en soignant mon écriture et ma présentation;
- ✓ Je relis mon texte définitif pour corriger les fautes.

GUIDE D'ADMINISTRATION

Ce document précise les étapes et modalités de passation des épreuves. Il est censé aider à harmoniser les mesures de soutien apportées aux candidats dans la réalisation des tâches qui leur sont proposées.

Démarche générale

Étapes	Description	Objectif	Exemples
Préparation	Mettre les documents à disposition	Préparer l'environnement de travail	Documents de références et cahier de l'élève
	Présentation	Mettre en confiance les candidats	But de l'évaluation
	Exploitation collective des documents	Fournir l'aide nécessaire à tous	-Lecture des différentes tâches; -Vérification de la compréhension; -Présentation des critères d'évaluation; -Remplissage des entêtes
Réalisation	Résolution individuelle des tâches	Permettre à chacun de réaliser la tâche demandée	Production individuelle
Intégration	Retour sur l'ensemble de la tâche	Vérifier sa production avant de la remettre	Vérification individuelle de sa production.

--	--	--	--

Épreuve d'étude de texte :

Période	Tâches	Consignes de passation	Durée par tâche	Durée de l'épreuve
1	Tâche 1	Présenter la situation aux élèves (recueillir les questions et clarifier les consignes)	5 mn	1 h 30 mn
		Dire aux élèves de réaliser la tâche	25 mn	
	Tâche 2	Présenter le texte aux élèves (Recueillir les questions et clarifier les consignes)	5 mn	
		Dire aux élèves de réaliser la tâche	25 mn	
	Tâche 3	Présentation du contexte et de la consigne (recueillir les interrogations et clarifier les attentes)	5mn	
		Dire aux élèves de réaliser la tâche	25 mn	

NB : Après chaque tâche, une pause de 10 mn peut être accordée.

Épreuve de production d'écrit :

Période	Tâches		Durée par tâche	Durée de l'épreuve
		Consignes de passation		
2	Écriture	Activités de préparation (expliquer les consignes- Identifier des organismes - mettre à disposition les documents de l'élève- rappeler la démarche)	10 mn	1h 30 mn
		Demander aux élèves de passer à la rédaction du 1 ^{er} jet (permettre aux élèves de travailler au brouillon)	45 mn	
		Demander aux élèves de passer à la finalisation de la production (mettre au propre sa production)	30 mn	
		Dire aux élèves de relire les productions et de corriger les éventuelles erreurs	5 mn	

GUIDE DE CORRECTION

Épreuve de compréhension du texte

Correction de la tâche 1 :

Tâche1 : Découvrir les difficultés auxquelles les talibés sont confrontés.

Consigne : Après avoir lu attentivement le texte, réponds aux questions posées; dans la section 1, tu réponds en choisissant parmi les réponses proposées

Section 1 :

27- Pourquoi le titre : le chagrin d'Abdoulaye?

Réponse : D

2 points

28- Abdoulaye dit qu'il est malade. Pourquoi?

Réponse : B (accepter D)

2 points

29- Pourquoi les amis d'Abdoulaye pouffaient de rire en écoutant l'histoire?

Réponse : A

2 points

30- Les marabouts demandent aux talibés d'aller mendier leur nourriture.

Relève dans le texte un passage qui montre pourquoi les marabouts sont obligés de le faire.

Réponses : le marabout ne reçoit rien de mes parents. Ils sont pauvres. Il faut l'aider car il rencontre d'énormes difficultés pour nous nourrir

2 points

Section 2 :

2- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

Réponses possibles : il considère qu'ils jouaient- ils ont caché l'argent reçu- ils ne veulent pas apporter de l'argent

2 points

11- Lorsque le marabout a vu Abdoulaye en sanglot, il était inquiet. Comment jugez-vous l'attitude du marabout?

Réponses possibles : il est gentil- il est humain- il est compréhensif (accepter des réponses dans ce sens)

5 points

12- Que signifie «chagrin»? Choisis la bonne réponse

Réponse : Tristesse

5 points

Total : /20

Épreuve d'étude de texte : Grille descriptive analytique

Tâche 2 : En trois phrases, au plus, raconte ce que tu aurais fait à la place d'Abdoulaye

Critères		Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
Tache 2	Cohérence du récit	6 points L'élève donne une réponse vraisemblable et logique. Dans son récit, il met en scène des personnages appropriés; les lieux et le temps du récit sont indiqués.	4 points L'élève donne une réponse vraisemblable et logique. Dans son récit, l'un des deux aspects suivants sont pris en compte : -les personnages choisis sont appropriés -ou bien des indications sur les lieux et le temps sont donnés du récit.	2 points L'élève donne une réponse qui tient compte d'au moins deux des aspects suivants -caractère vraisemblable et logique -personnages appropriés -lieux et temps précisés	1 point L'élève donne une réponse peu vraisemblable et peu logique. Il ne précise qu'un seul aspect relatif soit aux personnages soit aux lieux et au temps
	Correction de la langue	4 points L'élève commet moins de 5 erreurs.	3 points L'élève commet entre 5 et 7 erreurs	2 points L'élève commet entre 8 et 10 erreurs.	1 point L'élève commet plus de 10 erreurs

Tache 3	Pertinence de l'interprétation	10 points	7 points	4 points	1 point
		L'élève interprète l'histoire en illustrant dans son dessin ou schéma tous les éléments du texte (personnages, lieux, objets, faits)	L'élève interprète l'histoire en n'illustrant que trois des aspects suivants : Personnages, lieux, faits, objets	L'élève interprète l'histoire en n'illustrant qu'un ou deux des aspects suivants : Personnages, lieux, faits, objets.	L'élève interprète partiellement l'histoire en ayant recours à ses seules expériences personnelles

Épreuve de production d'écrit : Grille descriptive analytique

CRITÈRES	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
	6 points	4 points	2 points	1 point
Adaptation à la situation d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> . L'élève décrit tout au long de sa lettre des conditions des talibés mendiants. Il utilise différents moyens pour maintenir le contact avec le destinataire. . L'introduction de la lettre est personnalisée. Il précise l'objet de sa lettre et annonce les points qu'il va développer. . il énonce clairement les raisons qui poussent les enfants talibés à mendier. . il présente pour chaque raison au moins une solution. 	<ul style="list-style-type: none"> . L'élève décrit tout au long de sa lettre des conditions des talibés mendiants. Il s'adresse à l'occasion au destinataire. . L'introduction donne une idée générale sur l'objet de la lettre. . Il énonce des raisons de la mendicité de façon générale . Il présente des solutions générales 	<ul style="list-style-type: none"> . L'élève décrit des conditions des talibés mendiants. . L'introduction est trop brève ou trop détaillée. . Les raisons énoncées ne sont pas toutes partagées. . Les solutions ne sont pas toujours liées aux raisons invoquées. 	<ul style="list-style-type: none"> . L'élève respecte le projet mais les explications sont vagues parce que les idées sont très peu développées ou en nombre insuffisant. Ou . L'élève présente plusieurs informations imprécises, superflues ou non à propos.
Cohérence du texte	4 points	3 points	2 points	1 point
	<ul style="list-style-type: none"> . Les idées progressent aisément de façon logique ou chronologique . Elles sont judicieusement groupées en paragraphe . Des liens appropriés sont toujours établis entre les phrases et entre les paragraphes 	<ul style="list-style-type: none"> . Les idées progressent de façon logique ou chronologique . Elles sont groupées en paragraphe 	<ul style="list-style-type: none"> Les idées progressent la plupart du temps de façon logique ou chronologique . Elles sont groupées en paragraphes parfois de façon malhabile. 	<ul style="list-style-type: none"> . Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. Ou

	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Elles sont toutes bien élaborées.	. Des liens appropriés sont toujours établis entre les phrases. Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines comportent des maladresses.	. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases. Les phrases sont généralement bien structurées et bien ponctuées. Toutefois, il existe plusieurs maladresses.	.Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée. Plusieurs phrases, comprenant de nombreuses lacunes sont mal structurées ou mal ponctuées.
Utilisation d'un vocabulaire approprié	4 points	3 points	2 point	1 point
	Les expressions et les mots sont très précis et très variés	Les expressions et les mots sont précis et variés	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis et répétitifs.
Correction orthographique	6 points	4points	2 point	1 point
	Le texte présente moins de 5% d'erreurs	Le texte présente entre 6 et 10% d'erreurs	Le texte présente entre 11 et 15% d'erreurs	Le texte présente plus de 16% d'erreurs

NB : Il n'est pas encore été possible de donner des exemples sous forme de copier-type du fait que l'épreuve n'a pas été soumise à des élèves pour validation.

Annexe V.4 : Documents pour les élèves

Document pour les élèves

Épreuve de Compréhension de texte |

<p>Centre de.....</p> <p>N° d'appel.....</p> <p>Prénom(s).....</p> <p>NOM.....</p> <p>Date et lieu de naissance.....</p>

Cahier de réponses

Tâche 1 :

I-1 Tâche1 : Découvrir les difficultés auxquelles les talibés sont confrontés.

Consigne : Après avoir lu attentivement le texte, réponds aux questions suivantes :

Section 1 :

31- Pourquoi le titre : le chagrin d'Abdoulaye?

J'encercle la lettre qui correspond à la bonne réponse

- A-
- B-
- C-
- D-

32- Les marabouts demandent aux talibés d'aller mendier leur nourriture. Relève dans le texte pourquoi les marabouts sont obligés de le faire.

.....

.....

.....

.....

.....

33- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

.....
.....
.....
.....
.....

34- Abdoulaye dit qu'il est malade. Pourquoi?
J'encercle la lettre qui correspond à la bonne réponse

- A-
- B-
- C-
- D-

35- Pourquoi les amis d'Abdoulaye pouffaient de rire en écoutant l'histoire?

J'encercle la lettre qui correspond à la bonne réponse

- A-
- B-
- C-
- D-

Section 2 :

3- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

.....
.....
.....
.....

13- Lorsque le marabout a vu Abdoulaye en sanglots, il était inquiet. Comment juges- tu l'attitude du marabout?

.....
.....
.....
.....
.....

14- Que signifie «chagrin»? Encadre la bonne réponse

A courage

B tristesse

C remord

D plaisir

- | |
|---|
| - J'ai relu l'ensemble de mes réponses, |
| - Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises; |
| - J'ai corrigé mes fautes |

Tâche 2 : Découvrir comment le jeune Abdoulaye a rusé pour sortir de sa situation.

En trois phrases, au plus, raconte ce que tu aurais fait à la place d'Abdoulaye

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Document pour les élève

Épreuve de Production d'écrit

Centre de.....
N° d'appel.....
Prénom(s).....
NOM.....
Date et lieu de naissance.....

Mon texte définitif

Je vérifie

Items	Oui	Non
✓ J'ai indiqué le lieu et la date.		
✓ J'ai mis mon adresse complète.		
✓ J'ai mis le nom du destinataire.		
✓ J'ai indiqué le but de ma lettre.		
✓ J'ai expliqué au moins deux causes de la mendicité.		
✓ Pour chaque cause, j'ai proposé au moins une solution.		
✓ J'ai dit pourquoi il faut aider ces enfants.		
✓ J'ai terminé ma lettre par une formule de politesse.		
✓ J'ai signé ma lettre.		
✓ J'ai soigné ma présentation		

BONNE CHANCE!!!

Annexe VI : Version 2 avec modifications

Annexe VI.1 : Modèle d'épreuve en lecture et en écriture



Faculté des sciences de l'éducation

Département d'administration et fondements

**Modèle d'épreuve certificative : Compréhension de texte et
production d'écrit**

Dans le cadre d'une thèse de doctorat

Par

Ibrahima Sakho

Dirigé par Professeure

Micheline-Joanne DURAND

Le vent du renouveau pédagogique qui a soufflé en Europe et en Amérique du Nord n'a pas épargné certains pays d'Afrique comme le Sénégal. En effet, depuis la rentrée 2007-2008, la mise en œuvre de l'approche par compétence a été effective de façon progressive au niveau du préscolaire et du primaire. En juin 2013, les premières épreuves certificatives en fin primaire seront proposées au Certificat de Fin d'Études Élémentaire (CFEE) et à l'entrée en 6^{ème} qui est officiellement un concours permettant d'accéder à l'enseignement moyen.

Dans ce travail, nous proposons une épreuve de lecture et une épreuve d'écriture destinées aux élèves de sixième année du primaire; la liaison lecture-écriture nous paraissant pertinente pour ces deux compétences dans un contexte de français langue étrangère mais base de tous les apprentissages.

Situation

J'ai choisi comme situation tant en lecture qu'en écriture le conte suivant : Le chagrin d'Abdoulaye.

VII- Compréhension de texte

Intention de lecture : A partir du conte, illustrer par un schéma ou un dessin les conditions de vie des talibés dans le but de participer à sensibiliser l'opinion sur la situation de ces enfants.

Tâche1 : Découvrir les difficultés auxquelles les talibés sont confrontés.

Consigne : Après avoir lu attentivement le texte, réponds aux questions posées; dans la section 1, tu réponds en choisissant parmi les réponses proposées

Section 1 : Extraction d'éléments explicites

2 points

36- Pourquoi le titre : le chagrin d'Abdoulaye?

- M) Parce qu'Abdoulaye n'avait rien apporté à son marabout.
- N) Parce que les parents d'Abdoulaye sont pauvres.
- O) Parce que le marabout est méchant.
- P) Parce qu'Abdoulaye savait le châtement qui allait lui être infligé.

37- Abdoulaye dit qu'il est malade. Pourquoi?

2 points

- M) Parce qu'il a mal aux dents.

- N) Parce qu'il a peur d'être puni.
- O) Parce que ses camarades vont se moquer de lui.
- P) Parce qu'il a vu le marabout assis devant lui.

38- Pourquoi les amis d'Abdoulaye pouffaient de rire en écoutant l'histoire?

2 points

- M) Parce qu'ils savent qu'Abdoulaye a joué à la ruse avec son marabout.
- N) Parce qu'ils ne croient pas à ce que dit Abdoulaye.
- O) Parce qu'ils voulaient se moquer d'Abdoulaye.
- P) Parce qu'ils ne sont pas d'accord avec Abdoulaye.

39-

2 points

Que signifie «chagrin»? Encadre la bonne réponse.

- A) Courage
- B) Tristesse
- C) Remord
- D) Plaisir

Section 2 : Extraction d'éléments implicites

1- Le marabout demande aux talibés d'aller mendier leur nourriture. Relève dans le texte un passage qui montre pourquoi le marabout est obligé de le faire.

2 points

1-

2- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

4 points

3- Lorsque le marabout a vu Abdoulaye en sanglot, il était inquiet. Que penses-tu l'attitude du marabout?

5 points

5 points

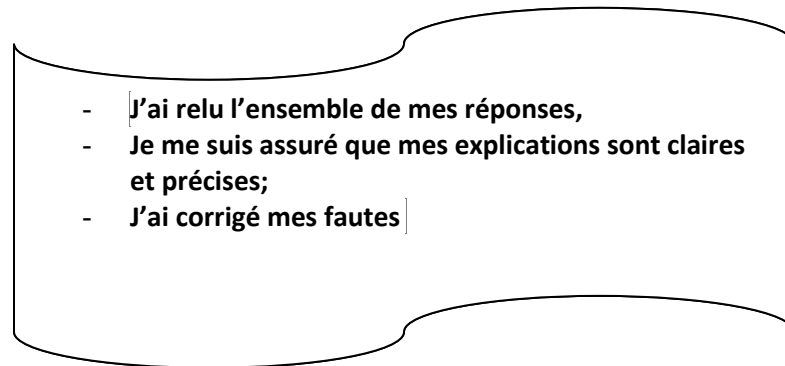
Total : /20

- J'ai relu l'ensemble de mes réponses,
- Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises;
- J'ai corrigé mes fautes

Tâche 2 : Découvrir comment le jeune Abdoulaye a rusé pour sortir de sa situation.

- 8- En trois phrases, au plus, raconte ce que tu aurais fait à la place d'Abdoulaye
- 9- En quoi cette histoire illustre bien qu'il n'est pas bon de mentir même devant une punition.

Total : /10



Tâche 3 : La misère des enfants de la rue

Contexte : Dans le cadre de l'animation du journal de l'inspection de l'éducation et de la formation, l'équipe de rédaction lance un concours pour illustrer par schémas ou image le nouveau numéro à paraître dans quelques semaines sur les conditions de vie des enfants talibés. Tu veux participer à ce concours en présentant ta production.

Consigne : En t'inspirant du texte que tu viens de lire, illustre par un schéma, un dessin ou une image l'idée générale qui y est traitée.

Total /10

VIII- Production d'écrit

Intention d'écriture :

Écrire une lettre à une organisation de lutte contre la maltraitance des enfants pour lui expliquer quelques causes de la mendicité et proposer le type de soutien qu'il faut apporter aux enfants mendiants.

Contexte : De plus en plus, les gens semblent insensibles aux conditions difficiles dans lesquelles vivent certains enfants talibés qui passent plus de temps dans la rue qu'à l'école. Au sein de ton école il a été décidé de faire un plaidoyer auprès des organisations de lutte contre la maltraitance des enfants. L'école prévoit de choisir la meilleure lettre qui sera produite par un élève de CM2.

Consigne : Rédige la lettre.

Vérification

- ✓ Je précise mon nom, mon adresse, le lieu et la date;
- ✓ J'identifie l'organisme destinataire;
- ✓ J'indique le but de ma lettre;
- ✓ J'explique au moins deux causes de la mendicité;
- ✓ Pour chaque cause, je propose au moins une solution;
- ✓ Je dis pourquoi, il faut aider ces enfants
- ✓ Je termine ma lettre par une formule de politesse.
- ✓ Je signe ma lettre

Ma démarche

- ✓ Je lis attentivement le projet d'écriture
- ✓ J'élabore le plan de mon texte;
- ✓ Je rédige mon brouillon;
- ✓ Je révise mon texte (syntaxe, orthographe)
- ✓ Je copie mon texte en soignant mon écriture et ma présentation;
- ✓ Je relis mon texte définitif pour corriger les fautes.

GUIDE D'ADMINISTRATION

Ce document précise les étapes et modalités de passation des épreuves. Il est censé aider à harmoniser les mesures de soutien apportées aux candidats dans la réalisation des tâches qui leur sont proposées.

Démarche générale

Étapes	Description	Objectif	Exemples
Préparation	Mettre les documents à disposition	Préparer l'environnement de travail	Documents de références et cahier de l'élève
	Présentation	Mettre en confiance les candidats	But de l'évaluation
	Exploitation collective des documents	Fournir l'aide nécessaire à tous	-Lecture des différentes tâches; -Vérification de la compréhension; -Présentation des critères d'évaluation; -Remplissage des entêtes
Réalisation	Résolution individuelle des tâches	Permettre à chacun de réaliser la tâche demandée	Production individuelle
Intégration	Retour sur l'ensemble de la tâche	Vérifier sa production avant de la remettre	Vérification individuelle de sa production.

--	--	--	--

Épreuve d'étude de texte :

Période	Tâches	Activités de l'administrateur	Activités de l'élève	Durée par tâche	Durée de l'épreuve
1	Tâche 1	Présente la situation aux élèves (recueillir les questions et clarifier les consignes)	Écoutent et posent des questions	5 mn	1 h 30 mn
		Donne la consigne de la tâche	Réalisent la tâche	25 mn	
	Tâche 2	Présente le texte aux élèves (Recueillir les questions et clarifier les consignes)	Observent le texte et posent des questions de clarification	5 mn	
		Donne la consigne de la tâche	Réalisent la tâche	25 mn	
	Tâche 3	Présente le contexte et la consigne (recueillir les interrogations et clarifier les attentes)	Écoutent et posent des questions de clarification	5mn	
		Demande aux élèves de réaliser la tâche	Réalisent la tâche	25 mn	

NB : Après chaque tâche, une pause de 10 mn peut être accordée.

Épreuve de production d'écrit :

Période	Tâches	Activités de l'administrateur	Activités de l'élève	Durée par tâche	Durée de l'épreuve
2	Écriture	Activités de préparation (explique les consignes- aide à identifier des organismes -mets à disposition les documents de l'élève- rappeler la démarche)	Écotent la consigne et posent des questions de clarification Identifient des organismes Preennent possession des documents	5 mn	1h
		Demande aux élèves de passer à la rédaction du 1 ^{er} jet (permettre aux élèves de travailler au brouillon)	Rédigent le 1 ^{er} jet	30 mn	
		Demande aux élèves de passer à la finalisation de la production (mettre au propre sa production)	Mettent au propre	200 mn	
		Dit aux élèves de relire les productions et de	Révisent leur production	5 mn	

		corriger les éventuelles erreurs			
--	--	-------------------------------------	--	--	--

GUIDE DE CORRECTION

Épreuve de compréhension du texte

Correction de la tâche 1 :

Tâche1 : Découvrir les difficultés auxquelles les talibés sont confrontés.

Consigne : Après avoir lu attentivement le texte, réponds aux questions posées; dans la section 1, tu réponds en choisissant parmi les réponses proposées

Section 1 : Extraction d'éléments explicites

40- Pourquoi le titre : le chagrin d'Abdoulaye?

Réponse : D

2 points

41- Abdoulaye dit qu'il est malade. Pourquoi?

Réponse : B (accepter D)

2 points

42- Pourquoi les amis d'Abdoulaye pouffaient de rire en écoutant l'histoire?

Réponse : A

2 points

43-

44- Que signifie «chagrin»? Choisis la bonne réponse

Réponse : Tristesse

5 points

45-

Réponses : le marabout ne reçoit rien de mes parents. Ils sont pauvres. Il faut l'aider car il rencontre d'énormes difficultés pour nous nourrir

2 points

Section 2 : Extractions d'éléments implicites

3- Les marabouts demandent aux talibés d'aller mendier leur nourriture. Relève dans le texte un passage qui montre pourquoi les marabouts sont obligés de le faire.

4- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

Réponses possibles : il considère qu'ils jouaient- ils ont caché l'argent reçu- ils ne veulent pas apporter de l'arg

2 points

15- Lorsque le marabout a vu Abdoulaye en sanglot, il était inquiet. Comment jugez- vous l'attitude du marabout?

Réponses possibles : il est gentil- il est humain- il est compréhensif (accepter des réponses dans ce sens)

5 points

Total : /20

Épreuve de compréhension de texte : Grille descriptive analytique

Tâche 2 : En trois phrases, au plus, raconte ce que tu aurais fait à la place d'Abdoulaye

Critères		Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
Tache 2	Cohérence du récit	6 points	4 points	2 points	1 point
		L'élève donne une réponse vraisemblable et logique. Dans son récit , il met en scène des personnages appropriés; les lieux et le temps du récit sont indiqués.	L'élève donne une réponse vraisemblable et logique. Dans son récit, l'un des deux aspects suivants sont pris en compte : -les personnages choisis sont appropriés -ou bien des indications sur les lieux et le temps sont donnés du récit.	L'élève donne une réponse qui tient compte d'au moins deux des aspects suivants -caractère vraisemblable et logique -personnages appropriés -lieux et temps précisés	L'élève donne une réponse peu vraisemblable et peu logique. Il ne précise qu'un seul aspect relatif soit aux personnages soit aux lieux et au temps
		4 points	3 points	2 points	1 point

	Correction de la langue	L'élève commet moins de 5 erreurs.	L'élève commet entre 5 et 7 erreurs	L'élève commet entre 8 et 10 erreurs.	L'élève commet plus de 10 erreurs
Tache 3	Pertinence de l'interprétation	10 points	7 points	4 points	1 point
		L'élève interprète l'histoire en illustrant dans son dessin ou schéma tous les éléments du texte (personnages, lieux, objets, faits)	L'élève interprète l'histoire en n'illustrant que trois des aspects suivants : Personnages, lieux, faits, objets	L'élève interprète l'histoire en n'illustrant qu'un ou deux des aspects suivants : Personnages, lieux, faits, objets.	L'élève interprète partiellement l'histoire en ayant recours à ses seules expériences personnelles

Épreuve de production d'écrit : Grille descriptive analytique

CRITÈRES	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
	6 points	4 points	2 points	1 point
Adaptation à la situation d'écriture	<p>. L'élève décrit tout au long de sa lettre des conditions des talibés mendiants. Il utilise différents moyens pour maintenir le contact avec le destinataire.</p> <p>. L'introduction de la lettre est personnalisée. Il précise l'objet de sa lettre et annonce les points qu'il va développer.</p> <p>. il énonce clairement les raisons qui poussent les enfants talibés à mendier.</p> <p>. il présente pour chaque raison au moins une solution.</p>	<p>. L'élève décrit tout au long de sa lettre des conditions des talibés mendiants. Il s'adresse à l'occasion au destinataire.</p> <p>. L'introduction donne une idée générale sur l'objet de la lettre.</p> <p>. Il énonce des raisons de la mendicité de façon générale</p> <p>. Il présente des solutions générales</p>	<p>. L'élève décrit des conditions des talibés mendiants.</p> <p>. L'introduction est trop brève ou trop détaillée.</p> <p>. Les raisons énoncées ne sont pas toutes partagées.</p> <p>. Les solutions ne sont pas toujours liées aux raisons invoquées.</p>	<p>. L'élève respecte le projet mais les explications sont vagues parce que les idées sont très peu développées ou en nombre insuffisant.</p> <p>Ou</p> <p>. L'élève présente plusieurs informations imprécises, superflues ou non à propos.</p>
Cohérence du texte	4 points	3 points	2 points	1 point
	. Les idées progressent aisément de façon logique ou chronologique	. Les idées progressent de façon logique ou chronologique	Les idées progressent la plupart du temps de façon logique ou chronologique	. Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique.

	<p>. Elles sont judicieusement groupées en paragraphe</p> <p>. Des liens appropriés sont toujours établis entre les phrases et entre les paragraphes</p> <p>Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Elles sont toutes bien élaborées.</p>	<p>. Elles sont groupées en paragraphe</p> <p>. Des liens appropriés sont toujours établis entre les phrases.</p> <p>Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines comportent des maladresses.</p>	<p>. Elles sont groupées en paragraphes parfois de façon malhabile.</p> <p>. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases.</p> <p>Les phrases sont généralement bien structurées et bien ponctuées. Toutefois, il existe plusieurs maladresses.</p>	<p>Ou</p> <p>.Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée.</p> <p>Plusieurs phrases, comprenant de nombreuses lacunes sont mal structurées ou mal ponctuées.</p>
Utilisation d'un vocabulaire approprié	4 points	3 points	2 point	1 point
	Les expressions et les mots sont très précis et très variés	Les expressions et les mots sont précis et variés	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis et répétitifs.
Correction orthographique	6 points	4points	2 point	1 point
	Le texte présente moins de 5% d'erreurs	Le texte présente entre 6 et 10% d'erreurs	Le texte présente entre 11 et 15% d'erreurs	Le texte présente plus de 16% d'erreurs

NB : Il n'est pas encore été possible de donner des exemples sous forme de copies-type du fait que l'épreuve n'a pas été soumise à des élèves pour validation.

Document pour les élèves

Épreuve d'étude de texte |

Centre de.....
N° d'appel.....
Prénom(s).....
NOM.....
Date et lieu de naissance.....

Cahier de réponses

Tâche 1 :

I-1 Tâche1 : Découvrir les difficultés auxquelles les talibés sont confrontés.

Consigne : Après avoir lu attentivement le texte, réponds aux questions suivantes :

Section 1 : Extraction d'éléments explicites

46- Pourquoi le titre : le chagrin d'Abdoulaye?

J'encercle la lettre qui correspond à la bonne réponse

- Q) Parce qu'Abdoulaye n'avait rien apporté à son marabout.
- R) Parce que les parents d'Abdoulaye sont pauvres.
- S) Parce que le marabout est méchant.
- T) Parce qu'Abdoulaye savait le châtimeant qui allait lui être infligé

2 points

47- Parce qu'Abdoulaye n'avait rien apporté à son marabout.

48- Parce que les parents d'Abdoulaye sont pauvres.

49- Parce que le marabout est méchant.

50- Parce qu'Abdoulaye savait le châtimeant qui allait lui être infligé

51- Pourquoi les amis d'Abdoulaye pouffaient de rire en écoutant

2 points

J'encercle la lettre qui correspond à la bonne réponse

- A-
- B-
- C-
- D-

Section 2 : Extraction d'éléments implicites

1- Le marabout demande aux talibés d'aller mendier leur nourriture. Relève dans le texte pourquoi le marabout est obligé de le faire.

4 points

.....

.....

.....

.....

.....

2- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

4 points

.....

.....

.....

.....

3- Lorsque le marabout a vu Abdoulaye en sanglots, il était inquiet. Que penses-tu de l'attitude du marabout?

4 points

.....

.....

.....

.....

.....

- J'ai relu l'ensemble de mes réponses,

- Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises;
- J'ai corrigé mes fautes

Tâche 2 : Découvrir comment le jeune Abdoulaye a rusé pour sortir de sa situation.

En trois phrases, au plus, raconte ce que tu aurais fait à la place d'Abdoulaye

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

En quoi cette histoire montre qu'il n'est pas bon de mentir même devant une punition?.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- J'ai relu l'ensemble de mes réponses,
- Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises;
- J'ai corrigé mes fautes

Tâche 3 : La misère des enfants de la rue

Contexte : Dans le cadre de l'animation du journal de l'inspection de l'éducation et de la formation, l'équipe de rédaction lance un concours pour illustrer par schémas ou images le

nouveau numéro à paraître dans quelques semaines sur les conditions de vie des enfants talibés. Tu veux participer à ce concours en présentant ta production.

Consigne : En t’inspirant du texte que tu viens de lire, illustre par un schéma, une image ou un dessin l’idée générale qui y est traitée.

- Je place mon schéma, mon dessin ou mon image ici :

Bonne chance!

Document pour les élève

Épreuve de Production d’écrit

Centre de.....
N° d'appel.....
Prénom(s).....
NOM.....
Date et lieu de naissance.....

Intention d'écriture :

Écrire une lettre à une organisation de lutte contre la maltraitance des enfants pour lui expliquer quelques causes de la mendicité et proposer le type de soutien qu'il faut apporter aux enfants mendiants.

Contexte : De plus en plus, les gens semblent insensibles aux conditions difficiles dans lesquelles vivent certains enfants talibés qui passent plus de temps dans la rue qu'à l'école. Au sein de ton école il a été décidé de faire un plaidoyer auprès des organisations de lutte contre la maltraitance des enfants. L'école prévoit de choisir la meilleure lettre qui sera produite par un élève de CM2.

✓ J'ai soigné ma présentation		
-------------------------------	--	--

BONNE CHANCE!!!

Annexe VII : Version finale

Annexe VII.1 : Modèle d'épreuve en lecture et en écriture



Faculté des sciences de l'éducation

Département d'administration et fondements

**Modèle d'épreuve certificative : Étude de texte et production
d'écrit**

Dans le cadre d'une thèse de doctorat

Par

Ibrahima Sakho

Dirigé par Professeure

Micheline-Joanne DURAND

Le vent du renouveau pédagogique qui a soufflé en Europe et en Amérique du Nord n'a pas épargné certains pays d'Afrique comme le Sénégal. En effet, depuis la rentrée 2007-2008, la mise en œuvre de l'approche par compétence a été effective de façon progressive au niveau du préscolaire et du primaire. En juin 2013, les premières épreuves certificatives en fin primaire seront proposées au Certificat de Fin d'Études Élémentaire (CFEE) et à l'entrée en 6^{ème} qui est officiellement un concours permettant d'accéder à l'enseignement moyen.

Dans ce travail, nous proposons une épreuve de lecture et une épreuve d'écriture destinées aux élèves de sixième année du primaire; la liaison lecture-écriture nous paraissant pertinente pour ces deux compétences dans un contexte de français langue étrangère mais base de tous les apprentissages.

Situation

J'ai choisi comme situation tant en lecture qu'en écriture le conte suivant : Le chagrin d'Abdoulaye.

IX- Compréhension de texte

Intention de lecture : A partir du conte, illustrer par un schéma ou un dessin les conditions de vie des talibés dans le but de participer à sensibiliser l'opinion sur la situation de ces enfants.

Tâche1 : Découvrir les difficultés auxquelles les talibés sont confrontés.

Consigne : Après avoir lu attentivement le texte, réponds aux questions posées; dans la section 1, tu réponds en choisissant parmi les réponses proposées

Section 1 : Extraction d'éléments explicites

2 points

52- Pourquoi le titre : le chagrin d'Abdoulaye?

- U) Parce qu'Abdoulaye n'avait rien apporté à son marabout.
- V) Parce que les parents d'Abdoulaye sont pauvres.
- W) Parce que le marabout est méchant.
- X) Parce qu'Abdoulaye savait le châtement qui allait lui être infligé.

53- Abdoulaye dit qu'il est malade. Pourquoi?

2 points

- Q) Parce qu'il a mal aux dents.
- R) Parce qu'il a peur d'être puni.

- S) Parce que ses camarades vont se moquer de lui.
- T) Parce qu'il a vu le marabout assis devant lui.

54- Pourquoi les amis d'Abdoulaye pouffaient de rire en écoutant l'histoire?

2 points

- Q) Parce qu'ils savent qu'Abdoulaye a joué à la ruse avec son marabout.
- R) Parce qu'ils ne croient pas à ce que dit Abdoulaye.
- S) Parce qu'ils voulaient se moquer d'Abdoulaye.
- T) Parce qu'ils ne sont pas d'accord avec Abdoulaye.

55- Que signifie «chagrin»? Encadre la bonne réponse.

2 points

- E) Courage
- F) Tristesse
- G) Remord
- H) Plaisir

Section 2 : Extraction d'éléments implicites

- 2- Le marabout demande aux talibés d'aller mendier leur nourriture. Relève dans le texte un passage qui montre pourquoi le marabout est obligé de le faire. 4 points
- 3- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée? 4 points
- 4- Lorsque le marabout a vu Abdoulaye en sanglot, il était inquiet. Que penses-tu de l'attitude du marabout? 4 points

Total : /20

- J'ai relu l'ensemble de mes réponses,
- Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises;
- J'ai corrigé mes fautes

Tâche 2 : Découvrir comment le jeune Abdoulaye a rusé pour sortir de sa situation.

10- En trois phrases, au plus, raconte ce que tu aurais fait à la place d'Abdoulaye

5 points

11- En trois phrases, dis en quoi cette histoire montre qu'il n'est pas bon de mentir même devant une punition.

5 points

Total : /10

- J'ai relu l'ensemble de mes réponses,
- Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises;
- J'ai corrigé mes fautes

Tâche 3 : La misère des enfants de la rue

Contexte : Dans le cadre de l'animation du journal de l'inspection de l'éducation et de la formation, l'équipe de rédaction lance un concours pour illustrer par schémas ou image le nouveau numéro à paraître dans quelques semaines sur les conditions de vie des enfants talibés. Tu veux participer à ce concours en présentant ta production.

Consigne : En t'inspirant du texte que tu viens de lire, illustre par un schéma, un dessin ou une image l'idée générale qui y est traitée.

Total /10

X- Production d'écrit

Intention d'écriture :

Écrire une lettre à une organisation de lutte contre la maltraitance des enfants pour lui expliquer quelques causes de la mendicité et proposer le type de soutien qu'il faut apporter aux enfants mendiants.

Contexte : De plus en plus, les gens semblent insensibles aux conditions difficiles dans lesquelles vivent certains enfants talibés qui passent plus de temps dans la rue qu'à l'école. Au sein de ton école il a été décidé de faire un plaidoyer auprès des organisations de lutte contre la maltraitance des enfants. L'école prévoit de choisir la meilleure lettre qui sera produite par un élève de CM2.

Consigne : Rédige la lettre.

Vérification

- ✓ Je précise mon nom, mon adresse, le lieu et la date;
- ✓ J'identifie l'organisme destinataire;
- ✓ J'indique le but de ma lettre;
- ✓ J'explique au moins deux causes de la mendicité;
- ✓ Pour chaque cause, je propose au moins une solution;
- ✓ Je dis pourquoi, il faut aider ces enfants
- ✓ Je termine ma lettre par une formule de politesse.
- ✓ Je signe ma lettre

Ma démarche

- ✓ Je lis attentivement le projet d'écriture
- ✓ J'élabore le plan de mon texte;
- ✓ Je rédige mon brouillon;
- ✓ Je révise mon texte (syntaxe, orthographe)
- ✓ Je copie mon texte en soignant mon écriture et ma présentation;
- ✓ Je relis mon texte définitif pour corriger les fautes.

GUIDE D'ADMINISTRATION

Ce document précise les étapes et modalités de passation des épreuves. Il est censé aider à harmoniser les mesures de soutien apportées aux candidats dans la réalisation des tâches qui leur sont proposées.

Démarche générale

Étapes	Description	Objectif	Exemples
Préparation	Mettre les documents à disposition	Préparer l'environnement de travail	Texte support, dictionnaires (collectifs et cahier de l'élève)
	Présentation	Mettre en confiance les candidats	Rappeler le but de l'évaluation
	Exploitation collective des documents	Fournir l'aide nécessaire à tous	-Lecture du texte support -Lecture des différentes tâches; -Vérification de la compréhension; -Présentation des critères d'évaluation; -Remplissage des entêtes
Réalisation	Résolution individuelle des tâches	Permettre à chacun de réaliser les tâches demandées.	Production individuelle

Intégration	Retour sur l'ensemble des tâches.	Vérifier sa production avant de la remettre	Vérification individuelle de sa production.
--------------------	-----------------------------------	---	---

Épreuve de compréhension du texte :

Période	Tâches	Consignes de passation	Activités des élèves	Durée	Durée de l'épreuve
1	Tâche 1 et 2	Présenter, lire et faire lire le texte	Écoutent, lisent et posent des questions de clarification	5 mn	1 h 10 mn
		Présenter la situation aux élèves (recueillir les questions et clarifier les consignes)		25 mn	
	Faire réaliser les tâches 1 et 2		Réalisent les tâches 1 et 2	25 mn	
	Pause			10 mn	
	Tâche 3	Présentation du contexte et de la consigne (recueillir les interrogations et clarifier les attentes)	Écoutent et posent des questions de clarification	5mn	
		Faire réaliser la tâche 3		Réalisent la tâche 3	

Épreuve de production d'écrit :

Période	Tâches	Consignes de passation	Activités des élèves	Durée par tâche	Durée de l'épreuve
2	Écriture	Activités de préparation (expliquer les consignes- Identifier des organismes - mettre à disposition les documents de l'élève- rappeler la démarche)	<ul style="list-style-type: none"> - Écoutent les consignes, - Posent des questions de clarification - Répondent aux questions de compréhension 	5 mn	1h
		Faire passer à la rédaction du 1 ^{er} jet (permettre aux élèves de travailler au brouillon)	Rédigent le premier jet	30 mn	
		Faire passer à la finalisation de la production (mettre au propre sa production)	Rédigent la version finale de leur production	20 mn	
		Faire relire les productions et de	Relisent et corrigent leur production	5 mn	

		corriger les éventuelles erreurs			
--	--	--	--	--	--

GUIDE DE CORRECTION

Épreuve de compréhension du texte

Correction de la tâche 1 :

Tâche1 : Découvrir les difficultés auxquelles les talibés sont confrontés.

Consigne : Après avoir lu attentivement le texte, réponds aux questions posées; dans la section 1, tu réponds en choisissant parmi les réponses proposées

Section 1 : Extraction d'éléments explicites

56- Pourquoi le titre : le chagrin d'Abdoulaye?

Réponse : D

2 points

57- Abdoulaye dit qu'il est malade. Pourquoi?

Réponse : B (accepter D)

2 points

58- Pourquoi les amis d'Abdoulaye pouffaient de rire en écoutant l'histoire?

Réponse : A

2 points

59- Que signifie «chagrin»? Choisis la bonne réponse

Réponse : Tristesse

2 points

Section 2 : Extractions d'éléments implicites

1- Le marabout demande aux talibés d'aller mendier leur nourriture. Relève dans le texte un passage qui montre pourquoi le marabout est obligé de le faire.

Réponses : le marabout ne reçoit rien de mes parents. Ils sont pauvres. Il faut l'aider car il rencontre d'énormes difficultés pour nous nourrir

4 points

2- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

Réponses possibles : il considère qu'ils jouaient- ils ont caché l'argent reçu- ils ne veulent pas apporter de l'argent

4 points

3- Lorsque le marabout a vu Abdoulaye en sanglot, il était inquiet. Que penses-tu de l'attitude du marabout?

Réponses possibles : il est gentil- il est humain- il est compréhensif (accepter des réponses dans ce sens)

4 points

Total : /20

Épreuve de compréhension de texte : Grille descriptive analytique

Tâche 2 : En trois phrases, au plus, raconte ce que tu aurais fait à la place d'Abdoulaye

Critères		Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
Tache 2	Cohérence du récit	6 points	4 points	2 points	1 point
		L'élève donne une réponse vraisemblable et logique. Dans son récit , il présente clairement sa position et la justifie de façon pertinente.	L'élève donne une réponse vraisemblable et logique. Dans son récit, il présente sa position et la justifie.	L'élève donne une réponse qui tient compte d'au moins un des aspects recherchés: position et justification	L'élève donne une réponse peu vraisemblable et peu logique. Il est difficile d'identifier sa position.
Tache 2	Correction de la langue	4 points	3 points	2 points	1 point
		L'élève commet moins de 5 erreurs.	L'élève commet entre 5 et 7 erreurs	L'élève commet entre 8 et 10 erreurs.	L'élève commet plus de 10 erreurs
Tache 3	Pertinence de l'interprétation	10 points	7 points	4 points	1 point
		L'élève interprète l'histoire en illustrant dans son dessin ou schéma tous les éléments	L'élève interprète l'histoire en n'illustrant que trois des aspects suivants :	L'élève interprète l'histoire en n'illustrant qu'un ou deux des	L'élève interprète partiellement l'histoire en reproduisant simplement les

		du texte (personnages, lieux, objets, faits)	Personnages, lieux, faits, objets	aspects suivants : Personnages, lieux, faits, objets.	images contenues dans le texte.
--	--	--	--------------------------------------	--	------------------------------------

Épreuve de production d'écrit : Grille descriptive analytique

CRITÈRES	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
	6 points	4points	2 points	1 point
Adaptation à la situation d'écriture (Pertinence des idées)	<p>. L'élève décrit tout au long de sa lettre des conditions des talibés mendiants. Il utilise différents moyens pour maintenir le contact avec le destinataire.</p> <p>. L'introduction de la lettre est personnalisée. Il précise l'objet de sa lettre et annonce les points qu'il va développer.</p> <p>. il énonce clairement les raisons qui poussent les enfants talibés à mendier.</p> <p>. il présente pour chaque raison au moins une solution.</p>	<p>. L'élève décrit tout au long de sa lettre des conditions des talibés mendiants. Il s'adresse à l'occasion au destinataire.</p> <p>. L'introduction donne une idée générale sur l'objet de la lettre.</p> <p>.Il énonce des raisons de la mendicité de façon générale</p> <p>. Il présente des solutions générales</p>	<p>. L'élève décrit des conditions des talibés mendiants.</p> <p>. Les raisons énoncées ne sont pas toutes partagées.</p> <p>. Les solutions ne sont pas toujours liées aux raisons invoquées.</p>	<p>. L'élève respecte le projet mais les explications sont vagues parce que les idées sont très peu développées ou en nombre insuffisant.</p> <p>Ou</p> <p>. L'élève présente plusieurs informations imprécises, superflues ou non à propos.</p>
Cohérence du texte	<p>. Les idées progressent aisément de façon logique ou chronologique</p> <p>. Elles sont judicieusement groupées en paragraphe</p> <p>. Des liens appropriés sont toujours établis entre les phrases et entre les paragraphes</p> <p>Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Elles sont toutes bien élaborées.</p>	<p>. Les idées progressent de façon logique ou chronologique</p> <p>. Elles sont groupées en paragraphe</p> <p>. Des liens appropriés sont toujours établis entre les phrases.</p> <p>Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines comportent des maladrotes.</p>	<p>Les idées progressent la plupart du temps de façon logique ou chronologique</p> <p>. Elles sont groupées en paragraphes parfois de façon malhabile.</p> <p>. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases.</p> <p>Les phrases sont généralement bien structurées et bien ponctuées. Toutefois, il existe plusieurs maladrotes.</p>	<p>. Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique.</p> <p>Ou</p> <p>.Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée.</p> <p>Plusieurs phrases, comprenant de nombreuses lacunes</p>

				sont mal structurées ou mal ponctuées.
Utilisation d'un vocabulaire approprié	4 points	3 points	2 point	1 point
	Les expressions et les mots sont très précis et très variés	Les expressions et les mots sont précis et variés	Les expressions et les mots sont plus ou moins précis.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis et répétitifs.
Correction orthographique	6 points	4points	2 point	1 point
	Le texte présente moins de 5% d'erreurs	Le texte présente entre 6 et 10% d'erreurs	Le texte présente entre 11 et 15% d'erreurs	Le texte présente plus de 16% d'erreurs

NB : Il n'est pas encore été possible de donner des exemples sous forme de copies-type du fait que l'épreuve n'a pas été soumise à des élèves pour validation.

Annexe VII.4 : Documents pour les élèves

Document pour les élèves

Épreuve d'étude de texte |

Centre de.....

N° d'appel.....

Prénom(s).....

NOM.....

Date et lieu de naissance.....

Cahier de réponses

Tâche 1 :

I-1 Tâche1 : Découvrir les difficultés auxquelles les talibés sont confrontés.

Consigne : Après avoir lu attentivement le texte, réponds aux questions suivantes :

Section 1 : Extraction d'éléments explicites

60- Pourquoi le titre : le chagrin d'Abdoulaye?

2 points

J'encercle la lettre qui correspond à la bonne réponse

- Y) Parce qu'Abdoulaye n'avait rien apporté à son marabout.
- Z) Parce que les parents d'Abdoulaye sont pauvres.
- AA) Parce que le marabout est méchant.
- BB) Parce qu'Abdoulaye savait le châtiment qui allait lui être infligé

61- Abdoulaye dit qu'il est malade. Pourquoi?

2 points

- U) Parce qu'il a mal aux dents.
- V) Parce qu'il a peur d'être puni.
- W) Parce que ses camarades vont se moquer de lui.
- X) Parce qu'il a vu le marabout assis devant lui.

62- Pourquoi les amis d'Abdoulaye pouffaient de rire en écoutant l'histoire?

2 points

- U) Parce qu'ils savent qu'Abdoulaye a joué à la ruse avec son marabout.
- V) Parce qu'ils ne croient pas à ce que dit Abdoulaye.
- W) Parce qu'ils voulaient se moquer d'Abdoulaye.
- X) Parce qu'ils ne sont pas d'accord avec Abdoulaye.

63- Que signifie «chagrin»? Encadre la bonne réponse

2 points

- A) courage
- B) tristesse
- C) remord
- D) plaisir

Section 2 : Extraction d'éléments implicites

4- Le marabout demande aux talibés d'aller mendier leur nourriture. Relève dans le texte pourquoi le marabout est obligé de le faire.

4 points

.....

.....

.....

.....

.....

5- Pourquoi le marabout punit les talibés qui n'apportent pas de la nourriture après leur randonnée?

4 points

.....

.....

.....

6- Lorsque le marabout a vu Abdoulaye en sanglots, il était inquiet. Que penses-tu de l'attitude du marabout?

4 points

.....

.....

.....

.....
.....

- **J'ai relu l'ensemble de mes réponses,**
- **Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises;**
- **J'ai corrigé mes fautes**

Tâche 2 : Découvrir comment le jeune Abdoulaye a rusé pour sortir de sa situation. 10

1- En trois phrases, au plus, raconte ce que tu aurais fait à la place d'Abdoulaye

.....
.....
.....
.....
.....

2- En trois phrases, dis en quoi cette histoire montre qu'il n'est pas bon de mentir même devant une punition?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- **J'ai relu l'ensemble de mes réponses,**
- **Je me suis assuré que mes explications sont claires et précises;**
- **J'ai corrigé mes fautes**

Tâche 3 : La misère des enfants de la rue

10

Contexte : Dans le cadre de l'animation du journal de l'inspection de l'éducation et de la formation, l'équipe de rédaction lance un concours pour illustrer par schémas ou images le nouveau numéro à paraître dans quelques semaines sur les conditions de vie des enfants talibés. Tu veux participer à ce concours en présentant ta production.

Consigne : En t'inspirant du texte que tu viens de lire, illustre par un schéma, une image ou un dessin l'idée générale qui y est traitée.

- Je place mon schéma, mon dessin ou mon image ici :

Bonne chance!

Document pour les élève

Épreuve de Production d'écrit

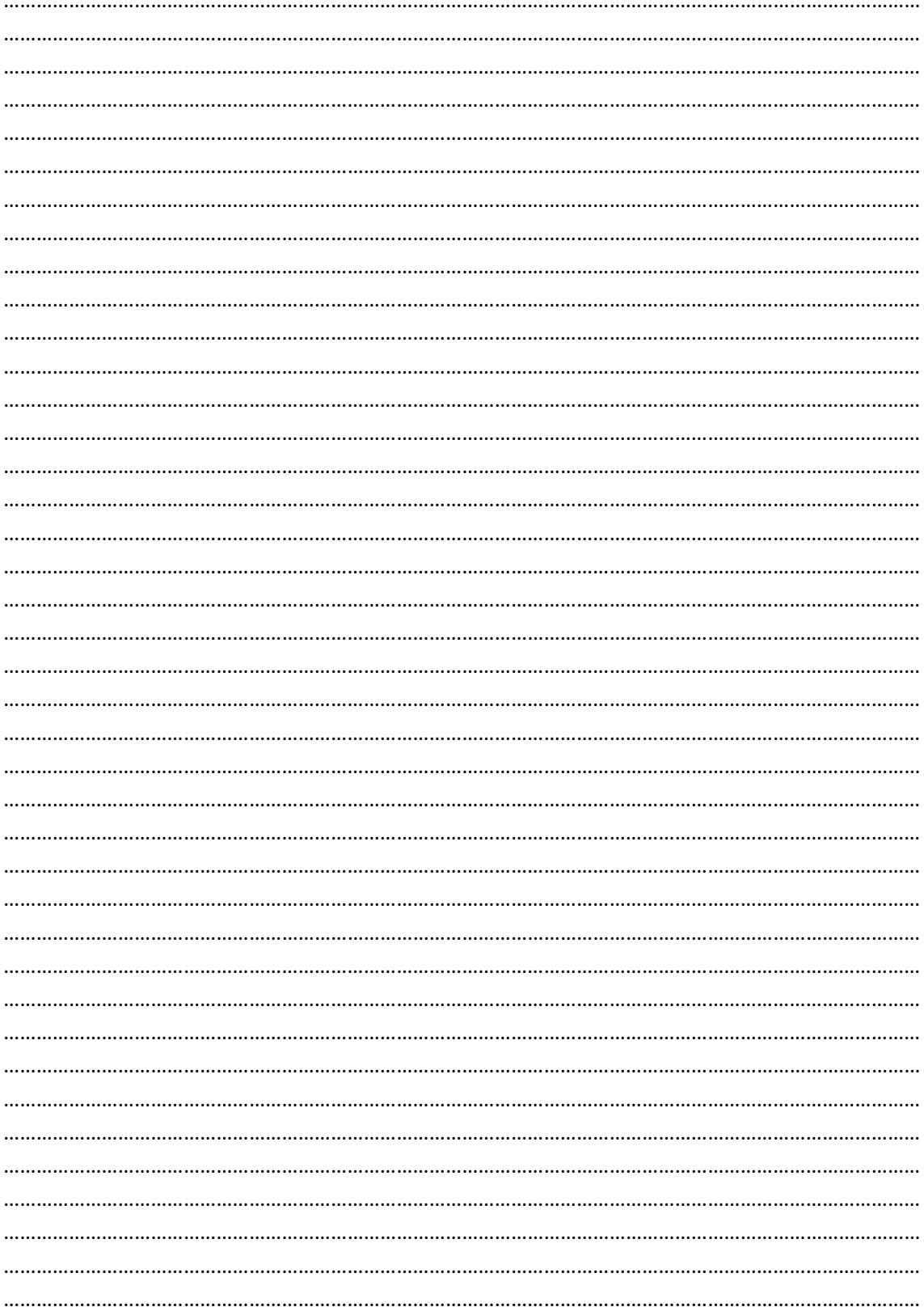
Centre de.....
N° d'appel.....
Prénom(s).....
NOM.....
Date et lieu de naissance.....

Intention d'écriture :

Écrire une lettre à une organisation de lutte contre la maltraitance des enfants pour lui expliquer quelques causes de la mendicité et proposer le type de soutien qu'il faut apporter aux enfants mendiants.

Contexte : De plus en plus, les gens semblent insensibles aux conditions difficiles dans lesquelles vivent certains enfants talibés qui passent plus de temps dans la rue qu'à l'école. Au sein de ton école il a été décidé de faire un plaidoyer auprès des organisations de lutte contre la maltraitance des enfants. L'école prévoit de choisir la meilleure lettre qui sera produite par un élève de CM2.

Consigne : Rédige la lettre.



Je vérifie

Items	Oui	Non
✓ J'ai indiqué le lieu et la date.		
✓ J'ai mis mon adresse complète.		
✓ J'ai mis le nom du destinataire.		
✓ J'ai indiqué le but de ma lettre.		
✓ J'ai expliqué au moins deux causes de la mendicité.		
✓ Pour chaque cause, j'ai proposé au moins une solution.		
✓ J'ai dit pourquoi il faut aider ces enfants.		
✓ J'ai terminé ma lettre par une formule de politesse.		
✓ J'ai signé ma lettre.		
✓ J'ai soigné ma présentation		

BONNE CHANCE!!!



Faculté des sciences de l'éducation

Département d'administration et fondements



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

(Enseignant(e)s)

Titre de la recherche : Élaboration et validation d'une épreuve certificative en lecture et écriture en 6^{ème} année primaire du Sénégal axée sur l'approche par compétences.

Chercheur : Ibrahima Sakho, étudiant au doctorat, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Encadré par : Micheline-Joanne DURAND, Professeure agrégée au département d'administration et des fondements de l'éducation- Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Objectifs de la recherche

De nombreux pays affirment mettre en œuvre l'approche par compétences dans leur système éducatif. Pourtant, à l'analyse, on se rend compte qu'au niveau des épreuves certificatives, on continue encore à évaluer des connaissances et des habiletés. De plus, les outils permettant de porter un jugement ne sont pas toujours mis à la disposition des

enseignants évaluateurs. Cette recherche, après avoir analysé des épreuves dans plusieurs pays (Québec, France, Suisse, Belgique et Sénégal) vise à valider auprès d'experts sénégalais une épreuve en lecture et écriture.

2 Participation à la recherche

Les enseignants participants vont administrer et corriger les copies des élèves lors de la mise à l'essai prévue en mai 2015. Chaque enseignant aura à corriger 2 lots de 20 à 25 copies en lecture et en écriture. Il sera invité par la suite à remplir un questionnaire ouvert où il se prononcera sur l'efficacité et l'utilité des grilles d'interprétation qui ont servi à la correction des copies. Le temps nécessaire à la réalisation de ce travail est estimé à 6h.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Seule le chercheur aura accès à la liste des participants. Les analyses seront consignées en vue d'en réaliser une synthèse et seront conservées dans un classeur sous clé situé dans le bureau du chercheur au C 504 Pavillon Marie Victorin UdeM. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les renseignements sur l'identification (première partie du questionnaire) seront conservés dans un autre endroit sécurisé à Montréal dont la clé sera détenue par le chercheur. Toutes les données seront conservées pour une période de 7 ans, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

Votre participation à cette recherche contribuera à l'avancement des connaissances et à l'amélioration de la qualité de l'évaluation et enrichira le répertoire d'instruments existants. Elle pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos réactions et d'échanger sur des questions en relation avec votre profession.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation s'il y a lieu

Les participants ne recevront aucune compensation.

7. Diffusion des résultats

Les participants seront informés des conclusions générales de cette recherche lorsque les analyses auront été effectuées. Des publications dans des revues scientifiques et lors de congrès sont prévues à cet effet. Une copie de la thèse sera envoyée au Ministère de l'éducation du Sénégal et à l'inspection départementale de Rufisque Commune.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je consens à remplir la fiche signalétique du participant et autorise le chercheur à utiliser les informations qui s'y trouvent dans le cadre de sa recherche.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur
(ou de son représentant) : _____ Date : _____
Nom : Sakho Prénom : Ibrahima

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec le (chercheur), au numéro de téléphone :

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou consulter le site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>. **Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**