

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°5, Juin 2023

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie
Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale
Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

SOMMAIRE

Rapport au savoir en milieu scolaire rural au Gabon : cas des élèves issus de la communauté Ba-bongo	
Romarc Franck QUENTIN DE MONGARYAS et Guy Laroche MOMBO.....	1
L’enseignement des Travaux Pratiques (TP) en géographie dans les établissements du secondaire au Niger : états de lieux et stratégies d’actions	
Assagaye AGAISSA	15
Construction d’une séquence didactique pour une lecture méthodique des textes littéraires suivant la perspective actionnelle	
Armel NGUIMBI.....	27
Les facteurs déterminants d’une gestion autonome des établissements scolaires	
P. Marie Bernadin OUEDRAOGO et Adeline TOUGMA.....	41
L’épistémologie de l’axiomatique et le progrès des sciences déductives	
Pancrace AKA.....	49
Analyse des pratiques de l’enseignement : les évaluations écrites journalières	
Tanga Casimir KABORE, Fatoumata Windemi Inès KOUTOU et Tinga KABORE.....	63
Les obstacles à l’enseignement des savoirs locaux au Burkina Faso	
Adama KÉRÉ.....	75
Analyses des déterminants de la qualité des apprentissages dans le contexte de l’enseignement bilingue du Mali	
Zakaria NOUNTA	87
Situation des infrastructures éducatives dans un contexte d’insécurité dans la région du sahel au Burkina Faso	
Seydou SERE	99
Politique d’éducation, éducation politique : vers un rôle émancipateur de l’éducation	
Olga Kochie AKOU.....	114
Niveau d’instruction des parents, taille de la classe et rendement scolaire des élèves du secondaire	
Zakari MAHAMADOU.....	124
La pertinence des styles d’enseignement de Mosston et Ashworth au regard des réalités de l’enseignement de l’éducation physique et sportive en République du Congo	
Ghislain Armand MOUDOUDOU LOUBOTA, Paulin MANDOUMOU et Georges KPAZAI.....	136

Analyse des pratiques de l'enseignement : les évaluations écrites journalières

Tanga Casimir KABORE, École Normale Supérieure (Burkina Faso)

E-mail : kaborecasi68@yahoo.fr

Fatoumata Windemi Inès KOUTOU, Psychologue des Apprentissages et de l'Éducation (Burkina Faso)

E-mail : ineskoutou0@gmail.com

Tinga KABORE, Inspecteur de l'Enseignement Primaire et de Éducation Non Formelle (Burkina Faso)

Résumé

Cette étude pose le problème des évaluations écrites journalières. En effet, l'évaluation est un élément important du processus d'enseignement/apprentissage. D'ailleurs, il n'y a pas d'enseignement sans évaluation si l'enseignant veut mesurer l'atteinte de ses objectifs qu'il s'est fixé. En réalité, le constat est que de nombreux enseignants n'arrivent pas à l'exécuter quotidiennement ainsi que l'exigent les règles de l'art. L'objectif de cette étude est d'analyser les pratiques des enseignants en matière d'évaluations écrites journalières. La démarche méthodologique utilisée consiste en des entretiens avec les encadreurs et le questionnaire administré aux enseignants, aux directeurs d'écoles. Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent que les évaluations écrites journalières n'atteignent pas les objectifs qui leur sont fixés pour plusieurs raisons dont les principales se résument à l'insuffisance du temps d'autant plus qu'il n'y a pas un temps prévu pour ces activités dans l'emploi du temps.

Mots clés : pratiques de l'enseignement, évaluations écrites, enseignant.

Abstract

The study we conducted raises the problem of daily written assessments. Assessment is an important part of the teaching/learning process. Moreover, there is no teaching without evaluation if the teacher wants to measure the achievement of his objectives that he sets himself. In reality, the observation is that many teachers do not manage to execute it daily as it should. The objective of this study is to analyse teachers' practices regarding daily written assessments. To this end, as part of the methodological approach, we conducted interviews with supervisors and administered questionnaires to the target audience, teachers and school principals. The results we have arrived at show that the daily written evaluations do not achieve the objectives set for them for several reasons, the main ones being insufficient time, especially since there is no time set aside for these activities in the timetable.

Keywords: teaching practices, written assessments, teacher.

Introduction

Le développement de tout pays passe nécessairement par l'éducation. Ce constat montre la nécessité de l'éducation pour tout changement quantitatif et qualitatif du monde. Au regard de son importance dans le développement socioéconomique, l'éducation est reconnue par toute l'humanité comme un impératif dans le devenir de l'être humain. Cela est dit dans la déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948 faisant d'elle un droit. Après la participation du Burkina Faso à la conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT), tenue

à Jomtien (Thaïlande), du 5 au 9 mars 1990, il s'est engagé à faire de l'éducation une priorité nationale. Cette priorité se traduit dans la loi N°013 AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso qui stipule en son article 3 que :

L'éducation est une priorité nationale. Toute personne vivant au Burkina Faso a droit à l'éducation, sans discrimination aucune, notamment celle fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race, la religion, les opinions politiques, la nationalité ou l'état de santé. Ce droit s'exerce sur la base de l'équité et de l'égalité des chances entre tous les citoyens.

Cependant, force est de constater qu'en dépit des différentes mesures prises, la question des rendements scolaires et surtout de la faible performance des élèves reste posée dans le système éducatif burkinabè. Une situation dont les causes sont multiples et variées nécessitant une recherche continue de solutions. Si certains techniciens de l'éducation la lient à la mauvaise gestion didactique, B.P. Coulibaly (2012) la lie à la pratique évaluative dans les classes. Nous nous alignons sur ce dernier point relatif aux pratiques évaluatives pour réfléchir et proposer des solutions pour plus d'efficacité des enseignements/apprentissages. Le travail qui suit est organisé autour d'un certain nombre de points parmi lesquels figurent la problématique, quelques aspects théoriques, la méthodologie, les résultats et la discussion.

1. Problématique, objectifs, questions et hypothèses de recherche

L'évaluation, au-delà d'un simple phénomène de mode, est une pratique indispensable à l'acte pédagogique. Tâche délicate, complexe, mais incontournable dans tous les secteurs de la vie, elle l'est aussi dans le domaine pédagogique. Elle est tout, à la fois temps d'arrêt rétrospectif qui permet de comprendre ce qui a été réalisé et temps prospectif qui oriente ou réoriente ce qui va être réalisé. Dans cette perspective, l'évaluation dans le champ pédagogique dépasse largement le cadre étroit de la notation des copies. En effet, dans la pratique courante, l'évaluation se confond avec le contrôle ponctuel, normatif, le plus souvent écrit et vise à vérifier les acquis cognitifs sans prendre en compte la dimension affective de l'élève, c'est-à-dire son degré d'implication par rapport à la tâche, sa manière d'apprendre. L'évaluation, notamment celle formative est le quotidien dans la pratique de l'enseignement. Elle se fait à travers les devoirs journaliers, les exercices d'application et ceux de maison. Au demeurant, les visites de classes que nous avons effectuées nous ont permis de constater que les enseignants éprouvent des difficultés liées à ce travail d'évaluation. Les chiffres suivants confirment cet état de fait. Pour un travail d'un trimestre le Procès-Verbal de visite d'une classe de la première année du sous-cycle Cours Moyen (CM1) dans la CEB de Ziniaré par un Inspecteur de l'Enseignement Primaire et de l'Éducation Non Formelle (IEPENF) donne le nombre de devoirs suivant : conjugaison (7), grammaire (9), vocabulaire (2), histoire (4), géographie (2), science (5), problème (7), opérations (15), étude de texte (8) ; soit un total de 59 devoirs. Une situation qui témoigne de la mauvaise exécution des évaluations écrites. Elles sont sans objectifs, irrégulières, mal conçues ; d'où la nécessité d'analyser les pratiques de l'enseignement en lien avec cette tâche pour une meilleure lecture de la réalité en place. Les évaluations écrites journalières se présentent comme la pierre angulaire de l'enseignement/apprentissage. Éléments des évaluations dites formatives, elles sont d'une grande importance, comme le soulignent Pointud et Tronchère citées par Macaire (1993, p.170) « *Le maître n'est pleinement rassuré de l'efficacité de son enseignement que lorsque les devoirs terminés, il constate que le pourcentage de réussite atteint son niveau normal* ». C'est pourquoi les évaluations écrites journalières sont formalisées par les Instructions Officielles de Rentrée (IOR, 2008) qui imposent à l'enseignant titulaire de classe la tenue d'au moins deux (2) devoirs par jour. Si l'application de cette instruction se fait tant bien que mal par les enseignants, les difficultés demeurent. Le problème de la pratique des évaluations écrites journalières se pose avec acuité. Pourtant une bonne exécution de cette activité est une boussole aussi bien pour le maître que pour les apprenants. Pour cette étude, nous nous sommes fixés des objectifs au nombre desquels

l'on peut retenir : l'analyse des pratiques de l'enseignement en vue d'attirer l'attention de l'enseignant sur la nécessité de respecter les critères d'élaboration des items, d'administrer, de faire des corrections, de planifier les évaluations, etc. Pour atteindre ces objectifs, l'on s'est posé les questions de recherche suivantes : quelle analyse peut-on faire des évaluations écrites journalières administrées par les enseignants dans leurs classes ?

L'objectif général de cette recherche est d'analyser les pratiques de l'enseignement en vue d'attirer l'attention des enseignants sur la nécessité du respect des critères d'élaboration des items, d'administration, de correction et de planification des évaluations écrites journalières dans les classes pour un meilleur rendement scolaire. De l'objectif général découlent quatre objectifs spécifiques qui sont de déterminer les critères utilisés par les enseignants dans l'élaboration des sujets des évaluations écrites journalières ; d'identifier les pratiques en matière d'administration des évaluations écrites journalières ; d'identifier les normes en matière de correction des évaluations écrites journalières et de vérifier l'effectivité de planification des évaluations écrites journalières par les enseignants. Ces objectifs soulèvent plusieurs questionnements. -Quelle analyse peut-on faire des évaluations écrites journalières administrées par les enseignants dans leurs classes ? Comment les enseignants élaborent-ils les sujets des évaluations écrites journalières ? Comment les évaluations écrites journalières sont-elles administrées par les enseignants ? Comment les enseignants corrigent-ils les évaluations écrites journalières ? Comment les enseignants planifient-ils les évaluations écrites journalières ?

2. Théories et hypothèses

Pratiques de l'enseignement

Enseigner selon M. Bru (2001) c'est mettre en place des situations didactiques, pédagogiques, matérielles, temporelles, relationnelles, affectives susceptibles de favoriser l'apprentissage. S'agissant des pratiques d'enseignement, nous faisons nôtre cette assertion de J.P. Bronckart (2001, p.139) qui appelle à investiguer théoriquement et méthodologiquement « *le statut de l'agir, ses conditions de déploiement et ses conditions d'évaluation-interprétation* ». Quant aux pratiques enseignantes, c'est d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des apprenants. Elles sont la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre à exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions, mais cela comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacentes. Le dictionnaire de l'éducation de Guerin (2005) cité par K. Bakarga (2020) définit la pratique pédagogique comme une pratique qui concerne la didactique, la pédagogie ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique. Ce même dictionnaire indique qu'au sens général des termes et dans l'usage courant, la pratique pédagogique et la pratique enseignante sont souvent utilisées l'une pour l'autre. Pour nous, les pratiques de l'enseignement en matière d'évaluations écrites journalières renvoient à la conception, à la planification, à l'administration et à la correction des exercices d'application, des évaluations journalières.

L'évaluation formative

Le débat sur l'évaluation formative est toujours permanent. Mais on se demande si les praticiens et les chercheurs posent-ils les bonnes questions ? Pour P. Perrenoud (1991), est formative, toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif. L'évaluation formative (EF) a été longtemps associée à l'image d'un test critérié intervenant après une période d'apprentissage. C'est un test suivi d'une séquence de remédiation pour les élèves ne maîtrisant pas les acquis visés. On parle alors d'observation formative pour désigner

l'EF associée à la mesure au classement des acquis et lacunes scolaires. Une mesure digne de l'EF doit être valide, fidèle, précise, exempte de biais stable. Pour réorienter l'action pédagogique, il faut en général avoir une idée du niveau déjà atteint. Mais on peut s'intéresser aussi aux processus d'apprentissage, aux méthodes de travail, aux attitudes de l'élève, à son insertion dans un groupe, autrement dit à tous les aspects cognitifs, affectifs, relationnels, matériels de la situation didactique. Toute évaluation qui contribue à optimiser si peu que ce soit, l'un ou plusieurs d'entre eux peut être considérée comme formative au-delà de la définition, de la tâche des consignes de la démarche didactique et des supports, du temps accordé à l'élève ou à l'appui qu'on lui prodigue. Selon L. Audet (2011), l'évaluation formative vise à améliorer l'apprentissage. Ce type d'évaluation est répété à des intervalles réguliers durant un processus d'apprentissage. Elle permet à l'apprenant de se situer dans ses apprentissages et de comprendre la nature de ses erreurs. Selon G. Scallon (2000, p 21),

l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y'a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés.

En se basant sur la définition d'évaluation formative de Scallon, on constate qu'elle renseigne à la fois l'enseignant et l'apprenant sur la progression des apprentissages. La théorie de l'évaluation formative permet l'objectivation des critères de réussite chez l'élève. En outre, elle donne la possibilité aux élèves de "planifier" leur action, de réduire le décalage inévitable entre les activités parasites et les activités réalisées. Elle facilite les processus d'acquisition et leur permet de s'initier progressivement à l'auto-évaluation. Pour résumer, l'évaluation formative assure tout à la fois une fonction de renforcement, de correction et, enfin, de régulation de l'acte pédagogique. Ce type d'évaluation est à prendre à bras le corps parce qu'elle est un tremplin pour réussir l'évaluation certificative.

Hypothèses de la recherche

Dans l'intention de répondre aux questions de la problématique ci-dessus soulevées nous avons émis une hypothèse générale et quatre hypothèses spécifiques. L'hypothèse générale affirme que les évaluations écrites journalières actuelles administrées dans les classes ne prennent pas en compte tous les critères d'évaluation. D'autres hypothèses spécifiques affirment que certains enseignants n'élaborent pas les sujets des évaluations écrites journalières selon les critères en la matière. Les sujets des évaluations écrites journalières ne sont pas administrés selon les normes d'administration. Les sujets des évaluations écrites journalières ne sont pas corrigés selon les normes de correction. Les évaluations écrites journalières ne sont pas suffisamment planifiées dans les classes par les enseignants-

3. Méthodologie

En ce qui concerne cette étude et dans le souci d'avoir des données fiables, nous avons opté pour la méthode mixte en vue d'atteindre notre objectif général qui est d'analyser l'exécution des évaluations écrites journalières par les enseignants dans leurs classes. La méthode mixte a permis d'une part de collecter des informations à travers un questionnaire adressé aux enseignants et directeurs d'écoles, et d'autre part, d'effectuer des entretiens avec les encadreurs pédagogiques. Cette méthode se justifie par le fait qu'elle lie en même temps les éléments propres à la recherche qualitative et quantitative. L'approche qualitative de cette étude a porté sur l'exécution des évaluations écrites journalières (EEJ). La méthode quantitative a porté sur le nombre d'évaluations. De ce fait, le questionnaire et l'entretien ont été des outils indispensables à la collecte des données. Aussi, avons-nous fait recours à l'analyse documentaire pour récolter certaines informations à même d'orienter cette recherche. Notre étude a été menée dans la Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Ziniaré. Elle couvre

toutes les écoles de la commune. Cette commune urbaine est le chef-lieu de la province de l'Oubritenga et de la région du Plateau Central. Le questionnaire a été administré à cinquante (50) enseignants sur un total de cinquante-sept (57) soit un taux de 87,71%. En ce qui concerne les Directeurs d'Écoles (DE) enquêtés, sur les cinquante-deux (52), nous avons interrogé quarante (40), soit un taux de 76,92%. Enfin, des dix (10) encadreurs de la CEB, neuf (9) ont été interrogés soit un taux de 90%. Certaines données obtenues ont été traitées avec le logiciel Sphinx Plus V5.

4-Résultats

Les titulaires des classes de **CM1** et les **DE** ont fourni les réponses suivantes dans chaque rubrique.

- De l'élaboration des sujets d'évaluation

Question 1 : De ces six niveaux taxonomiques, lesquels utilisez-vous couramment dans l'élaboration des sujets d'évaluation ?

Sur cette question, les niveaux taxonomiques tels que la connaissance (62% ; 67,50%), la compréhension (68% ; 65%) et l'application (76% ; 52,50%) ont pu avoir l'approbation d'au moins 50% des enquêtés aussi bien au niveau des DE que des titulaires. Ils sont suivis par l'analyse (30% ; 36%), l'évaluation (40% ; 46%) et la synthèse (17% ; 20%) avec respectivement 67,50% des directeurs et 62% des enseignants.

Plus de 70% des personnes enquêtées reconnaissent que les niveaux taxonomiques élevés ne sont pas utilisés. Ce qui dénote de l'insuffisance de compétence des enseignants en matière d'évaluations écrites journalières.

Question 2 : Pour un sujet d'évaluation écrite journalière, combien de questions proposez-vous ?

En réponse à cette question, il ressort que seulement 44% d'enseignants composent des sujets d'évaluation avec 6 à 10 questions, le reste n'y arrive pas. Ces réponses nous laissent voir la non-prise en compte du critère de dosage des évaluations.

Du mode /manière d'administration des évaluations écrites journalières

Question 3 : Comment les évaluations écrites journalières sont-elles administrées ?

Pour cette question, 90% des enseignants et 92,50 des DE trouvent qu'elles se font individuellement.

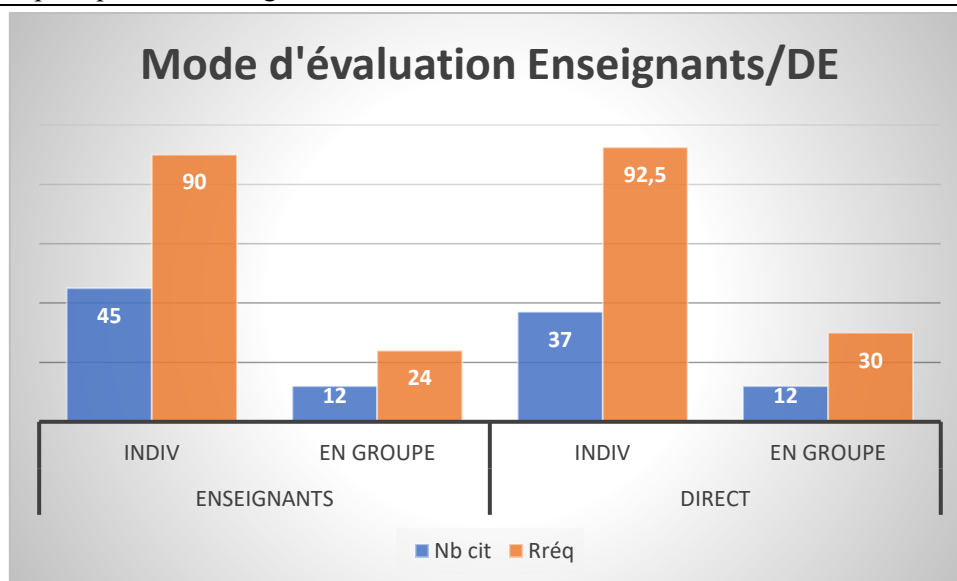


Figure 1 : Mode d'évaluation enseignant/DE

Question 4 : Combien d'évaluations administrez-vous par jour ?

À la question de savoir " combien d'évaluations les enseignants administrent par jour ?". Le graphique suivant illustre les réponses recueillies auprès des DE. Seulement 57,5% d'entre eux trouvent que les enseignants arrivent à faire deux (2) évaluations. Ici la norme de deux devoirs par jour n'est pas respectée.

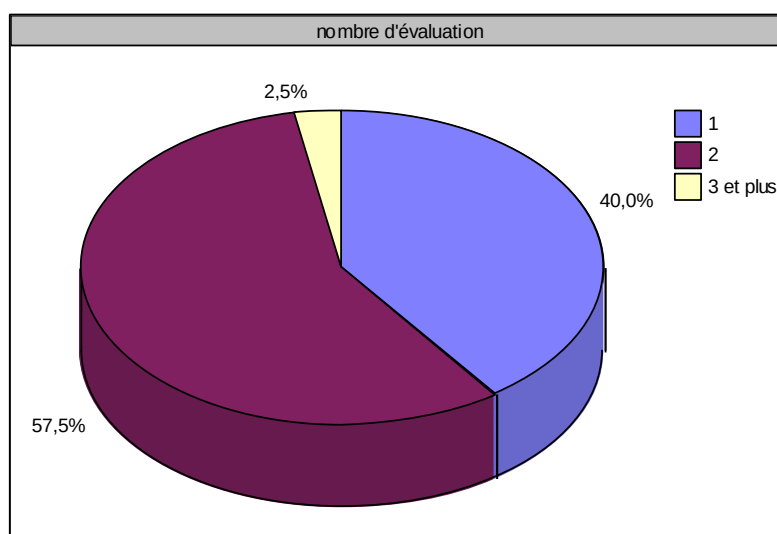


Figure 2 : Nombre d'évaluation

- Du mode/manière de correction des évaluations écrites journalières

Question 5 : Comment sont corrigées les évaluations ?

À ce niveau, les cahiers que nous avons analysés montrent que 50% des évaluations ne sont pas appréciées par les enseignants. Seulement 15% d'entre eux font la double correction ; Presque tous les enseignants enquêtés n'annotent pas les évaluations. Les critères de corrections semblent être laissés aux oubliettes.

- De la planification des évaluations écrites journalières

Question 6 : Concevez-vous un programme pour les évaluations écrites dans la semaine ?

52% des enseignants disent concevoir un programme hebdomadaire pour les EEJ. Ce qui n'est pas de l'avis de 65% des DE interrogés.

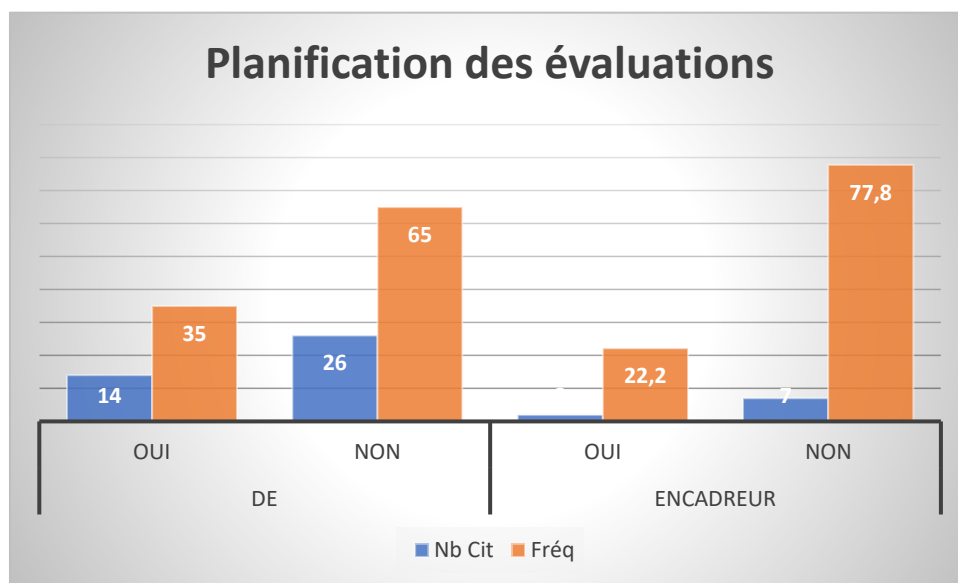


Figure 3 : Planification des évaluations

Synthèse de l'entretien avec les encadreurs

Il s'est agi des échanges sur la pratique des enseignants sur les EEJ.

- De l'élaboration des sujets d'évaluation

La figure ci-dessous illustre les niveaux taxonomiques de Bloom utilisés par les enseignants dans l'élaboration des items d'évaluation. Ici les taxonomies les plus élevées sont oubliées.

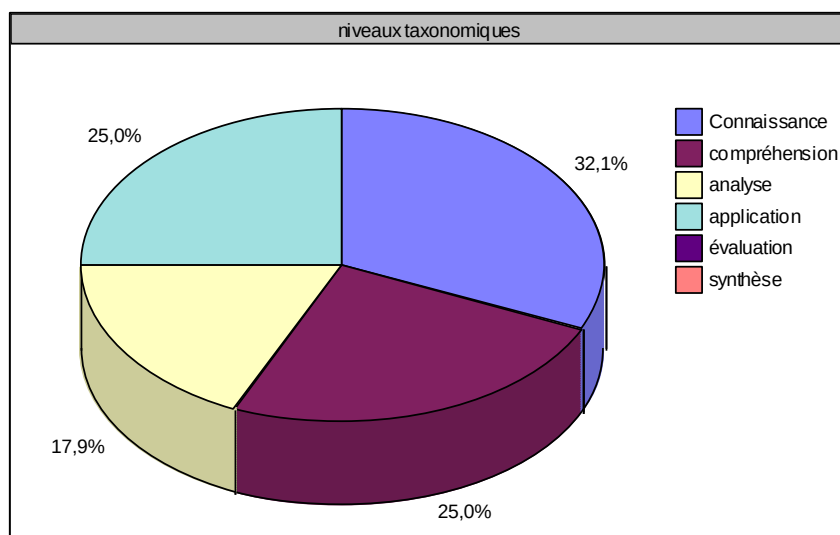


Figure 4 : Niveaux taxonomiques

- De la planification des évaluations écrites journalières

Là, il ressort de cela que 77,80% des personnes enquêtées affirment que les enseignants n'établissent pas un programme d'exécution des évaluations écrites journalières.

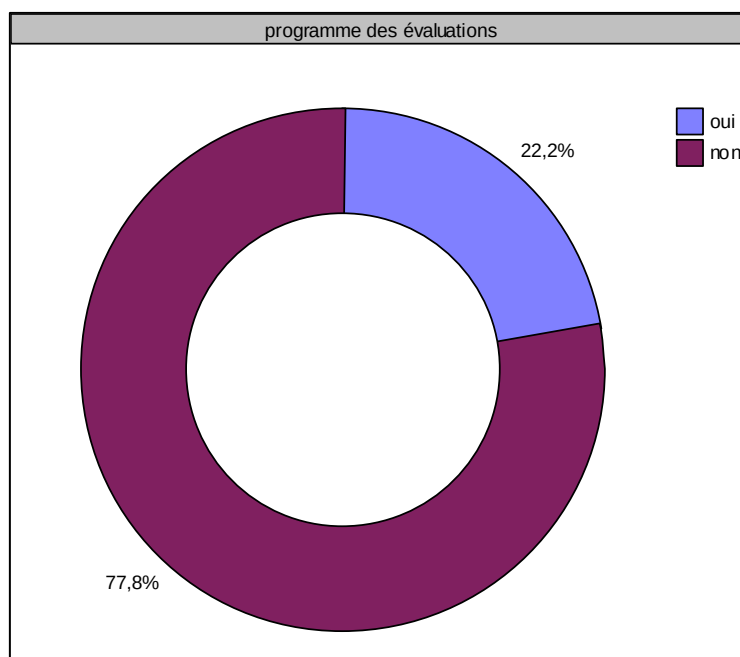


Figure 5 : Programmation des évaluations

Synthèse de l'analyse documentaire

- De l'élaboration des sujets d'évaluation

Pour la collecte des informations relatives à ce volet, nous nous sommes intéressés aux cahiers de préparation des enseignants. Sur dix (10) cahiers analysés, sept (7) ont des préparations irrégulières, soit un taux de 70%. Il ressort des résultats que 80% des items d'évaluations n'ont pas été élaborés par les enseignants eux-mêmes. Ces items sont issus, pour la plupart, des annales sans être adaptés.

- Du mode /manière d'administration des évaluations écrites journalières

De l'analyse des cahiers de devoirs, sur une période de soixante-dix (70) jours de classe, l'on a dénombré cinquante-neuf (59) devoirs, soit un taux de 42,14%. La norme des deux (2) devoirs est loin d'être respectée.

- Du mode/manière de correction des évaluations écrites journalières

S'agissant de la correction des devoirs journaliers, retenons que seulement 15% des enseignants font la double correction. 50% des évaluations ne contiennent pas d'appréciation de la part des enseignants.

- De la planification des évaluations écrites journalières

Aucun indice ne montre un programme des évaluations écrites journalières ni dans les cahiers d'exercices et de devoir ni dans les cahiers de préparation.

Vérification de l'hypothèse 1

Cette hypothèse stipule que *les enseignants n'élaborent pas les sujets des évaluations écrites journalières selon les critères recommandés.*

Au niveau de la taxonomie de B. Bloom (1956) convoqué dans cette étude, la majorité

des enseignants ne parviennent pas à prendre en compte les niveaux synthèse et évaluation dans l'élaboration de leurs items d'évaluations. 32,1% d'entre eux se limitent seulement au niveau connaissance, 25% parviennent au niveau compréhension et application et seulement 17,5% arrivent au niveau analyse. Les critères de pertinence, de cohérence, de présentation, de congruence et de fiabilité sont donc occultés.

Aussi, 44% des enseignants ne parviennent pas à doser les évaluations au niveau de leurs élèves. Par ailleurs, il ressort des résultats que 80% des items d'évaluations n'ont pas été élaborés par les enseignants eux-mêmes. Ces items sont issus pour la plupart des annales sans être adaptés. Au regard de ces différents aspects, l'on peut confirmer que *les enseignants n'élaborent pas les sujets des évaluations écrites journalières selon les critères recommandés.*

Vérification de l'hypothèse 2

Cette deuxième hypothèse avance que *les sujets des évaluations écrites journalières ne sont pas administrés selon les normes d'administration.* Des résultats que l'on a compilé de l'analyse des cahiers de devoirs, sur une période de soixante-dix (70) jours de classe, on a dénombré cinquante-neuf (59) devoirs, soit un taux de 42,14%. La norme des deux (2) devoirs par jour est loin d'être respectée. Aussi il n'y a pas d'évaluation de groupe afin d'aider les plus faibles. Nous pouvons donc dire que notre deuxième hypothèse est confirmée.

Vérification de l'hypothèse 3

L'hypothèse 3 disait que *les évaluations écrites journalières ne sont pas corrigées selon les normes.* De l'analyse des résultats, il ressort que 85% des enseignants ne font pas la double correction. Aussi, 50% des évaluations ne contiennent pas d'annotations ni d'appréciations de la part des enseignants ; toute chose qui confirme cette présente hypothèse.

Vérification de l'hypothèse 4

Elle stipulait que *les sujets des évaluations écrites journalières ne sont pas planifiés dans les classes par les enseignants.* Des données recueillies des DE et des EP, il ressort que : pour les premiers, 65% des enseignants ne planifient pas les EEJ. Quant aux seconds, 77,80% d'entre eux soulignent que les évaluations écrites ne sont pas planifiées par les enseignants. Pire encore certaines disciplines ne sont pas évaluées du tout. N'est-ce pas là des éléments qui contribuent à confirmer cette quatrième hypothèse ?

En somme notre hypothèse générale qui était ainsi formulée : « *Les évaluations écrites journalières actuelles administrées dans les classes ne prennent pas en compte tous les critères d'évaluation* » se trouve confirmée.

5. Discussion

La confirmation de toutes les hypothèses, l'on se permet de dire que la plupart des enseignants en matière d'évaluation formative ne prennent en compte ni les critères ni l'adaptation ni encore le dosage des items. Par ailleurs, l'évaluation n'est pas une activité organisée dans la planification de l'enseignant. Le niveau taxonomique de bloom n'est pas pris en compte dans la pratique de l'enseignement en matière d'évaluation formative. Y. Ouédraogo (2009), trouve que les enseignants titulaires des classes de CM ne pratiquent pas l'évaluation formative dans l'enseignement/apprentissage du calcul parce qu'ils s'intéresseraient plus à l'évaluation sommative des apprentissages. Pour sa part, F.D. Sanon (2014) trouve que la difficulté des devoirs journaliers se situe au niveau du respect d'une quantité élevée de devoirs. Il soutient que l'administration d'un nombre élevé de devoirs journaliers entrave la bonne prestation des enseignants et entraîne une évaluation tronquée des apprentissages chez les élèves. Les résultats de notre étude qui révèlent que les difficultés des évaluations écrites journalières se trouvent dans l'élaboration des items, l'administration de ces items, la correction

et la planification de l'évaluation sont confirmés par ceux de B.P. Coulibaly (2014). Pour lui, les difficultés sont d'ordre organisationnel lié aux larges effectifs des classes, aux mauvaises conditions matérielles, au manque de stratégies pour organiser les devoirs et la faible motivation des enseignants. En outre, il souligne que les insuffisances de formation, la méconnaissance, l'ignorance des modes ou outils d'évaluation influencent négativement la réussite de cet acte pédagogique. Partant des résultats de cette étude et d'autres études citées ci-dessus, l'on pense qu'une formation initiale accompagnée d'une formation continue en évaluation formative sont nécessaires pour les enseignants qui ne réussissent pas dans leur pratique d'enseignement en matière d'évaluation. Les modules de formation peuvent être entre autres : les critères de bons items (fidélité, validité, sensibilité...) et les niveaux d'évaluation qui se reposent sur la taxonomie de Bloom.

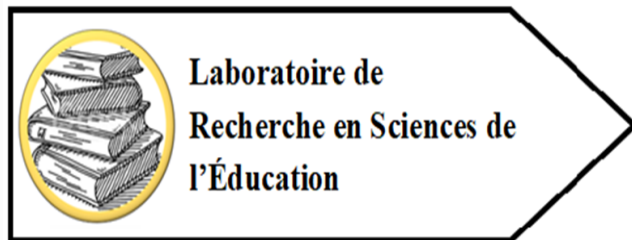
Conclusion

La question de l'évaluation demeure fondamentale dans tout processus d'enseignement/apprentissage. Cette étude avait pour objectif d'analyser les pratiques de l'enseignement en vue d'attirer l'attention des enseignants sur la nécessité du respect des critères d'élaboration des items, d'administration, de correction et de planification des évaluations écrites journalières dans les classes pour un meilleur rendement scolaire. Nous nous sommes posé la question générale suivante : *quelle analyse peut-on faire des évaluations écrites journalières administrées par les enseignants dans leurs classes ?* Pour répondre à ces interrogations, nous avons émis l'hypothèse générale suivante : *les évaluations écrites journalières actuelles administrées dans les classes ne prennent pas en compte tous les critères d'évaluation.* Pour mener à bien l'étude, nous avons adopté une méthodologie de travail appropriée qui a combiné l'approche quantitative et celle qualitative, une démarche basée sur une approche mixte. Nous nous sommes servis de questionnaires, des guides d'entretiens et une recherche documentaire à cet effet. Les résultats obtenus montrent que les enseignants ne tiennent pas compte des critères pour élaborer leurs items d'évaluations écrites journalières. Aussi, l'administration des évaluations écrites journalières et leur correction font fi des normes. Aucune planification des évaluations écrites journalières n'est faite. Tous ces résultats nous ont permis de confirmer notre hypothèse générale. Néanmoins, étant donné que les difficultés constatées et celles énumérées par les acteurs sont nombreuses, nous avons fait quelques suggestions dans le but d'améliorer la pratique de l'enseignement dans les évaluations écrites journalières ; ce qui les permettra de contribuer efficacement à l'amélioration des résultats scolaires. Ce sont entre autres, la formation et/ou le recyclage des acteurs en mesure et évaluation, la prévision dans l'emploi de temps des horaires consacrés aux évaluations écrites journalières, mettre à la disposition de chaque élève un cahier modèle d'évaluations écrites journalières, la mise en place d'un dispositif de suivi continu des évaluations écrites journalières. Le domaine de l'évaluation des apprentissages scolaires étant sensible, les acteurs devront redoubler de prudence dans la démarche et s'outiller conséquemment ; ce qui permettra le système éducatif de gagner en crédibilité, en efficacité et en efficience.

Bibliographie

- AN. (2007). *Loi N°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso*. OUAGADOUGOU: MENA.
- Audet, L. (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada.
- Bakarga, K. (2020). *Le français, langue d'enseignement en lien avec le rendement scolaire au post-primaire public au Burkina Faso: Cas des collèges d'enseignement général de Tanghin-Dassouri Nord*. Ouagadougou: mémoire de master en vue de l'obtention du grade de master en sciences de l'éducation, Université du Faso.

- Bloom, B. (1956). Le guide complet de la taxonomie de Bloom. Le guide complet de la taxonomie de Bloom (bienenseigner.com). Consulté le 12 avril 2023 à 16 heures.
- Bru, M. (2001) Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, volume 138, pp. 63-73.
- Bronckart, J-P. (2001). S'entendre pour agir ou agir pour s'entendre. Dans J-M. Baudoin & J. Friedrich (dir). *Théories de l'action et éducation* (p. 133-154). Bruxelles : De Boeck.
- Commission interinstitutions. (1990). *conférence mondiale sur l'éducation pour tous: rapport final*. Jomtien.
- Commune urbaine de Ziniaré. (décembre 2016). *Plan Communal de Développement (PCD)*.
- Coulibaly, B. P. (2012). *Les devoirs écrits à l'école primaire:difficultés et stratégies d'organisation*. Koudougou: memoire de fin de formation à la fonction d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré ENS/UK.
- Déclaration universelle des droits de l'Homme. (1948). *article 26*.
- Larousse. (2019). <https://www.webdictionnaire.dictionnaire.fr>, consulté le janvier 21, 2019, sur Larousse-edu.fr.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (éd. 3e). Montréal, Canada: Guérin.
- Le petit Larousse illustré. (2012).
- Lopez, L. M. (1993). *évaluations formatives et certificatives des apprentissages enjeux pour l'enseignement*.
- Nations Unies. (s.d.). *objectifs du développement durable*. Consulté le novembre 13, 2019, sur <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>
- Ouédraogo, Y. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives des apprentissages en calcul dans les classes de cours moyens à l'école primaire : cas des CEB de Ouahigouya 1,2,4 et Tangaye de la DPEBA du Yatenga*. Koudougou: mémoire de fin de formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré, ENS/UK.
- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, pp. 49-81.
- Plan national de développement économique et social, PNDES 2016-2020. (s.d.).
- Sanon, F. D. (2014). *le devoir journalier à l'école primaire : un devoir de trop?* Koudougou: Mémoire de fin de formation à la fonction d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré, ENS/UK.
- SCALLON, G. (2000). *l'évaluation formative*. Montréal: edition du renouveau pédagogique.
- UNESCO. (1990). *Rapport final de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous: répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Commission interinstitutions de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous. New York: UNICEF House.
- UNESCO. (2000, avril 26-28). *Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000: rapport final*. Consulté le mars 28, 2020, sur www.unesco.org, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_fre.



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo