

RASEF

Revue Africaine des Sciences de
l'Éducation et de la Formation



N°3, Décembre 2023

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024



RASEF N° 3, Décembre 2023



ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024

DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

Rédacteur en chef

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Assistants à la rédaction

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

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

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEUF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

COMITÉ DE LECTURE

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,
MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIANG, Amadou Yoro, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfou, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

ASSISTANTES

DIOUF Salimata,
THIAM Ndèye Fatou.

Table des matières

ÉDITORIAL	11
« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »	11
ESSONO EBANG Mireille.....	11
RÉFORMES SCOLAIRES ET ACTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE AVEC UNE CELLULE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE AU SÉNÉGAL	12
DIÉDHIYOU Serigne Ben Moustapha, NASSALANG Jean-Denis, MERNA Jane Eulentin, WADE Astou	12
COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET DIDACTIQUE DE LA RÉCEPTION DES TEXTES EN CLASSE DE FRANÇAIS : ANALYSE DE QUELQUES LEÇONS DE LECTURE MÉTHODIQUE AU SECONDAIRE CAMEROUNAIS.	28
BILO'O Hélène.....	28
À PROPOS DE LA DIDACTIQUE AU GABON : MON RÉCIT	40
DEMBA Jean Jacques.....	40
ÉTUDE COMPARATIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DES PROFESSEURS FORMÉS ET NON FORMÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN COURS D'ANGLAIS AU BURKINA FASO	50
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, BATIONO Jean-Claude	50
PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : CAS DES SPÉCIALITÉS DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL TECHNIQUE TERTIAIRE AU BURKINA FASO	62
ZINGUÉ Di, ZAGARÉ Wénégouda, TIENDREBÉOGO Ousséni	62
L'EFFICACITE DES PRATIQUES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GÉOGRAPHIE AU SECONDAIRE	77
SOMÉ Walièma Éric, TRAORÉ Amadou Tiémoko.....	77
ANALYSE COMPARÉE DES CURRICULA DE FORMATION AVANT ET APRÈS L'UNIVERSITARISATION DE L'INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT ET DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN (ISSDH)	90
PAKODE Sakré, KYELEM Mathias, SAWADOGO Amidou	90
DÉVOLUTION DE LA SITUATION AUX APPRENANTS DANS LA PHASE D'INTRODUCTION DE LA SÉANCE DE LECTURE EN CLASSE DE SECONDE	105
MBENGUE Bounama.....	105
LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LA DICTÉE À L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL DU GRAND LOMÉ OUEST AU TOGO	120
AWOKOU Kokou, KPANTE Ounone, TABATI Tchilabalo.....	120
LA QUESTION DE LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE DANS LES LYCÉES : CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN FRANCE ET AU SÉNÉGAL	138
DIA Ibrahim Samba Mody.....	138
UN MODÈLE PRÉCURSEUR POUR ÉTAYER L'ENSEIGNEMENT DE LA COULEUR DES OBJETS EN OPTIQUE PAR LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION	153
ZONGO Issa, ZOUNDI Christian.....	153
EFFET DE L'UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE SUR LES APPRENTISSAGES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU BURKINA FASO ..	169
KABORÉ Issa, NANA Brigitte, SAWADOGO Amidou	169

REPRÉSENTATIONS ET OBSTACLES Á L'INTÉGRATION DES RESSOURCES NUMÉRIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS EN COURS DE GÉOGRAPHIE AU SÉNÉGAL	181
THIARÉ Mamadou, BÂ Amadou Tidiane, DIONE Djibril.....	181
PROBLÉMATIQUE DE L'ATTRITION DES ENSEIGNANTS : QUELS MÉTIERS ALTERNATIFS ET/OU COMPLÉMENTAIRES AU MÉTIER D'ENSEIGNEMENT AU SÉNÉGAL	193
FAYE Cheikh, SÈNE Aliou, BA Djibrou Daouda, CISSÉ Aminata, BA Aissata, NDIAYE Bilguiss, TIMÉRA Mamadou Bouna	193
ÉDUCATION RELIGIEUSE ET LAÏCITE AU SÉNÉGAL : CONTRIBUTION Á LA CITOYENNETÉ.....	209
KHOUMA Seydou.....	209
PAR DELÁ LE CLASSICISME DU XVIIÈME SIÈCLE FRANÇAIS : SUBLIMER <i>LE CID</i> DE PIERRE CORNEILLE	227
OUIGNON Hodé Hyacinthe, AKAKPO Ablavi Rose, HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, TOSSOU Okri Pascal	227
LES RAISONS DE LA FAIBLE FRÉQUENTATION DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES DANS LA VILLE DE KOUDOUGOU	243
KABORÉ Sibiri Luc	243
SITUATION D'URGENCE DANS LA RÉGION DU CENTRE NORD AU BURKINA FASO : QUELS SONT LES FACTEURS DE SCOLARISATION DES ENFANTS AFFECTÉS PAR LA CRISE SÉCURITAIRE ?.	254
BOLY Dramane, YAOGO Elysé.....	254
LISTES DES AUTEURS.....	268

ÉDITORIAL

« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »

ESSONO EBANG Mireille¹

Chers lecteurs et lectrices de la Revue africaine des sciences de l'éducation et de la formation (RASEF), nous sommes ravis de vous présenter le troisième numéro de notre revue, une édition qui incarne la diversité et la profondeur des questions éducatives abordées par la communauté académique africaine. Pour ce numéro, les articles sélectionnés témoignent de la richesse des recherches en cours dans le domaine des sciences de l'éducation sur le continent. Avec plus d'une dizaine d'articles, les auteurs explorent des problématiques de la recherche en Afrique et ailleurs.

Ce numéro recense une variété de sujets qui couvrent l'ensemble du spectre éducatif, de la salle de classe à la gestion des réformes scolaires. De l'expérience de recherche innovante sur les réformes scolaires à l'analyse approfondie des pratiques d'enseignement, chaque article offre une perspective unique et précieuse.

Un autre point porte sur l'enseignement et l'évaluation sous l'œil de la recherche. Les auteurs nous guident à travers des investigations approfondies, telles que l'étude comparative des pratiques enseignantes à l'efficacité des pratiques d'évaluation formative. Ces contributions éclairent les enjeux actuels de l'enseignement et de l'évaluation dans des contextes éducatifs variés.

Le rôle de l'éducation dans la société est également exploré, qu'il s'agisse de la question délicate de la laïcité, de la problématique de l'attrition des enseignants, ou de la situation d'urgence dans certains pays en Afrique. Ces articles nous encouragent à réfléchir profondément aux liens complexes entre éducation, citoyenneté et crises sociales.

Dans un monde en constante évolution, nous examinons également l'impact de la technologie sur l'éducation physique et sportive, ainsi que les obstacles à l'intégration des ressources numériques chez les enseignants dans le contexte africain.

La RASEF continue de servir de catalyseur pour le dialogue et la collaboration au sein de la communauté éducative africaine. Nous invitons nos lecteurs à s'engager activement dans ces discussions, à partager leurs idées et à contribuer à l'enrichissement continu de notre compréhension collective de l'éducation en Afrique.

Nous remercions chaleureusement les auteurs, les évaluateurs, et tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce numéro. Votre engagement à promouvoir la recherche éducative de qualité en Afrique est inestimable. Nous espérons que ce numéro de la RASEF suscitera des réflexions profondes et inspirera de nouvelles avenues de recherches et de pratiques éducatives en Afrique.

Bien cordialement.

¹ Enseignante chercheuse au Gabon, Vice-Présidente chargée de la recherche au RACESE

RÉFORMES SCOLAIRES ET ACTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE AVEC UNE CELLULE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE² AU SÉNÉGAL

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, NASSALANG Jean-Denis, MERNA Jane Eulentin,
WADE Astou

Résumé

Le présent article aborde la question de l'actualisation des habiletés professionnelles concernant la compétence à évaluer les apprentissages des élèves, à l'appui d'une approche collaborative qui utilise la Cellule d'animation pédagogique (CAP) comme « zone interprétative » (Wasser & Bresler, 1996) de coconstruction des savoirs avec des enseignants de français de Lycée au Sénégal. Mobilisant les éclairages théoriques relatifs au perfectionnement professionnel et à l'approche socioconstructiviste postulant un processus de construction des savoirs à travers l'activité, cette recherche documente trois habiletés d'évaluation visant à assurer un meilleur accompagnement des élèves vers la réussite : (1) *Gérer les problèmes d'apprentissage des élèves* ; (2) *Mobiliser l'évaluation comme moyen d'accompagnement des élèves* ; (3) *Influencer le rendement des élèves*. Les résultats reflètent que le dispositif méthodologique mis en place pourrait être optimisé en vue d'accompagner le développement professionnel des enseignants en exercice et améliorer durablement la qualité de l'enseignement en Afrique.

Mots clés : Actualisation des habiletés professionnelles ; Cellule d'animation pédagogique ; Compétence à évaluer ; Évaluation des apprentissages ; Recherche collaborative.

Abstract

This article addresses the question of updating professional skills concerning the competence to evaluate student learning, in support of a collaborative approach which uses the Educational Animation Unit (CAP) as an “interpretative zone” (Wasser & Bresler, 1996) of co-construction of knowledge with high school French teachers in Senegal. Mobilizing theoretical insights relating to professional development and the socio-constructivist approach postulating a process of knowledge construction through activity, this research documents three evaluation skills aimed at ensuring better support for students towards success: (1) *Manage student learning problems*; (2) *Mobilize evaluation as a means of supporting students*; (3) *Influence student achievement*. The results reflect that the methodological system put in place could be optimized with a view to supporting the professional development of practicing teachers and sustainably improving the quality of teaching in Africa.

Keywords : Updating professional skills; Educational animation unit; Competence to be assessed; Assessment of learning; Collaborative research.

² Pour alléger le texte, l'abréviation CAP sera utilisée dans les titres et sous-titres de cet article pour désigner la Cellule d'animation pédagogique.

Introduction

Comme dans plusieurs pays du monde, pour accéder à la fonction d'enseignant au Sénégal (Niang, 2020 ; République du Sénégal, 1998 ; Sow & Dièye, 2002), il faut d'abord avoir une formation en enseignement, qu'elle soit de courte ou de plus longue durée. En effet, l'exercice du métier d'enseignant fait appel à des compétences, c'est-à-dire des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, nécessaires à la prise en charge des différentes situations de travail (CSE, 2004; Gauthier & Dembélé, 2004). Habituellement, leur acquisition est faite dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, passage qui procure à l'enseignant une reconnaissance d'identité professionnelle et sociale : elle permet « *d'occuper un emploi et qui, en général, comprend deux phases : une formation de base puis une formation de spécialisation* » (Legendre, 2005, p.696). Dans le contexte du Sénégal, la formation initiale constituait un préalable à l'enseignement, un métier dont la pratique nécessite des connaissances théoriques et pratiques. Elle permettait de s'adapter plus facilement aux exigences du métier et de le pratiquer de façon plus sereine. Cependant, en raison des réformes en éducation et du rôle très important que les enseignants sont appelés à jouer dans la pratique de leur métier (Bourgeois & Durand, 2012 ; Houpert, 2005 ; Niang, 2020 ; Paquay, 1994 ; Perez-Roux, 2012 ; Rasera, 2005), ces acquis sont constamment appelés à être consolidés par un travail d'actualisation des connaissances et habiletés professionnelles en vue d'assurer un meilleur accompagnement des élèves vers la réussite.

Ainsi, considérant les besoins de développement professionnel d'un groupe d'enseignants de français sénégalais regroupés en Cellule d'animation pédagogique, nous avons mobilisé une approche collaborative pour les aider à répondre aux nombreuses attentes auxquelles ils font face avec l'évaluation selon l'approche par compétences. Globalement, cette recherche documente trois habiletés d'évaluation considérées pertinentes, par la Cellule d'Animation Pédagogique (CAP), pour dépasser la simple utilisation de l'évaluation aux fins du contrôle des connaissances des élèves : (1) *Gérer les problèmes d'apprentissage des élèves* ; (2) *Mobiliser l'évaluation comme moyen d'accompagnement des élèves* ; (3) *Influencer le rendement des élèves*. Ces habiletés leur permettraient de travailler à assurer un meilleur accompagnement des élèves vers la réussite.

1. L'actualisation de la compétence à évaluer les apprentissages des élèves

Peut-on imaginer un enseignant qui se présenterait devant un groupe d'élèves sans savoir d'avance ce qu'il fera ? Il est évident qu'une improvisation de la sorte serait source de tentatives désordonnées qui ne mèneraient nulle part. Bien qu'un enseignant connaisse les objectifs de ses programmes d'études, s'il n'a pu anticiper le fil des événements d'une période ou d'une journée de classe, il est peu probable que ses interventions lui permettent d'atteindre les buts visés. (Thérèse Nault, 1998, p.17).

L'actualisation des compétences professionnelles des enseignants concernant l'évaluation des apprentissages des élèves est une grande préoccupation du moment dans les pays développés comme dans ceux en développement, y compris au Sénégal (République du Sénégal, 2012). Dans les lycées sénégalais comme partout ailleurs, où l'évaluation par compétences s'est introduite, le besoin de perfectionnement professionnel des enseignants se fait sentir en raison des exigences de cette approche, qui globalement, a pris ses distances avec les méthodes traditionnelles d'enseignement et d'évaluation. Mettant en relief les principales différences, Boutin (2004) souligne :

MERNA Jane Eulentin, WADE Astou

L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. Pour ce faire, il aura à sa disposition des instruments que lui fournira son facilitateur. Il faut dire que le rôle du maître est sensiblement modifié si on le compare à celui qu'il est appelé à jouer dans le contexte de l'école dite traditionnelle. L'enseignant facilitant évitera d'enseigner, il incitera les apprenants à construire leurs connaissances qui, elles, ne devront pas être trop exigeantes pour l'élève, d'où l'allègement des curriculums. Il laissera une bonne partie de ses tâches au groupe-classe qui sera invité à procéder à son organisation. On notera au passage que cette façon de procéder emprunte largement au courant de l'école dite nouvelle avec cette différence fondamentale qu'on aurait tort de négliger que, selon les principes de cette dernière, il appartient à l'élève de déterminer lui-même les objectifs qu'il poursuit. À vrai dire, dans une telle perspective, l'enseignant doit éviter le plus possible la transmission de connaissance et même dissimuler à l'apprenant qu'il est soumis à une évaluation (Boutin, 2004, p.29-30).

L'enseignant est donc appelé à travailler sur un tout autre registre pédagogique et par rapport à des composantes articulées autour de l'autonomie et de la réussite de l'élève. Cela demande donc des compétences dans divers registres de la tâche enseignante, dont celle importante de l'évaluation des apprentissages. Comme toutes les autres d'ailleurs, cette compétence a besoin d'être mise à jour pour le double intérêt du développement professionnel de l'enseignant que du développement des compétences des élèves impliquant l'amélioration de leurs performances scolaires et, en bout de ligne, la qualité du système éducatif dans sa globalité.

Il faut en effet souligner que la qualité de formation des enseignants est, entre autres, un indice révélateur auquel on peut se référer pour déterminer à quel point un système éducatif est efficace (Rasera, 2005 ; UNESCO, 2014 ; 2009). Le développement professionnel des enseignants concernant l'évaluation des apprentissages est, de ce point de vue, un élément incontournable qui laisse ses marques dans l'amélioration des performances scolaires des élèves. Plusieurs auteurs, par exemple Scallon (2004) ainsi que Allal (2007) et Brookhart (2010) entre autres, mentionnent que l'évaluation des apprentissages apparaît comme un levier indispensable qui permet à l'enseignant de soutenir la progression des apprentissages des élèves et apprécier leurs acquis par rapport aux compétences à développer. À cet égard, l'évaluation est l'élément indispensable sur lequel l'enseignant s'appuie pour guider le processus de développement des compétences des élèves. Suivant Gérard (2009, p.12) :

le processus d'évaluation est lui-même un processus complexe qui peut se révéler désastreux quand il s'agit d'évaluer les acquis des élèves s'il n'est pas contrôlé. (...) L'évaluation scolaire est trop souvent purement arbitraire, fondée sur une intuition peu contrôlée et convaincue de son infailibilité! L'intuition occupe une place certaine dans l'évaluation, avec une réelle efficacité. Mais il faut se garder de ne se fonder que sur elle. L'évaluation doit (...) être un processus parfaitement contrôlé dans son déroulement. Tout au long de celui-ci, de nombreux choix doivent s'effectuer : que choisit-on d'évaluer? Pourquoi? Comment? Selon quels critères? Avec quelles informations? Comment traduit-on les informations recueillies en appréciations, en notes? Ces choix fondamentaux doivent être faits en connaissance de cause et en toute transparence. Notamment, les élèves – et les parents – devraient être parmi les premier informés de ce qui est évalué, des objectifs de cette évaluation, de la démarche qui va être utilisée, des critères qui serviront de référence, etc. Par ces multiples choix à réaliser, la subjectivité est au cœur de l'évaluation, mais il faut tout faire pour que cette indispensable subjectivité ne se transforme pas en arbitraire ouvert à toute perte de contrôle.

MERNA Jane Eulentin, WADE Astou

De ce qui précède, il apparaît que, pour parer à cette perte de contrôle, on ne peut se passer d'enseignants suffisamment compétents et toujours prêts à exercer sereinement leur rôle en vue de trouver des solutions adaptées aux défis que présente ou représente l'accompagnement des élèves vers la réussite. Les études démontrent qu'avec l'introduction de l'approche par compétences, il y a eu beaucoup d'attentes dans la personne de l'enseignant en tant que catalyseur de la réussite des élèves (Boutin, 2004 ; De Ketele, 1996 ; Figari & Achouche, 2001). D'une part, il est reconnu que les enseignants n'ont pas toujours de réponses à tout dans les différentes situations d'apprentissage (Perrenoud, 2012). D'autre part, il est attendu que les enseignants soient prêts à prendre en charge toutes les situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves s'engagent. Cette dernière perspective est celle que l'on retrouve dans les pratiques enseignantes, du moins, lorsque l'évaluation est mobilisée dans une visée formative (Scallon, 2004). L'évaluation formative des apprentissages exige des enseignants qu'ils soient alertes face aux problèmes réels ou potentiels des apprenants, et qu'ils déploient leur compétence dans le sens de bien interpréter les situations d'enseignement pour intervenir de manière convenable (Vinatier & Altet, 2008).

Aussi, il ressort de l'analyse des exigences de la réforme par compétences que les enseignants doivent pratiquer l'évaluation des apprentissages conformément aux nouvelles attentes placées en elle. À cet effet, pour les enseignants déjà en exercice dans les écoles au moment où s'implante la réforme, nous faisons l'hypothèse que le perfectionnement professionnel est important pour leur permettre d'adapter voire renouveler leurs compétences professionnelles concernant l'évaluation des apprentissages. *Comment y sont préparés les enseignants sénégalais en exercice dans les lycées, dans le cadre des activités de perfectionnement professionnel? Quelles habiletés ont-ils à développer pour ajuster leurs pratiques aux exigences de l'évaluation dans une approche par compétences? Dans quel(s) cadre peuvent-ils le faire, sans préjudice pour les heures d'enseignement ?*

2. Le choix d'un double éclairage théorique

Pour apporter une lecture intéressante aux questions de recherche précédemment posées, la présente contribution mobilise deux éclairages théoriques. Le premier éclairage réfère au concept de perfectionnement professionnel, et le second à l'approche socioconstructiviste; ces deux éclairages postulant un processus d'apprentissage et de développement professionnel qui se déploie en situation de travail, notamment à travers l'activité quotidienne de l'enseignant.

2.1 Le concept de perfectionnement professionnel

Le perfectionnement professionnel prend appui sur le présupposé qu'on ne doit pas considérer que la formation d'une personne est achevée du seul fait qu'elle a appris à assumer sereinement ses responsabilités professionnelles (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996). Plusieurs auteurs considèrent que le perfectionnement professionnel est un levier indispensable dans l'actualisation des connaissances et habiletés des professionnels (Le Bossé, 2003; Perrenoud, 2012). Ces auteurs préconisent que le perfectionnement soit orienté essentiellement vers la professionnalisation par l'amélioration et la consolidation des pratiques professionnelles des acteurs; et vers l'*empowerment*, par le développement de la pratique réflexive (Schön, 1983/1994). Abondant dans le même sens, Le Boterf (2002, p.33) souligne:

La formation sert à enrichir et à entretenir le capital des ressources incorporées, à entraîner à leur combinaison et à leur mobilisation. La professionnalisation inclut la formation, mais y ajoute l'organisation des situations de travail pour qu'y soit rendu possible l'apprentissage à agir avec compétence.

Suivant cet auteur, le perfectionnement professionnel impliquerait de reconnaître que le travailleur doit toujours continuer à acquérir des compétences pour augmenter l'efficacité de ses interventions. De fait, associé au domaine du développement professionnel, le perfectionnement professionnel correspond globalement à la formation subie en cours d'emploi et qui vise l'actualisation des compétences professionnelles des travailleurs. Il permet aux travailleurs d'approfondir leurs connaissances, d'améliorer leur pratique professionnelle et de se mettre à jour par rapport aux évolutions qui, éventuellement, se produisent dans leur secteur d'activité (Legendre, 2005). Suivant Éthier (2000), qui l'identifie comme un des moyens privilégiés pour corriger une situation, le perfectionnement professionnel correspond à un ensemble d'activités d'apprentissage susceptibles de permettre au travailleur de s'adapter à l'évolution de sa tâche. Cet auteur suggère que le perfectionnement professionnel soit idéalement élaboré selon une vision stratégique à long terme. Celle-ci impliquerait que l'implantation du perfectionnement soit planifiée et pensée à partir d'objectifs et stratégies associés à des moyens pertinents en vue de combler les besoins des travailleurs; les enseignants dans la présente contribution.

2.2 Le choix d'une approche socioconstructiviste

Le perfectionnement professionnel en Cellule d'animation pédagogique suppose de s'investir dans une conception de l'apprentissage collaboratif (Perrenoud, 2012). À ce titre, il requiert plus d'initiatives et de détermination pour atteindre les résultats escomptés, soit changer positivement les pratiques enseignantes et globalement répondre aux attentes du système éducatif (Houpert, 2005 ; Paquay, 1994). Tenant compte de ce qui précède, nous avons choisi d'adosser cette recherche à une approche socioconstructiviste et de l'inscrire dans le prolongement des études portant sur l'amélioration des pratiques enseignantes à travers le perfectionnement professionnel des acteurs de terrains (Jonnaert et al., 2003).

Le choix de l'approche socioconstructiviste comme théorie de référence s'explique par le fait qu'elle postule un processus de construction des savoirs à travers l'activité (Jonnaert et al., 2003). Cette construction de savoirs intègre les dimensions d'interactions sociales et d'interactions avec le milieu. Pour Jonnaert et al. (2003), les interactions sociales renvoient à la dynamique des échanges entre le sujet et les autres acteurs, autrement dit, les interactions entre les pairs; tandis que les interactions avec le milieu renvoient au processus individuel de l'apprentissage qui se développe au travers des situations singulières que le professionnel rencontre sur le terrain.

Le choix de l'approche socioconstructiviste conduit à asseoir l'hypothèse que les enseignants apprennent et actualisent leurs compétences au travers de leurs interactions entre pairs, mais aussi dans un environnement scolaire qui leur présente des défis continus.

3. Une approche collaborative pour encadrer la recherche AVEC la CAP

La réussite de la recherche repose sur la qualité de la relation que le chercheur réussit à établir avec ses interlocuteurs dans l'organisation et donc, ultimement, sur la conduite de l'entretien. (Giordano et al., 2003, p.193).

Le choix de l'approche collaborative se justifie par la nature des objectifs poursuivis, lesquels objectifs exigent de prendre en compte les besoins de perfectionnement tels qu'exprimés par les enseignants de la Cellule d'animation pédagogique, mais aussi de tenter de « *comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent* » (Denzin et Lincoln cités dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 174).

3.1 Une présentation de la CAP et du problème à l'origine de la recherche collaborative

MERNA Jane Eulentin, WADE Astou

Comme le fait valoir Aktouf (1987), il est toujours important de préciser la population visée par la recherche, mais surtout de la décrire en essayant de la cerner dans ses caractéristiques les plus spécifiques et les plus détaillées. En suivant cette logique, il nous semble important de souligner d'emblée que notre recherche a été conduite avec une Cellule d'animation pédagogique de lycée.

Au Sénégal, la notion de Cellule d'animation pédagogique renvoie au regroupement d'enseignants œuvrant soit auprès d'élèves d'un même cycle d'apprentissage au Primaire, soit dans la même discipline au Collège ou au Lycée (Diédhiou, 2014). Comme groupe reconnu dans l'architecture des établissements scolaires, les enseignants d'une même Cellule d'animation pédagogique ont une responsabilité collective quant aux discussions et planifications des interventions pédagogiques qu'ils ont à réaliser pour favoriser la progression des apprentissages et le développement des compétences chez les élèves. Ils ont aussi une responsabilité collective quant à l'évaluation de l'atteinte des compétences par les élèves, notamment par la planification de devoirs communs et d'évaluations standardisées en lien avec les objectifs du programme d'enseignement (Diédhiou, 2014).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons travaillé avec une Cellule d'animation pédagogique constituée de 14 enseignants de Français dont 11 hommes et 3 femmes. Ces enseignants cumulent en moyenne 12 années d'expérience : le plus expérimenté ayant à son compte 25 années dans l'enseignement et le moins expérimenté 3 années. Ensemble, ces enseignants font face à une injonction d'ajustement de leur compétence en évaluation des apprentissages, et cela, à la suite d'épreuves d'évaluations standardisées qui ont révélé des faiblesses de leurs élèves dans divers aspects de la discipline du Français.

Nous avons contacté leur Cellule d'animation pédagogique dans le but de chercher à comprendre essentiellement comment ils mettaient en œuvre l'évaluation formative et les accompagner par rapport à leurs besoins d'actualiser leur compétence professionnelle en évaluation des apprentissages. Le mandat d'accompagnement au perfectionnement professionnel négocié avec la Cellule (CAP) dans le cadre cette recherche a porté sur la mise à niveau des connaissances théoriques et pratiques des enseignants en matière d'évaluation formative des apprentissages. L'objectif visé était de les aider à se maintenir professionnellement à la hauteur des attentes de leur hiérarchie concernant l'amélioration des performances scolaires des élèves.

3.2 La CAP comme « zone interprétative » d'actualisation de compétences entre pairs

Lorsqu'elle fonctionne convenablement, la Cellule d'animation pédagogique peut être considérée comme la structure formelle à laquelle est déléguée la responsabilité du perfectionnement professionnel des enseignants à l'intérieur d'un établissement scolaire (Diédhiou, 2014). Elle est, à ce titre une « zone interprétative » (Wasser & Bresler, 1996); cette notion impliquant des processus dynamiques en termes d'échanges, de transactions, de transformations et d'intensité d'interactions socialement et historiquement situées. Dit autrement, la Cellule d'animation pédagogique est le lieu propice pour la mise en place d'expériences d'apprentissages et de formations entre pairs, en vue de la mise à jour des savoirs de chacun.

Soulignons que, même si ce n'est pas toujours le cas, la Cellule d'animation pédagogique est supposée mettre en place des activités de formation organisées de telle manière que les enseignants ayant le plus d'expérience et exerçant un certain leadership dans l'enseignement de la matière encadrent les novices dans le métier (Diédhiou, 2014). Dans l'idéal, cette formation devrait être adaptée aux besoins des enseignants tant sur le plan pédagogique que sur celui de la gestion des problèmes inhérents au métier et à la gestion des comportements des élèves. Elle devrait aussi tenir

MERNA Jane Eulentin, WADE Astou

compte des obligations professionnelles de chacun d'eux, sans empiéter sur leur travail au quotidien. C'est, sans doute, une des raisons qui expliquerait que dans la planification globale de la semaine de travail des enseignants d'une même discipline, les chefs d'établissement leur accordent généralement une journée libre souvent consacrée aux activités de leur Cellule d'animation pédagogique (Diédhiou, 2014).

3.3 Le choix du modèle de recherche collaborative de Desgagné (1997)

Dans le cadre de cette expérience de recherche avec la Cellule d'animation pédagogique, c'est le modèle de recherche collaborative de Desgagné (1997) qui a été retenu. Ce modèle préconise une démarche d'investigation qui intègre des processus permettant de répondre aux besoins et aux attentes des différents acteurs qui s'engagent dans la collaboration. Dans notre recherche, il a d'abord été question de négociation d'un contrat collaboratif durant la phase de *cosituation*, pour cibler et décider ensemble des objets de la collaboration jugés pertinents autant pour le groupe d'enseignants que pour le chercheur. Précisons que cette négociation s'est déployée sous l'angle du « *partenariat* », c'est-à-dire une « *entente entre des parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives* » (Landry cité par Legendre, 2005, p.1002). La négociation a permis de tenir compte des dimensions de l'évaluation considérées prioritaires par les enseignants, autrement dit représentatives de leurs besoins de perfectionnement concernant l'évaluation des apprentissages. En effet, considérant que le domaine de l'évaluation des apprentissages englobe diverses connaissances et habiletés professionnelles ainsi que des stratégies sur lesquelles les enseignants peuvent avoir besoin de bénéficier d'un perfectionnement approprié, nous avons choisi avec le groupe de travailler sur ces trois habiletés en lien avec la compétence à évaluer (Gérard, 2009) :

Habilitété 1 : *Gérer les problèmes d'apprentissage des élèves*

Habilitété 2 : *Mobiliser l'évaluation comme moyen d'accompagnement des élèves*

Habilitété 3 : *Influencer le rendement des élèves*

Aussi, pour travailler à l'actualisation des connaissances et habiletés professionnelles des enseignants de la CAP concernant l'évaluation des apprentissages des élèves, une phase de *coopération* a été nécessaire. Dans cette seconde phase du processus d'investigation, les enseignants ont explicité les différents modes d'interventions pédagogiques qu'ils préconisent pour permettre aux élèves de s'approprier les savoirs enseignés tout en tenant compte des difficultés qu'ils rencontrent tant individuellement que collectivement. Cette phase inclut aussi l'explicitation des pratiques d'évaluation, des stratégies de rétroaction et des moyens adoptés pour permettre aux élèves de réinvestir le plus aisément les notions apprises. Soulignons surtout que dans la conduite de la recherche, cette phase a été accompagnée par un appui théorique et une confrontation des façons de faire l'évaluation avec des notes de lecture de travaux d'auteurs préconisant des manières d'agir en fonction du but recherché dans le travail d'évaluation. Les discussions menées durant cette phase ont ainsi permis aux enseignants de modifier et raffiner leurs propres pratiques d'évaluation et de réévaluer la pertinence et la transférabilité des théories et connaissances acquises en vue d'améliorer leurs compétences en matière d'évaluation des apprentissages.

Une dernière phase de la recherche collaborative qui mérite d'être soulignée, c'est la *coproduction* : elle a trait à la responsabilité du chercheur à l'égard de la Cellule d'animation pédagogique en ce qu'elle module le processus d'analyse et de validation des données collectées. Dans le cadre de notre recherche, elle a été l'occasion de présenter aux enseignants le *Powerpoint*

MERNA Jane Eulentin, WADE Astou

contenant nos interprétations sous forme de schémas, d'hypothèses et de propositions. Cette présentation a permis de refléter aux enseignants les formes de rétroaction qu'ils préconisaient suivant les situations. Par exemple, nous avons relevé que durant l'apprentissage et pour les groupes ayant le plus de difficultés, les enseignants privilégient davantage des *rétroactions instructives*. En fonction de la nature de la difficulté, les enseignants choisissent de centrer la rétroaction sur les contenus enseignés ou sur les stratégies pouvant permettre aux élèves d'approfondir leurs apprentissages. Quant aux groupes avec moins de difficultés, c'est principalement des *rétroactions d'accompagnement* qui sont privilégiées. Les enseignants ont ainsi précisé que ces rétroactions visaient surtout à accompagner les élèves dans le développement de leurs habiletés métacognitives et donc, les aider à devenir plus autonomes pour trouver eux-mêmes les réponses aux défis qu'ils rencontrent.

Ainsi, c'est à travers les différentes rencontres que l'actualisation des habiletés retenues au sujet de la compétence à évaluer a été effective. Cette actualisation de compétences s'est concrétisée grâce aux apprentissages réalisés à partir de l'explicitation des pratiques et stratégies personnelles en lien avec la manière dont chacun traduit ou compte traduire des éléments théoriques de l'évaluation dans ses pratiques professionnelles actuelles et futures.

4. Des résultats de l'actualisation de trois habiletés de la compétence à évaluer

Cette section présente les résultats de l'actualisation de trois habiletés considérées ici comme des composantes de la compétence à évaluer. Pour rappel, lors de la cosituation nous avons présenté aux enseignants une liste de 7 habiletés identifiées par Gérard (2009) comme constitutives de la compétence à évaluer. Il s'agit : (1) Mobiliser l'évaluation comme moyen d'accompagnement des élèves ; (2) Traiter et analyser les productions des élèves mis en situation complexe lors d'une évaluation ; (3) Gérer les problèmes d'apprentissage des élèves ; (4) Élaborer des situations complexes pour évaluer une compétence ; (5) Influencer le rendement des élèves ; (6) Exploiter les résultats d'une évaluation des acquis des élèves à travers une situation complexe ; (7) Préparer les élèves à résoudre des situations complexes correspondant à une compétence. Le schéma ci-dessous présente les résultats du sondage qui a permis aux enseignants de la Cellule d'animation pédagogique d'isoler les trois habiletés qui les préoccupent le plus et sur lesquels ils avaient besoin d'actualiser leurs connaissances et savoir-faire.

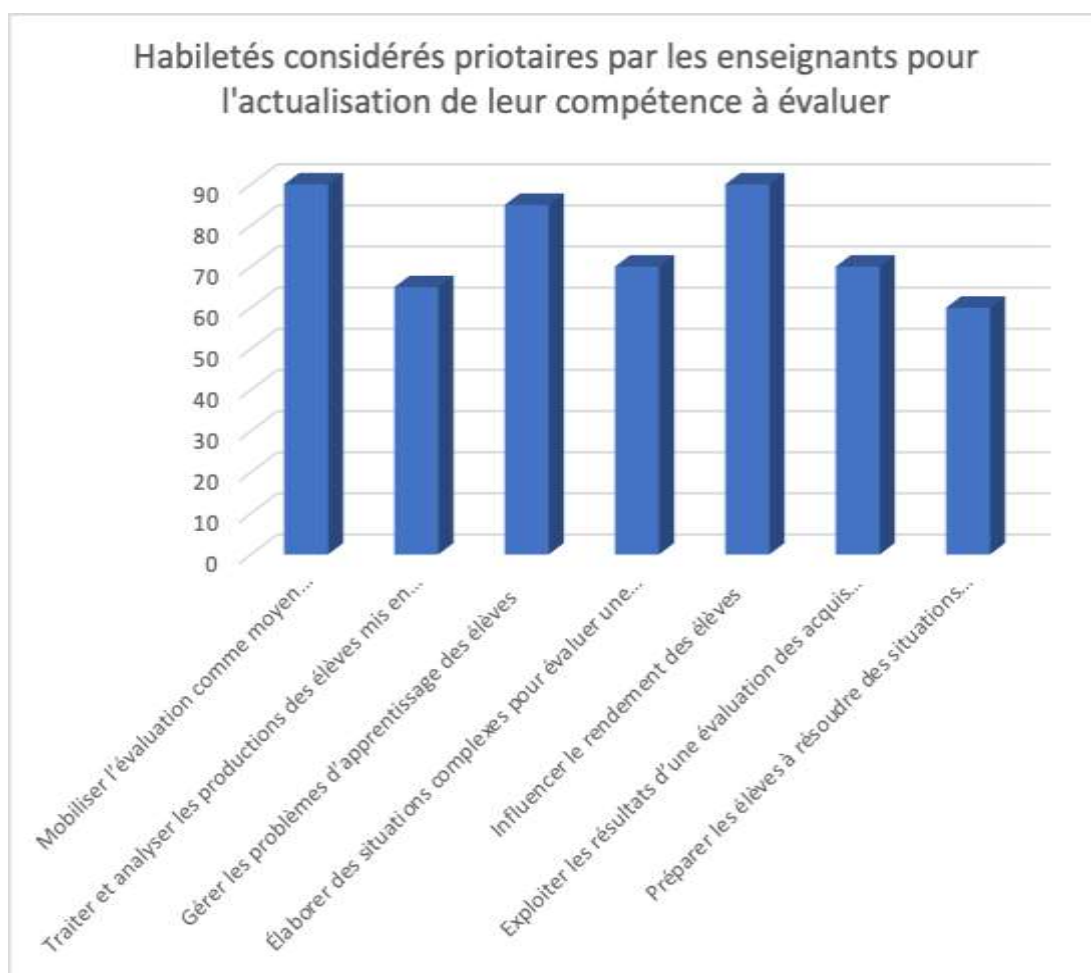


Schéma 1. Habiletés prioritaires pour actualiser les connaissances et savoir-faire dans la CAP

4.1 Gérer les problèmes d'apprentissage des élèves

La compréhension des difficultés d'apprentissages des élèves est un sujet qui intéresse les enseignants de la Cellule d'animation pédagogique, notamment par rapport aux interventions formatives qu'ils pourraient ou devraient mettre en place. En effet, compte tenu de leur formation limitée au sujet de l'évaluation formative, les enseignants qui se sont exprimés par rapport à ce sujet, ont évoqué les difficultés qu'ils ont à transposer dans leur quotidien des recommandations qu'ils trouvent dans certains documents, et donc, les défis qu'ils ont à actualiser leurs connaissances à partir de ces repères. Plusieurs sont convaincus que la connaissance des différentes façons de mettre en œuvre l'évaluation formative est importante pour savoir comment adapter certaines des pratiques à leur contexte d'enseignement :

étant donné que le contexte n'est pas le même que celui dans les guides; (...) nous on a des effectifs pléthoriques; (...) donc on évolue différemment; il va falloir peut-être adapter des choses; (...) c'est ça même l'idée de la compétence; cette différence de contexte doit être arrimée à l'évolution des pratiques d'évaluation qu'on demande; un enseignant qui n'a pas une bonne compréhension de la dynamique de l'évaluation dans l'approche par compétences, si on te demande de changer ça peut être difficile; (...) comment tu dois faire les rétroactions ? comment tu dois interpréter les erreurs des élèves, si on te dis qu'ils doivent être des sources d'apprentissage alors que tu étais habitué à les traquer pour pouvoir justifier ta sanction et la note que tu donnes ? (...) indirectement, on te dit, tu as eu ton diplôme, mais maintenant que les choses ont évolué, tu dois aussi essayer de te perfectionner

MERNA Jane Eulentin, WADE Astou

pour savoir comment intervenir dans de telles circonstances. C'est caricatural, mais c'est cela !
(Amadou)

Suivant les enseignants, le changement dans leurs façons de faire l'évaluation commencerait par un nécessaire apprentissage des manières appropriées de gérer les problèmes d'apprentissage des élèves. L'analyse en groupe des expériences rapportées concernant la capacité à gérer les problèmes d'apprentissage des élèves amène à faire le constat que cette composante de la compétence à évaluer correspond, selon le point de vue des enseignants, au fait de pouvoir reconnaître les difficultés des élèves et, dans la mesure du possible, d'y trouver des solutions appropriées :

il faut pouvoir trouver des réponses pertinentes aux différentes questions en lien avec les difficultés d'apprentissage des élèves ; comment les interpréter maintenant qu'on est dans l'approche par compétences ? Comment y réagir, si on doit éviter de leur donner tout, tout cuit dans le bec ? Suffit-il de leur dire ce qui est important à comprendre et s'en arrêter là ? Ou faut-il leur faire dégager les éléments d'apprentissage importants à partir du rapprochement de quelques indices ? (Alpha)

Pour les enseignants, si les problèmes d'apprentissage des élèves doivent les préoccuper, c'est davantage par rapport aux compétences qu'ils ont à développer et non exclusivement par rapport à la note chiffrée qu'ils peuvent obtenir. Cela expliquerait la nécessité, pour eux, de chercher à comprendre la nature des problèmes d'apprentissage et à essayer d'y apporter des solutions éventuelles. Tenant compte des limites de leur formation concernant l'évaluation dans une approche par compétences, les enseignants estiment qu'ils doivent se perfectionner sur ce plan pour être en mesure de comprendre et gérer les problèmes d'apprentissage des élèves en vue de favoriser leur réussite.

4.2 Mobiliser l'évaluation comme moyen d'accompagnement des élèves

Vu l'importance de la prise en charge des besoins d'apprentissage des élèves pour favoriser leur réussite, les enseignants estiment que l'actualisation de leur compétence à évaluer implique de trouver des solutions quant aux démarches d'évaluation les plus à même de favoriser l'autonomie des élèves. Plusieurs reconnaissent que leur rôle doit être non pas de transmettre les connaissances aux élèves dans l'idée de les amener à les mémoriser pour les restituer, mais de mettre en place les stratégies qui permettraient de guider les élèves dans le développement de leurs compétences. De façon unanime, tous retiennent le « guidage formatif » comme la démarche à préconiser pour obtenir les effets attendus en termes d'engagement et de responsabilisation des élèves face à leurs apprentissages. Cependant, si tous sont d'accord sur le principe, le défi pour la grande majorité c'est la manière de mettre en œuvre ce guidage. Cette question du « pratico-pratique », comme ils le disent, préoccupe presque tous les enseignants surtout pour ce qui concerne l'évaluation :

Quand on te dit, l'évaluation doit te servir de moyen pour guider les élèves, tu comprends quoi ? (...) pour moi, je me dis c'est utiliser l'évaluation pour les accompagner ; ils ont fait une erreur, je la signale ; on s'arrête et on l'a corrige ; (...) mais là, je comprends que ce n'est pas vraiment ça ; (...) par rapport aux problèmes que les élèves rencontrent, il faut que je varie mes manières d'intervenir ; parfois, ça va être bon que j'utilise des questions pour les guider en attirant leur attention sur quelque chose qu'ils ont peut être mal fait ; (...) quand je demande à l'élève la règle de grammaire et je pose la question sur comment il l'a appliqué ; pour moi, je ne lui donne pas de réponse, je l'amène à revoir ses apprentissages ; (...) parfois, je vais utiliser une rétroaction qui pousse à réfléchir ; parfois, je fais une évaluation où je vais rencontrer un groupe d'élèves et discuter avec eux ; (...) c'est une « évaluation mutuelle », mais je l'ai adapté, parce que j'ai un effectif pléthorique ; (...) c'est ma responsabilité d'évaluer et donner la note ; mais, je dois veiller à ce que ça ne soit pas une dictature ; (...) avec l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, je leur donne une part de responsabilité en les

MERNA Jane Eulentin, WADE Astou

impliquant ; (...) c'est nouveau pour moi comme pour eux ; (...) donc, ça se comprend bien, cette nécessité d'actualisation des connaissances chez l'enseignant quand on parle de l'évaluation. (Fatima)

De l'analyse des besoins d'actualisation de la compétence à évaluer, il apparaît un consensus quant à la nécessité d'en savoir un peu plus sur la mobilisation de l'évaluation en tant que moyen d'accompagnement des élèves. Les enseignants sont d'avis que pour bien assurer le travail de « guidage formatif » qui est attendu d'eux et répondre aux diverses questions que posent le soutien des apprentissages des élèves, ils doivent nécessairement actualiser leur compétence professionnelle à propos de l'aide comme levier de l'évaluation.

L'aide à l'apprentissage pour les élèves est, selon les enseignants de la Cellule, une composante du travail enseignant visant à stimuler la motivation et à soutenir un élève ou un groupe d'élèves dans l'atteinte des buts d'apprentissage. Ramené à leur expression du « pratico-pratique », l'aide à l'apprentissage consisterait en la mise en œuvre d'interventions formatives qui contribuent à l'épanouissement et à la réussite des élèves. Ces interventions peuvent se faire durant l'activité d'enseignement dans une perspective qui peut être soit purement individuelle, c'est-à-dire centrée sur les difficultés d'un élève en particulier ; soit dans une perspective collective, c'est-à-dire centrée sur les difficultés d'un groupe d'élèves ou de l'ensemble de la classe.

Pour appuyer les enseignants quant aux besoins de formation manifestés au sujet de l'accompagnement, une discussion a été ouverte sur la régulation des apprentissages à partir du texte « *Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation* » d'Allal (2007). Un second moment de discussion a porté sur les principes de la rétroaction efficace à l'appui des travaux de l'ouvrage « *La Rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage* » de Susan Brookhart (2010). Ces échanges, à partir des notes de lecture de chacun, ont été l'occasion d'attirer l'attention sur la nécessité de formuler des commentaires positifs pour décrire ce qui a été bien fait dans le travail de l'élève ; d'analyser la pertinence de faire des suggestions pour inciter les élèves à apporter des améliorations à leur travail ; de comparer le travail de l'élève à des critères déjà établis et lorsque c'est pertinent de comparer le travail de l'élève à ses performances passées ; de préconiser la description des qualités précises du travail par rapport aux résultats d'apprentissage visés ; de faire des observations sur les démarches et les stratégies d'apprentissage que les élèves mobilisent pour les aider à s'améliorer ; de favoriser l'autorégulation en faisant des liens entre le travail produit par les élèves et leurs efforts conscients et intentionnels.

La Cellule en a aussi profité pour signaler des pratiques à éviter et qui consistaient à centrer la rétroaction sur des commentaires pouvant porter atteinte à la dignité de l'élève. Pour les enseignants, nombre de tensions et de malentendus entre enseignants et élèves viendraient parfois d'évaluation accompagnée de critiques blessantes qui ne portent souvent pas sur le travail de l'élève. La sécurité de l'élève face à l'évaluation et la confiance mutuelle ont ainsi été des sujets importants sur lesquels les enseignants ont souhaité une actualisation de leurs connaissances. Pour les enseignants, la sécurité de l'élève fait partie conditions matérielles qui favorisent la réussite. Un moment important de la discussion a porté sur l'importance de bâtir un climat de confiance mutuelle entre l'élève et l'enseignant, ce climat contribuant à favoriser la réussite. Les discussions en groupe à l'appui des différentes expériences rapportées par les enseignants de la Cellule ont permis d'aboutir à la conclusion que le processus d'enseignement-apprentissage devrait se dérouler dans des conditions où l'erreur a toute sa place, de telle manière que les élèves se sentent à l'aise pour s'exprimer et démontrer leurs apprentissages.

4.3 Des manières d'influencer le rendement des élèves

La mise en œuvre de pratiques qui influencent le rendement scolaire des élèves est un sujet qui intéresse les enseignants de la Cellule d'animation pédagogique ; plusieurs estiment que la manière dont le travail est organisé peut avoir des répercussions positives ou négatives sur la réussite des élèves. Dès l'entame des échanges sur les manières d'influencer le rendement des élèves, les enseignants ont tenu à rappeler un élément de contexte : leurs classes sont composées d'élèves ayant des niveaux hétérogènes et que, sur ce plan, ils ont besoin d'être soutenus par rapport à la diversité des difficultés d'apprentissage auxquelles ils se confrontent. Ainsi, face à l'hétérogénéité des difficultés des élèves (par exemple : *compréhension de la langue ; interprétation des informations ; compréhension des consignes de travail ; application correcte des règles ; etc.*), les enseignants disent mettre en œuvre des stratégies variées de soutien des apprentissages pour les gérer et essayer d'exercer une influence positive sur les rendements scolaires.

Pour le groupe, le contexte de classe pléthorique exige de réfléchir d'abord à la manière d'organiser la classe et la tâche. Sur ce plan, les enseignants disent travailler en priorité à la mise en synergie des efforts des élèves au sein d'un groupe, puis à l'aménagement de la tâche. Les expériences partagées reflètent que très souvent, la tâche est aménagée de telle façon que les exercices puissent se réaliser en groupe réduit et limité à six élèves. Pour les enseignants, cette façon de faire a une certaine influence sur la motivation et l'engagement des élèves, et en bout de ligne sur leur rendement scolaire. Selon eux, lorsque le groupe est structuré en tenant compte de la complémentarité des forces et faiblesses des élèves, les rétroactions ont plus de chance de contribuer à améliorer la qualité des apprentissages.

Dans un groupe de six élèves, je sens que je suis au service de peu de personnes avec des difficultés similaires ou différentes; les élèves forts agissent souvent comme des relais pour expliquer à leurs camarades; (...) là l'évaluation peut avoir toute sa portée; aussi, quand le groupe est équilibré, les faiblesses de certains élèves peuvent servir d'opportunité de consolidation des apprentissages de tous; (...) les groupes nous permettent de recueillir l'information sur ce que les élèves ont bien ou mal compris ; partant de cela, on peut maintenant voir qu'est-ce qui est pertinent comme intervention formative. (Lamine)

Les expériences présentées, en lien avec le besoin d'amélioration des performances des élèves, informent d'une dimension malléable de la compétence à évaluer. Celle-ci se traduit en capacité à modifier ses pratiques habituelles de façon à répondre adéquatement à des situations nouvelles. En se basant sur les expériences rapportées par les enseignants, on peut aussi constater que l'environnement exerce une influence sur leurs pratiques d'évaluation : on note que l'hétérogénéité des besoins des élèves expliquerait qu'ils ne puissent pas intervenir de la même manière auprès des différents groupes d'élèves. Par exemple, il y a des situations dans lesquels les enseignants semblent intervenir beaucoup plus que dans d'autres pour rappeler les apprentissages essentiels. Dans ce genre de cas, la tendance est de privilégier le questionnement et le repérage d'indices, notamment lors des réflexions en groupe pour les erreurs d'interprétation. Ils privilégient aussi le guidage plus individualisé dans les cas d'erreurs liées à des règles grammaticales ou de conjugaison en lien avec les questions de concordance des temps. De leurs points de vue, ces correctifs qu'ils apportent font que les élèves perdent moins de points lors des examens ou devoirs standardisés. Les enseignants estiment ainsi que la gestion pédagogique des erreurs du groupe est un levier important pour influencer le rendement des élèves, car elle informerait sur les pratiques de soutien qui seraient pertinentes à mettre en place en fonction des situations.

(...) est-ce que je passe par le questionnement ou l'explicitation ? Je ne peux le décider sans prendre en compte la nature du groupe que j'ai devant moi ; est-il constitué d'élèves forts ou moyens ? Pour

MERNA Jane Eulentin, WADE Astou

influencer le rendement de mes élèves, ça prend d'abord de les connaître avant tout; donc avoir une gestion pédagogique du groupe orientée par le besoin de favoriser leur réussite ; (...) c'est pourquoi j'ai dit tantôt que c'est aussi important de se perfectionner dans la gestion pédagogique du groupe pour savoir comment mobiliser l'évaluation dans l'accompagnement du groupe et la prise en compte des difficultés individuelles et collectives. (Fatima)

Au regard de ce qui précède, on peut noter que l'actualisation de la compétence à évaluer des enseignants s'avère indispensable pour répondre aux attentes des élèves et pour atteindre les objectifs poursuivis concernant l'amélioration de leurs performances. Pour parvenir à influencer les performances des élèves, les enseignants ont trouvé important d'aménager la configuration du groupe mais aussi l'activité de travail des élèves. Certains en ont profité pour ouvrir la réflexion sur le réaménagement à faire dans les activités de la Cellule, c'est-à-dire y inscrire des moments de collaboration et de partage de stratégies d'enseignement gagnantes, notamment celles qui permettent d'atteindre la réussite scolaire des élèves. Pour eux, les discussions menées dans le cadre du projet de recherche sont une preuve que pour influencer de façon significative les performances des élèves, il est important qu'ils s'associent et travaillent dans une approche multidisciplinaire, donc en équipe, pour mettre en place une base de connaissances à l'appui de leurs pratiques individuelles et collectives :

Maintenant, j'ai la quasi-certitude que pour influencer la performance des élèves et avoir une réussite durable, il faut que tous les enseignants se mettent ensemble; (...) le prof de mathématique a besoin du prof de français; le prof d'histoire et géographie a besoin du prof de français; et vice-versa; (...) donc on doit travailler ensemble; (...) notre perfectionnement doit nécessairement prendre en compte l'expérience et la contribution de chacun d'entre nous, parce que nous sommes tous concernés par la réussite des élèves. (Mamadou)

5. Discussion conclusive autour d'un besoin d'adaptation aux changements

Cette contribution visait à rendre compte d'une expérience de recherche collaborative centrée sur le management de l'actualisation de la compétence à évaluer d'enseignants sénégalais aux prises avec des injonctions de leur hiérarchie visant l'amélioration des performances des élèves. Au plan méthodologique, il est important de souligner que cette recherche revêt une dimension stratégique car elle permet une analyse de la compétence que les enseignants possèdent actuellement concernant l'évaluation des apprentissages en situation de classes pléthoriques et permet de réfléchir aux besoins de formations futures en matière d'évaluation des apprentissages et la nécessité de se doter des outils adaptés aux contextes environnementaux des écoles en Afrique.

En termes de retombées pour le monde de la pratique (Desgagné, 2007), cette recherche aura permis à la Cellule d'animation pédagogique de faire un tour d'horizon des attentes et exigences de l'évaluation dans une approche par compétences, de faire l'inventaire des besoins collectifs de perfectionnement professionnel de ses membres et enfin de déterminer les dimensions de l'évaluation considérées prioritaires, et qui nécessitaient qu'ils y travaillent collectivement. Dans les processus de son déroulement, cette recherche aura donc offert aux enseignants une opportunité d'analyser leur savoir-faire en lien avec la compétence à évaluer les apprentissages des élèves. Elle aura favorisé un apprentissage mutuel à partir des échanges et réflexions en lien avec l'évolution du rôle de l'évaluation et les ressources et habiletés professionnelles dont ils vont avoir besoin dans l'immédiat et pour les années à venir.

En termes de retombées pour le monde de la recherche, il faut surtout rappeler que cette recherche confirme à la suite de nombreux auteurs (Boutin, 2004 ; De Ketele, 1996 ; Figari & Achouche,

MERNA Jane Eulentin, WADE Astou

2001 ; Gérard, 2009 ; Scallon, 2004) que la mise en œuvre de l'évaluation dans une approche par compétences est une activité très complexe, surtout lorsqu'on compose avec des effectifs pléthoriques (Diédhiou, 2014). Elle appuie que pour améliorer la qualité des apprentissages et les performances des élèves, les enseignants doivent nécessairement tenir compte des caractéristiques de leur environnement de travail et les intégrer dans la réalisation des objectifs de réussite qu'ils visent globalement. En effet, cette recherche aura montré que l'actualisation de la compétence à évaluer des enseignants de français sénégalais est d'abord et avant tout une adaptation aux changements, c'est-à-dire une modification de leurs pratiques d'évaluation dans le but d'assurer une meilleure réussite des élèves. En rompant avec les modèles traditionnels de formation généralement proposés aux enseignants dans les écoles, cette recherche Avec la Cellule (CAP) aura montré aux enseignants que l'adaptation ne signifie pas se conformer aveuglément aux normes – *encore que la conformité aux normes ne soit pas une fin en soi* –, pour réduire l'écart entre leurs pratiques d'évaluation actuelles et celles qui sont requises pour atteindre les résultats souhaités en termes de réussite des élèves.

Aussi, faudrait-il souligner que cette recherche a profité du cadre offert par la Cellule d'animation pédagogique pour réfléchir à l'actualisation de la compétence à évaluer des enseignants. De fait, les mécanismes de la socialisation au sein de cette structure qui accorde un grand respect à la parole du « doyen » (en âge et dans le métier) tendent par moment à instituer une exigence de conformité ; les plus jeunes enseignants se reportant aux conduites et aux normes les plus généralement acceptées au sein de leur écologie professionnelle. Or, ce conformisme s'allie mal avec l'autonomie des acteurs souhaités en recherche collaborative (Desgagné, 2007). La recherche de cohérence avec les exigences du modèle d'investigation retenu a ainsi prolongé la négociation du contrat collaboratif aux phases de coopération et de coproduction : ce qui a permis au chercheur d'intervenir parfois à un niveau relationnel des échanges.

Globalement, les interventions du chercheur auront eu l'effet de socialiser les enseignants à l'idée que les situations de travail « *offrent toujours le choix d'un certain nombre d'options entre des valeurs dominantes et des valeurs secondes, entre des modèles préférentiels et des modèles acceptés ou tolérés. (...) l'adhésion à des normes et à des valeurs implique de la part des membres d'une société une certaine marge de décision et d'action* » (Tremblay, 2007, p.240). Toutefois, cette contribution n'approfondit pas ces tensions au cœur de la conduite de la recherche collaborative. Des recherches futures pourraient donc porter sur les manières de gérer les tensions lorsque la conformité aux normes de référence du processus de socialisation et d'intégration socioprofessionnelle au sein du groupe entre en conflit avec l'autonomie qu'exige le modèle d'investigation retenu par le chercheur.

Références bibliographiques

- Allal, L. (2007). Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans : L. Allal (éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). De Boeck Supérieur.
- Bourgeois, É. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Presses universitaires de France.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, *Connexions*, 1(81), 25-41.
- Brookhart, S. (2010). *La Rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Chenelière.
- CSE (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Gouvernement du Québec - Conseil supérieur de l'éducation.

MERNA Jane Eulentin, WADE Astou

- De Ketele, J.M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi? Pourquoi? Pour quoi?, *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-36.
- Diédhiou, S.B.M. (2014). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français: une analyse des savoirs pratiques d'enseignants sénégalais exerçant en contexte d'effectifs pléthoriques au Lycée*. Les Éditions universitaires européennes.
- Figari, G. et Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. De Boeck.
- Gauthier, C. & Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche*. UNESCO.
- Gérard, F.M. (2009). *Évaluer des compétences. Guide pratique*. De Boeck.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision, *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles? *Cahiers pédagogiques*, (435). Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formationcontinue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles>
- Jutras, F., Joly, J., Legault, G.A. & Desaulniers, M.P. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 563-583.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'habilitation au pouvoir d'agir : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment, *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences* (4e éd.). Éditions d'organisation.
- Legendre, R. (2005, 3e éd.). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp.435-458). Éditions du CRP.
- Nault, G. (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignantes novices*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Niang, A. Y. (2020). L'émergence d'un nouveau modèle de formation continue dans l'école sénégalaise : conditions d'apparition et conditions de réussite. *Formation et profession*, 28(2), 75-88. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.544>
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 16, 7-38.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (15), 97-118. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/15_files/05-Perez-Roux.pdf
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF. <http://dx.doi.org/10.14375/np.9782710124375>
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique* (4e éd.). ESF éditeur.

MERNA Jane Eulentin, WADE Astou

- Rasera, J.-B. (2005). L'éducation en Afrique subsaharienne. Les indicateurs d'efficacité et leur utilisation politique, *Revue Tiers Monde*, 182, 407-426.
<http://dx.doi.org/10.3406/tiers.2005.5578>
- République du Sénégal (2012). *Système national d'évaluation des rendements scolaires (SNERS) : L'analyse de la situation de l'éducation*. Ministère de l'Éducation nationale.
- République du Sénégal (1998). *Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation (PDEF)*. Sénégal.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires, *Éducation & Formation*, 293, 9-20.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Schön, D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Sow, Y. et Dièye, M. (2002). *Le comité local des directeurs : une expérience en matière de pilotage de la qualité*. Zoom édition.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves, *Revue française de pédagogie*, 174, 31-40.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Éditions Nathan.
- Tremblay, M. (2007). *L'adaptation humaine. Un processus biopsychosocial à découvrir*. Éditions Saint-Martin.
- UNESCO (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/2014 – Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. Repéré à http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teaching-and-learning-achieving-quality-for-all-gmr-2013-2014-fr_0.pdf
- UNESCO (2009). *Indicateurs de l'éducation : directives techniques*. Institut de la statistique de l'UNESCO.
- Vinatier, I. & Altet, M. (dir.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.
- Wasser J., & Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5–15.

LISTES DES AUTEURS

AKAKPO Ablavi Rose, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

AWOKOU Kokou, Université de Lomé, Togo ;

BA Aissata, Sciences de l'Education, de la Formation et des Sports (SEFS), Sénégal ;

BÂ Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

BA Djibrou Daouda, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

BATIONO Jean-Claude, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BILO'O Hélène, École normale supérieure de Bertoua, Cameroun ;

BOLY Dramane, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;

CISSÉ Aminata, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Gabon;

DIA Ibrahim Samba Mody, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, Université du Québec à Montréal, Canada ;

DIONE Djibril, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure, Gabon;

EULENTIN Merna Jane, Secrétaire général des services éducatifs aux Seychelles, Seychelles ;

FAYE Cheikh, Université Assane Seck Ziguinchor, Sénégal ;

HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

KABORE Issa, Université Norbert Zongo, Burkina Faso ;

KABORE Sibiri Luc, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso ;

KHOUMA Seydou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

KPANTE Ounone, Université de Lomé, Togo ;

KYELEM Mathias, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;

MBENGUE Bounama, Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education, Sénégal ;

NANA Brigitte, Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso;

NASSALANG Jean-Denis, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NDIAYE Bilguiss, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

OUINGNON Hodé Hyacinthe, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

PAKODE Sakré, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
SAWADOGO Amidou, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
SAWADOGO Amidou Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso ;
SÈNE Aliou, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;
SOMÉ Walièma Éric, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
TABATI Tchilabalo, Université de Lomé, Togo ;
THIARE Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
TIENDREBÉOGO Ousséni, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
TIMERA Mamadou Bouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
TOSSOU Okri Pascal, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;
TRAORÉ Amadou Tiémoko, Enseignement Secondaire, direction régionale des enseignements
postprimaire et secondaire des Cascades, Burkina Faso ;
WADE Astou, Étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada ;
YAOGO Elysé, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;
ZAGARÉ Wénégouda Olivia Solange, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
ZINGUÉ Di, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
ZONGO Issa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
ZOUNDI Christian, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.

Informations utiles

www.racese.org

www.revue-rasef.org

<https://www.linkedin.com/company/racese/>

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100080796643354>