

L'EFFICACITE DES DISPOSITIFS D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES AU MOYEN-SECONDAIRE : CAS DU CEM DJILY MBAYE DE LOUGA ET DU LYCEE DE SAKAL

Assane DIAKHATE

Université Gaston Berger, Saint Louis

Bouna NDAO

Université Gaston Berger, Saint Louis

Résumé

L'évaluation des apprentissages constitue un élément central du système éducatif sénégalais, notamment au moyen-secondaire, où elle guide l'enseignement et l'apprentissage. Cet article s'intéresse à l'efficacité des dispositifs d'évaluation au CEM Djily Mbaye de Louga et au Lycée de Sakal. L'objectif est d'analyser comment ces dispositifs influencent les performances scolaires et la perception des acteurs éducatifs. Une méthodologie mixte a été employée, combinant questionnaires auprès des enseignants et des élèves, entretiens semi-directifs avec les chefs d'établissement, et analyse des bulletins scolaires et copies d'élèves. Les résultats montrent que certains dispositifs sont bien appliqués, tandis que d'autres présentent des lacunes, notamment en termes de régularité, de diversité et d'appropriation par les enseignants. L'étude met en évidence l'importance de renforcer la formation continue des enseignants et d'optimiser les pratiques d'évaluation pour améliorer les performances des élèves. Les conclusions fournissent des recommandations concrètes pour renforcer l'efficacité des dispositifs évaluatifs au moyen-secondaire.

Mots-clés : évaluation, apprentissages, efficacité, enseignement moyen-secondaire, Sénégal.

Abstract

Learning assessment occupies a central place in modern educational systems. In Senegal, and more specifically in middle and secondary education, it constitutes a strategic tool for not only measuring learner achievement but also improving teaching practices. This article provides an analysis of the effectiveness of the assessment systems implemented at the Djily Mbaye Middle School in Louga and the Sakal High School. The

research adopts a qualitative approach based on semi-structured interviews, classroom observations, and a document analysis. The results reveal significant differences between the practices of the two institutions, particularly related to teacher training, available resources, and the assessment culture. Recommendations are made to strengthen the effectiveness of existing systems.

Keywords: *assessment, learning, effectiveness, middle and secondary education, Senegal.*

Introduction

De tous les changements amenés par la réforme scolaire, celui lié à l'évaluation des apprentissages constitue certes le plus déterminant, mais aussi le plus difficile à amorcer par les enseignants et les autres intervenants scolaires (Tardif, 2006 ; Tardif, Lessard et Makamurera, 2001). L'éducation au Sénégal connaît depuis plusieurs années de profondes réformes visant à améliorer la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves (Ministère de l'Éducation du Sénégal, 2016). L'évaluation des apprentissages, qui permet de mesurer, suivre et améliorer les compétences des élèves, constitue un outil stratégique pour le système éducatif (Black & Wiliam, 1998 ; Perrenoud, 2001). Au moyen-secondaire, ces dispositifs guident l'action pédagogique, motivent les apprenants et fournissent des informations essentielles pour les décisions éducatives. Sous ce rapport, de nombreuses contributions francophones et anglophones mettent en évidence les tensions et les forts enjeux sociaux, moraux et affectifs de certaines pratiques d'évaluation scolaire, particulièrement les pratiques qui conduisent à des prises de décisions qui contribuent à la sélection des élèves, à l'orientation, à la certification des apprentissages et à la délivrance d'un diplôme (Crahay, 2000, 2003; Dubet, 2004; Merle, 2004; Perrenoud, 1998, 2004a; Sabini et Monterosso, 2003).

De tous les changements amenés par la réforme scolaire, celui lié à l'évaluation des apprentissages constitue certes le plus

déterminant, mais aussi le plus difficile à amorcer par les enseignants et les autres intervenants scolaires (Tardif, 2006 ; Tardif, Lessard et Makamurera, 2001).

L'éducation au Sénégal connaît depuis plusieurs années de profondes réformes visant à améliorer la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves (Ministère de l'Éducation nationale, 2016 ; MEN, 2022).

Dans ce cadre, l'évaluation des apprentissages occupe une place centrale : elle permet de mesurer, suivre et améliorer les compétences des élèves tout en guidant les décisions pédagogiques (Black & Wiliam, 1998 ; Perrenoud, 2001).

Cependant, plusieurs études récentes montrent que les pratiques évaluatives dans les établissements secondaires sénégalais demeurent marquées par des logiques traditionnelles de notation sommative et de contrôle, au détriment d'une approche formative orientée vers la régulation des apprentissages (Lo & Sow, 2021 ; IRED, 2023).

Selon le Rapport national sur la qualité de l'éducation (MEN, 2022), plus de 70 % des enseignants du moyen-secondaire privilégient encore des formes d'évaluation centrées sur la restitution de connaissances plutôt que sur la mobilisation de compétences, en contradiction avec les principes de l'Approche par Compétences (APC).

De plus, les pratiques évaluatives présentent une forte hétérogénéité entre enseignants et établissements : certaines écoles expérimentent des dispositifs innovants (autoévaluation, portfolio, évaluations formatives numériques), tandis que d'autres demeurent figées dans des modes d'évaluation classiques.

Ces constats sont renforcés par des études de terrain récentes (UNESCO, 2023 ; CONFEMEN, 2022) qui soulignent :

- le faible usage des outils de remédiation pédagogique,
- une corrélation faible entre les notes et les réelles compétences des élèves,

- et une insuffisance de formation continue en matière d'évaluation formative.

Ces dysfonctionnements traduisent un décalage entre les prescriptions officielles et les pratiques réelles, accentué par les contraintes institutionnelles (classes surchargées, manque de ressources, pression des examens) et par des conceptions encore traditionnelles du rôle de l'évaluation.

Ainsi, une problématique centrale se dégage : Les dispositifs d'évaluation au moyen –

secondaire sont- ils véritablement efficaces pour améliorer les apprentissages et les performances scolaires des élèves au Sénégal ?

Plus spécifiquement, cette étude cherche à répondre aux questions suivantes :

1. Quels sont les types d'évaluation effectivement utilisés par les enseignants dans les classes du moyen-secondaire ?
2. Dans quelle mesure ces pratiques favorisent-elles la régulation des apprentissages et la construction des compétences ?
3. Quels sont les facteurs institutionnels, pédagogiques et contextuels qui influencent la mise en œuvre d'une évaluation formative dans les établissements sénégalais ?

L'étude porte sur deux établissements : le CEM Djily Mbaye de Louga et le Lycée de Sakal, choisis pour leur diversité en termes de ressources, de taille et de pratiques pédagogiques. Ce choix comparatif permettra d'identifier à la fois les invariants et les spécificités locales des pratiques évaluatives dans le contexte sénégalais.

Objectifs spécifiques :

1. Identifier les types de dispositifs d'évaluation utilisés au moyen-secondaire.
2. Évaluer l'efficacité de ces dispositifs sur les performances des élèves.
3. Recueillir la perception des enseignants et des chefs d'établissement sur ces dispositifs.

Questions de recherche :

- Quels dispositifs d'évaluation sont utilisés dans ces établissements ?
- Dans quelle mesure contribuent-ils à améliorer l'apprentissage et les performances scolaires ?
- Quels sont les facteurs limitant leur efficacité ?

Pertinence sociale

Sur le plan social, cette recherche contribue à l'amélioration de la qualité des apprentissages en mettant en lumière les conditions d'une évaluation plus équitable et inclusive. En renforçant la capacité des enseignants à utiliser l'évaluation comme levier d'apprentissage, elle favorise une école plus juste, où chaque élève peut progresser selon son rythme. De plus, les résultats offrent aux décideurs des pistes concrètes pour adapter les politiques éducatives aux réalités du terrain.

Cadre théorique

L'évaluation des apprentissages constitue aujourd'hui un levier central de la qualité de l'éducation et de la réussite scolaire. Elle ne se limite plus à la simple vérification des acquis, mais vise à réguler les apprentissages, orienter les pratiques pédagogiques et soutenir le développement de compétences durables chez les apprenants (Black & Wiliam, 1998 ; Crahay, 2000 ; MEN, 2022).

Dans le contexte du moyen-secondaire sénégalais, elle occupe

une place déterminante dans la mise en œuvre de l'Approche Par Compétences (APC) et dans les politiques d'amélioration du rendement scolaire (Ministère de l'Éducation nationale, 2016 ; UNESCO, 2023).

Ce cadre théorique mobilise plusieurs modèles conceptuels complémentaires permettant d'analyser les dispositifs d'évaluation dans leur complexité :

1. le cadre conceptuel général de l'évaluation des apprentissages ;
2. les typologies d'évaluation et leurs fonctions ;
3. les modèles théoriques explicatifs : rétroaction pédagogique, socioconstructivisme, motivation scolaire ;
4. les perspectives internationales et contextuelles.

Concepts clés de l'évaluation des apprentissages

Définition

L'évaluation des apprentissages peut être définie comme un processus systématique de collecte, d'analyse et d'interprétation d'informations sur les performances des élèves en vue de prendre des décisions pédagogiques éclairées (Nitko & Brookhart, 2011).

Elle vise à la fois la validation des acquis, la régulation des apprentissages et la certification des compétences (Crahay, 2000 ; MEN, 2016).

Dans le système éducatif sénégalais, elle s'intègre à plusieurs dispositifs : le Contrôle Continu, les Examens Certificatifs et les Évaluations de fin de cycle.

Cependant, les réformes récentes (MEN, 2022) insistent davantage sur l'utilisation de l'évaluation formative et diagnostique pour soutenir l'APC.

Typologie des évaluations

Selon les travaux de Bloom, Hastings et Madaus (1971), trois formes d'évaluation structurent la pratique pédagogique :

L'évaluation diagnostique

Elle intervient avant l'apprentissage pour identifier les acquis et besoins des élèves. Selon Bélan & Marcoux (2016), elle permet de mettre en évidence les forces et faiblesses d'un sujet ou d'un groupe afin de planifier des interventions différenciées.

L'évaluation formative

Legendre (2005) la définit comme une évaluation continue, à visée régulatrice, qui permet d'ajuster en cours d'apprentissage les stratégies de l'enseignant et de l'apprenant. Elle repose sur la rétroaction et l'autoévaluation, outils essentiels de l'APC (Black & Wiliam, 1998 ; Allal, 2011).

L'évaluation sommative

Elle intervient à la fin d'un processus d'apprentissage pour **certifier les acquis** (Scallon, 1999). Dans le contexte sénégalais, elle est encore prédominante, notamment dans les **examens nationaux** et **bulletins trimestriels** (IREC, 2023).

Modèles théoriques mobilisés

Théorie de la rétroaction pédagogique (Sadler, 1989)

Cette théorie met en avant le rôle de la rétroaction (feedback) dans l'apprentissage.

Une évaluation efficace doit :

- fournir des informations précises sur les erreurs,
- aider à identifier les stratégies d'amélioration,
- et encourager la progression autonome.

Black et Wiliam (1998) montrent que **la rétroaction formative** améliore les performances des élèves, surtout dans les contextes où les enseignants manquent de temps ou de ressources pour le suivi individuel.

Théorie socioconstructiviste de Vygotski (1978)

Vygotski considère que l'apprentissage est un processus social et interactif.

L'évaluation formative, dans cette perspective, devient un outil de médiation favorisant la co-construction du savoir. Elle permet à l'enseignant :

- de situer l'élève dans sa Zone Proximale de Développement (ZPD),
- de proposer des aides ciblées,
- et d'encourager la **collaboration entre pairs**.

Théorie de la motivation scolaire (Huguet & Darnon, 2012)

Cette théorie met en relation perception de l'évaluation et motivation à apprendre. Lorsque

l'évaluation est perçue comme un outil de sanction, elle engendre de l'anxiété et du désengagement.

Inversement, lorsqu'elle est vue comme un moyen de progression, elle favorise :

- la persévérance,
- l'auto-efficacité,
- et l'estime de soi.

Perspectives internationales et contextualisation

Expériences internationales

Les pays ayant obtenu de bons résultats dans les enquêtes PISA (OCDE, 2022) comme la Finlande, le Canada et la Corée du Sud utilisent des évaluations diversifiées, formatives et

centrées sur l'élève.

Ces systèmes valorisent :

- la rétroaction continue,
- la co-évaluation entre pairs,
- et l'intégration du numérique (portfolios, évaluations en ligne).

5.2. Spécificités du contexte sénégalais

Au Sénégal, plusieurs réformes ont été engagées dans le cadre du Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET Éducation 2018–2030).

Elles visent à :

- renforcer la formation des enseignants à l'évaluation formative,
- promouvoir la diversification des outils d'évaluation,
- et intégrer la numérisation des évaluations (MEN, 2022 ; UNESCO, 2023).

Malgré ces efforts, plusieurs études (Lo & Sow, 2021 ; IRED, 2023) soulignent la persistance :

- de pratiques évaluatives traditionnelles,
- d'un déséquilibre entre évaluation formative et sommative,
- et de faibles dispositifs de remédiation après évaluation.

Synthèse du cadre théorique

Ainsi, ce cadre théorique repose sur une articulation de trois dimensions complémentaires :

1. Cognitive : la rétroaction et la régulation de l'apprentissage ;
2. Socio-interactionnelle : la co-construction des savoirs dans une perspective socioconstructiviste ;

3. Affective et motivationnelle : la perception de l'évaluation comme facteur d'engagement.

Ces dimensions constituent la grille d'analyse utilisée pour examiner les pratiques d'évaluation dans les deux établissements étudiés (CEM Djily Mbaye de Louga et Lycée de Sakal).

Cadre conceptuel de la recherche

Le cadre conceptuel de cette étude repose sur la relation entre :

- Les dispositifs d'évaluation : formatifs, sommatifs, diagnostiques.
- Les pratiques pédagogiques des enseignants : fréquence, diversité et exploitation des résultats.
- Les performances des élèves : progression académique, motivation et autonomie.

L'efficacité des dispositifs est évaluée selon trois dimensions :

1. La régularité des évaluations,
2. La diversité des outils et méthodes,
3. L'utilisation pédagogique des résultats.

Méthodologie

L'étude adopte une approche mixte (quantitative et qualitative) afin d'analyser de manière exhaustive l'efficacité des dispositifs d'évaluation des apprentissages au moyen-secondaire (CEM Djily Mbaye de Louga et Lycée de Sakal).

Dimension quantitative

Des questionnaires structurés ont été administrés aux enseignants et élèves pour recueillir des données chiffrées sur :

- la fréquence et la régularité des évaluations ;
- les types d'évaluation utilisés (écrits, oraux, pratiques, projets) ;
- la satisfaction et la perception de leur efficacité.

Les données ont été traitées par des statistiques descriptives (pourcentages, fréquences, tableaux comparatifs), permettant d'identifier tendances et écarts entre établissements.

Dimension qualitative

La composante qualitative s'appuie sur :

- des entretiens semi-directifs avec les chefs d'établissement et certains enseignants, afin de comprendre leurs pratiques, contraintes et suggestions ;
- une analyse documentaire (copies d'élèves, bulletins scolaires, grilles de notation) pour observer la diversité et la pertinence des évaluations.

Les données ont été analysées selon une approche thématique, mettant en évidence motifs récurrents, divergences et convergences.

Population et échantillon

La population cible inclut enseignants, élèves et chefs d'établissement. Un échantillon stratifié et raisonné a été retenu :

- 30 enseignants (15 par établissement) ;
- 120 élèves (60 par établissement, choisis aléatoirement) ;
- 4 chefs d'établissement (directeurs et adjoints).

Ce choix assure la représentativité des disciplines et niveaux scolaires, tout en garantissant la pertinence des participants.

Outils et procédure de collecte

Trois outils ont été mobilisés : questionnaires, entretiens et analyse documentaire. La collecte s'est déroulée en plusieurs étapes : préparation (autorisation, pré-test des outils), administration des questionnaires, réalisation des entretiens (30–45 minutes chacun) et exploitation des documents scolaires.

Analyse et fiabilité

- Les données quantitatives ont été traitées statistiquement ;
- Les données qualitatives ont fait l'objet d'un codage thématique ;
- La triangulation des résultats a permis de croiser les sources et de renforcer la validité et la fiabilité.

Ainsi, l'approche mixte a offert une compréhension à la fois mesurable et contextuelle de l'efficacité des dispositifs d'évaluation, en mettant en lumière non seulement les pratiques observées mais aussi les raisons qui les sous-tendent.

Résultats

Types et fréquence des évaluations

Tableau 1 : Répartition des types d'évaluation utilisés par les enseignants

<i>Type d'évaluation</i>	<i>CEM Mbaye (%)</i>	<i>Djily</i>	<i>Lycée Sakal (%)</i>	<i>de</i>
<i>Évaluation écrite (tests, contrôles)</i>	80		78	
<i>Évaluation orale</i>	10		12	
<i>Travaux pratiques</i>	10		10	
<i>Projet ou devoir à domicile</i>	5		8	

Tableau 2 : Fréquence des évaluations selon les disciplines

<i>Discipline</i>	<i>Évaluation hebdomadaire (%)</i>	<i>Évaluation mensuelle (%)</i>	<i>Évaluation trimestrielle (%)</i>
<i>Mathématiques</i>	70	20	10
<i>Français</i>	60	30	10
<i>Sciences</i>	50	40	10
<i>Histoire/Géo</i>	40	50	10

Satisfaction des élèves

Tableau 3 : Satisfaction des élèves vis-à-vis des évaluations

<i>Niveau de satisfaction</i>	<i>de CEM Djily Mbaye (%)</i>	<i>Lycée de Sakal (%)</i>
<i>Très satisfait</i>	15	12
<i>Satisfait</i>	30	33
<i>Peu satisfait</i>	40	38
<i>Pas satisfait</i>	15	17

Graphique 1: Types d'évaluation utilisés

(Un diagramme circulaire représentant : 80 % écrites, 10 % orales, 10 % travaux pratiques, 5 % projets)

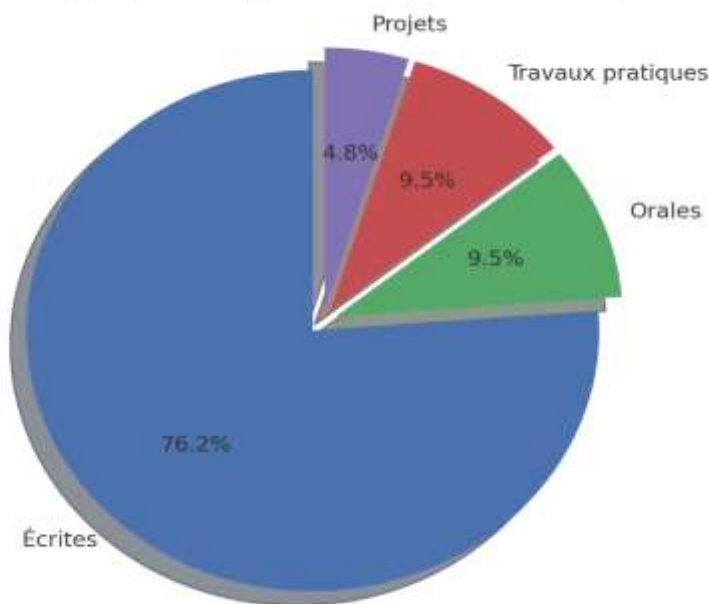
Résultats qualitatifs (entretiens)

- **Enseignant A (Mathématiques, CEM Djily Mbaye) :**
"Je fais beaucoup de tests écrits parce que c'est le plus

simple à corriger, mais j'aimerais pouvoir faire plus de travaux pratiques."

- **Chef d'établissement (Lycée de Sakal) :**
« Certains enseignants ne suivent pas toujours la grille de progression, créant des disparités entre les classes. »
- **Enseignant B (Français Lycée de Sakal) :**
« La formation sur l'évaluation formative nous aiderait beaucoup. Nous manquons de repères pour diversifier nos méthodes. »

Graphique 1 : Types d'évaluation utilisés



Le Graphique 1 représentant la répartition des types d'évaluation utilisés : forte prédominance des évaluations écrites (80 %), suivies par les orales et les travaux pratiques (10 % chacun), et les projets (5 %).

Types et fréquence des évaluations

L'analyse quantitative révèle une nette prédominance des évaluations écrites dans les deux établissements étudiés. Comme le montre le Graphique 1, près de 80 % des évaluations sont de type écrit (tests, devoirs surveillés, contrôles), tandis que les évaluations orales et les travaux pratiques ne représentent que 10 % chacun, et les projets seulement 5 %.

Cette répartition illustre une forte dépendance des enseignants aux épreuves écrites, souvent perçues comme plus rapides à administrer et à corriger, mais également comme plus conformes aux attentes institutionnelles. Toutefois, cette tendance limite la diversité des approches évaluatives et tend à réduire la place des compétences orales, pratiques ou créatives dans le suivi des apprentissages.

En comparant les deux établissements, il apparaît que :

- **Au CEM Djily Mbaye**, la concentration sur les écrits est encore plus marquée (tests hebdomadaires fréquents, surtout en mathématiques et en français). Les travaux pratiques y sont peu développés, sauf dans quelques disciplines scientifiques.
- **Au Lycée de Sakal**, on observe une timide ouverture vers d'autres formes d'évaluation, notamment les projets ou travaux de groupe, utilisés dans certaines disciplines littéraires et sociales. Néanmoins, ces initiatives restent ponctuelles et dépendent largement de l'engagement individuel de certains enseignants.

Ces résultats confirment que, malgré les discours sur la nécessité de diversifier les dispositifs, la culture de l'évaluation écrite demeure dominante dans les établissements moyens-secondaires sénégalais.

Satisfaction des élèves

Le tableau sur la satisfaction des élèves montre un constat préoccupant :

- Seuls 12 % à 15 % des élèves se déclarent très satisfaits.
- Environ 30 à 33 % se disent satisfaits.
- Mais une majorité relative, soit 40 % au CEM Djily Mbaye et 38 % au Lycée de Sakal, se disent peu satisfaits.
- Enfin, 15 à 17 % affirment n'être pas satisfaits du tout.

Ces données traduisent un malaise chez les apprenants, qui perçoivent souvent les évaluations comme contraignantes, peu diversifiées et parfois déconnectées de leur progression réelle. Les élèves interrogés lors des entretiens ont souligné que les évaluations écrites répétitives favorisent la mémorisation mécanique au détriment de la compréhension profonde. Cette insatisfaction pourrait avoir des répercussions sur leur motivation et leur engagement scolaire.

Résultats qualitatifs (perceptions des acteurs)

Les entretiens ont permis de compléter les tendances quantitatives et de mettre en lumière la perception des principaux acteurs éducatifs. Trois extraits illustratifs méritent d'être commentés :

- **Enseignant A (Mathématiques, CEM Djily Mbaye) :**
« Je fais beaucoup de tests écrits parce que c'est le plus simple à corriger, mais j'aimerais pouvoir faire plus de travaux pratiques. »
 Ce témoignage reflète les contraintes matérielles et temporelles des enseignants. Si certains reconnaissent l'importance d'introduire plus de diversité, ils se heurtent souvent à des obstacles pratiques : classes surchargées, manque de matériel pour les travaux pratiques, et pressions liées aux programmes officiels.
- **Chef d'établissement (Lycée de Sakal) :**
« Certains enseignants ne suivent pas toujours la grille de progression, créant des disparités entre les classes. »
 Ici, l'accent est mis sur l'inégalité des pratiques

évaluatives au sein d'un même établissement. Ces disparités nuisent à l'équité entre les élèves et révèlent un manque de coordination pédagogique.

- **Enseignant B (Français, Lycée de Sakal) :**

« La formation sur l'évaluation formative nous aiderait beaucoup. Nous manquons de repères pour diversifier nos méthodes. »

Ce propos souligne une demande claire de renforcement des compétences professionnelles. L'absence de formation continue limite l'innovation pédagogique et empêche l'intégration de l'évaluation formative, pourtant essentielle pour fournir un feedback régulier et constructif.

Convergences et divergences entre établissements

En croisant les résultats quantitatifs et qualitatifs, plusieurs points apparaissent :

- **Convergences** : Dans les deux établissements, l'écrit domine largement, les élèves expriment une satisfaction moyenne à faible, et les enseignants reconnaissent le manque de diversité dans leurs pratiques.
- **Divergences** : Le Lycée de Sakal, malgré ses difficultés, montre des tentatives d'innovation (projets, travaux de groupe) plus fréquentes que le CEM Djily Mbaye. En revanche, ce dernier est plus rigoureux dans la régularité des contrôles écrits, ce qui garantit un suivi académique constant mais monotone.

Interprétation globale

Ces résultats mettent en évidence une efficacité relative mais limitée des dispositifs d'évaluation. S'ils permettent de contrôler régulièrement le niveau académique, ils n'offrent pas toujours une vision complète des compétences des élèves. L'absence de diversité réduit la portée formative de l'évaluation et engendre

une perception négative de la part des apprenants. L'efficacité dépend donc moins de la seule fréquence des évaluations que de leur capacité à être diversifiées, équitables et orientées vers l'accompagnement des apprentissages.

Analyse et interprétation des données

L'efficacité des dispositifs est **inéga**le. Les forces : régularité des évaluations écrites et volonté de suivi des élèves. Faiblesses : manque de diversité, faible intégration de l'évaluation formative, absence d'outils pour suivre le progrès individuel.

La corrélation entre pratiques évaluatives et performances scolaires montre que les élèves exposés à des évaluations variées et formatives tendent à mieux progresser. L'efficacité dépend aussi de la formation continue des enseignants et de la supervision par les chefs d'établissement.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'analyser l'efficacité des dispositifs d'évaluation des apprentissages au moyen-secondaire au Sénégal, à travers les cas du CEM Djily Mbaye de Louga et du Lycée de Sakal. Elle s'inscrivait dans un contexte marqué par les réformes éducatives successives visant à améliorer la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves, notamment à travers la mise en œuvre de l'Approche par Compétences (APC).

L'analyse a permis de confirmer la pertinence de la problématique initiale : malgré les avancées institutionnelles, l'évaluation demeure un maillon fragile de la qualité éducative. Les enseignants peinent encore à articuler les logiques de l'évaluation formative et sommative, tandis que les dispositifs en place restent souvent centrés sur la mesure des acquis cognitifs, au détriment des compétences transversales et de la régulation des apprentissages.

Sur le plan théorique, l'étude a mobilisé plusieurs modèles explicatifs :

- la théorie de la rétroaction (Sadler, 1989) a permis de comprendre que la qualité du feedback est un déterminant essentiel de la progression des élèves ;
- la théorie socioconstructiviste (Vygotski, 1978) a mis en évidence l'importance des interactions pédagogiques et de la médiation dans le processus d'apprentissage ;
- enfin, la théorie de la motivation scolaire (Huguet & Darnon, 2012) a montré que la perception de l'évaluation influence directement l'engagement des élèves et leur rapport au savoir.

Ces approches complémentaires ont contribué à établir un ancrage théorique solide pour analyser la manière dont les enseignants conçoivent, administrent et exploitent l'évaluation dans leurs classes.

Sur le plan méthodologique, la démarche qualitative adoptée (observations, entretiens semi-directifs et analyse documentaire) a permis de recueillir des données fines sur les pratiques réelles des enseignants et des élèves. Les résultats ont révélé plusieurs tendances :

1. une prédominance de l'évaluation sommative, souvent associée aux exigences institutionnelles ;
2. une faible exploitation des évaluations diagnostiques et formatives ;
3. une limitation des outils d'évaluation (tests écrits, QCM, exercices de grammaire) au détriment de formes plus actives comme les projets, portfolios ou autoévaluations ;
4. une demande croissante de formation continue des enseignants en matière d'évaluation formative et différenciée.

Ces résultats confirment que les dispositifs d'évaluation au moyen-secondaire sont partiellement efficaces : ils assurent la

certification des savoirs, mais contribuent encore trop peu à la régulation des apprentissages et à l'accompagnement des élèves en difficulté.

L'étude met également en lumière plusieurs facteurs contextuels déterminants : la surcharge des classes, le manque de ressources pédagogiques, la pression des examens nationaux et la culture de la note, qui tend à réduire la fonction formative de l'évaluation. À cela s'ajoutent des contraintes institutionnelles et organisationnelles qui limitent la mise en œuvre de pratiques innovantes.

Sur le plan social et éducatif, cette recherche contribue à la compréhension des défis que rencontrent les enseignants sénégalais dans la mise en œuvre de l'APC. Elle offre une lecture critique du système d'évaluation, en insistant sur la nécessité de passer d'une logique de contrôle à une logique d'accompagnement. En ce sens, elle fournit des pistes d'action concrètes pour les décideurs et les praticiens :

- renforcer la formation continue sur les approches formatives et les outils d'évaluation diversifiés ;
- développer des ressources numériques et collaboratives pour le suivi des apprentissages ;
- promouvoir une culture de l'évaluation participative, centrée sur le développement global de l'élève ;
- et enfin, impliquer davantage les élèves dans leur propre processus d'évaluation à travers l'autoévaluation et la coévaluation.

En définitive, l'efficacité de l'évaluation ne dépend pas uniquement des dispositifs institutionnels, mais aussi de la posture professionnelle des enseignants, de leur capacité à mobiliser les outils à des fins pédagogiques, et de la valeur formative accordée au processus. Renforcer les dispositifs d'évaluation et les adapter aux besoins réels des élèves permettra non seulement d'améliorer les performances scolaires, mais aussi de favoriser une culture

d'apprentissage durable, réflexive et équitable au sein des établissements du moyen-secondaire sénégalais.

Enfin, cette étude ouvre la voie à de nouvelles recherches sur l'impact des pratiques évaluatives sur la motivation et la réussite des élèves, ainsi que sur les conditions institutionnelles nécessaires à la transformation des pratiques enseignantes vers une évaluation véritablement formative et inclusive.

Bibliographie

BADIANE Mame, 2015. *La formation des enseignants et les pratiques d'évaluation formative au Sénégal*, Mémoire de Master, Université Cheikh Anta Diop, Dakar.

BELAND Sébastien et MARCOUX Gery, 2016, « Regards sur l'évaluation diagnostique », *Revue Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 39, No 2, pp. 1-12.

BLACK Paul et WILIAM Dylan, 1998. *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, Phi Delta Kappan, Vol. 80, No 2, pp. 139-148.

BLOOM Benjamin, HASTINGS Thomas et MADDAUS George, 1971. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-Hill, New York.

CRAHAY Marcel, 2000. *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck Université, Bruxelles.

CRAHAY Marcel, 2003. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Presses Universitaires de France, Paris.

DUBET François, 2004. *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, Paris.

HUGUET Pascal et DARNON Céline, 2012. *Motivation et réussite scolaire*, Presses Universitaires de France, Paris.

LEGENDRE Marie-France, 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e éd., Guérin, Montréal.

LO Abdou Karim et SOW Adama, 2021, « Pratiques évaluatives et réforme de l'APC dans l'enseignement moyen au Sénégal », *Revue Sénégalaise des Sciences de l'Éducation*, Vol. 12, No 1, pp. 45-67.

MERLE Pierre, 2004. *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Presses Universitaires de France, Paris.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DU SÉNÉGAL, 2016. *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET Éducation 2018–2030)*, MEN, Dakar.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DU SÉNÉGAL, 2022. *Rapport national sur la mise en œuvre de l'Approche par Compétences dans l'enseignement moyen et secondaire*, MEN, Dakar.

NITKO Anthony et BROOKHART Susan, 2011. *Educational Assessment of Students*, Pearson Education, Boston.

OCDE, 2022. *PISA 2022 Results: Learning and Assessment in a Changing World*, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, Paris.

PERRENOUD Philippe, 1998. *L'évaluation : de la sanction à la régulation des apprentissages*, ESF Éditeur, Paris.

PERRENOUD Philippe, 2001. *Construire des compétences dès l'école*, ESF Éditeur, Paris.

SADLER D. Royce, 1989, « Formative Assessment and the Design of Instructional Systems », *Instructional Science*, Vol. 18, pp. 119-144.

SCALLON Gérard, 1999. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Éditions du Renouveau Pédagogique, Montréal.

UNESCO, 2020. *Repenser l'évaluation des apprentissages en Afrique francophone : vers des approches inclusives et formatives*, Bureau régional de Dakar.

UNESCO, 2023. *Rapport mondial sur la qualité de l'éducation : Enseigner et apprendre dans le monde post-pandémique*, Éditions UNESCO, Paris.

VYGOTSKI Lev, 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge.