

PERCEPTIONS ET PRATIQUES EVALUATIVES DES ENSEIGNANTS DE L'ELEMENTAIRE AU SENEGAL : ENTRE NORMES FORMATIVES ET REALITES EN CLASSE

Ibrahima Sakho

Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Modou Ndiaye

Inspecteur de l'enseignement élémentaire, MEN-Sénégal

Résumé

Au Sénégal, les réformes curriculaires ont renforcé la place de l'évaluation formative dans les prescriptions officielles. Pourtant, les pratiques évaluatives restent largement dominées par une logique de certification. Cette recherche analyse les perceptions et les pratiques évaluatives des enseignants du primaire dans le district de Malicounda Nord (IEF Mbour 1). Elle repose sur une triangulation associant un questionnaire administré à 60 enseignants, des observations de classe et des entretiens semi-directifs menés auprès de 18 d'entre eux.

Les résultats montrent une adhésion déclarée importante aux principes de l'évaluation formative, mais des écarts substantiels avec les pratiques observées. Ces écarts sont encore plus marqués chez les 18 enseignants sélectionnés pour leurs déclarations les plus conformes aux principes de l'évaluation formative, suggérant une difficulté de traduction des principes en gestes professionnels effectivement mobilisés en classe.

Mots-clés : *évaluation formative ; pratiques évaluatives ; perceptions ; enseignants ; enseignement élémentaire ; Sénégal.*

Abstract

In Senegal, curricular reforms have strengthened the place of formative assessment in official prescriptions. Yet, assessment remains largely dominated by certification-oriented practices. This research analyzes the perceptions and assessment practices of elementary school teachers in the Malicounda Nord district (IEF Mbour 1). It relies on a methodological triangulation combining a questionnaire administered to 60 teachers, classroom observations and semi-structured interviews conducted with 18 of them.

The results reveal strong declared endorsement of formative assessment principles, yet substantial gaps with observed practices. These gaps are even more pronounced among the 18 teachers selected for their high declared compliance, suggesting specific difficulties in translating principles into professional gestures effectively mobilized in the classroom.

Keywords: *formative assessment; assessment practices; perceptions; teachers; elementary education; Senegal.*

Introduction

L'amélioration de la qualité des apprentissages constitue un enjeu crucial pour les systèmes éducatifs contemporains. L'évaluation ne peut plus être réduite à un simple outil de certification ; elle est désormais envisagée comme un levier pédagogique capable de soutenir les apprentissages et de promouvoir la réussite des élèves.

Au Sénégal, cette orientation irrigue les réformes curriculaires, à travers le Curriculum de l'Éducation de Base, qui institue l'Approche Par les Compétences (APC). Les guides pédagogiques soulignent l'importance de la régulation dans les activités d'enseignement-apprentissage. Pourtant, les changements préconisés peinent à s'ancrer dans les pratiques quotidiennes des enseignants (Morissette, 2010 ; Sakho, 2022). Les évaluations demeurent souvent focalisées sur la notation, la sélection et la certification, au détriment de leur fonction de régulation.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche, conduite auprès des enseignants de l'élémentaire du district de Malicounda Nord (IEF Mbour 1). Elle adopte une démarche de triangulation associant questionnaire, observations de classe et entretiens, afin de confronter les perceptions professionnelles aux pratiques effectivement mises en œuvre. Nous partons du constat que l'adhésion affichée des enseignants aux principes de l'évaluation formative ne se reflète pas toujours pleinement dans leurs pratiques pédagogiques.

L'article se structure en quatre sections : après avoir établi le contexte et la problématique, nous développons le cadre théorique et la méthodologie. Les résultats sont ensuite présentés et discutés, avant d'en dégager des implications pour la formation et l'accompagnement des enseignants.

1. Contexte et problématique

L'évaluation des apprentissages représente une dimension cruciale de l'activité pédagogique : elle fournit à l'enseignant des données essentielles sur les progrès des élèves et influence ses choix éducatifs. Dans les approches contemporaines, l'évaluation formative est particulièrement reconnue pour son rôle dans la régulation des apprentissages : identification des obstacles, analyse des erreurs, formulation de retours

constructifs, adaptation de l'enseignement (Allal, 1979 ; Black & Wiliam, 1998).

Au Sénégal, l'intégration de l'approche par compétences a renforcé cette conception de l'évaluation comme élément clé du processus d'enseignement-apprentissage. Selon Sakho (2022), l'adoption de cette approche nécessite une révision des pratiques évaluatives en fonction de nouvelles finalités pédagogiques. L'enjeu réside donc non seulement dans la validation des acquis, mais aussi dans l'utilisation des informations générées par l'évaluation pour accompagner et ajuster les apprentissages. Néanmoins, le changement des directives institutionnelles ne se traduit pas automatiquement par une transformation des pratiques de classe. La littérature sur la compétence évaluative des enseignants montre que la maîtrise de nouvelles approches ne conduit pas systématiquement à leur application concrète. Pastore (2023), dans une revue systématique sur la *teacher assessment literacy*, souligne la complexité de cette compétence et les obstacles que rencontrent les enseignants lors du transfert de nouvelles pratiques dans le contexte réel de la classe.

Cette discordance entre les directives formatives et les pratiques observées constitue le point de départ de la présente recherche. Dans le district de Malicounda Nord, les discours des enseignants peuvent suggérer une adhésion aux principes de l'évaluation formative. Cependant, ces déclarations ne suffisent pas à établir dans quelle mesure les pratiques effectivement mises en œuvre en classe correspondent à ces principes.

Le défi scientifique ne se limite donc pas à un éventuel manque de connaissances. Il s'agit d'explorer la manière dont les enseignants déclarent concevoir et appliquer l'évaluation formative, et d'évaluer dans quelle mesure ces déclarations reflètent les pratiques réellement observées.

Cette problématique est d'autant plus importante que les pratiques évaluatives sont influencées par diverses dimensions : conceptions de l'évaluation, interprétation des erreurs, modalités de rétroaction, régulation et différenciation, et conditions d'exercice.

Une analyse fondée uniquement sur les déclarations ne saisirait qu'une facette du phénomène. La présente recherche privilégie donc une triangulation articulant questionnaire, observations de classe et entretiens post-observation.

La problématique peut alors être formulée ainsi : **dans quelle mesure les perceptions et les pratiques évaluatives rapportées par les enseignants du primaire s'alignent-elles avec les pratiques réellement observées en classe, et quels facteurs permettent d'éclairer les éventuelles discordances entre prescriptions formatives, discours professionnels et pratiques pédagogiques dans le district de Malicounda Nord ?**

2. Cadre théorique

2.1. L'évaluation des apprentissages : entre mesure et régulation

L'évaluation des apprentissages est conçue comme une suite d'opérations de collecte, d'interprétation et d'exploitation d'informations sur les acquis des élèves, visant à éclairer la décision pédagogique. Cette définition recouvre toutefois des paradigmes hétérogènes, selon que l'accent est placé sur le contrôle ou sur l'accompagnement. Dans la perspective d'Allal (1979), l'évaluation s'inscrit dans une rationalité pédagogique : elle est un outil articulé à l'enseignement. Pour Perrenoud (1998), elle possède également une portée sociale et institutionnelle, puisqu'elle opère comme instrument de sélection et de régulation des trajectoires scolaires. Morissette (2010) met en évidence son ancrage dans des pratiques professionnelles construites.

Dans le cadre de cette recherche, l'évaluation des apprentissages est entendue comme l'ensemble des opérations par lesquelles l'enseignant recueille, interprète et mobilise des informations sur les apprentissages des élèves afin d'étayer ses décisions pédagogiques.

2.2. L'évaluation sommative : entre certification et classement

L'évaluation sommative est traditionnellement associée à la certification. Elle intervient à la fin d'une séquence ou d'un cycle et permet de porter un jugement d'ensemble sur les compétences acquises. Perrenoud (1998) souligne que cette dimension certificative tend à prédominer dans les pratiques évaluatives, au détriment de leur aspect pédagogique. Morissette (2010) montre qu'elle influence les méthodes d'enseignement, en particulier dans les systèmes où la réussite est fortement liée aux examens. Allal (1979) met en garde : si elle n'est pas articulée à des pratiques formatives, l'évaluation sommative risque de devenir une finalité en soi.

Dans cette recherche, l'évaluation sommative est appréhendée comme une méthode destinée à mesurer le niveau final des apprentissages à un moment précis, principalement à des fins de certification, de classement ou de décision.

2.3. L'évaluation formative : une régulation au service des apprentissages

Inscrite au cœur du processus d'enseignement, l'évaluation formative n'a pas pour objet la sanction, mais l'accompagnement de la progression des élèves. Son principe opératoire est clair : les informations issues de l'évaluation doivent alimenter l'ajustement des pratiques. Allal (1979) la conçoit comme un processus de régulation articulé autour de trois opérations : repérage des difficultés, analyse de leurs déterminants et adaptation des interventions. Perrenoud (1998) indique qu'elle requiert une reconfiguration profonde du rapport à l'erreur et à l'apprentissage. Scallon (2004) insiste sur la nécessité de recueillir des informations pertinentes au regard des compétences visées et de les interpréter pour soutenir le jugement évaluatif. Des travaux récents confirment l'importance du feedback et de l'implication des élèves (Hattie, 2023 ; Panadero & Lipnevich, 2022).

Dans le cadre de cette recherche, l'évaluation formative est définie comme l'ensemble des pratiques évaluatives mobilisées par l'enseignant au fil du processus d'enseignement-apprentissage, visant la collecte d'informations sur les difficultés et les progrès des élèves en vue d'ajuster l'enseignement, sans visée certificative immédiate.

2.4. Perceptions et pratiques : un décalage à interroger

Les pratiques évaluatives ne procèdent pas d'un simple décalque des savoirs professionnels. Elles résultent d'un tissage complexe entre perceptions, croyances et expériences. Pajares (1992) a montré le poids des croyances dans l'intelligibilité des gestes professionnels. Des travaux récents confirment toutefois que ces croyances, bien que décisives, ne sauraient seules rendre compte des pratiques effectives. Celles-ci se configurent dans l'interaction avec les connaissances pédagogiques, l'expérience accumulée et les contraintes organisationnelles (Kyaruzi et al. 2019). Perrenoud (1998) montre qu'une inscription dans une logique formative suppose une reconfiguration des représentations professionnelles. Or, comme le souligne Morissette (2010), si les

enseignants adhèrent volontiers aux principes de l'évaluation formative, leurs pratiques demeurent fréquemment lestées par des routines et des contraintes contextuelles qui en restreignent l'actualisation.

Dans la présente étude, les perceptions des enseignants renvoient à la manière dont ils appréhendent, interprètent et jugent l'évaluation formative et sommative. Les pratiques évaluatives désignent l'ensemble des dispositifs, outils et démarches mobilisés pour apprécier les apprentissages des élèves.

2.5. Les facteurs contextuels : l'articulation du travail enseignant et des prescriptions

Les modalités d'évaluation s'élaborent à l'intersection de multiples déterminants : formation des enseignants, taille des groupes, temps disponible, ressources didactiques, prescriptions institutionnelles, accompagnement et culture évaluative du système. Perrenoud (1998) et Morissette (2010) soulignent la prégnance des injonctions normatives et des contraintes organisationnelles. Dans le contexte sénégalais, Diédhiou (2013) met en évidence l'effet conjoint des effectifs surdimensionnés et de la rareté des moyens. Des analyses menées dans d'autres contextes africains convergent vers un diagnostic similaire (Terefe et al. 2025).

Dans cette recherche, l'expression facteurs contextuels désigne l'ensemble des contraintes institutionnelles, organisationnelles et professionnelles susceptibles de modeler, de restreindre ou d'orienter les pratiques évaluatives.

2.6. L'écart déclaratif-observé comme instrument d'analyse

Au Sénégal, les prescriptions curriculaires encouragent les enseignants à privilégier l'évaluation formative. Pourtant, l'injonction prescriptive ne se traduit pas automatiquement en pratique. Elle est inévitablement réinterprétée et ajustée par les acteurs chargés de sa mise en œuvre (Perrenoud, 1998 ; Morissette, 2010). La notion d'écart est ici mobilisée comme opérateur analytique. Nous définissons l'écart déclaratif-observé comme la divergence entre ce que les enseignants affirment réaliser et ce que l'observation en classe permet d'attester.

Question générale de recherche

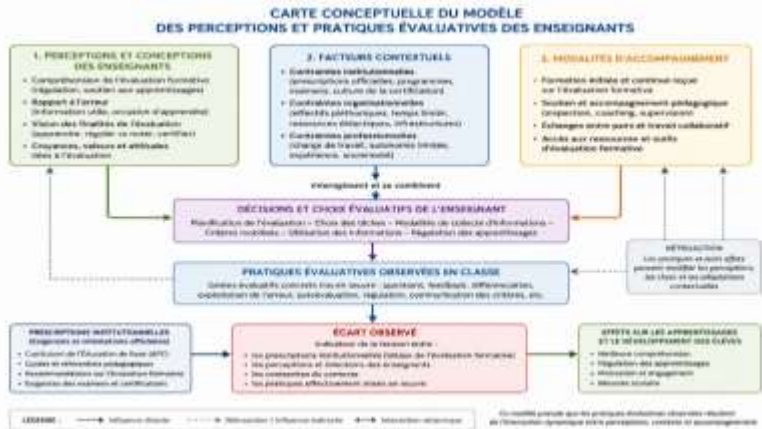
Au terme de ces précisions conceptuelles, la question générale peut être formulée ainsi :

Dans quelle mesure les perceptions et les pratiques évaluatives rapportées par les enseignants du primaire s'alignent-elles avec les pratiques réellement observées en classe, et quels facteurs permettent d'éclairer les éventuelles discordances entre prescriptions formatives, discours professionnels et pratiques pédagogiques dans le district de Malicounda Nord ?

Cette interrogation centrale se décline en plusieurs questions complémentaires : quelles représentations les enseignants se font-ils de l'évaluation formative ? Quelles modalités évaluatives déclarent-ils mobiliser ? Quelles pratiques sont effectivement constatées en classe ? Quel est l'ampleur de l'écart entre pratiques déclarées et pratiques observées ? Quels facteurs contextuels les enseignants associent-ils à leurs choix et routines évaluatives ?

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel mobilisé s'inscrit dans la lignée des travaux de Perrenoud (1998), Allal (1979), Morissette (2010) et Sakho (2022). Il postule que l'intelligibilité des pratiques évaluatives observées procède de l'entrecroisement de trois registres de déterminants : les représentations et conceptions professionnelles des enseignants, les conditions contextuelles d'exercice et les modalités d'accompagnement. Le décalage entre les énoncés déclaratifs et les observations in situ est appréhendé comme un marqueur de la tension entre perceptions, contraintes et prescriptions.



3. Méthodologie

3.1. Approche de la recherche

La présente étude adopte une approche qualitative, orientée vers la compréhension des phénomènes étudiés, tout en intégrant des données quantitatives descriptives. La méthode choisie repose sur une triangulation des perceptions, des observations et des entretiens.

3.2. Contexte et participants

La recherche s'est déroulée dans le district de Malicounda Nord/l'IEF Mbour 1. Un questionnaire a été administré à un échantillon de 60 enseignants de l'élémentaire. Parmi ces participants, 18 ont été sélectionnés pour des observations en classe et des entretiens, en raison de leurs réponses particulièrement en accord avec les principes de l'évaluation formative. Cette sélection a été fondée sur un indice de conformité élaboré à partir de six critères : différenciation, retour d'information, gestion des erreurs, observation des démarches, remédiation et auto-évaluation.

L'objectif de ce choix est d'explorer les éventuelles disparités entre les déclarations des enseignants et les pratiques effectivement observées. Cette stratégie d'échantillonnage polarisé, comme l'indique Patton (2002), vise à mettre en lumière les écarts au sein d'un groupe spécifique, sans toutefois permettre de comparer les différents profils.

Les observations ont porté sur un total de 9 séances dédiées à la résolution de problèmes et 9 séances de production écrite, en classes de CM1 et CM2. Chaque séance a été animée par un enseignant distinct, ce qui a conduit à l'observation de 18 enseignants au total.

3.3. Opérationnalisation du cadre théorique

Le cadre théorique a été mobilisé à deux niveaux complémentaires : pour enrichir la compréhension des perceptions et des pratiques évaluatives, et pour guider la conception du dispositif de collecte et d'analyse des données.

L'opérationnalisation a consisté à mettre en relation les concepts clés de la littérature et les dimensions observables en classe : identification des difficultés, analyse des erreurs, retour d'information, régulation des

apprentissages et adaptation de l'intervention pédagogique. Ces dimensions ont servi de fondations pour élaborer les catégories d'observation.

Les principes théoriques ont été convertis en indicateurs observables. L'analyse des erreurs a orienté la recherche vers la manière dont l'enseignant identifie et exploite les erreurs ; l'examen du retour d'information a permis d'analyser la nature des feedbacks ; les principes de régulation ont conduit à observer les adaptations, reprises, remédiations ou réécritures.

Cette démarche a abouti à une grille contenant 15 indicateurs binaires, répartis en cinq composantes : compréhension de l'activité de l'élève, stratégies d'observation et d'accompagnement, analyse des erreurs et retour d'information, régulation et réécriture, institutionnalisation des apprentissages.

3.4. Instruments de collecte des données

Trois dispositifs ont été mobilisés : un questionnaire administré à 60 répondants, une grille d'observation en deux versions (résolution de problèmes et production d'écrits), et un guide d'entretien semi-directif. La grille d'observation est structurée en cinq composantes, chacune indexée par trois indicateurs, pour un total de 15 indicateurs. Le tableau 1 présente la correspondance entre les dimensions retenues, les indicateurs d'observation et les références théoriques.

Tableau 1. Composantes et indicateurs de la grille d'observation et fondements théoriques

Compo- sante	Indicateurs en résolution de problèmes	Indicateurs en production d'écrits	Référen- ces théoriques
I. Compré- hension de la tâche	Vérification de la compréhension ; Reformulation ; Aide à l'identification des données	Vérification de la compréhension ; Questions ouvertes ; Aide à justifier par le texte	Allal (1979) ; Black & Wiliam (1998)

II. Observation des stratégies / Accompagnement	Observation des procédures ; Intérêt pour la démarche ; Valorisation des stratégies alternatives	Circulation pour accompagner ; Aide à reformuler ; Observation des processus d'écriture	Allal (1979) ; Morissette (2010)
III. Exploitation des erreurs / Feedback	Analyse de l'erreur avec l'élève ; Utilisation collective de l'erreur ; Encouragement à l'explicitation	Analyse de l'erreur avec l'élève ; Feedback sur le contenu ; Valorisation des progrès	Astolfi (1997) ; Sadler (1989)
IV. Régulation / Réécriture	Feedback sur la stratégie ; Aides progressives ; Encouragement à l'auto-correction	Invitation à relire/corriger ; Proposition d'outils d'auto-correction ; Feedback correctif explicite	Allal (1979) ; Hattie & Timperley (2007)
V. Institutionnalisation	Mise en évidence des démarches efficaces ; Formalisation des étapes ; Aide au transfert	Formalisation des critères ; Aide au transfert	Scallon (2004)

Note : Chaque indicateur a été codé de manière binaire (1 = observé, 0 = non observé). Le score agrégé s'étend de 0 à 15. Il est conçu comme un indice descriptif exploratoire, non comme une mesure psychométrique validée.

Les observations relatives à la production d'écrits portent sur des premiers jets, c'est-à-dire des textes en cours d'élaboration.

Un guide d'entretien semi-directif a été mobilisé pour approfondir l'intelligibilité des pratiques observées et recueillir les réflexions des enseignants.

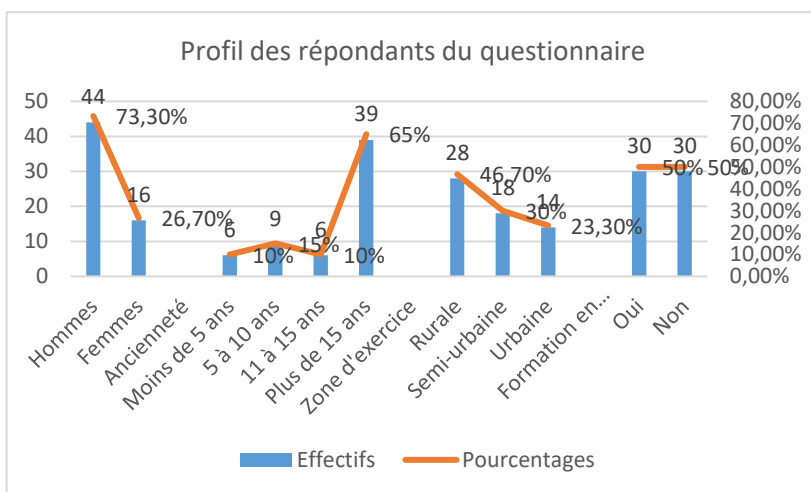
3.5. Considérations éthiques

L'anonymat des participants a été garanti et un consentement libre et éclairé a été recueilli pour l'ensemble des observations et des entretiens.

4. Résultats

4.1. Profil des répondants

Graphique 1. Profil des répondants du questionnaire (N=60)



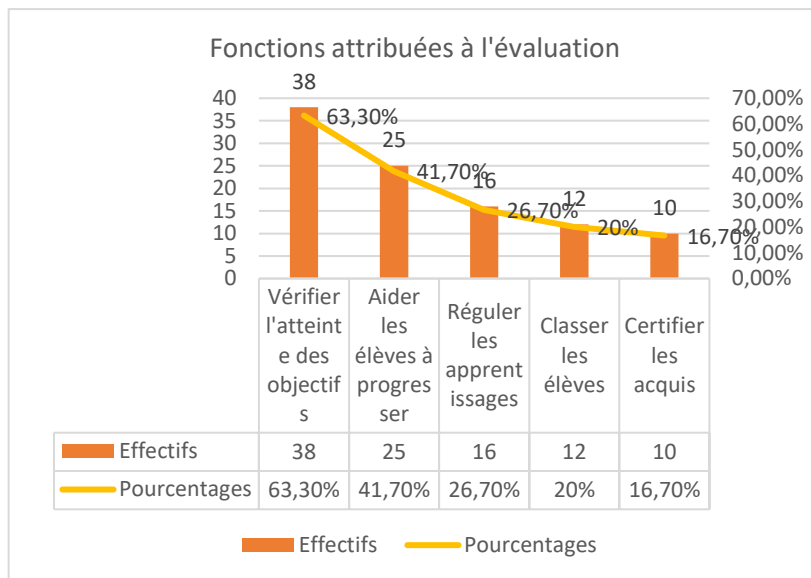
Source : Données du questionnaire, Janvier 2026

Le graphique 1 révèle que l'échantillon est majoritairement masculin (73,3 %). L'ancienneté professionnelle est élevée : 65 % des enseignants ont plus de 15 ans d'exercice. La moitié des répondants (50 %) déclare avoir bénéficié d'une formation en évaluation formative.

4.2. Perceptions et pratiques déclarées

4.2.1. Fonctions attribuées à l'évaluation

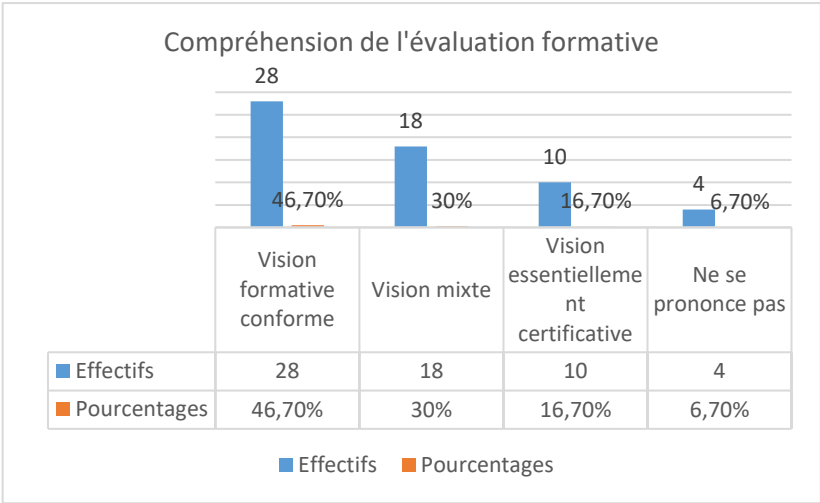
Graphique 2. Fonctions attribuées à l'évaluation (plusieurs réponses possibles)



Source : Données du questionnaire, Janvier 2026

Dans le graphique 2, la finalité la plus fréquemment mentionnée consiste à vérifier l'atteinte des objectifs (63,3 %). Toutefois, les réponses montrent également la présence de fonctions orientées vers la progression (41,7 %) et la régulation (26,7 %). Un enseignant de CM2 (E3) illustre cette coexistence d'intentions : « La fonction première de l'évaluation, à mes yeux, est de vérifier la compréhension des élèves. Mais nous avons aussi l'obligation institutionnelle d'attribuer des notes pour les compositions et les évaluations harmonisées. »

4.2.2. Compréhension de l'évaluation formative
Graphique 3. Compréhension de l'évaluation formative

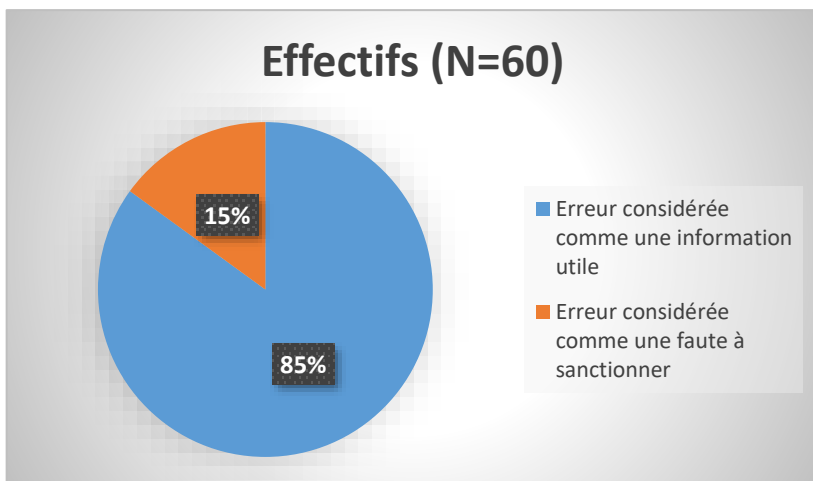


Source : Données du questionnaire, Janvier 2026

Le graphique 3 montre que près de la moitié des enseignants interrogés (46,7 %) ont une vision conforme aux principes de l'évaluation formative. Cependant, 30 % adoptent une vision mixte et 16,7 % maintiennent une perception essentiellement certificative. Un enseignant (E8) note : « Lors de ma formation, nous avons largement débattu de l'évaluation formative. Néanmoins, sur le terrain, sa mise en œuvre se révèle complexe. »

4.2.3. Perception du statut de l'erreur

Graphique 4. Perception du statut de l'erreur

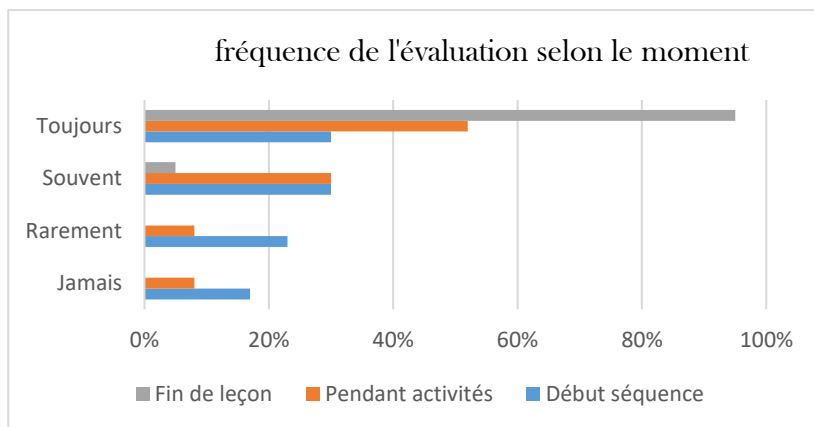


Source : Données du questionnaire, Janvier 2026

Du graphique 4, on note que 85 % des enseignants perçoivent l'erreur comme une précieuse source d'information pour améliorer leur enseignement, contre 15 % qui la considèrent comme une faute à sanctionner. Un enseignant (E14) déclare : « Je suis conscient que l'erreur peut être bénéfique. Cependant, en classe, avec 40 élèves, il m'est impossible d'examiner en profondeur chaque erreur. »

4.2.4. Fréquence déclarée de l'évaluation selon le moment

Graphique 5. Fréquence déclarée de l'évaluation selon le moment de la séquence

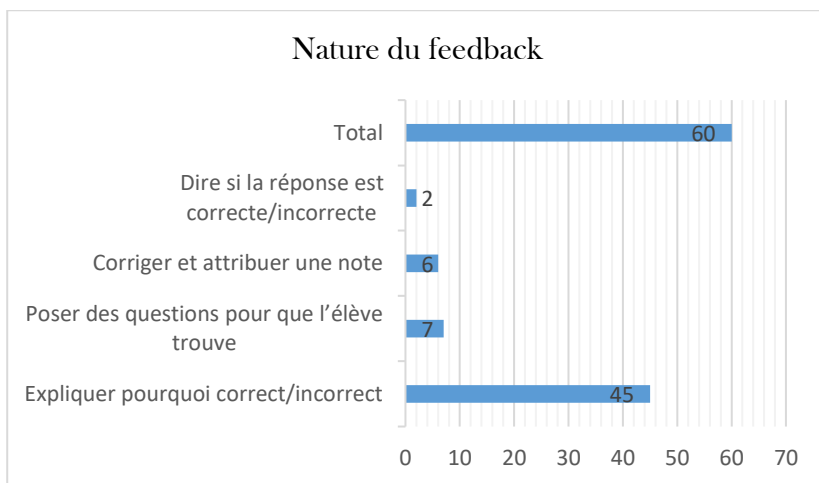


Source : Données du questionnaire, Janvier 2026

Selon le graphique 5, la fréquence des évaluations augmente notablement en fonction des moments : 60 % des enseignants déclarent évaluer « souvent » ou « toujours » en début de séquence, 81,7 % en cours d'activité et 95 % en fin de leçon. Cette tendance témoigne d'une conception de l'évaluation comme validation terminale des acquis, plutôt que comme régulation continue.

4.2.5. Nature du feedback déclaré

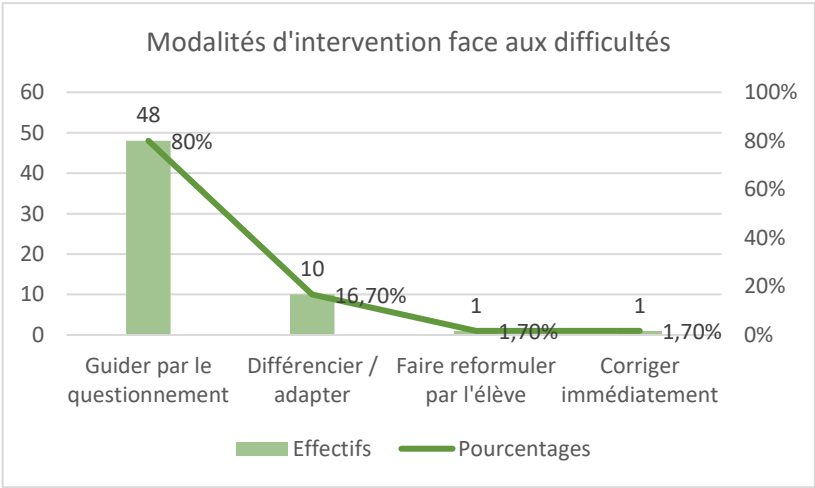
Graphique 6. Nature du feedback déclaré



Source : Données du questionnaire, Janvier 2026

Le graphique 6 montre que 75 % des enseignants déclarent fournir un feedback explicatif. Cependant, seuls 11,7 % adoptent un questionnement visant à stimuler la réflexion autonome chez les élèves. Un enseignant (E7) fait remarquer : « Je corrige les cahiers et y ajoute des commentaires. Cependant, les élèves ne les consultent pas toujours. »

4.2.6. Modalités d'intervention face aux difficultés
Graphique 7. Modalités d'intervention face aux difficultés



Source : Données du questionnaire, Janvier 2026

Du graphique 7, il ressort que le questionnaire est largement privilégié (80 %), tandis que les pratiques de différenciation pédagogique restent marginales (16,7 %). Un enseignant (E12) exprime : « Nous essayons d'apporter un soutien aux élèves en difficulté, mais il est impossible de mettre en place une remédiation pour chacun d'eux, étant donné leur nombre élevé. »

4.3. Pratiques observées
Tableau 2. Synthèse des pratiques observées
Légende : Les tirets « --- » indiquent que l'indicateur ne fait pas partie de la grille d'observation pour cette discipline.

Compo- sante	Indicateurs	Résolution de problèmes	Produc- tion d'écrits
I. Compré- hension de	Vérification de la compréhension	88,9 %	66,7 %

l'énoncé / du texte support	Reformulation	77,8 %	---
	Aide à l'identification des données	55,6 %	---
	Questions ouvertes	---	22,2 %
	Aide à justifier par le texte	---	22,2 %
II. Observation des stratégies / Accompagnement	Observation des procédures	44,4 %	---
	Intérêt pour la démarche	44,4 %	---
	Valorisation des stratégies alternatives	22,2 %	---
	Circulation pour accompagner	---	22,2 %
	Aide à reformuler	---	22,2 %
	Observation des processus d'écriture	---	22,2 %
III. Exploitation des erreurs / Feedback	Analyse de l'erreur avec l'élève	55,6 %	22,2 %
	Utilisation collective de l'erreur	44,4 %	---
	Encouragement à l'explicitation	44,4 %	---
	Feedback sur le contenu	---	22,2 %
	Valorisation des progrès	---	22,2 %
IV. Régulation / Réécriture	Feedback sur la stratégie	44,4 %	---
	Aides progressives	44,4 %	---
	Encouragement à l'auto-correction	44,4 %	---
	Invitation à relire/corriger	---	22,2 %
	Proposition d'outils d'auto-correction	---	22,2 %
	Feedback correctif explicite	---	44,4 %
V. Institutionn alisation	Mise en évidence des démarches efficaces	77,8 %	---
	Formalisation des étapes/critères	33,3 %	88,9 %
	Aide au transfert	44,4 %	44,4 %

Source : Données d'observations de classes, Janvier-Février 2026

Le tableau 2 montre que les observations en résolution de problèmes présentent, dans notre dispositif descriptif, davantage d'indices associés à la régulation formative que celles en production d'écrits. En résolution de problèmes, la régulation proactive domine (88,9 %), tandis que les gestes de régulation interactive et rétroactive sont moins fréquents. En production d'écrits, le feedback correctif explicite est fréquent (44,4 %), mais la formalisation des critères de réussite est également bien établie (88,9 %).

4.4. Scores d'observation et variations descriptives

Synthèse des scores d'observation

Les 18 enseignants observés présentent des scores polarisés : six obtiennent des scores élevés (13-14/15), douze se situent entre 2 et 6/15.

Tableau 3. Variations descriptives des scores moyens

Variable	Catégorie	Enseignants observés	Score moyen
Discipline	Résolution de problèmes	9	8,0
	Production d'écrits	9	6,88
Niveau	CM2	9	9,44
	CM1	9	5,44
Zone	Semi-urbaine	6	9,16
	Rurale	6	7,16
	Urbaine	6	6,0

Source : Données d'observations de classes, Janvier-Février 2026

Le tableau 3 indique que dans notre dispositif descriptif, les scores moyens sont plus élevés en résolution de problèmes (8,0) qu'en production d'écrits (6,88), et en CM2 (9,44) qu'en CM1 (5,44). La zone semi-urbaine (9,16) enregistre le score le plus élevé. Ces scores constituent un indice descriptif exploratoire, non une mesure du niveau de maîtrise.

4.5. Mise en regard des pratiques déclarées et observées

Tableau 4. Mise en regard des pratiques déclarées et observées

Dimension évaluative	Pratique déclarée (N=60) (%)	Pratique déclarée (N=18) (%)	Pratique observée (N=18) (%)	Écart de proportions (N=18 vs observé)
Statut de l'erreur : analyse avec l'élève	85,0	88,9	38,9	-50,0
Feedback explicatif : rétroaction sur les stratégies	75,0	77,8	33,3	-44,5
Différenciation pédagogique : adaptation aux besoins	80,0	88,9	16,7	-72,2
Observation des procédures	78,3	83,3	44,4	-38,9
Remédiation / regroupement	35,0	44,4	5,6	-38,8
Auto-évaluation	28,3	50,0	11,1	-38,9

Source : Données du questionnaire et d'observations de classes, janvier-février 2026.

Le tableau 4 confirme l'écart entre pratiques déclarées et observées. Les écarts sont systématiquement plus importants lorsque l'on compare les déclarations des seuls enseignants observés (N=18) à leurs propres pratiques : -72,2 pour la différenciation pédagogique, -50,0 pour le statut de l'erreur.

Ce constat est d'autant plus significatif que ces 18 enseignants avaient été sélectionnés pour leurs déclarations les plus conformes. Comme le rappelle Morissette (2010), l'appropriation de l'évaluation formative exige un travail de transformation des routines professionnelles.

4.6. Apports des entretiens à l'interprétation des écarts

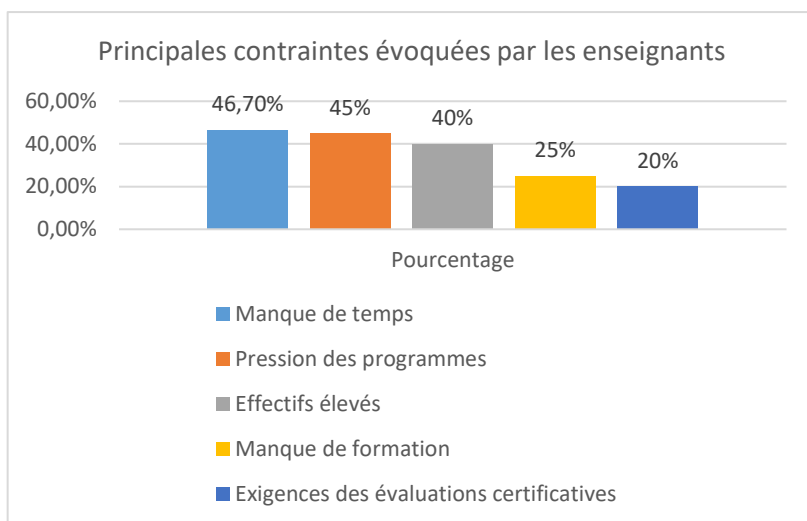
L'analyse thématique des entretiens permet d'identifier cinq catégories de facteurs :

- **Contraintes temporelles.** « Le programme est très chargé. Il n'y a pas de temps pour s'attarder sur chaque difficulté. » (E1)
- **Pression des programmes.** « Nous réalisons principalement des évaluations à la fin pour mesurer ce que les élèves ont retenu. » (E9)
- **Effectifs élevés.** « Il est impossible de mettre en place une remédiation pour chacun d'eux, étant donné leur nombre élevé. » (E12)
- **Représentations de l'évaluation.** « Les parents souhaitent des notes. Et le CFEE repose sur une note. » (E17)
- **Formation et accompagnement.** « Les méthodes de mise en pratique ne sont pas toujours clairement définies. » (E8)

Ces catégories convergent avec les données du questionnaire. Les contraintes temporelles et la pression des programmes se traduisent par une prédominance des évaluations en fin de séance (95 %) et un recours limité à la régulation interactive (44,4 %). Les enseignants associent les effectifs élevés aux difficultés de mise en œuvre de la différenciation pédagogique (16,7 %) et de la remédiation individualisée (5,6 %). Les représentations sociales de l'évaluation, centrées sur la note et le CFEE, renforcent la persistance de pratiques certificatives. Un enseignant (E7) déclare : « Je corrige les cahiers et j'attribue une note. Les élèves regardent la note, pas les commentaires. » Enfin, le besoin de formation et d'accompagnement renvoie à la difficulté de traduire les principes théoriques en gestes professionnels opérationnels.

4.7. Facteurs contextuels évoqués par les enseignants

Graphique 8. Principales contraintes évoquées par les enseignants



Source : Données du questionnaire, Janvier 2026

Dans le graphique 8, les contraintes de nature organisationnelle dominent largement. Cette répartition met en évidence des contraintes organisationnelles et professionnelles qui font écho aux difficultés de mise en œuvre documentées dans la littérature sénégalaise (Sakho, 2022 ; Diédhiou, 2013). Le manque de formation, bien que mentionné, reste d'importance secondaire.

5. Discussion

La confrontation entre les déclarations des enseignants et leurs pratiques observées révèle trois résultats majeurs.

Entre dire et faire : un fossé persistant

Le différentiel entre ce qui est affirmé et ce qui est observé traverse l'ensemble des dimensions analysées : 85,0 % des enseignants disent analyser les erreurs avec les élèves, alors que seules 38,9 % des situations

observées en portent la marque ; 80,0 % revendiquent une différenciation pédagogique, pour 16,7 % effectivement repérée. Ces résultats appellent une interprétation circonspecte : déclarations et observations ne constituent pas des mesures strictement commensurables. La notion d'écart déclaratif-observé rend compte de cette asymétrie méthodologique. Cette interprétation rejoint la conception de l'évaluation formative développée par Black et Wiliam (2009), dans laquelle les informations recueillies doivent être mobilisées pour orienter les décisions pédagogiques.

Or, déclarer « analyser les erreurs » ne signifie pas que cette intention se traduise par une analyse explicite des procédures ou une rétroaction ciblée. La littérature sur la *teacher assessment literacy* (Pastore, 2023) montre que la compétence évaluative suppose un usage pertinent en situation. Les résultats révèlent donc moins une absence d'adhésion qu'une difficulté de traduction en pratiques situées, que les entretiens éclairent : manque de temps, pression des programmes, effectifs élevés, représentations sociales, besoins d'accompagnement.

Du soutien théorique à l'action effective : le paradoxe des enseignants favorables

Les 18 enseignants observés, sélectionnés pour leurs déclarations les plus conformes, présentent des écarts plus importants que l'ensemble : 72,2 points en différenciation pédagogique contre 63,3, et 50,0 points pour l'analyse de l'erreur contre 46,1. Le tableau dessine un paradoxe en apparence : les engagements déclarés les plus explicites ne s'accompagnent pas des gestes formatifs les plus fréquents. Il serait toutefois imprudent d'y voir un simple effet de désirabilité sociale : le dispositif ne permet ni d'établir une telle causalité ni d'isoler la maîtrise théorique par une mesure indépendante.

Ce résultat invite à distinguer adhésion, connaissance et mise en œuvre. La première peut être forte sans que la troisième le soit dans la même proportion. Cette distinction rejoint Pastore (2023) et Heitink et al. (2016) : la mise en œuvre dépend de connaissances, mais aussi de facteurs psychologiques, sociaux et contextuels. La triangulation prend ici tout son sens : elle ne vise pas à désigner les déclarations comme « vraies » ou « fausses », mais à mettre en évidence la complexité du passage entre représentation, intention et action.

Des variations contextuelles et une action pédagogique sous tension

L'indice descriptif moyen varie : 8,0/15 en résolution de problèmes contre 6,9/15 en production d'écrits ; 9,4/15 en CM2 contre 5,4/15 en CM1 ; 9,2/15 en semi-urbain, 7,2/15 en rural et 6,0/15 en urbain. Ces différences descriptives ne permettent pas d'établir de relations causales, mais éclairent le caractère situé des pratiques : les principes formatifs prennent place dans des tâches et contraintes particulières. Les entretiens prolongent cette analyse : cinq catégories de contraintes émergent (temps, programmes, effectifs, représentations, formation), dont la convergence avec le questionnaire renforce la plausibilité sans établir de lien causal direct

Si les contraintes déclarées sont substantielles (temps : 46,7 % ; programmes : 45 % ; effectifs : 40 %), elles n'annulent pas la capacité d'agir des enseignants, qui ne sauraient être réduits au rôle d'exécutants. Ils se comportent en acteurs rationnels arbitrants entre exigences concurrentes (Perrenoud, 1998), privilégiant des options pragmatiques orientées vers le faisable à court terme.

La littérature corrobore la multidimensionnalité des conditions de mise en œuvre. Heitink et al. (2016) soulignent la codétermination par des facteurs propres à l'enseignant, aux élèves, aux modalités d'évaluation et au contexte institutionnel. Les difficultés documentées excèdent donc la simple logique du déficit individuel. C'est la mise en perspective des perceptions, des pratiques observées et des discours explicatifs qui permettent de rendre compte de la complexité du réel scolaire.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'analyser les perceptions et les pratiques évaluatives des enseignants de l'élémentaire dans le district de Malicounda Nord. Les résultats montrent une adhésion favorable aux principes de l'évaluation formative, mais une mise en œuvre inégale des gestes formatifs. L'intérêt principal de cette recherche réside dans la mise en évidence d'une distance qualitative entre l'adhésion aux principes et leur traduction concrète dans les situations de classe. Cette distance, particulièrement marquée chez les enseignants les mieux disposés, interpelle : l'adhésion déclarée ne suffit pas à transformer les pratiques.

Bien sûr, cette recherche comporte des limites. Conduite dans un seul district, auprès d'un nombre restreint d'enseignants observés, ses résultats ne sauraient être généralisés à l'ensemble du système éducatif sénégalais. Ils offrent toutefois un éclairage utile sur les dynamiques à l'œuvre dans un contexte spécifique.

L'étude incite à concevoir la professionnalisation de l'évaluation formative autrement que comme un simple transfert de connaissances. Elle suppose un accompagnement outillant les enseignants pour analyser leurs pratiques, expérimenter des dispositifs de rétroaction et de régulation, et anticiper les conditions de mise en œuvre. Un constat s'impose : l'évaluation formative ne se décrète pas. Elle se construit dans les interactions ordinaires de classe. Comme le souligne Sakho (2022, p. 241) : « Changer les façons d'enseigner, c'est d'abord et avant tout changer les façons d'évaluer. Car l'évaluation constitue le talon d'Achille du système éducatif sénégalais. »

Références bibliographiques

ALLAL Linda, 1979. Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In : L. ALLAL, J. **CARDINET & P. PERRENOUD** (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, pp. 130-156, Peter Lang, Berne

ASTOLFI Jean-Pierre, 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris

BLACK Paul & WILIAM Dylan, 1998. Assessment and classroom learning, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 5, N°1, pp. 7-74

BLACK Paul & WILIAM Dylan, 2009. Developing the theory of formative assessment, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Vol. 21, N°1, pp. 5-31

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, 2013. *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais : une analyse de leurs savoirs pratiques en contexte d'effectifs pléthoriques au lycée*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal

GIROUARD-GAGNÉ Myriam & DURAND Micheline Joanne (dir.), 2025. *Guide pédagogique : Mise en œuvre de l'évaluation en soutien aux apprentissages : évaluer pour mieux apprendre*, Programme APPRENDRE, Agence universitaire de la francophonie, Paris

- HATTIE John**, 2023. *Visible learning: The sequel*, Routledge, Londres
- HATTIE John & TIMPERLEY Helen**, 2007. The power of feedback, *Review of Educational Research*, Vol. 77, N°1, pp. 81-112
- HEITINK Maaike Christine, VAN DER KLEIJ Fabienne M., VELDKAMP Bernard P., SCHILDKAMP Kim & KIPPERS Wilma B.**, 2016. A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice, *Educational Research Review*, Vol. 17, pp. 50-62
- KYARUZI Florence, STRIJBOS Jan-Willem, UFER Stefan & BROWN Gavin T. L.**, 2019. Students' formative assessment perceptions, feedback use and mathematics performance in secondary schools in Tanzania, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 26, N°3, pp. 278-302
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE**, 2014. *Guide pédagogique 3e étape*, MEN, Dakar
- MORISSETTE Joëlle**, 2010. *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : Analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*, Éditions universitaires européennes, Sarrebruck
- PAJARES M. Frank**, 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, Vol. 62, N°3, pp. 307-332
- PANADERO Ernesto & LIPNEVICH Anastasiya A.**, 2022. A review of feedback models and typologies: towards an integrative model of feedback elements, *Educational Research Review*, Vol. 35, 100416
- PASTORE Serafina**, 2023. Teacher assessment literacy: a systematic review, *Frontiers in Education*, Vol. 8, 1217167
- PATTON Michael Quinn**, 2002. *Qualitative research & evaluation methods* (3e éd.), Sage Publications, Thousand Oaks
- PERRENOUD Philippe**, 1998. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck, Bruxelles
- SADLER D. Royce**, 1989. Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, Vol. 18, N°2, pp. 119-144
- SAKHO Ibrahima**, 2022. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences à l'élémentaire au Sénégal : fondements paradigmatiques et nécessité d'adaptation des pratiques, *Liens, Revue Internationale des Sciences et Technologies de l'Éducation*, N°2, pp. 226-241

SCALLON Gérard, 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, Bruxelles

TEREFE Gadisa, GIDEY Tilahun & ABERA Dame, 2025. Influences of Selected personal and Contextual Factors on Primary School Teachers' Formative Assessment Practices in Sheger City, *Ethiopian Journal of Behavioural Studies*, Vol. 8, N°2, pp. 89-131