

PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LE SYSTEME EDUCATIF IVOIRIEN : CAS DE L'EVALUATION

TEACHING PRACTICES IN THE IVORIAN EDUCATION SYSTEM: THE CASE OF EVALUATION

PASCAL NAMBO KADJA

Maitre-assistant

UFR Information Communication et Arts
Université Félix Houphouët- Boigny Côte d'Ivoire.

E-mail : kakanananpas@yahoo.fr

Spécialité : Evaluation et didactique

RESUME

Cet article porte sur les pratiques enseignantes et s'inscrit dans une perspective didactique. Il est la synthèse des réflexions et échanges d'expériences entre différents acteurs du système éducatif ivoirien. Organisé par le laboratoire de recherche en didactique de l'École Normale Supérieure de Côte d'Ivoire à partir de l'évaluation prise comme référence. Il fait ressortir pour l'essentiel que l'évaluation, bien que pratique professionnelle et sociale est aussi une pratique enseignante de premier ordre. Au demeurant, le concept l'obstacle épistémologique de Bachelard (1938) évoqué rend compte de l'importance de la didactique qui sert à utiliser des outils théoriques pour réfléchir aux pratiques enseignantes, de manière à ce que les enseignants aient comme résultats, une pratique réfléchie et non une pratique intuitive.

Mots clés : didactique, évaluation, feed-back de régulation, pratique enseignante, savoirs expérimentiels.

ABSTRACT

This article is part of a didactic perspective. It is the synthesis of the reflections and exchanges of experience between different actors of the Ivorian educational system. Organized by the didactic research laboratory of the Ecole Normale Supérieure Abidjan, it focuses on teaching practices. From the evaluation taken as illustration, the present article essentially emphasizes that evaluation, although professional and social practice is also a first-rate teaching practice. Moreover, the epistemological obstacle of Gaston B, (1938) evoked as a reference theory, reflects the importance of didactics, which is used to use theoretical tools to reflect on teaching practices, so that teachers can have thoughtful practice as a result. And not an empirical practice.

Keywords: didactic, evaluation, teacher practice, regulation feedback, experiential knowledge.

INTRODUCTION

Tout enseignant fait des choix didactiques dans ses pratiques quotidiennes en classe. Ces choix, en principe doivent tenir compte des exigences institutionnelles dont la compréhension et l'exécution varient en fonction des enseignants. Mais, ces praticiens de niveau et d'expérience différents développent des pratiques hétérogènes dont l'analyse au plan didactique devient une nécessité pour garantir une bonne qualité du processus enseignement-apprentissage qui se réfère à des outils issus non seulement de la recherche, mais également du « terrain » de sorte que, la rencontre entre les savoirs « expérientiels » des praticiens et les savoirs issus des recherches scientifiques puissent permettre de renforcer le perfectionnement et l'amélioration des pratiques enseignantes. L'enjeu ici est d'aboutir à l'usage des outils théoriques pour réfléchir aux pratiques de manière à ce que l'on ait comme produit, une pratique réfléchie et non une pratique empirique. L'objectif est de développer une attitude de questionnements permanentes et de réflexions sur une pratique susceptible de viser l'amélioration des pratiques et une autonomie de l'enseignant.

Le présent article est la traduction des travaux animés dans le cadre des activités du laboratoire de recherches en didactique LAREDI¹ de l'École Normale Supérieure d'Abidjan. L'objet de ces travaux était les pratiques enseignantes dont, l'évaluation servait de trame de fond.

Ses objectifs sont de :

- former les enseignants aux outils théoriques relatifs à la notion de pratiques enseignantes.
- former à l'occasion, les enseignants aux bonnes pratiques de l'évaluation.
- instituer une réflexion commune en matière de bonnes pratiques enseignantes à travers des modèles théorique et des échanges d'expériences.
- outiller les participants pour une culture didactique en matière de bonnes pratiques enseignantes.

En effet, la notion de « pratique enseignante » n'a pas toujours été abordée, traitée ou définie de la même façon. Il n'existe pas une définition univoque de cette notion, mais, plusieurs

¹ LAREDI : laboratoire de recherche en didactique ENS Abidjan

définitions selon les champs théoriques de références utilisés, selon les problématiques et les visées de recherches. Certains traits constituant la pratique sont communs à différentes confrontations notionnelles, aussi, les pratiques enseignantes, c'est d'abord « ce que font les enseignants dans la salle, lorsqu'ils sont en présence des élèves. » Mais, si la notion de « pratique enseignante » comprend des pratiques d'enseignement -apprentissage, elles ne s'y réduisent pas. L'enseignant a d'autres pratiques que le face-à face pédagogique. Par exemple les pratiques de présentation d'un cours, (oral, audio- visuel, multimédias, en ligne, etc.), les pratiques d'organisation matérielle de la classe, pratique de maintien de l'ordre dans la classe, les pratiques d'encadrement des travaux des élèves, les pratiques d'évaluation, les pratiques de travail d'organisation de travail en équipe pédagogique, les pratiques de réunion avec les parents d'élèves, etc.

L'intérêt de cette notion, selon Altet, cité par Nebout (2013) part du fait « qu'on peut étudier les pratiques enseignantes pour agir et les transformer pour les analyser et former des enseignants ou pour comprendre le fonctionnement et produire des connaissances. » Améliorer une réflexion dans cette perspective de recherche, à savoir, connaître les pratiques enseignantes, les décrire, les caractériser et comprendre leur organisation.

Selon Marc Bru (1989) :

L'action enseignante s'actualise par des pratiques : les pratiques sont l'accomplissement de l'action. À travers les activités qui la réalisent, chaque pratique révèle d'un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité (réalité de la pratique comprise). Les comportements observables de l'enseignant témoignent de ce processus, d'où l'intérêt non exclusive) de l'observation des pratiques.

Pour Nebout (2013), « le but de Marc Bru (1989) est de rendre compte, de proposer une intelligibilité des caractéristiques, de l'organisation, du fonctionnement, de l'évolution (variabilité) des pratiques dans une perspective descriptive, explicative, et compréhensive »

L'évaluation, d'une manière générale, « désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères » Pour Noizet et Caverni (1978). « Évaluer, c'est recueillir des informations permettant de prononcer un jugement de valeur en vue d'éclairer une décision ». Mais, Hadji (1978) précise toutefois, « La décision n'est peut-être pas toujours nécessaire. On peut très bien évaluer et s'en tenir là. »

Selon De Ketele (1978 :42) :

Évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et confronter cet ensemble d'informations à un ensemble de critères cohérent avec un référentiel pertinent pour attribuer une signification aux résultats de cette confrontation et ainsi fonder une prise de décision adéquate à la fonction visée.

Dans le cadre de cet article, il s'agit de décrire les compétences théoriques afin de se prononcer sur le niveau atteint par les élèves dont nous avons la responsabilité, en confrontant leurs résultats à certains outils d'évaluation, formalisés ou non, définis au préalable. En effet, dans le système didactique composé de l'enseignant, du savoir de l'enseigné et de la relation tertiaire qui les lie, l'évaluation n'est pas toujours compréhensible du fait du manque de formation théorique voire didactique et donc présente des limites du point de vue théorique de la notion de feed-back ou rétroaction, mais aussi, du fait de la kyrielle de définitions de l'évaluation. Aussi, Yvan (1998) note, à ce propos :

Dans le domaine scolaire, le terme d'évaluation prend le sens d'une attribution de note correspondant à une prestation ; l'évaluation est constituée d'une épreuve écrite pratique ou orale, jugée par l'enseignant ou lors des examens par un jury d'une ou plusieurs personnes, qui donnent une note sur dix points, dans l'enseignement primaire, sur vingt points dans l'enseignement secondaire.

Cette conception est symptomatique de la pratique empirique voire intuitive de l'évaluation. Pour plus de clarté, disons, au plan théorique, en Sciences de l'Information et de la Communication, la notion d'évaluation peut être envisagée comme un sous-système de régulation, c'est-à-dire, les feed-back dans le système didactique composé du maître, de l'élève et du savoir et la relation tertiaire qui les lie. Aussi, l'évaluation consiste-t-elle selon De Landershere (1974) « À dresser un état d'avancement, à reconnaître où et en quoi, un élève éprouve des difficultés et de l'aider à les surmonter. Du reste, cette évaluation ne se traduit pas par une note ou encore moins en score ; il s'agit d'une information en retour. »

Ces conceptions à minima s'accordent avec le point de vue de De Ketele JM (2002) qui estime que : « l'évaluation, est l'information résultante relative aux élèves qui permet plutôt la certification tandis que celle relative aux objectifs permet aux formateurs de réguler le processus de formation ou de façon plus globale aux responsables de réguler les objectifs et les modalités de mise œuvre du programme. » Une bonne pratique de l'évaluation intègre notamment les phases suivantes :

- La définition des objectifs doit comporter : le sujet, le verbe d'action manifeste, les critères de réussite, les moyens de réalisation, et le temps de réalisation. Il existe à cet effet, des objectifs d'ordre cognitif, des objectifs d'ordre affectif et des objectifs d'ordre psychomoteur.
- Le choix des outils d'évaluation
- La détermination des barèmes
- La traduction en note sur une échelle donnée.

Dans un contexte de crise généralisée de l'éducation, Philip H (1969). Le système éducatif ivoirien, à l'instar des autres systèmes des pays de la sous-région ouest africaine connaît des fortunes diverses quant aux pratiques enseignantes dont l'évaluation. Du reste, les réformes successives toujours à relent structurel, qui passent sous silence l'aspect didactique, en sont des écueils tangibles. Au demeurant, cette situation de crise généralisée continue à engendrer un environnement où les pratiques enseignantes d'un point de vue didactique ont du mal à être appréhendées. Par exemples, certaines exigences institutionnelles sont mal exécutées voire ignorées pour ne pas dire boycottées ou battues en brèche. Cas de l'évaluation dans la formation par compétence adoptée en pleine crise militaro-politique en 2000 !

Face aux exigences institutionnelles, les réformes azimuts et les pratiques hétérogènes, quels peuvent être les apports des savoirs théoriques aux savoirs pratiques ? Ou simplement, comment utiliser des outils théoriques pour formaliser les pratiques enseignantes de manière à ce que l'on ait comme produit, des pratiques réfléchies et non des pratiques empiriques. À travers ces réflexions, les enseignants ne peuvent-ils pas bénéficier de l'éclairage de la didactique pour agir sur les pratiques enseignantes, les transformer et produire des connaissances ?

Cet article part de l'hypothèse de l'obstacle épistémologique ; concept inventé par le philosophe Gaston B (1938) dans « La Formation de l'esprit scientifique » désignant ce qui vient se placer entre le désir de connaître du scientifique et l'objet qu'il étudie. Le cas notamment de l'évaluation ici pris en exemple en dit long. Comme l'affirme N'dia B K (1982) : « tout se passe comme si le fait de savoir enseigner impliquait que l'on sait évaluer- ce qui est évidemment faux. »

En effet, pour avoir été évalués- eux-mêmes (les enseignants), tout le long de leur cursus scolaire ou normalien voire académique, les enseignants pensent d'emblée savoir évaluer. En réalité, ils évaluent pour la plupart de façon intuitive et béate De Ketele JM, (1982 :60), Perrenoud (1982). Or, comme le soutient Bachelard (1938) :

Quand on cherche les conditions psychologiques des progrès de la science, on arrive bientôt à cette conviction que c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique. Et il ne s'agit pas de considérer des obstacles externes, comme la complexité et la fugacité des phénomènes, ni d'incriminer la faiblesse des sens et de l'esprit humain : c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles.

En effet, les enseignants, de manière inconsciente font face à cet obstacle qui n'est nullement physique, mais d'ordre cognitif voire intellectuel.

La question de la didactique pour l'amélioration des pratiques enseignantes notamment celle de l'évaluation peut être appréhendée à partir du chapitre initial des « Règles de la méthode sociologique » d'Émile Durkheim (2007), qui attirait déjà l'attention du sociologue sur les

risques d'erreur qu'il encourt en pénétrant dans le champ social c'est-à-dire dans le champ didactique. Selon lui :

Le sociologue s'expose à y recevoir une pseudoscience sociologique déjà en usage parmi les acteurs sociaux, comme il s'expose aussi à y conserver les pensées, les pratiques et les intérêts de l'acteur social qu'il est lui-même.

En effet, comme dit *supra*, pour avoir été évalués à partir de leurs productions depuis le cycle primaire jusqu'au cycle secondaire, voire au CAFOP à l'ENS et à l'Université, les enseignants dans leur majorité pensent qu'ils savent d'emblée évaluer. En réalité, nombre d'entre eux font des confusions entre évaluer et noter des devoirs. Abernot (1982).

Comme autre support théorique, le paradigme de l'évaluation centré sur la définition des objectifs qui a fait ses preuves durant les années (1969) dans le système éducatif ivoirien est convoqué.

En effet, Tyler a développé une approche de l'évaluation centrée sur les objectifs. Ainsi, selon lui, « l'évaluation consiste- uniquement dans la confrontation entre une performance et des objectifs fixés. » L'application de ce modèle (appelé souvent en France PPO, c'est-à-dire Pédagogie Par Objectifs, ou encore TOP, c'est-à-dire, (Technique des Objectifs Pédagogiques) suppose huit étapes :

- La détermination des objectifs.
- Le classement des objectifs dans un système de catégorisation (taxonomie).
- La définition des objectifs en termes comportementaux.
- L'établissement des situations et des conditions dans lesquelles la maîtrise des objectifs peut être démontrée.
- L'explication des buts et des fondements de la stratégie au personnel impliqué dans les situations choisies.
- Le choix et le développement des techniques de mesure appropriées.
- La collecte des données de performances.

La comparaison de celles-ci aux objectifs comportementaux.

Dans l'approche tylorienne, confiance ne sera accordée qu'aux outils préconstruits. On recourra donc, selon les objectifs, à des épreuves ou à des tests d'une part, à des observations critériées en situation provoquée d'autre part.

Du reste, dans ce paradigme l'évaluation et la définition des objectifs vont de paire.

L'on peut considérer avec Éric Dionne. (1995) « Lorsque les enseignants développent leur dispositif d'évaluation, ils mettent en œuvre une démarche évaluative dite itérative, composée des étapes suivantes : planification, cueillette de l'information, interprétation, jugement et décision et, enfin, communication des résultats ».

Le modèle des jeux d'interactions provient des travaux de l'école de Palo Alto. Ce modèle, initialement utilisé pour étudier les relations individuelles, a été élargi pour les relations entre différentes entités humaines. La présence de deux individus ou plus implique nécessairement une relation qui a tendance à se structurer et à se stabiliser. Dans une organisation, les relations entre les différents acteurs ainsi structurées et stabilisées donnent ce qu'on appelle des « jeux d'interaction ». Elle constitue un outil que les chercheurs en Sciences humaines et en sciences sociales peuvent utiliser pour observer et analyser les phénomènes de communication. Convoquée dans cette perspective didactique, elle peut, tant s'en faut, dans le triangle didactique contribuer à guider les pratiques enseignantes.

Ces quelques théories et paradigmes ont l'avantage de donner une lisibilité didactique au plan de la formation continue des enseignants aussi bien en didactique qu'en évaluation.

II- METHODOLOGIE

Comme approche méthodologique, l'atelier s'est basé sur la technique de la table ronde. Il s'est agi de deux conférences suivies de discussions sur les thèmes : « la contribution de la didactique à l'amélioration des pratiques enseignantes dans la construction des savoirs » et « l'évaluation dans les pratiques enseignantes. »

Participants à l'atelier

Outre les deux conférenciers, 25 personnes constituaient l'effectif des participants à cette table ronde.

III- RESULTATS ET DISCUSSIONS

La notion de pratique enseignante a fait l'objet d'une discussion entre les participants particulièrement sur la conception de quelques didacticiens : Marc Bru (1992), Altet (1988), Nebout (1995). Les échanges de points de vue et d'expériences ont abouti au constat et au regret de l'absence de référentiel des pratiques enseignantes particulièrement de celui de l'évaluation. Aussi, les recommandations suivantes ont été faites, à savoir : La mise en place d'un observatoire national des pratiques enseignantes, au regard des enjeux didactiques et pédagogiques évoqués.

L'atelier recommande la rédaction d'un référentiel de l'évaluation dans l'enseignement primaire. Enfin, les participants ont été invités à poursuivre la réflexion autour des enjeux didactiques liés à leurs pratiques enseignantes.

Cet article comme nous le disions en amont est la synthèse des deux conférences coanimées par un spécialiste de didactique et un spécialiste d'évaluation données à l'occasion de cet 'atelier du LAREDI ²²ENS. Il pose notamment comme intitulé « la contribution de la didactique à l'amélioration des pratiques enseignantes : cas de l'évaluation. » A travers les questions et réponses suscitées, il a été aperçu que l'évaluation est belle et bien une pratique enseignante. Mais, elle reste aussi une pratique professionnelle, et une pratique sociale, l'homme étant un être social. La preuve, les curricula prévoient dans leur déroulement (évaluation) les savoirs et les pratiques ayant cours dans la société avant de l'envisager dans les curricula formels pour aboutir aux curricula réels puis, aux apprentissages effectifs et durables des élèves.

Comme soulignée par Nebout citant Altet (1992), la pratique enseignante recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et ajustements pour s'adapter à la situation pédagogique et/ou professionnelle dans la mesure où l'objectif est de décrire en profondeur l'articulation du processus enseignement- apprentissage en situation et en contexte. Pour Marc Bru (2002) cité abondamment aux cours de ces échanges, les pratiques enseignantes sont perçues comme l'application d'une méthode qui nous permet de construire de nouveaux modèles théoriques d'appréhension. Quant à Altet (1994), il faut percevoir deux dimensions : pédagogique et didactique. Aussi, la pratique professionnelle s'identifie à la pratique

²² AREDI : Laboratoire de recherche en didactique ENS ABIDJAN

enseignante donc à la pratique sociale. Le professeur Nebout (2013) ne manquera pas par ailleurs de souligner l'analyse des pratiques enseignantes en suggérant une grille d'analyse des pratiques enseignantes. Aussi, Dans le sens de Perrenoud (1998). « Il a été relevé qu'il n'y a pas de savoirs sans pratiques ni de pratiques sans savoirs ». Une constante dans les échanges a été l'évaluation comme pratique enseignante. Aussi, l'hypothèse selon laquelle pour avoir été évalués (les enseignants) des années durant, à partir de leurs productions en classe, aux examens et concours depuis le cycle primaire jusqu'au cycle secondaire, voire au CAFOP et à l'ENS et, pour avoir vu surtout d'autres enseignants évaluer pendant les stages, les enseignants du primaire voire du secondaire, dans leur majorité pensent qu'ils savent d'emblée évaluer trouve sa confirmation dans les résultats de cet atelier.

CONCLUSION

Les objectifs de cet atelier, à savoir : former les enseignants aux outils théoriques relatifs à la notion de pratiques enseignantes, former à l'occasion, les enseignants aux bonnes pratiques de l'évaluation, instituer une réflexion commune en matière de bonnes pratiques enseignantes à travers des modèles théoriques et des échanges d'expériences afin d'outiller les participants à une culture didactique en matière de bonnes pratiques enseignantes ont aux dires des animateurs et des participants ont été atteints. Parmi tant d'autres pratiques enseignantes, l'évaluation en constitue un bel exemple. Mais, elle continue d'être pratiquée de façon intuitive. Il faut par conséquent arriver à utiliser des outils théoriques relatifs à l'évaluation pour appréhender les pratiques de manière à ce que l'on ait comme produit des pratiques « réfléchies » et non des pratiques, intuitives, empiriques, voire iso morphique. Du reste, le présent atelier de l'AREDI a permis aux différents praticiens de questionner et d'exprimer leurs expériences.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abernot, Y. (1998). Les méthodes d'évaluation scolaire, Paris : Bordas.
- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants, Paris : PUF.

- Altet, M. (1898). Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation et d'auto-analyse des sciences de l'éducation, l'ère nouvelle, 4 ;5.
- Bachelard, G. (1999). La formation de l'esprit scientifique, Paris : Librairie philosophique Vrin, (1999) (1ère édition, 1938), chapitre 1^{er}
- Bru, M. (1992). Variabilité et variété didactiques : une nouvelle approche des conduites d'enseignant, les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle 1-211-265.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer *in*, Revue française de la pédagogie (1992).
- Caverni, JP. (1978). Psychologie de l'évaluation scolaire, Paris : Puf.
- Coombs, Philip, H. (1969). La crise mondiale de l'éducation, Analyse de systèmes *in* Revue française de la pédagogie Année 90 93 1990 93.
- De Ketele, J-M. (1993). Notes de Synthèse L'évaluation conjuguée en paradigmes *in* Revue française de pédagogie, 103, pp 59-80.
- De Ketele, J-M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux *in* les dossiers des sciences de l'éducation, 25 | 2011, 89-106.
- Dionne, É. (2015). Évaluer ses élèves à partir de critères : est-ce aussi simple qu'il n'y paraît ? Québec français, (175), 20–21.
- Émile, D. (2007). Règles de la méthode sociologique **Paris** : PUF, coll. Quadrige Grands textes ,144 p., EAN : 9782130563310.
- Kayembé, N, B. (1982). Évaluer les apprentissages de mes élèves, Abidjan, Paris : CEDA.
- Martinache. (2008). Emile Durkheim, Les règles de la méthode sociologique, Lectures [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 27 mars 2008, consulté le 24 février 2025.
URL : <http://journals.openedition.org/lectures/558> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.558>.
- Mohamed, C Cycle C – CNAM. (2003). Les fiches de lecture de la chaire UNESCO D.S.O

- Mucchielli, A. (1998). Approche systémique et communicationnelle des organisations, Paris : Armand Colin.
- Nebout, P. (2013). Les pratiques enseignantes dans la construction du savoir, Abidjan, : LAREDI, ENS.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux Compétences, *in* revue des sciences de l'éducation, Volume 24, N°3, PP.487-514.