



HAL
open science

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ÉVALUÉS DANS LES ÉPREUVES STANDARDISÉES EN SVT, DE L'INSPECTION D'ACADÉMIE (IA) DE DAKAR, DE 2016 À 2020.

Pierre Baligue Diouf, Ibrahima Kane

► **To cite this version:**

Pierre Baligue Diouf, Ibrahima Kane. OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ÉVALUÉS DANS LES ÉPREUVES STANDARDISÉES EN SVT, DE L'INSPECTION D'ACADÉMIE (IA) DE DAKAR, DE 2016 À 2020.. ASSEMPE, 2021. hal-03640543

HAL Id: hal-03640543

<https://hal.science/hal-03640543v1>

Submitted on 28 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Objectifs d'apprentissage évalués dans les épreuves standardisées en SVT,
de l'Inspection d'académie (IA) de Dakar, de 2016 à 2020.**

Pierre Baligue DIOUF

Professeur de l'Enseignement moyen secondaire des SVT

Chercheur en Sciences de l'éducation à l'ISE-CUSE¹

Tel : 772376266 ; Email : pierrebalique.diouf@ucad.edu.sn

Ibrahima KANE

Maître de Conférences à la FASTEF-UCAD²

Tel : 776593219 ; Email : ibsevdoukane@yahoo.fr

¹ Institut des sciences de l'éducation - Chaire Unesco en sciences de l'éducation

² Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation-Université Cheik Anta Diop de Dakar

Résumé :

Les modèles théoriques de référence et les approches pédagogiques préconisées, dans tout programme scolaire ou curriculum, favorisent certaines visées évaluatives et outils d'évaluation au détriment d'autres. Dans le cas de l'APC, l'évaluation vise des objectifs d'apprentissages de niveau taxonomique plus ou moins élevé.

Dans cet article, nous avons tenté de relever les objectifs pédagogiques ou d'apprentissage évalués dans les épreuves d'évaluations standardisées de SVT, conçues et administrées par l'Inspection d'académie (IA) de Dakar, de 2016 à 2020.

Les résultats issus de l'analyse de ces épreuves, nous ont permis de découvrir que les objectifs taxonomiques qui y sont évalués sont essentiellement du niveau de la compréhension et de l'application. Les objectifs de connaissances y sont faiblement évalués, de même que ceux de niveaux taxonomiques supérieurs (analyse, synthèse, évaluation, création).

Mots-clés : Approche Par Compétence ; Epreuves ; Evaluation ; Objectifs d'apprentissage ; Niveau taxonomique.

Abstract :

The theoretical models of reference and the pedagogical approaches advocated in each school program or curriculum favor certain evaluative aims and assessment tools at the expense of others. In the case of competency-based approach, the evaluation targets learning objectives of varying taxonomic levels.

In this article, we have attempted to answer the question : what are the pedagogical or learning objectives evaluated in the standardized assessments of Life and earth sciences, designed and administered by the Inspection d'académie (IA) of Dakar, from 2016 to 2020.

The results of the analysis of these tests allowed us to discover that the taxonomic objectives evaluated are essentially at the level of understanding and application. The knowledge objectives are weakly evaluated, as well as those of higher taxonomic levels (analysis, synthesis, evaluation, creation).

Keywords : Competency-Based Approach ; Tests ; Evaluation ; Learning objectives ; Taxonomic level.

Introduction :

Dans les programmes de SVT³ de l'enseignement moyen secondaire général du Sénégal, à l'instar de tout programme scolaire, l'évaluation des apprentissages prend différentes formes : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation sommative et/ou certificative. Cependant, suivant les modèles théoriques de référence et les approches pédagogiques préconisées, chaque programme favorisera certaines visées évaluatives et outils d'évaluation, au détriment d'autres.

Les différentes approches pédagogiques entraînent des pratiques d'évaluation différentes (De Ketele & Dufays, 2003 cités par De Ketele & Gérard, 2005).

Dans les textes introductifs des programmes sénégalais de SVT de mai 2008 (pour le cycle moyen), et de septembre 2015 (pour le cycle secondaire), on peut lire ces indications suivantes, de la commission nationale des programmes :

« Compte tenu des caractéristiques de l'approche par compétences, le professeur de SVT fera preuve d'initiative en utilisant à bon escient les formes d'évaluation les plus courantes, notamment, l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative » (MEEPEN⁴, 2008, p. 12; MEN⁵, 2015, p. 18). C'est cette dernière qui fait l'objet de notre recherche, dans le cadre de cet article.

Sachant que, dans le cas de l'Approche Par Compétences (APC), l'évaluation doit viser des objectifs d'apprentissage de niveau taxonomique plus ou moins élevé, nous nous intéressons, ici, par une approche empirique, à la question suivante : les épreuves de contrôles continus et de compositions de SVT, conçues par les professeurs de SVT de l'IA de Dakar, visent-elles des niveaux taxonomiques supérieurs ou font-elles appel à la restitution et/ou l'application des connaissances ?

Dans cet article, nous avons tenté, ainsi, d'identifier les différents objectifs d'apprentissage qui sont évalués dans les épreuves d'évaluations dites standardisées de SVT, administrées dans l'Inspection d'Académie (IA) de Dakar, de 2016 à 2020.

Pour ce faire, nous avons, dans un premier temps, décrit les éléments de notre dispositif méthodologique. Dans la sous-première partie, nous effectués une étude documentaire du cadre théorique qui sert de référence quant à la définition des épreuves de SVT dans le programme sénégalais de SVT (mai 2008). Par la suite, éclairés par la littérature, nous avons élaboré notre modèle d'analyse sous forme de grille. C'est après que l'on a pu décrire les éléments classiques de notre dispositif méthodologique tels que le matériel ou la population cible, l'échantillonnage, les outils de recueil d'informations et le mode de traitement des données.

Dans un second temps, nous avons effectués la présentation, la description ou analyse et l'interprétation des résultats.

Dans un troisième temps, avant de conclure cet article, nous nous sommes adonnés à la discussion des résultats.

1. Méthodologie

1.1. Etude documentaire du cadre de référence pour la définition des épreuves de SVT, dans le programme sénégalais de SVT (mai 2008)

³ Sciences de la vie et de la terre

⁴ Ministère de l'enseignement élémentaire, du préscolaire et de l'enseignement moyen

⁵ Ministère de l'éducation nationale

La commission nationale des programmes recommande aux professeurs des SVT, pour l'élaboration des épreuves d'évaluation sommative, le référentiel de « *définition des épreuves de SVT au BFEM⁶ et au Bac* » (Voir annexe).

Dans ce référentiel, il est mentionné scrupuleusement les consignes relatives au nombre total d'exercices (trois au plus) qui doivent composer l'épreuve mais aussi chacune de ses parties, à la nature et structuration des situations qui doivent permettre d'évaluer les connaissances et les compétences dites méthodologiques (*s'informer, raisonner, communiquer*), et, enfin, à la répartition des points du barème.

De ces prescriptions, il apparaît clairement que les situations devant évaluer les compétences (deux, au plus) doivent être privilégiées en termes de nombre et de répartition des points de notation. Pour ce dernier point, l'évaluation des connaissances (avec un exercice, au plus) occupe 25% du barème et celle des compétences 75% du barème.

De plus, il est explicitement indiqué que les exercices ou situations évaluant la maîtrise des connaissances doivent être des items se limitant à la restitution de notions de cours, de concepts et rappel d'exemples etc., ce qui correspond, selon nous, à la restitution de connaissances mémorisées, à la compréhension, et à l'application, premiers niveaux taxonomiques de Bloom.

Enfin, dans la deuxième partie, réservée à l'évaluation des compétences, les exercices ou situations doivent être accompagnés de documents supports permettant d'évaluer une partie ou l'ensemble des compétences méthodologiques susmentionnées, (MEEPÉM, 2008, p. 12).

Puisque les évaluations dites standardisées, organisées par les IEF⁷ et les IA, sont de plus en plus utilisées pour mesurer les apprentissages des élèves au Sénégal, nous avons opté d'analyser les épreuves administrées, dans l'IA de Dakar.

Ces épreuves standardisées de SVT, conçues par les professeurs de l'IA de Dakar, permettent-elles, réellement, d'évaluer les objectifs pédagogiques ou d'apprentissage de niveau taxonomique élevé ?

1.2. Grille d'analyse

Etant donné que les objectifs pédagogiques ou taxonomiques (connaissances, compréhension, application, analyse, évaluation, synthèse, création), visés et évalués, doivent être pris en charge par les catégories de questions que comportent les situations d'évaluation ou exercices, nous avons élaboré une grille d'analyse des différents types de questions composant les épreuves retenues et analysées.

Les différentes situations d'évaluation (connaissances, habiletés, stratégies et compétences) ou exercices (pour user du vocabulaire utilisé dans les épreuves de SVT) sont composées de quatre types de questions (types **I, II, III** et **IV**⁸). Cette hiérarchisation des questions suit la taxonomie de Bloom qui place les apprentissages sur une échelle allant du plus simple au plus complexe, (Morissette, 1997).

Ainsi, les apprentissages étant hiérarchisés, et les questions (et items) des situations ou exercices des épreuves doivent être, elles aussi, de plus en plus complexes. S'inspirant de la

⁶ Brevet de fin d'études moyennes

⁷ Inspection de l'éducation et de la formation : c'est une circonscription de l'administration scolaire sénégalaise qui polarise un ensemble d'établissement scolaire d'une commune d'arrondissement ou d'un département.

⁸ Nous avons utilisé l'expression **questions de type IV** pour désigner les questions exigeant des productions complexes de la part de l'élève, à travers des situations ouvertes et complexes, alors que les situations ouvertes et non complexes sont des questions de **type III**.

typologie des situations de Scallon (2004) et de la taxonomie de Bloom (1975), nous avons également hiérarchisé les différents types de questions, devant composer les épreuves, en quatre catégories, allant du moins complexe au plus complexe : questions de types **I, II, III** et **IV**. Le tableau n°1 présente notre grille d'analyse.

Pour mieux opérationnaliser notre grille d'analyse, quelques exemples de verbes d'action qui permettent d'énoncer, respectivement, ces questions, et de les identifier au sein des épreuves, nous été fournis par Morissette (1997) et par l'inspiration qu'offre la taxonomie de Bloom. Ainsi, nous avons proposé la grille d'analyse de ces différents types de questions, à l'aide du tableau n°1 ci-après :

Tableau n° 1 : Grille d'analyse des types de questions basée sur la hiérarchisation des différents types de questions suivant les objectifs pédagogiques visés.

Types de questions	Objectifs pédagogiques visés ou évalués	Quelques verbes d'action permettant d'énoncer la question	Situations d'évaluation correspondante
Type I	- Connaissances - Restitution de mémorisation	Associer ; arranger ; identifier ; rappeler ; répéter ; donner ; définir ; ordonner ; énumérer ; lister ; citer ; dire ; énoncer ; nommer ; relier ; trouver ; etc.	Connaissances
Type II	- Compréhension - Application	Identifier ; décrire ; exprimer ; convertir ; illustrer ; justifier ; ordonner ; compléter ; annoter ; classer ; arranger ; associer ; cocher ; désigner ; placer ; recopier ; choisir ; reformuler ; corriger ; réviser ; situer ; reconnaître ; reproduire ; relever ; calculer ; répondre par ; indiquer ; déterminer ; transcrire ; traduire ; etc.	Habilités
Type III	- Analyse - Raisonnement	Analyser ; dégager ; comparer ; préciser ; séparer ; différencier ; commenter ; expérimenter ; estimer ; critiquer ; déduire ; examiner ; questionner ; tester ; cerner ; interpréter ; expliquer ; formuler ; catégoriser ; discriminer ; reformuler ; reprendre ; tirer (une conclusion) ; effectuer ; réaliser ; démontrer ; prouver ; traduire ; etc.	Stratégies
Type IV	-Évaluation -Synthèse, -Création (ou production)	Argumenter ; juger ; rattacher ; rédiger ; assembler ; collecter ; faire ; développer ; disposer ; combiner ; évaluer ; composer ; formuler ; gérer ; organiser ; discuter ; soutenir ; réfuter ; construire ; élaguer ; effectuer ; concevoir ; tracer ; dessiner ; représenter ; exécuter ; etc.	Compétences

Source : (Diouf, 2021)

Pour nous, une situation de compétences devra permettre d'évaluer, à la fois, et toujours de façon intégrée et réfléchie, tous les objectifs d'apprentissage : connaissance, mémorisation, compréhension, application, analyse, raisonnement, évaluation, synthèse, création. C'est ce que Le Boterf (1995) et Tardif (2006) appellent le « savoir-agir », c'est-à-dire une mobilisation d'un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une tâche dans une famille de situations-problèmes, (Roegiers & De Ketele, 2001).

Cela est valable pour les autres situations : celles d'habiletés doivent prendre en charge les objectifs de connaissances ; et celles de stratégies, les objectifs de connaissances, de compréhension, et d'application.

Cette grille nous a permis d'analyser, en profondeur, les épreuves, et d'en ressortir les différents objectifs pédagogiques visés par les concepteurs et évalués grâce aux situations qui y sont proposées.

1.3. Matériel et Population cible

Il s'agit, d'une part, des épreuves d'évaluations standardisées, qui sont des épreuves de contrôles continus et de compositions de SVT, et d'autre part, du document de programme de SVT (mai 2008) de l'enseignement moyen général du Sénégal. Ce dernier a servi de référentiel didactique concernant les directives ou prescriptions, en matière d'évaluation des apprentissages de SVT.

1.4. Echantillonnage

Pour l'essentiel de notre population cible, nous avons fait recours à un échantillonnage par choix raisonné (Quivy & Van Campenhout, 1995) ; c'est un échantillonnage ciblé ou dirigé (Mboup, 2003). Ensuite, l'échantillonnage est stratifié, suivant les quatre (04) niveaux d'enseignement du cycle moyen général (6^e, 5^e, 4^e et 3^e), et selon les types d'épreuves, deux (02) épreuves de contrôles continus (devoirs), et deux (02) autres épreuves administrées lors des compositions (des premier et second semestres). Mais, cet échantillonnage, raisonné et stratifié, concerne nos deux (02) unités d'observation, de notre population cible, à savoir : les épreuves et programmes de SVT.

Pour les épreuves

Nous avons, dans un premier temps, réparti les épreuves collectées par niveau : 6^e, 5^e, 4^e et 3^e ; et pour plus de fiabilité et de représentativité des échantillons, nous avons sélectionné quatre (04) épreuves par niveau soit seize (16) épreuves, au total : deux proposées comme devoirs (contrôles continus) et deux autres comme compositions (ou BFEM blanc pour le 2nd semestre en 3^e). Ces épreuves sont toutes issues des évaluations standardisées, de 2016 à 2020, dans les quatre IEF de l'IA de Dakar. Elles sont proposées par les professeurs membres des cellules pédagogiques mixtes (et le plus souvent, les coordonnateurs de cellules des différents établissements) de toutes les IEF, puis centralisées au niveau de l'inspection. Donc, pour collecter ces épreuves, nous nous sommes rendus directement au niveau des différentes quatre (04) IEF de l'IA de Dakar.

Pour les programmes scolaires de SVT

Suivant les épreuves retenues, nous avons considéré tous les programmes de SVT des quatre (04) niveaux d'étude, de la 6^e à la 3^e, du cycle moyen général.

Dans les textes introductifs de ces programmes, les prescriptions, en matière d'évaluation des apprentissages, et le référentiel de la définition des épreuves d'évaluation sommative restent les mêmes, pour tous les niveaux (voir le point 1.1, plus haut).

1.5. Recueil d'informations

Suivant la nature et la composition de notre population cible, nous avons retenu l'étude documentaire ou analyse de documents.

L'étude documentaire concerne, à la fois, les épreuves et programmes de SVT, du cycle moyen, retenus.

Pour rester conformes à notre démarche qualitative et à la nature de cette population cible et matériel, nous avons opté pour l'étude ou l'analyse de contenus de ces documents tels que les épreuves d'évaluation sommative standardisées, et les programmes, en vigueur, dans le cycle d'enseignement moyen général des SVT, du Sénégal.

1.6. Traitement des données

L'analyse de contenus du document de programme a permis d'identifier toutes les prescriptions relatives à l'évaluation des apprentissages et la conception des épreuves d'évaluation sommative, en SVT ; et celle des épreuves choisies a permis de relever toutes les catégories de questions, à l'aide de notre grille d'analyse.

Pour le traitement des données quantitatives issues de l'analyse de contenus, nous avons fait recours aux logiciels tels que SPSS 21 (Statistical Package for the Social Sciences) et Microsoft Excel 2016.

Les résultats sont présentés sous forme de tableaux pour chaque niveau, alors que les résultats synthétiques, ou globaux, du cycle le sont sous forme d'un graphique. Dans les tableaux, les quatre (04) épreuves, pour chaque niveau d'étude, sont désignées par E : E1 étant la première épreuve ; E2 la deuxième épreuve ; E3 désigne la troisième épreuve ; et E4 la quatrième épreuve.

2. Résultats

2.1. En classe de 6^e

L'analyse des épreuves de la 6^e, à l'aide de notre grille, nous a permis d'identifier les différents types de questions correspondant aux différents objectifs d'apprentissages qui sont y visés et évalués.

Sur un total (N) de trente-trois (33) questions, dans les épreuves de la classe de 6^e, on note neuf (09) questions de types I et III, chacune, soit 27% des questions que comportent toutes les quatre (04) épreuves.

Par contre, il y a quinze (15) questions de type II, soit environ 45% des questions.

Enfin, on note une absence totale des questions de type IV, dans toutes les épreuves de la 6^e. Les résultats sont consignés dans le tableau n° 2 ci-après.

Tableau n° 2 : proportion des différents types de questions suivant les objectifs pédagogiques, dans les épreuves, en 6^e

<i>Types de questions</i> <i>Epreuves</i>	<i>Type I</i>		<i>Type II</i>		<i>Type III</i>		<i>Type IV</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>E1</i>	03	33	05	33	02	22	00	00	10	31
<i>E2</i>	02	22	04	26	02	22	00	00	08	24
<i>E3</i>	03	33	04	26	00	00	00	00	07	21
<i>E4</i>	01	12	02	13	05	56	00	00	08	24
<i>Total</i>	09	100	15	100	09	100	00	00	33	100
<i>Proportions (en %)*</i>	27		45		27		00		100	

Source : Notre analyse de contenus des épreuves de SVT, administrées dans les classes de 6^e de l'Inspection d'Académie (IA) de Dakar, 2016-2020

NB* : les proportions (en %) présentent le poids et l'importance de chacune des types de questions (I, II, III et IV) par rapport au total (N) des questions identifiées dans toutes les quatre (04) épreuves analysées, par niveau. Pour nous, c'est seulement de cette manière que l'on peut en faire, et donner du sens à, l'interprétation souhaitée.

L'interprétation des résultats révèle que les épreuves, en 6^e, constituées de plus 45% de questions de type II, évaluent plus des habiletés, correspondant aux objectifs de compréhension et d'application, que les objectifs de connaissances et de restitution de mémorisation mais aussi les stratégies évaluant les objectifs d'analyse et de raisonnement. Selon notre modèle, les objectifs d'évaluation, de synthèses et de création ne sont pas évalués.

En effet, ces questions de type II, qui sont plus importantes, dans les épreuves de 6^e, se trouvent dans des situations ou problèmes semi-fermé(e)s. Et ces dernières évaluent des objectifs de compréhension et d'application de connaissances.

Le reste des questions étant réparti entre les questions de types I et III, à raison de 27% chacune, prouve, par ailleurs, que les autres situations d'évaluation, de ces épreuves de la 6^e, évaluent les objectifs de connaissances, de restitution, d'une part ; et d'autre part, des objectifs d'analyse et de raisonnement.

Les situations ouvertes et complexes, correspondantes à celles de compétences et permettant de viser et d'évaluer, à la fois, des objectifs d'analyse, d'évaluation, de synthèse, et de création, sont absentes des épreuves de la 6^e. Toutefois, les 27% de questions de type III, même si on peut les juger faibles, permettent de dire qu'on évalue un palier ou des éléments de compétence. Leur présence prouve qu'il y a 27% d'objectifs d'analyse dans les épreuves de la 6^e.

2.2. En classe de 5^e

En 5^e, pour un total (N) de vingt-neuf (29) questions, il y a seize (16) questions de type II, soit 55% des questions identifiées dans les quatre (04) épreuves. Les questions de type I et celles de type III sont, respectivement, aux nombres de trois (03) et de dix (10), soient 10% et 34% des questions totales des épreuves.

Par ailleurs, les épreuves de 5^e ne comportent pas de questions de type IV (que nous avons fait correspondre aux objectifs de synthèse, d'évaluation et de création).

Les résultats sont présentés dans le tableau n° 3 ci-après.

Tableau n° 3 : : proportion des différents types de questions suivant les objectifs pédagogiques, dans les épreuves, en 5^e

<i>Types de questions</i> <i>Epreuves</i>	<i>Type I</i>		<i>Type II</i>		<i>Type III</i>		<i>Type IV</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>E1</i>	0	00	4	25	1	10	00	00	05	17
<i>E2</i>	0	00	2	12.5	3	30	00	00	05	17
<i>E3</i>	2	67	2	12.5	4	40	00	00	08	28
<i>E4</i>	1	33	8	50	2	20	00	00	11	38
<i>Total</i>	03	100	16	100	10	100	00	00	29	100
<i>Proportions (en %)*</i>	<i>10</i>		<i>55</i>		<i>34</i>		<i>00</i>		<i>100</i>	

Source : Notre analyse de contenus des épreuves de SVT, administrées dans les classes de 5^e de l'IA de Dakar, 2016-2020

L'interprétation des résultats montre qu'il y a 34% de situations de stratégies (questions de type III), de palier ou d'éléments de compétence, au sens de Scallon (2004). Ces épreuves de la 5^e, comportant 34% de situation-problèmes ouvertes, permettent de viser des objectifs de niveaux taxonomiques supérieurs telles que l'analyse, le raisonnement et, dans une moindre mesure, l'évaluation et la synthèse.

De plus, les questions de type I, correspondants aux objectifs de compréhension, que l'on retrouve dans des situations ou problèmes fermé(e)s, sont en pourcentage faible, 10%, même s'il s'agit d'une évaluation selon l'APC, qui n'exclut pas la vérification des connaissances ou ressources à mobiliser. De même, les questions de type II, correspondant aux objectifs d'application des connaissances, proposées dans les problèmes semi-ouverts, sont en fortes proportions, avec un peu plus de 55%, faisant que les objectifs de compréhension et d'application sont plus évalués, en 5^e qu'en 6^e, alors que ceux d'analyse et de raisonnement ont augmenté, de la 6^e vers la 5^e.

2.3. En classe de 4^e

La description des données a permis d'identifier vingt-deux (22) questions de type II sur un total de quarante-un (41), soit près de 54%, ce qui correspond, par conséquent, à 54% d'objectifs de compréhension et d'application de connaissances.

Les questions de type III, correspondants aux objectifs d'analyse et de raisonnement, sont au nombre de treize (13) soit près de 32%. Les questions de type I, qui évaluent les objectifs de connaissance et de mémorisation, sont au nombre de quatre (04) soit 10% seulement.

Cependant, deux (02) questions de type IV, correspondants, d'après notre modèle, aux objectifs de synthèse, d'évaluation et de création, apparaissent, pour la première fois, avec ces épreuves de la 4^e, même s'il faut reconnaître que le taux est très faible, avec environ 5%.

Le tableau n° 4 nous présente la répartition des différents types de questions en fonction de la complexité des objectifs d'apprentissages visés, dans les épreuves de cette classe.

Tableau n° 4 : proportion des différents types de questions suivant les objectifs pédagogiques, dans les épreuves, en 4^e

<i>Types de questions</i> <i>Epreuves</i>	<i>Type I</i>		<i>Type II</i>		<i>Type III</i>		<i>Type IV</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>E1</i>	03	75	05	23	02	15	00	00	10	24
<i>E2</i>	00	00	06	27	04	31	01	50	11	27
<i>E3</i>	00	22	05	23	03	23	01	50	09	22
<i>E4</i>	01	25	06	27	04	31	00	00	11	27
<i>Total</i>	04	100	22	100	13	100	02	100	41	100
<i>Proportions (en %)*</i>	10		54		32		05		100	

Source : Notre analyse de contenus des épreuves de SVT, administrées dans les classes de 4^e de l'IA de Dakar, 2016-2020

En termes d'interprétation, les résultats montrent que les épreuves de la 4^e sont constituées, plus, d'environ 54% (53,66% plus exactement) de situations d'habiletés, moins de situations de connaissances avec 10% seulement, et 32% de situations de stratégies, au sens de Scallon (2004), mais que nous considérons ici, en SVT, comme des situations de compétences méthodologiques, de palier ou d'éléments de compétence. En d'autres termes, même s'il faut reconnaître que les objectifs de compréhension et d'application sont toujours surévalués, ceux d'analyse et de raisonnement sont en proportions plus ou moins importantes (32%).

Enfin, ces épreuves renferment environ 5% de situations ouvertes et complexes permettant d'inférer des compétences, au sens de Scallon (2004), ce qui correspond, ici, aux objectifs d'évaluation, de synthèse et de création.

Donc, le cumul des questions de types III et IV donne près de 37% de situation-problèmes ouvertes et complexes permettant de viser des niveaux taxonomiques supérieurs telles que l'analyse, le raisonnement, la synthèse et, dans une moindre mesure, l'évaluation et la création. Ce qui est bien acceptable, surtout comparé aux épreuves des classes précédentes.

Ce pourcentage des questions de types III et IV devra suivre la logique d'une progression en classe supérieure, en 3^e (classe de fin de cycle) où l'élève est censé maîtriser toutes les compétences méthodologiques décrites dans le programme officiel (MEEPEN, 2008).

2.4. En classe de 3^e

Sur un total (N) de cinquante (58) questions, l'analyse des quatre (04) épreuves de la classe de 3^e montre, de façon surprenante, qu'il y a trente-sept (37) questions de type II soit 64%.

Par contre, les questions de types I et III sont, respectivement, de 17% et 16% soit dix (10) et neuf (09) sur un total de cinquante (58) questions.

Les résultats sont consignés dans le tableau n°5 ci-après.

Tableau n° 5 : proportion des différents types de questions suivant les objectifs pédagogiques, dans les épreuves, en 3^e

<i>Types de questions</i> <i>Epreuves</i>	<i>Type I</i>		<i>Type II</i>		<i>Type III</i>		<i>Type IV</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>E1</i>	01	10	04	11	04	44	02	100	11	19
<i>E2</i>	00	00	09	24	02	22	00	00	11	19
<i>E3</i>	08	80	15	41	01	12	00	00	24	41
<i>E4</i>	01	10	09	24	02	22	00	00	12	21
<i>Total</i>	10	100	37	100	09	100	02	100	58	100
<i>Proportions (en %*)</i>	17		64		16		03		100	

Source : Notre analyse de contenus des épreuves de SVT, administrées dans les classes de 3^e de l'IA de Dakar, 2016-2020

L'interprétation des résultats nous signifie qu'il y a 64% des objectifs d'apprentissage visés et évalués, dans ces épreuves, qui sont, essentiellement, des objectifs de compréhension et d'application de connaissances.

Autrement dit, les résultats révèlent que ces épreuves, en classe de 3^e, sont constituées d'environ 64% (63,79% plus précisément) de situations d'habiletés et 17% de situations de connaissances.

De plus, elles renferment, seulement, respectivement, neuf (09) soit 15,52% et deux (02) soit 3,45% de situations de stratégies et de compétences, ce qui correspond, insuffisamment au cumul, près de 19% de problèmes ouverts et de problèmes, à la fois, ouverts et complexes, permettant d'évaluer les objectifs de niveau taxonomiques supérieurs.

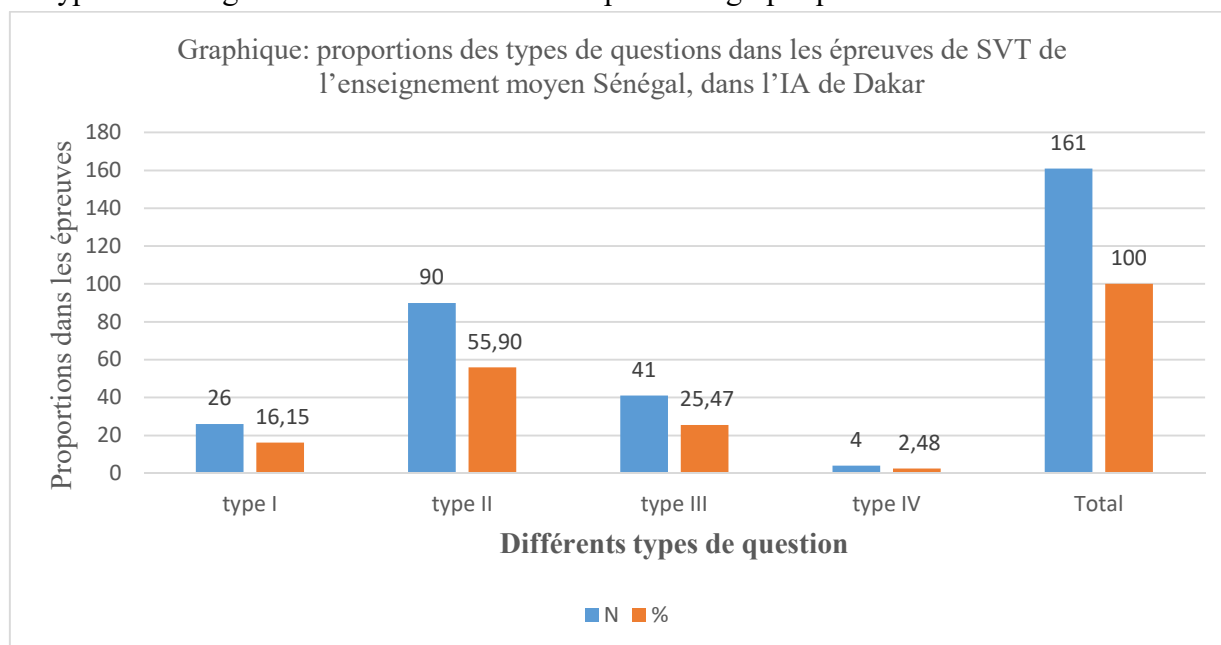
Pourtant, en classe de 4^e, le cumul des questions de types III et IV donnait 37 % de situation-problèmes ouvertes et complexes, permettant de viser des niveaux taxonomiques supérieurs telles que l'analyse, la synthèse et, dans une moindre mesure, l'évaluation et la création.

Ici, en 3^e, correspondant à la classe de fin de cycle moyen, ce cumul est de 19%, près de la moitié de celui en classe précédente. Ceci n'est pas satisfaisant si nous savons que, selon la commission nationale des programmes, l'élève de 3^e devra maîtriser toutes les compétences et leurs constituants (MEEPEN, 2008). Malheureusement, les résultats, issus de l'analyse des épreuves de ce niveau d'études, semblent prouver que les épreuves proposées ne permettent pas de vérifier l'atteinte de cet objectif.

2.5. Proportions des différents types de questions dans les épreuves standardisées de SVT et administrées, dans le cycle moyen général, par l'IA de Dakar, de 2016 à 2020.

Le cumul des résultats issus de l'analyse des épreuves, concernant les différents types de questions et suivant la complexité des objectifs pédagogiques, nous permet de décompter cent soixante-un (161) questions, toutes catégories confondues, pour les seize (16) épreuves analysées. Un tel nombre montre qu'il y a plus de questions de type II, avec quatre-vingt-dix (90) soit 55,90% des questions ; vingt-six (26) soit 16,15% de questions de type I ; quarante-un

(41) soit 25,47% de questions de type III ; et seulement quatre (04) soit 02,48 % de questions de type IV. La figure suivante en donne l'interprétation graphique.



Source : Notre analyse de contenus des épreuves de SVT, administrées dans les classes de l'enseignement moyen de l'IA de Dakar, 2016-2020

L'interprétation des résultats, pour les quatre (04) niveaux d'enseignement, révèle que les épreuves sont dominées par les questions de type II évaluant les objectifs de compréhension et d'application de connaissances, jusqu'à presque 56%. Si la pondération des questions de restitution des connaissances, questions de type I, est assez faible avec 16,15%, celle des objectifs d'analyse, de raisonnement, de synthèse, et d'évaluation est aussi faible, avec seulement 25,47%, alors qu'il s'agit d'évaluation des apprentissages dans une logique de compétences (visant des niveaux taxonomiques plus ou moins élevés). La pondération des questions de création ou production, à réponse élaborée à développement long, que nous avons désignées par des questions de type IV, est très faible, avec seulement 2,48%.

Donc, les épreuves administrées, dans tout le cycle moyen, évaluent plus d'objectifs de compréhension et d'application, jusqu'à presque 56%, correspondants aux questions de type II.

Dans ces épreuves, les objectifs de connaissances, correspondants aux questions de type I, sont moins évalués, avec seulement 15% ; mais aussi, peu d'objectifs d'analyse, de raisonnement, de synthèse, et d'évaluation, avec seulement 28% environ, correspondants aux questions de types III et IV.

3. Discussion

La synthèse des résultats, pour tous les quatre (04) niveaux d'enseignement, a fini de révéler que les épreuves renferment trop d'objectifs de compréhension et d'application (questions de type II), jusqu'à presque 56% ; moins d'objectifs de restitution des connaissances (questions de type I) avec 16,15%. Le cumul des objectifs d'analyse, de raisonnement, de synthèse, et d'évaluation (types III et IV, avec des questions de création ou production, à réponse élaborée à développement long) est plus acceptablement, même si ce cumul donne moins de 30%. Mais,

il faut dire que puisqu'il s'agit d'évaluation des apprentissages dans une logique de compétences, censée viser des niveaux taxonomiques plus ou moins élevés, ce cumul devait atteindre les 30%, au moins.

A la lumière des résultats globaux, il est clair que les situations proposées dans les épreuves de contrôle continu et de composition, par les professeurs de SVT de l'IA de Dakar, sont moins conformes, en termes d'objectifs pédagogiques visés. Pourtant, la nature des contenus disciplinaires offre une large gamme d'éléments permettant de construire, non seulement, des situations ouvertes, mais aussi celles complexes (de par la diversité des thèmes et leçons étudiés). De même, ces continus disciplinaires permettent, surtout, de construire des situations d'évaluation et épreuves conformes, c'est-à-dire permettant d'avoir un panache équilibré de questions de tous les types : I, II, III et IV. Ce qui permettait de viser des niveaux taxonomiques plus ou moins élevés, et en proportions acceptables, de l'ordre de **30%**, **40%** et **30%**, respectivement.

Malheureusement, l'exploitation des résultats a permis de découvrir qu'il y a déséquilibre d'un type de questions à un autre et d'un niveau à un autre.

En classe de 6^e, les résultats ne donnent que 27% de questions de type III, permettant de dire que les épreuves visent 27% d'objectifs d'analyse, en début de cycle. Toutefois ce pourcentage des questions de type III a augmenté de la 6^e à la 5^e, en allant jusqu'à 34%. Ceci est un pourcentage acceptable. Aussi, en 4^e, où les questions de type IV sont apparues, pour la première fois, le cumul des questions de types III et IV donnait 37 % d'objectifs de niveaux taxonomiques supérieurs tels que l'analyse, le raisonnement, la synthèse et, dans une moindre mesure, l'évaluation et la création.

La classe de 6^e, étant la première année du cycle d'enseignement des SVT, l'absence de situation de compétences de troisième degré et présence de compétences de second degré (Rey et al., 2006, cités par Durand et al., 2014), est tolérable, à ce niveau. Seulement, puisqu'on a un programme qui prône le développement de compétences (MEEPPEM, 2008; Diouf, 2020), leur proportion devrait être au moins à **30%** au lieu de **27%**.

Pis, en 3^e, ce cumul est de **19%**, équivalent presque à la moitié, en 4^e. De tels résultats devront être améliorés et/ou corrigés, si nous savons que, selon la commission nationale des programmes, l'élève de 3^e (en fin de cycle) devra maîtriser toutes les compétences et leurs constituants, (MEEPPEM, 2008). C'est dire que la qualité des épreuves de ce niveau d'études, notamment concernant leur conformité, du point de la pertinence, est à revoir. Car, il y a moins de questions de **types III et IV** qu'en 4^e. Dit autrement, les épreuves de la classe de 4^e évaluent plus de **compétences méthodologiques**, leurs **paliers** ou **composants**, que les épreuves de la classe de 3^e.

A l'arrivée, si nous attendions que le pourcentage des questions de types III et IV soit plus important à ce niveau (en 3^e), c'est l'effet contraire que nous avons constaté. A la place des objectifs d'analyse, de raisonnement, de synthèse, d'évaluation et de création, nous évaluons plutôt des objectifs de compréhension et d'application de connaissances, tout en minimisant ceux de mémorisation de connaissances ou de restitution.

Ceci vient confirmer les résultats de notre étude antérieure (Diouf, 2020) portant sur l'analyse des épreuves d'évaluation sommative de SVT, administrées dans les IA de Saint-Louis et de Dakar de 2011 à 2014. En effet, les résultats globaux, dans tout le cycle moyen, nous ont permis de constater que l'on évalue, plus, des objectifs de compréhension et d'application de connaissances, moins de restitution de connaissances et d'objectifs de niveaux taxonomiques supérieurs (analyse, synthèse, évaluation, création).

Donc, concernant la conformité des épreuves, en termes de différents types de questions (types I, II, III et IV), il est nécessaire d'apporter des améliorations et des correctifs, afin de prendre en charge tous les différents objectifs d'apprentissage, et en des proportions équilibrées : **30%** ; **40%** et **30%**.

Par ailleurs, nous savons que l'une des caractéristiques de l'Approche Par Compétences (APC), c'est le fait de donner du **sens aux apprentissages** (Roegiers, 2000, 2001; Scallon, 2004). En plus, pour le développement et l'évaluation des compétences, il faut des situations **complexes** donnant l'opportunité, aux apprenants, de construire des connaissances utiles et des compétences pour une meilleure prise en charge de leur environnement socioéconomique et culturel (Machado, 2008). Donc, les situations proposées, devraient permettre aussi bien de **développer les compétences** que de **les évaluer**.

Malheureusement, les situations proposées dans les épreuves de contrôle continu et composition de SVT, par les professeurs de SVT de l'IA de Dakar, sont moins **complexes** (sauf en 4^e où il y a un petit effort d'alignement acceptable pour ce critère). Et pourtant, la **nature des contenus disciplinaires** et la **structuration des programmes prescrits**, qui portent essentiellement sur la **vie** et la **terre**, presque sur le vécu quotidien des élèves, offrent une **large gamme d'éléments** permettant de construire, non seulement, des **situation-problèmes contextualisées, signifiantes**, mais aussi **complexes** (par la **diversité des thèmes et leçons étudiés**) ; et **conformes** (permettant d'avoir un panache de **questions de tous les types : I, II, III et IV**, et permettant de viser ainsi des **niveaux taxonomiques élevés**).

La **complexité** est un caractère essentiel des **situation-problèmes** devant permettre de **développer les compétences** mais aussi de **les évaluer** (De Ketele & Gérard, 2004, 2005 ; Gerard, 2008). Alors qu'en se basant sur la littérature (Roegiers, 2000, 2001; De Ketele & Roegiers, 2001; De Ketele, 2008) et les indications épistémologiques des **concepteurs des programmes de SVT** (MEEPEN, 2008; MEN, 2015), en ce qui concerne les définitions choisies de la notion de compétence, on aperçoit aisément et clairement qu'il faut des **situations-problèmes** pour l'apprentissage et l'évaluation des SVT, selon l'APC. C'est cette situation-problème que Gérard (2005) désigne sous le vocable de **situations complexes**. Toutefois, Gérard (2005, 2006, 2008) nous suggère de distinguer la **situations complexe** d'une

situation compliquée. « La complexité se caractérise notamment par la multiplicité : plusieurs interactions s'enchevêtrent en augmentant la quantité d'informations et donc la difficulté de la prise de décision. La complexité appelle dès lors l'adaptabilité, car on ne sait jamais à quoi s'attend exactement face à une situation complexe » (Gerard, 2008, p. 169).

Malgré que, pour ce critère de **complexité**, la **nature des contenus disciplinaires** et **l'organisation des programmes de SVT** offrent la possibilité de concevoir, facilement, **des situation-problèmes complexes**, les résultats obtenus, dans cette étude, nous permettent de conclure que les épreuves analysées sont constituées de situations, moins complexes, ne permettant pas d'évaluer les compétences, et donc, les objectifs taxonomiques de niveaux supérieurs.

En définitive, toutes ces considérations voudraient dire qu'après une dizaine d'années de **mise en œuvre du programme**, conçu et écrit selon l'APC (MEEPÉM, 2008; Diouf, 2020), nos épreuves d'évaluation sommative sont toujours dominées par les situations **d'évaluation d'habiletés** (correspondantes aux questions de **type II**) ; moins de **situations de connaissances** (correspondantes aux questions de **type I**) ; et peu de **situation de stratégies** et de **compétences** (correspondantes respectivement aux questions de types **III et IV**).

Conclusion :

L'évaluation des apprentissages, quelle que soit sa forme, joue un rôle central, dans tout curriculum et programme scolaire. C'est pour cela qu'elle doit être bien menée. Toute visée évaluative comme tout outil d'évaluation est tributaire des modèles théoriques de référence et des approches pédagogiques qui sous-tendent tout curriculum et programme scolaire, en vigueur.

Dans le cas de l'Approche Par Compétences (APC), l'évaluation vise, de façon équilibrée, tous les objectifs taxonomiques y compris ceux de niveaux élevés, et non uniquement, des objectifs de connaissances, ou de compréhension et d'application de connaissances.

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés aux épreuves standardisées, en SVT, conçues par les professeurs de l'IA de Dakar, afin de relever le niveau taxonomique des objectifs d'apprentissage dont elles visent et évaluent.

Les résultats issus de l'analyse de ces épreuves standardisées ont révélé que les objectifs de compréhension et de l'application sont plus visés et évalués jusqu'à presque 56%, au détriment des autres. Les objectifs de connaissances, restitution de mémorisation, évalués à 16,15% seulement, et ceux d'analyse, d'évaluation, de synthèse et de création y sont faiblement évalués jusqu'à 28% environ, alors que les prescriptions du programme recommandent une évaluation des apprentissages selon une logique de compétences.

Tout ceci revient à dire qu'après une dizaine d'années de mise en œuvre du programme, conçu et écrit selon l'APC (MEEPÉM, 2008), nos épreuves d'évaluation sommative sont dominées

par les situations d'évaluation remplies de questions de type II et, donc, qui ne visent que des objectifs de compréhension et d'application de connaissances (Diouf, 2020).

Même s'il y'a moins de situations de connaissances, correspondantes aux questions de type I, cette étude a permis de constater qu'il y a eu peu de situations de stratégies et de compétences, correspondantes, respectivement, aux questions de types III et IV. Pourtant, ce sont ces dernières qui permettent d'évaluer les objectifs pédagogiques de niveaux taxonomiques élevés : analyse, raisonnement, synthèse, évaluation et création.

La commission nationale déclare avoir élaboré un programme des SVT, du cycle moyen général sénégalais, conçu et écrit selon l'APC, (MEEPÉM, 2008). Mais, au regard des résultats de cette étude, nous avons l'impression d'avoir un programme écrit selon « une approche par habiletés », du fait que, dans les épreuves standardisées de SVT, les situations d'habiletés, évaluant des objectifs de compréhension et d'application, prennent largement le dessus, au détriment des connaissances mais surtout des compétences. Donc, il est nécessaire d'apporter des correctifs dans la conception de nos épreuves d'évaluations, d'autant qu'il s'agit là d'épreuves standardisées, administrées à l'échelle de toute une inspection d'académie (IA), celle de Dakar, la capitale.

Sinon, les résultats de cette étude ont bien ramené et posé, avec acuité, le problème de la **pertinence** et de la **validité des épreuves** de SVT, administrées dans l'enseignement général du Sénégal. En effet, on ne peut pas déclarer avoir évalué une ou des compétence(s) et proposer une ou des situation(s) qui ne permet(tent) qu'à évaluer les connaissances et/ou les habiletés, (De Ketele, Gérard, & Roegiers, 1997) ; car, ces épreuves sont composées de situations dominées par des questions de **types I et II**, et « carantes » en question de **types III et IV**. A la place d'une évaluation des compétences, nous sommes en train de faire une « **surévaluation** » des habiletés, même si, par parfois, nous minorons l'évaluation des connaissances. Les habiletés, les capacités, et les savoir-faires ne sauraient substituer les compétences, puisque d'après notre conception, ces derniers sont des éléments constitutifs (ressources) de la compétence, (Jonnaert, 2002; Diouf, 2020).

Enfin, cette étude ne devrait pas nous pousser à nous interroger, par ailleurs, quant à la pertinence du programme de SVT (mai 2008), en général, et en particulier sur le référentiel de « définition des épreuves de SVT au BFEM », servant de cadre théorique de référence pour la conception des épreuves d'évaluation sommative, dans tout le cycle ?

Références bibliographiques

- Bloom, B. S., & Lavalée m. Trad. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 : Domaine cognitif*. (M. Lavallée, Trad.) Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M. (2008). L'approche par compétences: au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. Dans P. Jonnaert, M. Ettayebi, & R. Operti, *Logique de compétences et développement curriculaire: Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 61-78). Paris: L'Harmattan.

- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (éd. 2e). Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- De Ketele, J.-M., Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (1997). L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires. *Éducatives - Revue de diffusion des savoirs en Éducatives*(12), pp. 33-37.
- Diouf, P. B. (2020, Juillet). Analyse didactique d'outils d'évaluation sommative en SVT à la lumière de l'APC : cas d'épreuves administrées dans les inspections d'académie de Dakar et Saint-Louis. *Liens Nouvelle Série, I*(29), pp. 154-175.
- Diouf, P. B. (2021). *Alignement didactique entre outils d'évaluation sommative et directives du programme de SVT : cas d'épreuves administrées, dans l'enseignement moyen général du Sénégal, par les professeurs de l'Inspection d'Académie (IA) de Dakar*. Mémoire de Master en Sciences de l'Education (non publié). Dakar: ISE-CUSE/FASTEF-UCAD.
- Ducharme, M., Durand, M.-J., & Sakho, I. (2014). La situation de compétences: analyse des productions proposées en mathématique. Dans M.-J. Durand, & N. Loye, *L'instrumentation pour l'évaluation: La boîte à outils de l'enseignant évaluateur* (pp. 169-187). Québec: Marcel Didier inc.
- Gerard, F.-M. (2008). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes. Dans P. Jonnaert, M. Ettayebi, & R. Operti, *Logique de compétences et développement curriculaire: Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 167-183). Paris: L'Harmattan.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Machado, C. A. (2008). La pertinence dans un développement curriculaire. Dans M. Ettayebi, R. Operti, & P. Jonnaert, *Logique de compétences et développement curriculaire: Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 13-16). Paris: L'Harmattan.
- Mboup, M. (2003, Mars 19). Mémoire de DEA en Sciences de l'Education. *EVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES. Le paramétrage et l'habillage des épreuves peuvent-ils influencer les méthodes et stratégies d'enseignement/apprentissage des sciences de la Vie et de la Terre ?* Dakar, Sénégal: CUSE-ENS/UCAD.
- MEEPEM. (2008, Mai). PROGRAMME DES SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE de L'ENSEIGNEMENT MOYEN. Dakar, Sénégal: MEEPEM.
- MEN. (2015). *Programmes des sciences de la vie et de la terre de l'enseignement secondaire General. Classes de secondes (L et S), Premières (L2, S1 et S2), Terminales (L2, S1 et S2)*. Dakar: Ministère de l'éducation nationale du Sénégal.
- Morissette, D. (1997). *Guide pratique de l'évaluation sommative. Gestion des épreuves et des examens*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.

- Roegiers, X. (2000, 2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration dans l'enseignement* (éd. 1e et 2e). Bruxelles: De Boeck.
- Sakho, I. (2017, Novembre). Élaboration et validation d'un modèle d'épreuve certificative en lecture et écriture, axé sur l'approche par compétences (APC) en 6e année du primaire au Sénégal. *Thèse en vue de l'obtention du grade de Ph.D en sciences de l'éducation, option mesure et évaluation en éducation*. Montréal, Québec: UNIVERSITE DE MONTREAL.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec, Canada: Editions du Renouveau pédagogique Inc.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec: Chenelière Education.

Annexe

III-TEXTE DE REFERENCE POUR LA CONCEPTION DES
EPREUVES DU BFEM

REPUBLIQUE DU SENEGAL
UN PEUPLE-UN BUT - UNE FOI

MINISTERE DE L'EDUCATION
INSPECTION GENERALE

.....
COLLEGE DES INSPECTEURS
DES SCIENCES DE LA VIE
ET DE LA TERRE

**DEFINITION DE L'EPREUVE ECRITE DES SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE AU
B.F.E.M.**

Durée de l'épreuve : 1h30

Coefficient : 2

L'épreuve devra comporter un sujet unique portant sur le programme officiel de la classe de troisième en vigueur au Sénégal. Elle visera à évaluer :

- *la maîtrise des connaissances (Notions et concepts fondamentaux)*
- *les compétences méthodologiques (S'informer, Reasonner, Communiquer, Réaliser).*

Elle comprendra trois exercices au plus. L'un d'eux portera sur la maîtrise des connaissances, l'autre (ou les deux autres) évaluera (ont) les compétences méthodologiques.

1/ Evaluation de la maîtrise des connaissances

Cette évaluation devra se limiter à un seul exercice comprenant une ou plusieurs questions de cours. La partie du cours à évaluer devra se limiter à la définition de notions et de concepts, au rappel d'exemples illustratifs...

2/ Evaluation des compétences méthodologiques

Elle comprendra un ou deux exercices ayant comme supports des documents.

Les documents proposés peuvent se présenter sous forme de textes, de tableaux de mesures, de schémas, de microphotographies, de résultats d'expériences, de représentations graphiques (courbes, histogrammes)

Le type d'exercice exigé sera conçu de façon à pouvoir évaluer une partie ou l'ensemble des compétences suivantes :

➤ **S'informer :**

Relever des informations en rapport avec un problème posé à partir de divers supports...

➤ **Raisonner :**

Mettre en relation des informations pour formuler un problème, émettre des hypothèses, concevoir des protocoles expérimentaux, interpréter des résultats d'expériences, tirer une conclusion, effectuer une synthèse...

➤ **Communiquer :**

Présenter des données sous forme de textes, de schémas, dessins, de graphes ou de tableaux,

Rédiger un compte rendu, un exposé, un résumé

Présenter des données sous forme d'un schéma fonctionnel...

Pour la répartition des points :

- *La maîtrise des connaissances comptera pour 25 % de la totalité des points (soit 5 points / 20).*

- *Les compétences méthodologiques seront privilégiées.*

Elles compteront pour 75% de la totalité des points (soit 15 points / 20).

Référentiel de « définition des épreuves de SVT au BFEM ».

(Source : MEEPEN, 2008, p. 58)