



ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES PROGRESSIONS HARMONISÉES ET ÉVALUATIONS À ÉPREUVES STANDARDISÉES (PHARES) PAR LES ACTEURS DE L'ÉDUCATION DANS L'ACADÉMIE DE SAINT-LOUIS (SÉNÉGAL)

[Étapes de traitement de l'article]

Date de soumission : 20-10-2025 / Date de retour d'instruction : 30-10-2025 / Date de publication : 12-12-2025

Assane DIAKHATE

UFR-SEFS/ université Gaston Berger de Saint-Louis

assane.diakhate@ugb.edu.sn

&

Adama FAYE

UFR-SEFS/ université Gaston Berger de Saint-Louis

faye.adama4@ugb.edu.sn

Résumé : L'article analyse la mise en œuvre des Progressions Harmonisées et Évaluations à Épreuves Standardisées (PHARES), instaurées en 2021 pour accompagner la transition de l'approche par objectifs à l'approche par compétences dans l'enseignement moyen secondaire au Sénégal. Menée dans l'académie de Saint-Louis, l'étude met en évidence plusieurs acquis notables: perception d'équité, comparabilité des résultats entre établissements, optimisation des crédits horaires et dynamisation des cellules pédagogiques. Toutefois, les limites sont nombreuses : disparités entre public et privé, surcharge de travail des enseignants, stress accru des élèves, retards dans l'exécution des programmes, fuites récurrentes d'épreuves et déficit de remédiation effective. Ces constats posent la problématique centrale de la pertinence et de l'efficacité d'un dispositif standardisé dans un contexte éducatif marqué par de fortes hétérogénéités structurelles et organisationnelles. L'article recommande ainsi un assouplissement des PHARES et un renforcement de la formation des enseignants, afin de concilier équité, efficacité pédagogique et adaptation aux réalités du terrain.

Mots clés : Approche par compétences, Progression-harmonisée, Évaluation-standardisée.

ASSESSING THE IMPLEMENTATION OF THE PHARES PROGRAM: HARMONIZED TEACHING PROGRESSIONS AND STANDARDIZED ASSESSMENTS IN THE SAINT-LOUIS (SÉNÉGAL) EDUCATION DISTRICT

Abstract : This article examines the implementation of Harmonized Progressions and Standardized Assessments (PHARES), introduced in 2021 to support Senegal's transition from the objectives-based approach to the competency-based teaching approach in middle and high schools education. Conducted in the Saint-Louis Academy, the study highlights significant achievements such as a perceived sense of fairness, comparability of student performance across schools, optimization of instructional time, and revitalization of pedagogical cells. However, several limitations remain: disparities between public and private institutions, increased workload for teachers, heightened stress among students, delays in curriculum delivery, recurrent exam leaks, and insufficient remediation practices. These findings raise the central issue of the relevance and effectiveness of a standardized teaching system in an educational context characterized by structural and organizational heterogeneity. The article thus recommends greater flexibility in implementing PHARES and enhanced teacher training, in order to reconcile equity, pedagogical effectiveness, and contextual adaptation within the Senegalese education system

Keywords: Competency-Based teaching Approach, Harmonized Curriculum, Standardized Assessment.

Introduction

Dans un monde où les sociétés sont en perpétuelle construction, les formes scolaires et les approches pédagogiques évoluent. C'est dans cette dynamique qu'au Sénégal, le système éducatif a opéré, à partir de l'année scolaire 2009/2010, une transition de l'approche par objectifs (APO) à l'approche par compétences (APC). L'introduction de cette dernière vise à moderniser le système éducatif en mettant l'accent sur le développement de compétences pratiques, transférables et mobilisables dans diverses situations de la vie quotidienne.

Un des défis majeurs de cette approche par compétences concerne ainsi l'évaluation à visée formative. Les différentes approches pédagogiques entraînent des pratiques d'évaluation différentes (De Ketele & Dufays, 2003 cités par De Ketele & Gérard, 2005, P.2).

Au Sénégal le Décret 2014-633, fixe les modalités d'évaluation des apprentissages dans l'enseignement moyen et secondaire général. Les Progressions Harmonisées¹ et Évaluations à Épreuves Standardisées² (PHARES) deviennent la réforme majeure pour la concrétisation de l'APC. Dans l'enseignement moyen secondaire c'est la circulaire 0078 MEN/CAB/DC/ du 13 janvier 2021 qui systématise les PHARES par un document de référence qui accompagne l'installation effective de la culture de la planification, de l'évaluation et de la remédiation.

Selon De Ketele (1989, p.42) l'évaluation est un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre ces informations et un ensemble de critères choisis en vue de fonder une prise de décision. Notre évaluation se distingue de celle décrite par l'auteur, notamment en ce qui concerne la cible analysée. Alors que l'évaluation initiale évalue les apprenants, la nôtre s'attache à examiner la qualité de l'organisation des PHARES. Dans l'Académie de Saint-Louis, et conformément aux directives ministérielles relatives à la mise en œuvre du programme PHARES, les progressions pédagogiques ont été harmonisées et les évaluations standardisées. Cependant, cette innovation, mise en place depuis 2021, n'a pas encore fait l'objet d'un bilan systématique. Pourtant elle constitue aujourd'hui un sujet à controverse pour les différents acteurs, soulevant ainsi la question de sa pertinence. C'est dans cette perspective que nous envisageons une analyse participative du processus de mise en œuvre de l'harmonisation des progressions, telle qu'elle se manifeste à travers l'uniformisation des évaluations, en collaboration avec les différents acteurs impliqués. C'est en ce sens qu'on peut considérer ce travail comme une évaluation formative des PHARES.

¹ Les progressions harmonisées concernent toutes les disciplines. Elles sont élaborées de manière collaborative dans une démarche de construction active sur la base des programmes officiels en vigueur dans le moyen secondaire au Sénégal. Les progressions harmonisées constituent un outil contribuant au respect des programmes et à la planification des enseignements apprentissages. Les comités techniques disciplinaires produisent une mouture validée par le comité technique académique. Il s'en suit un partage pour une bonne appropriation des progressions harmonisées au niveau des cellules pédagogiques et leur mise en œuvre effective dans les classes. (MEN, 2021)s

² Administration des mêmes épreuves (les premières évaluations du premier et du second semestre au niveau de l'établissement ; la seconde évaluation au niveau de la cellule mixte ou zonale ; les compositions au niveau académique) dans toutes les disciplines. (MEN, 2021)



L'analyse permettra, dans un premier temps, d'établir le bilan positif de l'organisation des progressions harmonisées et des évaluations à épreuves standardisées, puis, dans un second temps, d'identifier les limites et difficultés observées. Enfin, elle visera à formuler des recommandations susceptibles de contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques et organisationnelles.

1. Cadre méthodologique

Cette présente section clarifie les éléments de notre démarche méthodologique de recherche : présentation de l'étude documentaire et de la population cible ; échantillonnage ; méthodes et outils de recueil d'informations ; et ceux du traitement des données obtenues. Dans notre étude, nous adoptons une méthodologie mixte qui va nous permettre d'avoir une compréhension holistique du déroulement des PHARES en intégrant les dimensions quantitatives et qualitatives.

1.1. Etude documentaire et population cible

L'article s'appuiera sur l'analyse des documents officiels dont le décret ministériel fixant l'organisation des évaluations standardisées dans le moyen secondaire général et le document de référence des PHARES, sur les échantillons d'épreuves administrées lors des évaluations standardisées et les grilles de corrections proposées à cet effet, et aussi sur les bulletins de notes des élèves. Nous allons aussi fouiller les programmes scolaires pour mieux appréhender la conformité avec les progressions harmonisées, en tenant compte des crédits horaires.

Notre population cible est constituée des acteurs de différents niveaux de mise en œuvre des PHARES, allant du niveau de conception et de supervision des épreuves jusqu'à la remédiation en passant par leur administration et leur correction. Il s'agit : des Inspecteurs de l'enseignement moyens secondaire (IEMS), des formateurs de professeurs du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education (CRFPE), des chefs d'établissement, des enseignants et des apprenants.

1.2. Echantillonnage

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons retenu une méthode d'échantillonnage non probabiliste, reposant sur un choix raisonné. Dans ce type d'approche, la sélection des unités d'observation s'effectue à partir de critères préalablement définis par le chercheur que nous sommes. Les critères retenus sont les suivants : la taille des établissements pour ce qui concerne les structures scolaires ; l'appartenance au secteur public ou privé pour les enseignants ; et enfin, le niveau d'étude pour les apprenants (seconde, première et terminale).

Au total, l'enquête a porté sur soixante (60) participants issus de deux établissements d'enseignement secondaire, l'un public et l'autre privé. S'agissant du secteur public, le choix s'est porté sur le lycée Charles De Gaulle, sélectionné en raison de sa taille, étant le plus grand établissement de l'académie tant par le nombre d'enseignants que par celui des élèves. Quarante-cinq (45) participants ont été mobilisés dans ce lycée, parmi lesquels vingt-quatre (24) enseignants, vingt (20) élèves et un (1) administrateur. Les enseignants ont été sélectionnés sur la base de leur double intervention dans les secteurs public et privé. Ils appartiennent aux disciplines suivantes : mathématiques, histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre, physique-chimie, espagnol,

français et philosophie, avec trois enseignants retenus dans chacune de ces matières. Quant aux élèves, ils se répartissent comme suit : dix (10) en classe de terminale, cinq (5) en première et cinq (5) en seconde.

Pour le secteur privé, le choix s'est porté sur le lycée d'excellence privé Aimé-Césaire. Cet établissement a fourni un effectif de onze (11) participants, dont dix (10) élèves, un (1) administrateur. Les élèves se répartissent de la manière suivante : quatre (4) en terminale, trois (3) en première et trois (3) en seconde. A ces élèves, enseignants et administrateurs, nous avons ajouté deux (2) formateurs du CRFPE et deux (2) IEMS.

1.3. Méthodes de collecte et outils de traitement des données

Pour la collecte des données des questionnaires ont été élaborés et distribués aux différents acteurs (IEMS, formateurs, chefs d'établissement, enseignants et apprenants) entre les mois de Mai et Juin. Ce questionnaire est conçu en tenant compte du niveau de responsabilité de chaque participant dans la chaîne de mise en œuvre des PHARES. Nous avons aussi profité des évaluations standardisées (compositions du second semestre) des classes de terminale du mois de Mai pour faire une observation participante en tant qu'enseignant. Les données collectées sont traitées à l'aide de logiciels comme Excel, SPSS. Ce qui nous a permis d'extraire à partir des données : des figures, des tableaux qui ont fait l'objet d'analyse et d'interprétation.

2. Résultats

Dans cette section nous allons présenter d'abord les résultats positifs, ensuite les résultats négatifs et enfin les recommandations issues des enquêtes de la mise en œuvre des PHARES dans l'académie de Saint-Louis.

2.1. Le bilan positif des PHARES

Il s'agit dans cette partie de faire l'économie des perceptions positives des différents acteurs impliqués dans la chaîne de l'application des PHARES. C'est-à-dire : les apprenants, les enseignants l'administration, les corps d'encadrement et de contrôle (formateurs et Inspecteurs de l'Enseignement Moyen-Secondaire)

2.1.1. Les apprenants

Figure 1: Niveau d'adaptation des crédits horaires

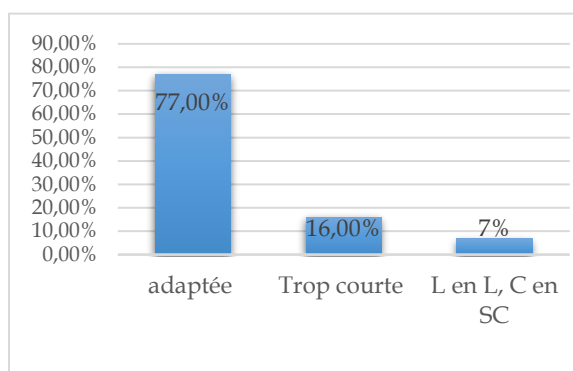
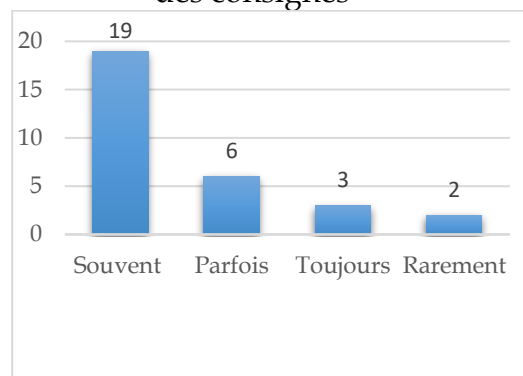


Figure 2: Niveau de compréhension des consignes



Source : Données de nos enquêtes, juin,2025



Le figure n°1, relative aux crédits horaires attribués aux différentes disciplines lors des évaluations standardisées indique que 77 % des apprenants, soit vingt-trois (23) sur trente (30), considèrent que la durée des épreuves est appropriée. En revanche, seulement 16 %, soit cinq (5) de ces apprenants, estiment que la durée est insuffisante. Par ailleurs, il ressort que sept (7) pour cent des élèves, issus des séries scientifiques, perçoivent la durée comme étant trop courte pour les disciplines scientifiques telles que les Mathématiques, les Sciences de la Vie et de la Terre, ainsi que la Physique-Chimie, tout en la jugeant excessive dans les matières littéraires (L en L, C en SC).

Concernant le niveau de compréhension des consignes lors des évaluations, les données présentées dans la figure 2 révèlent une satisfaction générale parmi les élèves. En effet, peu d'entre eux rencontrent des difficultés à saisir les instructions. Seuls 6 %, deux (2) apprenants, déclarent comprendre rarement les consignes, tandis que trois (3) autres (issus du privé) affirment toujours comprendre. La majorité des élèves, soit six (6), disent comprendre parfois, et dix-neuf (19), souvent. Ces résultats montrent que la compréhension des consignes ne constitue pas un obstacle majeur à la réalisation des évaluations standardisées, même si l'on considère que l'objectif est de ne laisser aucun élève en difficulté, conformément à la pédagogie différenciée perçue comme une approche propice à la réussite.

Il est probable que ces observations, notamment la compréhension satisfaisante des consignes et la durée jugée adéquate, expliquent pourquoi vingt (20) élèves sur trente (30) estiment que les évaluations standardisées reflètent fidèlement leur niveau réel. Par ailleurs, ces évaluations contribuent également à la préparation des élèves aux épreuves sommatives de fin d'année, telles que le BFEM et le Baccalauréat, en leur offrant une simulation d'examen lors des sessions de contrôle. Enfin, la notion d'« équité », ou l'égalité des chances face aux sujets communs, apparaît essentielle, notamment lorsque la progression pédagogique est harmonisée en amont, afin que toutes les classes et toutes les écoles atteignent un niveau comparable dans l'ensemble des disciplines.

Tableau n°1 : Résultats d'une classe de terminale de 45 élèves, en histoire-géographie aux évaluations régionales

Catégories de résultats	Effectif	Pourcentage
Elèves ayant obtenu la moyenne	24	53,33%
Élève ayant une note comprise entre 8 et 9	14	31,11%
Élève ayant une note inférieure à 8	7	15,56%
Total	45	100%

Source : Données de nos enquêtes, Juin, 2025

L'analyse des résultats révèle que plus de la moitié des apprenants (53,33 %, soit 24 étudiants sur 45) ont obtenu la moyenne, traduisant ainsi une tendance globalement satisfaisante. Toutefois, près d'un tiers de l'effectif (31,11 %, soit 14 étudiants) a obtenu une note comprise entre 8 et 9, ce qui met en évidence une zone de fragilité nécessitant un accompagnement pédagogique renforcé. Enfin, 15,56 % des étudiants (soit 7 apprenants) présentent des performances inférieures à 8, indiquant des difficultés plus marquées qui pourraient compromettre leur progression académique. Ces résultats

illustrent l'existence d'une hétérogénéité dans les acquis, justifiant la nécessité de la mise en place de stratégies différenciées de remédiation.

2.1.2. Les enseignants

Figure 3: Degré d'utilité des PHARES

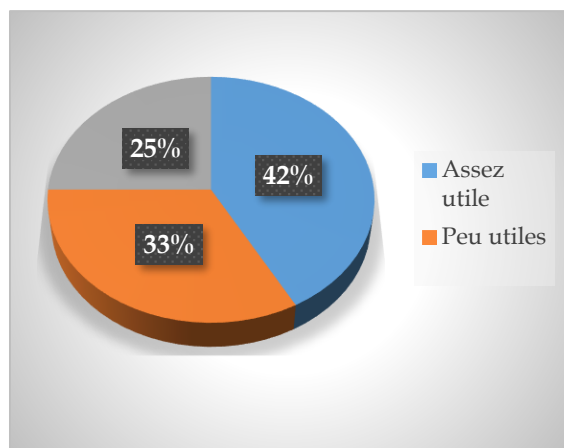
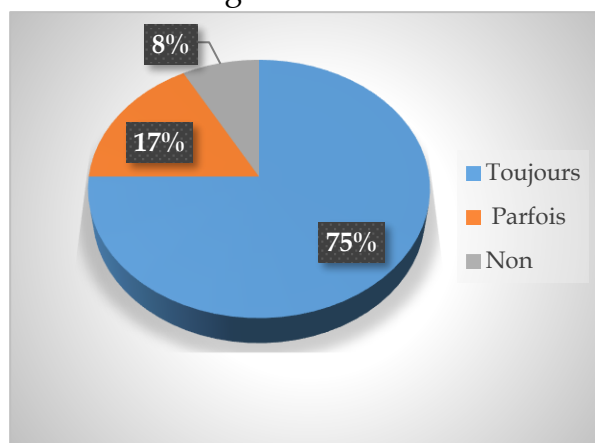


Figure 4: Intégration des PHARES dans les enseignements



Source : Données de nos enquêtes, Juin, 2025

Les figures 3 et 4 montrent le degré d'appropriation des PHARES par les enseignants. Ces derniers pour la plupart jugent utiles les progressions harmonisées et les évaluations standardisées (figure 3), mais à des degrés différents. Si 25% des professeurs les jugent très utiles, 33% d'entre eux les trouvent assez utiles. Les deux perceptions (assez utiles et très utiles), avec 67% dépassent les 33% qui sont réticents et jugent peu utiles les PHARES.

Cette perception de leur utilité entraîne leur intégration dans les prises de décisions pédagogiques des enseignants. En effet 75% d'entre eux déclarent que les PHARES impactent leurs enseignements apprentissages. Ils font du mieux qu'ils peuvent pour ne pas être en retard sur le programme en se basant sur un document de référence élaboré par les formateurs disciplinaires et mis à la disposition des cellules pédagogiques en début de chaque année. Ce désir d'être au même niveau que les autres n'est pas seulement une façon de se conformer aux textes, il est pour l'enseignant une façon de ne pas porter le fardeau si lors d'une évaluation ses élèves sont lésés, faute de n'avoir pas atteint le même niveau de progression que les autres. Les dispositions des PHARES notamment sur les responsabilités des cellules pédagogiques ont permis leur redynamisation. Les enseignants, coordonnateurs des cellules pédagogiques (cellules d'établissements, cellules zonales) affirment que depuis 2021, les cellules se réunissent davantage dans le cadre des formations, de la confection de sujets et de grilles d'évaluations mais aussi pour partager les PHARES. Et pour préparer leurs élèves aux évaluations standardisées, ils se servent des épreuves des années passées pour faire des exercices avec leurs élèves.

2.1.3. Pour les formateurs, les Inspecteurs et les chefs d'établissement

Les PHARES et en particulier les évaluations standardisées permettent de faire un classement des apprenants mais aussi d'évaluer les performances des institutions



scolaires puisque les mêmes épreuves sont administrées aux élèves au même moment et dans toutes les disciplines. Ils estiment que cette innovation a permis de redynamiser les cellules pédagogiques d'établissement et zonales et permet le partage de bonnes pratiques pédagogiques et surtout l'encadrement des plus jeunes collègues. Pour eux, les PHARES constituent une excellente innovation qui devrait permettre de rendre plus efficace le système éducatif en réduisant le taux de l'échec scolaire, si les différents acteurs veillent à sa meilleure mise en œuvre.

2.2. Le bilan négatif des PHARES

Comme pour le bilan positif, nous procéderons à l'inventaire des limites annoncées par les différents acteurs de l'application des PHARES.

2.2.1. Les apprenants

Les apprenants ont exprimé leurs inquiétudes face aux progressions harmonisées et aux évaluations standardisées. Pour eux, globalement, les limites portent sur : la pression, le manque de remédiation, la progression inégale dans l'exécution des programmes scolaires, surtout entre le public et le privé.

Figure 5: Sentiment des apprenants face aux évaluations

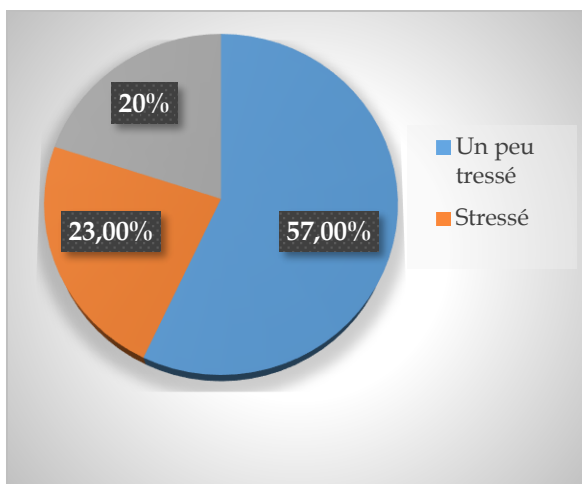
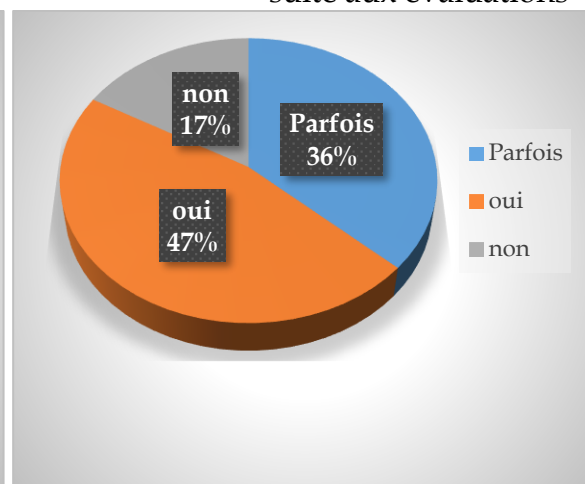


Figure 6: Remédiation suite aux évaluations



Source : Données de nos enquêtes, Juin 2025

La figure n°5 met en évidence que les élèves manifestent un niveau de stress relativement élevé lors des évaluations standardisées. En effet, 77 % des apprenants déclarent ressentir une pression durant ces épreuves, dont 57 % se disent « modérément stressés » et 20 % « fortement stressés ». Cette pression est principalement attribuée aux écarts dans l'avancement du programme, en dépit des efforts d'harmonisation des progressions. Ainsi, les élèves issus de l'enseignement public, généralement en retard par rapport à leurs homologues du privé, risquent d'être confrontés à des contenus qui n'ont pas encore été traités en classe. Du côté du privé, certains apprenants estiment que les épreuves portent parfois sur des notions abordées un ou deux mois auparavant, ce qui, selon eux, accentue le sentiment d'injustice. Dans cette perspective, quelques élèves du privé suggèrent de restreindre les évaluations au secteur public. Par ailleurs, les conditions matérielles et organisationnelles des

évaluations sont également identifiées comme facteurs de stress. À cet égard, les témoignages des apprenants confirment cette tendance :

- L'apprenant A-8 souligne que « *on nous interdit parfois de venir avec nos sacs en salle alors que, suivant la journée continue, nous avons besoin de nos affaires* ».
- L'apprenant A-3 ajoute que « *les fouilles de nos sacs et de nos tables, ainsi que l'interdiction du téléphone portable, entraînent une pression énorme* ».

Toutefois, une minorité, représentant 23 % des apprenants, principalement issus du privé, plus avancés dans l'exécution du programme déclare conserver une certaine confiance face aux évaluations.

Tableau n°2 : Résultats comparés de deux élèves issus d'établissements privé et public

Matières	Elève 1/ Privé		Elève 2/Public	
	Devoir	Composition	Devoir	Composition
Français	16,5	17	14,5	13
Mathématiques	14	15	15,5	17
Anglais	17,5	16	15,5	14
Histoire-Géographie	17,5	17,5	13,5	15
Sciences physiques	17,5	15	19	18
Espagnol	17,25	18	15	15
Éducation physique et sportive	19	17	17	14
Philosophie	13,5	13	11,5	9
Total	132,75	128,5	121,5	115

Source : Données de nos enquêtes, juin 2025

Le tableau précédent présente les résultats scolaires de deux élèves témoins, dont l'un est issu d'un établissement privé (Élève 1) et l'autre d'un établissement public (Élève 2). Ces deux apprenants occupent la première place de leurs classes respectives et ont obtenu des moyennes générales de 14,68/20 pour l'élève du privé et de 13,97/20 pour l'élève du public. L'examen comparatif de leurs performances met en évidence une tendance générale : les notes obtenues aux devoirs sont systématiquement supérieures à celles des compositions, traduisant une dynamique globalement baissière. En effet, l'élève du privé enregistre un recul de 4,25 points, passant de 132,75 points aux devoirs à 128,5 points aux compositions. De son côté, l'élève du public accuse une baisse plus marquée, soit 6,5 points, avec un passage de 121,5 à 115 points. Cette diminution des résultats peut s'expliquer par plusieurs facteurs relevés par les acteurs interrogés, notamment les conditions d'organisation des évaluations régionales jugées stressantes, la formulation parfois approximative des sujets, ou encore la présence de contenus non abordés, situation particulièrement fréquente dans le public en raison des écarts de progression. Par ailleurs, il convient de souligner que l'élève issu du privé a obtenu de meilleurs résultats aux deux semestres et a enregistré une diminution moins prononcée entre les devoirs et les compositions. Cette constance relative constitue un indicateur pertinent de régularité dans les apprentissages.

Concernant la remédiation, qui constitue pourtant un volet essentiel des PHARES, elle n'est pas systématiquement assurée après les évaluations. Comme l'illustre la figure n°6, seuls 47 % des apprenants déclarent bénéficier d'un dispositif de remédiation,



contre 17 % qui affirment n'en recevoir aucun, tandis que 36 % n'en bénéficient qu'occasionnellement.

2.2.2. Pour les enseignants

Du point de vue des enseignants, les principales difficultés liées à la mise en œuvre des PHARES s'articulent autour de plusieurs dimensions : les défis de la progression harmonisée, l'alourdissement de la charge de travail, le stress accru des apprenants, la pléthore des classes, l'insuffisance de supports pédagogiques et le manque de formation spécifique.

Figure 7: Difficultés rencontrées avec les PHARES

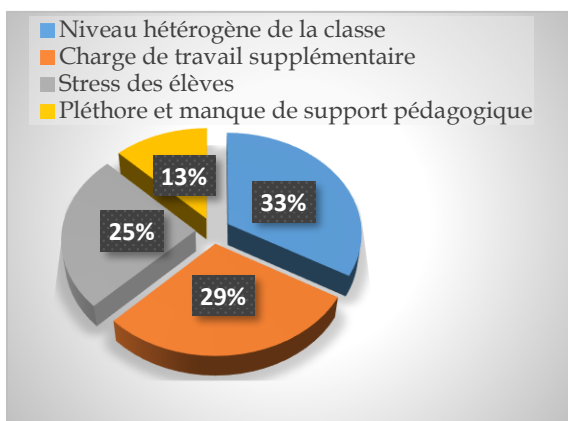
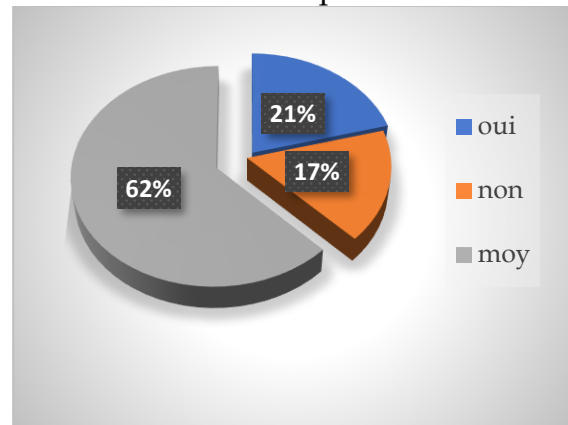


Figure 8: Congruence des évaluations avec les compétences



Source : Données de nos enquêtes, Juin, 2025

- Les disparités dans la mise en œuvre des progressions harmonisées

Les écarts constatés dans l'exécution du programme, censée être harmonisée, constituent une difficulté majeure. Le rythme de mise en œuvre varie sensiblement selon qu'il s'agisse de l'enseignement public ou privé, et dépend également des effectifs et de la composition des classes. En effet, les perturbations liées aux grèves, le retard récurrent dans le démarrage des cours, le slogan « *ubi tey, jang tey* » restant davantage une formule rhétorique qu'une réalité, la pléthore des classes et l'hétérogénéité des niveaux entraînent un décalage important dans les établissements publics. Diakhaté (2024) souligne à cet égard que « le démarrage tardif des cours, pouvant aller jusqu'au mois de novembre, compromet le respect des PHARES, lesquels sont élaborés en fonction de la date officielle d'ouverture des classes. De plus, le démarrage des cours ne s'effectue pas simultanément dans le public et le privé ».

Cette situation explique en partie pourquoi certaines écoles privées ne respectent pas l'application des PHARES et se soustraient aux évaluations standardisées. Celles qui y participent le font selon leurs propres calendriers, sans toujours respecter les horaires officiels d'administration des épreuves. L'enseignant E-11 illustre ce constat en déclarant : « Il faudrait obliger les écoles à participer aux évaluations et à respecter les horaires (publics comme privés) : une épreuve prévue à 15 heures peut être administrée à 14 h 30 dans le privé ». Ces dysfonctionnements représentent un frein majeur à la systématisation et à la généralisation des PHARES.

- Le manque de congruence entre les évaluations et les compétences visées

Les résultats de l'enquête révèlent que 17 % des enseignants estiment que les évaluations standardisées ne mesurent pas réellement les compétences des apprenants, tandis que 62 % considèrent qu'elles ne les mesurent que partiellement. Ce décalage entre les objectifs pédagogiques et le contenu des épreuves serait, selon eux, imputable à une conception parfois inadéquate des épreuves, qui ne respectent ni les compétences disciplinaires ciblées, ni les critères de couverture et de pondération jugés essentiels. À ce propos, l'enseignant E-9 recommande d'« aligner les évaluations sur les compétences visées par les programmes ». En revanche, 21 % des enseignants interrogés estiment qu'il existe une réelle congruence entre les épreuves standardisées et les compétences attendues des élèves.

- La perte de temps engendrée par les évaluations standardisées

Une large majorité des enseignants (70 %) considère que les évaluations standardisées entraînent une perte de temps significative, notamment dans les établissements à cycle long (de la sixième à la terminale) et dans ceux où le nombre de salles disponibles est inférieur au nombre de classes, obligeant ainsi à recourir à un système de rotation. L'enseignant E-17 déclare à ce sujet : « Il faudrait supprimer les évaluations standardisées, car elles occasionnent une perte de temps et ne reflètent pas le véritable niveau des apprenants. Trop de temps est consacré à la correction des copies, et les délais courts empêchent d'introduire de nouveaux contenus, ce qui conduit parfois à évaluer deux fois le même contenu ».

- Les fuites de sujets et la tricherie

Les pratiques de fraude constituent un problème récurrent. En effet, 83 % des enseignants interrogés affirment que les évaluations standardisées sont entachées par la fuite des sujets et par la tricherie. Depuis leur instauration dans l'académie de Saint-Louis, de nombreux cas de fraude ont été recensés et signalés aux autorités académiques. Le phénomène a atteint son paroxysme lors de l'année scolaire 2023-2024, où des fuites ont été constatées dans toutes les disciplines. Ces pratiques frauduleuses ont été facilitées par l'usage des téléphones portables, notamment via les réseaux sociaux et les outils d'intelligence artificielle.

- Les insuffisances liées aux sujets et la charge de travail supplémentaire

Les chefs d'établissement dénoncent également le manque de rigueur dans l'élaboration des sujets, qui comportent parfois des erreurs ou s'éloignent des compétences visées. Dans le privé, ils relèvent que certaines évaluations régionales sont fondées sur des contenus déjà dépassés ou ayant déjà fait l'objet d'évaluations internes ou zonales, ce qui, selon eux, fausse l'appréciation du niveau réel des apprenants. L'un d'eux affirme que « les évaluations mesurent moyennement les compétences des élèves, car le niveau de progression n'est jamais le même. Ce problème doit être réglé en amont ».

À l'instar des enseignants et des apprenants, les chefs d'établissement mentionnent la tricherie et les fuites d'épreuves comme un problème récurrent. De leur côté, les IEMS et les formateurs mettent en avant les difficultés rencontrées dans l'application de la pédagogie différenciée dans des classes pléthoriques et hétérogènes.



Ils insistent également sur la lourdeur du dispositif, qualifiant les PHARES de « lessivant » en raison du volume important de copies à corriger, en particulier pour les enseignants bivalents. Enfin, le respect du quantum horaire reste problématique en raison du temps consacré aux évaluations.

- L'insuffisance de la formation aux PHARES

Bien que seulement 8 % des enseignants expriment un besoin explicite de formation aux technologies éducatives, les IEMS et les formateurs soulignent l'existence d'un déficit de formation et d'appropriation des PHARES. Cette formation apparaît pourtant comme une condition indispensable à la réussite de la progression harmonisée et, par extension, à l'équité des évaluations standardisées.

- Une remédiation incomprise

La quasi-totalité des enseignants interrogés (85 %) déclare pratiquer la remédiation. Celle-ci prend généralement la forme d'un retour, lors de la correction en classe, sur les difficultés rencontrées par les apprenants. Cependant, cette approche, jugée trop classique, ne correspond pas aux recommandations officielles. Le décret n°2014-633 du 7 mai 2014, fixant les modalités d'évaluation des apprentissages dans les cycles moyen et secondaire, stipule en son article 4 que « à l'issue de chaque évaluation, des séances de remédiation sont organisées par les professeurs ou les organes pédagogiques afin d'aider les apprenants en difficulté ».

Conformément aux dispositions des PHARES (2021), ces séances doivent cibler les apprenants n'ayant pas atteint la moyenne, être suivies d'une nouvelle évaluation et donner lieu à une révision de la note initiale. Or, le non-respect de ces prescriptions résulte notamment de la pression exercée par le programme exhaustif à dérouler, des contraintes liées aux progressions harmonisées, de la pléthore et de l'hétérogénéité des classes, ainsi que du déficit de formation et d'appropriation des outils de remédiation.

2.3. Recommandations des acteurs pour l'amélioration de la mise en œuvre des PHARES

Cette section présente les pistes d'amélioration proposées par les différents acteurs en vue d'optimiser la mise en œuvre des PHARES. Dans la mesure où plusieurs recommandations convergent, elles seront exposées de manière thématique, sans distinction selon les catégories d'acteurs.

- Sécurisation des épreuves et lutte contre les fuites

La question de la fraude est récurrente et a suscité des propositions convergentes de la part des élèves, enseignants, chefs d'établissement et corps de contrôle. Tous soulignent la nécessité de restreindre l'accès aux épreuves, de clarifier les responsabilités et de sanctionner les auteurs de fuites. Certains suggèrent, pour les évaluations régionales des classes d'examen (troisième et terminale), de confier la centralisation des épreuves à l'Inspection d'Académie (IA). Celle-ci serait chargée d'acheminer les enveloppes scellées dans les établissements, à l'image du dispositif mis en place par l'Office du baccalauréat. Le document de référence des PHARES précise d'ailleurs que les établissements doivent contribuer à l'organisation matérielle à hauteur de trois cents (300) francs CFA par élève, une somme logée dans un compte géré par l'IA qui est responsable de l'organisation des évaluations.

- Réduction de la perte de temps et préservation du quantum horaire

Afin de limiter l'impact des évaluations standardisées sur le déroulement des enseignements, les acteurs proposent de les restreindre aux seules classes d'examen, ce qui éviterait la perte d'une semaine de cours, variable selon les établissements et leurs conditions matérielles. D'autres suggèrent de circonscrire ces évaluations aux disciplines dominantes en fonction des séries : les matières scientifiques pour les séries S1 et S2, et les matières littéraires pour les séries L2 et L'.

- Harmonisation du niveau d'avancement dans l'exécution des programmes

Selon plusieurs enseignants, la réussite des évaluations standardisées suppose en amont une progression homogène dans l'exécution des programmes. Cela implique une redynamisation des cellules pédagogiques, considérées comme un cadre privilégié de réflexion et d'innovation. Ainsi, l'enseignant E-20 recommande de « régler d'abord des préalables tels que l'harmonisation des progressions dans les cellules zonales, départementales ou régionales et de veiller au respect de la progression par tous les enseignants ». Dans la même perspective, l'enseignant E-13 insiste sur la nécessité d'une « progression concertée et harmonisée de manière hebdomadaire »

Du point de vue des chefs d'établissement, selon le CE-1, « les sujets doivent tenir compte du rythme de progression dans l'exécution des programmes, et les coordonnateurs de cellules doivent être impliqués dans l'élaboration des sujets, sous la supervision des formateurs et des IEMS » Une telle harmonisation favoriserait des évaluations plus justes et équitables, garantissant une égalité des chances entre les apprenants du public et du privé.

- Respect des dispositifs de remédiation prévus par la réglementation

Le décret n°2014-633 du 7 mai 2014, fixant les modalités d'évaluation des apprentissages dans les cycles moyen et secondaire, institue la remédiation comme un droit pédagogique. Pourtant, sa mise en œuvre demeure insuffisante. L'IEMS-1 recommande d'« évaluer les PHARES afin de les reformuler dans une logique plus souple, alléger les programmes et la pression évaluative, et créer un organe de suivi local des contraintes pédagogiques ». Le formateur F-2 plaide, quant à lui, pour une réduction du programme, l'aménagement d'heures dédiées à la remédiation et la formation des enseignants sur les outils et modalités de celle-ci, afin d'assurer une application conforme et efficace.

3. Discussion

Dans l'Académie de Saint-Louis, les positions des acteurs à l'égard de la mise en œuvre et de la pertinence des PHARES apparaissent ambivalentes. Le bilan reste donc contrasté, révélant à la fois des réussites et des limites liées à l'application des progressions harmonisées et des évaluations standardisées.

Du côté des apprenants, les PHARES sont perçus comme un outil pertinent d'évaluation individuelle et institutionnelle. La majorité exprime une satisfaction concernant l'attribution des crédits horaires et la clarté des consignes, bien que les disciplines scientifiques soient jugées insuffisamment dotées en temps d'enseignement. Pour les élèves de terminale, les évaluations standardisées, souvent



assimilées à des examens blancs, constituent une préparation utile aux épreuves certificatives. Cette perception rejoint les conclusions de Sall (2017), selon lesquelles ces évaluations favorisent une mise en condition préalable aux examens en ces termes « L'un des avantages est, par exemple, de préparer les élèves aux éventuels examens en les mettant dans les conditions similaires. C'est pourquoi, l'idée fut favorablement saluée par tous les collègues enseignants »

Les enseignants, pour leur part, reconnaissent les intentions positives des PHARES. Environ 67 % d'entre eux les jugent utiles, estimant qu'elles contribuent à une harmonisation de la progression et à des évaluations plus équitables à l'échelle régionale. Cette adhésion se traduit par l'intégration des recommandations des PHARES dans les pratiques pédagogiques de 75 % des enseignants. En outre, la réforme a dynamisé les cellules pédagogiques, renforçant leur rôle dans la chaîne de mise en œuvre.

D'autres acteurs (IEMS, formateurs et chefs d'établissement) soulignent également la valeur des PHARES comme instrument d'évaluation globale, permettant de mesurer non seulement les acquis des apprenants mais aussi l'efficacité des enseignants et des établissements. Selon eux, le dispositif constitue un levier de performance pour l'enseignement-apprentissage et une réponse à l'échec scolaire.

Cependant, plusieurs limites sont relevées. Pour les apprenants, les PHARES génèrent une charge de travail accrue et un stress important. Les évaluations, jugées longues et exigeantes, peuvent s'étendre sur une semaine entière. L'anxiété est renforcée par la rigueur des conditions d'examen et par le risque d'être évalué sur des contenus non encore étudiés. De plus, les écarts entre établissements publics et privés accentuent les inégalités : lorsque les épreuves privilégient un rythme d'avancement rapide, les élèves du public sont désavantagés ; inversement, un nivellement par le bas banalise l'évaluation pour ceux du privé. Ces disparités interrogent la pertinence et la fiabilité des évaluations, l'équité étant un fondement essentiel de tout dispositif d'évaluation. D'autres travaux à ce sujet confirment que ces évaluations peuvent être une source de travail supplémentaire et de stress pour les apprenants « Ainsi, lors d'une enquête qualitative menée dans un district de l'Ohio, 83 % des élèves de l'enseignement primaire et 45 % dans l'enseignement secondaire ont affirmé que les tests les avaient conduits à travailler davantage ». (Debard & Kubow, 2002 cités par Mons, N. (2009) p. 31).

Pour les enseignants, la mise en œuvre des PHARES implique une surcharge de travail considérable, notamment en matière de remédiation. Celle-ci exige l'organisation de séances supplémentaires, la confection de sujets adaptés et une correction additionnelle, sans allègement du programme. L'hétérogénéité des contextes (public/privé, effectifs pléthoriques, inclusion scolaire, diversité des niveaux) rend particulièrement difficile l'harmonisation des progressions. Pour étayer cette impossibilité d'avancer au même rythme, partageons notre propre expérience. En effet de 2023 à 2025, nous avons tenu des classes avec un déficient visuel d'où l'obligation d'appliquer une pédagogie inclusive. Pour prendre en charge cet apprenant, tout le contenu du cours écrit au tableau doit être verbalisé parce que le non-voyant apprend soit par l'écoute soit par le toucher. Ensuite tous les mots difficiles doivent être épelés pour qu'il puisse les écrire sans fautes. Non seulement il faut prendre en charge les besoins éducatifs particuliers (BEP) de cet apprenant dans les enseignements-

apprentissage, il faut aussi que l'évaluation soit inclusive avec des sujets adaptés à la déficience visuelle. C'est pour ces raisons que certains spécialistes de l'éducation affirment que les PHARES sont voués à l'échec.

Annoncé comme un levier de qualité et d'équité dans le système éducatif sénégalais, le programme PHARES (Progressions Harmonisées et Évaluations à Épreuves Standardisées) peine à convaincre sur le terrain. Derrière l'ambition de standardiser les progressions pédagogiques et les évaluations se cache une profonde méconnaissance ou un refus d'admettre l'hétérogénéité des contextes d'enseignement dans le pays (Sow, 2025)

Pour Sall. A, (2017), « il n'est pas évident que l'on soit, urbi et orbi, dans des mêmes niveaux de difficultés. A l'intérieur d'une même classe, la pédagogie différenciée (PD) s'impose très souvent du fait de la différence de niveau des élèves ».

C'est ce travail supplémentaire et le manque de formation qui entravent la remédiation, qui pourtant est un des aspects les plus importants de la mise en œuvre des PHARES parce qu'elle est orientée vers celui pour qui l'évaluation est faite (l'apprenant). Elle permet d'atteindre un objectif phare de la politique éducative, à savoir la réduction du taux d'échec scolaire.

C'est dans ce contexte que Faye (2024) déclare :

« Si l'harmonisation des progressions et la standardisation des évaluations ne sont en elles-mêmes superflues, c'est le traitement qu'il faut réserver à leur résultante naturelle (la remédiation) qui est totalement négligé. Or si tout ce que l'élève tire de ces évaluations est une simple note chiffrée, elles deviennent plus une perte de temps qu'une plus-value. Pour ne pas donner de solution, on peut tout simplement proposer une limitation du nombre d'évaluations et une systématisation de la remédiation après chacune d'elles. Ainsi aux PHAR (Progression harmonisée) et ES (Évaluations standardisées), on pourra associer la RS (Remédiation systématique) ».

D'autre part, les professeurs soulignent la perte de temps liée à l'organisation des évaluations standardisées dans le moyen secondaire. En effet l'évaluation peut prendre deux (2) semaines, soit une pour les classes de terminale et une pour les classes intermédiaires (seconde et première). Avec les six (6) évaluations dont trois (3) au premier semestre et trois (3) au second semestre, la perte peut aller jusqu'à douze (12) semaines soit 3 mois.

C'est la même tendance au niveau primaire, d'après les travaux de Diakhaté (2025)

« Je vais sans doute surprendre beaucoup en disant, pour ma part, lorsque je veux être gentil, que les évaluations dans notre système éducatif sont inutiles. Comme je ne cherche pas à être gentil, je répondrai que nos évaluations sont à la limite dommageables...les évaluations occupent ainsi 23 jours au minimum à l'élémentaire et 24 jours pour le moyen. Il faut y ajouter quelquefois des jours de révision accordés aux élèves pour « préparer la composition ».

Une des limites des PHARES pointées du doigt par toute la communauté (apprenants, enseignants, chefs d'établissement, formateurs et IEMS) est la fuite persistante des épreuves qu'il urge d'éradiquer pour une des évaluations plus sérieuses, équitables, qui reflètent le vrai niveau des élèves. Ces fuites ne sont pas l'exclusivité de l'Académie, elles sont monnaie courante dans les évaluations régionale et nationale. Dans l'académie de Thiès, les collègues du lycée Malick Sy ont refusé de participer aux évaluations régionales du second semestre de l'année 2025 parce que les épreuves



avaient fuité. Beaucoup de candidats au BFEM de la même année ont été arrêtés pour détention d'épreuves et de corrigés des sujets de plusieurs disciplines dans les régions de Louga et de Dakar.

Les chefs d'établissement, les formateurs et les Inspecteurs de l'Enseignement Moyen et Secondaire ont tous indexé le manque de formation et d'appropriation des PHARES par les enseignants, qui après les apprenants sont les acteurs les plus importants pour la mise en œuvre de cette innovation. Pour y arriver ils proposent de relever les défis liés à la formation des enseignants à l'évaluation et surtout à la remédiation qui constitue le plus grand obstacle et l'assouplissement des PHARES pour sa mise en œuvre.

Conclusion

Les PHARES, instaurés en 2021 dans le moyen secondaire, traduisent la volonté des autorités éducatives de renforcer l'équité et la qualité par la standardisation des progressions et des évaluations.. Toutefois, après cinq années de mise en œuvre, le bilan reste mitigé dans l'académie de Saint-Louis et par extension, au niveau national si on se réfère aux avis des experts et acteurs des autres académies. Au regard du bilan des PHARES, bien que mitigés on comprend que les limites de la mise en oeuvre sont plus importantes que les réussites. Si les intentions sont saluées et certains effets positifs constatés, les difficultés liées à la lourdeur organisationnelle, aux fuites d'épreuves, aux inégalités structurelles et à la formation des enseignants en limitent fortement l'efficacité. Ces résultats appellent les décideurs à interroger les conditions réelles d'application des évaluations standardisées et à envisager un assouplissement du dispositif, de manière à concilier équité, efficacité pédagogique et adaptation aux divers contextes d'enseignement. Nous osons espérer que les réformes annoncées des curricula vont prendre en charge les manquements liés à l'application des PHARES.

Références bibliographiques

Ouvrages

Durand, M.-J., & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats* (2^e éd.). Éditions Marcel Didier.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau pédagogique.

Articles de revues scientifiques

De Ketele, J.-M. (1989). *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation*. Cahier de la Fondation Universitaire, Université et Société : le rendement de l'enseignement universitaire.

De Ketele, J.-M., & Gérard, F.-M. (2005). *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences*. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1087028ar>

Diédhiou, S. B. M. (2018). *Comment le Sénégal passe à l'évaluation formative*. *Cahiers pédagogiques*, 543(2), 6. <https://doi.org/10.3917/cape.543.0006a>

- Dramé, M., et al. (2021). Analyse des pratiques d'évaluation des enseignants de l'élémentaire en évaluation des compétences de palier dans les trois domaines du CEB. FASTEF, AUF.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 47-72. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>
- Sakho, I. (2022). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences à l'élémentaire au Sénégal : Fondements paradigmatiques et nécessité d'adaptation des pratiques. *Revue Internationale des Sciences et Technologies de l'Éducation*, 2, 45-63.
- Thiam, O., & Chnane-Davin, F. (2017). L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 101-118. <https://doi.org/10.4000/cres.3037>
- Diouf, P. B. (2022, novembre). Pertinence et validité des situations d'évaluation de l'enseignement moyen général du Sénégal : Cas des épreuves standardisées des SVT administrées à l'Inspection d'Académie de Dakar, de 2016 à 2019. Colloque international Recherche en Éducation pour le Développement, UFR-SEFS/UGB, Saint-Louis, Sénégal. <https://hal.science/hal-04478519>
- Diouf, P. B. (2020). Objectifs d'apprentissage évalués dans les épreuves standardisées en SVT de l'Inspection d'Académie de Dakar, 2016-2020.

Documents institutionnels

- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2021). Dispositif national de mise en œuvre des progressions harmonisées et des évaluations à épreuves standardisées (PHARES).
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). Decret 2014-633, fixant les modalités des apprentissages dans les cycles moyen et secondaire général

Articles de presse, blogs et sources en ligne

- Bonardi, L. (2024, 6 juin). Repenser l'évaluation des élèves au Sénégal. Edusenvitrine. Consulté le 20/07/2025 sur <https://edusenvitrine.com/2024/09/29/osons-leducation-de-la-necessite-imperieuse-de-revoir-levaluation-des-apprentissages-au-senegal/>
- Diagne, O. S. (2024, juin). PHARES : un programme aveugle aux réalités du terrain scolaire ? Senenews. Consulté le 13/09/2025 sur https://www.senenews.com/actualites/phares-un-programme-aveugle-aux-realites-du-terrain-scolaire-par-oumar-sow-diagne_536905.html
- Diakhaté, K. (2024, décembre). À quoi servent les évaluations au Sénégal ? Blog personnel. Consulté le 25/09/2025 sur <https://kabadiakhate.blogspot.com/2024/12/a-quoi-servent-les-evaluations-au.html>
- Faye, T. (2024, décembre). À quoi servent les évaluations au Sénégal ? Consulté le 24/09/2025 sur <https://web.facebook.com/kaba.diakhate.71/posts/pfbid0SCm1HBHWJiK69BKwMeD3phRvpv6Bjz2u7ohYLzhmXfcFeagioqg5cCZEtorWWzHpl#:~:text=Analyse%20pertinente%20cher,Merci%20beaucoup%20encore%20>
- Sall, A. (2017). Les évaluations standardisées : Un vœu pieux, une mise en œuvre qui déraile. Ndarinfo. Consulté le 10/07/2025 sur https://www.ndarinfo.com/LES-EVALUATIONS-STANDARDISEES-un-voeu-pieux-une-mise-en-oeuvre-qui-deraille_a18212.html