

ANALYSE DES PRATIQUES DE CLASSE DES ENSEIGNANTS DE L'INSPECTION NIAMEY V EN MATIERE D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES (EAS)

Résumé

Le problème de la formation en EAS reste actuel au Niger en dépit de sa systématisation par la Réforme de 1988 et la Loi d'orientation du système éducatif nigérien (LOSEN, JO n°13 du 1er juillet 1998) en son Article 73. La présente étude tente de vérifier l'hypothèse selon laquelle les difficultés des pratiques de classe des enseignants en matière d'EAS sont liées à l'insuffisance de formation en EAS. Ainsi, 106 enseignants ont été soumis au questionnaire, 38 à l'entretien semi-directif, 19 autres à l'observation. A cela, s'ajoutent 19 directeurs d'école et 10 responsables de l'éducation soumis à l'entretien semi-directif et 120 cahiers d'élèves examinés.

Les analyses statistiques et celles du contenu révèlent que l'EAS pratiquée par les enseignants de l'inspection Niamey V est à prédominance sommative et ne prend pas véritablement en compte les pratiques différenciées et individualisées.

Mots clés : pratiques de classe, évaluation sommative, enseignants du primaire, différenciation, Niamey V.

Abstract

The problem of training in ESL remains current in Niger despite its systematization by the 1988 Reform and the Orientation Law of the Nigerian Education System (LOSEN, OJ No. 13 of 1 July 1998) in its Article 73. The present study attempts to test the hypothesis that the difficulties of teacher class practices in SLE are related to the lack of ESL training. Thus, 106 teachers were submitted to the questionnaire, 38 to semi-directive interview, 19 to observation. In addition, there are 19 school principals and 10 education officers who are subject to the semi-directive interview and 120 student notebooks examined. Statistical and content analyzes reveal that the ESL practiced by teachers at the Niamey V inspection is predominantly summative and does not really take into account differentiated and individualized practices.

Key words: classroom practices, summative assessment, primary school teachers, differentiation, Niamey V.

Introduction

Conformément à l'esprit de la Loi d'orientation du système éducatif nigérien (LOSEN), notamment ses exigences en matière de qualité d'égalité des chances et d'équité, l'Etat du Niger a pris de grandes initiatives (programmes) mettant en œuvre ces idéaux (exigences) en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage. Ainsi, il a été élaboré un Programme décennal de développement de l'éducation (PDDE) en 2003/2013 puis le Programme sectoriel de formation et de l'éducation (PSEF) en 2014/2024.

En plus de ces programmes, le Niger a adhéré aux conventions et accords internationaux en matière d'éducation dont la plus importante est relative à la Déclaration mondiale sur l'Education pour tous (EPT), tenue à Jomtien en Thaïlande en 1990. Celle-ci constatait qu'au plan mondial, l'EPT était insuffisante dans l'ensemble et qu'elle devait être améliorée. En 2000, c'est-à-dire dix ans plus tard, le Cadre d'action de Dakar a défini les objectifs de l'EPT relatifs à la promotion de la qualité de l'enseignement/apprentissage.

En effet, suite à la persistance des échecs scolaires en dépit des réformes engagées et des conventions internationales relatives à la qualité signées par le Niger, il a été posé la question de savoir si l'une des réponses aux échecs scolaires n'est pas la systématisation de l'EAS. C'est dans ce cadre qu'intervient la présente étude portant sur l'analyse des pratiques de classe des enseignants de l'inspection Niamey V en matière d'EAS.

Le présent article comporte cinq (5) parties à savoir la problématique, la revue de littérature, méthodologie les résultats et la discussion.

1. Problématique

Au Niger, le taux brut de scolarisation (TBS) a enregistré une progression significative entre la période 2007-2008 à 2009-2010 où il est passé de 62,10% à 72,90 %. (MEN/A/PLN, DESQ, rapport d'EAS) 2011 :23). Cette performance est le résultat des actions conjointes et de la forte mobilisation de l'ensemble des acteurs du système autour du Programme décennal de développement de l'éducation (PDDE).

Comme, il fallait s'y attendre, l'accroissement du TBS a engendré une forte demande en enseignants. Pour faire face à ce besoin en enseignants et, en même temps réaliser les objectifs de la scolarisation universelle, le Ministère de l'éducation nationale (MEN) a procédé à la contractualisation de l'enseignement en 1998. C'est ainsi que, de 2000 à 2010, la proportion des contractuels est passée de 17 % à 82% de l'effectif total des enseignants. Cette option a rehaussé de façon significative le nombre des enseignants en 2000-2010.

Cette massification des enseignants contractuels a posé la problématique de formation des enseignants sur le terrain. Le rapport de l'évaluation nationale 2011-2012 fait état du recrutement de 12.000 enseignants contractuels sans formation de base. Selon ledit rapport, le recours à ce type d'enseignants sans formation de base entache la qualité des apprentissages dans les écoles.

Au regard de la problématique de la formation initiale et continue des enseignants de cycle de base1, il est important de mettre l'accent sur la formation des enseignants en évaluation des apprentissages scolaires conformément à la réforme des programmes de 1987. Celle-ci recommandait la culture d'une évaluation systématique des apprentissages scolaires au Niger.

Cette prise de position est liée au déficit de formation continue en matière d'évaluation et à la faiblesse des résultats constatée dans les écoles, au regard des différents modes d'évaluations variés que les enseignants pratiquent. (Rapports d'EAS, 2000, 2005, 2007, 2011). Pour illustrer cette affirmation, le rapport de l'évaluation nationale (2011) indiquait que les élèves du primaire, du Cours élémentaire 2^{ième} année (CE2) et ceux du Cours moyen 2^{ième} année (CM2), n'ont pas atteint le seuil minimal de réussite en français et en mathématiques.

S'agissant toujours des dispositions formelles et juridiques relatives à l'évaluation, il faut également noter que la LOSEN stipule en son Article 73 que l'évaluation doit concerner l'ensemble des composantes du système éducatif. Cependant, en dépit de cet environnement favorable à la systématisation de l'évaluation au Niger, les évaluations nationales ne s'appliquent pas à toutes les chaînes du système éducatif au Niger dans la mesure où elles se sont focalisées exclusivement sur les performances des élèves comme en témoignent les évaluations récentes ci-après : 1) dans le cadre du suivi du PDDE, une première évaluation nationale des acquis scolaires (2005) a vérifié comment les enfants nigériens profitent réellement de l'école grâce aux efforts de ce programme ; 2) une seconde évaluation des acquis scolaires (2007) indiquait que les performances des élèves qui étaient déjà faibles en 2005, ont fortement chuté (2007) à la fois en français et en mathématiques dans toutes les classes observées, CP, CE2 et CM2. (MEN/A/PLN, Rapport d'EAS, 2011:27) dont les résultats et 3) une troisième évaluation des acquis scolaires (2011) visait à mesurer l'impact des actions réalisées durant la deuxième phase du PDDE.

Les évaluations qui portent sur les pratiques de classe destinées à accompagner les apprentissages scolaires au quotidien sont les formes d'évaluation les plus négligées. La focalisation sur les pratiques de classe des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages scolaires paraît intéressante pour déterminer la part de celles-ci dans la baisse de performance des rendements scolaires des élèves du primaire au Niger en général et dans les difficultés d'apprentissages en particulier.

La question principale de recherche est la suivante: quelles difficultés rencontreraient les enseignants de l'inspection Niamey V dans la mise en œuvre de l'EAS durant leurs pratiques de classe ?

Pour répondre à cette question, nous avons formulé l'hypothèse de recherche ci-après : les difficultés des pratiques de classe des enseignants en matière d'EAS sont liées à l'insuffisance de formation en évaluation des apprentissages scolaires.

2. Revue littéraire

A présent, il existe de publications, de textes et de sites web alimentant le domaine de l'évaluation. Au nombre de ces ouvrages et sites, quelques-uns nous paraissent intéressants dans le cadre de la présente étude.

En effet, des recherches ont montré que l'évaluation des apprentissages scolaires améliore les acquis des élèves aussi bien dans les discours que dans la pratique. Elle est (1) un outil d'aide aux apprentissages tout au long des interventions Pédagogiques (Gérard, 2013 ; Morissette, 2010 ; Diédhiou, 2018 ; Morissette & Compaoré, 2012 ; Mottier Lopez, 2015) ; (2) un nœud des réformes, en ce sens qu'elle peut en compromettre les orientations et pervertir leur mise en œuvre (Sakho, 2018) ; (3) un instrument qui prédit si un individu sera capable de répéter à l'avenir le type d'opération qu'on l'a vu accomplir une ou plusieurs fois en situation d'évaluation. (Rey, 2012).

Notons qu'au-delà de l'intérêt de l'évaluation que traduisent ces écrits pour les acquis des élèves, ces auteurs mettent en lumière de façon implicite les fonctions de l'évaluation de l'EAS que sont la régulation, la prédiction et la certification.

Cette mise en exergue des fonctions de l'évaluation induit l'idée de sa typologie. A ce sujet, d'autres études en distinguent plusieurs (Endrizzi & Rey, 2008 ; Amigues & Zerbato-Poudou, 1996 ; Galy & Coulibaly, 2016). Au nombre de ces types d'évaluation, le type formatif est le plus laborieux (1) parce qu'il améliore le rendement scolaire, privilégie le dialogue maître-élève au moyen d'un feedback direct et confère à l'enseignant un rôle déterminant le processus de remédiation (Amigues & Zerbato-Poudou :147). Il recouvre, en outre, autant d'interventions individuelles que de groupe (Morissette, 2010 : 4).

Comme on le remarque, l'évaluation formative s'est développée essentiellement sur un plan théorique (Mottier Lopez, 2015). Cependant, si l'évaluation en général et l'évaluation formative en particulier est la forme la mieux indiquée pour améliorer les acquis des élèves, on peut se demander comment

les enseignants la pratiquent-ils en situation de classe. La question de l'articulation entre la théorie et la pratique en évaluation devient un aspect déterminant à ne pas occulter aussi bien dans le discours que dans la pratique. C'est ce que Scallon (1998 : 3) a démontré en traitant du rapport entre le discours et la pratique. Sur le plan théorique, les fonctions de l'évaluation et les attentes formulées à l'endroit des apprentissages sont en phase et se complètent. Cependant, dans la pratique, un grand pont sépare les deux pôles. Cet auteur estime qu'il est donc difficile d'atteindre les finalités de l'évaluation si la théorie ne s'accorde pas avec la pratique. Aussi, un véritable changement de comportement chez les apprenants et une promotion efficace des pratiques évaluatives ne seront-ils pas obtenus lorsque l'évaluation se confine exclusivement sur les moyennes générales comme mode de sanction ou de reconnaissance de compétence.

Scallon (1998, op.cit.) poursuit son analyse en dressant une critique de fond sur la pratique des évaluations. Il ajoute que l'évaluation ne peut pas assumer sa fonction de régulation lorsque ce sont les premiers résultats, c'est-à-dire sans droit de reprise qui sont consignés en cours de route pour être utilisés ultérieurement en guise d'évaluation finale. A la suite de cette observation, il propose deux approches ou paradigmes marquant l'évaluation pédagogique: «évaluation-jugement » et «mesure-évaluation-décision».

Selon lui, l'approche «évaluation-jugement» centrée sur l'enseignant réduit l'évaluation formative à l'expression d'un sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard d'un processus ou d'un résultat d'apprentissage dans une situation de communication entre un enseignant et un enseigné. Cette approche est inscrite, selon Bloom cité par Amigues & Zerbato-Poudou (1996), dans l'ordre des impressions générales émises par l'enseignant. C'est pourquoi elle renferme des subjectivités: «les opinions se forment à un niveau inférieur à celui de la prise de conscience et l'individu peut ne pas être pleinement conscient des indices ou des bases sur lesquels se fondent des évaluations» (Scallon, 1998 : 14).

Lorsque les jugements issus d'une évaluation se limitent à des impressions générales sans critères explicites, ces dernières ne favorisent pas l'amélioration des résultats des élèves. Ces jugements visent principalement la sélection des élèves sur une base normative. Une telle pratique de l'évaluation s'érige fréquemment en principe dans les écoles où une culture d'évaluation n'est pas à l'ordre du jour.

Quant au paradigme «mesure-évaluation-décision», il imprime à l'acte d'évaluer une nouvelle dimension étant donné qu'il recommande à l'enseignant de s'appuyer sur les résultats des élèves afin de juger leur travail et prendre des décisions. Toutefois, cette approche présente des limites dans la mesure où elle ne satisfait pas à toutes les exigences (complexité) d'un acte d'évaluation c'est-à-dire «un processus de comparaison entre un produit observé (résultat scolaire) et un modèle de référence construit par la personne qui évalue ». (Scallon, 1998 : 22). La prise de décisions implique l'idée d'orientation. C'est pourquoi celle-ci exige de l'évaluateur un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables permettant d'assumer sa responsabilité d'orienteur scolaire.

Dans le même ordre critique des pratiques de l'évaluation, Tardif (2006) affirme que l'évaluation des apprentissages selon la perspective béhavioriste présente des insuffisances. En effet, c'est un paradigme d'évaluation qui met beaucoup plus l'accent sur des aspects sommatifs que des aspects formatifs. Cette pratique d'EAS, relève de type photographique, c'est-à-dire qu'elle se présente comme une sorte d'additions, de photos que l'on juxtapose les unes aux autres. A ce niveau, l'évaluation porte davantage sur des ressources à travers une liste de questions axées sur des savoirs et des savoir-faire dont le but est de produire des notes pour classer les élèves en fort et en faible.

Kolomi (2009), Anche (2007) & Alher (2003) ont également analysé la pratique d'EAS, dans son rôle formatif, dans leurs mémoires de maîtrise pour l'obtention de diplôme d'inspecteurs de l'enseignement de base¹. En effet, toutes ces études ont révélé que la pratique en matière d'évaluation formative se heurte à des nombreuses difficultés : ils ont, par exemple, démontré que la majorité des

enseignants conduisent mal l'évaluation formative pour des raisons que sont l'insuffisance de la formation continue et initiale, l'imprécision des objectifs d'évaluation, les difficultés de formulation ou de reformulation des questions d'évaluation etc.

En définitive, notons que la littérature portant sur la pratique de l'évaluation des apprentissages scolaires est très foisonnante. Elle comporte des productions riches et variées, émanant de divers auteurs ayant des perceptions tantôt convergentes tantôt divergentes. Cette multitude d'auteurs et de productions fait de l'évaluation un champ d'études potentiellement vaste. Cela dit, l'étude sans être exhaustive, se focalise sur quelques productions ayant trait à la pratique des enseignantes en matière d'EAS.

En effet, de tous les auteurs (Tardif, 2006 ; Amigues & Zerbato-Poudou, 1996) étudiés, il se dégage le constat selon lequel l'évaluation critériée décrivant au mieux ce dont un élève est capable est abordée. Le système traditionnel d'évaluation longtemps lié à une pédagogie de l'émulation voire de la compétition a été mis en cause par de nombreux auteurs à cause du contrôle des acquis des élèves qui s'effectue par les biais des notes et le classement. On passe alors d'une évaluation-sanction unanimement balayée par les acteurs de l'école vers une évaluation constructive qui favorise la promotion des individus, la progression des apprentissages, en s'appuyant sur des situations complexes et des outils d'évaluation adéquats.

Néanmoins, malgré ce renouveau dans le vocabulaire et dans la démarche de l'évaluation, des manquements persistent dans la conception théorique et pratique de l'évaluation des apprentissages scolaires au Niger. En effet, ces auteurs n'ont pas pris l'évaluation dans toutes ses acceptions. Elles ont privilégié l'évaluation à visée formative au détriment des évaluations diagnostique et sommative. L'évaluation sommative est mise en cause par ces auteurs qui estiment qu'elle enferme les élèves dans un système de contrôles successifs sans leur laisser le temps de comprendre et d'apprendre.

Contrairement à cette position, les évaluations diagnostique et sommative, si elles sont suivies de remédiations, jouent un rôle important dans la formation des élèves. Par exemple, le fait d'évaluer les élèves en début d'année scolaire va permettre à ces derniers, à leurs parents et aux enseignants de disposer d'une source de données, du temps et de l'information nécessaires pour planifier le programme des élèves, proposer des méthodes d'apprentissage plus personnalisées pour le reste de l'année scolaire.

En dépit de l'abondance des écrits sur l'évaluation formative, censée améliorer les apprentissages, des difficultés persistent aussi bien dans les procédures de contrôle des enseignants que dans leurs déclarations. Comme on le constate, la pratique en matière d'évaluation des apprentissages scolaires n'est efficace que si elle est effectuée dans toutes ses dimensions: diagnostique, formative et sommative. Ces différentes formes d'évaluation n'ont pas les mêmes effets (Endrizzi & Rey, 2008, *ibid.*). Chacune d'elles doit jouer sa partition dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement /apprentissage.

3. Méthodologie

Pour mener à bien cette étude, nous avons fait recours à une approche mixte de recherche : la méthode qualitative et la méthode quantitative. L'étude a concerné 182 enseignants de base 1 de l'inspection Niamey V (y compris les directeurs d'école) et 10 responsables de l'éducation à savoir les chefs de divisions, les chefs de service et les conseillers pédagogiques en charge de la formation initiale et continue.

L'échantillon est aléatoire simple. Il comporte 19 écoles dont 3 privées et 16 publiques, soit le 1/3 de l'ensemble des écoles de la commune V de Niamey. Les 182 enseignants retenus sont répartis comme suit 1)106 enseignants ont été soumis au questionnaire, 2) 38 autres enseignants ont été soumis à l'entretien semi-directif, 3)19 autres enseignants ont été observés en situation de classe et 4) 19 directeurs d'école ont été soumis à l'entretien semi-directif. Notons que l'observation a concerné également 120 cahiers des élèves et 19 cahiers de préparation des enseignants.

Les outils ayant servi à la collecte des données sont se présentent comme suit :

- le questionnaire relatif à la formation initiale et à la formation continue en évaluation des apprentissages scolaires a été soumis aux enseignants ;
- les guides d'entretiens individuels semi-directifs relatifs à la pratique de classe en matière d'EAS ont concerné les enseignants, les directeurs d'école et les responsables de l'éducation ;
- la grille d'observation relative à la pratique de classe en matière d'EAS a porté sur les leçons de mathématiques et de français. Elle a été élargie aux cahiers de préparation des enseignants et aux cahiers de devoirs des élèves.

Les données relatives au questionnaire ont été traitées sous SPSS version 18 pour en ressortir les valeurs et tendances nous intéressant. Quant aux données qualitatives elles ont été traitées selon la méthode d'analyse de contenu qui consiste à faire ressortir les occurrences par item. La démarche a permis d'abord d'identifier les répondants par question, puis les répartir et les classer en fonction des catégories thématiques. Enfin, les fréquences d'apparitions des catégories thématiques ont été comptabilisées à travers les énoncés. A la suite de ce décompte, il a été procédé à l'analyse et à l'interprétation des résultats (Bardin, 1991).

A la suite de la méthodologie de mise en œuvre, nous avons abouti aux résultats ci-dessous

4. Résultats

4.1. Données sociodémographiques et professionnelles

Notre échantillon est composé de 84 % de femmes et 16% d'hommes. Cette tendance tend vers la féminisation du corps enseignant dans les écoles. Il est ressorti de l'étude que 88,88% enseignants interrogés sont jeunes et ont un âge compris entre 22 et 41 ans. La tranche d'âge des enseignants se situant entre 42 et 61 ans représente 11,32%. Il faut également noter que l'enquête a révélé qu'il y a plus d'enseignants contractuels (71,70%) que des titulaires.

Quant aux enseignants fonctionnaires de l'Etat ayant reçu une formation de base soutenue, ils représentent 28,30%. Les enseignants contractuels constituent l'effectif le plus important du corpus.

Tableau n°1: Statut des enquêtés.

| Statut | Fréquences | Pourcentages |
|--------------|------------|---------------|
| Contractuels | 76 | 71,70% |
| Titulaires | 30 | 28,30% |
| Total | 106 | 100,0% |

Il ressort de l'enquête que les effectifs des élèves dans les classes tenues par les enseignants enquêtés ont au minimum 10 élèves et au maximum 88 élèves. La moyenne des élèves par classe est de 42. Ajoutons que 54,72% des classes ont des effectifs inférieurs à la moyenne (42 élèves). Cette moyenne est légèrement supérieure au ratio élèves/enseignant déterminé par la Banque mondiale et l'Institut des statistiques de l'Unesco (ISU, 2012) qui est de 39 élèves / enseignant. Ces grands effectifs constituent un obstacle à la réussite de pratique de classe des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages scolaires (Diédhiou, 2013 ; Kelani, 2017).

4.2. Données relative à la formation initiale et continue

Concernant la qualification des enseignants, 88,6% d'entre eux affirment détenir un certificat de fin d'études d'école normale (CFEEN) ou du Certificat d'aptitude pédagogique (CAP), deux diplômes professionnels délivrés dans les écoles normales d'instituteurs (ENI).

Tableau n°2 : Niveau de qualification des enseignants.

| Diplômes | Fréquences | Pourcentages |
|--------------|------------|--------------|
| BEPC | 10 | 9,4% |
| CFEEN | 86 | 81,1% |
| BAC | 1 | 1% |
| CAP | 8 | 7,5% |
| Autres | 1 | 1% |
| Total | 106 | 100% |

Cette détention de diplôme professionnel laisse penser que ces enseignants peuvent pratiquer l'EAS avec professionnalisme, si on réfère aux travaux de Morissette & Compaoré (2012) qui affirment que le savoir-faire des professionnels est d'abord acquis au cours de la formation initiale, mais se construit et se consolide au fil de l'expérience.

Cependant, Mohamed Sagayar (2011) note que dans la politique de formation des élèves maitres du Niger, les contenus de cours correspondent peu aux réalités du terrain et sont dans la plupart du temps trop académiques et les enseignantes éprouvent des difficultés à traduire les connaissances en situation de classe.

S'agissant de la formation continue en EAS sur le terrain, 65,10% des enseignants ont déclaré n'avoir reçu aucun renforcement de capacité.

Tableau n°3 : Formation continue.

| Formation continue | Fréquences | Pourcentage |
|--------------------|------------|-------------|
| Oui | 37 | 34,90 |
| Non | 69 | 65,10 |
| Total | 106 | 100 |

Cela signifie que ces enseignants n'ont pas fondamentalement reçu l'encadrement de proximité en EAS de la part des acteurs de l'éducation censés assurer un suivi efficace de l'action éducative.

Ces déclarations des enseignants, en ce qui concerne, la formation continue sont confirmées au niveau de la gestion et de la réalisation de l'action éducative. En effet, plus de la majorité (67%) de responsables de l'éducation affirme avec insistance l'absence de formation modulaire spécifique en EAS. Cela semble une preuve évidente qu'il n'existe pas de modules ou des programmes de formations en EAS à l'intention des enseignants.

Les traces de la formation continue en techniques d'évaluation ont été vérifiées également auprès des directeurs d'école à travers des entretiens semi-directifs relatifs au bien-fondé de l'évaluation et les raisons d'utilisation de différentes formes d'évaluation dans les pratiques de classe. Le résultat indique qu'un peu plus de 71,42% des directeurs d'écoles assignent à l'évaluation des apprentissages scolaires une fonction sommative.

Tableau n°4 : Le bien-fondé de l'EAS.

| Catégories de réponses | Fréquences | Pourcentages |
|---|------------|--------------|
| Parce qu'elle assure une fonction sommative | 15 | 71,42% |
| Parce qu'elle assure une fonction formative | 6 | 28,58% |
| Total | 21 | 100% |

Cette inscription de l'évaluation dans un registre sommatif voire sanction traduit chez responsables de l'école un niveau très faible de perception de l'EAS. L'évaluation formative, régulatrice de l'apprentissage, est peu citée par les directeurs d'école, malgré, sa position dominante dans le processus enseignement/apprentissages qui fait d'elle un outil d'aide à l'apprentissage.

Pour ce qui est des raisons d'utilisation des formes d'évaluation, les avis des directeurs d'école disent que la forme écrite est la pratique d'évaluation la plus évoquée (71,42%). Elle est suivie de la forme collective (65%). Ces acteurs expliquent que l'évaluation écrite est plus utilisée parce qu'elle est la meilleure manière de vérifier l'atteinte des objectifs d'apprentissage ; la forme orale est utilisée parce qu'elle améliore la qualité de l'expression des élèves et sert à évaluer les matières orales à savoir le langage, l'élocution etc.

Quant à la forme collective, elle est la mieux adoptée pour évaluer les grands groupes. Elle permet d'évaluer plusieurs élèves en un temps record. La forme individuelle de l'évaluation a été très peu mentionnée par les directeurs d'écoles (33%). Ce qui prouve que ces directeurs d'école ont donc une connaissance limitée de la pédagogie différenciée qui donne un sens à l'enseignement en offrant aux enseignants des possibilités d'individualiser les apprentissages.

4.3. Données relatives à la pratique de classe en matière d'EAS

Les données relatives aux outils d'évaluation utilisés par les enseignants en situation de classe, la tendance indique les exercices écrits, les exercices oraux, le procédé de la Martinière, les items d'examens, les interrogations, les questions de contrôle de prérequis, les épreuves de compositions sont les outils d'évaluation les plus énumérés par les enseignants. Ils sont donc les outils d'évaluation les plus fréquents et les plus utilisés en situation de classe par les enseignants dans les écoles.

Tableau n°5 : Outils d'évaluation utilisés par les enseignants.

| Catégories de réponses | Fréquences | Pourcentages |
|--|------------|--------------|
| les exercices écrits | 23 | 13 % |
| le procédé de la Martinière (PLM) | 23 | 13 % |
| les exercices oraux | 23 | 13 % |
| les épreuves de composition | 23 | 13 % |
| les items d'examens | 23 | 13 % |
| les devoirs communs | 2 | 1 % |
| les interrogations | 23 | 13 % |
| les questions de contrôle de prérequis | 17 | 11 % |
| Confusion entre outils d'évaluation et matériel didactique | 15 | 10 % |
| Total | 172 | 100 % |

Cependant, tous ces outils d'évaluation utilisés ont été cités sans aucune précision de mode (exemple : écrit ou oral), de nature de correction (exemple : examen subjectif : rédaction), de procédure d'élaboration et d'utilisation (tests non standardisés) et d'objectif poursuivi (exemple : examen de maîtrise) qui aurait prouvé leur maîtrise des types d'évaluation et, en même temps, qui aurait servi à justifier les raisons de leur utilisation.

Les échelles et les notes correspondantes, les plus évoquées dans les déclarations des enseignants sont les échelles universelles de satisfaction qui consistent à classer les élèves selon leurs résultats (10/10= Parfait ; 00 /10= nul.. etc.). En effet, elles classent les élèves en faibles et en forts. Ce sont des échelles subjectives qui cachent les difficultés, ne décrivent pas parfaitement les notes, c'est-à-dire qu'elles ne les caractérisent pas. Par exemple, nul est un échelon qui renvoie à l'échec mais ne décrit pas les faiblesses ayant conduit à cet échec et dit que l'élève ayant reçu cette appréciation n'a rien compris. En réalité, tout n'est pas perdu, c'est peut être un problème d'opération qui explique cet échec. L'enseignant doit donc le déceler et le porter à la connaissance de l'élève à travers d'autres appréciations plus précises et plus indicatives.

Dans l'ensemble, les échelles et leurs notes correspondantes sont caractérisées par le laconisme, l'imprécision et l'implicite pour reprendre les termes de René Amigues et Marie –Thérèse Zerbato-Poudou (1996). Elles sont des descriptions des portraits généraux des élèves dont la fonction est donc de donner une vue générale du niveau de connaissance déterminé à partir des échelles incomplètes.

Les données relatives à la définition des objectifs d'apprentissage d'évaluation dans les fiches de préparation montrent que 89, 47% des enseignants assignent des objectifs à leurs leçons.

Tableau n°6 : Définition des objectifs d'apprentissage dans les fiches.

| Des objectifs sont prévus | fréquences | Pourcentage |
|--|------------|--------------|
| Des objectifs sont prévus dans les fiches | 17 | 89, 47 % |
| Des objectifs ne sont pas prévus dans les fiches | 2 | 10, 52 % |
| Total | 19 | 100 % |

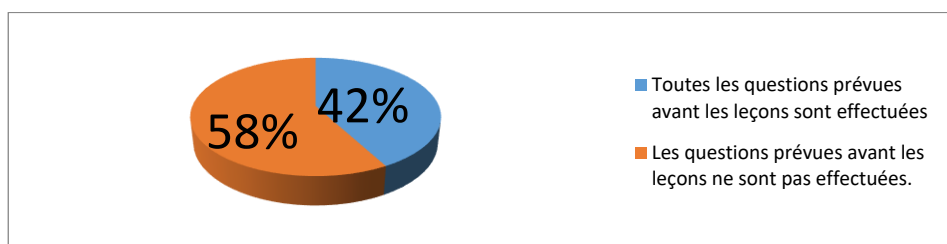
Quant aux résultats relatifs à la prévision des questions d'évaluation ou des exercices d'application, ils montrent que la majorité écrasante des enseignants ont prévu des questions d'évaluation avant, pendant et après les leçons. L'un dans l'autre, si cette tendance se maintient, elle offrira de bonnes perspectives en ce qui concerne la pratique d'EAS.

Tableau n°7 : Prévision des exercices d'application dans les fiches de préparation.

| Questions d'évaluation sont prévues | Fréquences | Pourcentage |
|--|------------|--------------|
| Des questions d'évaluations sont prévues avant, pendant et après dans les fiches | 16 | 84, 21 % |
| Toutes les questions d'évaluations ne sont pas prévues dans les fiches | 3 | 15, 78 % |
| Total | 19 | 100 % |

Il faut noter qu'un peu plus de la majorité des enseignants n'exécutent pas les exercices de contrôle de prérequis (les évaluations diagnostiques) qu'ils ont prévus dans leurs fiches. Cependant tous les enseignants observés (19/19) posent des questions d'évaluation pendant le déroulement des cours (les évaluations formatives).

Quant aux exercices d'application (les évaluations de contrôle), ils ne sont effectués pas par un peu plus de la majorité des enseignants (58 %). Si cette tendance s'accroît, les évaluations chez ces enseignants resteront partielles et ne donneront pas le gage d'une pratique systématique.



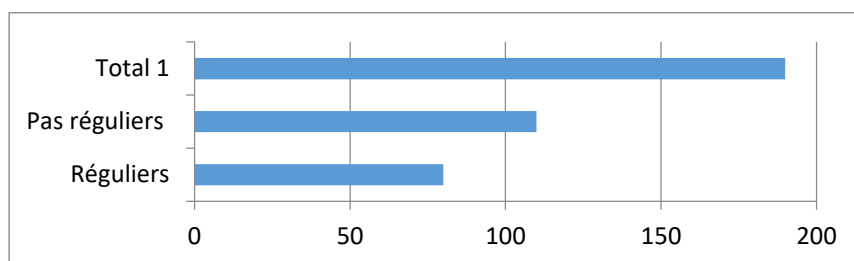
Graphique n°1: Niveau d'exécution des exercices d'application.

S'agissant de la congruence entre les questions d'évaluation et les objectifs, les données relatives à la grille d'observation indiquent que plus de la majorité des enseignants ne proposent pas à leurs élèves des exercices d'évaluation en lien avec les objectifs. Si les enseignants ne formulent pas correctement les objectifs d'apprentissage, une des pièces maîtresses de l'homogénéisation de l'évaluation, il y a donc lieu d'agir au plus pressé. Un recyclage en EAS dans les plus brefs délais de ces enseignants s'impose.

Tableau n°8: *Congruence entre les questions d'évaluation et objectifs d'apprentissage.*

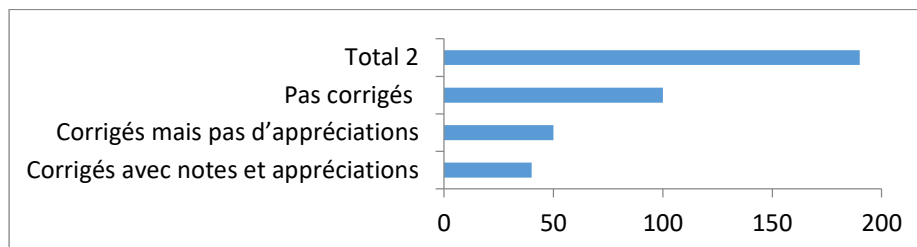
| Des questions d'évaluation sont en congruence avec les objectifs | Fréquences |
|---|-------------------|
| Les questions d'évaluation en lien avec les objectifs d'apprentissages. | 8 |
| Les questions d'évaluation ne sont pas en lien avec les objectifs d'apprentissages. | 11 |
| Total | 19 |

Les données en rapport à l'examen des cahiers des élèves ont indiqué que dans, presque tous les cahiers examinés, les exercices d'application ne sont pas réguliers. Cette irrégularité des questions d'évaluation dans les cahiers des élèves résulte de la mauvaise perception de l'évaluation par les enseignants. Or, les exercices d'évaluation sont, selon (Astolfi, 1997), des occasions permettant (s'ils sont bien appréciés et notés) aux enseignants de découvrir des erreurs didactiques, des erreurs de performance et des erreurs de compétence auxquelles l'enseignant apportera des traitements appropriés.



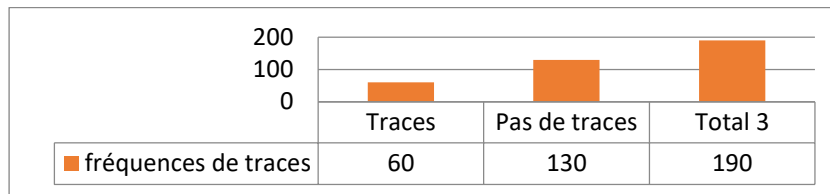
Graphique n°2: *Régularité des évaluations dans les cahiers des élèves.*

Les résultats relatifs aux notes et aux appréciations montrent que la quasi-totalité des enseignants ne corrigent pas les exercices effectués dans les cahiers des élèves avec appréciations et notes chiffrées. Cette mauvaise pratique des enseignants participe d'un dialogue didactique infructueux, (qui n'aboutit pas), c'est-à-dire qui ne promeut pas les échanges entre maître et élèves et qui ne fournit pas des informations nécessaires à la remédiation, à la métacognition et à l'autocorrection (Amigues & Zerbato-Poudou 1996).



Graphique n°3 : *Qualité de correction des productions des élèves dans les cahiers.*

Concernant les traces des corrections des exercices effectués, plus de deux tiers des cahiers des élèves examinés ne portent pas des traces de corrections des exercices d'évaluation effectués. Cela montre que ces enseignants ne font pas corriger les exercices d'évaluation par les élèves et, même s'ils le font, ils ne leur demandent pas de porter les corrigés dans leurs cahiers de devoir.



Graphique n°4 : Traces de l'autocorrection.

5. Discussion et vérification de l'hypothèse

Les résultats de l'étude révèlent également que plusieurs difficultés font obstacle à la pratique de classe en matière d'EAS des enseignants du Vème arrondissement communal de Niamey V. Cette hypothèse se confirme : les difficultés des pratiques de classe des enseignants en matière d'EAS sont liées à l'insuffisance de formation en évaluation des apprentissages scolaires.

Ces difficultés se résument à travers : 1) l'utilisation des échelles d'appréciation imprécises qui ne caractérisent pas fondamentalement les notes qu'elles accompagnent; 2) la formulation des objectifs d'évaluation inadaptés aux questions d'évaluation qui traduit leurs difficultés à distinguer les objectifs de repérage, de maîtrise et de transfert ; 3) les pratiques de correction irrégulières des exercices d'évaluation effectués par les élèves ; 4) l'absence d'appréciations des notes attribuées aux productions des élèves; 5) la faible exécution des questions de contrôle de prérequis prévues dans les fiches de préparation des enseignants ; 6) l'irrégularité des traces de l'autocorrection dans les cahiers des élèves examinés ; 7) l'irrégularité des exercices d'évaluation (application et réinvestissement) dans les cahiers examinés des élèves.

La mauvaise perception et ces mauvaises pratiques d'EAS ont été révélées dans les déclarations aussi bien que dans les pratiques de classe de la majorité des enseignants en dépit de la formation initiale reçue en EAS. Il y a donc lieu de conclure que ces manquements sont nés de la faiblesse du suivi des enseignants sur le terrain dans la mesure où les enseignants enquêtés ont déclaré n'avoir pas bénéficié de la formation continue, c'est-à-dire de l'encadrement de proximité en EAS sur le terrain (65,10%). A cela s'ajoutent les opinions des responsables de l'éducation qui déclarent n'avoir pas eu connaissance de l'existence de modules ou de programmes de formation en EAS à leur niveau.

A la suite de la confirmation de cette hypothèse, l'étude conclut que la meilleure pratique de classe des enseignants en matière d'EAS dépend non seulement de la maîtrise des techniques d'évaluation mais aussi de l'accompagnement en EAS des enseignants sur le terrain. Autrement dit, la qualité des apprentissages scolaires est fonction donc de la compétence des enseignants en pratique d'EAS.

Conclusion

Dans l'ensemble, les pratiques d'évaluation des enseignants du Vème arrondissement communal de Niamey se confinent dans une logique de simple contrôle de connaissances et se révèlent 1) peu cohérentes : les connaissances théoriques en EAS ne sont pas en congruence les pratiques de classe des enseignants ; 2) peu éclairantes : les pratiques de classe des enseignants ne sont pas susceptibles d'améliorer substantiellement le rendement des élèves; 3) peu discriminantes : elles ne décèlent pas les élèves forts et faibles ; 4) non systématisées : elles sont irrégulières .

Au regard des difficultés des enseignants en matière de l'EAS révélées par la présente étude, il importe de chercher à identifier les raisons de ces difficultés et envisager, au plus pressé, des dispositifs de remédiation. En outre, il serait intéressant de mener d'autres études qui mettront en relation les pratiques de classe des enseignants et les performances des élèves pour une meilleure visibilité de l'efficacité des pratiques évaluatives dans les écoles l'inspection Niamey V.

Références bibliographiques

- Amigues, R. & Zerbatou-Poudou, M. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissages et d'évaluation*. Paris : Dunod.
- Antche, M. (2007). *Analyse de la pratique de l'évaluation formative à l'Inspection de l'enseignement de Base1 de Niamey V*, Mémoire, Diplôme de l'inspecteur de l'enseignement de Base1. Me1063/2, ENS /Université de Niamey, p70.
- Archives Nationales. Loi d'orientation n°98-12 du 1er juin 1998 portant orientation du système éducatif nigérien. In *Journal officiel* n°13 du 1^{er} juillet 1998 pp. 513-517.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. 6^{ième} édition. Paris : PUF. p. 291.
- Diédhiou, S. B. M. (2013). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais : une analyse de leurs savoirs pratiques en contexte d'effectifs pléthoriques au Lycée*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Diédhiou, S. B. M. (2018). *Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants formés à l'étranger en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec. Une recherche collaborative*, Thèse, Université de Montréal.
- Endrizzi, L. ; Rey, O. (Novembre 2008). L'évaluation au cœur des apprentissages, *Hal* n° 39.
- Galy, K .A ; Coulibaly, M. (2016) *Cours de méthodologie générale. Préparation de leçons à l'attention des enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur*. Paris : Harmattan.
- Gérard, F M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés, *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII | pages 75 à 92 2013/1 Vol. XVIII.
- Kelani, R. (Décembre 2017). Compte-rendu des évaluations sommatives des apprentissages dans le secondaire au Bénin : Quelles sont les pratiques des enseignants ? *Liens Nouvelle Série, Revue Francophone Internationale. Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation*, N°24.
- Kolomi, F. (2009). *Perception des enseignants du primaire sur les pratiques d'évaluation en classe*, Mémoire pour l'obtention du diplôme de l'inspecteur du primaire, ENS/NY, Me 1128/1/2, p. 40.
- Mohamed Sagayar, M. (2011). *Action du professeur et pratiques de formation : analyses en classes de cours préparatoires et dans une Cellule d'Animation Pédagogique, dans le contexte du Niger*. Thèse, Université Rennes 2.
- Morissette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33 (3), pp. 1–27.
- Morissette J. ; Compaoré, G. (2012). *Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle*. Teaching know-how in informel training assessments. *Formation et profession*, 20(3), 26-34. <http://dx.doi.org/108162/fp.2012.22>.
- Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives, *Questions Vives*, N° 23.
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°76, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- Sakho, I. (2017). *Elaboration 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, Université de Montréal.

Scallon, G. (1998). L'évaluation formative des apprentissages. *Presses de l'Université Laval*. Québec.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation*. pages.usherbrooke.ca/ssf/mois/2006/.../jacques_tardif_competences.ppt. Consulté en 2012-2013.

ANNEXES

GRILLE D'OBSERVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

- Niveau tenu:.....
- Cours observé(s) :
- Début de l'observation :Fin de l'observation :.....

| Catégories | Modalités de réponse & observations | | |
|---|-------------------------------------|-----|--------------|
| | Oui | Non | Observations |
| FICHES DE PREPARATION | | | |
| <u>Il existe un cahier de préparation</u> | | | |
| <u>Des objectifs sont prévus</u> | | | |
| <u>Des questions d'évaluation sont prévue avant, pendant et après</u> | | | |
| <u>Les questions d'évaluation sont en congruence avec les objectifs</u> | | | |
| <u>les questions sont effectuées avant la leçon (prérequis) est prévue</u> | | | |
| <u>les questions sont effectuées pendant la leçon</u> | | | |
| <u>Les questions effectuées après la leçon (contrôle de compréhension, de maîtrise)</u> | | | |
| CAHIERS DES ELEVES | | | |
| <u>Des exercices d'application sont réguliers</u> | | | |
| <u>Les exercices sont corrigés avec appréciations et notes chiffrées</u> | | | |
| <u>Il existe des traces de l'autocorrection des exercices effectués dans les cahiers des élèves</u> | | | |

QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS

L'enquête que nous conduisons s'inscrit dans le cadre de la recherche des informations sur la pratique de classe en matière d'évaluation des apprentissages scolaires. Elle est anonyme. Nous vous demandons de répondre aux questions ci-dessous. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration.

1.1 DONNEES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES ET PROFESSIONNELLES

Age :

Sexe : masculin : féminin :

Diplômes: BEPC : CFEEN : BAC : CAP : Autres :

Cours tenus: CI : CP : CE1 : CE2 : CM1 : CM2 :

Effectifs des élèves du cours: garçons : filles : total :

1.2 FORMATIONS INITIALE ET CONTINUE EN EAS RECUES :

Formation initiale: Oui : Non :

Formation continue: Oui : Non :

1.3 STATUT DE L'ENSEIGNANT:

Titulaire Contractuel :

1.4 EXPERIENCE PROFESSIONNELLE:

Nombre d'années de service : ans

1.5 FONCTIONS ET FORMES D'EVALUATION PRATIQUEES:

Quelles fonctions reconnaissez-vous à l'EAS ?

1. Diagnostique :

2. formative :

3. sommative :

1.6 FORMES D'EVALUATION

Quelles formes d'évaluation utilisez-vous en situation de classe ?

1. Orale :

2. Ecrite :

3. Individuelle :

4. Collective :

1.7 MOMENTS DE L'EVALUATION:

- A Quels moments évaluez-vous vos élèves ?

1. Avant une leçon :

2. Pendant une leçon :

3. Après une leçon :

GUIDE D'ENTRETIEN A L'INTENTION DES RESPONSABLES DE L'EDUCATION

2.1 Formation initiale et continue des enseignants :

- Existe-t-il de module ou de programme de formation en évaluation des apprentissages scolaires ?

.....

- Si oui, quelles sont les références de ces modules (programmes)? Et à quel niveau sont-ils enseignés? Si non, pourquoi ?

.....

2.2 Pratique de l'évaluation des apprentissages scolaires:

- Existe-il d'outils standards d'évaluation dans le système d'EAS au Niger?

.....

2.3 Rôle de l'évaluation dans les apprentissages scolaires:

-L'évaluation est-elle nécessaire dans les apprentissages scolaires?

.....

- Si oui, quelle est la place de l'évaluation dans les apprentissages scolaires?

.....

-Si non, pourquoi?

.....

2.4 Rôle des acteurs:

- En évaluation des apprentissages scolaires : quel est le rôle de l'enseignant ? quel est le rôle du directeur d'école ? Quel est le rôle de l'inspection ?

.....

GUIDE D'ENTRETIEN A L' INTENTION DES ENSEIGNANTS

3.1 Définition de l'évaluation:

- Qu'est-ce que l'évaluation?

.....

3.2 Outils et échelles d'évaluation :

- Quels outils d'évaluation des apprentissages scolaires utilisez-vous ? Justifiez.

.....

- Quelles échelles d'appréciation et de notation correspondante utilisez-vous? Justifiez

.....

3.3 Difficultés en évaluation des apprentissages scolaires :

- Rencontrez-vous des difficultés dans la pratique d'évaluation des apprentissages scolaires ?

.....

- Si oui, quelles sont les difficultés que vous rencontrez?

.....

GUIDE D'ENTRETIEN A L 'INTENTION DES DIRECTEURS D'ECOLE

4.1 Bien-fondé de l'évaluation dans les apprentissages scolaires :

- L'évaluation dans les apprentissages scolaires est-elle nécessaire à l'école primaire ?

.....

- Si oui, justifiez votre réponse ?

.....

4.2 Critères de choix des épreuves :

Quels critères, selon vous, président au choix de vos épreuves d'évaluation ?

.....

4.3 Raisons d'utilisation des formes d'évaluation

En EAS, vous utilisez généralement les formes écrite, orale ; individuelle et collective : dites les raisons pour lesquelles vous utilisez de chacune de ces quatre formes ?

.....

4.3 Rôle des acteurs :

En évaluation des apprentissages, quel est le rôle du directeur d'école ? De l'enseignant ? De l'inspecteur ?