

Les pratiques d'évaluation formative en lecture au regard des résultats des évaluations du PASEC 2019: Analyse de « façons de faire » de quelques enseignant(e)s du Niger

Ibrahima SAKHO¹, Abdoulaye ANNE²

1 Université Cheikh Anta Diop de Dakar/ Sénégal

2 Université Laval/Québec

Résumé

Cet article tente d'analyser les pratiques enseignantes en évaluation formative en langue en début et en fin de scolarité au Niger. Optant pour une méthodologie qualitative, nous avons adopté une démarche adossée sur des analyses documentaires, des observations de classes et des entretiens individuels avec des enseignants-es.

Les résultats des évaluations du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC 2014 et PASEC 2019) révèlent des progrès autant en langue en début et en fin de scolarité, même si le bond est insuffisant, dans l'ensemble. L'intérêt est de tenter une explication des performances par les pratiques enseignantes en vigueur. Autrement dit, l'observation des pratiques en évaluation des enseignants-es et les réponses fournies par les participants-es révèlent des difficultés à s'approprier les stratégies d'évaluation formative qui soutiennent la réussite des élèves. Autant pour l'organisation des activités, les supports utilisés, la fréquence, les modalités que pour les formes de rétroactions, les résultats montrent un besoin réel de formation des enseignants-es.

Mots-clés : Compétence en lecture- Evaluation formative- pratiques évaluatives-remédiation.

Summary

This article attempts to analyze teaching practices in formative language assessment at the beginning and end of schooling in Niger. Opting for a qualitative methodology, we adopted an approach based on documentary analyses, classroom observations, and individual interviews with teachers.

The results of the CONFEMEN Program for the Analysis of Education Systems (PASEC 2014 and PASEC 2019) reveal progress in language skills at both the start and end of schooling, although the improvement is overall insufficient. The interest lies in trying to explain the performances through the prevailing teaching practices. In other words, the observation of teachers' assessment practices and the responses provided by the participants reveal difficulties in appropriating formative assessment strategies that support student success. Regarding the organization of activities, the materials used, the frequency, the modalities, and the forms of feedback, the results show a real need for teacher training.

Keywords: Reading competence- Formative evaluation- evaluative practices-remediation.

Introduction

Les évaluations nationales et internationales du PASEC réalisées dans différents pays de la CONFEMEN ont fourni des données importantes dont l'analyse peut contribuer au développement des systèmes éducatifs des pays concernés. En effet, l'évaluation constitue une étape essentielle dans le processus d'enseignement-apprentissage, mais qui n'est pas toujours considérée comme telle dans la pratique par beaucoup d'enseignants. Aussi faut-il noter qu'après avoir recueilli les données de l'évaluation, une analyse prenant en compte les spécificités des apprenants, le contexte des apprentissages, les pratiques pédagogiques et d'autres facteurs est nécessaire pour apporter une contribution à la recherche de solutions durables aux problèmes des élèves et améliorer leurs performances scolaires.

La particularité de la Lecture comme discipline choisie est liée au fait qu'elle est à la base de tous les apprentissages en même temps qu'elle exige des activités complexes qui requièrent beaucoup d'efforts, de patience et de détermination de la part des deux parties (enseignant/ apprenants) impliquées dans le processus de son acquisition. C'est pour ces raisons que les gouvernements de nombreux pays sont aux prises avec une myriade de défis pour l'atteinte des objectifs de l'éducation et d'un apprentissage de qualité face à l'ampleur du phénomène de compétences limitées en lecture chez les apprenants dans de nombreux pays.

Ce travail est structuré en quatre parties. À la première partie, le rappel du contexte, du cadre théorique, des objectifs et de la méthodologie sont exposés. Dans la seconde partie, il y est question de dresser les caractéristiques des pratiques enseignantes en évaluation formative. Enfin, il sera question de discuter les résultats obtenus.

1. Cadre contextuel

L'Afrique occidentale française, malgré l'adoption du français comme langue d'enseignement, rencontre encore des défis énormes liés au niveau des élèves dans cette langue. Il est donc étonnant que le français écrit et parlé ait fait l'objet de peu de recherches systématiques (Daff, 2003), alors que son statut particulier dans ces pays en fait une question de grand intérêt. L'analyse sommaire entreprise ici n'a pour objet que de rendre compte de la place qu'occupe cette langue dans la vie politique et sociale, de rappeler les grands moments de l'évolution de son enseignement et de son importance dans l'acquisition des autres savoirs; elle permettra de cerner quelques enjeux liés

à l'évaluation des apprentissages dans cette discipline en début et en fin de scolarité

D'un point de vue didactique, il est essentiel de mettre l'élève en contact avec la langue de manière riche et variée, en accordant une importance primordiale au temps d'exposition à la langue. Selon Rafoni (2015), la première étape de l'apprentissage de la lecture en français langue seconde consiste à développer la conscience phonologique de l'élève, c'est-à-dire à lui faire prendre conscience des sons qui composent un message. Les élèves allophones en apprentissage de la lecture doivent d'abord assimiler le principe alphabétique, comprenant que les sons sont représentés par des lettres et les mots par des unités de sens (Rafoni, 2011).

Dans le contexte spécifique de l'Afrique francophone, les élèves commencent leur scolarisation primaire en ayant acquis leur langue maternelle, qui peut avoir un statut particulier et une forme écrite, bien que la langue parlée soit généralement exclusivement orale. Ainsi, dès leur première année d'école, les élèves doivent apprendre à parler, lire et écrire en français, ce qui implique "être alphabétisé dans une langue différente de sa langue parlée" (Verdelhan-Bourgade, 1995, p. 5). En général, un enfant qui maîtrise la communication dans sa langue maternelle pourra étendre cette compétence à la langue seconde. Par conséquent, il est essentiel de fournir à l'enfant en apprentissage du français langue seconde l'expérience langagière qui lui manque avant de lui enseigner la lecture (Verdelhan-Bourgade, 1995).

La qualité des enseignements et des apprentissages au Niger est un sujet complexe influencé par divers facteurs socio-économiques, culturels et politiques. En effet, le système éducatif du Niger est caractérisé par un taux de scolarisation relativement bas, en particulier pour les filles et dans les zones rurales. Selon l'UNICEF (2020), seulement 50% des enfants en âge d'aller à l'école primaire sont effectivement scolarisés. Les infrastructures scolaires sont souvent inadéquates, avec des salles de classe surpeuplées et un manque de matériel pédagogique. Selon le rapport du PASEC (2019), une grande partie des enseignants ne disposent pas de la formation nécessaire pour assurer un enseignement de qualité. Il indique que seulement 20% des enseignants au Niger ont reçu une formation pédagogique adéquate. Les curriculums sont souvent obsolètes et ne répondent pas aux besoins actuels des élèves ou du marché du travail. Selon le rapport de l'UNESCO (2019), le curriculum au Niger n'a pas été mis à jour depuis plus de 15 ans, limitant ainsi son efficacité. Les taux de rétention et de réussite scolaire sont faibles, avec de nombreux élèves abandonnant l'école avant d'achever le cycle primaire.

Avec l'avènement de l'approche par les compétences (APC), nombreux sont les pays qui font de « la réussite du plus grand nombre » un défi pour leur

système. Mais cette recherche de la qualité se heurte à des obstacles au sein même des acteurs. C'est ce que Sow (2015) traduit ainsi :

Ainsi, les enseignants du primaire, pour diverses raisons (peur de l'inconnu, tendance au conservatisme, insuffisance de formation, etc.), se limitent aux pratiques évaluatives dites traditionnelles au détriment des nouvelles pratiques telles que Scallon (2004) les conçoit. (Sow, 2015, p. 19)

Le défi de la démocratisation de la réussite passe inéluctablement par une prise en charge efficace des enseignement-apprentissages avec des stratégies de mise en œuvre d'une évaluation en soutien à l'apprentissage. Dans cette perspective, il est nécessaire de recourir à la conceptualisation des pratiques d'évaluation formative pour faciliter leur description et leur mise en œuvre.

2 Cadre conceptuel

L'évaluation formative joue un rôle crucial dans l'amélioration des apprentissages et de l'enseignement en contexte africain, y compris au Niger. Ce type d'évaluation est particulièrement pertinent pour les contextes éducatifs africains en raison de ses avantages dans des environnements où les ressources sont limitées et où les défis éducatifs sont nombreux.

L'évaluation formative est un processus continu visant à recueillir des informations sur les apprentissages des élèves afin d'ajuster l'enseignement en conséquence. Améliorer l'apprentissage en identifiant les forces et les faiblesses des élèves, permettant ainsi aux enseignants de fournir un soutien ciblé et de modifier leurs méthodes pédagogiques.

L'évaluation formative est adaptable et peut être intégrée dans divers contextes éducatifs, y compris ceux avec des ressources limitées. Dans des classes surpeuplées avec des infrastructures limitées, l'évaluation formative permet aux enseignants d'obtenir des feedbacks réguliers sans nécessiter de ressources supplémentaires importantes. Le recours à l'évaluation formative permet aux enseignants d'identifier les lacunes dans les connaissances des élèves et d'ajuster leur enseignement en conséquence. Une étude menée par l'UNESCO (2017) a montré que l'utilisation de l'évaluation formative dans les écoles primaires au Kenya a conduit à une amélioration significative des résultats en mathématiques et en lecture.

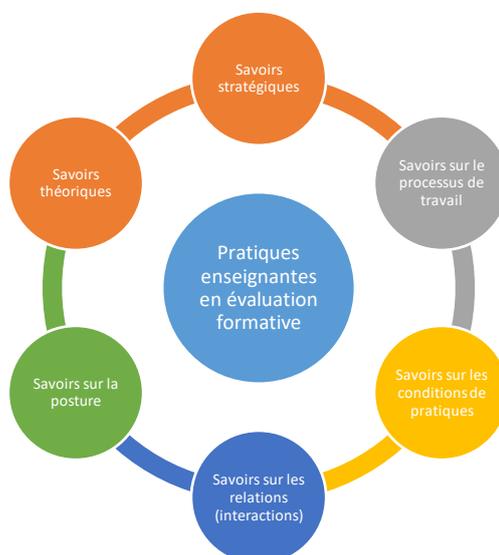
L'évaluation formative a le potentiel d'améliorer significativement la qualité de l'enseignement et des apprentissages en contexte africain. Bien que des défis subsistent, notamment en termes de formation des enseignants et de ressources, les bénéfices pour l'engagement des élèves et l'amélioration des résultats d'apprentissage en font une approche précieuse. Les initiatives pour intégrer l'évaluation formative dans les systèmes éducatifs africains doivent

inclure une formation adéquate pour les enseignants, des ressources suffisantes et des stratégies pour gérer les classes surpeuplées.

2.1 Les pratiques d'évaluation formative

Les pratiques d'évaluation formative peuvent être très simples, inscrites naturellement dans le processus d'apprentissage, mais elles peuvent être aussi plus sophistiquées et instrumentées. Morissette et Nadeau (2011) ont réalisé une analyse qualitative des pratiques d'enseignantes pour dégager une typologie de leurs savoir-faire en évaluation formative. Elles ont ainsi pu identifier des éléments représentés ci-dessous:

Figure 1 : Typologie des « savoir-faire » des enseignants en évaluation formative selon Morissette et Nadeau (2011).



Les savoirs stratégiques se révèlent lorsque les enseignantes mettent en place, de manière planifiée, des stratégies – sous forme de routines ou de procédures – pour juger les apprentissages des élèves et/ou intervenir de manière formative (consultation de productions antérieures, relecture de commentaires rétroaction). Ce qui permet de définir les interventions formatives sur mesure pour aider l'élève à faire face aux défis à venir (Morissette & Nadeau 2011, p.12).

Les savoirs sur le processus de travail concernent la régulation de l'enseignement dans l'action. Il s'agit d'évaluation formative informelle et imprévue utilisant le questionnement.

Les savoirs sur les conditions de la pratique sont définis comme les éléments jugés nécessaires par les enseignants afin de pouvoir mettre en œuvre

l'évaluation formative (écoute de réactions verbales et non verbales des élèves).

Les savoirs sur les relations concernent les interactions avec les autres acteurs (l'élève lui-même, ses parents, ...) impliqués dans le processus d'évaluation formative. Ces interactions nécessitent coordination et ajustement réciproque des représentations de la situation de l'élève face à ses apprentissages.

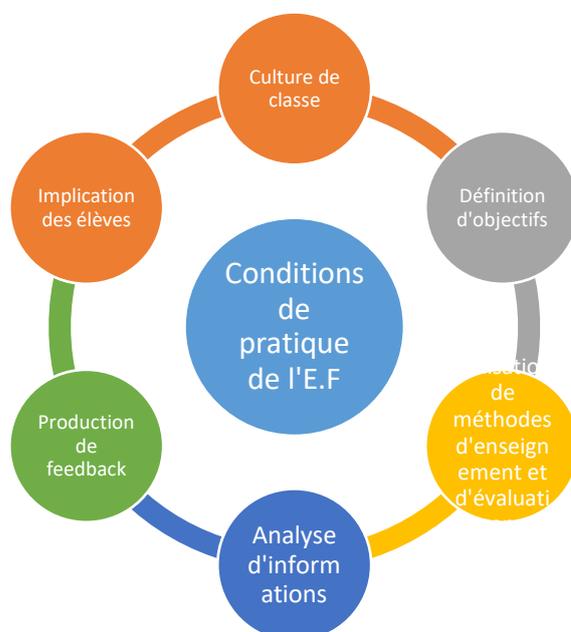
Les savoirs sur la posture impliquent différentes manières de se positionner dans le rapport entre l'enseignant et l'élève : accompagnateur conseiller, posture directive, posture en retrait.

Les savoirs théoriques témoignent de principes pédagogiques dégagés de l'expérience et qui influencent les manières de pratiquer l'évaluation formative. Par exemple, la découverte opérationnelle que les élèves apprennent en confrontant leurs points de vue, entraînant l'organisation de débats d'idées dans la classe et la confrontation de démarches qui permettent tant d'évaluer la situation de chacun que d'intervenir pour soutenir les apprentissages en mobilisant les ressources du groupe.

Les pratiques d'évaluation formative sont donc nombreuses, depuis la réaction directe à une question d'élève jusqu'à l'utilisation de procédures et d'outils sophistiqués d'évaluation.

Néanmoins, la pratique de l'évaluation formative nécessite un certain nombre de conditions d'apprentissage et/ou d'étapes de création d'un contexte favorable, parmi lesquelles on peut noter (CERI, 2008 ; Gerard & BIEF, 2008) :

Figure 2 : Conditions de réalisation de l'évaluation formative selon Gérard et BIEF (2008).



L'instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation, incluant la reconnaissance de l'erreur comme un élément positif et non pas comme une faute à bannir ; la définition d'objectifs d'apprentissage et/ou de compétences et un suivi différencié des progrès individuels des élèves vers ces objectifs ; l'utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves et le recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves, selon les différents types de savoirs évaluatifs, mis en évidence ci-dessus ; l'analyse des informations recueillies par ces méthodes diversifiées pour déboucher sur un diagnostic pédagogique le plus précis et le plus adapté possible ; un feedback circonstancié et rapide sur les performances de l'élève et l'adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés et enfin, l'implication active des élèves dans le processus d'apprentissage et de remédiation. Le diagnostic pédagogique au cœur de l'évaluation formative ne requiert pas nécessairement de grandes analyses sophistiquées.

Kahn(2010) considère que l'évaluation formative a une dimension naturaliste de la différence. Cette conception s'appuie sur l'idée qu'il existe entre les élèves des différences de nature, de caractéristiques intellectuelles ou comportementales qu'il faut prendre en compte.

Il considère également que cette évaluation a une dimension quantitative quand elle met l'accent sur la différence qui provient de la comparaison de la performance de l'élève avec celle des autres.

Au final, nous retenons que lors d'une évaluation formative, la description de la distribution des scores totaux des élèves est sans intérêt. Par contre, il est nécessaire de pouvoir identifier les caractéristiques de chaque performance afin de déceler les objectifs non maîtrisés et, dans la mesure du possible, les facteurs qui seraient à l'origine d'échecs individuels ou collectifs pour pouvoir envisager une intervention qui puisse aider l'élève à progresser.

2.2 Les stratégies d'évaluation formative en contexte africain

Diédhiou (2013) et Sow (2021) ont appliqué des stratégies d'évaluation formative en contexte sénégalais. Tous les deux ont retenu que nonobstant la rareté des ressources, le niveau de formation des enseignants et les grands effectifs, il est possible d'instituer des stratégies d'évaluation en soutien à l'apprentissage qui engagent et mobilisent les élèves dans une dynamique de prise de responsabilité. En effet, pour Diédhiou (2013), il est possible d'observer des « façons de faire » qui peuvent être considérées comme de l'évaluation formative comme le recours aux questionnements continus, à l'ignorance intentionnelle, entre autres. Dans le même sens, Sow (2021) a pu observer chez les enseignants du primaire au Sénégal, le recours au questionnement, aux devoirs écrits, à l'observation systématique et aux discussions de groupe.

Dès lors, il est possible de mettre en lien la typologie des « savoir-faire » des enseignants en évaluation formative de Morrissette et Nadeau (2011), les conditions de réalisation de l'évaluation formative de Gérard et BIEF (2008) et les pratiques observées en contexte sénégalais par Diédhiou (2013) et Sow (2021). Autrement dit, les éléments exposés ci-dessus renseignent à suffisance sur le fait que les pratiques d'évaluation formative s'appuient sur la conscience des objectifs visés par les activités, les stratégies efficaces pour y arriver et une claire répartition des rôles de chaque acteur dans la mise en œuvre du processus. Ainsi, notre recherche tentera, à travers une démarche méthodologique basée sur l'observation, l'analyse documentaire et les entretiens, de décrire les pratiques des enseignants du Niger au regard du cadre théorique ainsi résumé.

3. Objectif

Le contexte d'enseignement et d'apprentissage de la lecture nous amène à nous intéresser sur les façons de faire des enseignants en évaluation formative. Ainsi, l'objectif de cet article est de décrire les pratiques

d'évaluation formative des enseignants en début et en fin de scolarité en lecture.

4. Méthodologie

La démarche méthodologique adoptée est composée de deux grandes phases :

- Une phase d'analyse documentaire (Situations d'évaluation proposées, cahiers d'élèves, fiches pédagogiques) qui a permis d'identifier des éléments qui révèlent des pratiques de l'évaluation formative ;
- Une phase de collecte de données sur le terrain qui a consisté à observer des enseignants en classe dans des activités de lecture (1) et à réaliser des entretiens avec les enseignants observés (2). L'étude a concerné 2 circonscriptions qui ont été couvertes par les entretiens, il s'agit de l'ICEP/Tillabéri I et de l'ICEP NY XIV pour un total 12 écoles élémentaires, auprès de 25 enseignants.

Pour ce faire, nous avons utilisé un ensemble d'outils de collecte : Grille d'analyse documentaire, grille d'observation de classe, guide d'entretien individuel. Nous avons adopté une stratégie d'analyse thématique des données issues des observations de classes, des analyses documentaires et des entretiens individuels.

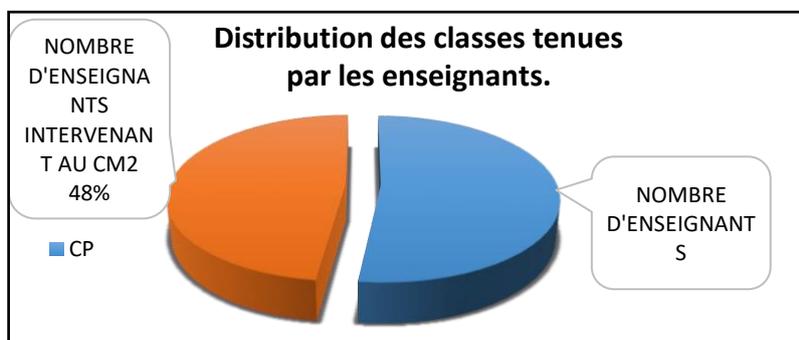
5. Résultats

Notre démarche a consisté à traiter les informations issues du guide d'entretien avec les enseignants et à analyser d'abord le profil des enseignants au nombre de 25 ayant participé à l'entretien. Il a été ensuite question d'analyser le niveau de connaissance des enseignants sur l'évaluation formative pour voir quelle définition ces enseignants donnent à ce concept. Enfin, nous nous sommes intéressés aux pratiques en les examinant au regard du cadre théorique retenu relativement aux « façons de faire » effectivement observées en salle de classe et sur les documents comme les cahiers de devoirs journaliers.

5.1 Portrait des enseignants

Le profil pour un enseignant est sans doute un facteur très important pouvant fortement influencer sur son niveau de compétence professionnelle qui à son tour impacte ses rendements et par la même logique sur les niveaux de compétences des élèves qu'il doit former.

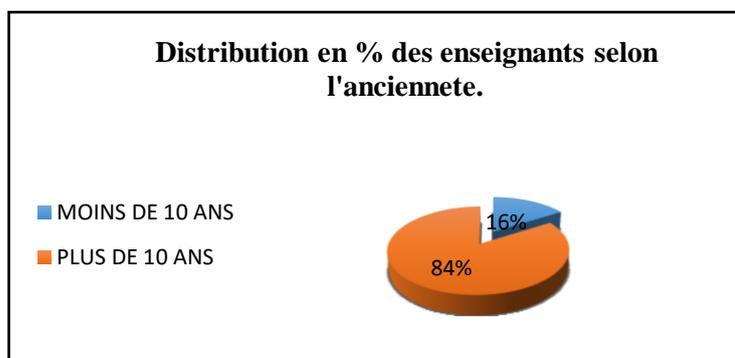
Graphique 1: Distribution des classes tenues par les enseignants.



Source : Données du terrain Novembre, 2021

Les données ci-dessus nous montre la distribution des classes tenues par les enseignants ayant participé aux entretiens. En fait, sur un effectif total de 25 enseignants, 13 interviennent en début de scolarité (CP), ce qui représente en valeur relative 52% tandis que 12 interviennent en fin de scolarité (CM²) représentant alors 48% en valeur relative.

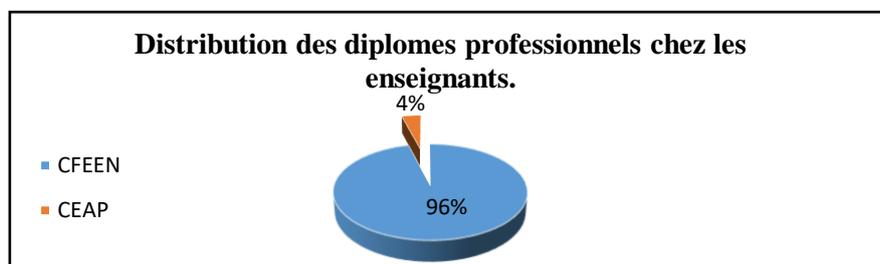
Graphique 2: Distribution de l'ancienneté du personnel enseignant.



Source : Données du terrain Novembre, 2021

Si on fait une analyse portant sur l'ancienneté du personnel enseignant ayant participé à l'étude, on s'aperçoit de façon très évidente, en dehors de la forte féminisation du personnel enseignant, de l'ancienneté de ce personnel car 84% de celui-ci a plus de 10 ans d'expérience professionnelle. Ce fait pourrait être un facteur déterminant dans la performance du corps enseignant en ce sens que certaines de ces enseignantes ont fait plus de 18 ans dans leur carrière en tant que professionnelles de l'éducation à l'élémentaire.

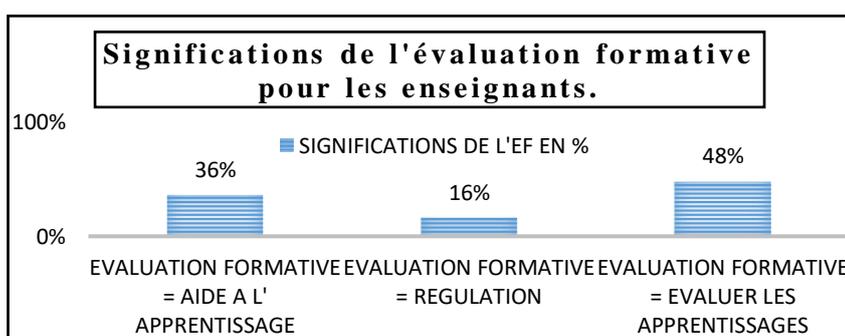
Graphique 3: Distribution des diplômes professionnels des enseignants.



Source : Données du terrain Novembre, 2021

Le graphique 3 nous renseigne sur la qualification professionnelle du personnel enseignant ayant participé à cette étude. En réalité, sur les 25 enseignantes, 24 sont titulaires du CFEEN contre une seule (1) enseignante à le CEAP ; c'est celle qui a le nombre d'ancienneté le plus petit soit 6 années contre 18 ans pour la doyenne de la cohorte. Il faut ajouter une constante chez ce personnel enseignant ; il s'agit de considérer le fait que toutes ces enseignantes sont titulaires du BEPC si on considère leur niveau d'études académiques.

Graphique 4 : Distribution de la signification de l'évaluation formative pour les enseignants.

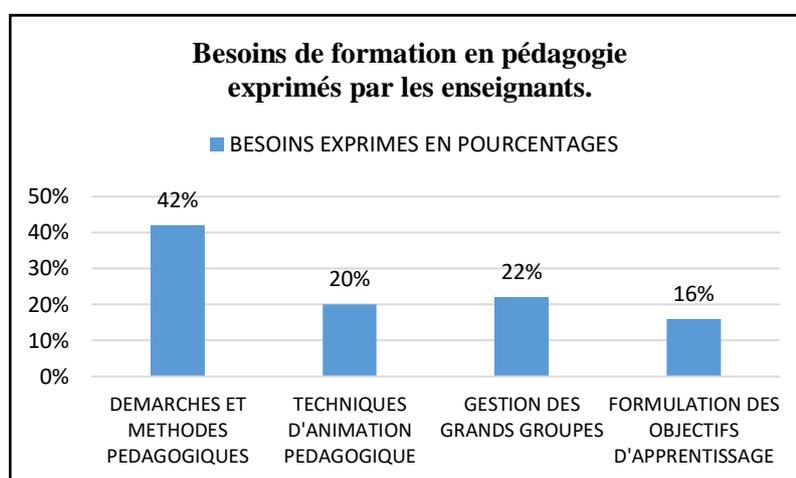


Source : Données du terrain Novembre, 2021

Le graphique ci-dessus révèle le niveau de connaissance de la signification de l'évaluation formative chez les enseignantes ayant participé à l'étude. Les données statistiques révèlent à ce propos en valeurs relatives que 36% des enseignants considèrent l'évaluation formative comme une aide à l'apprentissage. Par ailleurs, seulement 16 % du personnel enseignant interrogé l'assimilent à la régulation alors que la quasi-totalité des enseignantes soit 48% considèrent que l'évaluation formative n'est rien

d'autre qu'évaluer les apprentissages. Pour ces enseignantes qui ne maîtrisent pas la définition de l'évaluation formative comme une forme au service de l'apprentissage, une mise à jour s'impose à leur niveau pour les amener à en prendre conscience et à intégrer dans leur pratique de classe cet aspect fondamental de l'évaluation comme soutien à l'apprenant dans la construction de ses connaissances par le biais de la régulation, du soutien à l'effort de l'élève et à la remédiation pour l'enseignant afin de maximiser les performances des apprenants.

Graphique 5: Distribution des besoins de formation en pédagogie exprimés par les enseignants.



Source : Données du terrain Novembre, 2021

La formation continue des enseignants est considérée à juste raison comme un intrant favorable pour doter les enseignants de compétences professionnelles leur permettant de rentabiliser leurs interventions devant se traduire en performances auprès des élèves. Lors de cette enquête réalisée au Niger portant sur les besoins de formation en pédagogie, 42% des enseignants sollicitent une formation portant sur les démarches et méthodes pédagogiques. 22% des enseignants ont sollicité des renforcements de capacités en techniques d'animation pédagogique ; 20 % en techniques de gestion des grands groupes contre 16 % des enseignants qui ont senti le besoin d'être formés en formulation des objectifs d'apprentissages. En fait, l'important effectif des contractuels dans le corps des enseignants semble expliquer l'impérieuse exigence de renforcer les capacités professionnelles des acteurs scolaires pour influencer de manière significative sur les niveaux de performance des élèves nigériens.

En résumé, l'analyse faite à partir des informations issues de l'entretien avec les enseignants révèle un profil acceptable des enseignants en matière d'ancienneté (donc d'expériences professionnelles), de diplômes académiques et professionnels mais aussi laisse transparaître des manquements auprès du personnel enseignant en matière de maîtrise de l'évaluation formative, de régulation et de remédiation pour un apprentissage répondant aux indicateurs de qualité. Par ailleurs, pour donner raison à la norme qui veut que qui cesse d'apprendre, doit cesser d'enseigner, une formation continue des enseignants s'impose comme une impérative exigence car des besoins de formation en pédagogie et en administration scolaire ont été souhaités.

V.2 Les pratiques en salle de classe

A l'aide de la grille d'observation de classe, des informations sont recueillies sur les pratiques d'évaluation mises en œuvre pour soutenir les apprentissages des élèves. Le tableau suivant donne la répartition des classes observées selon le niveau et selon la discipline.

Tableau 1: Répartition des classes observées selon le niveau.

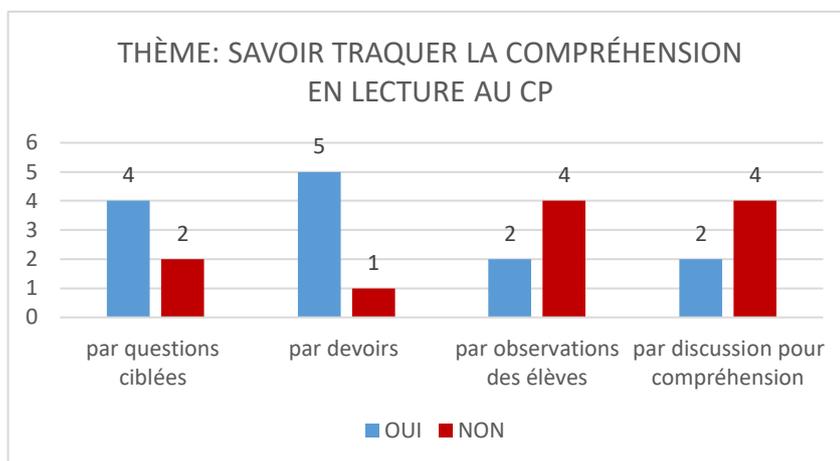
	Niveau CP	Niveau CM2	Total
Lecture	6	8	14

5.2.1 Savoir traquer la compréhension en lecture

Nous commencerons cette analyse de la grille d'observation de classe des données recueillies auprès des enseignants avec l'item savoir traquer la compréhension en lecture e au CP et au CM2. Le graphique suivant nous permettra d'avoir une vue globale sur la manière dont les enseignants appréhendent la compréhension en lecture suivant quatre modalités tels que : par questions ciblées, par devoirs, par observations des élèves et par discussion.

En début de scolarité et en fin de scolarité

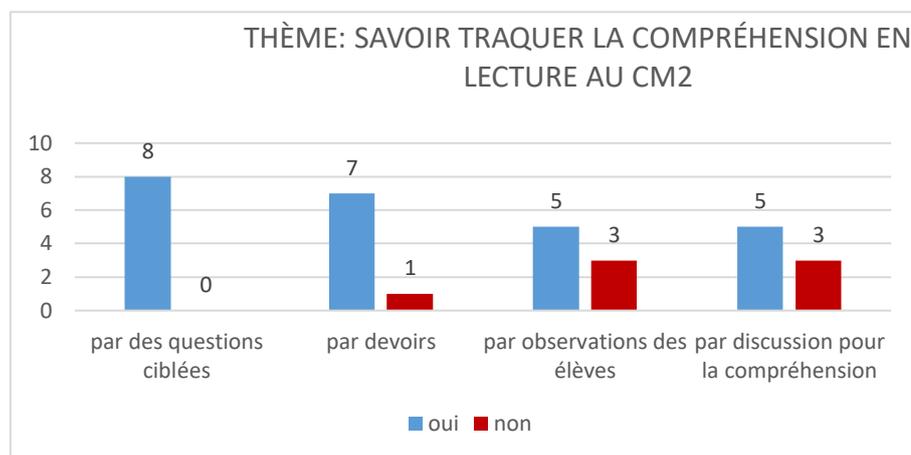
Graphique 6: mode de traquer la compréhension en début de scolarité et en fin de scolarité



Source : Données du terrain Novembre, 2021

En début de scolarité, l'observation de ce graphique montre des résultats partagés. Autrement dit, nous constatons, en lecture au CP, que les enseignants, pour traquer l'information, se limitent aux questions ciblées (4 sur 6 enseignants enquêtés en lecture) et aux devoirs (5 sur 6 en lecture) pour déterminer le degré de compréhension. Cette pratique vise uniquement le résultat. Par contre, le processus d'observation systématique des élèves pendant qu'ils traitent les idées et de discussion pour savoir ce qu'ils comprennent, ne sont pas pris en compte par ces enseignants. Les pratiques d'évaluation formative des enseignants n'intègrent pas suffisamment des mesures d'accompagnement et de soutien aux élèves. La compréhension étant un aspect central et fondamental dans tous les apprentissages, il est impératif de lui accorder toute sa place dans le processus de formation pour soutenir la réussite des élèves.

Graphique 7: mode de traquer la compréhension en fin de scolarité.



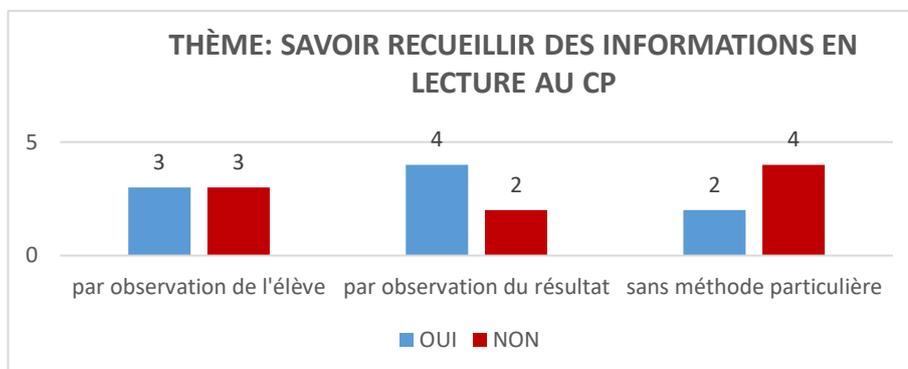
Source : Données du terrain Novembre, 2021

En fin de scolarité, la lecture des diagrammes atteste toujours que, la compréhension est généralement appréhendée par des questions ciblées et par des devoirs pour déterminer le degré de compréhension en lecture. Même si on note également des efforts consentis parmi les enseignants enquêtés, d'associer l'observation des élèves dans le traitement des idées et la discussion, mais l'écart entre les données n'est pas assez consistant (sur les 8 enquêtés : 5 ont répondu OUI par observation et par discussion) pour assurer une bonne compréhension pour la réussite des élèves. Ceci nous amène à dire que, la quête de la compréhension dans le processus d'apprentissage est traitée en parent pauvre dans les pratiques d'évaluation formative des enseignants au Niger.

Les pratiques d'évaluation formative des enseignants au Niger sont généralement axées sur le résultat (questions ciblées et devoirs) et non par processus d'observation systématique des élèves pendant qu'ils traitent les idées et par discussion pour savoir ce qu'ils comprennent. Cette situation des classes ne participe pas réellement au processus d'une bonne maîtrise de la compréhension comme pilier fondamental pour l'aboutissement des enseignement-apprentissages. Ce constat nous mène à explorer le deuxième item : Savoir recueillir l'information pour mieux saisir la situation au Niger.

5.2.2 Savoir recueillir l'information en lecture

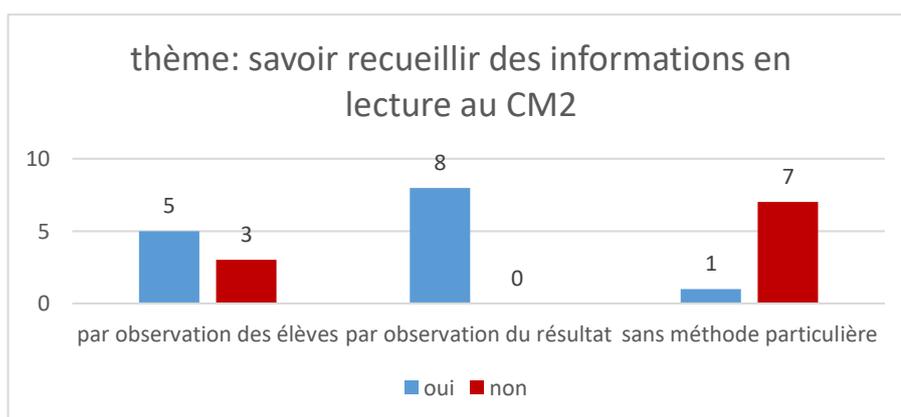
Graphique 8: Mode de recueil d'informations en lecture en début de scolarité



Source : Données du terrain Novembre, 2021

En début de scolarité, les résultats des enquêtes auprès des enseignants révèlent, en lecture, le recueil des informations se fait dans l'ensemble par observation de l'élève et par observation du résultat. On remarque une portion d'enseignants qui ne peuvent pas préciser la méthode utilisée (sans méthode particulière) pour recueillir l'information. Ces derniers réagissent ou utilisent des procédés sans pouvoir le justifier. Ces données mettent en évidence l'importance qu'accordent les enseignants du Niger au résultat comme moyen pour recueillir l'information. Ces résultats montrent que globalement au Niger l'enseignement est axé sur le résultat donc élitiste et non sur un processus d'enseignement d'évaluation formative qui favorise la réussite du plus grand nombre.

Graphique 9: Mode de recueil d'informations en lecture en fin de scolarité.



Source : Données du terrain Novembre, 2021

En fin de scolarité, en lecture, nous retrouvons à peu près la même tendance qu'en 1ere étape dominée par une observation du résultat auquel l'élève a

abouti (les 8 enseignants enquêtés confirment cette pratique) et par observation des élèves. Néanmoins, on note qu'il y a des enseignants qui ne maîtrisent pas ce qu'ils font où sont incapables de dire leur méthode utilisée pour recueillir des informations. Cette situation démontre que l'évaluation est centrée juste sur le résultat des élèves et non dans une perspective formatrice comme le voudrait les recommandations de l'approche par compétence afin de soutenir ou d'accompagner les apprenants.

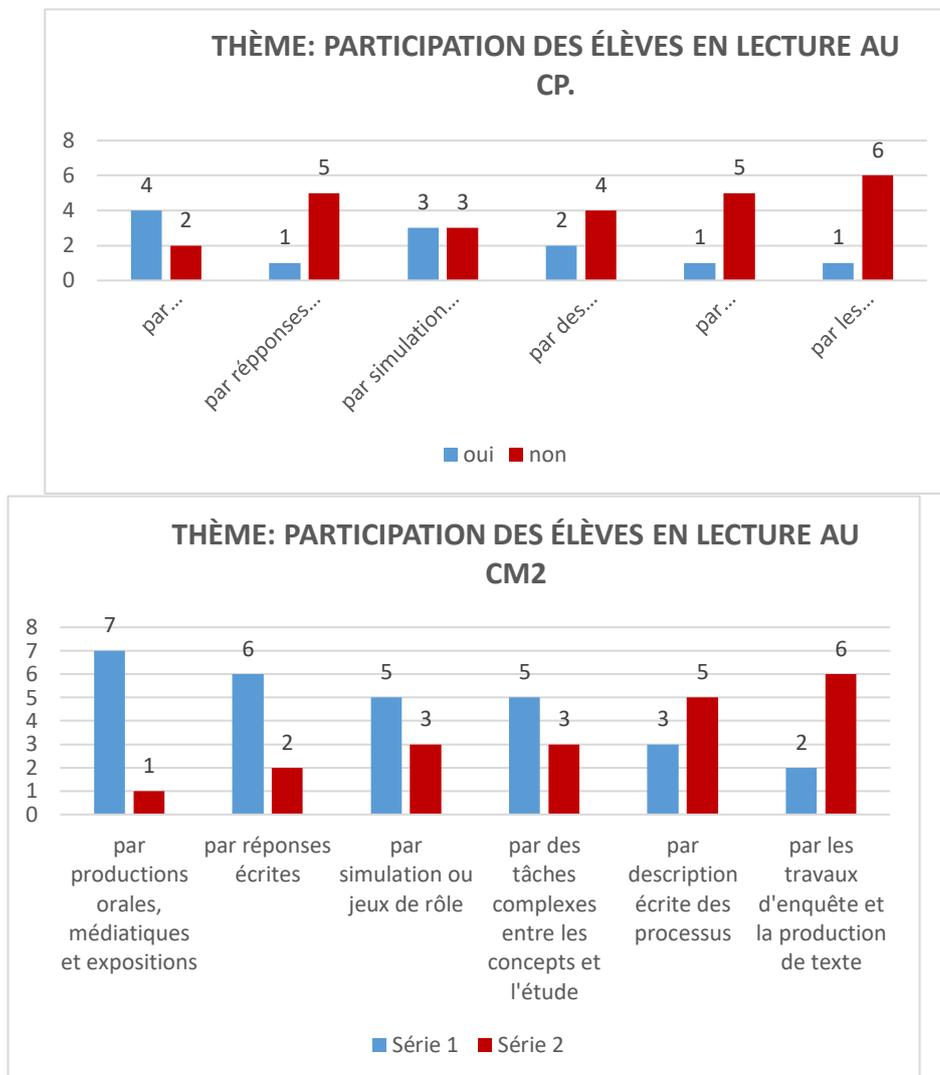
Fort de ce constat, une analyse sur la pratique des enseignants sur la participation des élèves qui constitue le troisième item nous paraît indispensable.

5.2.3 Participation des élèves en lecture.

L'analyse est faite selon les stratégies ou supports utilisés pour faire participer les élèves et concerne principalement: les productions orales, les médiatiques et expositions, les réponses écrites ; les simulation ou jeux de rôle, les tâches complexes entre les concepts et l'étude, la description écrite du processus et les travaux d'enquête et la production de texte.

En début de scolarité

Graphique 10: Mode de participation des élèves en début et en fin de scolarité



Source : Données du terrain Novembre, 2021

Les résultats du graphique en lecture à la 1ere étape rendent compte à première vue que, les enseignants ne donnent pas l'occasion aux élèves de participer activement dans leur processus d'apprentissage. A part l'indicateur (par productions orales, médiatiques et par expositions), tout le reste montre que dans sa globalité, les enseignants n'intègrent pas des opportunités aux élèves de s'impliquer à l'organisation et à la réalisation du travail.

Ces données dévoilent qu'au CP, les pratiques effectives d'évaluation formative des enseignants en classe pour mettre en place le processus de remédiation ne permettent pas de soutenir la réussite des élèves.

L'observation des séances a démontré la passivité des élèves dans la construction du savoir enseigné d'où la nécessité de la mise en place d'activités de participation de l'élève à sa propre évaluation (autoévaluation, co-évaluation ou évaluation par les pairs) comme modalités efficaces pour l'implication de l'élève dans son processus d'apprentissage.

En 3e étape, le diagramme de la participation des élèves en lecture témoigne que, les enseignants donnent l'occasion aux élèves de faire l'état de leur apprentissage par des productions orales et médiatiques et par des expositions mais aussi de faire état de leur apprentissage par des réponses écrites. En outre, ils offrent également des moments pour prévoir des tâches de simulations ou jeux de rôles encourageant les élèves à montrer les liens qu'ils établissent entre les concepts à l'étude. Cependant, les stratégies ou supports tels que la description par écrit des processus dont les élèves se servent pour apprendre et les liens qu'ils mettent par des travaux d'enquête et la production de texte ne sont pas pris en compte par les enseignants dans l'organisation et l'implication des apprenants dans le processus d'enseignement.

Cela dit qu'il n'y a pas d'activités impliquant réellement les élèves dans la prise de conscience et la responsabilisation dans le processus d'enseignement apprentissage.

L'analyse des graphiques en 3^{ème} étape en lecture, nous amènerait à dire que les enseignants du Niger ne disposent pas d'outils ou de dispositifs efficaces pour mettre en œuvre des pratiques effectives d'évaluation formative pour soutenir les apprentissages des élèves afin de pouvoir apporter des régulations des acquis des élèves et mettre en place un processus de remédiation conséquent.

5.2.4 Modes d'interprétation de l'information recueillie

En début de scolarité (CP)

Tableau 2: Modes d'interprétations en lecture

Modes d'interprétations								Total
Selon des critères		Analyse du processus		Formulation d'hypothèses		Appréciation du résultat final		
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	
2	4	2	4	2	4	6	0	6

Source : Données du terrain Novembre, 2021

Le mode d'interprétation de l'information recueillie auprès des élèves en début de scolarité se définit en fonction des quatre types de réponse fournis

par les enseignants à la question « comment interprétez-vous l'information recueillie ? ».

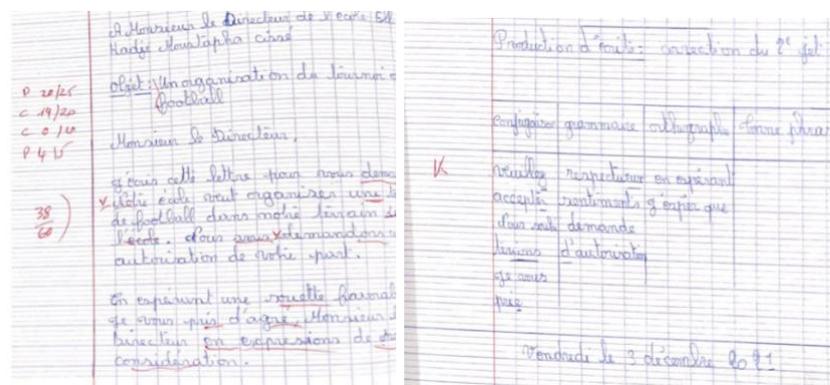
On peut remarquer que l'ensemble des enseignants enquêtés interprètent l'information recueillie lors de l'évaluation en se référant à la production finale de l'élève, même si certains utilisent aussi d'autres modes d'interprétation du travail de l'élève. En lecture, 66,6% des enseignants se contentent de regarder la production finale; alors qu'en mathématique, ce sont 28,5% des enseignants qui se limitent à ce mode d'interprétation qui est insuffisant pour une bonne appréciation du niveau de compréhension des élèves. Le résultat auquel l'élève aboutit dans l'exécution d'une tâche d'évaluation est, certes, un indice important pour juger de l'atteinte ou non des objectifs d'apprentissage, mais il ne permet pas de bien cerner les lieux de difficultés et de faire des régulations en cours d'apprentissage. Aussi, dans la perspective d'une remédiation efficace, est-il nécessaire d'identifier avec précision l'origine des difficultés d'apprentissage qui engendrent les échecs.

Les autres modes d'interprétation sont utilisés par certains enseignants, mais dans de faibles proportions, en lecture : seuls 2 enseignants sur 6 interprètent selon des critères établis, en analysant le processus de réalisation des tâches et/ou en formulant des hypothèses sur les causes des échecs. En mathématiques, l'interprétation selon des critères et l'analyse du processus sont utilisées par une bonne partie des enseignants. Mais, il reste qu'une infime minorité (1 enseignant sur 7) procède par la formulation d'hypothèses qui est une phase essentielle dans la recherche de solution à tout problème, notamment les difficultés de maîtrise des enseignements. Elle doit être à la base de toute régulation qui se veut scientifique et efficace. Le fait que beaucoup d'enseignants ignorent cette façon de faire peut expliquer en grande partie la non efficacité des remédiations.

5.2.5 Les types d'annotations

L'observation des documents de classe, notamment les cahiers d'élèves indique un faible niveau de rétroactions écrites faites par l'enseignant. En effet, comme illustré sur cette image, les seules annotations concernent la note obtenue par l'élève et, à de rares fois à souligner les erreurs sans les catégoriser.

Figure 3 : Annotations sur des copies en production d'écrit en fin de scolarité



Source : Données du terrain Novembre, 2021

Cette façon de faire ne permet pas à l'élève de se rendre compte de ses forces et de ses faiblesses. Elle ne donne pas non plus à l'élève des pistes d'auto-régulation. La note chiffrée semble prendre le dessus sur les stratégies employées ou non par l'élève. Dans une perspective d'approche par compétence, on reste encore à l'évaluation quantitative et non qualitative.

4. Discussion et conclusion

L'analyse des données sur les pratiques d'évaluation formative des enseignants au Niger révèlent des façons de faire routinières non adaptées aux besoins des élèves en difficulté. En effet, l'enseignant procède de la même façon à toutes les occasions. Ces pratiques se résument à des questionnements, des exercices suivis de « correction ». On note une absence de planification de l'activité d'évaluation. De plus, nulle part, nous n'avons trouvé d'outils d'évaluation proposés aux élèves à l'exception des exercices. Les « corrections » sont plutôt des copies de la version corrigée de l'exercice : dans la pratique, l'enseignant ne vérifie pas la compréhension de l'élève mais simplement s'il a copié la version corrigée. Également, les rétroactions écrites produites par les enseignants ne sont pas constructives, ni même positives. Elles sont vaguement formulées et n'encouragent nullement l'élève en difficulté.

Dès lors, il est possible de poser l'hypothèse selon laquelle le faible niveau de performance des élèves peut se justifier par des pratiques évaluatives non adaptées des enseignants au Niger. On peut retenir que les connaissances didactiques des enseignants (plus déclaratives que procédurales) sont beaucoup moins solides comme le souligne l'enquête auprès des enseignants. Elle a révélé que les enseignants éprouvent des difficultés à choisir des situations adaptées aux objectifs d'apprentissages, de repérer les erreurs courantes et d'en identifier les sources de façon à pouvoir aider les élèves à

progresser ; et cela malgré le fait que les enseignants ont en moyenne une bonne connaissance des contenus disciplinaires enseignés du fait de leur ancienneté, de leur niveau académique ou de leur formation initiale ou complémentaire qui est plus ou moins élevé. Ils sont nettement plus nombreux à éprouver des difficultés quand il s'agit d'analyser leurs démarches pédagogiques.

Nous estimons que l'amélioration de la qualité des apprentissages passe, entre autres par des études qui permettraient de cerner les réalités dans les classes, les façons de faire des enseignants, et, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation formative afin de permettre une meilleure maîtrise des acquis et assurer la réussite du plus grand nombre. D'où l'intérêt de s'appuyer sur l'évaluation en soutien à l'apprentissage qui a pour fonction d'améliorer l'apprentissage en cours en détectant les difficultés de l'apprenant (diagnostic) afin de lui venir en aide (remédiation), en modifiant la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés. Ceci permettrait de prendre en considération les besoins des élèves pour les accompagner dans une perspective de relèvement des performances en lecture en début de scolarité pour la réussite du plus grand nombre, défi prioritaire du paradigme constructiviste.

Références bibliographiques

ALLAL. Linda (1980). « Recherches sur les interactions : aptitudes, traitements : implications pour l'évaluation formative ». *Education et recherche* 2 (3) 59-71 ;

ALLAL. Linda (1984). « Vers une implication active de l'élève dans le processus d'évaluation formative. » *Educateur* 3, 22, 26 ;

BERCIER-LARIVIÈRE et FORGETTE-GIROUX (1996). « L'évaluation des apprentissages telle que perçue par des élèves de 6e, 7e et 8e années ». *Mesure et évaluation en éducation*, 18(1), 37-59.

BEUNARD, P. (2013). « L'évaluation : refonder le concept et les pratiques ». *Revue : les pratiques d'évaluation*.

CIFALI, M. (1996). « Démarche clinique, formation et écriture ». In Paquay, L. & al., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 119 -135.

CONFEMEN/PASEC (2014). *Performance du système éducatif nigérien ; compétence et facteurs de réussite au primaire*.

CONFEMEN/PASEC (2019). *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : performances et environnement de l'enseignement- apprentissage au primaire.*

CONFEMEN/PASEC (2019). *Performance du système éducatif nigérien ; compétence et facteurs de réussite au primaire.*

DAFF, Moussa (2003). « Le français et l'évolution des politiques d'aménagement linguistique et didactique au Sénégal ». *Communication présentée au Colloque national sur l'enseignement en français.* Dakar : CESAG.

De KETELE, Jean-Marie. (2013). « Évaluer les apprentissages dans la formation des professionnels de la santé ». In Parent, F. & Jouquan, J., *Penser la formation des professionnels de santé. Une perspective intégrative*, Bruxelles, De Boeck, 285 -303.

DIÉDHIU, Ben Moustapha (2013). « Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais : une analyse de leurs savoirs pratiques en contexte d'effectifs pléthoriques au Lycée ». *Mémoire de maîtrise*, Université de Montréal. [En ligne] dans <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10862>

DURAND, Micheline-Joanne. et CHOUNARD, Roch. (2012). *L'Évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats.* Montréal, Editions Marcel Didier Inc.

GIASSON, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique.* Gaëtan Morin.

GOODRUM, D., HACKLING, M., & RENNIE, L. (2001). "The status and quality of teaching and learning of science in Australian schools", *Kluwer Academic Publishers*, vol 31, pp. 455-498.

GREENSTEIN, L. (2012). *Assessing 21st century skills. A guide to evaluating mastery and authentic learning.* London, UK, SAGE publications.

GUSKEY Thomas R.(2003). "How Classroom Assessments Improve Learning?" *Publisher Educational Leadership*, vol 60, pp 6-11.

HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). "The power of feedback," *Review of Educational Research*, 77(1), pp 81-112.

JOUQUAN, J., PARENT, F. & AUDÉTAT, M-C. (2013) : *Des analogies entre le raisonnement médical et l'évaluation formative.*

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) (2018). *Intervenir auprès de jeunes élèves en début d'apprentissage d'une langue seconde. Enseignement primaire.* Gouvernement du Québec.

MOLOKOPEEVA, T. (2016). « Compréhension en lecture en langue seconde et mémoire de travail » [*Mémoire de maîtrise*, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9387/1/M14635.pdf>

MORISSETTE, Joëlle et NADEAU, C. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative

MORISSETTE, Joëlle. et LEGENDRE, Marie-Françoise. (2011). « L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées ». *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132. [En ligne] http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/189/117. Consulté le 21 juin 2014.

MORISSETTE, Joëlle. et LEGENDRE, Marie-Françoise (dir). (2014). *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*. Québec : PUL.

MOTTIER LOPEZ, Lucie (2008). *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. Berne : Éditions scientifiques internationales.

MOTTIER LOPEZ, Lucie, & LAVEAULT, Dany (2008). « L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses ». *Revue Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 31, n°3, 5-34.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO [MEFO]. (1995). *Le programme d'études commun. Politiques et résultats d'apprentissage de la 1^{re} à la 9^e année*. Toronto : Imprimerie de la Reine pour l'Ontario.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE [MEN]. (2007). « Évaluation des acquis scolaires des élèves du cycle de base 1 des écoles traditionnelles. » Niamey, Niger : *Division de l'évaluation et du suivi des acquis scolaires*

PAQUAY, L. (2000). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : : Pratiques, méthodes et fondements*. Presses Universitaires de Louvain.

RAFONI, J-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. L'Harmattan.

RAFONI, J-C. (2015). « Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde et maternelle . Éla ». *Études de linguistique appliquée*, 3(179), pp. 315-334.

REYES, V. (2008). « Influence de la langue première sur la performance en lecture chez des apprenants de langue minoritaire en immersion française précoce » [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Ruor. <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/28019/1/MR50919.PDF>

RICHARD, M., BISSONNETTE, S. et GAUTHIER, C. (2010). « Stratégies pédagogiques les plus efficaces pour développer la littératie chez les élèves allophones ». *Éducation Canada*, 48(5), 44-48.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation formative des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Editions du Renouveau Pédagogique Inc.

SOW, Mamadou (2015). « Documenter les pratiques évaluatives de trois enseignants du primaire au Sénégal au regard de la rétroaction écrite en correction de textes d'élèves du CM1 », *Mémoire de maître*, Université de Montréal.

SOW, Oumar (2021). « L'évaluation formative : Des bonnes intentions aux pratiques réelles ». *Mémoire CAIEE, FASTEF, UCAD*. Dakar.

UNESCO-BIE (2015). « Les résultats de l'apprentissage de la lecture dans les trois premières années du primaire ».

UNESCO (2019). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019: Migration, déplacement et éducation: bâtir des ponts, pas des murs ». DOI :<https://doi.org/10.54676/CAAM1752>.

UNICEF (2020). « Rapport annuel sur l'éducation » ». Repérable en ligne : <https://www.unicef.org/fr/education>.

WILIAM, D. et M. THOMPSON (2007). « Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? », dans C. A. Dwyer (dir.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 53-82