



INSTITUT SUPÉRIEUR DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION DE GUINÉE

De l'évaluation des apprentissages à l'évaluation pour les apprentissages : État de la situation à travers les pratiques d'évaluation dans l'enseignement élémentaire guinéen

DÉCEMBRE 2020



**Projet financé par le
programme APPRENDRE
dans le cadre de l'appel
« Documenter et éclairer les
politiques éducatives »**

Les points de vue exprimés et les propos contenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.

Equipe projet

N°	Prénoms et Non	Qualification/ spécialité	Grade	Statut au niveau du projet	Contacts
1	Mamadou Cellou DIALLO	PhD en Mesure et évaluation en éducation	Professeur d'université	Porteur du projet	+ 224 628 002 218 mcelloudiallo2003@gmail.com
2	Djénabou BALDE	PhD en Sciences de l'éducation	Professeur d'université	Personnel A	+ 224 622 440 202 baldedjebou60@gmail.com
3	Thierno Mamadou DIALLO	Master professeur d'école normale d'instituteur	Assistant d'université	Personnel B	+224 621 085 953 thiernokonet@yahoo.fr
4	Mouctar BLONDIAUX	Master en statistique et informatique	Professeur de lycée	Personnel C	+224 628 776 672 mblondiaux1972@gmail.com
5	Souleymane CONDE	Master formation de formateur	Assistant d'université	Personnel D	+224 622 968 541 souleymaneconde72@gmail.com

Table des matières

Table des matières	2
Liste des Tableaux	4
Liste des figures	9
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	11
INTRODUCTION	12
1. PROBLEMATIQUE	13
1.1. Contexte et justification	13
1.2. Questions de recherche	14
1.2.1. Question générale	14
1.2.2. Questions spécifiques	14
1.3. Objectifs de la recherche	14
1.3.1. Objectif général	14
1.3.2. Objectifs spécifiques	14
1.4. Résultats attendus	15
2. CADRE EPISTEMOLOGIQUE ET THEORIQUE	15
3. METHODOLOGIE	20
3.1. Zone de couverture de l'étude	20
3.2. Répartition des écoles selon préfectures et les zones	20
3.3. Populations cibles	20
3.4. Echantillon et système d'échantillonnage	21
3.5. Outils d'enquête	22
3.5.1. Présentation des outils	22
3.5.2. Eléments d'information contenus dans les outils d'enquête	23
3.6. Collecte des données	28
3.7. Traitement et analyse des données	30
3.8. Présentation et Interprétation des résultats	31
3.9. Diffusion des résultats	31
3.10. Implication des membres de l'équipe dans les activités du projet	31
4. RESULTATS ET INTERPRETATIONS	32
4.1. Résultats au questionnaire enseignant	32
4.1.1 Evaluation diagnostique	32
4.1.2 Evaluation formative/sommative	41
4.1.3. Autres évaluations	79
4.1.4. Questions complémentaires	81
4.2. résultats au questionnaire directeur/cpmf	82
4.2.1. Statistiques de l'échantillon	82
4.2.2. Suivi des enseignants par les encadreurs	83
4.2.3. Evaluation diagnostique	86
4.2.4. Evaluation formative/sommative	88
4.3. Résultats à la grille d'évaluation du matériel d'enseignement	95
4.4. Résultats à la grille d'observation de pratiques de classe	99
4.5. Résultats à l'analyse des cahiers d'activité des élèves	102
4.6. Résultats au focus élèves	108
4.6.1. Présentation de l'échantillon	108
4.6.2. Evaluation diagnostique	110
4.6.2.1. Première évaluation pour les matières fondamentales	110

4.6.2.2. Actions du maître en fonction de la performance d'une majorité d'élèves à cette première évaluation	112
4.6.2.3. Actions du maître en fonction de difficultés particulières chez certains élèves	114
4.7. Réponses aux questions et vérification de l'hypothèse	118
4.8. Difficultés rencontrées.....	118
4.9. Contribution à l'avancement des connaissances	119
4.10. Suggestions et recommandations.....	119
CONCLUSION	120
BIBLIOGRAPHIE.....	121
ANNEXES.....	122

Liste des Tableaux

Tableau I : Comparaison des trois types d'évaluation.....	15
Tableau II : Répartition des écoles selon les régions, préfectures et zones d'implantation	20
Tableau III : Répartition des répondants par régions, préfectures/Communes et écoles.....	21
Tableau IV : Répartition des répondants selon les outils de collecte	22
Tableau V : Eléments d'information du questionnaire enseignant.....	23
Tableau VI : Eléments d'information du questionnaire encadreur.....	25
Tableau VII : Eléments d'information de la grille d'évaluation du matériel d'enseignement	26
Tableau VIII : Eléments d'information de la grille d'observation des pratiques d'enseignement	26
Tableau IX : Eléments d'information de la grille d'analyse des cahiers d'activités des élèves	27
Tableau X : Eléments d'information du guide focus groups.....	27
Tableau XI : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant	32
Tableau XII : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant par régions.....	32
Tableau XIII : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant selon le genre	33
Tableau XIV : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant selon le statut de l'école	33
Tableau XV : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant selon la zone d'implantation de l'école.....	33
Tableau XVI : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant selon le niveau d'études	33
Tableau XVII : Moment de l'évaluation des acquis essentiels du programme de l'année d'avant.....	34
Tableau XVIII : Finalités de l'évaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant	36
Tableau XIX : Motifs de la non évaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant.....	37
Tableau XX: Actions en cas de difficultés persistantes chez certains élèves	37
Tableau XXI : Finalités de l'évaluation des élèves	41
Tableau XXII : Finalités de l'évaluation des élèves selon les régions	42
Tableau XXIII : Finalités de l'évaluation des élèves selon le genre	42
Tableau XXIV : Finalités de l'évaluation des élèves selon le statut de l'école.....	43
Tableau XXV : Finalités de l'évaluation des élèves selon la zone d'implantation de l'école.....	43
Tableau XXVI : Finalités de l'évaluation des élèves selon le niveau d'études.....	43
Tableau XXVII : Rôles attribués aux résultats d'évaluations par les enseignants	43
Tableau XXVIII : Habitudes d'évaluation avant d'aborder de nouveaux apprentissages.....	46
Tableau XXIX : Habitudes d'évaluation avant d'aborder de nouveaux apprentissages selon les régions....	47
Tableau XXX : Habitudes d'évaluation avant d'aborder de nouveaux apprentissages selon le genre	47
Tableau XXXI : Habitudes d'évaluation avant d'aborder de nouveaux apprentissages selon le statut de l'école	48
Tableau XXXII : Habitudes d'évaluation avant d'aborder de nouveaux apprentissages selon la zone d'implantation de l'école.....	48
Tableau XXXIII : Habitudes d'évaluation avant d'aborder de nouveaux apprentissages selon le niveau d'études	48
Tableau XXXIV : Finalités des habitudes d'évaluation entre les grandes divisions du programme	48
Tableau XXXV : Raisons avancées par ceux qui n'évaluent pas entre les grandes divisions du programme	49
Tableau XXXVI : Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves.....	50
Tableau XXXVII : Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves selon les régions	50
Tableau XXXVIII : Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves selon le genre	51
Tableau XXXIX : Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves selon le statut de l'école.....	51

Tableau XL : Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves selon la zone d'implantation de l'école.....	51
Tableau XLI : Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves selon le niveau d'études	51
Tableau XLII : Stratégie d'anticipation des difficultés des élèves	52
Tableau XLIII : Raisons de la non anticipation des difficultés des élèves	52
Tableau XLIV : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une minorité d'élèves.....	53
Tableau XLV : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une majorité d'élèves	55
Tableau XLVI : Fréquence de questions posées par les élèves pendant les cours	59
Tableau XLVII : Fréquence de questions posées par les élèves pendant les cours selon les régions	59
Tableau XLVIII : Fréquence de questions posées par les élèves pendant les cours selon le genre	60
Tableau XLIX : Fréquence de questions posées par les élèves pendant les cours selon le statut de l'école. 60	
Tableau L : Fréquence de questions posées par les élèves pendant les cours selon la zone d'implantation de l'école	61
Tableau LI : Fréquence de questions posées par les élèves pendant les cours selon le niveau d'études.....	61
Tableau LII : Action des enseignants en fonction de la fréquence des questions posées par les élèves	61
Tableau LIII : Reconnaissance du rôle des élèves dans les pratiques d'évaluation des enseignants	62
Tableau LIV : Rôles attribués aux élèves par les enseignants.....	62
Tableau LV : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves	63
Tableau LVI : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves selon les régions	63
Tableau LVII : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves selon le genre	64
Tableau LVIII : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves selon le statut de l'école.....	64
Tableau LIX : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves selon la zone d'implantation de l'école	64
Tableau LX : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves selon le niveau d'études.....	65
Tableau LXI : Moment choisi par les enseignants pour communiquer les critères aux élèves	65
Tableau LXII : Autres moments de communiquer les critères d'évaluation.....	66
Tableau LXIII : Action des enseignants pour susciter l'autonomie de leurs élèves.....	66
Tableau LXIV : Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves.....	69
Tableau LXV : Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves selon le genre	71
Tableau LXVI : Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves selon le statut de l'école	71
Tableau LXVII : Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves selon la zone d'implantation de l'école.....	71
Tableau LXVIII : Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves selon le niveau d'études	72
Tableau LXIX : Nature des commentaires portés sur les travaux des élèves.....	72
Tableau LXX : Nature des appréciations portées sur les travaux des élèves	73
Tableau LXXI : Objet et fonction des appréciations et des commentaires portés sur les travaux des élèves	73
Tableau LXXII : Procédés d'évaluation privilégiés par les enseignants	73
Tableau LXXIII : Points d'attraction des enseignants au moment de la correction des travaux.....	74
Tableau LXXIV : Points d'attraction des enseignants au moment de la correction des travaux par région . 75	
Tableau LXXV : Points d'attraction des enseignants au moment de la correction des travaux selon le genre	75
Tableau LXXVI : Points d'attraction des enseignants au moment de la correction des travaux selon le statut de l'école	76

Tableau LXXVII : Points d'attraction des enseignants au moment de la correction des travaux selon la zone d'implantation de l'école.....	76
Tableau LXXVIII : Points d'attraction des enseignants au moment de la correction des travaux selon le niveau d'études.....	76
Tableau LXXIX : Justification des points d'attraction.....	77
Tableau LXXX : Satisfaction des enseignants du bilan de leurs leçons.....	77
Tableau LXXXI : Satisfaction des enseignants du bilan de leurs leçons selon les régions.....	77
Tableau LXXXII : Satisfaction des enseignants du bilan de leurs leçons selon le genre.....	77
Tableau LXXXIII : Satisfaction des enseignants du bilan de leurs leçons selon le statut de l'école	78
Tableau LXXXIV : Satisfaction des enseignants du bilan de leurs leçons selon la zone d'implantation de l'école	78
Tableau LXXXV : Satisfaction des enseignants du bilan de leurs leçons le niveau d'études.....	78
Tableau LXXXVI : Action du maître lorsque le bilan n'est pas satisfaisant	78
Tableau LXXXVII : Habitude d'évaluation avant d'aborder une importante division du programme	79
Tableau LXXXVIII : Finalités de l'évaluation avant d'aborder une importante division du programme	79
Tableau LXXXIX : Raisons évoquées par ceux qui n'évaluent pas avant d'aborder une importante division du programme.....	79
Tableau XCI : Occasion d'attribution de notes aux élèves	79
Tableau XCII : Occasions auxquelles des notes sont attribuées	80
Tableau XCIII : Rôles des notes attribuées par les enseignants	80
Tableau XCIV : Finalités de l'évaluation des apprentissages pour les enseignants.....	81
Tableau XCV : Suggestions pour une évaluation au service de l'apprentissage.....	81
Tableau XCVI : Innovations proposées pour que l'évaluation soit au service de l'apprentissage.....	82
Tableau XCVII : Distribution des répondants selon leur statut.....	82
Tableau XCVIII : Distribution des répondants selon les régions naturelles	83
Tableau XCIX : Distribution des répondants selon le genre	83
Tableau C : Distribution des répondants selon le statut de l'école.....	83
Tableau CI : Distribution des répondants selon la zone d'implantation de l'école	83
Tableau CII : Périodicité de l'évaluation du matériel d'enseignement par les encadreurs.....	83
Tableau CIII : Méthodes d'évaluation du matériel d'enseignement par les encadreurs.....	84
Tableau CIV : Bénéfice que l'enseignant tire de l'évaluation de son matériel	84
Tableau CV : Nombre de pratiques d'enseignement observé par les encadreurs en un mois	85
Tableau CVI : Qualité des pratiques pédagogiques des enseignants selon les encadreurs.....	85
Tableau CVII : Moment de la première évaluation des élèves par les enseignants selon les encadreurs	86
Tableau CVIII : Apprentissages visés par la première évaluation de l'année.....	87
Tableau CIX : Actions du maître quand les élèves performent faiblement à la première évaluation	87
Tableau CX : Périodicité des évaluations des apprentissages durant l'année	88
Tableau CXI : Procédés d'évaluation les plus fréquemment utilisés par les enseignants	88
Tableau CXII : Actions du maître quand les élèves sont majoritairement très performants à leurs évaluations.....	89
Tableau CXIII : Actions du maître quand majoritairement les élèves sont moyennement performants à leurs évaluations.....	89
Tableau CXIV : Actions du maître quand majoritairement les élèves sont faiblement performants à leurs évaluations.....	89
Tableau CXV : Rôles que les enseignants attribuent en évaluation des apprentissages.....	90
Tableau CXVI : Rôles que les enseignants attribuent aux élèves en évaluation des apprentissages	91
Tableau CXVII : Rôles que les enseignants attribuent aux parents en évaluation des apprentissages.....	92
Tableau CXVIII : Mode de correction des productions d'élèves	92
Tableau CXIX : La disponibilité du feedback.....	93
Tableau CXX : Nature du feedback quand l'élève ne participe pas à la correction	93

Tableau CXXI : Raisons évoquées par ceux qui ne fournissent pas de feedbacks aux élèves	93
Tableau CXXII : Recommandations pour une évaluation au service de l'apprentissage.....	94
Tableau CXXIII: Statistiques du matériel d'enseignement observé	95
Tableau CXXIV : Résultats de l'évaluation du matériel d'enseignement.....	96
Tableau CXXV : Possibilité que les activités d'évaluation offrent aux élèves l'occasion de mieux apprendre.....	98
Tableau CXXVI : Justification de la réponse à la question précédente	98
Tableau CXXVII : Autres commentaires	99
Tableau CXXVIII : Résultats de l'observation des pratiques de classe	99
Tableau CXXIX : L'évaluation donne-t-elle aux élèves l'occasion d'améliorer leurs apprentissages	101
Tableau CXXX : Justification de la réponse à la question précédente.....	101
Tableau CXXXI : Autres commentaires	102
Tableau CXXXII : Répartition des cahiers d'activités analysés	102
Tableau CXXXIII : Feedback attribué au travail n°1	103
Tableau CXXXIV : Feedback attribué au travail n°2	103
Tableau CXXXV : Feedback attribué au travail n°3.....	103
Tableau CXXXVI : Feedback attribué au travail n°4	104
Tableau CXXXVII : Feedback attribué au travail n°5	104
Tableau CXXXVIII : Richesse du feedback attribué au travail n° 1.....	105
Tableau CXXXIX : Richesse du feedback attribué au travail n° 2	105
Tableau CXL : Richesse du feedback attribué au travail n° 3.....	105
Tableau CXLI : Richesse du feedback attribué au travail n° 4	106
Tableau CXLII : Richesse du feedback attribué au travail n° 5	106
Tableau CXLIII : Dimension affective du feedback attribué au travail n° 1	106
Tableau CXLIV : Dimension affective du feedback attribué au travail n° 2	107
Tableau CXLV : Dimension affective du feedback attribué au travail n° 3.....	107
Tableau CXLVI : Dimension affective du feedback attribué au travail n° 4	107
Tableau CXLVII : Dimension affective du feedback attribué au travail n° 5.....	107
Tableau CXLVIII : Distribution des focus et des élèves selon les régions	108
Tableau CXLIX : Distribution des élèves selon le genre	108
Tableau CL : Distribution des élèves selon le niveau	108
Tableau CLI : Distribution de l'âge moyen selon le niveau.....	109
Tableau CLII : Distribution de l'âge moyen selon genre	109
Tableau CLIII : Statistiques des élèves suivant leurs cheminements à l'élémentaire	109
Tableau CLIV : Première évaluation en français	110
Tableau CLV : Première évaluation en Mathématiques.....	110
Tableau CLVI : Première évaluation en Sciences d'observation	111
Tableau CLVII : Cibles de la première évaluation au CM1	111
Tableau CLVIII : Cibles de la première évaluation au CM2	111
Tableau CLIX : Qualité des résultats des élèves à la première évaluation.....	112
Tableau CLX : Résultats faibles pour une majorité	112
Tableau CLXI: Résultats moyens pour une majorité	113
Tableau CLXII: Résultats forts pour une majorité	113
Tableau CLXIII: Actions du maître en cas de difficultés particulières chez certains élèves	114
Tableau CLXIV : Fréquences des évaluations après la première.....	114
Tableau CLXV : Place de l'évaluation dans le déroulement d'une leçon.....	115
Tableau CLXVI : Travaux d'évaluation privilégiés par le maître.....	115
Tableau CLXVII : Expression des résultats d'évaluation	115
Tableau CLXVIII : Identification des correcteurs des productions d'élèves	116
Tableau CLXIX : Culture de la correction des erreurs des élèves	116

Tableau CLXX : Procédés de correction des erreurs des élèves	116
Tableau CLXXI : Acteurs de la correction des erreurs	117
Tableau CLXXII : Rôle des résultats d'évaluation	117
Tableau CLXXIII : Perception des élèves à l'égard de l'évaluation du maître.....	117
Tableau CLXXIV : Commentaires des élèves au sujet de l'évaluation faites par le maître.....	117

Liste des figures

Figure 1 : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant par région	32
Figure 2 : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant selon le niveau d'études ..	34
Figure 3 : Moment de l'évaluation des acquis essentiels du programme de l'année d'avant.....	35
Figure 4 : Moment de l'évaluation des acquis essentiels du programme de l'année d'avant selon les régions	35
Figure 5 : Finalités de l'évaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant	36
Figure 6 : Finalités de l'évaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant selon les régions	37
Figure 7 : Actions en cas de difficultés persistantes chez certains élèves	38
Figure 8 : Actions en cas de difficultés persistantes chez certains élèves par région.....	39
Figure 9 : Actions en cas de difficultés persistantes chez certains élèves selon le genre.....	39
Figure 10 : Actions en cas de difficultés persistantes chez certains élèves selon le statut de l'école	40
Figure 11 : Actions en cas de difficultés persistantes chez certains élèves selon la zone d'implantation de l'école	40
Figure 12 : Actions en cas de difficultés persistantes chez certains élèves selon le niveau d'études.....	41
Figure 13 : Finalités de l'évaluation des élèves selon les régions	42
Figure 14 : Rôles attribués aux résultats d'évaluations par les enseignants	44
Figure 15 : Rôles attribués aux résultats d'évaluations par les enseignants selon les régions	44
Figure 16 : Rôles attribués aux résultats d'évaluations par les enseignants selon le genre	45
Figure 17 : Rôles attribués aux résultats d'évaluations par les enseignants selon le statut de l'école	45
Figure 18 : Rôles attribués aux résultats d'évaluations par les enseignants selon la zone d'implantation de l'école	46
Figure 19 : Rôle des résultats d'évaluations selon le niveau d'études	46
Figure 20 : Habitudes d'évaluation avant d'aborder de nouveaux apprentissages selon les régions	47
Figure 21 : Finalités des habitudes d'évaluation entre les grandes divisions du programme.....	49
Figure 22 : Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves selon les régions	50
Figure 23 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une minorité d'élèves	53
Figure 24 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une minorité d'élèves selon les régions	54
Figure 25 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une minorité d'élèves selon le genre	54
Figure 26 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une minorité d'élèves selon le statut de l'école	55
Figure 27 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une minorité d'élèves selon le niveau d'études	55
Figure 28 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une majorité d'élèves selon les régions	56
Figure 29 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une majorité d'élèves selon le genre.....	57
Figure 30 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une majorité d'élèves selon le statut de l'école	57
Figure 31 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une majorité d'élèves selon la zone d'implantation de l'école.....	58
Figure 32 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une majorité d'élèves selon le niveau d'études	58
Figure 33 : Fréquence de questions posées par les élèves pendant les cours selon les régions.....	60
Figure 34 : Rôles attribués aux élèves par les enseignants.....	63
Figure 35 : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves selon les régions	64
Figure 36 : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves selon le niveau d'études.....	65

Figure 37 : Action des enseignants pour susciter l'autonomie de leurs élèves selon les régions.....	67
Figure 38 : Action des enseignants pour susciter l'autonomie de leurs élèves selon le genre	67
Figure 39 : Action des enseignants pour susciter l'autonomie de leurs élèves selon le statut de l'école	68
Figure 40 : Action des enseignants pour susciter l'autonomie de leurs élèves selon la zone d'implantation de l'école	68
Figure 41 : Action des enseignants pour susciter l'autonomie de leurs élèves selon le niveau d'études	69
Figure 42 : Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves.....	70
Figure 43 : Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves selon les régions	70
Figure 44 : Méthodes d'évaluation du matériel d'enseignement par les encadreurs.....	84
Figure 45 : Bénéfice que l'enseignant tire de l'évaluation de son matériel.....	85
Figure 46 : Moment de la première évaluation des élèves par les enseignants selon les encadreurs	87
Figure 47 : Rôles que les enseignants attribuent en évaluation des apprentissages	91
Figure 48 : Rôles que les enseignants attribuent aux élèves en évaluation des apprentissages.....	92
Figure 49 : : Recommandations pour une évaluation au service de l'apprentissage	95

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

CE	Cours élémentaire
CE1	Cours élémentaire première année (3 ^e année de l'élémentaire)
CE2	Cours élémentaire deuxième année (4 ^e année de l'élémentaire)
CM	Cours moyen
CM1	Cours moyen première année (5 ^e année de l'élémentaire)
CM2	Cours moyen deuxième année (6 ^e année de l'élémentaire)
CP	Cours préparatoire
CP1	Cours préparatoire première année (1 ^e année de l'élémentaire)
CP2	Cours préparatoire deuxième année (2 ^e année de l'élémentaire)
CPMF	Conseiller pédagogique maître formateur
CERI	Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
DE	Directeur d'école
ENI	Ecole normale d'instituteurs
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
RARE	Revue africaine de recherche en éducation
ROCARE	Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation

INTRODUCTION

Partant du principe que tout ce qui se passe à l'école pose au second degré la réussite de l'élève, la présente étude s'est intéressée à la part de l'évaluation des apprentissages dans l'amélioration du rendement scolaire des élèves de l'élémentaire guinéen. Cette étude s'inscrit dans le cadre du Programme d'Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignante et au Développement (**APPRENDRE**), initié et financé par l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) et l'Agence française de développement (AFD).

L'exploration de la littérature permet de comprendre que pour que l'évaluation soit au service de l'apprentissage, elle doit mettre l'emphase sur ses dimensions diagnostique et formative. La première assure la fonction d'orientation des élèves et du processus pédagogique et la seconde celle de régulation des apprentissages. Cette régulation peut être proactive lorsqu'elle anticipe les difficultés pour les prévenir, interactive lorsqu'elle corrige les difficultés au fur et à mesure qu'elles surviennent ou rétroactive quand les corrections interviennent au terme de la démarche d'apprentissage.

La préoccupation principale de cette étude fut donc polarisée par le souci de déterminer le degré auquel les pratiques d'évaluation à l'élémentaire aident les élèves de ce cycle à progresser dans leurs apprentissages. Plus précisément, il s'agissait de déterminer le degré d'intégration et d'efficacité des pratiques d'évaluation diagnostique et formative des enseignants de l'élémentaire, avec l'hypothèse que si elles sont bien intégrées dans ces pratiques elles contribueraient grandement à l'amélioration des apprentissages.

Une batterie de six outils d'enquête comprenant des questionnaires enseignants et encadreurs, des grilles d'analyse de matériels d'enseignement (préparation de cours et ressources didactiques), d'analyse des feedbacks portés dans les cahiers d'activités des élèves et d'observation des pratiques de classe, ainsi qu'un guide focus ont servi à la collecte des données auprès des publics scolaires (enseignants, élèves et administrateurs scolaire). Ces outils ont été préparés par les chercheurs et validés à travers des jugements d'experts dont le référent scientifique.

Au total, des échantillons aléatoires de 96 enseignants, 36 encadreurs pédagogiques et 180 élèves ont participé à la recherche.

Les résultats semblent dire que : i) l'évaluation sommative qui cherche des notes pour des fins de promotion ou de certification suscite plus d'intérêt pour les enseignants ; ii) l'évaluation diagnostique peine à être ancrée dans leurs pratiques d'évaluation et iii) l'évaluation formative en vigueur n'aboutit guère à un feedback efficace qui aide l'élève à dépister ses erreurs en proposant démarches pertinentes pour les corriger.

1. PROBLEMATIQUE

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION

La qualité des enseignements et, par voie de cause à effet, celle des apprentissages sont des préoccupations partagées par tous les acteurs et partenaires des systèmes éducatifs à travers le monde et, en réponse desquelles, la formation et le soutien des enseignants constituent des stratégies de premier ordre. Dans le cas de la Guinée, pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des programmes d'études, des réflexions ont été menées et ont conduit à une méthode d'enseignement communément appelée *les cinq pas didactiques*, dans laquelle une place importante a été dévolue à l'évaluation, à juste titre (Diallo, 2005).

Dans cette méthode, les évaluations diagnostique et formative sont censées respectivement : i) orienter le processus pédagogique à travers la prise en compte des apprentissages antérieurs des élèves (les préalables) ; ii) favoriser la régulation des apprentissages chez l'apprenant. L'évaluation sommative, quant à elle, intervient à la fin de plusieurs séquences d'enseignement/apprentissages pour des fins de validation des acquis, à travers des notes qui seront versées dans les dossiers des élèves, afin de décider de leur cheminement ultérieur.

Une bonne évaluation, de quelque nature qu'elle soit, s'appuie sur une définition préalable de critères et d'indicateurs pertinents, précis et suffisants, élaborés au regard des compétences qu'on souhaite voir se développer chez l'apprenant. Ce sont ces critères ou référents de l'évaluation et ces indicateurs ou référés ou encore éléments de preuve qui encadrent le développement des outils d'évaluation (épreuves, questionnaires etc.).

Les textes officiels donnent donc une place importante, dans une pratique d'enseignement-apprentissage, à chacun des types d'évaluation pédagogique, à l'effet de qualifier les enseignements et les apprentissages. Cependant, le niveau des élèves guinéens d'aujourd'hui est très en deçà des attentes de la société ; les taux de réussite aux examens nationaux, qui atteignent rarement les 50% des candidats, sont révélateurs de la faiblesse de leurs rendements scolaires.

A l'intérieur de l'école, les enseignants quant à eux, semblent se rejeter les responsabilités. En effet, à l'occasion d'entretiens informels que nous avons eus avec certains d'entre eux, évoluant au cours élémentaires (CE), qui est le deuxième sous-cycle du primaire, nous avons perçu un désarroi et une incompréhension liés au fait d'avoir dans leurs classes des élèves qui sont « extrêmement faibles » en lecture par exemple. Les mêmes sentiments sont partagés par leurs homologues du cours moyen (CM), qui correspond au troisième et dernier sous-cycle de l'élémentaire, à l'endroit des élèves des sous-cycles précédents et, in fine, c'est tout le système qui se questionne et qui devrait être questionné.

L'on pourrait alors orienter les réflexions sur la fiabilité de l'évaluation sommative qui nourrit la décision de valider le passage des élèves en classe supérieure dans l'enseignement élémentaire ou de faire reprendre la classe à l'élève, entraînant pour certains une démotivation à poursuivre les études. Mais puisque l'école n'a pas pour vocation que de barrer le chemin à un nombre souvent significatif d'élèves, il est plus pertinent d'examiner, non pas l'évaluation dont la fonction est de séparer les élèves forts des faibles, mais celles dont la vocation est d'agir sur la qualité des apprentissages, afin de conduire la très grande majorité vers la réussite. D'ailleurs, dans un programme d'enseignement basé sur l'approche par les compétences, la fonction de soutien des démarches d'apprentissage et de (re)orientation des interventions pédagogiques de l'enseignant est primordiale par rapport à la fonction de certification (Legendre, 2005).

Diallo et al. (2013) ont étudié la qualité des situations d'évaluation dans les écoles normales d'instituteurs (ENI). Les résultats auxquels ils sont parvenus montraient un recours à de nombreuses questions de connaissance pour « évaluer » prétendument des compétences visées par des programmes utilisant l'entrée par les compétences. On peut supposer la même réalité au

niveau du primaire, dans la mesure où les instituteurs évoluant au sein de ce cycle sont, dans les conditions normales, des produits de cette institution. *Mais apparemment, il n'y a pas eu encore en Guinée une recherche qui a porté sur les pratiques d'évaluation au service de l'apprentissage dans tous les ordres d'enseignement pré-universitaires.* C'est pourquoi, nos questions de recherche se rapportent aux pratiques d'évaluation des enseignants du primaire qui sont censées favoriser les apprentissages, à savoir l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative.

1.2. QUESTIONS DE RECHERCHE

1.2.1. Question générale

Les pratiques d'évaluation à l'élémentaire sont-elles au service des apprentissages chez les élèves de ce cycle d'enseignement ?

1.2.2. Questions spécifiques

Question spécifique n°1

L'évaluation des connaissances antérieures des élèves du primaire est-elle en relation avec les apprentissages à construire tels que véhiculés par le programme d'études ?

Hypothèse relative à la question spécifique n°1

La notion de « début de l'enseignement-apprentissage » évoquée pour situer le moment auquel le praticien doit procéder à l'évaluation diagnostique serait perçue par les enseignants comme étant un aspect propre à la dimension exclusive de l'apprentissage et cela au détriment du versant « enseignement ». Ce décalage rend inopportune et inefficace l'évaluation diagnostique et l'inscrit uniquement dans un « respect à la lettre » d'une étape de la démarche édictée.

En d'autres termes, l'évaluation diagnostique telle que pratiquée dans les écoles ne s'inscrirait pas dans une démarche de réorientation du processus pédagogique.

Question de recherche n°2

Les pratiques d'évaluation des enseignants favorisent-elles la régulation des apprentissages chez les élèves ? Autrement, ces pratiques d'évaluation donnent-elles aux élèves l'occasion d'apprendre à nouveau ou bien elles se limitent exclusivement à la sanction des apprentissages ?

Pour cette question complexe, il serait hasardeux d'anticiper une réponse ; il conviendra plutôt de construire des outils fiables, pour rendre compte des aspects qu'elle évoque, tels qu'ils se manifestent dans la pratique des enseignants.

1.3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1.3.1. Objectif général

Analyser les pratiques d'évaluation des enseignants de l'élémentaire en se focalisant sur leurs aptitudes à promouvoir les fonctions d'orientation du processus pédagogique et de régulation des apprentissages.

1.3.2. Objectifs spécifiques

1. Décrire les pratiques évaluatives des enseignants de l'élémentaire ;
2. Examiner dans quelle mesure ces pratiques favorisent les apprentissages ;
3. Envisager des mesures de remédiation.

1.4. RESULTATS ATTENDUS

Au terme de cette recherche, les résultats suivants sont attendus :

1. Les forces et les faiblesses des pratiques actuelles d'évaluation des enseignants de l'élémentaires sont identifiées ;
2. L'effet de ces pratiques sur l'amélioration du rendement scolaire des élèves est connu ;
3. Des mesures de remédiation de ces pratiques sont envisagées.

2. CADRE EPISTEMOLOGIQUE ET THEORIQUE

En se fondant sur les fonctions qu'elle assure, Bloom et al - rapportés par Fatihi (2011) in Cahier de l'Education et de la Formation (p.10) sur le thème « Évaluation des apprentissages scolaires » - distinguent trois types d'évaluation pédagogique à savoir : les évaluations diagnostique, formative et sommative.

Le tableau ci-dessous décrit chacun de ces types d'évaluation au regard de certains critères inscrits dans la première colonne du tableau I ci-dessous.

Tableau I : Comparaison des trois types d'évaluation

Critères	Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Évaluation sommative
<i>Moment</i>	Au début d'un cours ou d'un processus d'apprentissage ; en cas de difficultés persistantes en cours d'apprentissage	Tout au long du processus d'enseignement / apprentissage (au terme de chaque séquence ou objectif spécifique intermédiaire ou composante d'une compétence globale)	Au terme de plusieurs séquences d'apprentissage (au terme de chaque objectif spécifique terminale ou compétence globale)
<i>Fonction</i>	Orientation du processus pédagogique et des élèves	Régulation des apprentissages des élèves	Certification des acquis des élèves
<i>Cibles</i>	Les préalables aux apprentissages en cours ou les origines des difficultés	Les objectifs spécifiques intermédiaires ou les composantes des compétences globales,	Les objectifs spécifiques terminaux ou les compétences globales
<i>Rétroaction</i>	Retour en arrière	Retour en arrière	Jugement définitif
<i>Cadre de référence</i>	Toujours critérié (en fonction de tâches spécifiques)	Toujours critérié (en fonction des objectifs spécifiques)	Tantôt critérié (en fonction des objectifs ou tâches spécifiques) Tantôt normatif (en fonction d'un groupe de référence)
<i>Décision</i>	Pédagogique	Pédagogique	Pédagogique Administrative

La politique québécoise de l'évaluation des apprentissages prend en charge cette vision de l'évaluation en stipulant que « l'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur l'apprentissage, à partir de données recueillies, analysées et interprétées en vue d'une prise de décisions pédagogiques et/ou administratives ».

Fatihi (ibid. : p.6) sur le thème « Évaluation des apprentissages scolaires », s'inscrit dans cette vision de l'évaluation lorsqu'il dit que dans un contexte d'enseignement de qualité, visant l'acquisition des habiletés de base et la maîtrise des compétences, l'évaluation doit en général répondre à plusieurs exigences d'ordres pédagogique, psychométrique et institutionnel, afin de mieux assumer ses principales fonctions en termes de :

1. Vérification et reconnaissance des acquis scolaires des élèves à des paliers ou étapes bien définis de l'enseignement et de l'apprentissage ;
2. Régulation du cheminement individuel de chaque apprenant et du déroulement des activités d'éducation et de formation ;
3. Orientation et aiguillage, selon des aptitudes, des attitudes et des intérêts scolaires et professionnels des personnes en situation d'apprentissage et de formation ;
4. Sanction ou reconnaissance sociale des études, par l'octroi de diplômes appropriés attestant des changements opérés chez les individus, au terme d'un processus d'enseignement-apprentissage.

Ces fonctions sont dites principales parce qu'elles sont associées à des situations de prise de décision du genre : amélioration des activités d'apprentissage, interventions pédagogiques, orientation des élèves et du processus pédagogique, classement des élèves, promotion à des paliers supérieurs du système éducatif ou entrée au marché du travail.

Pour Stobart (2011), la littérature anglo-saxonne établit une différence entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative en ces termes : la première constitue une photographie des acquis des élèves à un moment donné suite à un test de fin d'année par exemple ; la seconde entend contribuer au processus continu d'apprentissage en mettant en lumière les apprentissages des élèves.

L'étude réalisée a pour champ les évaluations qui sont au service de l'apprentissage, c'est-à-dire l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative. Même s'il est reconnu à l'évaluation sommative une fonction pédagogique, il n'en demeure pas moins que sa fonction est essentiellement administrative et vise à valider ou à certifier les apprentissages.

Rey et Feyfant (2014) conçoivent l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative dans un rapport complémentaire. Selon ces auteurs, l'évaluation diagnostique s'utilise en début de la période d'enseignement-apprentissage et vise à : « *Collecter des informations sur les connaissances antérieures de l'élève, ses attentes quant aux connaissances et habiletés à acquérir et planifier une différenciation appropriée (par rapport aux objectifs) de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation.* ». L'évaluation diagnostique comprend donc deux temps : un temps pour collecter des informations et un autre pour planifier l'enseignement et l'apprentissage. Chronologiquement, la collecte des informations précède la planification, à fortiori la mise en œuvre de l'enseignement planifié. Les informations collectées sont intégrées dans la planification de l'enseignement et de l'apprentissage. Musial, Pradère & Tricot (2012) soutiennent la même vision de l'évaluation diagnostique en avançant que l'évaluation en début d'apprentissage *est l'un des points de départ de la conception de l'enseignement.*

Quant à l'évaluation formative, elle s'inscrit dans le processus d'enseignement-apprentissage et permet « *de suivre les progrès de l'élève, de communiquer et décrire cette progression à l'élève et d'envisager avec lui les stratégies à adopter* ». Les progrès de l'élève doivent être situés en fonction des attentes du programme, ce qui exclut toute approche normative à ce niveau.

L'étude *in situ* de la qualité des évaluations diagnostique et formative pratiquées au primaire s'attachera à observer les composantes de chacune d'elles, ainsi que les relations qu'elles entretiennent entre elles et leurs effets sur les apprentissages des élèves.

Dans son analyse, le CERI, cité par l'IFE (2014) a retenu six composantes pour caractériser l'évaluation formative en tant que pratique. Ces composantes sont : l'instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation ; la définition d'objectifs d'apprentissage et le suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs ; l'utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves ; le recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves ; le feedback sur les performances des élèves et l'adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés ; et enfin l'implication active des élèves dans le processus d'apprentissage.

Dans son étude des discours officiels sur l'évaluation formative, Morissette (2002) a fait une analyse très fine de l'évaluation formative des apprentissages. Le concept a été décomposé en quatre principales dimensions, chacune d'elles est constituée de composantes, lesquelles sont précisées par des indicateurs concrets. Les lignes qui suivent décrivent plus en détail les principales dimensions retenues par l'auteure, en les croisant avec des conceptions d'autres chercheurs dans le domaine de l'évaluation des apprentissages.

La fonction de régulation de l'évaluation formative est la première de ces dimensions. Elle est une caractéristique distinctive de l'évaluation formative des apprentissages. En le disant, Morissette (ibid.) s'accommode de Scallon (2000 : 16) qui affirme que « l'évaluation formative a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage ». D'ailleurs, ce dernier soutient que toute évaluation formative associée à une intention sommative est un contresens. De Ketele (2013), cité par Rey et Feyfant (2014), abonde dans le même sens en prévenant que la démarche sommative, lorsqu'elle est appliquée sur des apprentissages en cours d'acquisition, ne favorise que des réussites ou des échecs abusifs. Ce qui peut indéniablement porter préjudice sur l'image de l'école ou sur le cheminement de l'élève.

La finalité de l'évaluation formative des apprentissages et ses diverses formes de mise en œuvre sont les deux composantes de la fonction de régulation de l'évaluation formative des apprentissages. Elle s'adapte selon les différents moments de sa mise en œuvre que ce soit avant, pendant ou après une activité d'apprentissage.

Les régulations interactives ont pour but d'apporter une rétroaction immédiate à l'élève durant les activités d'apprentissage. Elles visent à répondre aux besoins de l'élève qui émergent pendant le déroulement des activités, et peuvent s'appuyer pour ce faire, sur les erreurs de l'élève. Elles sont généralement spontanées et ne sont pas forcément instrumentées. Pour dire simple, les régulations interactives ont pour but de répondre aux besoins des élèves pendant le déroulement de l'activité d'apprentissage. Elles ont un caractère dynamique et s'enclenchent dès la manifestation d'erreurs chez l'élève afin de réguler le processus d'apprentissage de celui-ci.

Pour Allal et Lopez (2005), in Stobart (2011), la régulation interactive part des interactions entre l'élève et les autres personnes et éléments matériels présents dans la salle de classe. Elle est largement ancrée dans les pratiques quotidiennes et conduit à une adaptation continue de l'apprentissage, notamment par le suivi individualisé des élèves et le feedback. Elle coïncide avec des approches socioculturelles et constructivistes de l'apprentissage.

Les régulations rétroactives ont lieu après une démarche d'enseignement et d'apprentissage. Elles sont souvent instrumentées et visent à apporter des solutions aux problèmes observés. Elles servent à réguler le processus d'apprentissage de l'élève à travers un enseignement correctif. Elles concernent l'évaluation formative conduite après une séquence de cours, souvent par l'intermédiaire d'un test. Allal et Lopez (2005), in Stobart (2011) disent que les régulations rétroactives consistent à traiter les difficultés d'apprentissage qui ont été repérées parmi les élèves.

Ce modèle du « tester et remédier » demeure prédominant aux États-Unis et il est le reflet de méthodes comportementalistes déjà anciennes.

Quant aux régulations proactives, elles visent à anticiper les difficultés dans le but de favoriser au mieux la progression de l'élève dans son apprentissage. Elles s'actualisent au moyen d'activités préparatoires ou au travers d'une série de questions posées aux élèves. Ces activités ou ces exercices portent sur des apprentissages déjà vus et non sur de nouveaux apprentissages.

Allal et Lopez (2005), in Stobart (2011) soutiennent que les régulations proactives interviennent lorsque les résultats des élèves aux tests amènent des changements dans les méthodes d'enseignement. En France, il s'agit de diversifier les activités pour répondre aux besoins des élèves. Les enseignants peuvent être amenés à modifier leurs pratiques, mais avec un décalage parce que les résultats des tests arrivent trop tard. Ils ajustent alors les contenus et les pratiques d'enseignement au groupe d'élèves

Dans ces régulations, les retours ou feedbacks que reçoivent les apprenants de leur maître sont déterminants pour la progression des apprentissages. Selon Rey et Feyfant (ibid.), les commentaires sont un indicateur de la rétroaction. Cependant, pour être bénéfiques à l'élève dans sa démarche d'apprentissage, ces commentaires doivent répondre à certaines qualités ou critères : être positifs et constructifs, être liés aux résultats d'apprentissage et non à l'apprenant, être opportuns, précis et spécifiques. Stiggins (2014), abonde dans le même sens quant à la qualité de la rétroaction fournie en classe.

A contrario, certaines pratiques sont de nature à impacter négativement sur l'apprentissage et, d'une certaine façon, sur l'élève en tant que personne. Crahay (2007) in Rey et Feyfant (ibid.) rapporte par exemple que le fait pour l'enseignant de répéter ironiquement la réponse de l'élève lorsqu'elle est mauvaise, est une pratique négative qui nuit à la progression de l'apprentissage et à la vie affective de l'élève. Il en est de même de cette autre conduite qui consiste à se limiter simplement à répéter une bonne réponse, sans autre forme de développement ou d'explicitation.

Les réactions des enseignants sont aussi des indicateurs de la qualité du processus de feedback ou de la rétroaction. Rey et Feyfant (ibid.) soulignent que ces réactions peuvent être situées sur une échelle, allant d'une réaction sans explication demandant une correction sans indication et renvoyant l'élève à une cause non contrôlable, à une réaction avec explication donnant des indices pour la correction et renvoyant l'élève à une cause contrôlable.

L'autre composante qui permet de cerner la fonction de l'évaluation formative est constituée des différentes manières d'actualiser la régulation des apprentissages. Selon Morissette (2002), toute manière particulière de réaliser la fonction de régulation est considérée comme étant une forme de mise en œuvre de l'évaluation formative. Ceci rejoint les conceptions d'Allal et al. (2008) quand ils retiennent *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* comme des composantes clés de l'évaluation formative.

La deuxième dimension retenue par Morissette (ibid.) se fonde sur la position d'Isabel (2000) et fait référence aux objets de l'évaluation formative. Pour Isabel (ibid.), ces objets constituent une dimension centrale puisque l'ensemble du processus d'évaluation s'organise autour de ceux-ci.

En se fondant notamment sur Scallon (2000), Côté (1998) et Legendre (1993), Morissette (2002) retient la progression de l'élève comme le principal objet de l'évaluation formative. La présentation de la conception des objets d'évaluation de Scallon (2004), d'Isabel (2000) et d'Allal (1979) permet de déterminer que la progression de l'élève se précise par le biais de deux indicateurs : i) les produits de l'apprentissage (connaissances, habiletés, attitudes, et des compétences observables) ; ii) le processus d'apprentissage qui s'observe à travers les démarches utilisées pour apprendre ou des stratégies utilisées pour résoudre un problème.

Pour Morissette (ibid.), le processus d'évaluation est aussi une dimension caractéristique de l'évaluation formative. Une première analyse permet de distinguer deux composantes dans ce processus (le contexte dans lequel se déroule l'évaluation et la démarche d'évaluation en elle-même), identifiables à l'aide d'indicateurs.

Les circonstances générales, les conditions spécifiques et les caractéristiques des tâches demandées à l'élève sont les manifestations observables du contexte de l'évaluation formative. Quant à la démarche d'évaluation formative, elle se précise concrètement par la planification, la cueillette d'information, l'interprétation/le jugement, la décision/l'action et la communication. L'auteure précise que ces indicateurs correspondent à des étapes possibles de la démarche d'évaluation formative des apprentissages. Par rapport à cette composante, un consensus se dégage sur la nécessité et l'importance d'un cadre de référence solide pour guider le choix ou l'élaboration des instruments de cueillette des informations et fonder l'interprétation des données recueillies. Toutefois, les régulations interactives peuvent ne pas nécessiter des outils formalisés.

Les acteurs de l'évaluation formative constituent la quatrième dimension retenue par Morissette (ibid.) pour caractériser l'évaluation formative. L'enseignant et l'élève sont reconnus comme étant les deux acteurs qui jouent des rôles cruciaux dans le processus de l'évaluation formative des apprentissages. Selon Scallon (1998), cité par Morissette (2002, p. 137), le rôle de l'élève, dans le cadre de l'évaluation formative, peut-être : « gradué en intensité, depuis la passivité la plus totale, en passant par des degrés divers de participation ou de collaboration pour arriver enfin à des démarches d'autonomie, c'est-à-dire des démarches d'autoévaluation ». Vérifier si l'élève juge lui-même sa performance ou si celle-ci est jugée exclusivement par l'enseignant, ou encore s'il a la possibilité d'en vérifier certains aspects avant d'y mettre un terme ou de remettre un produit fini, est une stratégie qui permet d'avoir des renseignements sur le niveau d'implication de l'élève. Toujours selon Morissette (ibid.), le rôle exercé par l'enseignant constitue un indicateur concret qui apporte des précisions au plan de ses représentations. Le moins qu'on puisse dire est que l'enseignant a un rôle actif à jouer dans l'évaluation formative. En effet, dans l'espace de communication qu'est la classe, il est celui qui a la position haute, celui qui a l'initiative des actions (Tardif, 1997).

De ce qui précède, il ressort que l'évaluation formative des apprentissages est à la fois un concept complexe qui renvoie à une pratique également complexe. Oswald et Steven (2013) cités par Rey et Feyfant (2014), eux, réduisent cette complexité à trois composantes « essentielles », à savoir, les objectifs d'apprentissage, le contrôle de ces apprentissages et le feedback, pour rendre compte de l'efficacité de l'évaluation formative en classe. Ces deux auteurs ont conçu une série de questions permettant de rendre compte de l'évaluation formative des apprentissages en classe. Ces questions sont présentées dans l'encadré ci-dessous

Check-list de l'évaluation formative en classe selon Oswald et Steven (2013)

Les (bonnes) questions que l'enseignant doit se poser :

- ✓ s'est-il assuré de la bonne compréhension par les élèves des objectifs d'apprentissage pour la session ou la tâche à accomplir ?
- ✓ donne-t-il des exemples de qualité ?
- ✓ a-t-il abordé d'éventuels malentendus quant aux critères de réussite de la tâche ?
- ✓ fournit-il des efforts pour suivre l'apprentissage des élèves en continu ?
- ✓ propose-t-il aux élèves une variété de possibilités et de méthodes pour répondre aux questions ?
- ✓ utilise-t-il des stratégies efficaces de questionnement (temps d'attente adéquate, questions ouvertes) pour s'assurer des apprentissages ?
- ✓ vérifie-t-il l'acquisition à la fois de connaissances factuelles, procédurales et conceptuelles ?
- ✓ vérifie-t-il les capacités de transfert de ces connaissances au sein et entre les disciplines ou domaines ?

- ✓ permet-il à l'élève de réagir à la suite (ou au cours) d'une phase d'évaluation ?
- ✓ fournit-il des commentaires précis qui aident l'apprentissage ?
- ✓ utilise-t-il une base critériée d'évaluation pour éviter toute comparaison entre élèves ?
- ✓ propose-t-il des possibilités et des stratégies alternatives d'amélioration ?
- ✓ informe-t-il l'élève sur ses atouts et les stratégies pour persévérer

Très probablement des analyses d'autres auteurs existent. Toutefois Meyer (1993), invite à la prudence en disant qu'il vaut mieux « vampiriser » les théories disponibles que de se fier entièrement et exclusivement à une quelconque d'entre elles, avec le risque réductionniste que cela comporte très certainement.

3. METHODOLOGIE

Cette section traite de la zone de couverture de l'étude, des publics-cibles/populations, des échantillons et systèmes d'échantillonnage, des outils d'enquête incluant leur préparation et leur validation, de la collecte des données, de la saisie, du traitement et de l'analyse de ces données, ainsi que de la présentation, de l'interprétation/discussion et de la diffusion des résultats.

3.1. ZONE DE COUVERTURE DE L'ETUDE

L'étude couvre les quatre régions naturelles de la Guinée et la zone spéciale de Conakry qui est considérée comme étant une entité indépendante de la Basse Guinée. Dans ces régions, exception faite de Conakry où toutes les écoles sont urbaines, elle touchera des écoles distribuées sur les deux zones d'implantation (urbaine et rurale); une attention est portée également à leur distribution selon le statut (public et privé). Par ce choix, l'étude prend une envergure nationale.

3.2. REPARTITION DES ECOLES SELON PREFECTURES ET LES ZONES

Un choix aléatoire anticipé des préfectures et communes à visiter dans le cadre de cette recherche donne la distribution du tableau II ci-après. Ce choix anticipé a permis de déterminer le budget de la collecte des données en fonction des distances réelles à parcourir.

Plus précisément, dans chaque région naturelle, trois préfectures ont été choisies au hasard. Dans chaque préfecture deux écoles sont retenues pour un total de 6 écoles par région (Conakry en compte 12). Sur l'ensemble du territoire, un échantillon de 36 écoles, dont 12 rurales et une proportion comparable en écoles privées, ont été visitées dans le cadre cette recherche. L'échantillon compte plus d'écoles urbaines que rurales en raison du fait que toutes les écoles de la région de Conakry sont urbaines.

Tableau II : Répartition des écoles selon les régions, préfectures et zones d'implantation

Régions	Préfectures/Communes	Écoles régulières	
		Urbaines	Rurales
Conakry	Dixinn, Matam et Ratoma	12	0
Basse Guinée	Kindia, Dubréka et Boffa	3	3
Moyenne Guinée	Mamou, Labé et Lélouma	3	3
Haute Guinée	Faranah, Dabola et Siguiiri	3	3
Guinée Forestière	Macenta, N'Nzérékoré et Lola	3	3
Totaux		24	12

3.3. POPULATIONS CIBLES

L'étude s'est intéressée prioritairement aux enseignants et aux élèves qui constituent les deux acteurs clés de la situation pédagogique. De l'information a été également recueillie à travers une analyse des documents pédagogiques (préparation des enseignants, cahiers d'activités des élèves, exercices/activités d'évaluation des apprentissages etc.).

Les Directeurs d'écoles (DE), en tant qu'administrateurs et superviseurs pédagogiques de proximité, ont été également interrogés au sujet des pratiques d'évaluation de leurs enseignants, mais à condition qu'ils assurent effectivement cette supervision. Les conseillers pédagogiques maîtres formateurs (CPMF), présents dans les écoles, visitées, ont été également être interrogés.

3.4. ECHANTILLON ET SYSTEME D'ECHANTILLONNAGE

La base d'échantillonnage a été limitée aux écoles primaires à cycle complet. Le choix est fait de façon aléatoire et la liste des écoles retenues par région (avec des écoles de remplacement au besoin) a été remise à l'équipe d'enquêteurs devant visiter lesdites écoles.

Alors qu'il était prévu que la recherche se limite aux classes terminales de chaque sous-cycle du primaire (CP2, CE2 et CM2), la reprise différée des cours qui a commencé par le CM2 en juillet 2020 et en septembre pour les autres niveaux du primaire, en raison la crise sanitaire liée à la COVID-19, a suscité un léger réajustement.

Compte tenu de cette situation, il n'était pas envisageable de déployer les équipes sur l'ensemble du territoire dès juillet, au moment où c'est juste les élèves du CM2 qui ont repris les cours. Au regard des contraintes financières, un second séjour sur le terrain lorsque les autres niveaux vont reprendre, n'était pas supportables. C'est pourquoi l'option la plus réaliste a été de limiter la recherche au CM2 à Conakry et l'étendre par la suite sur tout le territoire avec la reprise des autres niveaux en septembre. Cette période coïncidant aux congés pour les élèves du CM2, la recherche a été réalisée au CM1 pour les écoles de l'intérieur du Pays. Il convient de rappeler que le CM2 n'est qu'un approfondissement des apprentissages réalisés en CM1. Ce qui donne une distribution des échantillons d'enseignants et d'élèves conformément aux données du tableau III ci-dessous.

Tableau III : Répartition des répondants par régions, préfectures/Communes et écoles

Régions	Préfectures /Communes	Ecoles	Enseignants				Total	Elèves
			CP2	CE2	CM1	CM2		
Conakry	Dixin	4	2	2	0	4	24	20
	Matam	4	2	2	0	4		20
	Ratoma	4	2	2	0	4		20
	S/Totaux	12	6	6	0	12		60
Basse Guinée	Dubréka	2	2	2	2	0	18	10
	Boffa	2	2	2	2	0		10
	Kindia	2	2	2	2	0		10
	S/Totaux	6	6	6	0	0		30
Moyenne Guinée	Labé	2	2	2	2	0	18	10
	Lélouma	2	2	2	2	0		10
	Mamou	2	2	2	2	0		10
	S/Totaux	6	6	6	0	0		30
Haute Guinée	Siguiri	2	2	2	2	0	18	10
	Faranah	2	2	2	2	0		10
	Dabola	2	2	2	2	0		10
	S/Totaux	6	6	6	0	0		30
Guinée Forestière	Lola	2	2	2	2	0	18	10
	N'Zérékoré	2	2	2	2	0		10
	Macenta	2	2	2	2	0		10
	S/Totaux	6	6	6	0	0		10
Grands Totaux		36	30	30	24	12	96	180

Le tableau III révèle que ce sont 36 écoles, soient 12 à Conakry et 6 par région de l'intérieur, qui ont été visités par les cinq équipes. L'effectif des écoles a été doublé à Conakry pour obtenir 12 enseignants de CM2, afin de satisfaire aux exigences du choix aléatoire qui consiste à retenir au

plus un enseignant par sous-cycle et par école ; pour les niveaux CP2 et CE2 de cette même région, l'enquête s'est limitée à 6 écoles à l'image des autres régions.

Au total, 96 enseignants ont rempli le questionnaire d'enquête portant sur leurs pratiques d'évaluation des apprentissages. Parmi eux, 66 ont été observés en situation de classe suivi d'un entretien feedback à travers un questionnaire servant de guide pour recueillir leurs perceptions à l'égard des leurs propres pratiques d'évaluation ; ceci a été fait dans l'unique but de vérifier si les pratiques évaluatives participent entièrement ou partiellement à la réorientation et à la régulation du processus d'enseignement-apprentissage.

L'enquête s'adressait aux enseignants qui tiennent les niveaux CP2, CE2 et CM2 du primaire à Conakry, à raison d'un enseignant choisi au hasard toutes les fois qu'on en trouve plus d'un par niveau considéré. En raison de la reprise différée des cours entre le CM2 et les autres niveaux du primaire, et pour des raisons évoquées plus haut, le CM2 a été remplacé par le CM1 à l'intérieur du Pays.

Le choix du deuxième niveau de chaque sous-cycle est lié au fait que les programmes de ces niveaux (CP2, CE2 et CM2), même si cela n'a toujours pas été possible, sont des approfondissements respectifs des premiers niveaux correspondants (CP1, CE1 et CM1).

Un échantillon d'élèves du CM (CM1 et CM2) a participé aux différents focus groups, à raison de cinq élèves par école, avec une représentation variable selon le genre (2 ou 3 garçons par focus et inversement pour les filles). Au total 36 focus-groupes de cinq élèves chacun ont été organisés, pour un échantillon total de 180 élèves. Ce choix réaliste tient compte du niveau de maturité des élèves du CM, en termes d'aptitudes à prendre un recul relatif pour analyser une situation pédagogique.

3.5. OUTILS D'ENQUETE

3.5.1. Présentation des outils

Dans le cadre de la réalisation de cette recherche, six instruments de collecte ont été élaborés et soumis à une procédure de validation par la méthode de jugements d'experts. Ce sont :

1. Un questionnaire enseignant qui s'adresse à des enseignants de CP2, CE2, CM1 et CM2, choisis au hasard ;
2. Une grille d'observation des pratiques d'évaluation des enseignants du même échantillon d'enseignants, évoluant en CE2, CM1 et CM2 ;
3. Une grille d'analyse du matériel d'enseignement des enseignants observés ;
4. Une grille d'analyse des cahiers d'activités des élèves de CM1 et CM2 ;
5. Un Guide focus destiné à cinq élèves des niveaux CM1 et CM2 de chaque école visitée ;
6. Un questionnaire destiné aux autorités administratives et pédagogiques (DE/CMPF), sensés suivre les enseignants.

Tableau IV : Répartition des répondants selon les outils de collecte

Outils	Enseignants				Total	Observations
	CP2	CE2	CM1	CM2		
Questionnaire enseignants	30	30	24	12	96	<i>Les 66 qui ont été observés et pour lesquels le matériel d'enseignement a été évalué sont parmi les 96 qui ont répondu au questionnaire</i>
Grille d'observation des pratiques d'évaluation des enseignants	0	30	24	12	66	
Grille analyse matériel d'enseignement des enseignants	0	30	24	12	66	

Grille analyse cahier d'activités des élèves	0	0	48	24	72	2 élèves de CMI ou CM2 par école (un garçon et une fille) parmi ceux qui ont participé au focus
Guide Focus élèves	0	0	120	60	180	Focus de 5 élèves par école (2 ou 3 garçons et inversement)
Nombre de Focus élèves			24	12	36	Un Focus par école
Questionnaire DE/CPMF					30	A raison d'un par école (sauf à Conakry où ce sont les six de l'échantillon initial qui ont été interrogés).

Le matériel d'enseignement (cahier de préparation et ressources didactiques) de 66 enseignants de CE et CM (deux enseignant par école), choisis au hasard parmi les 96 enseignants observés a été analysé. Il en est de même des cahiers d'activités de deux élèves par focus (dont une fille) pour un total de 72 élèves choisis parmi les 180 élèves constituant l'échantillon ayant participé à l'ensembles des focus-groups.

Globalement, cette recherche insiste sur les approches qualitatives de collecte et de traitement de l'information. Ceci se traduit par l'usage simultané des techniques de l'analyse documentaire, de l'observation de pratique de classe, d'entretien individuel et de focus-groups. En même temps, la plupart des items des questionnaires sont à orientation qualitative.

L'observation des pratiques de classe est conçue en référence aux composantes de l'évaluation formative d'Oswald (2013) et Airasian & Russel (2008).

Ces outils, élaborés par l'équipe de recherche, avaient été soumis à un jugement de cinq experts dont le référent désigné par la coordination du programme « Apprendre », pour des fins de validation, avant leur administration aux participants.

3.5.2. *Eléments d'information contenus dans les outils d'enquête*

Les tableaux V à X présentent les éléments d'information contenus dans les différents outils d'enquête. Ils sont présentés dans l'ordre suivant : questionnaire enseignant, questionnaire encadreur, grille d'évaluation du matériel d'enseignement, grille d'observation des pratiques d'enseignement, grille d'analyse des cahiers d'activité des élèves et guide focus groups.

Tableau V : Eléments d'information du questionnaire enseignant

N°	Rubriques	Sous-rubriques	Nombre d'éléments	Liste des éléments
1	Evaluation diagnostique	Evaluation des acquis de l'année d'avant	4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Moment de l'évaluation ✓ Finalités de l'évaluation ✓ Motif de la non évaluation des acquis essentiels de l'année d'avant ✓ Actions du maître en cas de difficultés persistantes chez certains élèves
2	Evaluation formative et sommative	Pratiques d'évaluation et finalités	5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Finalités de l'évaluation ✓ Rôle des résultats d'évaluation ✓ Habitudes d'évaluation en période de transition entre les unités d'enseignement ✓ Finalités des évaluations en période

				de transition ✓ Raison de la non évaluation en période de transition
		Anticipation des difficultés d'apprentissages	3	✓ Aptitude des enseignants ✓ Stratégies d'anticipation ✓ Raisons de la non anticipation
		Action des enseignants en cas de difficultés constatées	2	✓ Chez une minorité d'élèves ✓ Chez une majorité d'élèves
		Questions pendant le cours	2	✓ Fréquence des questions des élèves ✓ Action des enseignants en fonction de la fréquence des questions
		Place de l'élève dans les pratiques d'évaluation	4	✓ Reconnaissance du rôle des élèves ✓ Présentation aux élèves des critères de correction ✓ Moment de cette présentation ✓ Action des enseignants pour développer l'autonomie chez l'élève
		Le feedback des enseignants à l'intention des élèves	4	✓ Nature du feedback ✓ Nature des commentaires en lien avec du feedback ✓ Nature des appréciations en lien avec le feedback ✓ Objet et fonction des appréciations et des commentaires
		Procédés d'évaluation privilégiés par les enseignants	4	✓ Devoirs de casse ✓ Devoirs de maison ✓ Observation de l'élève en activités ✓ Echange verbal
		Points d'attraction au moment de la correction des productions	4	✓ La démarche ✓ Le résultat ✓ Les deux ✓ Justification
		Bilan des leçons	2	✓ Satisfaction des enseignants ✓ Actions lorsque le bilan n'est pas satisfaisant
3	Autres évaluation	Moment et finalités	3	✓ Moment ✓ Finalités ✓ Raison pour ceux qui ne pratiquent pas ces types d'évaluation
		Notation	2	✓ Occasion d'attribution des notes ✓ Rôle des notes
4	Questions complémentaires	Importance et amélioration des pratiques d'évaluation	2	✓ Importance de l'évaluation ✓ Suggestions pour améliorer les pratiques
Total			41	

Note : Ces éléments sont, pour la plupart, analysés en fonction des variables suivantes : les régions touchées par l'étude, le genre de l'enseignant, le statut de l'école, la zone d'implantation de l'école et le niveau d'études.

Tableau VI : Eléments d'information du questionnaire encadreur

N°	Rubriques	Sous-rubriques	Nombre d'éléments	Liste des éléments
1	Présentation de l'échantillon	Présentation de l'échantillon	5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Selon le statut de l'encadreur (directeur d'école, CPMF) ✓ Selon les régions (Conakry, Basse, Moyenne et Haute Guinée, Guinée forestière) ✓ Selon le genre (homme, femme) ✓ Selon le statut de l'école (public, privé) ✓ Selon la zone d'implantation (urbaine, rurale)
2	Suivi des enseignants	Evaluation du matériel d'enseignement	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Périodicité ✓ Méthodes ✓ Bénéfice pour l'enseignant
		Observation des pratiques de classe	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fréquence des observations ✓ Qualité des pratiques
3	Evaluation diagnostique	Première évaluation	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Moment ✓ Cibles ou apprentissages visés ✓ Actions du maître, si les élèves sont faiblement performants
4	Evaluation formative et sommative	Pratiques d'évaluation et finalités	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Périodicité des évaluations ✓ Procédés d'évaluation privilégiés ✓ Actions du maître quand les élèves sont majoritairement très performants ✓ Actions du maître quand les élèves sont majoritairement moyennement performants ✓ Actions du maître quand les élèves sont majoritairement faiblement performants
		Perception des encadreurs à l'égard du rôle que les acteurs attribuent à l'évaluation des apprentissages	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les enseignants ✓ Les élèves ✓ Les parents
		Correction des production et feedback	5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mode de correction ✓ Disponibilité du feedback ✓ Nature du feedback ✓ Raisons évoquées pour l'absence de feedback ✓ Recommandation pour améliorer les pratiques
Total			23	

Tableau VII : Eléments d'information de la grille d'évaluation du matériel d'enseignement

N°	Rubriques	Nombre d'éléments	Liste des éléments
1	Eléments didactiques	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respect des cinq pas didactique ✓ Mobilisation des ressources didactiques ✓ Pertinence des ressources didactiques mobilisées
2	Le préambule	4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les prérequis ✓ La mise en situation ✓ Définitions des objectifs/compétences ✓ Pertinence des objectifs/compétences
3	L'apport notionnel	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cohérence avec les objectifs/compétences ✓ Représentativité par rapport aux apprentissages visés
4	Le réinvestissement	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Représentativité par rapport aux apprentissages visés ✓ Aide à la consolidation des acquis ✓ Favorise le transfert des acquis
5	Le Bilan	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pertinence des questions posées ✓ Représentativités des questions posées ✓ Aide à la compréhension des leçons
6	Les examens	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Représentativité des épreuves ✓ Disponibilité des corrigés-types ✓ Affichage des meilleures productions
7	Travaux des élèves à domicile	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fréquences ✓ Aide à la consolidation des acquis ✓ Anticipation des apprentissages à venir
8	Evaluation et apprentissages	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluation, une occasion pour mieux apprendre ✓ Justification de la réponse ✓ Autres commentaires
Total		24	

Tableau VIII : Eléments d'information de la grille d'observation des pratiques d'enseignement

N°	Rubriques	Nombre d'éléments	Liste des éléments
1	Présentation des leçons	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respect des cinq pas didactique ✓ Concrétisation des leçons
2	Le préambule	4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pertinence des prérequis ✓ Rétroaction formative ✓ Pertinence de la mise en situation ✓ Enonciation des objectifs/compétences
3	L'apport notionnel	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cohérence avec les objectifs/compétences ✓ Représentativité par rapport aux apprentissages visés
4	Le réinvestissement	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Représentativité par rapport aux apprentissages visés ✓ Aide à la consolidation des acquis ✓ Favorise le transfert des acquis
5	Le Bilan	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pertinence des questions posées ✓ Représentativités des questions posées

6	Le questionnaire	6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Amendements des réponses erronées ✓ Sollicitation des pairs pour l'amendement des réponses ✓ Fréquence des questions des élèves ✓ Qualité des réponses aux questions des élèves ✓ Interactions élèves-élèves pour les réponses aux questions ✓ Amendement des réponses fournies par les élèves
7	Clôture de la leçon	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anticipation des apprentissages à venir
8	Evaluation et apprentissages	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluation, une occasion pour mieux apprendre ✓ Justification de la réponse ✓ Autres commentaires
Total		23	

Tableau IX : Eléments d'information de la grille d'analyse des cahiers d'activités des élèves

N°	Rubriques	Nombre d'éléments	Liste des éléments
1	Forme du feedback	5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Travail n°1 ✓ Travail n°2 ✓ Travail n°3 ✓ Travail n°4 ✓ Travail n°5
2	Richesse du feedback en informations	5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Travail n°1 ✓ Travail n°2 ✓ Travail n°3 ✓ Travail n°4 ✓ Travail n°5
3	Dimension affective du feedback	5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Travail n°1 ✓ Travail n°2 ✓ Travail n°3 ✓ Travail n°4 ✓ Travail n°5
Total		15	

Tableau X : Eléments d'information du guide focus groups

N°	Rubriques	Nombre d'éléments	Liste des éléments
1	Présentation de l'échantillon	6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Selon les régions ✓ Selon le genre ✓ Selon le niveau d'études ✓ Selon l'âge moyen par niveau ✓ Selon l'âge moyen par genre ✓ Selon le cheminement
2	Evaluation diagnostique	10	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Première évaluation en français ✓ Première évaluation en mathématiques ✓ Première évaluation en sciences d'observation ✓ Cibles de la première évaluation au CM1 ✓ Cibles de la première évaluation au CM2 ✓ Qualité des résultats à la première évaluation

			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Actions du maître lorsqu'une majorité d'élèves à cette première évaluation est : <ul style="list-style-type: none"> ○ Faible ○ Moyenne ○ Forte ✓ Actions du maître en cas de difficultés particulières chez certains élèves
3	Evaluation formative/sommative	11	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fréquence des évaluations poste première ✓ Place de l'évaluation dans le déroulement de la leçon ✓ Travaux d'évaluation privilégiés par le maître ✓ Forme d'expression des résultats d'évaluation ✓ Identification des correcteurs des productions ✓ La correction des erreurs commise par les élèves ✓ Procédés de correction des erreurs ✓ Acteurs de la correction des erreurs ✓ Rôles attribués aux résultats des évaluations ✓ Perceptions des élèves à l'égard des pratiques d'évaluation ✓ Commentaires des élèves au sujet des pratiques d'évaluation
Total		27	

3.6. COLLECTE DES DONNEES

Pour la collecte, 10 enquêteurs, répartis entre cinq équipes, ont été recrutés et formés avant d'être déployés dans les cinq régions couvertes par la recherche. La durée maximale du séjour sur le terrain pour cette collecte, incluant les jours non ouvrables, est de 15 jours pour chaque équipe. Une fois rendue à l'école pour l'administration des outils, l'équipe d'enquêteurs a adopté une démarche et des stratégies susceptibles de produire des informations fiables et suffisantes, en lien avec la préoccupation de recherche. En se fondant sur les recommandations du guide de l'enquêteur, chaque équipe a :

- Partagé les formalités protocolaires centrées sur la sensibilisation des autorités et des sources d'information au sujet des objectifs, des outils et des stratégies de la recherche ;
- Distribué le questionnaire directeur d'école/CPMF, avec explicitation des consignes pour qu'il soit renseignés en même temps que l'administration des autres outils ;
- Administré, en duo, la grille d'observation. Pour cela chaque observateur a rempli une copie de la grille en fonction de ses propres observations, avant de les mettre en commun sur une troisième copie de la grille. Ce qui signifie que 66 enseignants de l'échantillon ont été observés chacun par deux observateurs avant d'en venir à 66 observations synthèses ;
- Copié/photographié un extrait du cahier de préparation du maître (6 à 10 pages successives) juste après l'observation ;
- Fait remplir le questionnaire enseignant juste après l'observation de la pratique de classe. Pour cela, l'équipe les a réunis quelque part dans l'école, explicité les consignes ; les enquêteurs ont suivi le remplissage du questionnaire par chacun sans leur donner l'occasion de se concerter et récupéré les copies à la fin de l'administration ;
- Organisé en duo le focus-élèves. Ici aussi, chaque enquêteur remplit une copie du guide focus en fonction des réponses fournies par les élèves et les deux mettent en commun leurs notes par la suite sur une troisième copie du guide focus. Chaque équipe a veillé sur le bon fonctionnement du focus en stimulant la participation de tous les membres et dans la discipline ;

- Copié/photographié d'un extrait du cahier d'activités d'un garçon et celui d'une fille choisis, comportant au moins 5 tâches réalisées, parmi les membres du focus ;
- Récupéré les copies des questionnaires (enseignant et DE/CPMF) ;
- Remercié tous les participants pour leur contribution inestimable ;
- Conditionné tout le matériel de collecte par école et par zone d'enquête à l'intention du porteur du projet ;
- Complété cette série d'activités par des captures d'images de certaines situations liées à l'école, la visite et les activités de collecte de données (école, classe, séance de pratique ou remplissage du questionnaire etc.)



Observation d'une pratique de classe



Organisation d'un focus group

Grâce à une sensibilisation particulière de tous les ensembles humains touchés par la recherche, toutes les sources d'information ont collaboré effectivement au point de n'enregistrer aucune mortalité au niveau de chacun des six outils de collecte. Le retour des outils renseignés correspond aux statistiques prévisionnels qui sont de 96 pour le questionnaire enseignant, 66 pour les grilles d'évaluation du matériel d'enseignement et d'observation des pratiques d'enseignement, 30 pour le questionnaire encadreurs, 72 pour la grille d'analyse des cahiers d'activités des élèves et 180 pour les focus groups.

Des non réponses sur certaines questions sont parfois enregistrées, mais pour certaines c'est le lien entre les réponses d'une question donnée et celle qui la précède (du genre justifie ta réponse) qui l'explique. Certaines réponses fournies sont parfois jugées non pertinentes au regard de la question posées dans la mesure où elles ne correspondent pas aux types de réponses. Mais ces deux catégories de réponses, souvent observées dans toute recherche, n'invalident point les résultats obtenus, en raison surtout de la rigueur observée tout au long de la démarche d'évaluation.

3.7. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES

Des démarches qualitatives de traitement et d'analyse des données seront empruntées dans le cadre de cette recherche.

Des fréquences absolues ou des pourcentages, présentés à l'aide de tableaux à double entrées ou des graphiques, ont été déterminés à partir des données recueillies à l'aide des questionnaires enseignant et administrateur, de la grille d'analyse des cahiers d'activités des élèves et du guide focus.

Pour la grille d'évaluation du matériel d'enseignement et la grille d'observation des pratiques de classe, l'interprétation des résultats est basée sur :

- ✓ la médiane des jugements pour chaque énoncé, comme caractéristique de tendance centrale ou valeur affective de l'énoncée en question ;

- ✓ la déviation quartile ou la demi-mesure de l'interquartile (Q3-Q1)¹, comme indice de dispersion.

On considère qu'un consensus existe autour de la médiane, toutes les fois que la déviation quartile est inférieure ou égale à 0,5. Au-delà de 0,5, on va dire que les répondants n'ont pas l'air de s'entendre.

Il convient de rappeler que l'évaluation du matériel et l'observation des pratiques sont toujours réalisées par des professionnels de l'enseignement secondaire. Chaque évaluation ou chaque observation est réalisée par des doublettes d'enquêteurs qui définissent leur niveau d'accord au regard de chacun des énoncés qui correspondent aux critères empruntés. Ils le font en solo avant de mettre en commun leurs opinions. La médiane des jugements et la déviation quartile constituent donc les indicateurs de jugement.

Le logiciel CsPro a été utilisé pour la saisie, le traitement des données. L'analyse des données collectées a été effectuée à travers le programme SPSS, version 23. Pour la construction des graphiques et le formatage du rapport, les logiciels Excel et le Word du pack office 2016 ont été respectivement utilisés.

3.8. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Les résultats seront présentés sous forme de littérature, de tableaux et de graphiques et leurs interprétations ont été faites suivant le modèle critérié ; ce qui suppose la confrontation des résultats obtenus aux objectifs ou compétences anticipées dans le cadre du projet. Il sera question d'indiquer jusqu'où les pratiques actuelles d'évaluation aident les élèves à apprendre davantage et, le cas échéant, comment y parvenir.

3.9. DIFFUSION DES RESULTATS

Etant donné que cette étude porte sur les pratiques d'évaluation au primaire, nous sommes persuadés que les résultats intéressent à la fois le Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation et Celui de l'Enseignement Technique et de la Formation professionnelle. Le rapport de recherche sera déposé au niveau de ces deux départements ministériels.

Il est également envisagé de publier un article issu de cette recherche dans les revues spécialisées comme la Revue Africaine de Recherche en Education (RARE) du Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) ou tout autre espace de publication en éducation. Le rapport de recherche sera également versé sur des sites web, comme celui de l'ISSEG et d'autres institution.

Les séminaires de partage de résultats, qui étaient prévus au niveau des chefs-lieux des régions couvertes par l'étude, ne peuvent plus être organisés en raison des restriction budgétaires. Même des coûts éventuels liés à la publication d'articles restent à rechercher.

3.10. IMPLICATION DES MEMBRES DE L'EQUIPE DANS LES ACTIVITES DU PROJET

La planification de l'étude a été réalisée par tous les membres de l'équipe sous le pilotage du porteur du projet. L'échantillonnage des écoles régulières et de remplacement a été réalisé par le porteur et le personnel C. Tous les membres de l'équipe projet ont participé à l'élaboration et à la validation des outils d'enquête par le procédé de jugement d'experts dont le référent scientifique (six outils au total). Le référent et le personnel A ont élaboré le guide de l'enquêteur sur la base duquel 10 enquêteurs ont été formés en prélude à la collecte des données. Cette collecte a impliqué trois membres de l'équipe (les personnels B, C et D) et sept cadres du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation. Le personnel C a élaboré les masques de saisie des données sur CsPro. Ensuite s'en sont suivis la codification des réponses, la saisie des données et le contrôle de

¹. Lorsque les données de la série statistique sont rangées suivant un ordre croissant, Q1 se trouve à une position telle qu'on obtienne un maximum 25% des observations à gauche et 75% à droite. Quant à Q3, un maximum de 75% des observations se trouvent à gauche et 25% à droite.

qualité de la saisie qui ont connu la participation des cinq membres de l'équipe. Le traitement et l'analyse des données ont été réalisés par le porteur et le personnel C de l'équipe. La rédaction du rapport est revenue au porteur et au personnel A².

Le rapport rédigé a été soumis à tous les membres de l'équipe projet pour des propositions de corrections éventuelles avec d'être transmis au référent scientifique. Toute l'équipe a pris part à l'intégration des corrections proposées.

4. RESULTATS ET INTERPRETATIONS

4.1. RESULTATS AU QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT

4.1.1 Evaluation diagnostique

Tableau XI : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant

	Fréquence	Pourcentage
Oui	93	96,9
Non	3	3,1
Total	96	100,0

La quasi-totalité des enseignants de l'élémentaires (97%) soutiennent qu'évaluer les élèves sur les acquis essentiels des programmes de l'année antérieure fait partie de leurs habitudes.

Tableau XII : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant par régions

Région naturelle	Oui	Non	Total
Conakry	24	0	24
Base Guinée	16	2	18
Moyenne Guinée	17	1	18
Haute Guinée	18	0	18
Guinée Forestière	18	0	18
Total	93	3	96

Les rares qui disent ne pas intégrer l'évaluation des acquis essentiels des programmes de l'année antérieure dans leurs pratiques se retrouvent en Basse et Moyenne Guinée.

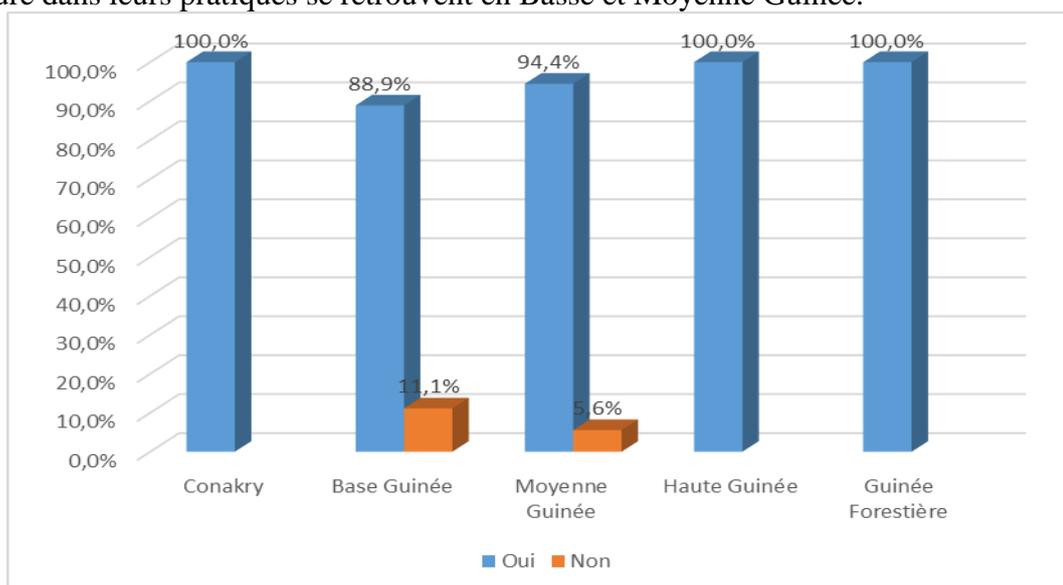


Figure 1 : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant par région

². Les renseignements sur les personnels du projet (porteur et personnels A, B, C et D) sont fournis à la page 2 de ce rapport.

Tableau XIII : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant selon le genre

Genre	Oui	Non	Total
Homme	52	0	52
Femme	41	3	44
Total	93	3	96

C'est parmi les enseignantes qu'on trouve certaines qui disent ne pas intégrer l'évaluation des acquis essentiels de l'année d'avant dans leurs pratiques

Tableau XIV : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant selon le statut de l'école

Statut de l'école	Oui	Non	Total
Public	64	3	67
Privé	29	0	29
Total	93	3	96

Ces rares enseignantes qui n'intègrent pas dans leurs pratiques l'évaluation des acquis essentiels des programmes de l'année antérieure évoluent toutes dans des écoles publiques.

Tableau XV : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant selon la zone d'implantation de l'école

Zone	Oui	Non	Total
Urbaine	59	1	60
Rurale	34	2	36
Total	93	3	96

Les enseignantes qui n'intègrent pas dans leurs pratiques l'évaluation des acquis essentiels des programmes de l'année antérieure sont plus représentées en zone rurale (2 sur 3).

Tableau XVI : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant selon le niveau d'études

Niveau	Oui	Non	Total
CP2	29	1	30
CE2	29	1	30
CM1	23	1	24
CM2	12	0	12
Total	93	3	96

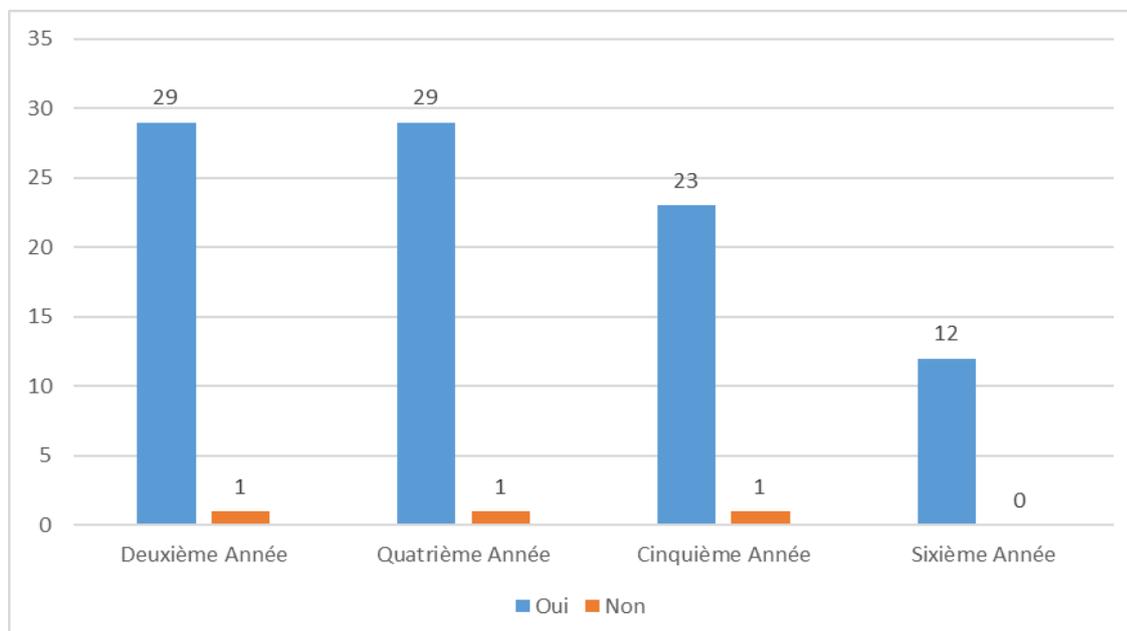


Figure 2 : Evaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant selon le niveau d'études

Les enseignantes qui n'intègrent pas dans leurs pratiques l'évaluation des acquis essentiels des programmes de l'année antérieure se répartissent uniformément entre les niveaux CP2, CE2 et CM1 ; on en trouve pas au CM2.

Tableau XVII : Moment de l'évaluation des acquis essentiels du programme de l'année d'avant

MOMENTS	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Chaque trimestre	22	22,9	30,1
Début de l'année	39	40,6	53,4
Début et fin du trimestre	1	1,0	1,4
Fin d'année	5	5,2	6,8
Fin de chaque leçon	1	1,0	1,4
Mensuelle	4	4,2	5,5
Milieu du trimestre	1	1,0	1,4
Total	73	76,0	100,0
Non applicable	3	3,1	
Non réponses	20	20,8	
Total	23	24,0	
Total Général	96	100,0	

Les enseignants qui disent évaluer leurs élèves sur les programmes de l'année antérieure ne s'entendent pas sur le moment auquel ils administrent cette évaluation. Une bonne partie (un peu plus de 53%) l'envisage au début de l'année ; ceux-ci sont suivis pas ceux qui disent l'administrer à chaque trimestre (30%) et c'est dans des proportions marginales que d'autres moments sont cités pour cette évaluation (comme la fin de l'année ou mensuellement).

Qu'à tout cela ne tienne, une évaluation des apprentissages sur les programmes de l'année antérieure se fait habituellement à des fins diagnostiques et d'orientation du processus pédagogique. De ce fait, elle devrait être faite à l'occasion des premières rencontres (si non de la première rencontre) avec les élèves, pour que sur la base des résultats obtenus l'enseignant réajuste, si nécessaire, sa planification ; elle peut être faite aussi lorsqu'en cours de parcours on observe chez un ou quelques élèves particuliers des difficultés persistantes.

Les réponses ici fournies par les enseignants ne sont pas rassurantes à l'effet que cette évaluation se réalise au moment opportun ou pour des fins diagnostiques pour servir l'orientation du processus pédagogique.

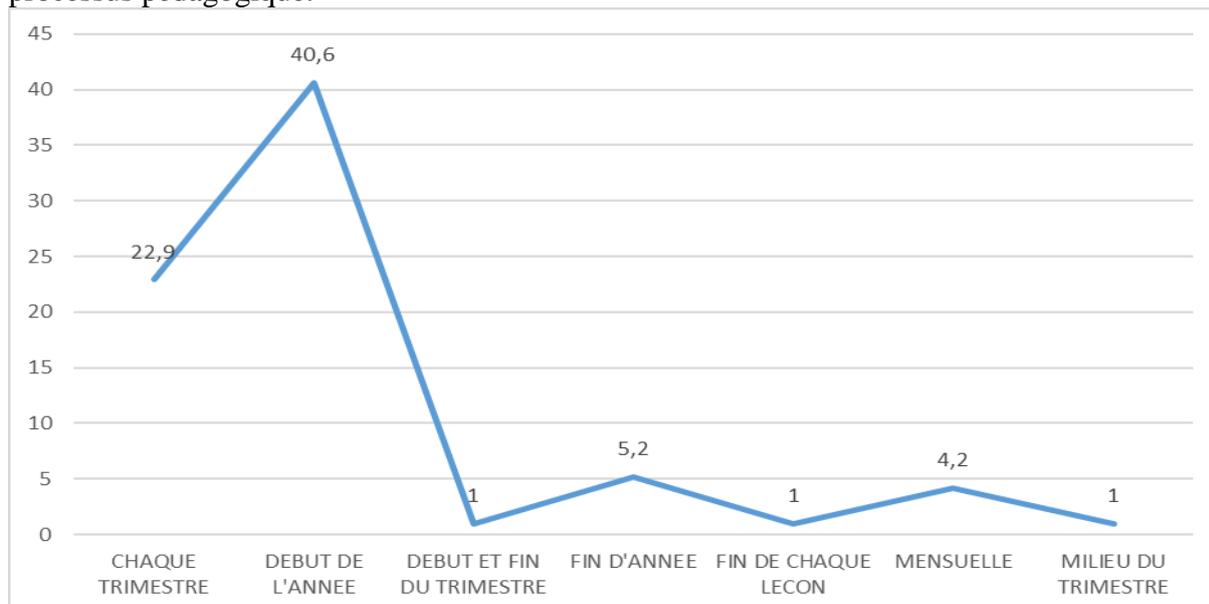


Figure 3 : Moment de l'évaluation des acquis essentiels du programme de l'année d'avant

Les groupes régionaux ont tendance à s'entendre au sujet de l'évaluation des acquis du programme de l'année d'avant. Ils l'envisagent majoritairement au début de l'année ou à chaque trimestre. Les groupes de Conakry, de la Haute Guinée et surtout de la Guinée Forestière se positionnent davantage pour le début de l'année, alors que ceux de la Moyenne et de la Basse Guinée préfèrent la faire surtout à la fin de chaque trimestre.

Habituellement, dans notre système scolaire, les évaluations de fin de trimestre servent davantage la certification des acquis que le diagnostic. Il en est de même d'une évaluation de début d'année qui ne dit pas exactement où s'arrête ce début d'année.

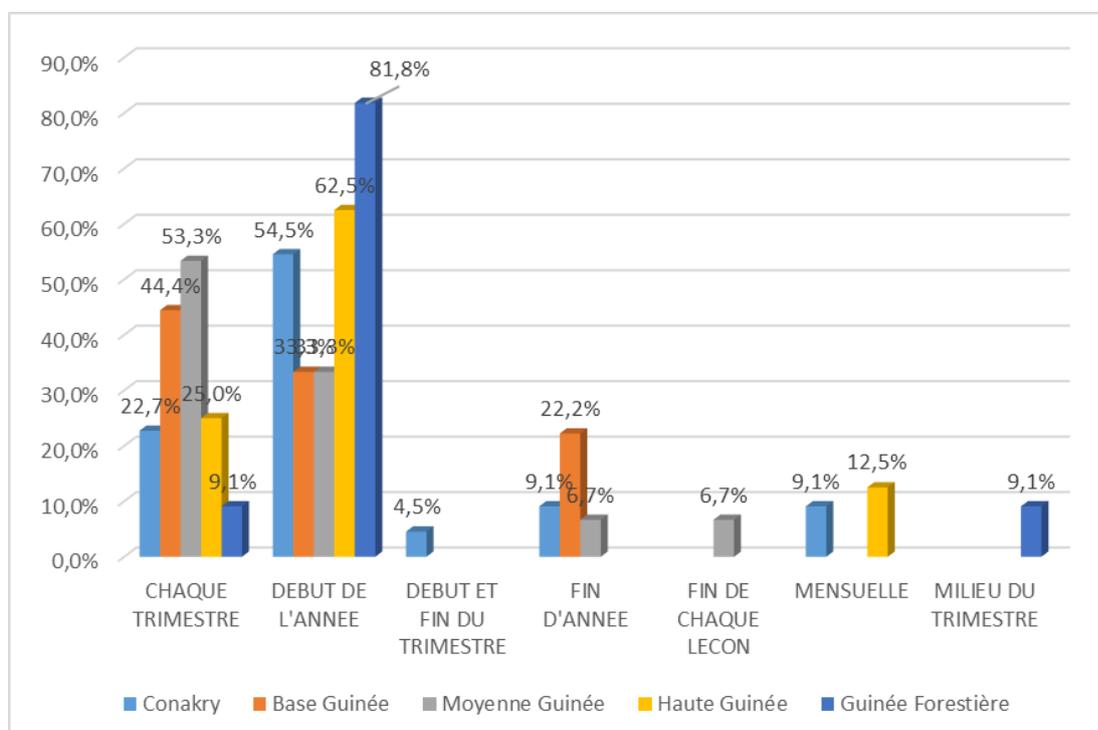


Figure 4 : Moment de l'évaluation des acquis essentiels du programme de l'année d'avant selon les régions

Tableau XVIII : Finalités de l'évaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant

FINALITES	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Cette évaluation est formative	1	1,0	1,7
Connaitre le niveau de départ	50	52,1	83,3
Consolider les acquis	2	2,1	3,3
Encourager les élèves	1	1,0	1,7
Non applicable	2	2,1	3,3
Passage en classe supérieure	4	4,2	6,7
Total	60	62,5	100,0
Non applicable	1	1,0	
Non réponses	35	36,5	
Total	36	37,5	
Total général	96	100,0	

La quasi-totalité des enseignants (83% au moins) déclarent réaliser ce type d'évaluation pour connaître le niveau de départ de leurs élèves. Ce qui est essentiel pour de bonnes pratiques d'évaluation. Ce qui reste à savoir, c'est l'action qu'ils entreprennent lorsqu'ils découvrent le niveau auquel ils prennent leurs élèves. Une faible proportion (près de 7%) envisage cette évaluation à des fins de certification (promotion en classe supérieure), ce qui n'est pas un objectif d'une évaluation sur les apprentissages de l'année d'avant ; celle-ci ne vise même pas une régulation dévouée à l'évaluation formative. Elle devrait servir l'orientation du processus pédagogique en incluant dans la planification les manquements observés en termes de préalables indispensables pour la réussite des élèves.

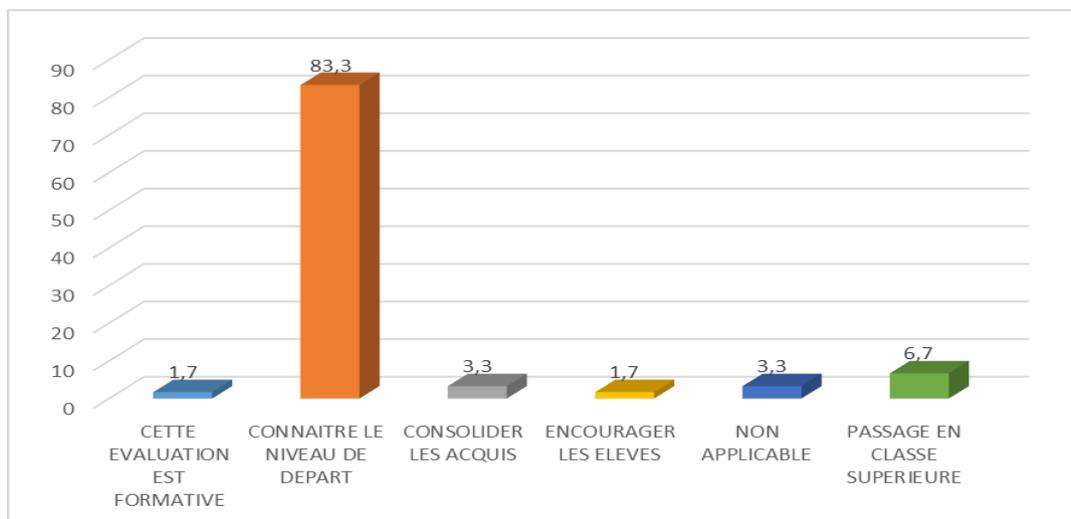


Figure 5 : Finalités de l'évaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant

Les groupes régionaux s'entendent pour dire qu'ils évaluent les acquis essentiels du programme de l'année d'avant pour connaître le niveau de départ, c'est-à-dire le niveau auquel ils prennent le groupe d'élèves. Ce sont de faibles proportions d'enseignants de la Moyenne et de la Basse Guinée qui disent respectivement réaliser ce type d'évaluation pour des besoins d'encouragement ou de promotion des élèves. Il est quand même étonnant de voir des résultats d'évaluation sur le programme de l'année d'avant servir la promotion en classe supérieure, alors que cette promotion devrait être tributaire de la maîtrise du programme de l'année en cours (en début d'année, il serait superflu de parler de la promotion en classe supérieure). Cette évaluation, si elle est bien faite, devrait être utilisée pour améliorer la planification de l'année en cours.

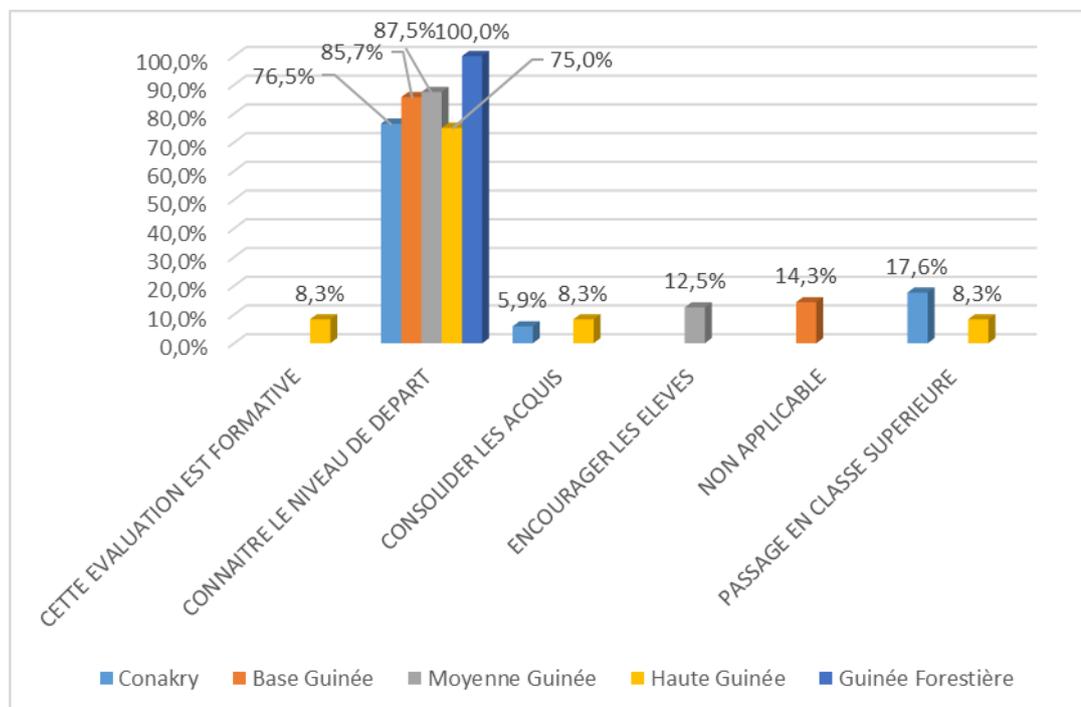


Figure 6 : Finalités de l'évaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant selon les régions

Tableau XIX : Motifs de la non évaluation des acquis essentiels des programmes de l'année d'avant

MOTIFS	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
On doit enseigner avant d'évaluer	1	1,0	33,3
On le faisait par mois	1	1,0	33,3
Pour mieux renforcer les compétences	1	1,0	33,3
Total	3	3,1	100,0
Non applicable	93	96,9	
Total général	96	100,0	

Les trois enseignantes qui déclarent ne pas évaluer les acquis essentiels des programmes de l'année antérieure prétextent qu'il faut enseigner avant d'évaluer ou renforcer les compétences des élèves avant de les évaluer ou encore respecter les règlements qui prévoient des évaluations mensuelles. Ces arguments ne sont nullement fondés ; ils témoignent d'un déficit dans la formation professionnelle de ces enseignantes, notamment en évaluation des apprentissages. On comprend que leur évaluation ne sert point la fonction d'orientation dévolue à l'évaluation diagnostique et qu'elle semble s'inscrire dans le cadre de la certification des acquis qui est une fonction de l'évaluation sommative.

Tableau XX: Actions en cas de difficultés persistantes chez certains élèves

ACTIONS	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Changer les méthodes d'enseignement/apprentissage	2	2,1	2,3
Connaître le niveau des élèves	1	1,0	1,2
Contact avec les parents	7	7,3	8,1
Cours de rattrapage	36	37,5	41,9
Donner beaucoup de devoirs	16	16,7	18,6
Interroger des variables extra scolaires (enquête sur l'enfant sa condition de vie etc.) pour proposer des solutions	1	1,0	1,2

J'informe la direction puis elle convoque ses parents	3	3,1	3,5
Rétroaction formative	3	3,1	3,5
Susciter leurs participations au cours	2	2,1	2,3
Travaux de groupe	2	2,1	2,3
Tutorat	12	12,5	14,0
Utilisation de la langue maternelle	1	1,0	1,2
Total	86	89,6	100,0
Non réponses	10	10,4	
Total	96	100,0	

Une grande proportion des enseignants (86 sur 96 soit environ 90%) a précisé ses démarches d'intervention auprès des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage persistantes. Les stratégies qui se dégagent sont respectivement : i) organisation de cours de rattrapages pour 42% % des répondants ; ii) donner beaucoup de devoirs pour (19%) ; iii) mettre en place un programme de tutorat (14%) ; iv) informer les parents (8%) ; les autres propositions sont extrêmement marginales.

Ces propositions peuvent être pertinentes dans certaines circonstances notamment pour des élèves en difficultés d'apprentissage. Mais lorsque ces difficultés sont persistantes, comme l'évoque la question posée, elles peuvent parfois être infructueuses. Certaines difficultés peuvent dépendre de variables extrascolaires et que les approches de solutions soient autres que pédagogiques telle que suggérées par les réponses. De ce point de vue, c'est l'enseignant qui envisage d'interroger des variables extrascolaires ou à la limite les 8% qui disent prendre contact avec les parents qui suggèrent des stratégies susceptibles d'être efficaces. En effet, lorsque des difficultés persistent, la bonne approche pourrait consister à interroger l'élève ou ses parents sur des problèmes de la vie courante (problèmes sociaux, économiques, psychologiques, moraux etc.) qu'il endure et qui l'empêchent de progresser dans son cheminement d'apprentissage.

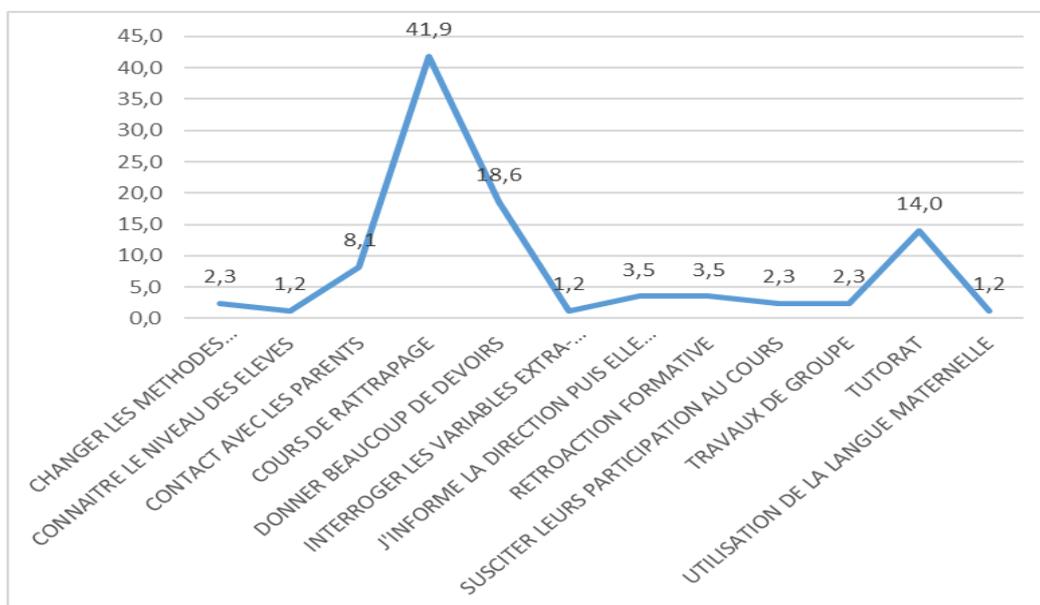


Figure 7 : Actions en cas de difficultés persistantes chez certains élèves

Les groupes régionaux se prononcent majoritairement, surtout celui de Conakry, pour des cours de rattrapage lorsque des difficultés persistent chez certains de leurs élèves et cette approche est suivie par l'idée de donner davantage de devoirs. La région de la Haute Guinée est plutôt favorable au tutorat. Toutes ces propositions seront inefficaces, si l'origine des difficultés sont extrascolaires.

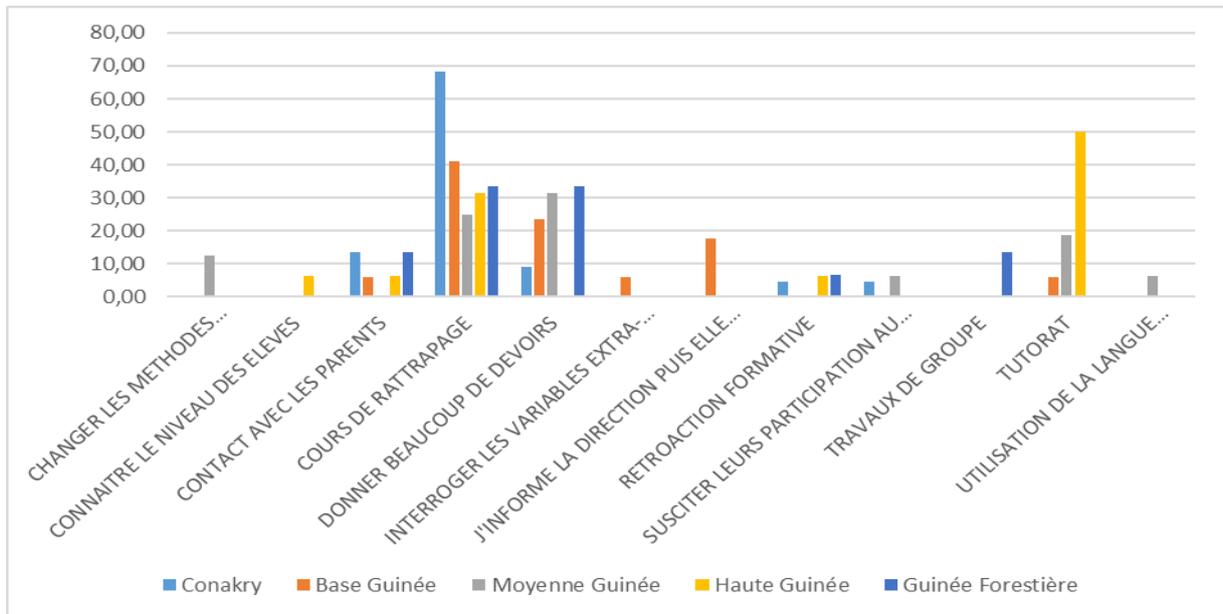


Figure 8 : Actions en cas de difficultés persistantes chez certains élèves par région

Les groupes constitués selon le genre (surtout les hommes) se prononcent majoritairement pour les cours de rattrapage lorsque des difficultés persistent chez certains élèves. Ensuite, ils proposent de donner davantage de devoirs (avec les enseignantes en tête) et le tutorat avec une légère dominance des enseignants.

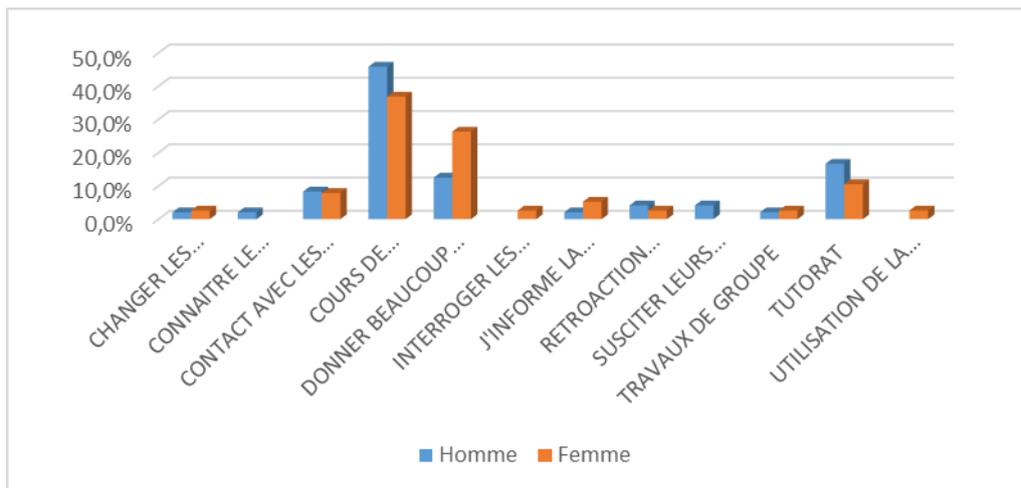


Figure 9 : Actions en cas de difficultés persistantes chez certains élèves selon le genre

Indépendamment du statut de l'école (public ou privé), les enseignants se prononcent majoritairement pour les cours de rattrapage, suivi de l'augmentation des devoirs. Le tutorat est également valorisé par près de 20% des enseignants du public.

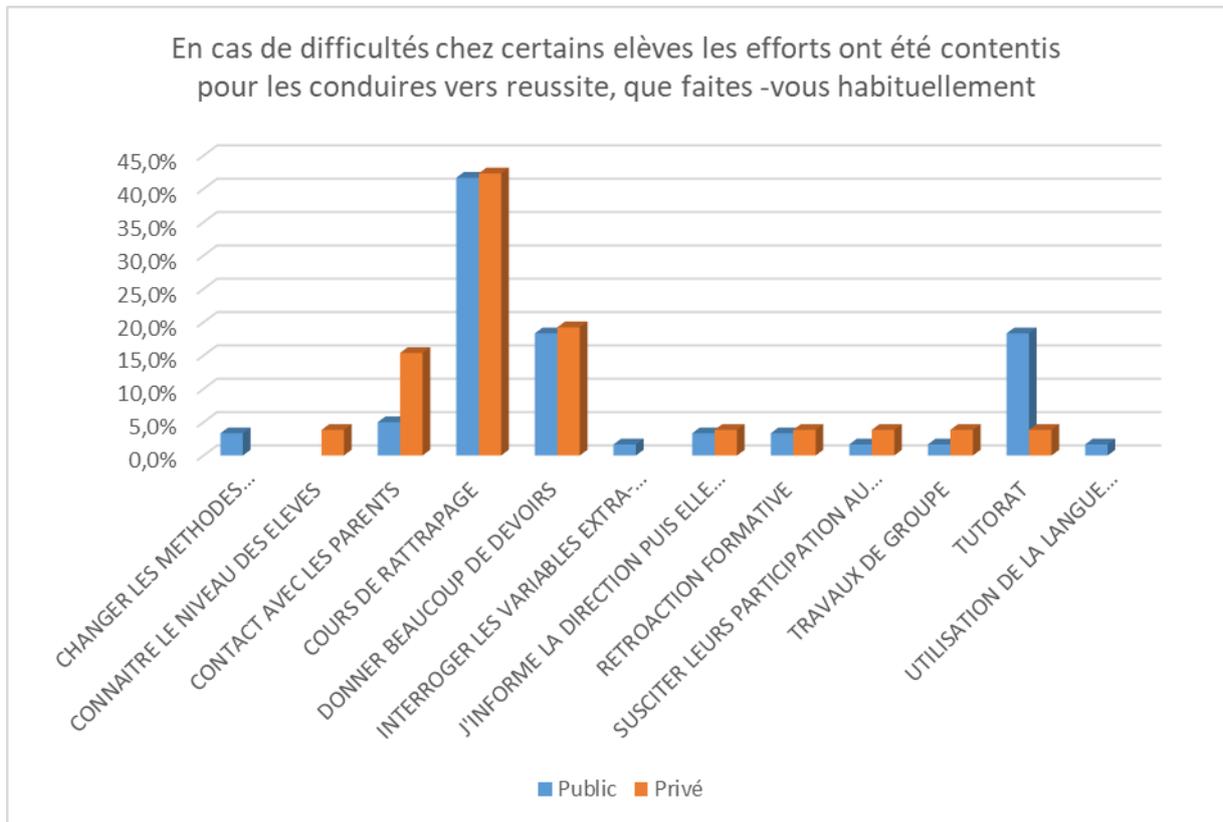


Figure 10 : Actions en cas de difficultés persistantes chez certains élèves selon le statut de l'école

Les enseignants évoluant dans les deux zones (urbaine et rurale) envisagent dans l'ordre les cours de rattrapage, l'augmentation des devoirs et le tutorat comme principales solutions lorsque les difficultés persistent chez les élèves. Pour les cours de rattrapage, les enseignants en zone urbaines sont plus nombreux et les deux groupes sont à peu près comparables sur la fréquence des devoirs et le tutorat.

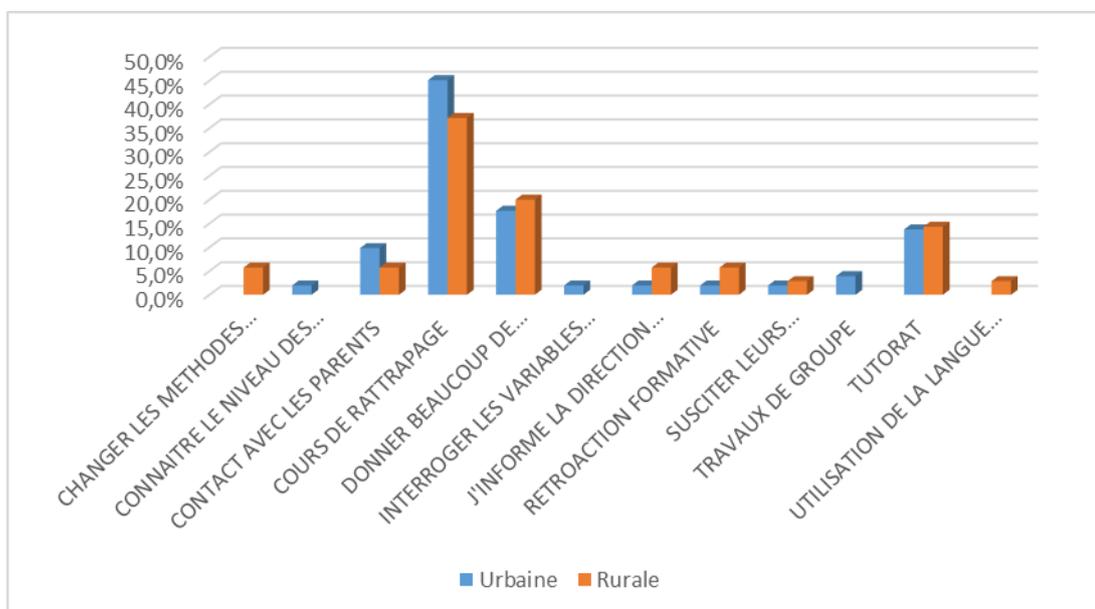


Figure 11 : Actions en cas de difficultés persistantes chez certains élèves selon la zone d'implantation de l'école

Ce sont toujours les cours de rattrapage, la fréquence de devoirs et le tutorat qui émergent davantage comme stratégies de réponses des enseignants des différents niveaux de l'élémentaire, lorsque des difficultés persistent chez certains de leurs élèves. Plus précisément, ceux du CM2 sont plus en faveur des cours de rattrapage et cette préférence revient respectivement à ceux du CE2 et du CM1 lorsqu'il s'agit de l'augmentation des devoirs et du tutorat.

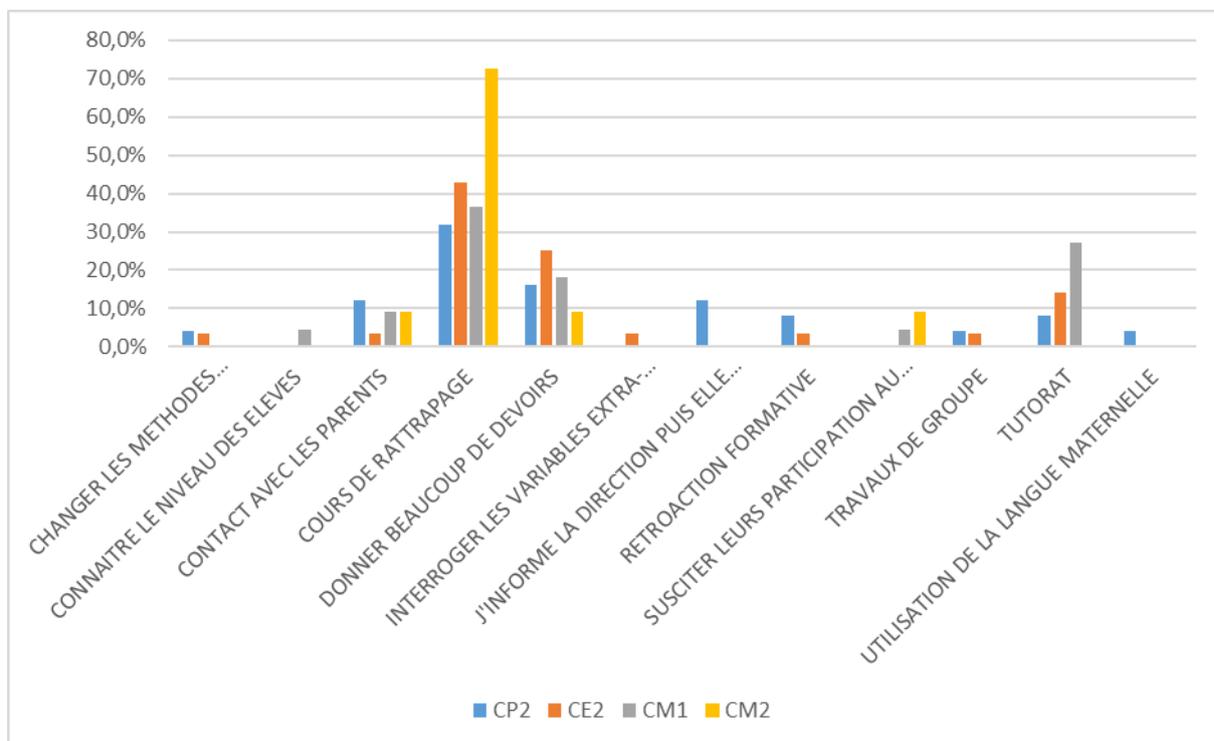


Figure 12 : Actions en cas de difficultés persistantes chez certains élèves selon le niveau d'études

4.1.2 Evaluation formative/sommative

Tableau XXI : Finalités de l'évaluation des élèves

FINALITES	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Certification des acquis	2	2,1	4,7
Connaitre leurs niveaux	36	37,5	83,7
Régulation des apprentissages	5	5,2	11,6
Total	43	44,8	100,0
Non pertinente	33	34,4	
Non réponses	20	20,8	
Total	53	55,2	
Total général	96	100,0	

Moins de la moitié des enseignants ont précisé la finalité de leur évaluation. Toutefois, ils sont nombreux à dire (84%) qu'ils évaluent pour connaître le niveau des élèves ; ce qui constitue une réponse évidente de toute pratique d'évaluation. Il serait utile qu'elle informe sur les actions qui seront entreprises une fois ce niveau connu pour répondre au pourquoi de cette évaluation. Au sein de ce groupe, près de 12% disent évaluer à des fins de régulation des apprentissages et environ 5% envisagent cette évaluation à des fins de certification. Ce sont ces deux groupes, bien que minoritaires, qui donnent des réponses pertinentes par rapport aux finalités ou fonctions de l'évaluation des apprentissages. La troisième finalité est celle de l'orientation du processus pédagogique dévolue à l'évaluation diagnostique. Ces résultats semblent dire que l'évaluation diagnostique ne constitue pas une préoccupation chez les enseignants de l'élémentaires.

Tableau XXII : Finalités de l'évaluation des élèves selon les régions

REGIONS NATURELLES	CERTIFICATION	CONNAITRE LEURS NIVEAUX	REGULIER LEURS APPRENTISSAGES	TOTAL
Conakry	1	13	2	16
Base Guinée	0	9	2	11
Moyenne Guinée	0	6	0	6
Haute Guinée	1	3	1	5
Guinée Forestière	0	5	0	5
Total	2	36	5	43

Les rares enseignants qui disent évaluer pour des fins de régulation des apprentissages se retrouvent à Conakry, Basse et Haute Guinée. Dans toutes les régions, évaluer pour connaître le niveau est la réponse dominante, mais cette réponse ne donne aucune idée de l'action qui sera entreprise par l'enseignant en fonction du niveau d'apprentissage qu'il aura constaté. Il est également curieux de constater qu'évaluer pour des fins de certification constitue une préoccupation marginale au dire des enseignants, ce qui ne s'accommode pas de la réalité des pratiques, dans la mesure où les décisions de promotion ou de diplomation sont fondées sur des résultats d'évaluations sommatives ou certificatives.

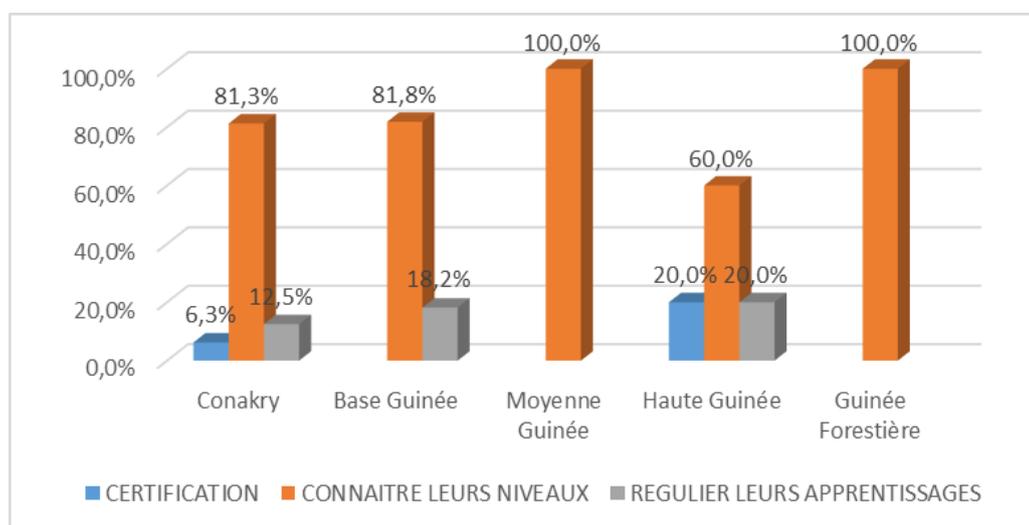


Figure 13 : Finalités de l'évaluation des élèves selon les régions

Tableau XXIII : Finalités de l'évaluation des élèves selon le genre

Genre	CERTIFICATION		CONNAITRE LEURS NIVEAUX		REGULIER LEURS APPRENTISSAGES		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Homme	1	4,2%	21	87,5%	2	8,3%	24	100,0%
Femme	1	5,3%	15	78,9%	3	15,8%	19	100,0%
Total	2	4,7%	36	83,7%	5	11,6%	43	100,0%

Du point de vue du genre, les enseignants se répartissent de façon comparable par rapport aux finalités qu'ils accordent à leurs pratiques d'évaluation, sauf en ce qui concerne la régulation des apprentissages où les enseignantes dominent très légèrement en termes de proportion.

Tableau XXIV : Finalités de l'évaluation des élèves selon le statut de l'école

Statut de l'école	CERTIFICATION		CONNAITRE LEURS NIVEAUX		REGULIER LES APPRENTISSAGES		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Public	1	3,2%	27	87,1%	3	9,7%	31	100,0%
Privé	1	8,3%	9	75,0%	2	16,7%	12	100,0%
Total	2	4,7%	36	83,7%	5	11,6%	43	100,0%

Par rapport au statut de l'école, ce sont les enseignants du public qui disent majoritairement que l'évaluation est faite pour connaître le niveau des élèves, alors que pour la régulation et la certification des apprentissages ce sont ceux du privé qui émergent davantage.

Tableau XXV : Finalités de l'évaluation des élèves selon la zone d'implantation de l'école

Zone	CERTIFICATION		CONNAITRE LEURS NIVEAUX		REGULIER LEURS APPRENTISSAGES		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Urbaine	1	3,7%	23	85,2%	3	11,1%	27	100,0%
Rurale	1	6,3%	13	81,3%	2	12,5%	16	100,0%
Total	2	4,7%	36	83,7%	5	11,6%	43	100,0%

Les enseignants des deux zones d'implantation des écoles (urbaine ou rurale) se distribuent de façon comparable par rapport au rôle de régulation qu'ils attribuent à l'évaluation des apprentissages ; mais lorsqu'ils disent évaluer pour connaître le niveau des élèves, ce sont ceux de la zone urbaine qui ont tendance à dominer alors que la situation s'inverse par rapport au rôle de certification des apprentissages.

Tableau XXVI : Finalités de l'évaluation des élèves selon le niveau d'études

Niveau d'études	CERTIFICATION		CONNAITRE LEURS NIVEAUX		REGULIER LEURS APPRENTISSAGES		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
CP2	1	8,3%	10	83,3%	1	8,3%	12	100,0%
CE2	0		9	90,0%	1	10,0%	10	100,0%
CM1	0		11	91,7%	1	8,3%	12	100,0%
CM2	1	11,1%	6	66,7%	2	22,2%	9	100,0%
Total	2	4,7%	36	83,7%	5	11,6%	43	100,0%

Le niveau auquel évoluent les enseignants n'influe pas de façon évidente sur les finalités qu'ils accordent à leurs pratiques d'évaluation, surtout lorsqu'ils évoquent la certification et la régulation des apprentissages. Ce sont surtout les enseignants de CM1, suivi de ceux de CE2, qui disent évaluer pour connaître le niveau des élèves.

Tableau XXVII : Rôles attribués aux résultats d'évaluations par les enseignants

Rôles	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
AMELIORER L'ENSEIGNEMENT	1	1,0	1,1
CERTIFIER LES ACQUIS	21	21,9	23,9
CONNAITRE LE NIVEAU DE CHAQUE ELEVE	57	59,4	64,8

MOTIVER L'ELEVE	1	1,0	1,1
ORIENTER LE PROCESSUS PEDAGOGIQUE	2	2,1	2,3
REGULER LES APPRENTISSAGES	6	6,3	6,8
Total	88	91,7	100,0
NON PERTINENTE	5	5,2	
NON REPONSE	3	3,1	
Total	8	8,3	
Total	96	100,0	

Pour un bon nombre d'enseignants ayant donné des réponses acceptables à cette question, les résultats des évaluations servent à déterminer le niveau de chaque élève (65%), à certifier les acquis des élèves (24%), à réguler les apprentissages (environ 7%) ou orienter le processus pédagogique pour un peu plus de 2%. Ces résultats font comprendre que c'est moins de 10% des enseignants (ceux qui parlent de régulation des apprentissages ou d'orientation du processus pédagogique) qui sont préoccupés de façon évidente à réussir une évaluation visant l'amélioration des apprentissages ou qui soit au service de l'apprentissage.

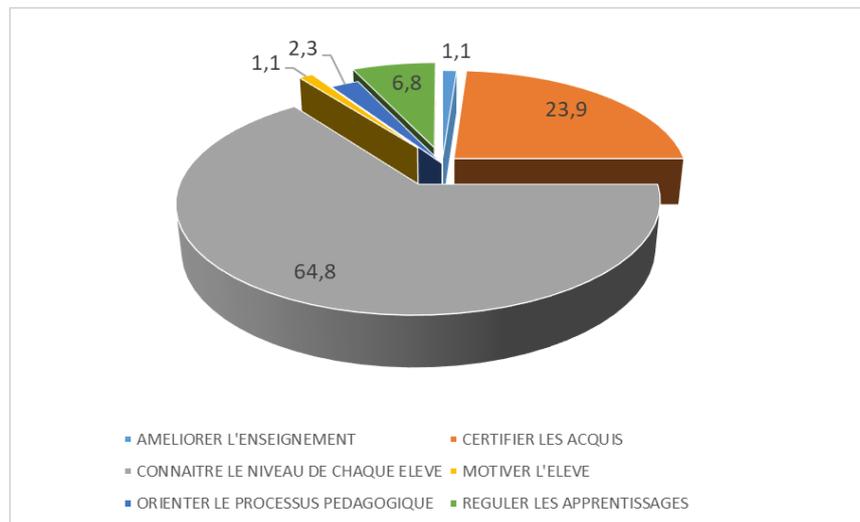


Figure 14 : Rôles attribués aux résultats d'évaluations par les enseignants

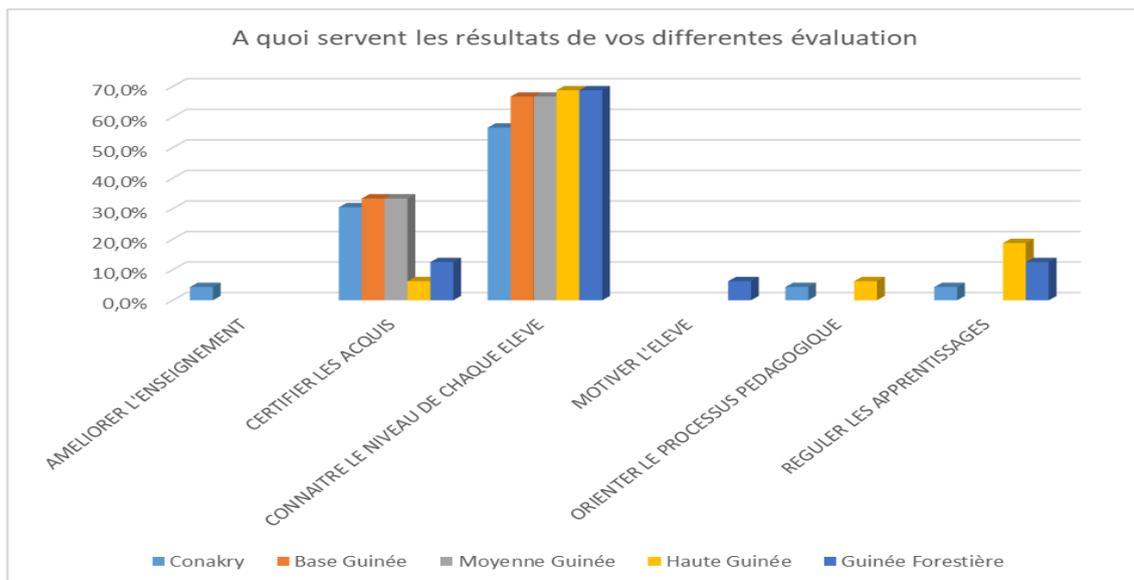


Figure 15 : Rôles attribués aux résultats d'évaluations par les enseignants selon les régions

Les enseignants de toutes les régions soutiennent que les résultats d'évaluation aident à connaître le niveau des élèves. Parallèlement, ceux des régions de Conakry, de la Basse et de la Moyenne

Guinée accordent assez d'importance à la certification des acquis, au moment où leurs homologues de la Haute Guinée et de la Guinée Forestière ont tendance à valoriser la régulation des apprentissages.

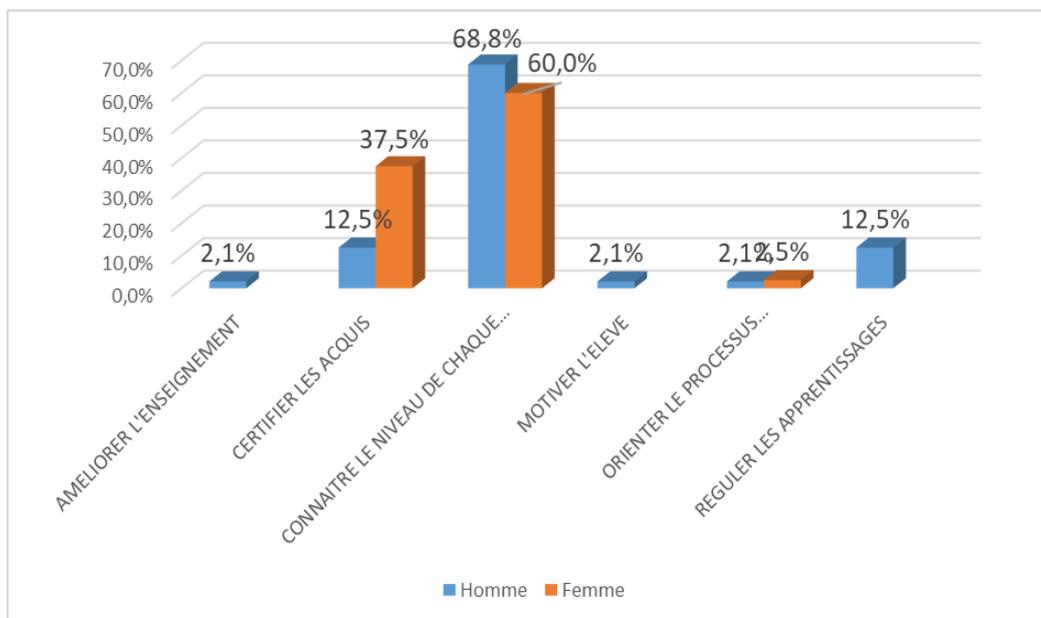


Figure 16 : Rôles attribués aux résultats d'évaluations par les enseignants selon le genre

Exception faite de la majorité des répondants qui estiment que les résultats d'évaluation aident à connaître le niveau de chaque élève, les enseignantes semblent accorder plus d'importance au rôle des résultats d'évaluation pour la certification des acquis. Quant à la régulation des apprentissages, ce sont exclusivement des enseignants qui en attribuent de l'importance.

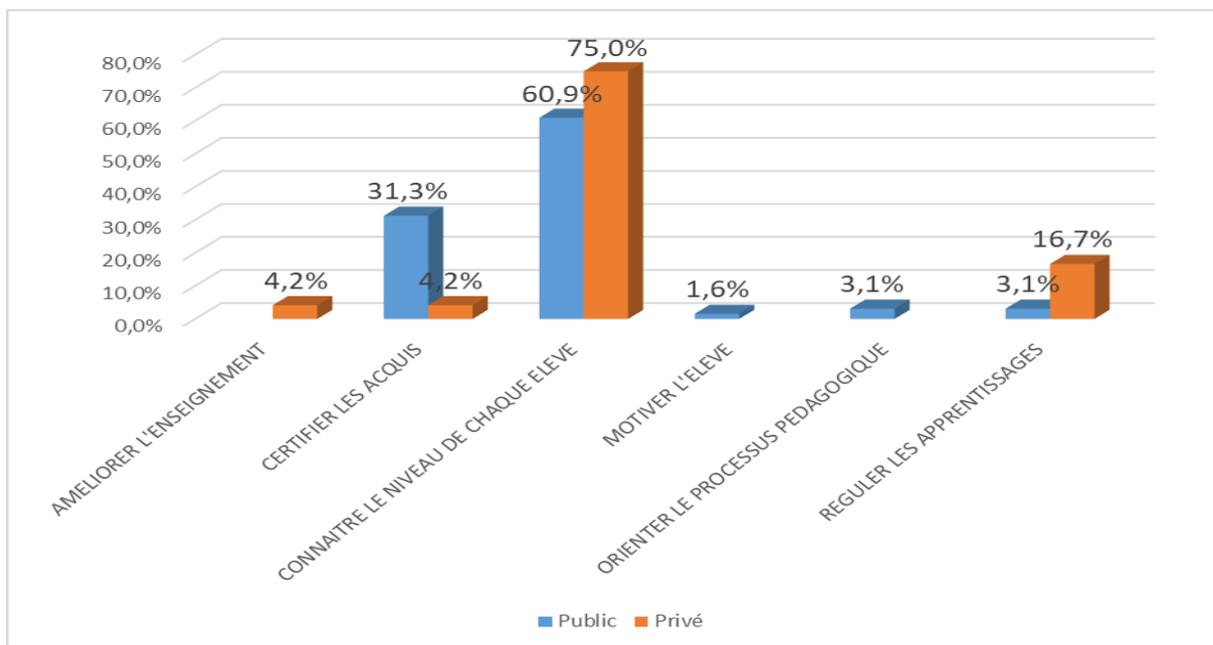


Figure 17 : Rôles attribués aux résultats d'évaluations par les enseignants selon le statut de l'école

Une majorité des répondants, surtout ceux du privé, estiment que les résultats d'évaluation aident à connaître le niveau de chaque élève. En outre les enseignants des écoles publiques soutiennent plus que ceux du privé que ces résultats servent davantage à certifier les acquis des élèves (ces derniers ont tendance à mieux reconnaître le rôle de ces résultats pour la régulation des apprentissages).

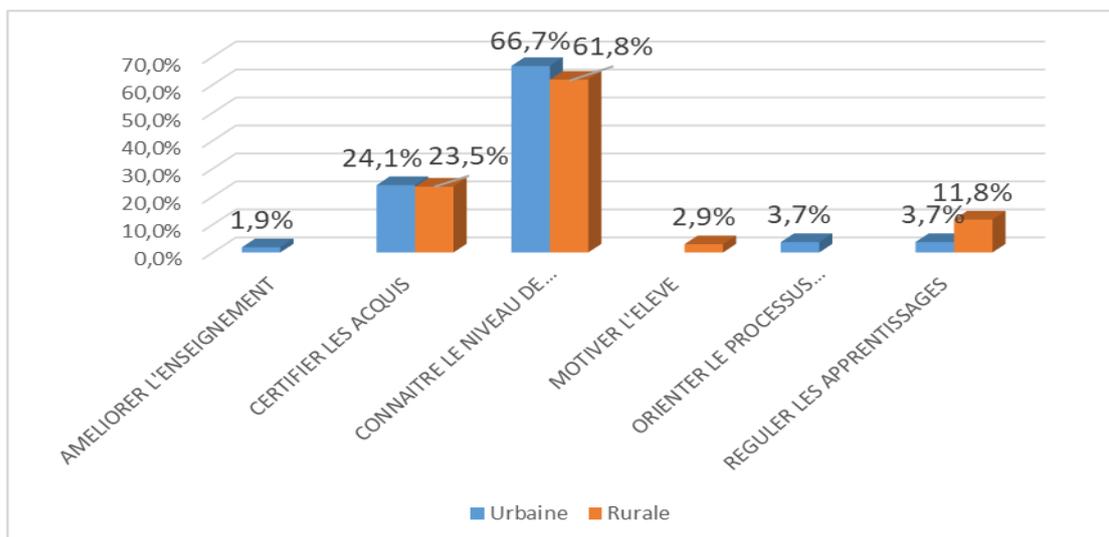


Figure 18 : Rôles attribués aux résultats d'évaluations par les enseignants selon la zone d'implantation de l'école

Hormis la majorité des répondants qui estiment que les résultats d'évaluation aident à connaître le niveau de chaque élève, les enseignants des deux types d'écoles (urbaines et rurale) estiment à des proportions comparables que ces résultats servent aussi à certifier les acquis des élèves. En ce qui concerne la régulation des apprentissages, ce sont ceux des écoles rurales qui dominent.

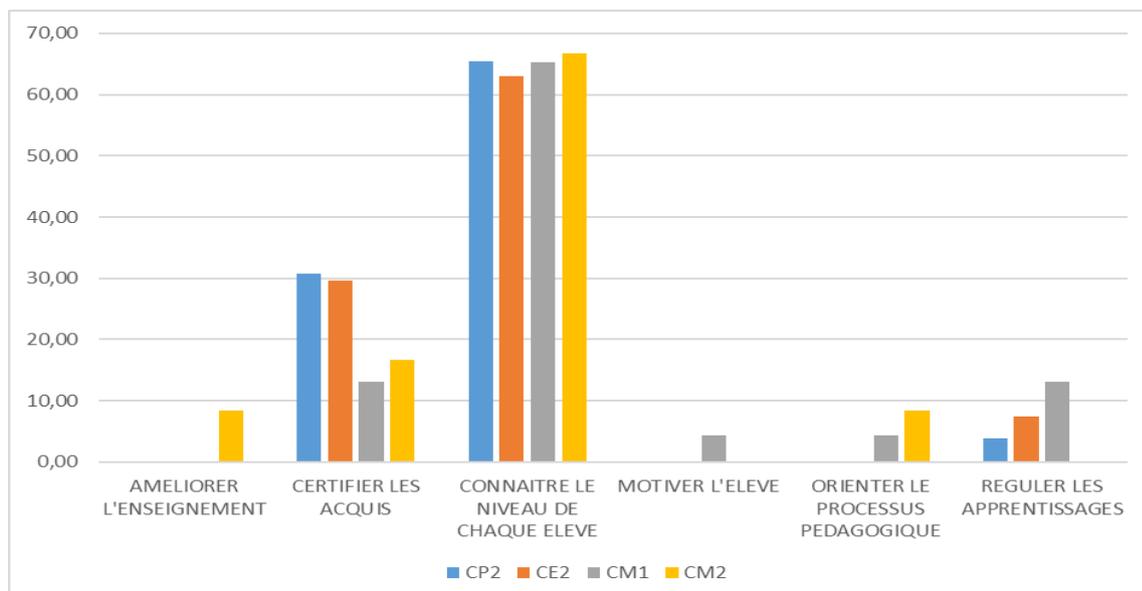


Figure 19 : Rôle des résultats d'évaluations selon le niveau d'études

Alors que les groupes sont comparables s'agissant du rôle des résultats pour la connaissance du niveau des élèves, les titulaires du CP2 et du CE2 attribuent un rôle plus important à la certification des acquis ; par contre, pour la régulation des apprentissages, ce sont ceux de CM1 qui arrivent en tête puis suivent ceux de CE2.

Tableau XXVIII : Habitudes d'évaluation avant d'aborder de nouveaux apprentissages

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	91	94,8	94,8
Non	5	5,2	5,2
Total	96	100,0	100,0

Nombreux sont les enseignants (95%) qui disent évaluer leurs élèves avant d'aborder de nouveaux apprentissages.

Tableau XXIX : Habitudes d'évaluation avant d'aborder de nouveaux apprentissages selon les régions

Régions naturelles	Oui	Non	Total
Conakry	24	0	24
Base Guinée	17	1	18
Moyenne Guinée	15	3	18
Haute Guinée	18	0	18
Guinée Forestière	17	1	18
Total	91	5	96

Les rares qui disent ne pas évaluer leurs élèves avant d'aborder de nouveaux apprentissages se retrouvent surtout en Moyenne Guinée et dans une moindre mesure en Basse Guinée et en Guinée Forestière.

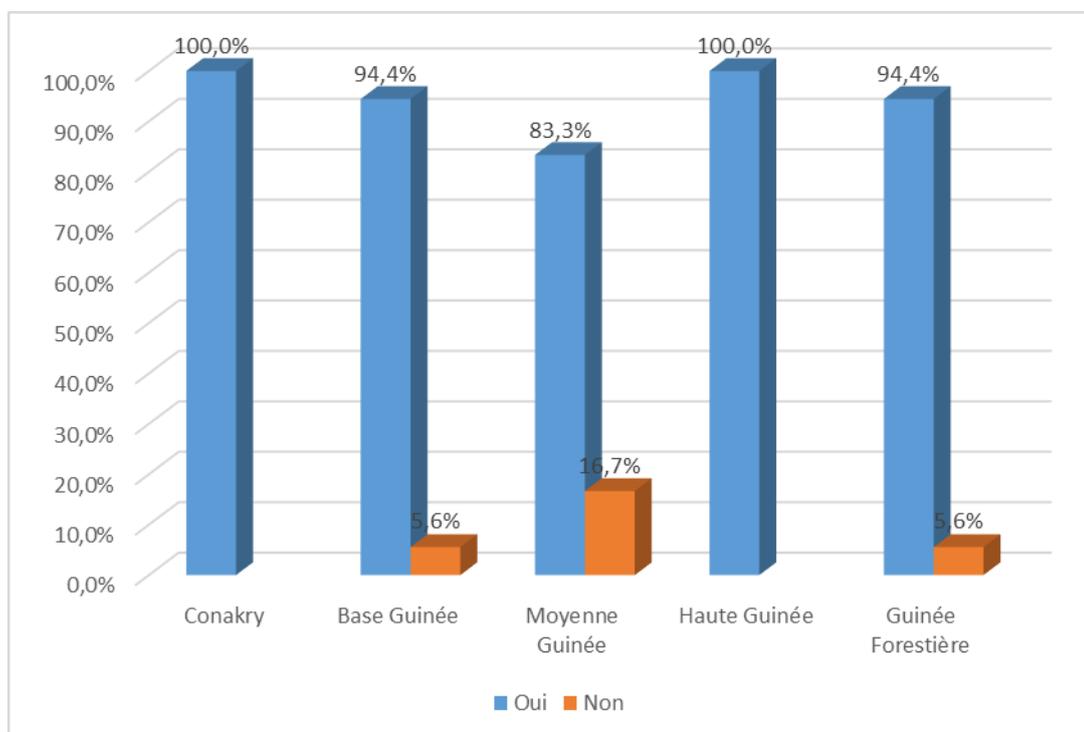


Figure 20 : Habitudes d'évaluation avant d'aborder de nouveaux apprentissages selon les régions

Tableau XXX : Habitudes d'évaluation avant d'aborder de nouveaux apprentissages selon le genre

Genre	Oui		Non		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Homme	51	98,1%	1	1,9%	52	100,0%
Femme	40	90,9%	4	9,1%	44	100,0%
Total	91	94,8%	5	5,2%	96	100,0%

Ceux des enseignants qui disent ne pas évaluer leurs élèves avant d'aborder de nouveaux apprentissages sont essentiellement des dames.

Tableau XXXI : Habitudes d'évaluation avant d'aborder de nouveaux apprentissages selon le statut de l'école

Statut de l'école	Oui		Non		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Public	62	92,5%	5	7,5%	67	100,0%
Privé	29	100,0%	0		29	100,0%
Total	91	94,8%	5	5,2%	96	100,0%

Ce sont exclusivement des enseignants qui évoluent dans des écoles publiques qui disent ne pas évaluer leurs élèves avant d'aborder de nouveaux apprentissages.

Tableau XXXII : Habitudes d'évaluation avant d'aborder de nouveaux apprentissages selon la zone d'implantation de l'école

Zone	Oui		Non		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Urbaine	57	95,0%	3	5,0%	60	100,0%
Rurale	34	94,4%	2	5,6%	36	100,0%
Total	91	94,8%	5	5,2%	96	100,0%

Les enseignants qui disent ne pas évaluer leurs élèves avant d'aborder de nouveaux apprentissages se répartissent de façon comparable lorsqu'on considère la zone d'implantation de l'école.

Tableau XXXIII : Habitudes d'évaluation avant d'aborder de nouveaux apprentissages selon le niveau d'études

Niveau	Oui		Non		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
CP2	29	96,7%	1	3,3%	30	100,0%
CE2	29	96,7%	1	3,3%	30	100,0%
CM1	21	87,5%	3	12,5%	24	100,0%
CM2	12	100,0%	0		12	100,0%
Total	91	94,8%	5	5,2%	96	100,0%

Ce sont majoritairement des enseignants évoluant en classe de CM1 qui disent ne pas évaluer leurs élèves avant d'aborder de nouveaux apprentissages.

Tableau XXXIV : Finalités des habitudes d'évaluation entre les grandes divisions du programme

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
VERIFIER SI LA LEÇON EST COMPRISE	42	43,8	63,6
ORIENTER, REGULER ET CERTIFIER	5	5,2	7,6
VERIFICATION DE PRE REQUIS	19	19,8	28,8
Total	66	68,8	100,0
NON PERTINENTE	14	14,6	
NON APPLICABLE	5	5,2	
NON REPONSE	11	11,5	
Total	30	31,3	
Total Général	96	100,0	

La grande majorité des enseignants qui déclarent évaluer les élèves avant d'aborder de nouveaux apprentissages disent le faire pour vérifier si la leçon est comprise (près de 64%) ou vérifier les prérequis (près 29%). Les 7% restant le font pour assurer les trois fonctions essentielles de l'évaluation pédagogique (orientation, régulation et certification).

Ces résultats suggèrent que c'est à peine 8% des enseignants qui se soucient de façon évidente des trois fonctions de l'évaluation pédagogique (orientation, régulation et certification) ; pourtant, c'est à travers les deux premières fonctions (orientation et régulation), si elles se traduisent concrètement dans leurs pratiques, qu'on peut s'attendre à une évaluation qui soit véritablement au service de l'apprentissage.

A l'opposé, les 64% qui disent évaluer pour vérifier si la leçon est comprise et les 29% qui disent vérifier des prérequis nous laissent dans le dilemme, dans la mesure où personne ne peut deviner avec certitude l'action qu'ils entreprendront en fonction des résultats obtenus. A cet égard, deux alternatives sont possibles :

- envisager des rétroactions formatives afin d'aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages (évaluation formative) et conséquemment réussir une évaluation qui soit au service de l'apprentissage ;
- aborder de nouveaux apprentissages (sans rétroaction formative), en ce moment ils sont dans la logique d'une évaluation sommative ou certificative dont le principe est constater puis continuer.

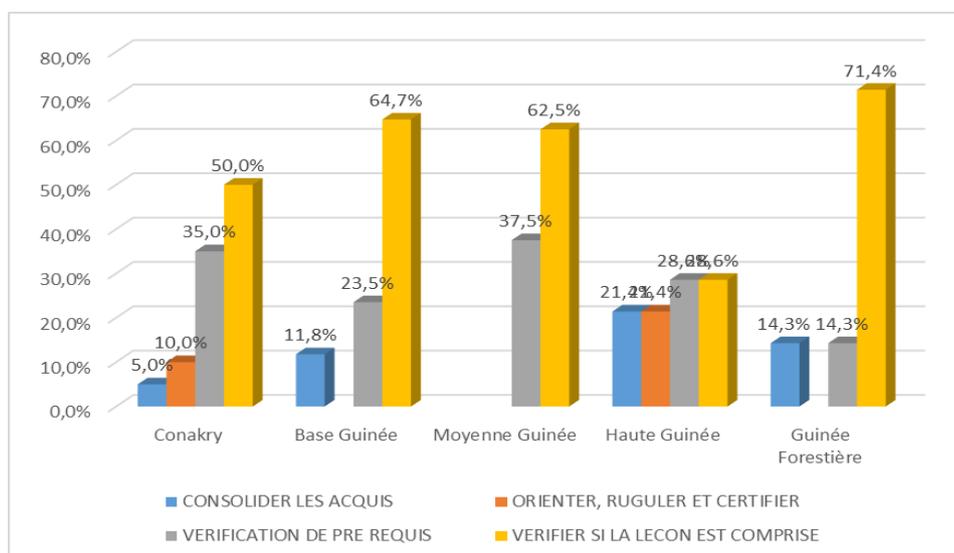


Figure 21 : Finalités des habitudes d'évaluation entre les grandes divisions du programme

Evaluer pour vérifier si la leçon est comprise est la dominante dans toutes les régions touchées par l'étude, principalement en région forestière ; celle-ci est suivie respectivement par la Moyenne et la Basse Guinée. C'est la Haute Guinée qui attribue sensiblement la même importance aux quatre rôles évoqués par les répondants.

Tableau XXXV : Raisons avancées par ceux qui n'évaluent pas entre les grandes divisions du programme

Raisons	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
EVALUE APRES PLUSIEURS SEQUENCE D'APPRETISSAGE	5	5,2	100,0
NON APPLICABLE	91	94,8	
Total	96	100,0	

Ceux des enseignants qui disent ne pas évaluer les élèves avant d'aborder de nouveaux apprentissages préfèrent évaluer après plusieurs séquences d'apprentissages. Il est aisé de

comprendre que ceux-ci se situent dans la logique d'une évaluation sommative qui vise des objectifs spécifiques terminaux et qui sont atteints à la suite de plusieurs séquences d'apprentissages. L'évaluation formative qui s'adresse habituellement aux objectifs spécifiques intermédiaires et qui se fait au terme de chaque séquence d'apprentissage ne constitue pas une préoccupation pour ce groupe ; l'évaluation qu'ils pratiquent sert donc plus la certification que l'amélioration des acquis des élèves.

Tableau XXXVI : Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	77	80,2	80,2
Non	19	19,8	19,8
Total	96	100,0	100,0

Environ 80% des enseignants interrogés disent avoir l'habitude d'anticiper les difficultés d'apprentissage de leurs élèves. On voit que c'est au plus 2 enseignants sur 10 qui n'ont pas développé cette habitude.

Tableau XXXVII : Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves selon les régions

Régions naturelles	Oui	Non	Total
Conakry	16	8	24
Base Guinée	13	5	18
Moyenne Guinée	17	1	18
Haute Guinée	14	4	18
Guinée Forestière	17	1	18
Total	77	19	96

Ceux des enseignants qui disent ne pas avoir l'habitude d'anticiper les difficultés de leurs élèves (près de 20%) se retrouvent surtout à Conakry qui est suivi par la Basse et la Haute Guinée.

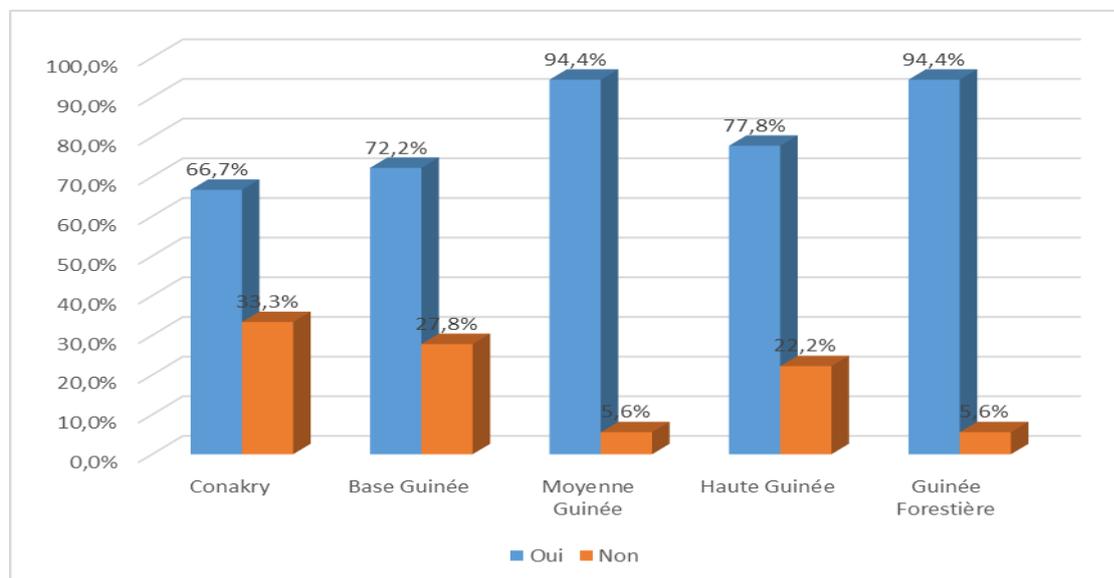


Figure 22 : Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves selon les régions

Tableau XXXVIII : Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves selon le genre

Genre	Oui		Non		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Homme	43	82,7%	9	17,3%	52	100,0%
Femme	34	77,3%	10	22,7%	44	100,0%
Total	77	80,2%	19	19,8%	96	100,0%

L'effet genre ne se manifeste pas de façon très évidente dans l'habitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissages de leurs élèves. Mais la tendance qui se dégage favorise les enseignants au détriment des enseignantes (82% contre 77% respectivement).

Tableau XXXIX : Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves selon le statut de l'école

Statut de l'école	Oui		Non		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Public	53	79,1%	14	20,9%	67	100,0%
Privé	24	82,8%	5	17,2%	29	100,0%
Total	77	80,2%	19	19,8%	96	100,0%

La proportion d'enseignants qui disent ne pas avoir l'habitude d'anticiper les difficultés de leurs élèves se retrouvent surtout dans les écoles publiques (21 contre 17%).

Tableau XL : Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves selon la zone d'implantation de l'école

Zone	Oui		Non		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Urbaine	48	80,0%	12	20,0%	60	100,0%
Rurale	29	80,6%	7	19,4%	36	100,0%
Total	77	80,2%	19	19,8%	96	100,0%

Les écarts se rétrécissent énormément entre les deux catégories d'enseignants, constituées selon la zone (urbaine, rurale), par rapport à l'habitude d'anticiper les difficultés de leurs élèves

Tableau XLI : Aptitude des enseignants à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves selon le niveau d'études

Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
CP2	23	76,7%	7	23,3%	30	100,0%
CE2	26	86,7%	4	13,3%	30	100,0%
CM1	21	87,5%	3	12,5%	24	100,0%
CM2	7	58,3%	5	41,7%	12	100,0%
Total	77	80,2%	19	19,8%	96	100,0%

Lorsqu'on considère le niveau auquel évoluent les enseignants, on constate que la majorité des enseignants qui disent ne pas avoir l'habitude d'anticiper les difficultés de leurs élèves évoluent au CM2, ensuite suivent ceux du CP2.

Tableau XLII : Stratégie d'anticipation des difficultés des élèves

Stratégies d'anticipation	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
ANTICIPER LES APPRENTISSAGES A VENIR	1	1,0	1,6
APPOTER UN BON FEEDBACK	6	6,3	9,8
CONSOLIDATION DES ACQUIS	18	18,8	29,5
DONNER LE TEMPS NECESSAIRE A CHAQUE ELEVE	1	1,0	1,6
ECHANGE AVEC LES PARENTS	1	1,0	1,6
ETRE PLUS ATTENTIF A L'ENDROIT DES FAIBLES	1	1,0	1,6
INDIVIDUALISER L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE	6	6,3	9,8
PREPARER L'EVALUATION AVEC LES ELEVES	9	9,4	14,8
RENDRE L'EVALUATION TRANSPARENTE	3	3,1	4,9
TESTER LES ELEVES A L'ARRIVE	1	1,0	1,6
TUTORAT	11	11,5	18,0
UTILISER LA METHODE SYLLABIQUE	3	3,1	4,9
Total	61	63,5	100,0
NON PERTINENTE	5	5,2	
NON APPLICABLE	19	19,8	
NON REPONSE	11	11,5	
Total	35	36,5	
Total	96	100,0	

Lorsqu'on demande à ceux qui disent avoir l'habitude d'anticiper les difficultés d'apprentissages de leurs élèves de décrire leurs stratégies, les réponses qu'ils fournissent ressemblent à des approches de solutions lorsque des difficultés sont constatées et non des stratégies qui permettent d'anticiper lesdites difficultés. Il s'agit notamment de la consolidation des acquis (environ 30%), du recours à la méthode syllabique (18%), de préparer l'évaluation avec les élèves (15%) et apporter un feedback pour près de 10%.

Tableau XLIII : Raisons de la non anticipation des difficultés des élèves

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
L'ELEVE DECOUVRE PAR LUI MEME SES DIFFICULTES	1	1,0	100,0
NON PERTINENTE	13	13,5	
NON APPLICABLE	77	80,2	
NON REPONSE	5	5,2	
Total	95	99,0	
Total Général	96	100,0	

Pour ceux qui disent ne pas avoir l'habitude d'anticiper les difficultés des élèves, un seul dit qu'il appartient à l'élève d'anticiper lui-même ses propres difficultés. Ce qui reste non convainquant, car un bon maître doit être en mesure d'anticiper les difficultés de ces élèves afin de les prévenir. Par exemples, la courbe de performance de l'élève aux différentes évaluations, son degré de

participation au cours ou à la correction des travaux, le stress prononcé et permanent, peuvent constituer, entre autres, des indicateurs de difficultés qui s'annoncent.

Tableau XLIV : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une minorité d'élèves

Actions	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
COURS DE RATTRAPAGE	20	20,8	22,7
DONNER DES DEVOIRS	17	17,7	19,3
ESSAI D'AUTRES METHODES	1	1,0	1,1
LES SENSIBILISER	1	1,0	1,1
MISE EN PLACE DU TUTORAT	41	42,7	46,6
RENCONTRE AVEC LES PARENTS	2	2,1	2,3
TRAVAUX DE GROUPE	5	5,2	5,7
UTILISATION DE LA LANGUE MATERNELLE	1	1,0	1,1
Total	88	91,7	100,0
NON PERTINENTE	4	4,2	
NON REPONSE	4	4,2	
Total	8	8,3	
Total	96	100,0	

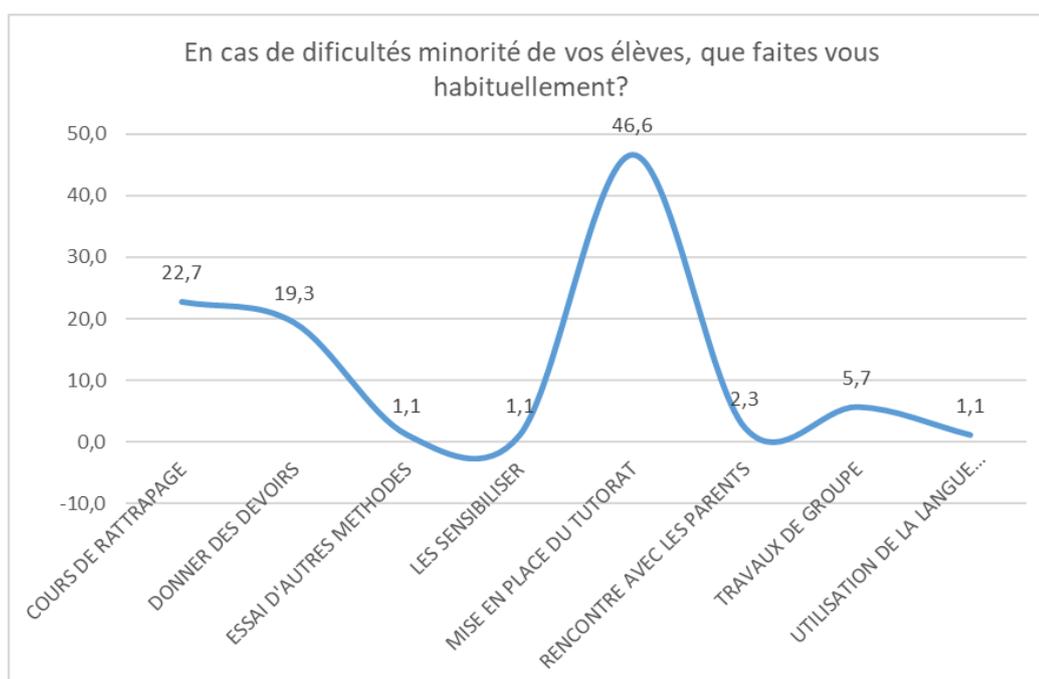


Figure 23 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une minorité d'élèves

Lorsqu'une minorité d'élèves éprouve des difficultés dans leurs apprentissages, les enseignants suggèrent essentiellement la mise en place d'un tutorat (47%), organiser des cours de rattrapage (23%) ou donner des devoirs de maison (19%). Les autres propositions demeurent marginales.

On comprend que le tutorat (pairs et enseignants) soit mis de l'avant par les enseignants lorsque c'est une minorité d'élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Cette approche paraît plus pertinente que les autres. En effet, organiser des cours de rattrapage ou changer de méthodes d'enseignement semblent inopportunes lorsque c'est une minorité qui éprouve des difficultés d'apprentissages ; aller dans ces deux directions peut constituer des investissements inutiles. Peut-être qu'un tutorat, même simplement par les pairs, ou des devoirs supplémentaires seraient largement suffisants.

Les groupes régionaux proposent prioritairement la mise en place d'un programme de tutorat lorsque c'est une minorité de leurs élèves qui souffre de difficultés d'apprentissage. Cette initiative revient en tout premier lieu au groupe de la forêt, suivi respectivement par ceux de la Haute Guinée et de Conakry. Le groupe de la Basse Guinée accorde lui plus d'importance aux cours de rattrapage et celui de Conakry tend aussi à valoriser les devoirs.

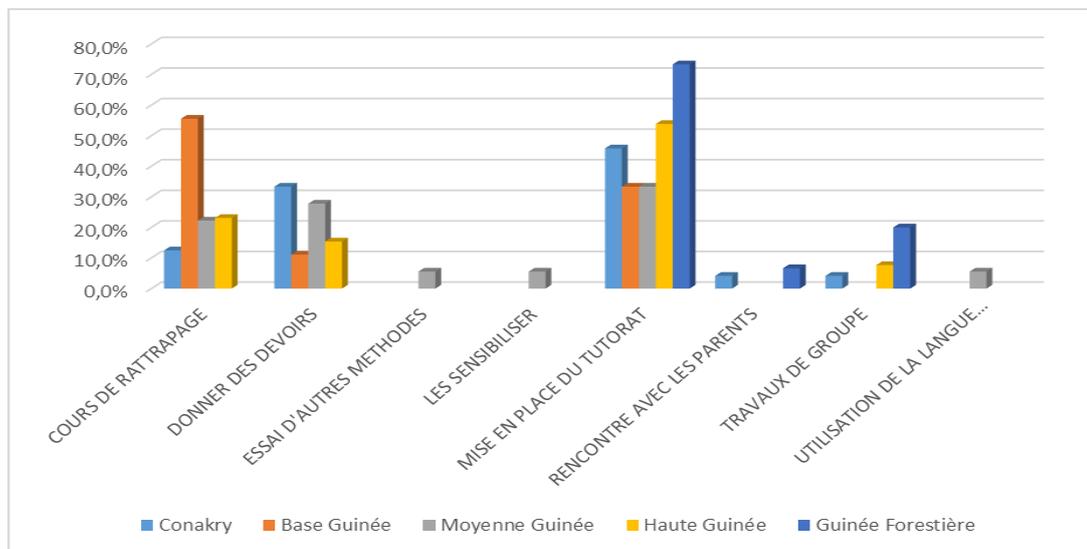


Figure 24 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une minorité d'élèves selon les régions

La mise en place d'un programme de tutorat est également une préoccupation des deux groupes constitués selon le genre, surtout celui des enseignants. Les cours de rattrapage, quant à eux, sont davantage valorisés par les enseignantes et ce sont les enseignants qui sont plus portés à proposer des devoirs.

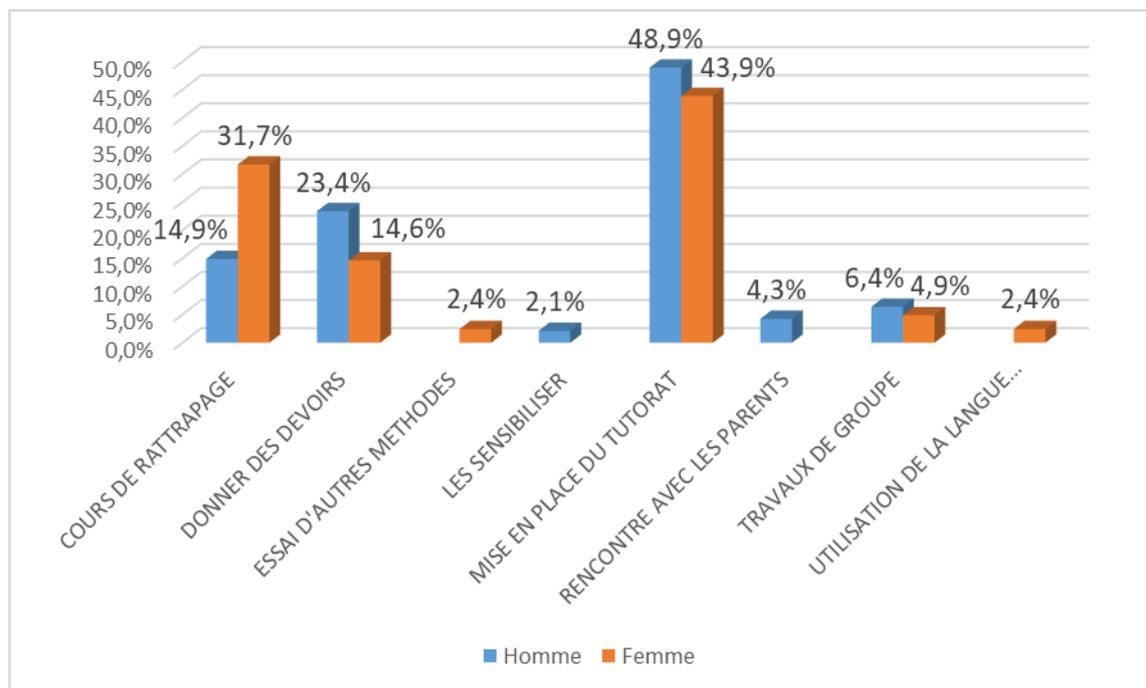


Figure 25 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une minorité d'élèves selon le genre

Les groupes constitués en fonction du statut de leurs écoles, accordent de façon comparable plus d'importance à la mise en place d'un programme de tutorat. Ensuite suivent les cours de rattrapage et les devoirs où les groupes arrivent avec des différences qui favorisent légèrement le privé pour les cours de rattrapage et l'inverse pour les devoirs.

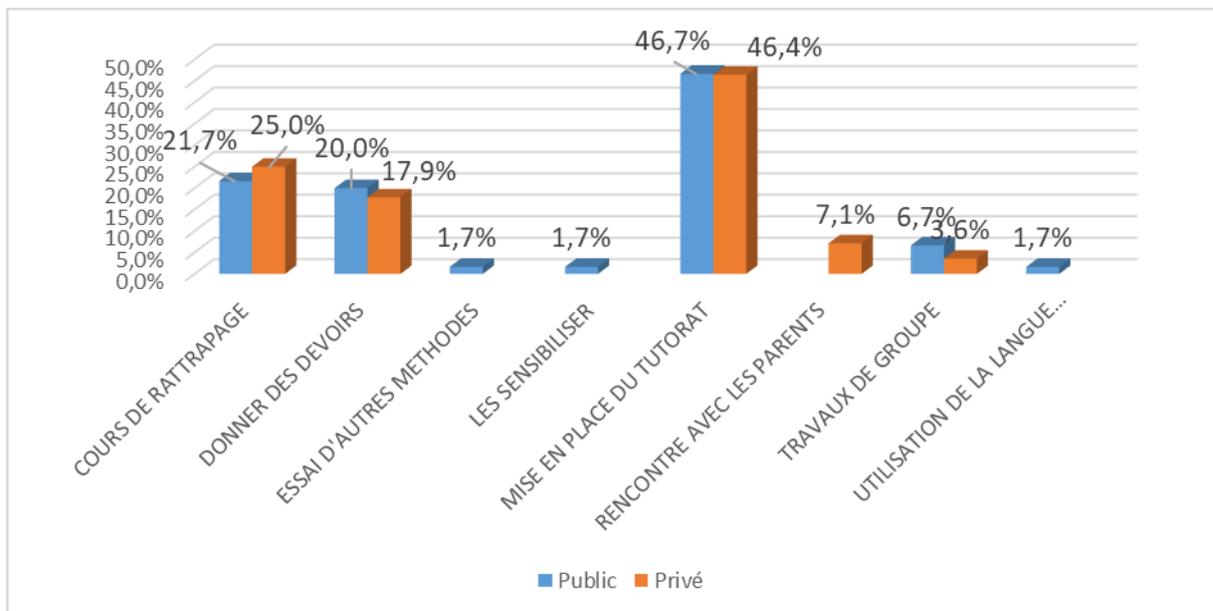


Figure 26 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une minorité d'élèves selon le statut de l'école

Les enseignants des quatre niveaux de l'élémentaire accordent tous plus d'importance à la mise en place d'un programme de tutorat lorsqu'une minorité de leurs élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage. Ceux de CP2 arrivent en tête, ensuite suivent ceux des CM2 et CM1. Ceux du CE2 ne se démarquent pas nettement par rapport aux différentes propositions. Les cours de rattrapage et les devoirs arrivent comme seconde priorité, surtout pour ceux de CE2.

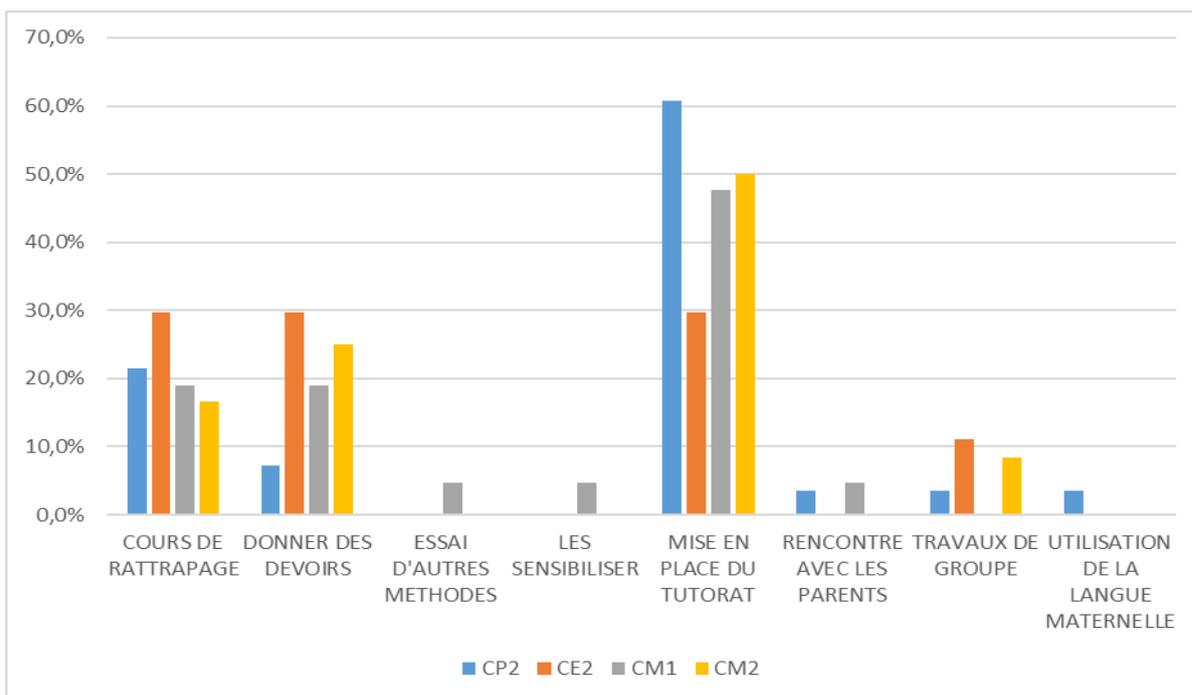


Figure 27 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une minorité d'élèves selon le niveau d'études

Tableau XLV : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une majorité d'élèves

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
COURS DE RATTRAPAGE	49	51,0	55,7
DEUX GROUPES A DOUBLE FLUX	2	2,1	2,3
DONNER DES DEVOIRS/EXERCICES	10	10,4	11,4
ECHANGE AVEC LES	3	3,1	3,4

PARENTS			
ESSAI D'AUTRES METHODES	15	15,6	17,0
FAIRE LE DIAGNOSTIC ET AGIR	3	3,1	3,4
INFORMER LE DIRECTEUR	2	2,1	2,3
LES SENSIBILISER	1	1,0	1,1
MISE EN PLACE DU TUTORAT	1	1,0	1,1
QUESTIONNER SON ENSEIGNEMENT	1	1,0	1,1
TRAVAUX DIRIGES	1	1,0	1,1
Total	88	91,7	100,0
NON PERTINENTE	2	2,1	
NON REPONSE	6	6,3	
Total	8	8,3	
Total	96	100,0	

Lorsque des difficultés sont éprouvées par une majorité d'élèves, les enseignants interrogés mettent de l'avant les cours de rattrapage pour près de 56% et 17% proposent d'essayer d'autres méthodes pédagogiques ; un peu plus de 11% suggèrent de donner des devoirs/exercices d'application. Les restes des propositions demeurent marginales.

Ces propositions sont pertinentes dans la mesure où les difficultés éprouvées concernent une majorité d'élèves. Ici les cours de rattrapage assortis de l'essai d'autres méthodes pédagogiques pourraient être plus productifs.

Lorsque les difficultés sont éprouvées par une majorité d'élèves, les enseignants évoluant en région forestière sont les plus nombreux à envisager carrément des cours de rattrapage. Ils sont suivis respectivement par ceux de la Moyenne et de la Haute Guinée. Les autres régions l'envisagent dans de moindres proportions. L'essai d'autres méthodes revient surtout à ceux de la Haute Guinée.

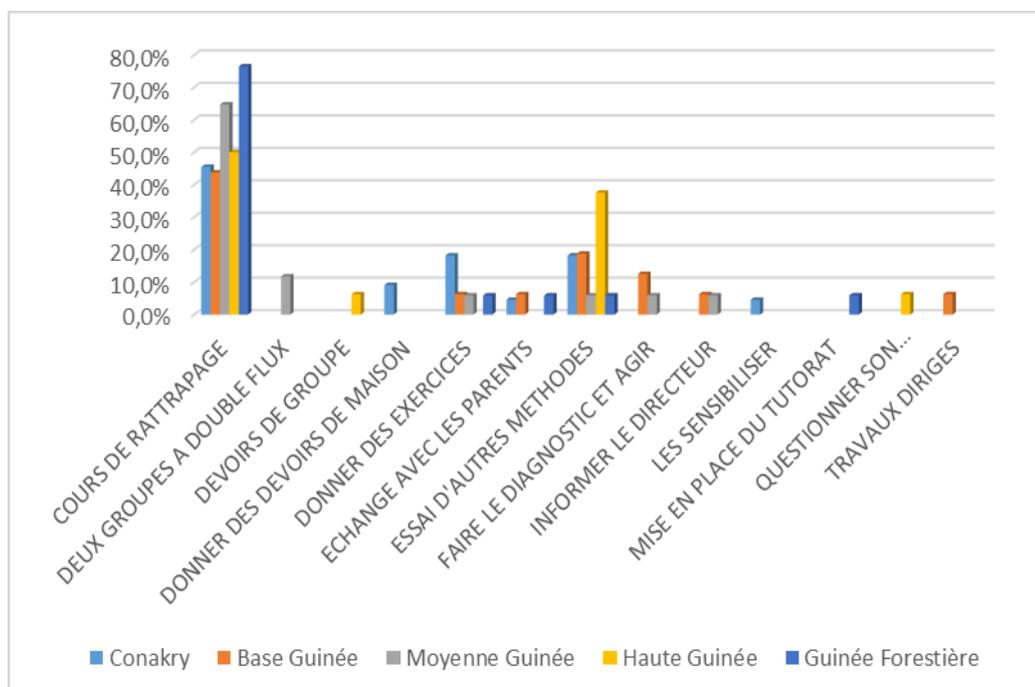


Figure 28 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une majorité d'élèves selon les régions

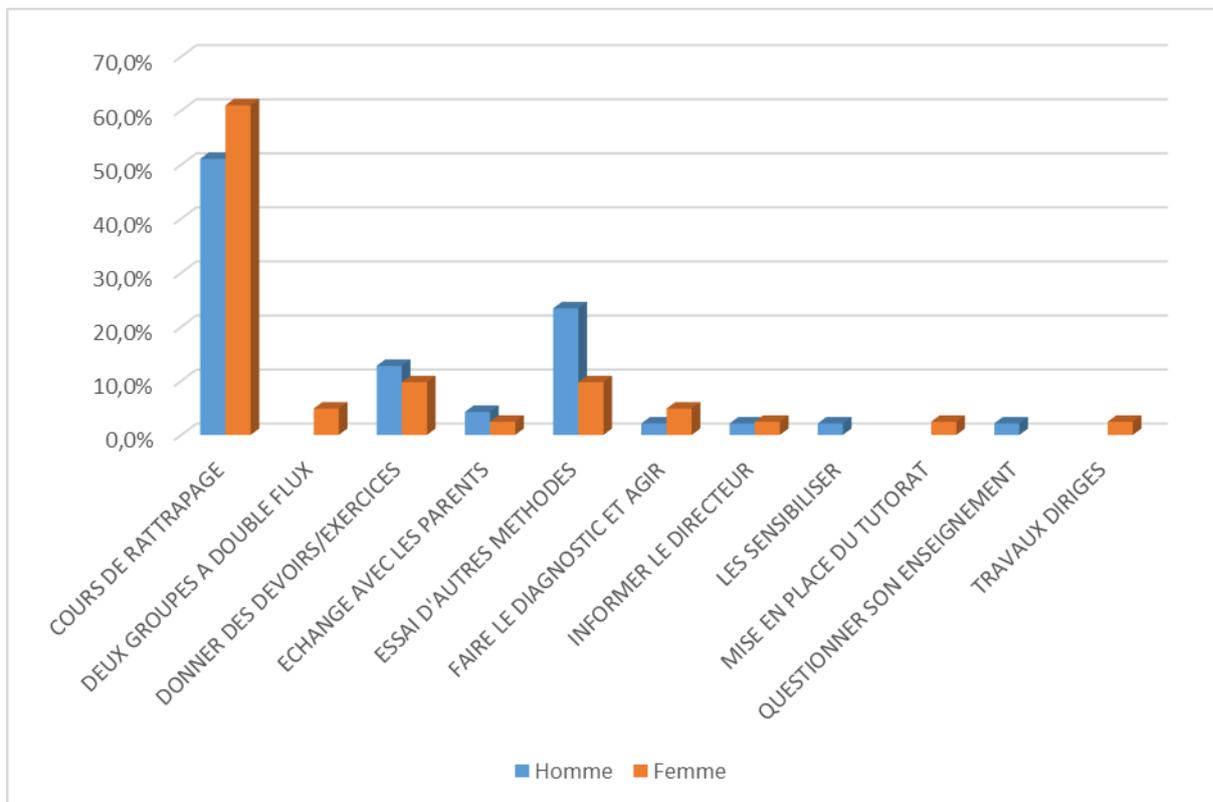


Figure 29 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une majorité d'élèves selon le genre

En présence d'une majorité d'élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage une plus grande proportion d'enseignantes est en faveur des cours de rattrapage (61%) contre 51% d'enseignants. Les enseignants sont les plus nombreux à proposer d'autre méthodes pédagogiques.

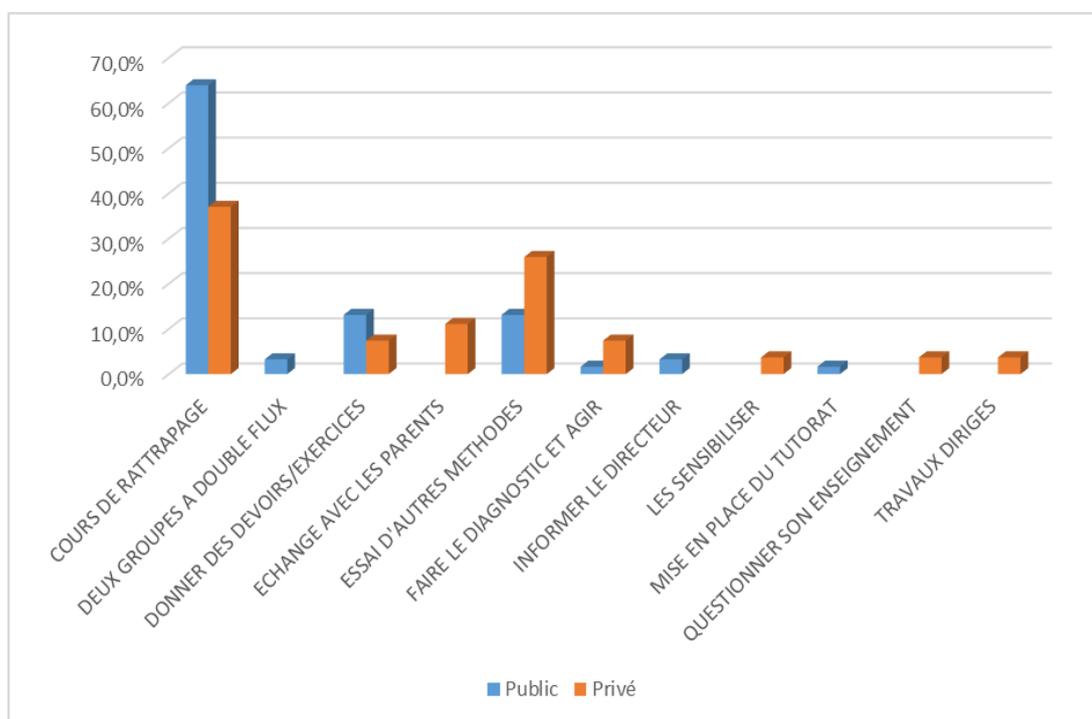


Figure 30 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une majorité d'élèves selon le statut de l'école

Ce sont surtout les enseignants du public (64 contre 37%) qui envisagent davantage de cours de rattrapage lorsqu'une majorité d'élèves éprouve des difficultés. Ceux du privé, en plus des cours de rattrapage, envisagent l'essai d'autres méthodes (26%) et l'échange avec les parents (11%).

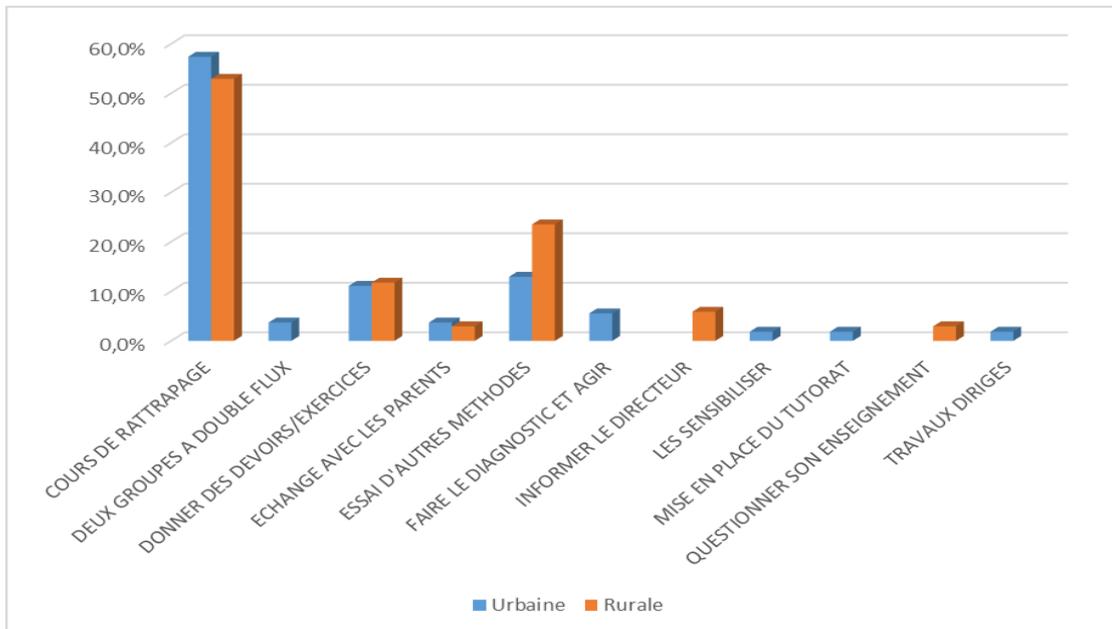


Figure 31 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une majorité d'élèves selon la zone d'implantation de l'école

Les enseignants urbains sont assez comparables aux ruraux lorsqu'il s'agit d'envisager des cours de rattrapage ou donner des devoirs/exercices lorsqu'une majorité d'élèves éprouve des difficultés. Quand il s'agit d'essai d'autres méthodes pédagogiques les enseignants ruraux sont plus favorables.

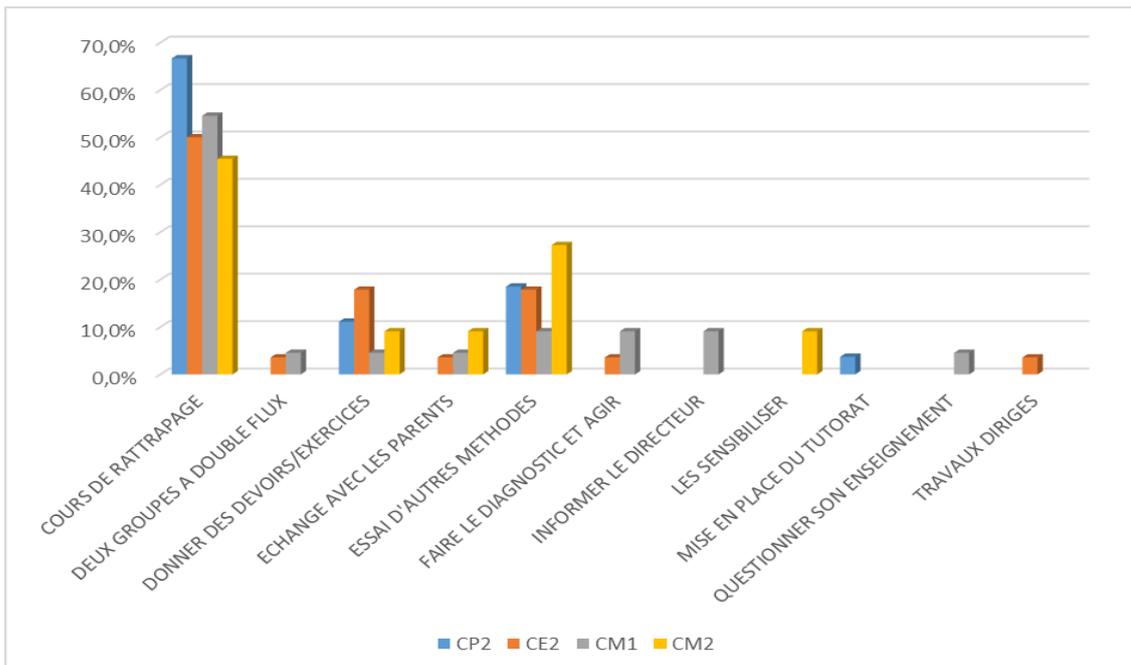


Figure 32 : Actions des enseignants en cas de difficultés chez une majorité d'élèves selon le niveau d'études

Environ 2 enseignants sur 3 au CP2 et au moins 1 enseignant sur 2 au CE2 et au CM1 suggèrent des cours de rattrapage lorsqu'une majorité d'élèves éprouve des difficultés (la proportion est moins importante au CM2). Quant à l'essai d'autres méthodes, les enseignants du CM2 sont plus disposés à le faire.

Tableau XLVI : Fréquence de questions posées par les élèves pendant les cours

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Mes élèves posent beaucoup de questions	28	29,2	30,4
Mes élèves posent assez de questions	21	21,9	22,8
Mes élèves posent peu de questions	38	39,6	41,3
Mes élèves ne posent pas de questions	5	5,2	5,4
Total	92	95,8	100,0
Non réponse	4	4,2	
Total	96	100,0	

Une frange importante (41%) des enseignants interrogés estime que leurs élèves posent peu de questions pendant les cours et un peu plus 5% n'en posent même pas. Dans l'ensemble c'est moins du tiers qui pose beaucoup de questions. Les répondants sont partagés de façon à peu près comparable entre les pôles du continuum : 47% se situent entre peu ou pas de question et 53% entre assez et beaucoup de question.

L'idéal aurait été que tous les élèves participent activement au cours par des commentaires et des questions de compréhension. Dans la mesure où ces questions ou commentaires suscitent forcément des réponses et des interactions qui favorisent l'apprentissage.

Tableau XLVII : Fréquence de questions posées par les élèves pendant les cours selon les régions

Région naturelle	Mes élèves posent beaucoup de questions	Mes élèves posent assez de questions	Mes élèves posent peu de questions	Mes élèves ne posent pas de questions	Total
Conakry	5	7	8	3	23
Base Guinée	7	3	7	0	17
Moyenne Guinée	4	3	8	1	16
Haute Guinée	3	6	8	1	18
Guinée Forestière	9	2	7	0	18
Total	28	21	38	5	92

En termes de proportions, les résultats révèlent, qu'au dire des enseignants, les élèves qui posent beaucoup de questions sont plus présents en région forestière ; ceux-ci sont suivis par ceux de Basse Guinée. Pour la catégorie assez de questions, la Haute Guinée et Conakry prennent le devant. Pour la catégorie peu de questions, la Moyenne Guinée arrive en tête et elle est suivie respectivement par La Haute et la Basse Guinée. Les rares qui ne posent pas du tout de questions se retrouvent majoritairement à Conakry.

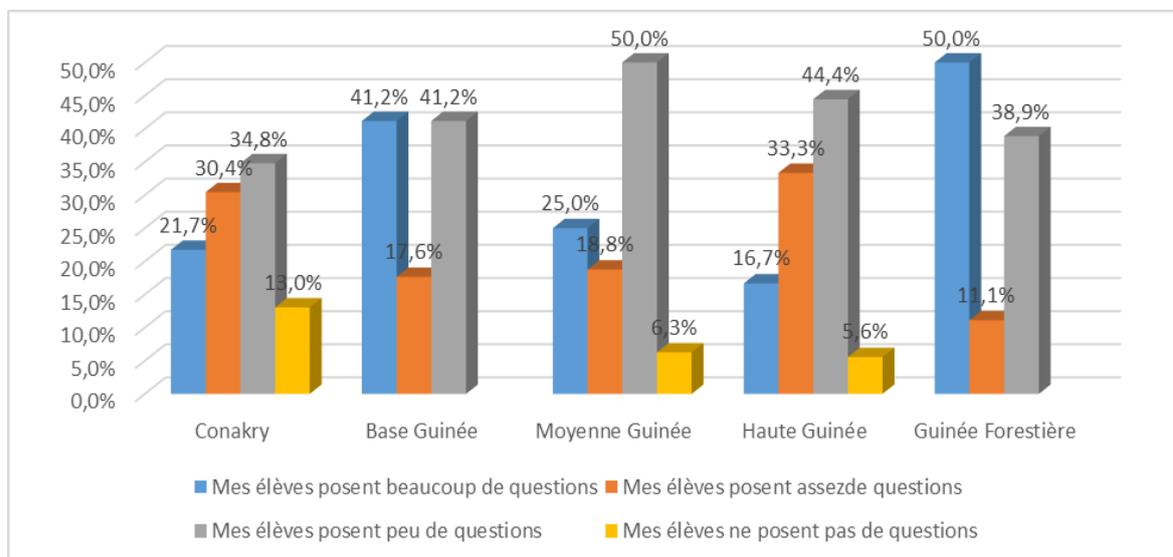


Figure 33 : Fréquence de questions posées par les élèves pendant les cours selon les régions

Tableau XLVIII : Fréquence de questions posées par les élèves pendant les cours selon le genre

Genre	Mes élèves posent beaucoup de questions		Mes élèves posent assez de questions		Mes élèves posent peu de questions		Mes élèves ne posent pas de questions		Total	
	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage
Homme	16	31,4%	12	23,5%	22	43,1%	1	2,0%	51	100,0%
Femme	12	29,3%	9	22,0%	16	39,0%	4	9,8%	41	100,0%
Total	28	30,4%	21	22,8%	38	41,3%	5	5,4%	92	100,0%

Les enseignants ont tendance à s'entendre avec leurs homologues enseignantes en ce qui concerne la fréquence des questions posées par leurs élèves, sauf en ce qui concerne la catégorie des élèves qui posent peu de questions qui domine chez les enseignants et cette dominance s'inverse lorsqu'il s'agit de celle qui ne pose pas du tout de questions.

Tableau XLIX : Fréquence de questions posées par les élèves pendant les cours selon le statut de l'école

Statut de l'école	Mes élèves posent beaucoup de questions		Mes élèves posent assez de questions		Mes élèves posent peu de questions		Mes élèves ne posent pas de questions		Total	
	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage
Public	18	28,1%	14	21,9%	27	42,2%	5	7,8%	64	100,0%
Privé	10	35,7%	7	25,0%	11	39,3%	0	0,0%	28	100,0%
Total	28	30,4%	21	22,8%	38	41,3%	5	5,4%	92	100,0%

Tous les élèves qui ne posent pas de questions pendant les cours se retrouvent dans les écoles publiques. La fréquence de ceux qui posent peu de questions domine partout celles des autres catégories. S'agissant de la catégorie qui posent beaucoup de questions, la tendance à la dominance favorise le groupe qui évolue au privé.

Tableau L : Fréquence de questions posées par les élèves pendant les cours selon la zone d'implantation de l'école

Zone	Mes élèves posent beaucoup de questions		Mes élèves posent assez de questions		Mes élèves posent peu de questions		Mes élèves ne posent pas de questions		Total	
	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage
Urbaine	19	33,3%	12	21,1%	21	36,8%	5	8,8%	57	100,0%
Rurale	9	25,7%	9	25,7%	17	48,6%	0		35	100,0%
Total	28	30,4%	21	22,8%	38	41,3%	5	5,4%	92	100,0%

De l'avis des enseignants, la plus forte proportion d'élèves qui posent peu de questions se retrouvent en zone rurale. Par contre, ceux qui posent beaucoup de questions sont majoritaires dans les écoles urbaines qui renferment également tous ceux qui n'en posent pas du tout.

Tableau LI : Fréquence de questions posées par les élèves pendant les cours selon le niveau d'études

Nveau	Mes élèves posent beaucoup de questions		Mes élèves posent assez de questions		Mes élèves posent peu de questions		Mes élèves ne posent pas de questions		Total	
	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage	Fréq.	% tage
CP2	6	20,0%	6	20,0%	16	53,3%	2	6,7%	30	100,0%
CE2	9	33,3%	7	25,9%	9	33,3%	2	7,4%	27	100,0%
CM1	9	37,5%	5	20,8%	10	41,7%	0		24	100,0%
CM2	4	36,4%	3	27,3%	3	27,3%	1	9,1%	11	100,0%
Total	28	30,4%	21	22,8%	38	41,3%	5	5,4%	92	100,0%

Dans l'ensemble, la catégorie d'élèves qui posent peu de questions domine celles des autres, selon les enseignants. La proportion de cette catégorie en classe de CP2 est plus prépondérante, ensuite suit le CM1. Ce qui est plus compréhensible pour le CP2 puisque les élèves de ce niveau sont au débuts de leur scolarité primaire. Ensuite viennent ceux qui posent beaucoup de questions qui sont plus présents qui se répartissent de façon comparable entre les différents niveaux avec un peu de retard pour ceux du CP2. Ceux qui ne posent pas de questions sont les moins nombreux.

Tableau LII : Action des enseignants en fonction de la fréquence des questions posées par les élèves

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
AMELIORER LA METHODE D'ENSEIGNEMENT	2	2,1	3,0
CHERCHE LA REPONSE AUPRES D'AUTRES ELEVES	4	4,2	6,1
DONNER DES DEVOIRS	5	5,2	7,6
FAIRE DES EXERCICES AVEC LES ELEVES	9	9,4	13,6
INCITER LES ELEVES A POSER DES QUESTIONS	12	12,5	18,2
JE LEUR POSE DES QUESTIONS	3	3,1	4,5
REPONSES PLUS EXPLICITES	27	28,1	40,9
REPREND LA LECON	1	1,0	1,5
TRAVAIL DE GROUPE	3	3,1	4,5
Total	66	68,8	100,0
NON PERTINENTE	17	17,7	
NON REPONSE	13	13,5	
Total	30	31,3	
Total	96	100,0	

Les enseignants ont précisé la nature de leurs interventions en fonction de la fréquence des questions des élèves durant leurs cours. Ils pensent prioritairement qu'il faut :

- ✓ fournir des réponses plus explicites aux questions des élèves (près de 40%) ;
- ✓ inciter les élèves à poser davantage de questions (près 18%) ;
- ✓ traiter des exercices avec les élèves (pour près de 14% ;
- ✓ demander à d'autres élèves de répondre aux questions posées par leurs pairs (près de 8%) ;
- ✓ organiser des travaux de groupes (un peu plus de 4%)

En somme, ces principales stratégies d'interventions proposées par les enseignants peuvent être des occasions privilégiées pour consolider les acquis des élèves, si elles se concrétisent.

Tableau LIII : Reconnaissance du rôle des élèves dans les pratiques d'évaluation des enseignants

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Oui	96	100,0	100,0	100,0

Les enseignants interrogés reconnaissent unanimement que les élèves ont un rôle à jouer durant les évaluations. En cela tous les groupes constitués sont d'accords, quel que soit la variable (régions naturelles, genre des répondants, statut de l'école, zone d'implantation de l'école et niveaux d'enseignement).

Tableau LIV : Rôles attribués aux élèves par les enseignants

Rôles	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
AUTO-EVALUATION/EVALUATION DES PAIRS	1	1,0	1,8
CONCURRENCER LES AUTRES ELEVES	1	1,0	1,8
REALISER DES TRAVAIL DE GROUPE	2	2,1	3,6
REPOSE AUX QUESTIONS DU MAÎTRE	52	54,2	92,9
Total	56	58,3	100,0
NON PERTINENTE	29	30,2	
NON REPOSE	11	11,5	
Total	40	41,7	
Total	96	100,0	

Selon la quasi-totalité des enseignants, le rôle essentiel des élèves durant l'évaluation se réduit à répondre aux questions du maître. Des rôles essentiels comme l'autoévaluation ou l'évaluation par les pairs sont extrêmement marginaux. Et d'ailleurs, en plus de ces deux rôles essentiels, les élèves peuvent participer, naturellement sous l'encadrement de l'enseignant, à la correction des productions, au traitement des notes et à l'analyse des résultats d'évaluation. Les groupes régionaux s'entendent parfaitement sur les rôles qu'ils attribuent aux élèves durant l'évaluation.

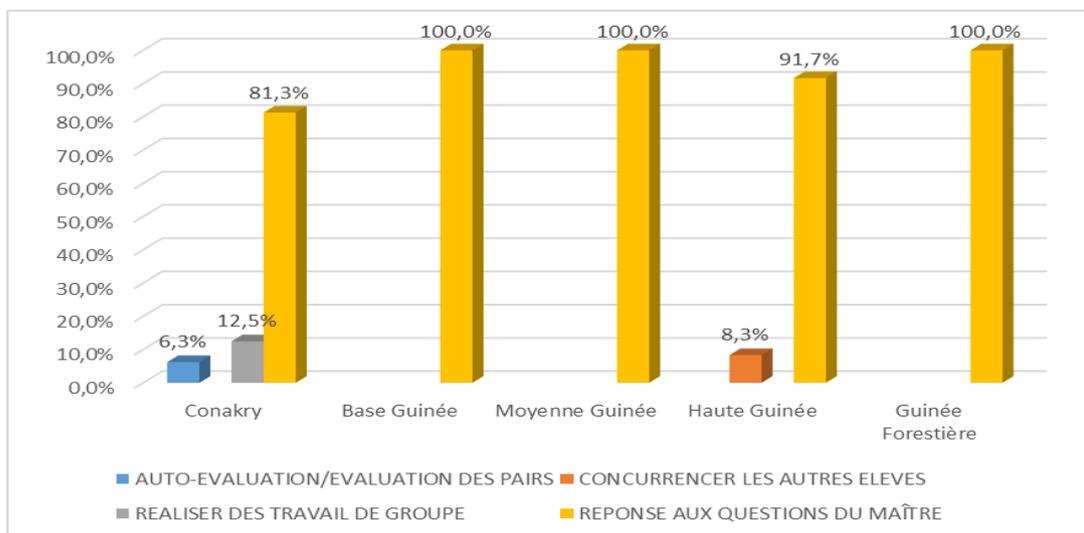


Figure 34 : Rôles attribués aux élèves par les enseignants

Tableau LV : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves

Réponses	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	86	89,6	94,5
Non	5	5,2	5,5
Total	91	94,8	100,0
Non réponse	5	5,2	
Total	96	100,0	

Une grande majorité des enseignants interrogés (95%) déclare tenir leurs élèves au courant des critères d'évaluation. En effet, lorsque l'élève est courant de critères d'évaluation, il saura mieux se préparer pour augmenter ses chances de réussite.

Tableau LVI : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves selon les régions

Région naturelle	Oui	Non	Total
Conakry	22	1	23
Base Guinée	17	1	18
Moyenne Guinée	14	2	16
Haute Guinée	15	1	16
Guinée Forestière	18	0	18
Total	86	5	91

La minorité d'enseignants qui n'indique pas à ses élèves les critères suivant lesquels ils seront évalués se distribue sur toutes les régions naturelles, exceptée la Guinée Forestière. Ils semblent plus représentés en Moyenne Guinée.

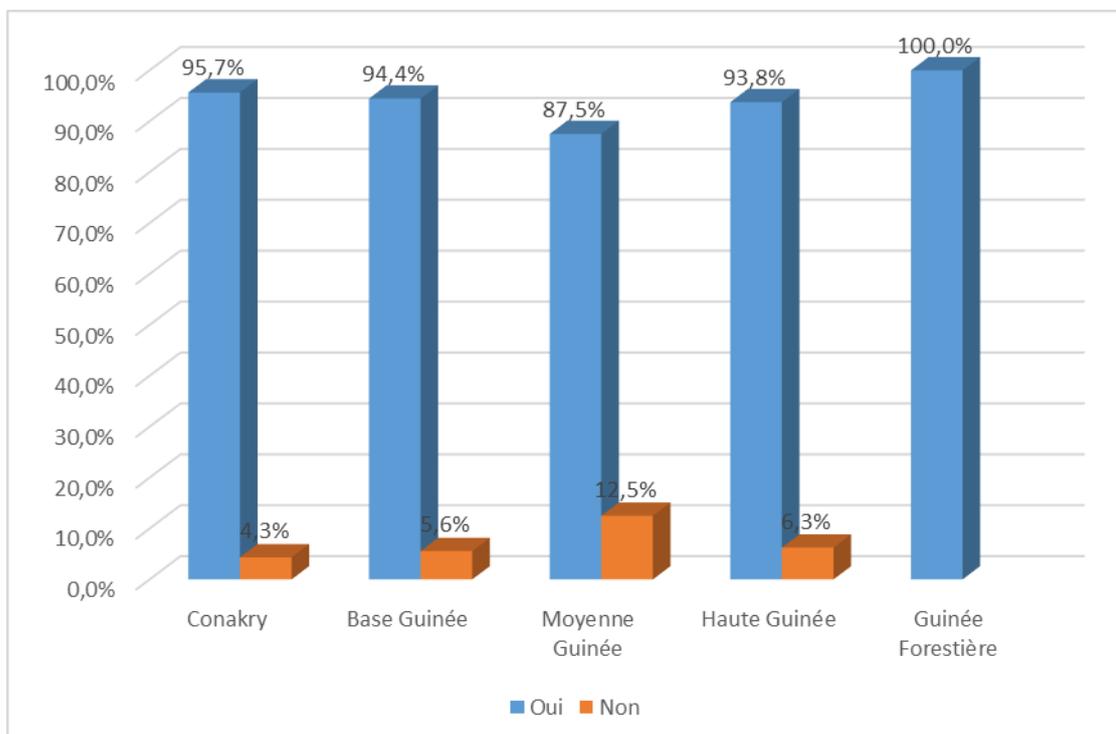


Figure 35 : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves selon les régions

Tableau LVII : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves selon le genre

Genre	Oui		Non		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Homme	49	98,0%	1	2,0%	50	100,0%
Femme	37	90,2%	4	9,8%	41	100,0%
Total	86	94,5%	5	5,5%	91	100,0%

La minorité d'enseignants qui n'informent pas sur les critères d'évaluation de leurs élèves est essentiellement constituée de dames (4 sur 5).

Tableau LVIII : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves selon le statut de l'école

Statut de l'école	Oui		Non		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Public	58	93,5%	4	6,5%	62	100,0%
Privé	28	96,6%	1	3,4%	29	100,0%
Total	86	94,5%	5	5,5%	91	100,0%

Les enseignants qui n'informent pas sur les critères d'évaluation de leurs élèves évoluent majoritairement au public (4 sur 5).

Tableau LIX : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves selon la zone d'implantation de l'école

Zone	Oui		Non		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Urbaine	54	94,7%	3	5,3%	57	100,0%
Rurale	32	94,1%	2	5,9%	34	100,0%
Total	86	94,5%	5	5,5%	91	100,0%

La répartition des enseignants qui n'informent pas sur les critères d'évaluation de leurs élèves est comparable en ce qui concerne la zone d'implantation de l'école. Ceux qui informent sont quasi-uniformément repartis entre les deux zones.

Tableau LX : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves selon le niveau d'études

Niveau d'études	Oui		Non		Total	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
CP2	23	82,1%	5	17,9%	28	100,0%
CE2	28	100,0%	0		28	100,0%
CM1	24	100,0%	0		24	100,0%
CM2	11	100,0%	0		11	100,0%
Total	86	94,5%	5	5,5%	91	100,0%

Les enseignants qui disent ne pas indiquer à leurs élèves les critères suivant lesquels ils seront évalués se retrouvent exclusivement au CP2. C'est peut-être le niveau auquel se situent ces élèves qui explique, sans convaincre, ce comportement des enseignants.

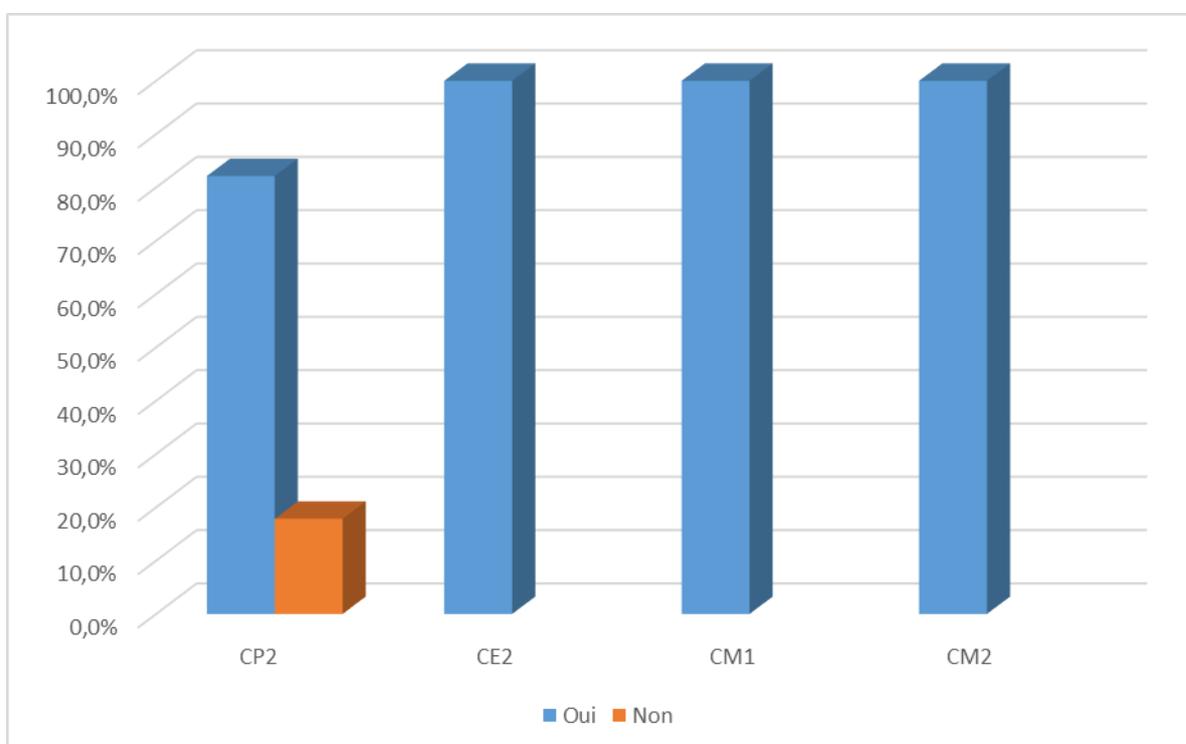


Figure 36 : Révélation par les enseignants des critères de correction des productions aux élèves selon le niveau d'études

Tableau LXI : Moment choisi par les enseignants pour communiquer les critères aux élèves

Moment	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Durant l'administration des épreuves d'évaluation	54	56,3	59,3
Au Cour de la conception de l'activité ou de la tâche d'évaluation	4	4,2	4,4
Au moment de la correction des travaux	23	24,0	25,3
Au moment de la communication des résultats	7	7,3	7,7
Autres réponse	3	3,1	3,3
Total	91	94,8	100,0
Non réponse	5	5,2	
Total	96	100,0	

Tous les enseignants qui disent communiquer les critères d'évaluation à leurs élèves le font majoritairement durant l'administration des épreuves (59%) ou la correction des travaux (25%). Ils ne sont que 3% à proposer d'autres réponses.

Pour que la communication des critères aux élèves serve à la fois l'évaluation et l'apprentissage, elle devrait précéder l'administration des épreuves. La culture du plan de cours ou syllabus devrait être ancrée dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation. Si on remettait aux élèves un plan de cours à l'occasion de la première rencontre, celui-ci était censé leur préciser à la fois les intentions du cours, les contenus à faire apprendre, les stratégies d'enseignement apprentissages, les procédés d'évaluation, les critères d'évaluation et les pondérations qui leur sont affectées, ainsi que les échéanciers. Ainsi l'élève sait comment, quand et sur quoi il sera évalué ; il sait également quel est le poids spécifique de chaque évaluation sur sa note finale. Une telle démarche favoriserait l'apprentissage et qualifierait les pratiques d'évaluation.

Tableau LXII : Autres moments de communiquer les critères d'évaluation

Autres moments	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
LES CRITERES SONT A LA DISCRETION DE L'ENSEIGNANT	3	3,1	100,0
Total	3	3,1	100,0
NON APPLICABLE	88	91,7	
NON REPONSE	5	5,2	
Total	93	96,9	
Total	96	100,0	

Les trois qui parlent d'autres moments pour communiquer les critères d'évaluation soutiennent que les critères sont à la discrétion de l'enseignant et donc ne devraient être communiqués aux élèves. Cette perception n'est pas de nature à favoriser l'apprentissage.

Tableau LXIII : Action des enseignants pour susciter l'autonomie de leurs élèves

Actions	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
CORRECTION DES COPIES PAR LES ELEVES	2	2,1	3,4
DONNER DES TRAVAUX INDIVIDUELS	30	31,3	50,8
DONNER DES TRAVAUX D'EQUIPE	21	21,9	35,6
EN CLARIFIANT LES CONSIGNES D'EVALUATION	2	2,1	3,4
MEMORISER LES LECONS	2	2,1	3,4
ORGANISER DES SEANCES DE REVISION	2	2,1	3,4
Total	59	61,5	100,0
NON PERTINENTE	14	14,6	
NON REPONSE	23	24,0	
Total	37	38,5	
Total	96	100,0	

Pour susciter l'autonomie chez leurs élèves, les enseignants interrogés soutiennent qu'il faut donner des travaux individuels (51%) ou des travaux d'équipes (36%). Le reste des propositions demeure marginale. Ces propositions nous paraissent pertinentes, mais en plus il serait profitable de valoriser également leur participation au processus d'évaluation (correction des copies, autoévaluation et évaluation par les pairs des performances de chaque élève ayant pris part à l'évaluation).

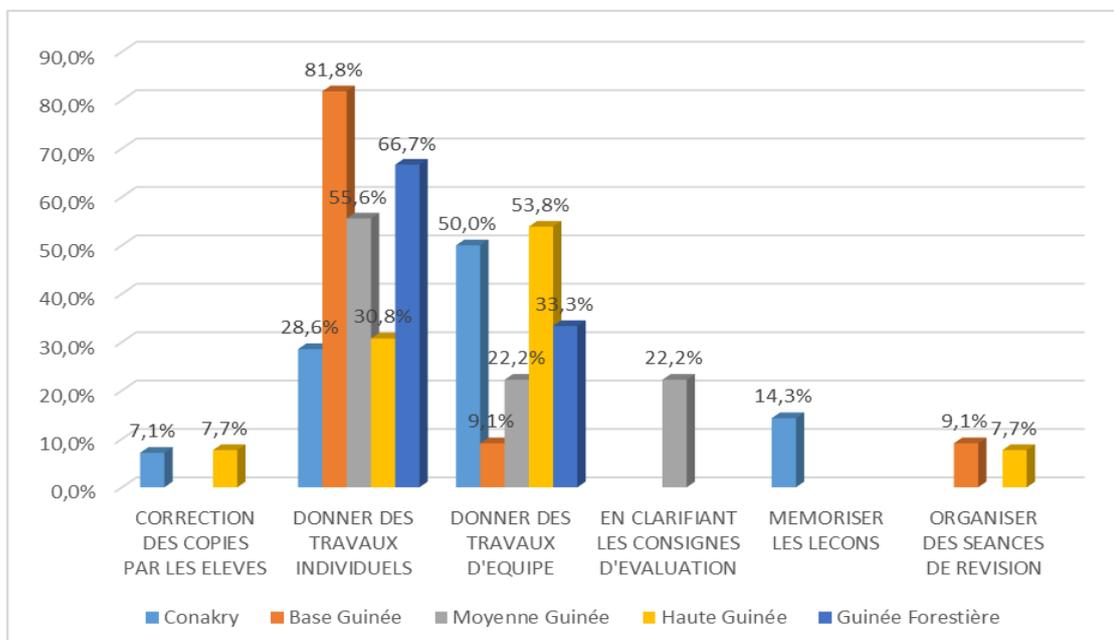


Figure 37 : Action des enseignants pour susciter l'autonomie de leurs élèves selon les régions

Tous les groupes régionaux valorisent prioritairement les travaux individuels puis ceux d'équipes pour développer l'autonomie de l'élève. C'est le groupe de la Basse Guinée qui arrive en tête, puis suivent respectivement ceux de la Guinée Forestière et de la Moyenne Guinée. Quant aux travaux d'équipes, le groupe de la Haute Guinée se distingue vers le haut et ce groupe est respectivement suivi par ceux de Conakry et de la Guinée Forestière.

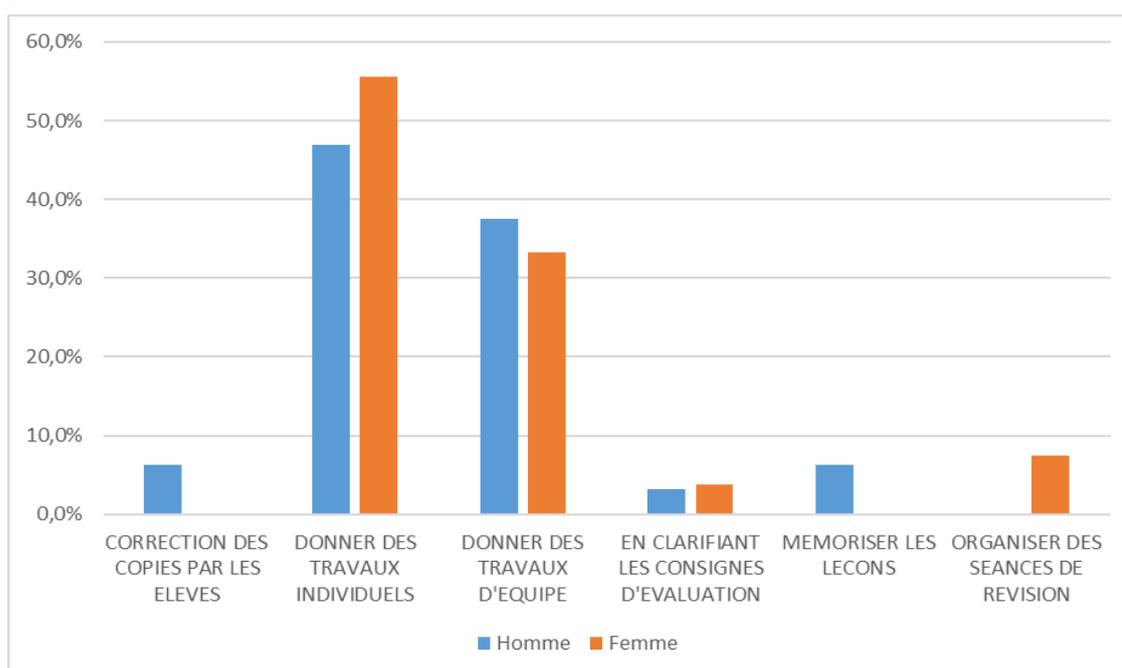


Figure 38 : Action des enseignants pour susciter l'autonomie de leurs élèves selon le genre

Les deux groupes constitués selon le genre, surtout les dames, donnent la priorité aux travaux individuels pour développer l'autonomie de l'élève. Quant aux travaux d'équipe, ce sont les hommes qui arrivent légèrement en tête.

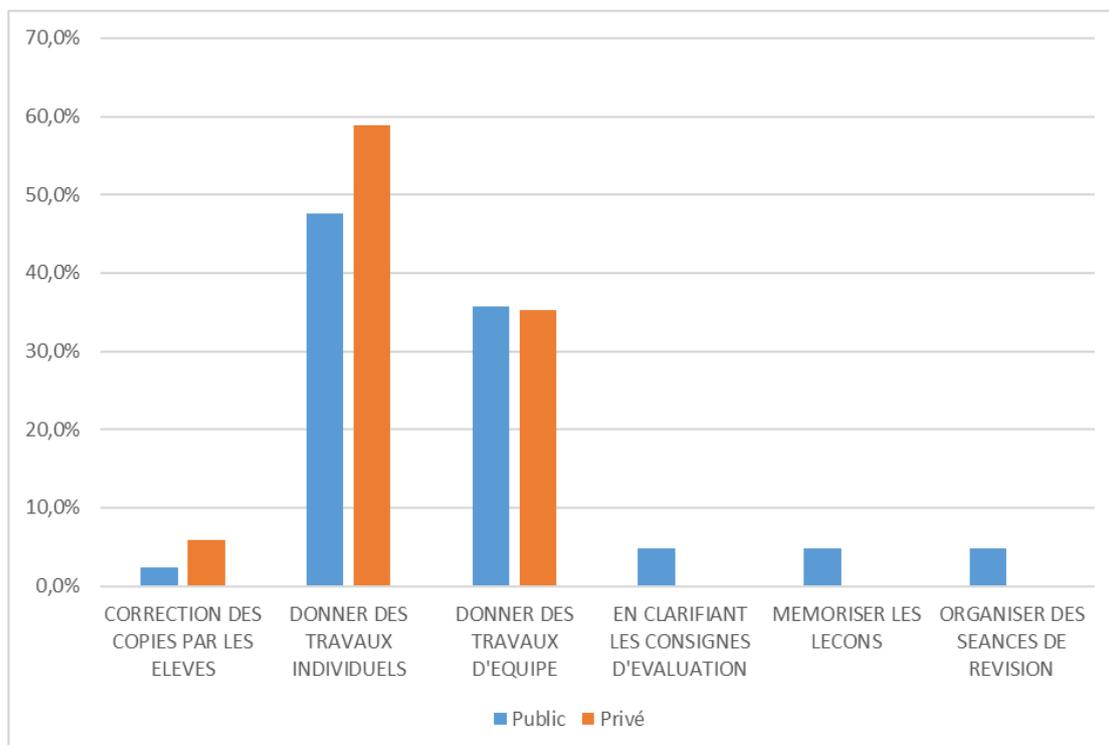


Figure 39 : Action des enseignants pour susciter l'autonomie de leurs élèves selon le statut de l'école

Les travaux individuels et, dans de moindres mesures, les travaux d'équipes sont plus cités pour développer l'autonomie de l'élève. Le privé valorise davantage les travaux individuels et le public est plus en faveur des travaux d'équipes. La correction des copies par les élèves est plus fréquente au privé. Les deux groupes se ressemblent énormément quand il s'agit d'utiliser les travaux d'équipe à cette fin. Les autres types de stratégies, très marginales, sont l'apanage des enseignants du public.

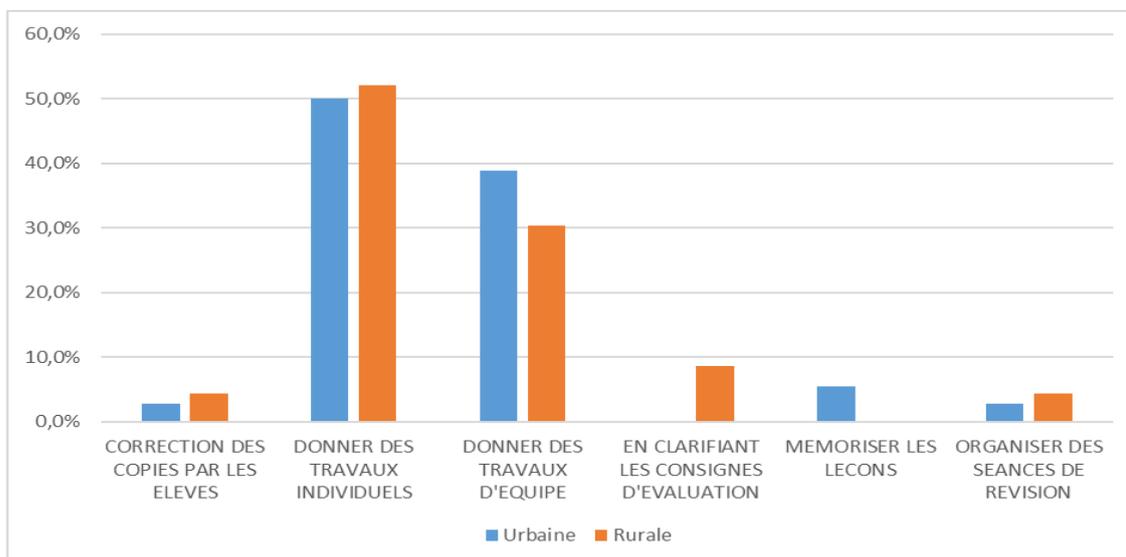


Figure 40 : Action des enseignants pour susciter l'autonomie de leurs élèves selon la zone d'implantation de l'école

Les deux groupes se fondent essentiellement sur les travaux individuels quand ils veulent développer l'autonomie de leurs élèves. Quand il s'agit d'utiliser les travaux d'équipes, les enseignants des écoles urbaines se démarquent visiblement vers le haut. Par contre, développer l'autonomie à travers une clarification des consignes est une stratégie propre aux ruraux alors que mémoriser les leçons est évoquée par les urbains.

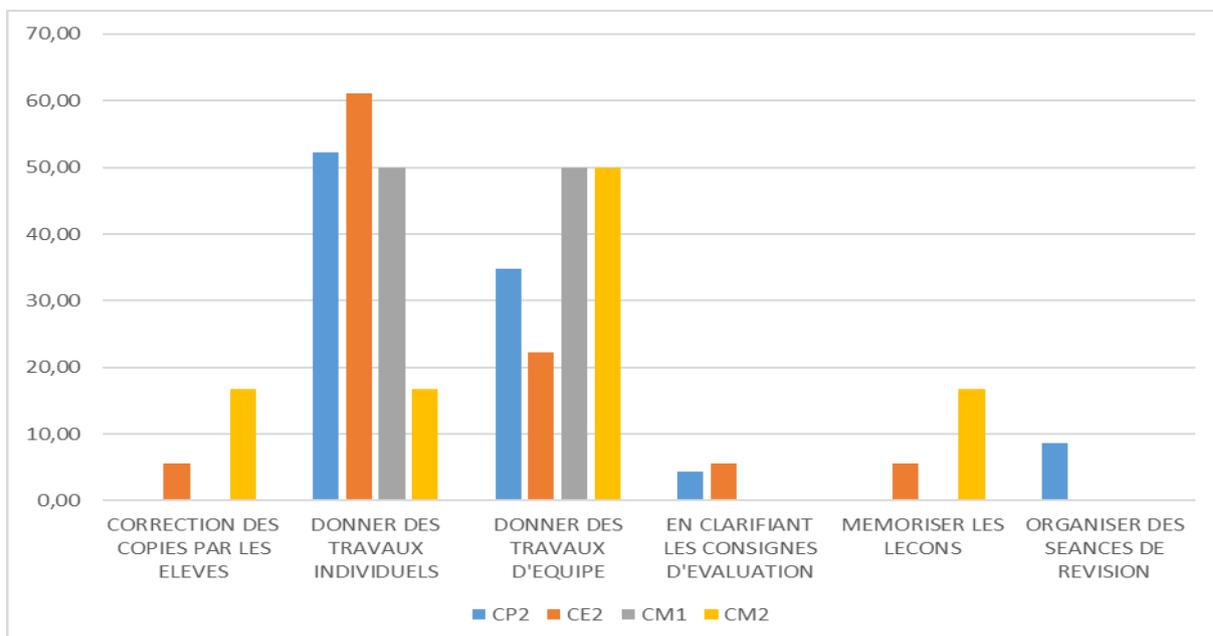


Figure 41 : Action des enseignants pour susciter l'autonomie de leurs élèves selon le niveau d'études

Les enseignants du CE2, et dans de moindres mesures ceux du CP2, valorisent les travaux individuels lorsqu'ils veulent susciter le développement de l'autonomie chez leurs élèves. Ceux du CM1 attribuent la même importance aux travaux (qu'ils soient individuels ou de groupe) et visiblement, ceux du CM2 se positionnent pour les travaux d'équipes essentiellement.

Tableau LXIV: Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves

Nature du feedback	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Une note, doublée d'une appréciation avec commentaire	52	54,2	54,2
Une note, doublée d'une appréciation sans commentaire	36	37,5	37,5
Une note, doublée de commentaire sans appréciation	2	2,1	2,1
Une note, sans commentaire et sans appréciation	1	1,0	1,0
Une appréciation, doublée d'un commentaire sans note	3	3,1	3,1
Non réponse	2	2,1	2,1
Total	96	100,0	100,0

C'est plus de la moitié des enseignants (un peu plus de 54%) qui dit fournir un feedback complet à l'issue de la correction des copies de leurs élèves, près de 38% se contentent d'attribuer une note avec une simple appréciation, 3% font une appréciation doublée d'un commentaire, 2% se limitent à une note avec un commentaire, 1% attribue une note sans appréciation ni commentaire et 2% n'ont pas répondu à la question.

Il convient rappeler que la note sert plus l'évaluation sommative que les autres types d'évaluation ; que l'appréciation situe l'élève sur un continuum comportant quelques catégories (par exemple de nul à très bien, via médiocre, passable, assez bien et bien), mais elle n'indique pas à l'élève ce qu'il doit faire s'il désire améliorer sa performance ; le commentaire qui accompagne la note et/ou l'appréciation serait plus approprié pour orienter l'apprenant sur des pistes susceptibles de l'aider à progresser dans ses apprentissages.

En réalité, les 54% qui fournissent un feedback complet et les 5% qui fournissent un feedback incomplet mais toujours assorti d'un commentaire, soit au total 59% sont ceux qui réalisent une

évaluation qui devrait être au service de l'apprentissage. Cependant, les réponses à la question qui s'intéresse à la nature des commentaires nous laisse perplexe. Très peu de commentaires parmi ceux qui sont listés seraient efficaces pour aider les élèves à mieux apprendre.

Des commentaires qui indiquent aux élèves ce qui est maîtrisé ou en voie de l'être ou encore ce qui n'est pas du tout maîtrisé, ainsi que les démarches pour corriger les erreurs et les activités supplémentaires à réaliser pour améliorer le niveau de maitrise seraient plus utiles.

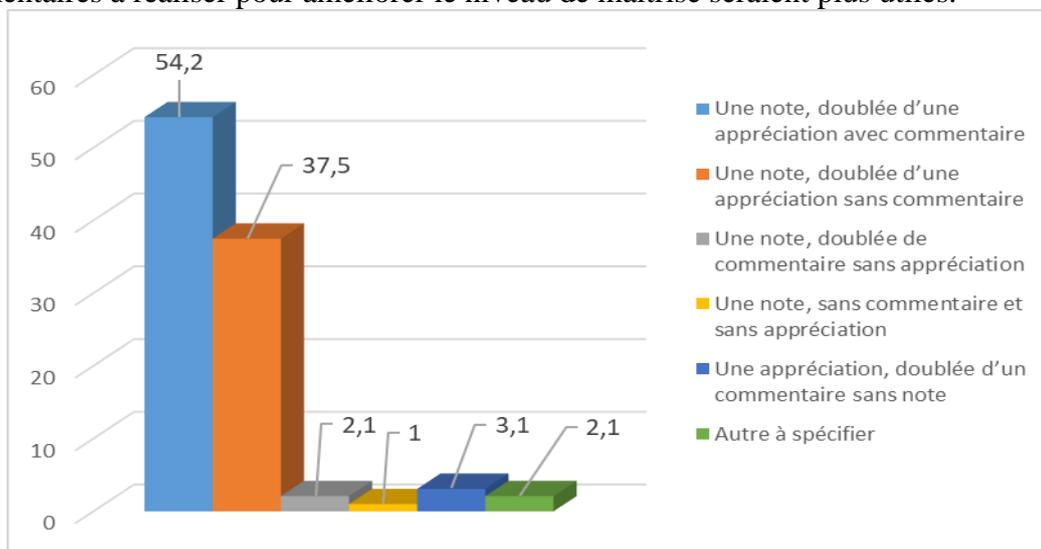


Figure 42 : Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves

Un feedback complet est fourni par tous les groupes régionaux, surtout ceux de la Haute Guinée qui sont suivis respectivement par les groupes de la Moyenne et de la Basse Guinée. L'absence de commentaires dans le feedback est plus prépondérante en Guinée Forestière suivie dans l'ordre par Conakry et la Basse Guinée.

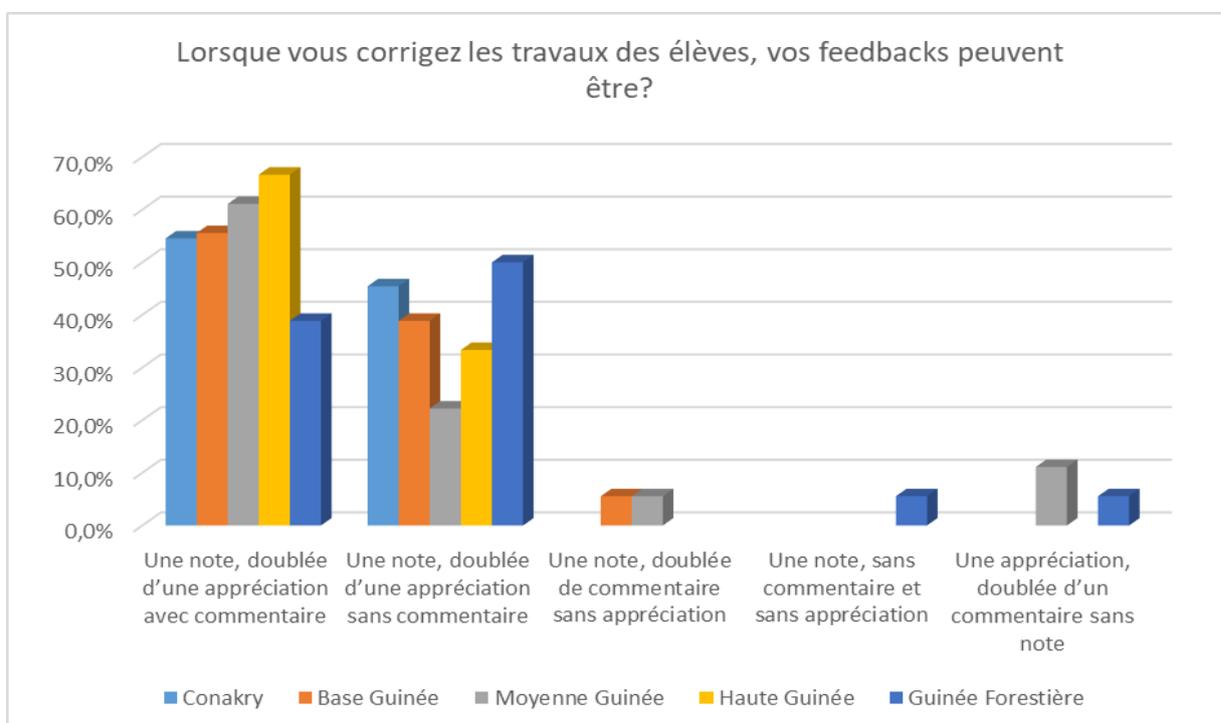


Figure 43 : Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves selon les régions

Tableau LXV : Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves selon le genre

Genre	Une note, doublée d'une appréciation avec commentaire	Une note, doublée d'une appréciation sans commentaire	Une note, doublée de commentaire sans appréciation	Une note, sans commentaire et sans appréciation	Une appréciation, doublée d'un commentaire sans note	Total
Homme	60,8%	35,3%		2,0%	2,0%	100,0%
Femme	48,8%	41,9%	4,7%		4,7%	100,0%
Total	55,3%	38,3%	2,1%	1,1%	3,2%	100,0%

Les enseignants sont plus enclins à fournir un feedback complet quand ils sont comparés à leurs homologues enseignantes. Les feedbacks sans commentaire sont plus prononcés chez les enseignantes.

Tableau LXVI : Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves selon le statut de l'école

Statut de l'école	Une note, doublée d'une appréciation avec commentaire	Une note, doublée d'une appréciation sans commentaire	Une note, doublée de commentaire sans appréciation	Une note, sans commentaire et sans appréciation	Une appréciation, doublée d'un commentaire sans note	Total
Public	50,8%	40,0%	3,1%	1,5%	4,6%	100,0%
Privé	65,5%	34,5%				100,0%
Total	55,3%	38,3%	2,1%	1,1%	3,2%	100,0%

Le feedback fourni par les enseignants du privé est souvent plus complet que celui de leurs homologues évoluant au public dont près de 42% n'aboutissent pas à un commentaire susceptible d'indiquer les pistes pour s'améliorer.

Tableau LXVII : Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves selon la zone d'implantation de l'école

Zone	Une note, doublée d'une appréciation avec commentaire	Une note, doublée d'une appréciation sans commentaire	Une note, doublée de commentaire sans appréciation	Une note, sans commentaire et sans appréciation	Une appréciation, doublée d'un commentaire sans note	Total
Urbaine	63,8%	31,0%	1,7%		3,4%	100,0%
Rurale	41,7%	50,0%	2,8%	2,8%	2,8%	100,0%
Total	55,3%	38,3%	2,1%	1,1%	3,2%	100,0%

Les enseignants des zones urbaines sont majoritaires dans la catégorie de ceux qui fournissent un feedback complet à la suite de leurs évaluations. Dans la zone rurale, plus d'un enseignant sur deux n'aboutit jamais au commentaire afin de mieux orienter l'élève qui désire améliorer son rendement.

Tableau LXVIII : Nature du feedback à la suite de la correction des travaux des élèves selon le niveau d'études

Niveau d'études	Une note, doublée d'une appréciation avec commentaire	Une note, doublée d'une appréciation sans commentaire	Une note, doublée de commentaire sans appréciation	Une note, sans commentaire et sans appréciation	Une appréciation, doublée d'un commentaire sans note	Total
CP2	30,0%	56,7%	6,7%		6,7%	100,0%
CE2	66,7%	33,3%				100,0%
CM1	62,5%	29,2%		4,2%	4,2%	100,0%
CM2	80,0%	20,0%				100,0%
Total	55,3%	38,3%	2,1%	1,1%	3,2%	100,0%

La quasi-totalité des enseignants du CM2, deux sur trois enseignants du CE2 et un peu plus de six enseignants sur 10 au CM1 fournissent des feedbacks complets à leurs élèves. La plus forte proportion d'enseignants (près de 6 sur 10) dont le feedback n'aboutit pas au commentaire se retrouve au CP2.

Tableau LXIX : Nature des commentaires portés sur les travaux des élèves

Commentaires	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
ASSIDU	2	2,1	5,4
CAHIER BIEN TENU	2	2,1	5,4
CAHIER MAL TENU	1	1,0	2,7
DOIT FOURNIR PLUS D'EFFORT	2	2,1	5,4
DOIT SOIGNER SON ECRIT	10	10,4	27,0
EFFORT APRECIABLE	1	1,0	2,7
ELEVE A ENCADRER	6	6,3	16,2
ELEVE A ENCOURAGER	4	4,2	10,8
ELEVE A FELICITER	6	6,3	16,2
ELEVE ASSIDU	3	3,1	8,1
Total	37	38,5	100,0
NON PERTINENTE	20	20,8	
NON REPONSE	39	40,6	
Total	59	61,5	
Total	96	100,0	

Ce sont 57 sur 96 enseignants qui disent offrir un feedback assorti de commentaires. Parmi ces 57 ce sont 37 qui ont précisé la nature de leurs commentaires (soit 64,91% de ceux qui fournissent un feedback et près de 39% de l'effectif total). Ce qui suppose que les plus nombreux (près de 61%) fournissent un feedback incomplet qui ne comporte jamais de commentaires.

En outre, en regardant la nature des commentaires présentés par le tableau ci-dessus il est aisé de comprendre qu'ils ne sont pas de nature à fournir des indicateurs ou des pistes susceptibles d'aider à l'amélioration des apprentissages.

C'est autant dire que tous les enseignants de l'échantillon offrent à leurs élèves des feedbacks non formatifs. Le simple fait de les faire réaliser des travaux supplémentaires n'est pas une garantie de

succès, s'ils ne sont pas situés sur leurs niveaux de difficultés par rapport aux travaux déjà réalisés et sur les stratégies pour les surmonter.

Tableau LXX : Nature des appréciations portées sur les travaux des élèves

Appréciations	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
ABIEN, TRES BIEN, ASSEZ BIEN, PASSABLE... ELEVE PASSABLE, MEDIOCRE	1	1,0	1,2
TRES BIEN, ASSEZ BIEN, PASSABLE, MEDIOCRE, NUL	83	86,5	98,8
Total	84	87,5	100,0
NON PERTINENTE	9	9,4	
NON REPONSE	3	3,1	
Total	12	12,5	
Total	96	100,0	

Les appréciations sont souvent celles qui pouvaient être attendues (c'est-à-dire celles qui situent l'élève sur un continuum de jugements, allant par exemple de nul à très bien en passant respectivement par médiocre, passable, assez bien et bien), mais les commentaires ici présentés ne sont pas pertinents par rapport au besoin d'aide pour l'apprentissage.

Tableau LXXI : Objet et fonction des appréciations et des commentaires portés sur les travaux des élèves

Réponses	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
ATTIRER L'ATTENTION SUR LES FORCES/FAIBLESSES DES PRODUCTIONS	11	11,5	20,0
DISTINGUER LES FORTS DES FAIBLES	2	2,1	3,6
ENCOURAGER ET FELICITER	34	35,4	61,8
FACILITER LE SUIVI PAR LES PARENTS	2	2,1	3,6
INDIQUER DES PISTES D'AMELIORATION	5	5,2	9,1
PERMET A L'EVELE DE S'AUTO-EVALUER	1	1,0	1,8
Total	55	57,3	100,0
NON PERTINENTE	25	26,0	
NON REPONSE	16	16,7	
Total	41	42,7	
Total	96	100,0	

Pour (62%) des enseignants qui ont répondu à la question, les appréciations et commentaires servent à encourager et féliciter les élèves. Des rôles essentiels pour une évaluation au service de l'apprentissages sont mis de l'avant par des proportions plus ou moins marginales d'enseignants comme : i) attirer l'attention sur les forces et les faiblesses des productions par un enseignant sur cinq (20%) ; ii) indiquer les pistes d'amélioration des productions par moins d'un enseignant sur 10 (9%) ; iii) faciliter le suivi par les parents pour une plus faible proportion (près de 4%).

Tableau LXXII : Procédés d'évaluation privilégiés par les enseignants

Procédés d'évaluation	Réponse	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Devoir de classe	Oui	81	84,4	93,1
	Non	6	6,3	6,9
	Total	87	90,6	100,0

	Non réponse	9	9,4	
	Total	96	100,0	
Devoir de maison	Oui	51	53,1	58,6
	Non	36	37,5	41,4
	Total	87	90,6	100,0
	Non réponse	9	9,4	
	Total	96	100,0	
Observation de l'élève en activité	Oui	38	39,6	43,7
	Non	49	51,0	56,3
	Total	87	90,6	100,0
	Non réponse	9	9,4	
	Total	96	100,0	
Echange verbal	Oui	63	65,6	72,4
	Non	24	24,4	100,0
	Total	87	90,6	
	Non réponse	9	9,4	
	Total	96	100,0	

Le devoir de classe est le procédé d'évaluation le plus utilisé par les enseignants (93%). Il est respectivement suivi par l'échange verbal (entendre interrogation orale ou questions-réponses) pour 72% et le devoir de maison pour près de 59%. L'observation de l'élève en activité est le plus rarement utilisé, avec environ 44%.

Ces résultats semblent dire que les enseignants interrogés privilégient l'évaluation des connaissances, alors que dans le contexte d'une entrée par les compétences, l'évaluation doit valoriser également les techniques d'observation de la personne en activité, lorsqu'on devra l'évaluer.

Au titre d'autres évaluations, les enseignants parlent de travaux de groupe. Cette réponse souffre d'un manque de pertinence au regard des réponses proposées. En effet les devoirs en classe ou à la maison peuvent prendre la forme individuelle ou de groupe.

Tableau LXXIII : Points d'attraction des enseignants au moment de la correction des travaux

Aspects	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Je me focalise généralement sur l'exactitude des résultats	24	25,0	25,3
Je me focalise généralement sur la démarche utilisée par l'élève	25	26,0	26,3
Je prends généralement en compte ces deux aspects	46	47,9	48,4
Total	95	99,0	100,0
Non réponse	1	1,0	
Total	96	100,0	

En évaluant les travaux des élèves, c'est un peu moins de la moitié des enseignants (environ 48%) qui prend en compte la démarche utilisée par l'élève pour résoudre la tâche qui lui est soumise et l'exactitude du résultat obtenu. Les autres se répartissent de façon comparable entre les deux catégories à savoir : l'exactitude des résultats (25%) et la démarche ou raisonnement de l'élève (26%).

Un bon feedback devrait situer l'élève sur les erreurs qui surviennent tout au long de la démarche ou raisonnement ayant conduit au résultat obtenu. L'idéal est la situation où on observe un bon raisonnement qui débouche sur un bon résultat ; à défaut, un bon raisonnement avec un mauvais résultat est préférable au contraire qui ressemblerait à un cas de fraude.

Tableau LXXIV : Points d'attraction des enseignants au moment de la correction des travaux par région

Région naturelle	Je me focalise généralement sur l'exactitude des résultats	Je me focalise généralement sur la démarche utilisée par l'élève	Je prends généralement en compte ces deux aspects	Total
Conakry	20,8%	12,5%	66,7%	100,0%
Base Guinée	27,8%	38,9%	33,3%	100,0%
Moyenne Guinée	33,3%	22,2%	44,4%	100,0%
Haute Guinée	35,3%	35,3%	29,4%	100,0%
Guinée Forestière	11,1%	27,8%	61,1%	100,0%
Total	25,3%	26,3%	48,4%	100,0%

Les enseignants de Conakry sont plus nombreux à se focaliser à la fois sur la démarche suivie par l'élève et le résultat qu'il obtient, lorsqu'ils évaluent les travaux de leurs élèves. Ils sont suivis par ceux de la région forestière et dans une moindre mesure par ceux de la Moyenne Guinée. Pour ceux de la Basse Guinée, c'est la démarche qui compte de plus et ceux de la Haute Guinée se partagent de façon comparable entre l'exactitude du résultat et la démarche suivie. Dans cette région, c'est au plus 3 enseignants sur 10 qui s'intéressent aux deux aspects (démarche et résultats).

Tableau LXXV : Points d'attraction des enseignants au moment de la correction des travaux selon le genre

Genre	Je me focalise généralement sur l'exactitude des résultats	Je me focalise généralement sur la démarche utilisée par l'élève	Je prends généralement en compte ces deux aspects	Total
Homme	19,6%	25,5%	54,9%	100,0%
Femme	31,8%	27,3%	40,9%	100,0%
Total	25,3%	26,3%	48,4%	100,0%

S'il s'agit de considérer à la fois la démarche et le résultat, en évaluant les travaux des élèves, les enseignants dominent leurs homologues enseignantes qui, elles, semblent accorder assez d'importance à l'exactitude des résultats.

Tableau LXXVI : Points d'attraction des enseignants au moment de la correction des travaux selon le statut de l'école

Statut de l'école	Je me focalise généralement sur l'exactitude des résultats	Je me focalise généralement sur la démarche utilisée par l'élève	Je prends généralement en compte ces deux aspects	Total
Public	28,8%	27,3%	43,9%	100,0%
Privé	17,2%	24,1%	58,6%	100,0%
Total	25,3%	26,3%	48,4%	100,0%

Les enseignants du privé soutiennent majoritairement (57%) qu'en évaluant les travaux des élèves, il faut tenir compte à la fois de la démarche suivie et du résultat obtenu. S'il s'agit de se focaliser sur l'exactitude des résultats, ceux du public se distinguent vers le haut.

Tableau LXXVII : Points d'attraction des enseignants au moment de la correction des travaux selon la zone d'implantation de l'école

Zone	Je me focalise généralement sur l'exactitude des résultats	Je me focalise généralement sur la démarche utilisée par l'élève	Je prends généralement en compte ces deux aspects	Total
Urbaine	28,8%	23,7%	47,5%	100,0%
Rurale	19,4%	30,6%	50,0%	100,0%
Total	25,3%	26,3%	48,4%	100,0%

Les enseignants du rural ont tendance à dominer ceux de la zone urbaine, quand il s'agit de se focaliser sur la démarche et les résultats, lorsqu'ils évaluent les travaux des élèves. Les enseignants urbains sont plus nombreux à s'intéresser juste sur l'exactitude des résultats alors que leurs homologues ruraux le sont davantage pour la démarche empruntée par l'élève.

Tableau LXXVIII : Points d'attraction des enseignants au moment de la correction des travaux selon le niveau d'études

Niveau d'études	Je me focalise généralement sur l'exactitude des résultats	Je me focalise généralement sur la démarche utilisée par l'élève	Je prends généralement en compte ces deux aspects	Total
CP2	16,7%	26,7%	56,7%	100,0%
CE2	41,4%	27,6%	31,0%	100,0%
CM1	20,8%	33,3%	45,8%	100,0%
CM2	16,7%	8,3%	75,0%	100,0%
Total	25,3%	26,3%	48,4%	100,0%

Trois sur quatre enseignants du CM2 et plus de la moitié de leurs homologues du CP2 s'intéressent à la fois à la démarche suivie par l'élève et à l'exactitude des résultats. Pour ceux de CE2, ce sont plus de 40% des enseignants que se focalisent juste sur l'exactitude des résultats et ceux de CM1 c'est un enseignant sur trois qui se contente de la démarche empruntée par l'élève.

Tableau LXXIX : Justification des points d'attraction

Justification	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
DECOUVRIR LE NIVEAU DE DIFFICULTES DES ELEVES	24	25,0	53,3
POUR FAIRE DES REMEDIATIONS POUR LES FAIBLES	1	1,0	2,2
POUR SUIVRE LES FAIBLES	2	2,1	4,4
S'ASSURER DE LA FIABILITE DES RESULTATS	18	18,8	40,0
Total	45	46,9	100,0
NON PERTINENTE	35	36,5	
NON REPONSE	16	16,7	
Total	51	53,1	
Total	96	100,0	

Les enseignants justifient le choix essentiellement par la nécessité de préciser le niveau de difficulté de l'élève (53%) et pour s'assurer de la fiabilité des résultats (40%). Ces arguments proviendraient certainement de ceux qui disent se focaliser sur la démarche empruntée par l'élève, car c'est elle qui peut nous situer sur le niveau de difficulté de l'élève et sur la fiabilité des résultats. Regarder juste l'exactitude des résultats, ne saurait renseigner sur ces aspects évoqués par les enseignants.

Tableau LXXX : Satisfaction des enseignants du bilan de leurs leçons

Réponses	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	85	88,5	94,4
Non	5	5,2	5,6
Total	90	93,8	100,0
Non réponse	6	6,3	
Total	96	100,0	

Les enseignants sont nombreux (94%) à juger satisfaisant le bilan de leurs leçons.

Tableau LXXXI : Satisfaction des enseignants du bilan de leurs leçons selon les régions

Région naturelle	Oui	Non	Total
Conakry	95,5%	4,5%	100,0%
Base Guinée	100,0%		100,0%
Moyenne Guinée	88,9%	11,1%	100,0%
Haute Guinée	94,1%	5,9%	100,0%
Guinée Forestière	93,8%	6,3%	100,0%
Total	94,4%	5,6%	100,0%

Tous les enseignants de la Basse Guinée, suivis de très près par ceux de Conakry et de la Haute Guinée se disent satisfaits du Bilan de leurs leçons. Les rares qui disent ne pas être satisfaits de ce bilan se retrouvent majoritairement en Moyenne Guinée.

Tableau LXXXII : Satisfaction des enseignants du bilan de leurs leçons selon le genre

Genre	Oui	Non	Total
Homme	91,8%	8,2%	100,0%
Femme	97,6%	2,4%	100,0%
Total	94,4%	5,6%	100,0%

La quasi-totalité des dames (97%) des enseignantes et une forte proportion d'enseignants (92%) se disent satisfaits du bilan de leurs leçons. Le sous-groupe de non satisfaits comporte une plus forte proportion d'enseignants.

Tableau LXXXIII : Satisfaction des enseignants du bilan de leurs leçons selon le statut de l'école

Statut de l'école	Oui	Non	Total
Public	91,9%	8,1%	100,0%
Privé	100,0%		100,0%
Total	94,4%	5,6%	100,0%

Tous les enseignants du privé se disent satisfaits du bilan de leurs leçons et c'est autour de 8% de ceux du public qui ne sont pas satisfaits de ce bilan.

Tableau LXXXIV : Satisfaction des enseignants du bilan de leurs leçons selon la zone d'implantation de l'école

Zone	Oui	Non	Total
Urbaine	94,6%	5,4%	100,0%
Rurale	94,1%	5,9%	100,0%
Total	94,4%	5,6%	100,0%

Du point de vue de la satisfaction au sujet du bilan de leurs leçons, les deux groupes constitués selon la zone d'implantation de l'école (urbaine ; rurale) ne sont pas très différents l'un de l'autre.

Tableau LXXXV : Satisfaction des enseignants du bilan de leurs leçons le niveau d'études

Niveau d'études	Oui	Non	Total
CP2	96,4%	3,6%	100,0%
CE2	89,3%	10,7%	100,0%
CM1	95,8%	4,2%	100,0%
CM2	100,0%		100,0%
Total	94,4%	5,6%	100,0%

Les enseignants du CM2 se disent tous être satisfaits du bilan de leurs leçons. Ils sont respectivement suivis par ceux du CP2 et du CM1. Chez les non satisfaits, ceux du CE2 sont plus présents.

Tableau LXXXVI : Action du maître lorsque le bilan n'est pas satisfaisant

Action	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
REPRISE DES LECONS	5	5,2	100,0
NON APPLICABLE	85	88,5	
NON REPONSE	6	6,3	
Total	91	94,8	
Total	96	100,0	

Les enseignants qui disent ne pas être satisfaits du bilan de leurs leçons proposent une reprise de ces leçons. Le reste des réponses était non applicable.

4.1.3. Autres évaluations

Tableau LXXXVII : Habitude d'évaluation avant d'aborder une importante division du programme

Réponses	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	72	75,0	75,0
Non	24	25,0	25,0
Total	96	100,0	100,0

Trois enseignants sur quatre affirment évaluer leurs élèves avant d'aborder une importante division de leur programme. Ce qui signifie qu'ils évaluent à la fin de chaque chapitre.

Tableau LXXXVIII : Finalités de l'évaluation avant d'aborder une importante division du programme

Réponses	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
NON APPLICABLE	24	25,0	25,0
NON PERTINENTE	6	6,3	6,3
NON REPONSE	18	18,8	18,8
POUR CONSOLIDER LES ACQUIS	35	36,5	36,5
RESPECT D'UNE DISPOSITION DU PROGRAMME	13	13,5	13,5
Total	96	100,0	100,0

Les réponses qu'ils donnent ne permettent pas de savoir pourquoi ils évaluent avant d'aborder un nouveau chapitre du programme.

Tableau LXXXIX : Raisons évoquées par ceux qui n'évaluent pas avant d'aborder une importante division du programme

Raisons	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
AU DEBUT ET A LA FIN DE L'ANNEE	2	2,1	2,1
EVALUATION MENSUELLE	1	1,0	1,0
NON APPLICABLE	72	75,0	75,0
NON PERTINENTE	16	16,7	16,7
NON REPONSE	5	5,2	5,2
Total	96	100,0	100,0

Le quart des enseignants qui dit ne pas évaluer avant d'aborder de nouveaux chapitres (voir tableau XC), se contente de dire qu'ils obéissent à la politique d'évaluation en vigueur (évaluation mensuelle, semestrielle ou annuelle). Ils font ainsi référence aux normes établies à propos de l'évaluation sommative dont le but sert plus les décisions administratives liées à la promotion ou la certification et moins celles pédagogiques visant l'amélioration des acquis.

Tableau XC : Occasion d'attribution de notes aux élèves

Occasions	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
A l'occasion de chacune des évaluations	63	65,6	71,6
A l'occasion de certaines évaluations	25	26,0	28,4
Total	88	91,7	100,0
Non réponse	8	8,3	
Total	96	100,0	

Environ sept enseignants sur dix disent attribuer des notes à chacune de leurs évaluations. Ce qui n'est pas mauvais en soit, si certaines d'entre elles sont utilisées à des fins formatives c'est-à-dire qu'elles sont assorties de feedbacks formatifs et ne seront pas toutes versées au dossier de l'élève pour des fins de promotion ou la certification. En ce moment certaines contribueront juste à renforcer la motivation de l'élève. C'est pourquoi dit-on qu'au formatif la note n'est pas obligatoire et d'ailleurs il arrive souvent que les enseignants de l'élémentaire se limite à la mention « Vu » sur certaines productions d'élèves. Les commentaires qu'ils portent sur ces productions, s'ils suggèrent les pistes pour corriger les erreurs sont plus bénéfiques pour des pratiques d'évaluation désireuses de contribuer à l'amélioration des apprentissages.

Tableau XCI : Occasions auxquelles des notes sont attribuées

Occasions	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
EVALUATION FORMATIVE	1	1,0	8,3
EVALUATION MENSUELLES	2	2,1	16,7
EVALUATIONS ECRITES	2	2,1	16,7
EVALUATIONS ORALES	1	1,0	8,3
EVALUATIONS SOMMATIVE	1	1,0	8,3
EVALUATIONS TRIMESTRIELLES	5	5,2	41,7
Total	12	12,5	100,0
NON PERTINENTE	9	9,4	
NON APPLICABLE	63	65,6	
NON REPONSE	12	12,5	
Total	84	87,5	
Total	96	100,0	

Ce sont 12 enseignants des 25 qui soutiennent noter certaines évaluations qui ont apporté des précisions. Exception faite de celui qui parle d'évaluation formative, on comprend que ce groupe attribue majoritairement des notes quand il réalise des évaluations sommatives.

Tableau XCII : Rôles des notes attribuées par les enseignants

Rôles	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
A ENCOURAGER LES ELEVES	33	34,4	52,4
CATEGORISER LES ELEVES	1	1,0	1,6
CERTIFICATION DES ACQUIS	28	29,2	44,4
REGULATION	1	1,0	1,6
Total	63	65,6	100,0
NON APPLICABLE	27	28,1	
NON REPONSE	6	6,3	
Total	33	34,4	
Total	96	100,0	

Pour les enseignants interrogés, les notes sont destinées principalement à l'encouragement des élèves (52%) et à la certification des acquis (44). Ce qui signifie que les enseignants n'attribuent presque jamais de notes) à des fins de régulation des apprentissages. Ce qui laisse croire que des notes attribuées par les enseignants servent davantage la promotion et la certification. La régulation des apprentissages est une préoccupation marginale pour les enseignants interrogés.

4.1.4. Questions complémentaires

Tableau XCIII : Finalités de l'évaluation des apprentissages pour les enseignants

Finalités	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
AMELIORER L'APPRENTISSAGE	3	3,1	3,9
CERTIFIER	9	9,4	11,8
CONNAITRE LE NIVEAU	62	64,6	81,6
ENCOURAGER	1	1,0	1,3
FACILITER LE SUIVI DE L'ELEVE	1	1,0	1,3
Total	76	79,2	100,0
NON PERTINENTE	19	19,8	
NON REPONSE	1	1,0	
Total	20	20,8	
Total	96	100,0	

Majoritairement (81,6%), les enseignants de l'échantillon disent évaluer pour connaître le niveau des élèves et 16% disent que c'est pour certifier les acquis. Le rôle formatif de l'évaluation est reconnu à un niveau extrêmement marginal par les enseignants interrogés (près de 4%).

Tableau XCIV : Suggestions pour une évaluation au service de l'apprentissage

Suggestions	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
A TRAVERS DES DEVOIRS DE MAISON ET DE CLASSE	16	16,7	30,8
ADAPTER L'EVALUATION AU NIVEAU DES ELEVES	3	3,1	5,8
ADAPTER LES QUESTIONS AUX PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT	6	6,3	11,5
ANALYSER LES RESULTATS ET PROPOSER DES REMEDIATIONS	1	1,0	1,9
DIVERSIFIER LES TYPES D'EVALUATIONS	1	1,0	1,9
EVALUER FREQUEMENT	10	10,4	19,2
OBSERVER LA JUSTICE EN EVALUATION	2	2,1	3,8
OBSERVER LA RIGUER EN EVALUATION	5	5,2	9,6
PROMOUVOIR L'EVALUATION FORMATIVE	4	4,2	7,7
RENFORCER LE SUIVI DE L'ELEVE	1	1,0	1,9
RESPECT DES CRITERS D'EVALUATION	3	3,1	5,8
Total	52	54,2	100,0
NON PERTINENTE	30	31,3	
NON REPONSE	14	14,6	
Total	44	45,8	
Total	96	100,0	

Pour réussir une formation qui soit au service de l'apprentissage, les enseignants suggèrent :

- ✓ donner des devoirs de maison et de classe (30,8%) ;

- ✓ évaluer fréquemment (19,2%) ;
- ✓ adapter les questions aux programmes d'enseignement (11,5%) ;
- ✓ observer la rigueur en évaluation (9,6%) ;
- ✓ promouvoir l'évaluation formative (7,7%) ;
- ✓ adapter l'évaluation au niveau des élèves (5,8%) ;
- ✓ respect des critères d'évaluation (5,8%).

Tableau XCV : Innovations proposées pour que l'évaluation soit au service de l'apprentissage

Innovations	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
AUGMENTER LES DEVOIRS	5	5,2	13,9
AMELIORER LES EPREUVES D'EXAMEN	3	3,1	8,3
ANALYSER LES RESULTATS DES ELEVES	3	3,1	8,3
DIVERSIFIER LES TYPES D'EVALUATION	1	1,0	2,8
EVALUER FREQUEMMENT	16	16,7	44,4
INSISTER SUR L'EVALUAION FORMATIVE	3	3,1	8,3
LUTTER CONTRE LA FRAUDE	1	1,0	2,8
PARTAGER LES RESULTATS DES ELEVES AVEC LES PARENTS	1	1,0	2,8
PROMOUVOIR L'AUTO EVALUATION	1	1,0	2,8
PROMOUVOIR LE TUTORAT PAR LES PAIRS	1	1,0	2,8
SIMPLIFIER LES QUESTIONS	1	1,0	2,8
Total	36	37,5	100,0
NON PERTINENTE	42	43,8	
NON REPONSE	18	18,8	
Total	60	62,5	
Total	96	100,0	

Les enseignants interrogés estiment qu'en évaluant plus fréquemment (44%), en augmentant les devoirs (13,9%), en améliorant les épreuves d'examen (8,3%), en analysant les résultats des élèves aux différentes évaluations (8,3%) et en insistant sur l'évaluation formative (8,3%), l'évaluation serait davantage au service de l'apprentissage.

4.2. RESULTATS AU QUESTIONNAIRE DIRECTEUR/CPMF

4.2.1. Statistiques de l'échantillon

Tableau XCVI : Distribution des répondants selon leur statut

Statut	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
DE	26	86,7	86,7
CPMF	3	10,0	10,0
Non réponse	1	3,3	3,3
Total	30	100,0	100,0

Une trentaine d'encadreurs pédagogiques ont répondu au questionnaire qui leur était destiné. Ils comprennent une majorité de directeurs d'écoles (87%) et une minorité de CPMF (10%).

Tableau XCVII : Distribution des répondants selon les régions naturelles

Régions	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Conakry	6	20,0	20,0
Base Guinée	6	20,0	20,0
Moyenne Guinée	6	20,0	20,0
Haute Guinée	6	20,0	20,0
Guinée Forestière	6	20,0	20,0
Total	30	100,0	100,0

Les encadreurs interrogés se répartissent uniformément entre les cinq régions couvertes par l'étude. Ce qui correspond au choix méthodologique anticipé pendant la planification de l'étude.

Tableau XCVIII : Distribution des répondants selon le genre

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Homme	22	73,3	73,3
Femme	8	26,7	26,7
Total	30	100,0	100,0

Près de trois encadreurs sur quatre sont des hommes. Ce qui signifie que les dames sont sous-représentées dans l'administration des établissements du primaire guinéen.

Tableau XCIX : Distribution des répondants selon le statut de l'école

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Public	20	66,7	66,7
Privé	10	33,3	33,3
Total	30	100,0	100,0

Les deux tiers des encadreurs interrogés ont été rencontrés dans les écoles publiques.

Tableau C : Distribution des répondants selon la zone d'implantation de l'école

Zone	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Urbaine	18	60,0	60,0
Rurale	12	40,0	40,0
Total	30	100,0	100,0

Conformément au choix méthodologique, six encadreurs interrogés sur 10 évoluent en zone urbaine.

4.2.2. *Suivi des enseignants par les encadreurs*

Tableau CI : Périodicité de l'évaluation du matériel d'enseignement par les encadreurs

Périodicité	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Par jour	25	83,3	83,3
Par semaine	1	3,3	3,3
Par trimestre	2	6,7	6,7
Non réponse	2	6,7	6,7
Total	30	100	100

Aux dires d'une grande majorité (83% au moins) des encadreurs des établissements visités, ils évaluent au quotidien le matériel d'enseignement de leurs enseignants. Une très faible proportion

l'envisage par semaine ou par trimestre. Ce qui laisse croire qu'ils sont capables de se prononcer sur la qualité de ce matériel.

Tableau CII : Méthodes d'évaluation du matériel d'enseignement par les encadreurs

Méthodes	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
RENSEIGNEMENT D'UNE FICHE DE SUIVI	1	3,3	4,8
VERIFICATION DISPONIBILITE DU MATERIEL PREVU	4	13,3	19,0
VISA DE PREPARATION DE COURS	16	53,3	76,2
Total	21	70,0	100,0
NON PERTINENTE	6	20,0	
NON REPONSE	3	10,0	
Total	9	30,0	
Total	30	100,0	

Le visa des préparations de cours constitue la méthode d'évaluation du matériel d'enseignement empruntée par au moins 76% des encadreurs qui ont précisé comment ils évaluent ce matériel. Dans de moindres mesures (19%), ils vérifient la disponibilité du matériel prévu par la préparation et c'est à peine 5% qu'ils renseignent une fiche de suivi à cet effet.

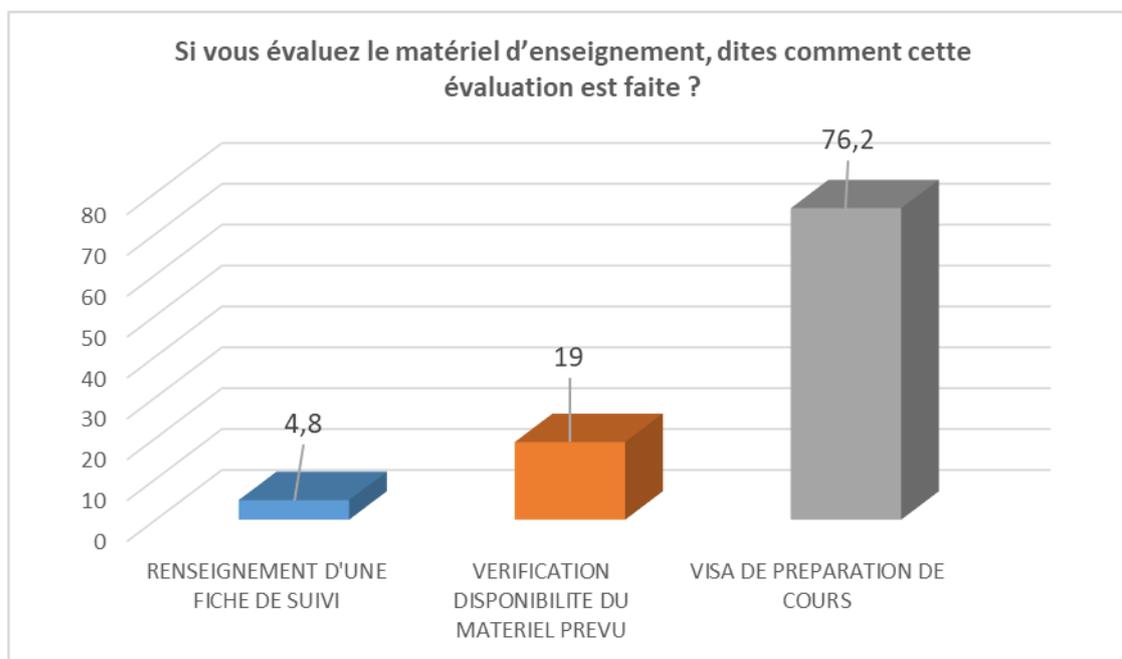


Figure 44 : Méthodes d'évaluation du matériel d'enseignement par les encadreurs

Tableau CIII : Bénéfice que l'enseignant tire de l'évaluation de son matériel

Bénéfice	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
CONCRETISATION DE L'ENSEIGNEMENT	2	6,7	8
AMELIORATION DE LA PLANIFICATION	20	66,7	80
MOBILISATION DU MATERIEL DIDACTIQUE	1	3,3	4
DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	1	3,3	4
RENFORCEMENT DES CAPACITES ACADEMIQUES	1	3,3	4

Total	25	83,3	100
NON PERTINENTE	3	10	
NONREPONSE	2	6,7	
Total	5	16,7	
Total	30	100	

De l'avis des encadreurs qui ont indiqué le bénéfice que les enseignants tirent de l'évaluation de leur matériel, le principal est qu'elle permet d'améliorer la planification de l'enseignement (chez 80%).

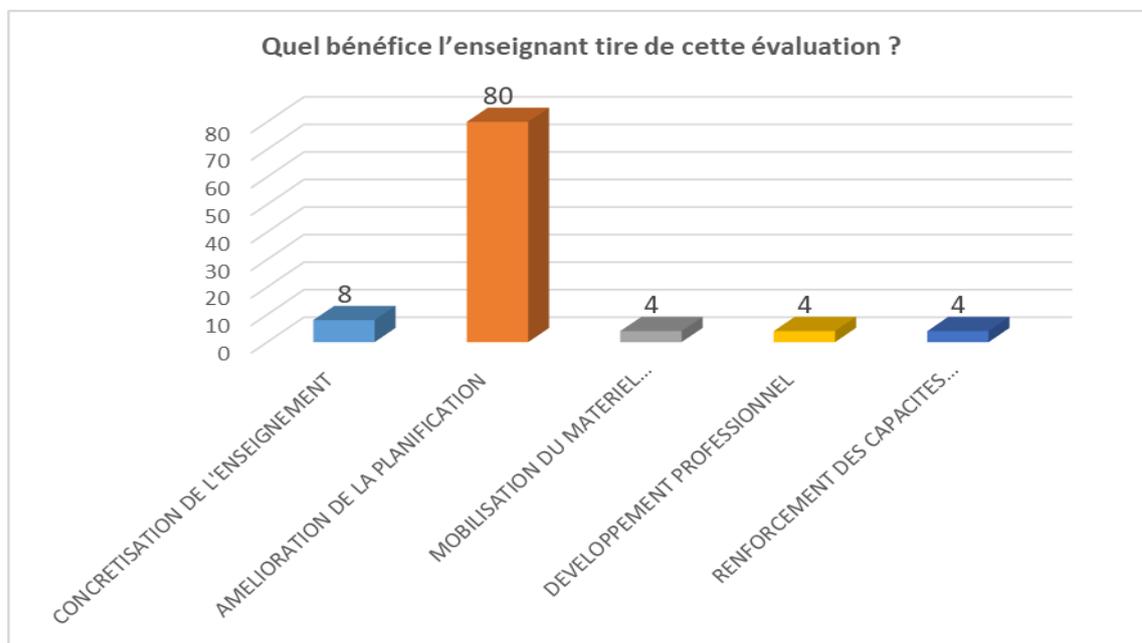


Figure 45 : Bénéfice que l'enseignant tire de l'évaluation de son matériel

Tableau CIV : Nombre de pratiques d'enseignement observé par les encadreurs en un mois

Nombre de pratiques	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Moins de 10	13	43,3	43,3
10 à 20	14	46,7	46,7
Plus de 20	3	10	10
Total	30	100	100

Près de la moitié des encadreurs (47%) dit réussir entre 10 et 20 observations de pratiques de classes dans le mois. Une proportion à peu près comparable (43%) dit le réussir à une fréquence mensuelle plus faible (inférieure à 10) et c'est juste un encadreur sur 10 qui déclare réussir plus de 20 observations de classe par mois.

Tableau CV : Qualité des pratiques pédagogiques des enseignants selon les encadreurs

	Pratique avec aisance	Pratique avec peu de difficultés	Pratique avec assez de difficultés	Pratique avec d'énormes difficultés
Statistiques				
Valide	30	30	30	30
Manquant	0	0	0	0
Proportion Moyenne	38,27	35,27	19,73	7,07
Mode	20	20	10	0

Ecart type	24,132	18,608	17,803	8,308
Minimum	0	10	0	0
Maximum	80	78	70	33

Selon les encadreurs, c'est à peine 4 enseignants sur 10 (38,27%) qui pratiquent avec aisance leurs enseignements. Les autres le pratiquent avec des difficultés qui vont de mineures à majeures avec des proportions très variables. La dispersion des jugements, exprimée par l'écart-type, est assez importante ; son maximum s'établit à 24,13% avec les pratiques jugées avec aisance. Le mode s'établit en général à 20% sauf pour les pratiques avec d'énormes difficultés où celui-ci descend à 10%. L'étendue des jugements oscille entre 0 et au plus 80% pour les pratiques avec aisance.

Donc plus de 60% éprouvent des difficultés dans leurs pratiques et ces difficultés vont de mineurs (pour 35%) à majeurs (pour 7%). On peut s'attendre à ce que pour ces enseignants, les pratiques d'évaluation en souffrent également.

4.2.3. *Evaluation diagnostique*

Tableau CVI : Moment de la première évaluation des élèves par les enseignants selon les encadreurs

Moment de la première évaluation	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
DEBUT D'ANNEE	6	20,0	24,0
FIN DU PREMIER MOIS	3	10,0	12,0
FIN DU PREMIER TRIMESTRE	11	36,7	44,0
FIN PREMIERE SEMAINE DE COURS	3	10,0	12,0
PREMIERE RENCONTRE	1	3,3	4,0
PREMIERES SEMAINES	1	3,3	4,0
Total	25	83,3	100,0
NON PERTINENTE	1	3,3	
NON REPONSE	4	13,3	
Total	5	16,7	
Total des répondants	30	100,0	

Nombreux sont les encadreurs qui disent que les premières évaluations de leurs enseignants arrivent à la fin du premier trimestre (44%). Ils sont suivis par ceux qui parlent de début d'année (24%). Ne sachant pas où s'arrête le début de l'année pour ces répondants ou même les premières semaines, il est fort possible que ce soit seulement l'enseignant qu'on dit évaluer dès la première rencontre qui le fait à des fins diagnostiques pouvant servir l'orientation du processus pédagogique et conséquemment l'amélioration des apprentissages. Les autres le font certainement à des fins de certification des acquis.

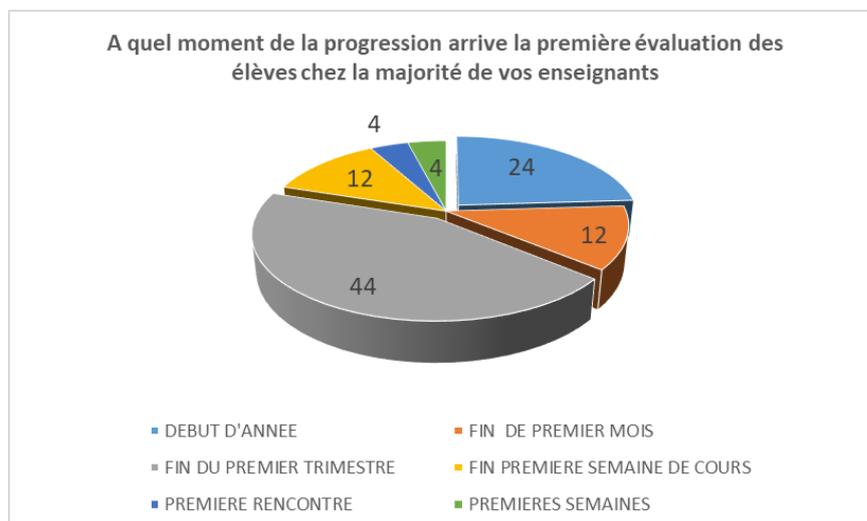


Figure 46 : Moment de la première évaluation des élèves par les enseignants selon les encadreurs

Tableau CVII : Apprentissages visés par la première évaluation de l'année

Cibles de la première évaluation	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Des apprentissages de l'année précédente	11	36,7	37,9
Des apprentissages de l'année en cours	10	33,3	34,5
Des apprentissages à venir	8	26,7	27,6
Total	29	96,7	100,0
Non réponse	1	3,3	
Total	30	100,0	

De l'avis des encadreurs, ce sont à peine 37% des enseignants qui bâtissent leur première évaluation sur les objectifs de l'année d'avant. Pourtant, ce sont les résultats de telles évaluations qui peuvent servir l'orientation du processus pédagogique par la révision de la planification, si nécessaire. Il est vrai que des évaluations conçues en fonction des apprentissages de l'année en cours peuvent servir l'amélioration des apprentissages au titre de l'évaluation formative, mais elles ne devraient pas s'appliquer aux premières évaluations de l'enseignant. Les évaluations sur les programmes de l'année en cours devraient être intégrées au processus au fur et à mesure de la progression dans ces programmes.

Par contre aucune évaluation ne devrait être appliquée à des apprentissages à venir comme le soutiennent près de 28% des répondants. L'évaluation ne s'applique qu'à ce qui est vraiment enseigné et de préférence bien enseigné. Des évaluations sur des apprentissages à venir, au lieu de servir de pédagogie la desservent considérablement.

Tableau CVIII : Actions du maître quand les élèves performent faiblement à la première évaluation

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
INFORMER LE DIRECTEUR ET LES PARENTS	1	3,3	5,0
REPRISE DES LECONS NON ASSIMULEES	16	53,3	80,0
TUTORAT	3	10,0	15,0
Total	20	66,7	100,0

NON PERTINENTE	9	30,0	
NON REPONSE	1	3,3	
Total	10	33,3	
Total	30	100,0	

Les réponses données par les encadreurs ne sont pas toutes pertinentes. Lorsque l'enseignant évalue, à la première rencontre, des apprentissages de l'année d'avant c'est pour vérifier si les élèves ont acquis les préalables indispensables pour mieux cheminer dans son cours. Face à une telle situation, ni l'échange avec les parents, ni une reprise des leçons de l'année précédente ou encore un programme de tutorat ne peuvent être envisagés.

L'enseignant s'occupe prioritairement du programme de l'année en cours. Mais s'il constate que ses élèves sont en manque de ressources qu'ils devraient acquérir antérieurement, il peut revoir sa planification pour les intégrer afin de mieux les préparer pour la réussite. Bien entendu, cette préoccupation ne doit nullement l'amener à reprendre tout le programme de l'année d'avant sous le prétexte qu'il doit conférer les préalables afin de conduire une majorité vers la réussite. Lorsque les besoins de l'enfant ne peuvent être comblés par l'invocation de quelques préalables, il faudra explorer d'autres solutions en concertation avec la hiérarchie et les parents.

4.2.4. Evaluation formative/sommative

Tableau CIX : Périodicité des évaluations des apprentissages durant l'année

Périodicité	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Quotidiennement	9	30,0	45,0
Hebdomadairement	3	10,0	15,0
Trimestriellement	8	26,7	40,0
Total	20	66,7	100,0
Non réponse	10	33,3	
Total	30	100,0	

Les encadreurs soutiennent que les enseignants évaluent pour la plupart quotidiennement (45%) ou trimestriellement (40%). Une plus faible proportion parle d'évaluations hebdomadaires. On peut espérer que les évaluations quotidiennes puissent être faites à des fins formatives pour soutenir l'apprentissage et que les autres sont dédiées à l'évaluation sommative. Evidemment tout dépendra des actions subséquentes de l'enseignant, dépendamment des résultats obtenus.

Tableau CX : Procédés d'évaluation les plus fréquemment utilisés par les enseignants

Procédés	Fréquence	Pourcentage valide
Devoirs de classe	22	75,9
Devoirs de maison	20	69,0
Observation de l'élève en activité	10	34,5
Echange verbal avec l'élève	8	28,6

Les encadreurs soutiennent que les devoirs traités en classe (76%) ou à la maison (69%) sont les deux procédés les plus couramment utilisés par les enseignants. L'observation de l'élève en activité et l'échange verbal avec celui-ci arrivent dans de moindres proportions. Ils sont d'accord avec les enseignants, sauf lorsqu'il s'agit de l'échange verbal avec les élèves que ces derniers rangent en deuxième position.

Tableau CXI : Actions du maître quand les élèves sont majoritairement très performants à leurs évaluations

Actions	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
ANTICIPER POUR EUX DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES	2	6,7	8,3
CONSOLIDER LEURS ACQUIS	8	26,7	33,3
ILS SONT DES TUTEURS POUR LES ELEVES FAIBLES	4	13,3	16,7
ILS SONT FELICITES ET RECOMPENSES	10	33,3	41,7
Total	24	80,0	100,0
NON PERTINENTE	2	6,7	
NON REPONSE	4	13,3	
Total	6	20,0	
Total	30	100,0	

Pour les encadreurs, les enseignants préfèrent avant tout féliciter et récompenser les plus performants de leurs élèves (42%). En plus ils envisagent respectivement la consolidation de leurs acquis et l'anticipation de nouveaux apprentissages. Peut-être que ce groupe a plus besoin d'aborder de nouveaux apprentissages (anticipation) que de trainer sur des activités de consolidation.

Tableau CXII : Actions du maître quand majoritairement les élèves sont moyennement performants à leurs évaluations

Actions	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
CHANGER LA METHODE PEDAGOGIQUE	3	10,0	12,0
DONNER REGULIEREMENT DES DEVOIRS/EXERCICES	5	16,7	20,0
ENCOURAGER LES ELEVES	2	6,7	8,0
EVALUER FREQUEMMENT	2	6,7	8,0
FORMATION DE MISE A NIVEAU	10	33,3	40,0
TUTORAT	3	10,0	12,0
Total	25	83,3	100,0
NON REPONSE	5	16,7	
Total	30	100,0	

Pour les moyennement performants, les directeurs qui ont répondu estiment que les enseignants vont davantage vers des formations de mise à niveau (40%), des exercices à traiter plus régulièrement (20%) ou procéder à un changement de méthode d'enseignement (12%). Peut-être qu'avec ce groupe on ne devrait pas aller jusqu'au changement de méthode pédagogique avec l'espoir que les deux premières actions suggérées sont suffisantes.

Tableau CXIII : Actions du maître quand majoritairement les élèves sont faiblement performants à leurs évaluations

Actions	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
ACTIVITES DE REMEDIATION	6	20,0	21,4
AMELIORER LES PRATIQUES D'EVALUATION	1	3,3	3,6
CHANGER LA METHODE PEDAGOGIQUE	4	13,3	14,3

CONCRETISER L'ENSEIGNEMENT	1	3,3	3,6
DONNER PLUS D'EXERCICES	3	10,0	10,7
IMPLICATION DES PARENTS	1	3,3	3,6
LE MAITRE DOIT SE REMETTRE EN CAUSE, DONNER PLUS D'EXERCICES	1	3,3	3,6
RECHERCHER DES CAUSES DES FAIBLES PERFORMANCES	1	3,3	3,6
REPRENDRE LA CLASSE	3	10,0	10,7
TRAVAUX D'EQUIPE	1	3,3	3,6
TUTORAT	6	20,0	21,4
Total	28	93,3	100,0
NON PERTINENTE	1	3,3	
NON REPOSE	1	3,3	
Total	2	6,7	
Total	30	100,0	

Selon les encadreurs, lorsqu'une majorité d'élèves n'est pas du tout performante, leurs enseignants privilégient entre autres : i) l'organisation des activités de remédiation (21%) ; ii) le changement de méthodes pédagogiques (14%) ; iii) la multiplication des exercices d'application (près de 11%) ; iv) et éventuellement la reprise la classe (près de 11%).

Peut-être que c'est dans de telles circonstances que le changement de méthodes pédagogiques s'impose aux autres, même s'il faut utiliser toutes ces alternatives. Evidemment on n'est pas toujours obligé de faire reprendre la classe, à moins que le niveau de difficultés éprouvées par cette majorité soit vraiment énorme.

Tableau CXIV : Rôles que les enseignants attribuent en évaluation des apprentissages

Rôles de l'enseignant	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
ANALYSER LES RESULTATS	1	3,3	7,7
COMMUNIQUER SUR L'EVALAUTION	1	3,3	7,7
CONSTRUIRE ET ADMINISTRER LES EPREUVES	6	20,0	46,2
CORRIGER LES PRODUCTIONS DES ELEVES	2	6,7	15,4
DONNER DES DEVOIRS	2	6,7	15,4
ENCOURAGER LES ELEVES	1	3,3	7,7
Total	13	43,3	100,0
NON PERTINENTE	16	53,3	
NON REPOSE	1	3,3	
Total	17	56,7	
Total	30	100,0	

Pour les encadreurs qui ont précisé les rôles que leurs enseignants s'attribuent en évaluation des apprentissages sont prioritairement de construire et administrer les épreuves (46%), donner des devoirs (15%) et corriger les productions des élèves (15%). Pour eux analyser les résultats des élèves et les encourager sont des rôles secondaires. Pourtant une analyse systématique et objective des résultats d'évaluation est l'une des stratégies pouvant permettre de déceler les forces et les faiblesses des productions d'une part et de suivre le cheminement d'apprentissage de chaque élève d'autre part. A partir de là, il sera possible de lui offrir un feedback qui peut le conduire vers le succès.

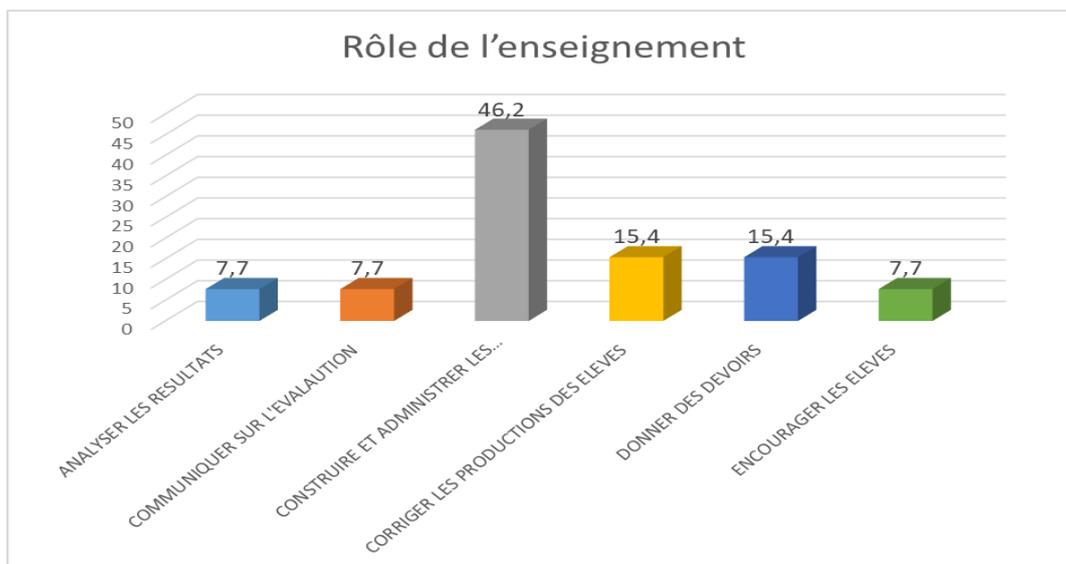


Figure 47 : Rôles que les enseignants attribuent en évaluation des apprentissages

Tableau CXV : Rôles que les enseignants attribuent aux élèves en évaluation des apprentissages

Rôles de l'élève	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
APPREND SES LECONS	5	16,7	29,4
POSER DES QUESTIONS	2	6,7	11,8
REONDRE AUX QUESTIONS	3	10,0	17,6
TRAITER SES DEVOIRS/EXERCICES	7	23,3	41,2
Total	17	56,7	100,0
NON PERTINENTE	11	36,7	
NON REONSE	2	6,7	
Total	13	43,3	
Total	30	100,0	

Les encadreurs qui ont défini les rôles que leurs enseignants attribuent aux élèves en évaluation des apprentissages disent que ces derniers doivent prioritairement traiter les devoirs (41%), apprendre les leçons possiblement pour préparer les évaluations (29%), répondre aux questions du maître ((18%) et en poser (12%). Ce sont là effectivement des rôles traditionnels et essentiels qu'on reconnaît aux élèves. Mais pour mieux apprendre, ces élèves gagneraient à s'engager plus intensément dans les activités d'évaluation à travers l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et l'analyse des résultats.

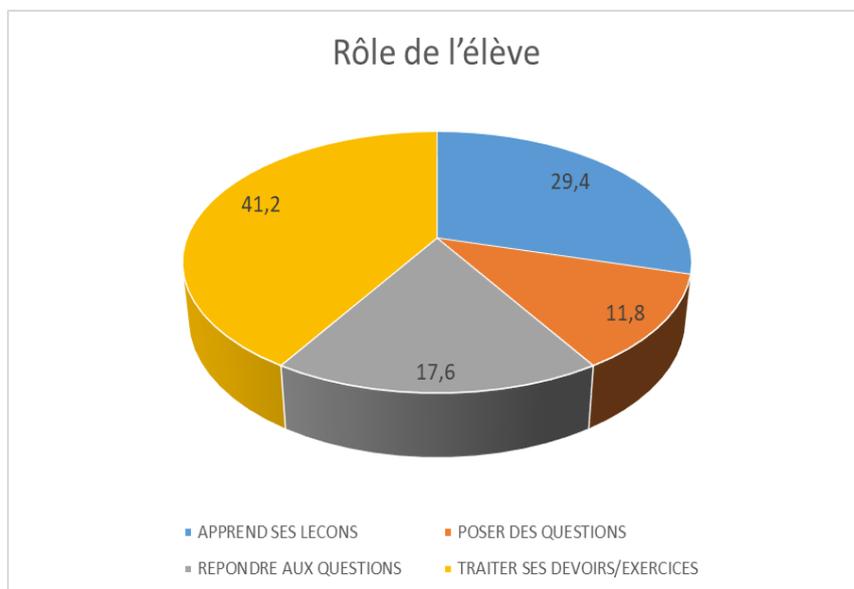


Figure 48 : Rôles que les enseignants attribuent aux élèves en évaluation des apprentissages

Tableau CXVI : Rôles que les enseignants attribuent aux parents en évaluation des apprentissages

Rôles du parent/tuteur	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
APPRECIER LA PERFORMANCE DE L'ELEVE	1	3,3	3,7
ASSURER LE SUIVI DE L'ELEVE	25	83,3	92,6
TROUVER DES REPETITEURS	1	3,3	3,7
TOTAL	27	90,0	100,0
NON PERTINENTE	1	3,3	
NON REPOSE	2	6,7	
TOTAL	3	10,0	
TOTAL	30	100,0	

Selon les encadreurs, le principal rôle que les enseignants attribuent aux parents ou tuteurs des élèves est d'assurer leur suivi. Naturellement un suivi à domicile aiderait à l'amélioration des performances des élèves, mais les enseignants doivent stimuler ce suivi en donnant régulièrement des travaux à domicile et en s'assurant qu'ils sont toujours traités avec l'aide des parents ou d'un répétiteur.

Tableau CXVII : Mode de correction des productions d'élèves

Correction des copies	Fréquence	Pourcentage valide
Individuelle (maître seul)	14	48,3
Individuelle (tierce personne)	0	0
Individuelle (élève s'autoévalue)	10	34,5
Collective (maître et élève)	22	75,9
Collective (maître et groupe classe)	11	37,9
Collective (maître et ses pairs enseignants)	3	10,3

Les directeurs affirment que de tous les procédés de corrections, les enseignants privilégient la correction effectuée par le maître avec la participation de l'élève pour près de 76% ; celle-ci est suivie par l'évaluation effectuée par le maître seul (48%). L'autocorrection est réalisée à des proportions beaucoup moins importantes (35%). Par contre, la correction des copies par tierce, n'est pas intégrée dans les pratiques de correction des enseignants.

La faiblesse de l'autocorrection et l'absence de correction par tierce (correction par un autre enseignant ou un autre élève) constituent des limites importantes dans les pratiques de correction. Leurs mises en œuvre auraient aidé les élèves à apprécier leurs forces et leurs faiblesses ou les faire apprécier par d'autres dont leurs pairs.

Tableau CXVIII : La disponibilité du feedback

Réponses	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	13	43,3	44,8
Non	16	53,3	55,2
Total	29	96,7	100,0
Non réponse	1	3,3	
Total	30	100,0	

La préoccupation était de savoir si l'élève qui ne participe pas à la correction de sa production reçoit au moins un feedback. De l'avis de la majorité des encadreurs (52%), la correction des productions ne débouche pas sur une rétroaction formative ou feedback en faveur des auteurs des productions corrigées. Ce qui n'est pas de nature à favoriser une amélioration des apprentissages, fondée sur des suggestions pour corriger les erreurs constatées. On comprend que cette majorité réalise l'évaluation qui sert plus la certification des acquis que la régulation des apprentissages.

Tableau CXIX : Nature du feedback quand l'élève ne participe pas à la correction

Nature	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
ENCOURAGER L'ELEVE A DOUBLER D'EFFORTS	2	6,7	20,0
FAIRE PARTICIPER L'ELEVE A LA CORRECTION DES PRODUCTIONS	4	13,3	40,0
ORGANISER UNE CORRECTION COLLECTIVE DES PRODUCTIONS	2	6,7	20,0
PROUVER A L'ELEVE L'OBJECTIVITE DE LA NOTATION	2	6,7	20,0
Total	10	33,3	100,0
NON PERTINENTE	2	6,7	
NON REPONSE	18	60,0	
Total	20	66,7	
Total	30	100,0	

Les résultats de ce tableau font plus références à des stratégies de renforcement des élèves et de corrections des productions et non à des feedbacks. Ce qui renforce le doute sur la disponibilité de feedbacks à l'issue des évaluations et surtout de leur efficacité. Un bon feedback doit mettre l'emphase sur les forces et les faiblesses des productions tout en suggérant des pistes de solutions en fonction des faiblesses constatées. En réalité, même ceux qui disent que les enseignants fournissent un feedback, ce qu'ils appellent feedback laissent à désirer par rapport à ce qui convient d'être appelé aide à l'apprentissage.

Tableau CXX : Raisons évoquées par ceux qui ne fournissent pas de feedbacks aux élèves

Raisons de l'absence du feedback	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
L'ASSOCIER A LA CORRECTION SUFFIT	1	3,3	50,0
LA NOTE SUFFIT	1	3,3	50,0
Total	2	6,7	100,0

NON PERTINENTE	15	50,0	
NON REPONSE	13	43,3	
Total	28	93,3	
Total	30	100,0	

Ceux qui disent que les enseignants ne fournissent pas de feedback à l'issue de leurs évaluations sont largement minoritaires. Selon eux, ces enseignants prétextent que faire participer l'élève à la correction ou attribuer une note sont largement suffisants. Cette conception est tout simplement une conception erronée du rôle du feedback de la part de ce sous-groupe.

Tableau CXXI : Recommandations pour une évaluation au service de l'apprentissage

Recommandations	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
ASSOCIER L'ELEVE A TOUTES LES ETAPES DE L'EVALUATION	2	6,7	8,7
ASSOCIER LES ELEVES A LA CORRECTION DE LEURS PRODUCTIONS	7	23,3	30,4
EVALUER AU QUOTIDIEN LES DISCIPLINES FONDAMENTALES	1	3,3	4,3
RENFORCER LES CAPACITES DES ENSEIGNANTS EN EVALUATION	13	43,3	56,5
Total	23	76,7	100,0
NON PERTINENTE	6	20,0	
NON REPONSE	1	3,3	
Total	7	23,3	
Total	30	100,0	

La recommandation principale de près de six encadreurs sur 10, pour que l'évaluation des apprentissages pratiquée par les enseignants serve davantage les apprentissages de leurs élèves est **le renforcement de leurs capacités en évaluation**. Ensuite, ils souhaitent qu'on associe toujours les élèves à la correction de leurs productions.

Ce sont là des recommandations cardinales, dans la mesure où les résultats de cette recherche sont révélateurs de beaucoup de manquement dans les pratiques d'évaluation des enseignants. Ils semblent dire que la culture d'une évaluation diagnostique, dédiée à l'orientation du processus pédagogique, et une évaluation formative débouchant sur un feedback efficace, sont loin d'être ancrées dans les pratiques d'évaluation des enseignants de l'élémentaire. Tel que ça se passe, l'évaluation sert davantage l'administration de l'éducation (certification des acquis) que la pédagogique (amélioration de ces acquis).

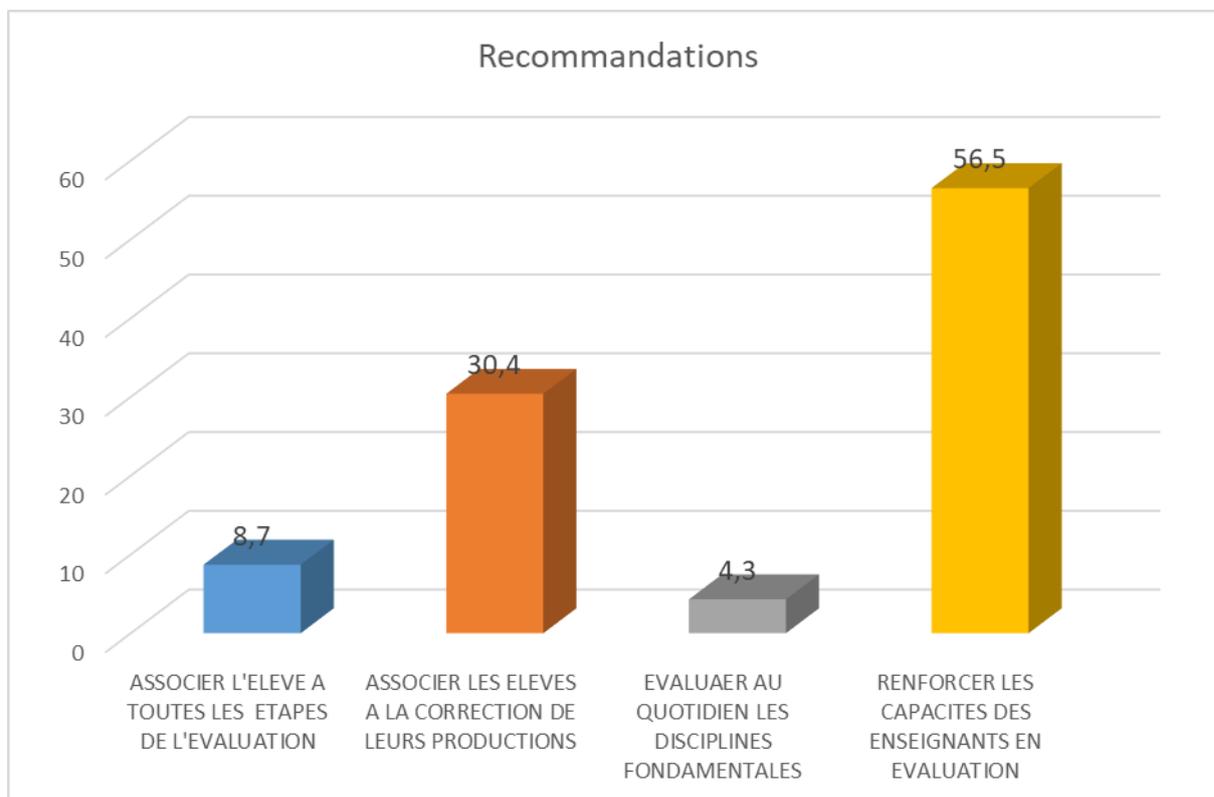


Figure 49 : : Recommandations pour une évaluation au service de l'apprentissage

4.3. RESULTATS A LA GRILLE D'EVALUATION DU MATERIEL D'ENSEIGNEMENT

Les choix méthodologiques ont conduit à l'évaluation du matériel d'enseignement de 66 enseignants et que leurs pratiques soient également observées. Ils sont repartis entre les niveaux CE2, CM1 et CM2 de l'élémentaire, conformément aux résultats du tableaux ci-dessous :

Tableau CXXII: Statistiques du matériel d'enseignement observé

Niveaux	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
CE2	30	45,5	45,5
CM1	24	36,3	36,3
CM2	12	18,2	18,2
Total	66	100,0	100,0

Chacun de ces 66 enseignants a été observé par deux observateurs et son matériel d'enseignement évalué par les mêmes observateurs. Le continuum d'accord ci-dessous a été utilisé pour permettre à chaque observateur d'enregistrer son opinion au regard des énoncés de de la grille d'évaluation du matériel.

Si tu es totalemment d'accord avec l'énoncé,	coche sous le 4
Si tu es plutôt d'accord avec l'énoncé,	coche sous le 3
Si tu es plutôt en désaccord avec l'énoncé,	coche sous le 2
Si tu es totalemment en désaccord avec l'énoncé,	coche sous le 1

La médiane détermine le degré d'accord en fonction de l'ensemble des jugements des évaluateurs et la déviation quartile est retenue comme étant l'indice de dispersion ou degré de consensus du groupe. Le consensus sera considéré comme étant fort ou élevé lorsque la déviation quartile est au plus égale à 0,5 ; une valeur plus élevée voudra donc dire que les répondants n'ont pas l'air de s'entendre autour de ce qui est évoqué par l'énoncé.

Tableau CXXIII : Résultats de l'évaluation du matériel d'enseignement

N°	Énoncés	Médiane	Interquartile	Déviati on quartile
			Q3-Q1	(Q1-Q3)/2
1	Les préparations de leçons respectent les cinq pas didactiques	3,00	1,75	0,88
2	Toutes les ressources didactiques nécessaires aux leçons ont été mobilisées par l'enseignant	2,00	1,00	0,50
3	Toutes les ressources didactiques prévues sont susceptibles d'aider à la compréhension des leçons	2,50	1,00	0,50
4	Les prérequis font toujours références aux apprentissages précédents	3,00	1,00	0,50
5	Les mises en situation prévues sont en relation avec les apprentissages à venir	3,00	1,00	0,50
6	Les objectifs/compétences sont toujours clairement définis	3,00	1,00	0,50
7	Les objectifs/compétences sont toujours en cohérence avec le programme officiel	3,00	2,00	1,00
8	Les apports notionnels prévus sont toujours en cohérences avec les objectifs/compétences	3,00	1,00	0,50
9	Les apports notionnels prévus couvrent toujours l'essentiel des apprentissages visés par les leçons	3,00	1,00	0,50
10	Les activités de réinvestissement prévues reviennent toujours sur l'essentiel des apprentissages visés par les leçons	2,00	1,00	0,50
11	Les activités de réinvestissement prévues sont toujours susceptibles d'aider à la consolidation des acquis	2,00	1,00	0,50
12	Les activités de réinvestissement prévues sont toujours susceptibles d'aider au transfert des acquis à d'autres situations	2,00	2,00	1,00
13	Les questions prévues pour les bilans des leçons sont toujours reliées aux objectifs/compétences	2,00	1,75	0,88
14	Les questions prévues pour les bilans des leçons couvrent toujours l'essentiel des apprentissages	2,00	2,00	1,00
15	Les questions prévues pour les bilans des leçons peuvent stimuler la compréhension des leçons	2,00	2,00	1,00
16	Les épreuves d'examens mensuels/trimestriels couvrent l'essentiel des apprentissages prévus pour le mois/trimestre	2,00	1,00	0,50
17	Les corrigés-types des travaux des élèves sont habituellement prévus	2,00	1,00	0,50
18	Les meilleures productions d'élèves sont affichées en classes	1,00	1,00	0,50
19	Des travaux à domicile sont régulièrement prévus	2,00	2,00	1,00
20	Les travaux à domicile sont susceptibles d'aider à la consolidation des acquis des élèves	2,00	1,00	0,50
21	Les travaux à domicile aident à l'anticipation des apprentissages à venir	1,00	2,00	1,00

Les évaluateurs du matériel d'enseignement sont *plutôt d'accord et à un fort consensus* que :

- ✓ Les prérequis font toujours références aux apprentissages précédents ;
- ✓ Les mises en situation prévues sont en relation avec les apprentissages à venir ;
- ✓ Les objectifs/compétences sont toujours clairement définis ;
- ✓ Les apports notionnels prévus sont toujours en cohérences avec les objectifs/compétences ;
- ✓ Les apports notionnels prévus couvrent toujours l'essentiel des apprentissages visés par les leçons.

Ils sont également ***plutôt d'accord, mais*** sans ***un consensus élevé***, lorsqu'on dit :

- ✓ Les préparations de leçons respectent les cinq pas didactiques ;
- ✓ Les objectifs/compétences sont toujours en cohérence avec le programme officiel.

Ils ***tendent à être plutôt d'accord*** lorsqu'on dit que toutes les ressources didactiques prévues sont susceptibles d'aider à la compréhension des leçons.

Avec ***un consensus fort***, les évaluateurs du matériel des enseignants se disent ***plutôt en désaccord*** pour un plus grand nombre d'énoncés de la grille, à savoir :

- ✓ Toutes les ressources didactiques nécessaires aux leçons ont été mobilisées par l'enseignant ;
- ✓ Les activités de réinvestissement prévues reviennent toujours sur l'essentiel des apprentissages visés par les leçons ;
- ✓ Les activités de réinvestissement prévues sont toujours susceptibles d'aider à la consolidation des acquis ;
- ✓ Les épreuves d'examens mensuels/trimestriels couvrent l'essentiel des apprentissages prévus pour le mois/trimestre ;
- ✓ Les corrigés-types des travaux des élèves sont habituellement prévues ;
- ✓ Les travaux à domicile sont susceptibles d'aider à la consolidation des acquis des élèves.

Ils sont également ***plutôt en désaccord sans trop de consensus*** pour les énoncés ci-dessous :

- ✓ Les activités de réinvestissement prévues sont toujours susceptibles d'aider au transfert des acquis à d'autres situations ;
- ✓ Les questions prévues pour les bilans des leçons sont toujours reliées aux objectifs/compétences
- ✓ Les questions prévues pour les bilans des leçons couvrent toujours l'essentiel des apprentissages ;
- ✓ Les questions prévues pour les bilans des leçons peuvent stimuler la compréhension des leçons ;
- ✓ Des travaux à domicile sont régulièrement prévus.

Les évaluateurs se disent ***être totalement en désaccord, à un fort consensus***, avec l'énoncé qui dit que les meilleures productions d'élèves sont affichées en classes. Ils le sont également, mais avec ***peu de consensus***, avec l'énoncé qui dit que les travaux à domicile aident à l'anticipation des apprentissages à venir.

Il convient de retenir ***que*** sur l'ensembles des énoncés de la grille, qui sont toujours à la forme positive, nulle part les répondants sont totalement d'accord. Ils sont plutôt d'accord avec un nombre limité d'énoncés (5 avec un fort consensus et 2 sans consensus élevé) et tendent à l'être avec un énoncé. Ce qui signifie qu'avec au moins 13 énoncés sur 21, ils sont plutôt ou totalement en désaccord. Tous ces énoncés étant formulés autour de la préoccupation d'avoir une évaluation qui soit au service de l'apprentissage, on peut conclure que les pratiques des enseignants, y compris leurs évaluations, ne donnent pas suffisamment d'occasion aux élèves pour mieux apprendre leurs leçons.

Tableau CXXIV : Possibilité que les activités d'évaluation offrent aux élèves l'occasion de mieux apprendre

Réponse	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	28	42,4	42,4
Non	34	51,5	51,5
Non réponse	4	6,1	6,1
Total	66	100,0	100,0

Au moins un évaluateur sur deux (52%) pense que les activités d'évaluation prévus par les enseignants ne donnent nullement l'occasion de mieux apprendre à leurs élèves. Ce que contredisent 42% des répondants qui estiment que leurs élèves apprennent à l'occasion des activités d'évaluation. Les résultats du tableau ci-dessous présentent les arguments avancés par chaque sous-groupe.

Tableau CXXV : Justification de la réponse à la question précédente

	Oui	Non	Total
ABSENCE D'ACTIVITE DE REINVESTISSEMENT ET DE BILAN		55,2%	32,7%
ABSENCE DE REMEDIATION		6,9%	4,1%
ABSENCE DE RENFORCEMENT		3,4%	2,0%
AFFIRMATION FONDEE SUR LES AVIS DES ELEVES	35,0%		14,3%
AU VU DES CHAIERS DE DEVOIR DES ELEVES	5,0%		2,0%
CORRECTION DES TRAVAUX AVEC LES ELEVES	5,0%		2,0%
EVALUATION EN LIEN AVEC LES APPRETISSAGES	5,0%		2,0%
EVALUATION REPRESENTATIVE DES APPRETISSAGES	5,0%		2,0%
EXERCICES DE CONSOLIDATION	10,0%		4,1%
FAIBLE PARTICIPATION DES ELEVES		3,4%	2,0%
FREQUENCE DES EVALUATION	20,0%		8,2%
MAUVAISE PLANIFICATION		27,6%	16,3%
PARTICIPATION DES ELEVES A L'EVALUATION	15,0%		6,1%
QUESTIONS A SENS UNIQUE		3,4%	2,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Ceux des évaluateurs qui disent que les activités d'évaluation des apprentissages, planifiées par les enseignants, donnent à leurs élèves l'occasion d'apprendre fondent leur opinion essentiellement sur les arguments suivants : i) les déclarations de leurs élèves (35%) ; ii) la fréquence des activités d'évaluation (20%) ; la participation des élèves aux activités d'évaluation (15%) ; iv) les exercices de consolidation des acquis (10).

Les arguments avancés pour soutenir que les activités d'évaluation des apprentissages de certains enseignants ne contribuent pas à l'amélioration des apprentissages sont l'absence d'activité de réinvestissement et de bilan pour 52% et la mauvaise planification des activités d'évaluation pour près de 28%.

Tableau CXXVI : Autres commentaires

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
ABSENCE DE PLANIFICATION	2	3,1	13,3
BONNE PRISE EN CHARGE DES ELEVES	1	1,6	6,7
EVALUATION FORMATIVE	4	6,3	26,7
INCOHERENCE ENTRE TITRE ET CONTENU	2	3,1	13,3
MAUVAISE PLANIFICATION	2	3,1	13,3
NECESSITE D'UNE FORMATION EN EVALUATION	4	6,3	26,7
Total	15	23,4	100,0
NON PERTINENTE	2	3,1	
NON REPONSE	47	73,4	
Total	49	76,6	
Total	64	100,0	

Très peu d'évaluateurs ont complété la grille par d'autres commentaires, comme demandé. A propos, ils évoquent surtout la nécessité de mettre l'accent sur l'évaluation formative (près de 27%), une formation en évaluation (près de 27%). Dans de proportions moins importantes, ils parlent d'une mauvaise ou absence de planification et d'une incohérence entre le titre et le contenu de la leçon.

L'évaluation du matériel d'enseignement révèle globalement que, pour que la planification de l'enseignement en général et l'évaluation en particulier soit au service des apprentissages des élèves, il faudra inéluctablement renforcer les compétences en évaluation des enseignants, notamment en évaluations diagnostique et formative.

4.4. RESULTATS A LA GRILLE D'OBSERVATION DE PRATIQUES DE CLASSE

Le continuum d'accord utilisé pour l'évaluation du matériel d'enseignement a été reconduit pour l'observation des pratiques de classe. Ce sont les 66 enseignants dont le matériel d'enseignement a été évalué qui ont été observés, avec la même répartition entre les niveaux (CE2, CM1 et CM2). Les méthodes d'enregistrement de réponses, de traitement et d'analyse des données et d'interprétation des résultats ont été également conservées. Le tableau ci-dessous présente les résultats.

Tableau CXXVII : Résultats de l'observation des pratiques de classe

N°	Énoncés	Médiane	Interquartile	Déviations quartile
			Q3-Q1	(Q1-Q3)/2
1	La présentation de la leçon respecte les cinq pas didactiques	3	2	1,00
2	Les ressources utilisées aident à la concrétisation/compréhension de toute la leçon	3	1	0,50
3	Les prérequis évoqués font référence aux apprentissages précédents	3	1	0,50
4	Les difficultés constatées au niveau des prérequis font l'objet d'une rétroaction formative	2	1	0,50
5	La mise en situation est réussie et est en relation avec les apprentissages à venir	3	1,25	0,63
6	Les objectifs/compétences sont clairement énoncés	3	1	0,50

7	Les apports notionnels sont en cohérence avec les objectifs/compétences	3	1	0,50
8	Les apports notionnels couvrent l'essentiel des apprentissages visés par la leçon	3	1	0,50
9	Les activités de réinvestissement reviennent sur l'essentiel des apprentissages visés par la leçon	3	1	0,50
10	Les activités de réinvestissement aident à la consolidation des acquis	3	2	1,00
11	Les activités de réinvestissement aident au transfert des acquis à de nouvelles situations-problèmes	2	2	1,00
12	Les questions de l'enseignant à l'étape du bilan de la leçon sont reliées aux objectifs/compétences	2	1	0,50
13	Les questions de l'enseignant à l'étape du bilan de la leçon couvrent l'essentiel des apprentissages	2	1	0,50
14	Seul l'enseignant apporte des amendements aux réponses erronées ou incomplètes des élèves	3	1	0,50
15	Les pairs sont régulièrement sollicités pour les réponses des élèves qui nécessitent des amendements	3	1	0,50
16	Les élèves ont l'occasion de poser suffisamment de questions en rapport avec la leçon	2	2	1,00
17	Les questions des élèves obtiennent de l'enseignant des réponses claires et précises	2	1	0,50
18	Les élèves sont souvent sollicités pour répondre aux questions posées par leurs pairs	2	2	1,00
19	Les réponses des élèves sont complétées et amendées par l'enseignant, si nécessaire	3	1	0,50
20	La clôture de la leçon anticipe les apprentissages à venir	2	2	1,00

Les observateurs des pratiques de classe des enseignants *sont plutôt d'accord et à un fort consensus* que :

- ✓ Les ressources utilisées aident à la concrétisation/compréhension de toute la leçon ;
- ✓ Les prérequis évoqués font référence aux apprentissages précédents ;
- ✓ Les objectifs/compétences sont clairement énoncés ;
- ✓ Les apports notionnels sont en cohérence avec les objectifs/compétences ;
- ✓ Les apports notionnels couvrent l'essentiel des apprentissages visés par la leçon ;
- ✓ Les activités de réinvestissement reviennent sur l'essentiel des apprentissages visés par la leçon ;
- ✓ Seul l'enseignant apporte des amendements aux réponses erronées ou incomplètes des élèves ;
- ✓ Les pairs sont régulièrement sollicités pour les réponses des élèves qui nécessitent des amendements ;
- ✓ Les réponses des élèves sont complétées et amendées par l'enseignant, si nécessaire.

Les observateurs sont également *plutôt d'accord, mais sans suffisamment de consensus*, avec les énoncés ci-dessous :

- ✓ La présentation de la leçon respecte les cinq pas didactiques ;
- ✓ La mise en situation est réussie et est en relation avec les apprentissages à venir ;
- ✓ Les activités de réinvestissement aident à la consolidation des acquis ;

Avec *un consensus* fort, les observateurs des pratiques d'enseignement se disent *plutôt en désaccord* avec les énoncés qui suivent :

- ✓ Les difficultés constatées au niveau des prérequis font l'objet d'une rétroaction formative ;
- ✓ Les questions de l'enseignant à l'étape du bilan de la leçon sont reliées aux objectifs/compétences ;
- ✓ Les questions de l'enseignant à l'étape du bilan de la leçon couvrent l'essentiel des apprentissages ;
- ✓ Les questions des élèves obtiennent de l'enseignant des réponses claires et précises.

Ils sont également plutôt *en désaccord sans trop de consensus* pour les énoncés ci-dessous :

- ✓ Les activités de réinvestissement aident au transfert des acquis à de nouvelles situations-problèmes ;
- ✓ Les élèves ont l'occasion de poser suffisamment de questions en rapport avec la leçon ;
- ✓ Les élèves sont souvent sollicités pour répondre aux questions posées par leurs pairs ;
- ✓ La clôture de la leçon anticipe les apprentissages à venir.

Les observateurs ne sont *ni totalement d'accord, ni totalement en désaccord* avec un seul énoncé de la grille. Cependant, c'est avec 9 énoncés sur 20 qu'ils s'accordent fortement être plutôt d'accord. Pour les 11 énoncés restants, ils se distribuent entre plutôt d'accord sans consensus ou plutôt en désaccord avec ou sans consensus.

Ces résultats révèlent que les enseignants de l'élémentaire peinent à réaliser un enseignement et des évaluations de qualité au point même que l'évaluation soit une occasion d'apprentissage pour les élèves.

Tableau CXXVIII : L'évaluation donne-t-elle aux élèves l'occasion d'améliorer leurs apprentissages

Réponses	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	39	59,1	59,1
Non	27	40,9	40,9
Total	66	100,0	100,0

Les observateurs estiment que dans 6 cas sur 10, les pratiques d'évaluation des enseignants aident les élèves dans leurs apprentissages et dans 4 cas sur 10 on assiste au contraire.

Tableau CXXIX : Justification de la réponse à la question précédente

	Oui	Non	Total
AFFIRMATION FONDEE SUR LES AVIS DES ELEVES	4,0%		2,0%
DIFFICULTEES PERSISTENTE CHEZ LES ELEVES		7,7%	3,9%
EVALUATION FORMATIVE	8,0%		3,9%
EXERCICES DE CONSOLIDATION	64,0%		31,4%
LES BONNE REPNSES DES ELEVES	24,0%		11,8%
MAUVAISE DISTRIBUTION DES QUESTIONS		3,8%	2,0%
MAUVAISE PRACTIQUE D'EVALUATION		88,5%	45,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Ceux qui disent que l'évaluation donne l'occasion d'apprendre s'appuient sur le fait que pour eux les enseignants proposent aux élèves des activités de consolidation (64%) et les bonnes réponses des élèves (24%). Le camp opposé soutient que les pratiques d'évaluation ne sont pas bonnes (89%).

Tableau CXXX : Autres commentaires

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
ABSENCE DE PRE-REQUIS	3	4,5	9,1
AIDE A LA CONSOLIDATION DES ACQUIS	5	7,6	15,2
BONNE PARTICIPATION DES ELEVES	1	1,5	3,0
BONNE PRATIQUE DE L'EVALUATION	1	1,5	3,0
CONCRETISER DAVANTAGE LES LECONS	1	1,5	3,0
EVALUATION FORMATIVE	4	6,1	12,1
MAUVAISE PRATIQUE D'EVALUATION	15	22,7	45,5
MMAUVAISE GESTION DU TEMPS	1	1,5	3,0
MOYEN POUR DIAGNOSTIQUER ET CORRIGER LES ERREURS	1	1,5	3,0
NON PRISE EN CHARGE DE L'AFFECTIF	1	1,5	3,0
Total	33	50,0	100,0
NON PERTINENTE	7	10,6	
NON REPONSE	26	39,4	
Total	33	50,0	
Total	66	100,0	

Au titre d'autres commentaires, les observateurs estiment que les pratiques d'évaluation sont mauvaises (46%), qu'il faille renforcer la consolidation des acquis (15%) et pratiquer l'évaluation formative (12%).

L'observation des pratiques d'enseignement et d'évaluation permet de comprendre que, autant que la planification, la mise en œuvre des pratiques révèle des insuffisances qui compromettent à terme leur efficacité par rapport au besoin d'amélioration du rendement scolaires des élèves.

4.5. RESULTATS A L'ANALYSE DES CAHIERS D'ACTIVITE DES ELEVES

Les cahiers d'activités des certains élèves ont fait l'objet d'analyse en fonction des feedbacks portés par les enseignants à l'intérieur de ces cahiers. Ces cahiers ont été collectés dans les cinq régions conformément aux résultats du tableau ci-dessous :

Tableau CXXXI : Répartition des cahiers d'activités analysés

Régions	Ecoles	Cahiers par école	Total
Conakry	12	2	24
Basse Guinée	6	2	12
Moyenne Guinée	6	2	12
Haute Guinée	6	2	12
Guinée Forestière	6	2	12
Total			72

Ces cahiers ont été collectés auprès des élèves du Cours Moyen en veillant au mieux à l'équilibre du genre (garçons, filles). Les cahiers de CM2 ont été collectés à Conakry et ceux de CM1 dans les autres régions.

Une grille d'analyse a été élaborées à cet effet. Elle comporte les rubriques suivantes : la forme, la richesse et la dimension affective du feedback.

L'analyse a été effectuée sur la base de cinq travaux consécutifs identifiés dans le cahier d'activité de l'élève.

4.5.1. *Forme du feedback*

Sur la forme, les tableaux qui suivent présentent les résultats obtenus.

Tableau CXXXII : Feedback attribué au travail n°1

Forme	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Le feedback (FB) se réduit uniquement à une note globale	43	59,7	78,2
Le FB indique les bonnes et/ou les mauvaises réponses	12	16,7	21,8
Total	55	76,4	100,0
Non réponse	17	23,6	
Total	72	100,0	

Dans près des 80% des cas, le feedback offert se limite à une simple note globale. Un peu plus de 20 % indique si les réponses sont bonnes ou mauvaises. Le constat est que dans aucun cas, on ne met l'élève sur le chemin lui permettant de s'améliorer. Si identifier les bonnes et les mauvaises réponses est préférable à la simple note, il n'en demeure pas moins que l'indication à l'élève de ce qu'il doit faire pour corriger les erreurs est plus importante.

Tableau CXXXIII : Feedback attribué au travail n°2

Forme	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Le feedback (FB) se réduit uniquement à une note globale	34	47,2	70,8
Le FB indique les bonnes et/ou les mauvaises réponses	11	15,3	22,9
Le FB indique les bonnes réponses et demande aux élèves de reprendre les items manqués	3	4,2	6,3
Total	48	66,7	100,0
Non réponse	24	33,3	
Total	72	100,0	

Les feedbacks offerts par les enseignants au sujet du second travail, ressemblent à ceux du premier. La petite différence réside au fait que pour un nombre restreint de cas (environ 6%) l'élève reprend les items manqués.

Tableau CXXXIV : Feedback attribué au travail n°3

Forme	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Le feedback (FB) se réduit uniquement à une note globale	27	37,5	64,3
Le FB indique les bonnes et/ou les mauvaises réponses	10	13,9	23,8
Le FB indique les bonnes réponses et demande aux élèves de reprendre les items manqués	3	4,2	7,1
Le FB porte sur l'analyse des erreurs avec indication des moyens pour les surmonter	2	2,8	4,8
Total	42	58,3	100,0
Non réponse	30	41,7	
Total	72	100,0	

Ce qui est remarquable avec le travail n°3, c'est que dans près de 5% des cas le feedback a abouti à l'analyse des erreurs avec indication des moyens pour les surmonter. L'efficacité d'un feedback dépend fortement de ces deux qualités et à travers elles l'évaluation peut servir grandement l'apprentissage. Les autres types de feedback comportent des limites, à l'image de ceux des travaux précédents.

Tableau CXXXV : Feedback attribué au travail n°4

Forme	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Le feedback (FB) se réduit uniquement à une note globale	37	51,4	90,2
Le FB indique les bonnes et/ou les mauvaises réponses	2	2,8	4,9
Le FB porte sur l'analyse des erreurs avec indication des moyens pour les surmonter	2	2,8	4,9
Total	41	56,9	100,0
Non réponse	31	43,1	
Total	72	100,0	

Pour le troisième travail également, le feedback se limite à une note globale dans 90% des cas. Les autres types de feedbacks (indication des bonnes et mauvaises réponses ou analyse des erreurs avec dispositions pour les surmonter) sont très marginaux (près de 5% chacun).

Tableau CXXXVI : Feedback attribué au travail n°5

Forme	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Le feedback (FB) se réduit uniquement à une note globale	33	45,8	91,7
Le FB indique les bonnes et/ou les mauvaises réponses	2	2,8	5,6
Le FB indique les bonnes réponses et demande aux élèves de reprendre les items manqués	1	1,4	2,8
Total	36	50,0	100,0
Non réponse	36	50,0	
Total	72	100,0	

Une simple note globale domine les feedbacks attribués au travail n°5 (au moins 9 cas sur 10). Avec ce travail, aucun feedback n'a abouti à la précision des erreurs et l'indication des moyens pour les surmonter.

Globalement les feedbacks portés dans les cahiers d'activités des élèves pèchent par leurs capacités très limitées par rapport à l'identification des erreurs et surement l'origine de ces erreurs, et à fortiori la précision de ce que l'élève doit faire pour mieux progresser dans ses apprentissages.

4.5.2. Richesse du feedback en informations

Sous cette rubrique, la recherche s'intéresse au contenu du feedback pour voir s'il fournit toutes les informations susceptibles d'aider l'élève à améliorer ses performances autrement son rendement scolaire.

Tableau CXXXVII : Richesse du feedback attribué au travail n° 1

Richesse	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Soulignement/un commentaire vague	33	45,8	62,3
La réponse exacte	18	25,0	34,0
La réponse exacte avec indices pour y parvenir	2	2,8	3,8
Total	53	73,6	100,0
Non réponse	19	26,4	
Total	72	100,0	

Les feedbacks attribués au premier travail se focalisent essentiellement sur le soulignement des erreurs ou un vague commentaire (62%), ou encore l'exactitude de la réponse (34%). C'est dans de très rares cas qu'en plus de la réponse exacte, ce feedback fournit à ceux qui ne connaissent pas des indices pour y parvenir.

Tableau CXXXVIII : Richesse du feedback attribué au travail n° 2

Richesse	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Soulignement/un commentaire vague	36	50,0	60,0
La réponse exacte	22	30,6	36,7
La réponse exacte avec indices pour y parvenir	2	2,8	3,3
Total	60	83,3	100,0
Non réponse	12	16,7	
Total	72	100,0	

La richesse en information des feedbacks attribués au second travail est très comparable à celle du premier travail. Ils aboutissent très rarement des indications pour corriger les erreurs.

Tableau CXXXIX : Richesse du feedback attribué au travail n° 3

Richesse	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Soulignement/un commentaire vague	24	33,3	55,8
La réponse exacte	16	22,2	37,2
La réponse exacte avec indices pour y parvenir	3	4,2	7,0
Total	43	59,7	100,0
Non réponse	29	40,3	
Total	72	100,0	

La richesse en informations des feedbacks attribués par les enseignants s'améliore un peu avec le troisième travail, lorsqu'il s'agit de fournir des indices pour corriger les erreurs. Pour les autres rubriques la tendance se maintient.

Tableau CXL : Richesse du feedback attribué au travail n° 4

Richesse	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Soulignement/un commentaire vague	21	29,2	51,2
La réponse exacte	17	23,6	41,5
La réponse exacte avec indices pour y parvenir	3	4,2	7,3
Total	41	56,9	100,0
Non réponse	31	43,1	
Total	72	100,0	

La richesse en information des feedbacks du travail n°4 est comparable à celle du n°3 en ce qui concerne l'indication des indices pour parvenir à la réponse exacte. Avec ce travail, les feedbacks des enseignants semblent manifester plus d'intérêt pour l'exactitude de la réponse comparativement à la même rubrique pour le travail n°3.

Tableau CXLI : Richesse du feedback attribué au travail n° 5

Richesse	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Soulignement/un commentaire vague	26	36,1	55,3
La réponse exacte	17	23,6	36,2
La réponse exacte avec indices pour y parvenir	4	5,6	8,5
Total	47	65,3	100,0
Non réponse	25	34,7	
Total	72	100,0	

La richesse en informations des feedbacks s'améliore un peu plus avec le travail n°5 par rapport à leurs aptitudes à repérer les bonnes réponses et les indices pour y parvenir à l'intention de ceux qui éprouvent des difficultés.

Sur l'ensemble des cinq travaux, les résultats de l'analyse par rapport à la richesse en informations des feedbacks révèlent que c'est dans de très rares cas que ceux-ci s'intéressent à la fois à l'exactitudes des résultats et aux indices pour parvenir à ces bons résultats. En l'absence d'informations au sujet de la démarche à utiliser pour arriver au bon résultats, les élèves en difficultés d'apprentissages peineront à améliorer leurs rendements scolaires.

4.5.3. Dimension affective du feedback

L'étude considère comme étant très importante la dimension affective du feedback. Elle postule qu'une bonne prise en charge de l'affectif stimulera la progression de l'élève dans ses apprentissages en agissant sur sa persévérance et sa motivation pour les études.

Tableau CXLII : Dimension affective du feedback attribué au travail n° 1

Affectivité	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Dépréciation/ironie	4	5,6	16,0
Valorisation, encouragement	21	29,2	84,0
Total	25	34,7	100,0
Non réponse	47	65,3	
Total	72	100,0	

A travers les résultats obtenus au travail n°1, les feedbacks des enseignants, malgré leurs faiblesses en termes d'aide pour la correction des erreurs, semblent être curieusement valorisants et encourageants.

Tableau CXLIII : Dimension affective du feedback attribué au travail n° 2

Affectivité	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Dépréciation/ironie	3	4,2	7,9
Valorisation, encouragement	35	48,6	92,1
Total	38	52,8	100,0
Non réponse	34	47,2	
Total	72	100,0	

Le travail n°2 est porteur de feedbacks comparables à ceux du premier travail en termes de valorisation et d'encouragement.

Tableau CXLIV : Dimension affective du feedback attribué au travail n° 3

Affectivité	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Dépréciation/ironie	20	27,8	44,4
Valorisation, encouragement	25	34,7	55,6
Total	45	62,5	100,0
Non réponse	27	37,5	
Total	72	100,0	

Les parts de la dépréciation et de l'ironie augmentent significativement avec les feedbacks attribués au travail n°3 ; elles s'établissent à 44% contre 56% pour la valorisation et l'encouragement.

Tableau CXLV : Dimension affective du feedback attribué au travail n° 4

Affectivité	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Dépréciation/ironie	7	9,7	29,2
Valorisation, encouragement	17	23,6	70,8
Total	24	33,3	100,0
Non réponse	48	66,7	
Total	72	100,0	

Le travail n°4 nous ramène au statu quo en accordant plus de poids à la valorisation et à l'encouragement à travers les feedbacks.

Tableau CXLVI : Dimension affective du feedback attribué au travail n° 5

Affectivité	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Dépréciation/ironie	2	2,8	8,3
Valorisation, encouragement	22	30,6	91,7
Total	24	33,3	100,0
Non réponse	48	66,7	
Total	72	100,0	

Il en est de même avec le travail n°5 où la valorisation et l'encouragement semblent dominer les feedbacks.

Tout semble dire que les feedbacks offerts sont plus valorisant qu'ironisant pour les élèves. La question qui surgit serait de se demander sur quoi se fondent ces valeurs prônées par ces feedbacks, lorsqu'ils ne donnent pas l'occasion à ceux qui sont en difficultés de s'améliorer.

En réalité, il est toujours possible d'encourager un élève, quel que soit son rendement. Ces encouragements peuvent aller dans le sens de l'amélioration de ses performances ou dans celui de persévérer à la tête du peloton. Maintenant, la question qui se pose est celle de savoir entre un feedback qui dit que l'élève est bon ou qui le récompense parfois en raison de ses performances et cet autre qui l'aide à mieux cheminer dans les programmes d'études, lequel est plus valorisant ?

4.6. RESULTATS AU FOCUS ELEVES

4.6.1. Présentation de l'échantillon

Ce sont 180 élèves qui ont participé aux différents focus organisés sur l'ensemble des écoles visitées. Chaque focus comportait 5 élèves du cours moyen et le principe était que chaque membre d'un focus réponde à l'ensemble des questions du guide.

Tableau CXLVII : Distribution des focus et des élèves selon les régions

Régions naturelles	Nombre de focus	Nombre d'élèves	Pourcentage valide
Conakry	12	60	33,3
Basse Guinée	6	30	16,7
Moyenne Guinée	6	30	16,7
Haute Guinée	6	30	16,7
Guinée Forestière	6	30	16,7
Total	36	180	100,0

Le démarrage différé des cours entre la classe terminale de l'élémentaire (CM2) et les autres niveaux de ce cycle (juillet 2020 pour le CM2 et septembre 2020 pour les autres) a conduit l'équipe projet à réaliser la recherche au CM2 dans la seule région de Conakry en juillet et celle des autres niveaux en septembre (rappelons que les deux groupes sont allés alternativement en congé au point que le CM2 n'ait repris les cours qu'en décembre). Il fallait ainsi doubler le nombre d'écoles à Conakry et remplacer le CM2 par le CM1 à la phase de septembre. Cette démarche a permis d'obtenir un nombre significatif d'élèves et d'enseignants pour le niveau CM2 à Conakry (60 élèves contre 30 dans chacune des régions de l'intérieur et 12 enseignants de CM2 contre 6 enseignants par niveau et par région à l'intérieur).

Tableau CXLVIII : Distribution des élèves selon le genre

Genre	Fréquence	Pourcentage
Garçon	87	48,3
Fille	93	51,7
Total	180	100

Les focus regroupent un nombre légèrement plus élevé de filles, soit près de 52% de l'effectif total. Cela tient certainement du fait de l'amélioration de la scolarisation à l'élémentaire, notamment celle des filles, mais aussi du choix technique qui consistait à veiller à la représentativité selon le genre dans chaque focus.

Tableau CXLIX : Distribution des élèves selon le niveau

Niveau	Fréquence	Pourcentage
CM1	120	66,7
CM2	60	33,3
Total	180	100,0

Le plus grand nombre d'élèves ayant participé au focus se retrouvent au CM1. Ce sous-groupe fait les deux tiers de l'effectif. Il convient de rappeler que dans les quatre régions de l'intérieur, ce sont seulement ceux de CM1 qui fréquentaient l'école au moment de la seconde phase de l'enquête qui a été réalisée en dehors de Conakry.

Tableau CL : Distribution de l'âge moyen selon le niveau

Niveau	Age (en nombre d'années)		
	Moyenne	Minimum	Maximum
CM1	12,7	10	18
CM2	13,4	10	16

Les dispositions légales prévoient que l'enfant entame sa scolarité primaire à l'âge de 6 ans. Ainsi celui dont le cheminement est normal se retrouvera au CM1 à 11 ans et au CM2 à 12 ans. Les résultats du tableau ci-dessus semblent donc dire que la population d'élèves de l'élémentaire est assez vieillissante, tels que le démontrent les moyennes et les âges limites des élèves ayant participé au focus.

Tableau CLI : Distribution de l'âge moyen selon genre

Niveaux	Genre	Age
CM1	Garçon	12,8
	Fille	12,6
CM2	Garçon	13,1
	Fille	13,9

Au CM1, la vieillesse semble frapper davantage les garçons, alors qu'au CM2 ce sont les filles qui en souffrent de plus.

Tableau CLII : Statistiques des élèves suivant leurs cheminements à l'élémentaire

Régions naturelles	Début de scolarité primaire							
	CM1				CM2			
	Avant 2016		2016 et plus		Avant 2015		2015 et plus	
	Retardataires		Normaux		Retardataires		Normaux	
	Fréquences	%tage	Fréquences	%tage	Fréquences	%tage	Fréquences	%tage
Conakry					42	70	18	30
Basse Guinée	25	83,3	5,0	16,7				
Moyenne Guinée	26	86,7	4,0	13,3				
Haute Guinée	30	100,0	0,0	0,0				
Guinée Forestière	24	88,9	3,0	11,1				
Total	105	89,7	12	10,3	42	70	18	30

Pour l'ensemble des élèves du CM1, c'est environ un élève sur 10 qui a eu un cheminement normal. Dans cette situation, c'est la Haute Guinée qui traîne derrière avec aucun élève qui a cheminé sans retard. Celle-ci est suivie par la région forestière avec un peu plus de 11% d'élèves qui ont cheminé normalement. La situation est quelque peu meilleure en Basse et en Moyenne Guinée avec respectivement 16,7 et 13,3% des élèves qui semblent souffrir d'aucun retard dans leurs cheminements.

L'hypothèse qu'on peut avancer pour le cas de la Haute Guinée est la recrudescence de l'orpaillage³ qui occupe fortement les jeunes y compris les écoliers.

Chez les élèves du CM2, rencontrés uniquement à Conakry, la situation s'améliore sensiblement avec 3 élèves sur 10 dont le parcours à l'élémentaire n'accuse aucun retard.

Pour l'ensemble des focus, près de 90% des élèves du CM1 et 70% de ceux du CM2 ont accusé des retards dans leurs cheminements scolaires. L'âge maximum révèle qu'on peut trouver des élèves de 18 ans au CM1 et 16 ans au CM2. Ce qui est révélateur d'un malaise qui exige qu'on n'interroge sur plusieurs variables éducatives, dont le système d'évaluation des apprentissages.

4.6.2. Evaluation diagnostique

4.6.2.1. Première évaluation pour les matières fondamentales

Pour vérifier si l'évaluation diagnostique, dont la fonction est l'orientation du processus pédagogique en vue de donner la chance aux élèves de mieux apprendre, l'enquête s'est intéressée à la tenue de la première évaluation dans trois disciplines fondamentales de l'enseignement élémentaire que sont le français, les mathématiques et les sciences d'observation. Les tableaux qui suivent présentent les résultats obtenus.

Tableau CLIII : Première évaluation en français

Moment	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
1re leçon	8	22,2	25,0
2e leçon	3	8,3	9,4
3e leçon	2	5,6	6,3
Après un mois	7	19,4	21,9
Au-delà	12	33,3	37,5
Total	32	88,9	100,0
Non réponse	4	11,1	
Total	36	100,0	

Les résultats révèlent que plus 37% des enseignants passent la première évaluation en français bien au-delà d'un mois de cours et que près de 22% le font au terme du premier mois. On voit aussi que c'est juste un enseignant sur quatre qui s'en préoccupe dès la première leçon et beaucoup moins à la seconde. Ces résultats sont révélateurs d'un manque d'attention des enseignants de l'élémentaire pour une évaluation diagnostique en ce qui concerne le français.

Tableau CLIV : Première évaluation en Mathématiques

Moment	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
1re leçon	9	25,0	27,3
2e leçon	5	13,9	15,2
3e leçon	2	5,6	6,1
Après un mois	7	19,4	21,2
Au-delà	10	27,8	30,3
Total	33	91,7	100,0
Non réponse	3	8,3	
Total	36	100,0	

En mathématiques également, les résultats indiquent que les enseignants manquent énormément d'intérêt pour l'évaluation diagnostique dans la mesure où pour près de 52% la première évaluation

³ Exploitation artisanale de l'or.

arrive au terme du premier mois ou bien au-delà. Ce sont un peu plus de 27% des enseignants qui la pratiquent dès la première rencontre et dans de moindres proportions à la seconde.

Tableau CLV : Première évaluation en Sciences d'observation

Moment	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
1re leçon	2	5,6	6,5
2e leçon	3	8,3	9,7
3e leçon	3	8,3	9,7
Après un mois	11	30,6	35,5
Au-delà	12	33,3	38,7
Total	31	86,1	100,0
Non réponse	5	13,9	
Total	36	100,0	

En sciences d'observation, la situation est plus préoccupante où pratiquement on n'évalue pas dès les premières rencontres pour faire du diagnostic. La quasi-totalité des enseignants évalue après un mois de cours ou plus.

En réalité, les résultats attestent qu'évaluer pour connaître le niveau auquel on prend l'élève dès les premières rencontres de l'année scolaire est une préoccupation extrêmement marginale pour les enseignants de l'élémentaire. Pourtant, cette pratique devrait être valorisée par ces enseignants si on veut faire de l'évaluation une aide à l'apprentissage.

Tableau CLVI : Cibles de la première évaluation au CM1

Leçons	Fréquence	Pourcentage
CE2	7	5,8
CM1	108	90,0
Autres	5	4,2
Total	120	100,0

Les élèves soutiennent majoritairement (90%) que les premières évaluations en classe de CM1 s'adressent au programme du même niveau. En considérant le moment de cette première évaluation (après un mois ou plus), on peut s'attendre à ce que celle-ci soit réalisée à des fins de certification. Une première évaluation dans le contexte d'une évaluation au service de l'apprentissage devrait s'adresser au programme de l'année d'avant (ici le CE2) en vue de vérifier si les élèves qui arrivent au CM1 disposent des préalables essentiels pour un cheminement harmonieux dans leur nouveau programme ; à défaut introduire dans ce programme ces préalables indispensables pour faciliter ce cheminement.

Tableau CLVII : Cibles de la première évaluation au CM2

Leçons	Fréquence	Pourcentage
CM1	2	3,3
CM2	58	96,7
Autres	0	0,0
Total	60	100,0

Au CM2, la situation est plus préoccupante dans la mesure où cette vérification de la disponibilité des préalables, à partir du programme du CM1, n'est pas du tout dans les habitudes des enseignants de ce niveau. Autrement, les enseignants de ce niveau ne pratiquent pas l'évaluation diagnostique qui

permet de s'assurer de la disponibilité ou non des préalables indispensables pour mieux orienter le processus pédagogique.

Tableau CLVIII : Qualité des résultats des élèves à la première évaluation

Qualité	Fréquence	Pourcentage
Faibles	67	37,4
Moyens	68	38,0
Forts	44	24,6
Total	179	100,0

Du point de vue de leur performance à l'issue de la première évaluation, lorsqu'elle se fait, on voit que les élèves se répartissent entre les trois catégories du tableau ci-dessus (faibles, moyens et forts) avec une sous-représentativité du groupe des forts. Les faibles et les moyens sont majoritaires avec 75% des élèves, ce qui nécessite une systématisation de l'évaluation diagnostique.

4.6.2.2. Actions du maître en fonction de la performance d'une majorité d'élèves à cette première évaluation

Les élèves ont indiqué les actions qu'entreprennent leurs maîtres en fonction de leurs niveaux de performance à la première évaluation, autrement la catégorie à laquelle la majorité d'élèves appartient.

Tableau CLIX : Résultats faibles pour une majorité

Actions du maître	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
CORRIGER LES PRODUCTIONS DES FAIBLES	4	11,1	14,3
COURS DE RENFORCEMENT	5	13,9	17,9
ENCOURAGEMENT	10	27,8	35,7
EXERCICES D'APPLICATION	6	16,7	21,4
INFORMER LES PARENTS	1	2,8	3,6
PUNITION	1	2,8	3,6
TUTORAT PAR LES PAIRS	1	2,8	3,6
Total	28	77,8	100,0
NON PERTINENTE	3	8,3	
NON REPONSE	5	13,9	
Total	8	22,2	
Total	36	100,0	

Selon les élèves, les maîtres procèdent essentiellement à des encouragements (près de 36%) ou à des exercices d'application (plus de 21%) à l'intention de la majorité des faibles de la classe. Les cours de renforcement et la correction des productions des faibles sont également cités à des proportions respectives de 18 et 14%.

A l'issue d'une première évaluation, si celle-ci sert le diagnostic visant l'orientation du processus, lorsqu'une majorité performe faiblement, l'action auprès des élèves ne devait pas être immédiate, elle devait s'orienter vers la planification de l'enseignement en intégrant dans celle de l'année en cours les préalables qui ne sont pas encore disponibles chez cette majorité.

Tableau CLX: Résultats moyens pour une majorité

Actions du maître	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
CORRIGER LES PRODUCTIONS AVEC LES ELEVES	8	22,2	25,0
COURS DE RENFORCEMENT	7	19,4	21,9
DEVOIRS SUPPLEMENTAIRE	2	5,6	6,3
ENCOURAGEMENT	13	36,1	40,6
PUNITION	1	2,8	3,1
TUTORAT PAR LES PAIRS	1	2,8	3,1
Total	32	88,9	100,0
NON REPONSE	4	11,1	
Total	36	100,0	

Pour les élèves moyens, c'est toujours l'encouragement qui vient en tête avec près de 41% ; ensuite suivent la correction des productions des élèves (25%) et les cours de renforcement pour 22%.

Cependant lorsqu'une majorité affiche des résultats moyens, l'action du maître, soucieux de l'amélioration des apprentissages, peut aller autant vers la planification en y intégrant les préalables non disponibles chez les élèves, que vers des activités de concertation avec les parents pour un suivi plus régulier de cette catégorie d'élèves.

Tableau CLXI: Résultats forts pour une majorité

Actions du maître	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
CORRECTION DES PRODUCTIONS	2	5,6	7,1
FELICITER CES ELEVES	13	36,1	46,4
GERER LES EQUIPES DE TRAVAIL	2	5,6	7,1
LES INVITER A PERSEVERER DAVANTAGE	8	22,2	28,6
OCTROYER DE BONNES NOTES	1	2,8	3,6
ORGANISER DES COURS DE REVISION	1	2,8	3,6
VALORISER CES ELEVES	1	2,8	3,6
Total	28	77,8	100,0
NON PERTINENTE	3	8,3	
NON REPONSE	5	13,9	
Total	8	22,2	
Total	36	100,0	

Pour les forts, les maîtres vont vers des félicitations (46%) et l'invite à la persévérance (29%).

En réalité si les forts de la classe sont majoritaires, l'enseignant n'a pas besoin de réviser la planification de l'année en cours. Il a juste besoin de suivre la progression prévue en valorisant l'évaluation formative qui sert de régulateur des apprentissages.

4.6.2.3. Actions du maître en fonction de difficultés particulières chez certains élèves

Tableau CLXII: Actions du maître en cas de difficultés particulières chez certains élèves

Actions du maître	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
PRETER UNE ATTENTION PARTICULIERE A CES ELEVES	2	5,6	5,6
RETROGRADATION	1	2,8	2,8
DONNER BEAUCOUP DE DEVOIRS	1	2,8	2,8
EXPLICITER LES LECONS	12	33,3	33,3
ILLUSTRATION PAR DES EXEMPLES	1	2,8	2,8
IMPLIQUER LES PERENTS DANS LE SUIVI DES ELEVES	3	8,3	8,3
ORGANISER DES SEANCES DE REVISION	3	8,3	8,3
PUNIR CETTE CATEGORIE D'ELEVES	2	5,6	5,6
SOLLICITE FREQUEMMENT CES ELEVES POUR LE TABLEAU	2	5,6	5,6
TUTORAT PAR LE MAÎTRE	5	13,9	13,9
TUTORAT PAR LES PAIRS	4	11,1	11,1
Total	36	100,0	100,0

L'explicitation des leçons (33%), le tutorat par le maître (14%) et le tutorat par les pairs (11%) sont les principales actions des maîtres lorsqu'ils sont en face à des difficultés particulières chez certains de leurs élèves. Ces propositions peuvent être des solutions lorsque les difficultés sont simplement d'ordre académique, mais lorsqu'elles sont liées à de troubles psychologiques, de déséquilibres socio-économiques ou même certains handicaps physiques, les solutions proposées peuvent s'avérer inefficaces. En ce moment, il serait plus indiqué d'interroger des variables extrascolaires centrés sur la vie psychosociale de l'enfant, afin de trouver les solutions les plus appropriées pour qu'il parvienne à surmonter lesdites difficultés.

4.6.3. Evaluation formative/sommative

Tableau CLXIII : Fréquences des évaluations après la première

Moment de l'évaluation	Fréquence	Pourcentage
Chaque leçon	60	33,3
Chaque jour	76	42,2
Chaque semaine	29	16,1
Chaque mois	10	5,6
Autre	5	2,8
Total	180	100,0

A la suite de la première évaluation, les enseignants du primaire semblent évaluer plus fréquemment leurs élèves. Ils le font au quotidien (42%) et très souvent à la suite de chaque leçon (33%).

Tableau CLXIV : Place de l'évaluation dans le déroulement d'une leçon

Place de l'évaluation	Fréquence	Pourcentage
Au début seulement	26	14,4
Au milieu seulement	8	4,4
A la fin seulement	26	14,4
Au début et au milieu	0	0,0
Au début et à la fin	19	10,6
Au milieu et à la fin	21	11,7
A chacune des trois étapes	80	44,4
Total	180	100,0

Ces évaluations dont parlent les élèves arrivent à différents moments du déroulement de leurs leçons. Une bonne majorité (44%) le fait à chacune des étapes de la leçon (début, milieu et fin), un peu plus de 14% le fait au début ou à la fin de la leçon et près de 11% évalue au début et à la fin. On peut s'attendre à ce qu'une évaluation au début de la leçon s'intéresse aux prérequis, celle de la fin au bilan de la leçon et une au milieu pourrait concerner les activités de réinvestissement.

De ce point de vue, on peut espérer que les évaluations des enseignants, à ces différentes étapes de la leçon, puissent servir l'apprentissage, notamment lorsqu'elles aboutissent à des rétroactions formatives chaque fois que les performances des élèves le recommandent.

Tableau CLXV : Travaux d'évaluation privilégiés par le maître

Nature des travaux	Fréquence	Pourcentage
Devoirs à l'école	98	54,4
Devoirs à la maison	82	45,6
Composition	0	0,0
Total	180	100,0

Les devoirs sont les principaux procédés d'évaluation utilisés par les enseignants. Certains de ces devoirs sont faits à l'école avec le maître pour un peu plus de 54% et le reste regroupe les devoirs que les élèves doivent traiter à la maison avec éventuellement l'aide des parents ou d'un répétiteur. Que les devoirs se fassent à l'école et à la maison nous paraît efficace par rapport au souhait d'obtenir une évaluation qui soit au service de l'apprentissage. Mais ce qui semble ne pas refléter la réalité c'est lorsqu'on fait croire que les compositions ne sont pas courantes dans le système scolaire guinéen (celles-ci se tiennent habituellement au terme de chaque trimestre).

Tableau CLXVI : Expression des résultats d'évaluation

Expression des résultats	Fréquence	Pourcentage
Notes chiffrées	16	8,9
Appréciation écrites	5	2,8
Commentaires	9	5,0
Notes et appréciations écrites	141	78,3
Notes et commentaires	0	0,0
Appréciations et commentaires	2	1,1
Les trois à la fois	7	3,9
Total	180	100,0

Les résultats du tableau ci-dessus attestent que les notes chiffrées et l'appréciation écrite constituent les formes essentielles de l'expression des résultats d'évaluation. Mais pour que cette expression

serve davantage les apprentissages, elle devrait aboutir à des commentaires sur les erreurs, les imperfections constatées et les mesures à observer pour les corriger.

Tableau CLXVII : Identification des correcteurs des productions d'élèves

Correcteurs des productions	Fréquence	Pourcentage
Le maître seul ou un suppléant	35	19,4
Les élèves au tableau avec l'aide du maître	129	71,7
Les élèves au tableau sans l'aide du maître	5	2,8
Les élèves par échange de copies	11	6,1
Total	180	100,0

La plupart du temps (près de 72% des cas), ce sont les élèves qui corrigent leurs productions au tableau avec l'aide du maître. La correction par le maître ou un suppléant arrive dans près de 20% des cas. Maintenant, quel que soit les correcteurs, l'espoir que cette correction devienne une aide efficace pour l'apprentissage repose sur le fait qu'elle donne le temps de s'attarder sur chaque copie en identifiant les erreurs commises avec des suggestions pour les corriger. Une autre méthode qui serait efficace pour que l'évaluation joue ce rôle d'aide, mais qui est moins utilisée par les enseignants, est l'échange de copies entre les pairs (que sur la base d'un corrigé-type par exemple, un élève donné corrige la production de son camarade).

Tableau CLXVIII : Culture de la correction des erreurs des élèves

Réponse	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	19	52,8	52,8
Non	17	47,2	47,2
Total	36	100,0	100,0

C'est un peu plus de la moitié des élèves (53%) qui soutient que la correction donne l'occasion de revenir sur les erreurs commises par les élèves. Pour que l'évaluation serve davantage les apprentissages, il faudrait que l'identification et la correction des erreurs soient ancrées dans les pratiques de tous les enseignants.

Tableau CLXIX : Procédés de correction des erreurs des élèves

Procédés	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
CORRECTION EN GRAND GROUPE	11	30,6	55,0
CORRECTION INDIVIDUELLE	2	5,6	10,0
EXPLICITATION DE LECONS	5	13,9	25,0
REPRISE DES TRAVAUX	1	2,8	5,0
SOULIGNE SIMPLEMENT LES ERREURS	1	2,8	5,0
Total	20	55,6	100,0
NON REPONSE	16	44,4	
Total	36	100,0	

Pour ceux des enseignants qui reviennent sur les erreurs des élèves, la correction en grand groupe (55%) et l'explicitation des leçons (25%) demeurent les stratégies privilégiées.

Tableau CLXX : Acteurs de la correction des erreurs

Correcteurs des erreurs	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
AVEC L'ASSISTANCE DU MAITRE	16	44,4	84,2
ENTRE PAIRS	3	8,3	15,8
Total	19	52,8	100,0
NON REPONSE	17	47,2	
Total	36	100,0	

La correction des erreurs se fait régulièrement par les élèves avec l'assistance du maître (84%) et quelque fois entre pairs (16%).

Tableau CLXXI : Rôle des résultats d'évaluation

Rôle des résultats	Fréquence	Pourcentage
Aide pour surmonter les difficultés d'apprentissage	126	70,0
Vérifier la position de l'élève au sein de votre groupe	37	20,6
Vérifier la position de l'élève par rapport au seuil de réussite	7	3,9
Obtenir des notes à verser dans le bulletin de l'élève	0	0,0
Décidez du passage de l'élève en classe supérieure	10	5,6
Total	180	100,0

Nombreux sont les élèves qui pensent que les résultats d'évaluation aident à surmonter les difficultés d'apprentissage (70%) et dans de moindres proportions ils soutiennent que ces résultats servent à positionner l'élève au sein du groupe d'élèves auquel il appartient (21%) ou à décider de son passage en classe supérieure (6%). On comprend ainsi que de l'avis des élèves, les résultats d'évaluation des enseignants servent aussi bien l'évaluation formative qui assure la régulation des apprentissages que l'évaluation sommative visant la certification des acquis.

Tableau CLXXII : Perception des élèves à l'égard de l'évaluation du maître

Perception des élèves	Fréquence	Pourcentage
Une punition infligée par le maître	7	3,9
Une aide pour mieux apprendre les leçons	167	92,8
Juste pour obtenir des notes à inscrire sur mon bulletin	6	3,3
Total	180	100,0

Un peu plus de 9 élèves sur 10 perçoivent l'évaluation comme étant une aide à l'apprentissage au lieu d'être une punition ou une occasion pour juste obtenir des notes à verser dans le dossier. Ce qui représente une perception positive de l'évaluation à l'égard du besoin d'aide à l'apprentissage.

Tableau CLXXIII : Commentaires des élèves au sujet de l'évaluation faites par le maître

Commentaires des élèves	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Cours de renforcement	1	2,8	4,3
Donner frequement des exercices aux eleves	5	13,9	21,7
Non reponse	17	47,2	73,9
Total	23	63,9	100,0
Non pertinente	13	36,1	
Total	36	100,0	

Les élèves interrogés n'ont pas été prolifiques en commentaires supplémentaires au sujet des pratiques d'évaluation. Les rares qui en ont fait, estiment qu'il faille donner aux élèves suffisamment d'exercices.

4.7. REPONSES AUX QUESTIONS ET VERIFICATION DE L'HYPOTHESE

Vérifier si les pratiques d'évaluation à l'élémentaire guinéen sont au service des apprentissages des élèves de ce cycle constituait la principale préoccupation de cette recherche. La littérature ayant révélé que c'est à travers ses dimensions diagnostique et formative que l'évaluation peut servir les apprentissages, les questions spécifiques se sont articulées autour de ces deux types d'évaluation.

Les informations recueillies auprès des enseignants, des élèves et des administrateurs, à travers des questionnaires, des entretiens et l'analyse des matériels d'enseignement ou l'observation de pratiques des enseignants permettent de conclure que ces évaluations peinent à assurer efficacement cette noble fonction d'aide à l'apprentissage, en ce sens que les résultats attestent essentiellement que :

- ✓ l'évaluation diagnostique dont la fonction est l'orientation des élèves et du processus pédagogique n'est pas ancrée dans les pratiques des enseignants et pour cause :
 - leurs premières évaluations arrivent tardivement (souvent au-delà du premiers mois de cours) et elles sont toujours centrées sur les apprentissages de l'année en cours ; ce qui signifie que s'assurer de la disponibilité des préalables nécessaires à un bon cheminement dans le nouveau programme ne fait pas partie de leurs habitudes d'évaluation ;
 - aussi, indépendamment de la nature des difficultés observées, du nombre d'élèves qui en souffrent et du degré de persistance de ces difficultés, les remèdes qui reviennent sont essentiellement les cours de rattrapage, davantage de devoirs et le tutorat ; on se soucie peu de savoir si ses difficultés sont d'ordre académique ou psychosocial afin de trouver les solutions les plus appropriées.

Ces deux observations confirment l'hypothèse de travail qui stipule que : « l'évaluation diagnostique, telle qu'elle est pratiquée dans les écoles, ne s'inscrit pas dans une démarche de réorientation du processus pédagogique » ; d'ailleurs, il n'est même pas exagéré de dire que ce type d'évaluation n'est pas ancré dans les habitudes des enseignants.

Quant à l'évaluation formative, dont la fonction est la régulation des apprentissages afin d'aider les élèves à mieux apprendre, on peut soutenir qu'elle se fait de toute façon, dans la mesure où toutes les évaluations des enseignants de ce cycle n'aboutissent pas forcément à des notes qui seront versées dans le dossier de l'élève en vue de sa promotion ou de sa certification. Cependant, ces évaluations qu'on peut qualifier de formatives peinent à déboucher sur des feedbacks complets avec des commentaires susceptibles d'aider les élèves à percevoir leurs forces et leurs faiblesses, la nature et l'origine des erreurs qu'ils commettent, ainsi que les voies et moyens pour corriger ces erreurs.

4.8. DIFFICULTES RENCONTREES

La pandémie liée au coronavirus a entraîné un réajustement de la planification initiale, en raison de la reprise différée des cours entre le CM2 et les autres niveaux de l'élémentaire. En raison de cette situation, la recherche a été réalisée en deux temps (d'abord à Conakry, puis à l'intérieur du pays), avec les difficultés qui s'y rattachent. Alors qu'on prévoyait 30 enseignants par niveau (CP2, CE2 et CM2) pour un total de 90 enseignants, le réajustement a entraîné l'introduction du CM1 dans l'étude et une sous-représentation de ceux du CM2 (12 au lieu de 30). La différence a été comblée par l'introduction du CM1 à l'intérieur avec 24 enseignants.

Ce réajustement a conduit à une augmentation de l'effectif des enseignants à observer et dont le matériel d'enseignement doit être également évalué (cet effectif évolue de 60 à 66 (12 à Conakry et 54 à l'intérieur du pays).

Du côté du financement, la sous-estimation des coûts et le temps mis pour obtenir la première tranche du budget ont empêché la collecte des données avant la fermeture des écoles, intervenue en mars 2019, en raison de la recrudescence du nombre de personnes testées positives à la Covid19.

De plus, les mesures de ripostes ayant entraîné la réduction du nombre de passagers dans les véhicules de transport en commun et conséquemment le doublement des tarifs de transport, ainsi que l'état des routes elles-mêmes ont créé beaucoup de souci au moment de la collecte des données.

4.9. CONTRIBUTION A L'AVANCEMENT DES CONNAISSANCE

La recherche a eu le mérite de rendre compte de l'importance des évaluations diagnostique et formative dans des pratiques d'évaluations visant l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves. Elle dit aussi que les pratiques d'évaluation actuellement en vigueur à l'élémentaire guinéen ne semblent pas favoriser cette amélioration, dans la mesure où ces deux types d'évaluation souffrent énormément dans leurs mises en œuvre. Elle suggère aussi, pour que ces pratiques s'améliorent, d'envisager des formations de renforcement des capacités des enseignants en évaluation des apprentissages.

4.10. SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS

Les recommandations qui découlent de cette étude s'adressent particulièrement aux administrateurs scolaires, aux enseignants et aux parents.

Aux **administrateurs scolaires**, il est demandé de :

- ✓ planifier et mettre en œuvre des formations de renforcement des capacités des enseignants en évaluation des apprentissages, spécifiquement en évaluations diagnostique et formative ;
- ✓ évaluer régulièrement le matériel d'enseignement des enseignants pour s'assurer que ces deux types d'évaluation sont pris en compte dans leurs documents de planification (préparation de leçons et autres supports didactiques) ;
- ✓ observer fréquemment les pratiques des enseignants pour s'assurer que les phases de réinvestissement et de bilan des leçons sont rigoureusement mis en œuvre ;
- ✓ analyser les feedbacks offerts aux élèves ou portés sur leurs productions à la suite des activités d'évaluations, pour apprécier leur efficacité au regard d'un besoin d'amélioration des apprentissages ;
- ✓ apporter à leur tour tout le feedback nécessaire à chaque enseignant afin de l'aider à améliorer ses propres pratiques d'évaluation pour qu'elles servent davantage les apprentissages.

Quant aux enseignants, les résultats suggèrent les actions suivantes :

- ✓ pratiquer l'évaluation diagnostique au début de chaque cours ou en cas de difficultés persistante chez certains élèves de la classe en vue de :
 - identifier les préalables disponibles ou conférer ces préalables pour améliorer les chances de réussite dans le nouveau programme ;
 - déterminer d'éventuelles origines extrascolaires de difficultés d'apprentissage qu'éprouvent certaines catégories d'élèves en vue de les aider à les surmonter.
- ✓ améliorer la qualité des feedbacks qu'ils offrent aux élèves à l'occasion de l'évaluation formative par l'identification des erreurs, l'analyse des causes de ces erreurs et l'indication aux élèves de pistes susceptibles d'aider à la correction des erreurs et conséquemment à l'amélioration des apprentissages ;
- ✓ traiter avec les élèves suffisamment d'exercices et de devoirs en classe ;
- ✓ donner régulièrement des travaux pour la maison ;
- ✓ diversifier les méthodes de correction des productions en valorisant l'autocorrection, la correction par les pairs et la correction collective au tableau ;
- ✓ élaborer et diffuser dès la première rencontre un plan de cours qui informent les élèves sur les intentions du cours, les contenus à faire apprendre avec le calendrier de mise en œuvre,

la formule pédagogique et surtout les types d'évaluation (diagnostique, formative et sommative), les procédés et les critères et les échéanciers de l'évaluation sommative, entre autres ;

- ✓ communiquer régulièrement avec les parents au sujet de la performance et du cheminement d'apprentissage des élèves.

Les recommandations essentielles faites aux **parents** sont :

- ✓ assurer un suivi constant et régulier de leurs enfants par rapport aux travaux à domicile ;
- ✓ être en contact permanent avec l'école pour échanger sur la conduite à adopter pour réussir un meilleur accompagnement des élèves vers la réussite.

CONCLUSION

En tant que troisième volet de la didactique, l'évaluation des apprentissages fait partie des pratiques des enseignants de l'élémentaire guinéen. Ils la font d'ailleurs très fréquemment, très souvent au quotidien ou à l'occasion de chaque leçon et souvent à plusieurs étapes du déroulement de celle-ci (au début pour évaluer les prérequis, au milieu à l'occasion des activités de réinvestissement pour une consolidation des acquis et à la fin pour faire le bilan de la leçon).

En dehors des examens traditionnels de fin de semestre ou de fin d'année, les enseignants utilisent différents procédés d'évaluation dont les devoirs et les exercices qu'ils traitent en classe avec les élèves et d'autres qu'ils leur donnent pour la maison.

La question qui se pose et pour laquelle cette étude a tenté de trouver des éléments de réponse était de vérifier si ces différentes évaluations servent efficacement les apprentissages en constituant elles-mêmes des occasions opportunes pour une progression continue dans le cheminement d'apprentissages des élèves de l'élémentaire.

Les réponses fournies par les répondants (encadreurs pédagogiques, enseignants et élèves de l'élémentaire) et les résultats de l'analyse des matériels d'enseignement et d'observation des pratiques convergent vers l'incapacité des pratiques actuelles d'évaluation à contribuer à l'amélioration souhaitée des apprentissages des élèves. Cette incapacité découle de la non intégration de l'évaluation diagnostique dans les pratiques d'évaluation et de la difficulté des enseignants à offrir aux élèves un feedback complet et efficace, susceptible de stimuler la régulation de leurs apprentissages.

Les résultats recommandent une formation systématique de tous les enseignants de l'élémentaire en évaluation des apprentissages, afin de les aider à pratiquer des évaluations qui soient au service de cet apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- AIRASIAN P. W. & RUSSELL M. K. (2008).** *Classroom assessment: concepts and applications* [6e éd.]. Boston : Burr Ridge.
- ALLAL, L. et al. (2008).** *Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située.* Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30 (2008) 3, S. 465-482urn:nbn:de:0111-opus-42291 ?
- ALLAL, L. (1979).** *Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application.* Berne, Suisse : Peter Lang.
- COTE, E. (1998).** *Pratiques d'évaluation des apprentissages et engagement de l'élève par rapport à la matière qui lui est enseignée.* Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Sainte-Foy.
- DIALLO, T.M., DIALLO, M.A., DIAOUNE, T.M (2013),** *L'évaluation des apprentissages dans les ENI.*
- FATIHI, M. (2011).** *L'évaluation des apprentissages : essai de typologie.* In *Cahiers de l'Education et de la Formation* n° 4. Po. Conseil Supérieur de l'Enseignement, Rabat, Maroc, Février 2011.
- STIGGINS, R. (2014).** *Improve assessment literacy outside of schools too.* Phi Delta Kappan, Sage publications.
- ISABEL, B. (2000).** *Les changements de pratique d'évaluation des apprentissages chez les enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial : une étude de cas dans un collège.* Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- LEGENDRE, R. et al (2005).** *Le dictionnaire actuel de l'éducation.* 3^e édition, Guérin, Montréal.
- LEGENDRE, R. et al (1993).** *Dictionnaire actuel de l'éducation.* 2^e édition, Guérin, Montréal.
- MEQ (2003),** *Politique d'évaluation des apprentissages, Formation générale et des adultes, Formation professionnelle.* Publication officielle
- MEYER et al (1993).** *Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualisation.*
- MORRISSETTE, J. (2002).** *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel depuis 1981.* Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.
- MUSIAL, M., PRADERE, F. & TRICOT, A. (2012).** *Comment concevoir un enseignement ?* De Boeck Bruxelles
- OSWALT, STEVEN G. (2013).** *Identifying formative assessment in classroom instruction: creating an instrument to observe use of formative assessment in practice. Dissertation in education in curriculum and instruction.* Boise : Boise State University.
- REY O. FEYFANT A. (2014).** *Évaluer pour (mieux) former. Dossier de veille de l'IFÉ, n°94, septembre.* Lyon : ENS de Lyon En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=94&lang=fr>
- SCALLON, G. (2004),** *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences,* Québec, Éditions du renouveau pédagogique Inc.
- SCALLON, G. (2000).** *L'évaluation formative.* Québec, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- STOBART, G. (2011)** « *L'évaluation pour les apprentissages* » : *d'une expérimentation locale à une politique nationale* », *Revue française de pédagogie*
- IFE (Institut Français de l'Education) N°94, sept. 2014),** *Les principes de l'évaluation formative (CERI/OCDE)* p. 20

ANNEXES

Annexe I : Chronogramme des activités

N°	Désignation	Participant s	Nombre jours	Période	Observation
Conceptualisation de l'étude					
1	Echantillonnage (Ecoles + élèves)	2	1	07 Septembre 2019	
2	Elaboration des outils d'enquête (questionnaire, grille d'observation, grille d'analyse du matériel, guide d'entretien individuel et guide focus)	5	10	Octobre et Septembre 2019	
3	Validation des Outils (questionnaire, grille d'observation et d'analyse documentaire, guide focus)	5	1	05 Décembre 2019	
4	Préparation d'un guide pour la collecte des données	2	5	10 au 14 Décembre 2019	
5	Formation des enquêteurs	5	1	23 Juillet 2020	
6	Collecte des données	10	21	Phase I : 27 Juillet au 1 ^{er} Août 2020 Phase I : 1 ^{er} au 15 Septembre 2020	<i>La collecte a été réalisée en deux temps en raison de la reprise différée des cours</i>
8	Préparation des masques de saisie	1	7	20 au 30 Septembre 2020	
7	Codification, saisie et contrôle de qualité de la saisie	4	10	Octobre-Novembre 2020	
		1	5		
9	Traitement et analyse des données	2	10	Décembre 2020	
		2	7		
		1	6		
10	Rédaction du rapport d'évaluation	2	15	Janvier 2021	
		1	10		
		1	5		
11	Finalisation du rapport	1	7	Février 2021	
		1	6		
		1	4		
		1	3		
12	Publication/Diffusion sous forme d'article scientifique	2	5	Mars à Avril 2021	

Note : La crise liée à la pandémie su Coronavirus a beaucoup impacté sur le chronogramme initial.

Annexe II : Instruments de collecte des données

II.1. Questionnaire enseignant

Préambule

Cher collègue, ce questionnaire est conçu dans le cadre d'une recherche entreprise par l'ISSEG et le MENA et portant sur le thème "De l'évaluation des apprentissages à l'évaluation pour les apprentissages : Etat de la situation à travers les pratiques d'évaluation dans l'enseignement élémentaire guinéen". Vous êtes à nos yeux une source précieuse d'informations susceptible d'être consultée en vue de l'atteinte des résultats escomptés. En acceptant de répondre aux questions à venir, vous aurez apporté une contribution significative pour l'amélioration de notre système éducatif.

Ce questionnaire est totalement anonyme et nous vous garantissons que l'information que nous obtiendrons de vous ne servira qu'aux seules fins de la présente recherche et ne sera pas communiquée à votre hiérarchie.

1. Identification

N°	Questions	Réponse
1	IRE de	
2	DPE/DCE de	
3	DSEE de	
4	EP de	
5	Code école	_ _ _ _ _ _ _ _
6	Code de l'enquêteur	_ E_ N_ _ _ _
7	Code de l'enseignant	_ E_ _ _ _ _
8	Genre	H _ F _
9	Statut de l'école	Public _ Privé _ Communautaire _
10	Zone	Urbaine _ Rurale _
11	Date en jj-mm-aaaa	_ _ _ /_ _ _ /_ _ _
12	Classe : 1=Deuxième Année ; 2=Quatrième année ; 3=Cinquième année 4=Sixième année	_ _
13	Effectif des élèves	Total _ Garçons _ Filles _

2. Questionnaire

2.1 Evaluation diagnostique

2.1.1. Avez-vous l'habitude d'évaluer vos élèves sur les acquis essentiels des programmes de l'année d'avant ?

Oui
Non

Si Oui, à quel moment de l'année le faites-vous ?

Si Oui, à quelles fins le faites-vous ?

Si Non, donnez vos raisons :

2.1.2. En cas de difficultés persistantes chez certains de vos élèves, alors que bien des efforts ont été consentis pour les conduire vers la réussite, que faites-vous habituellement ?

2.2 Evaluation formative/sommative

2.2.1. A quelle fin évaluez-vous vos élèves habituellement ?

2.2.2. A quoi servent les résultats de vos différentes évaluations ?

2.2.3. Avez-vous l'habitude d'évaluer vos élèves avant d'aborder de nouveaux apprentissages ?

Oui Non

Si Oui, à quelles fins le faites-vous ?

Si Non, donnez vos raisons

2.2.4. Dans vos pratiques d'enseignement/évaluation, avez-vous l'habitude d'anticiper ou de prévenir les difficultés d'apprentissage chez vos élèves ?

Oui Non

Si Oui, décrivez votre stratégie :

Si Non, donnez vos raisons :

2.2.5. En cas de difficultés chez une minorité de vos élèves, que faites-vous habituellement ?

2.2.6. En cas de difficultés chez une majorité de vos élèves, que faites-vous habituellement ?

2.2.7. Situez, sur l'échelle ci-dessous, la fréquence de questions posées par vos élèves pendant votre pratique d'enseignement

Mes élèves posent beaucoup de questions

Mes élèves posent assez de questions

Mes élèves posent peu de questions

Mes élèves ne posent pas de questions

2.2.8. En fonction de votre choix, dites les actions que vous entreprenez par la suite.

2.2.9. Dans votre pratique d'évaluation des apprentissages, les élèves jouent-ils un rôle ?

Oui Non

Si Oui, lequel ?

Si Non, pourquoi ?

2.2.10. Vos élèves sont-ils au courant des critères qui seront utilisés pour corriger leurs travaux ou productions ?

Oui Non

Si Oui, à quel moment les élèves sont-ils généralement au courant de ces critères ?

Au lancement de l'activité ou de tâche d'évaluation

Au cours de la réalisation de l'activité ou tâche d'évaluation

Au moment de la correction de leurs travaux/productions

Au moment de la communication des résultats de l'évaluation

A un autre moment (lequel) _____

2.2.11. Si vous avez dit non à la 2.2.10. donnez vos raisons :

2.2.12. Que faites-vous pour susciter l'autonomie de vos élèves ?

2.2.13. Lorsque vous corrigez les travaux de vos élèves, vos feedbacks peuvent être :

Une note avec une appréciation et un commentaire

Une note avec une appréciation sans commentaire

Une note avec un commentaire sans appréciation

Une appréciation et un commentaire sans note

Simplement une note

Simplement une appréciation

Simplement un commentaire

Autre à spécifier _____

2.2.14. Indique la nature des appréciations

2.2.15. Indique la nature des commentaires

2.2.16. Précisez l'objet et la fonction des commentaires et des appréciations

2.2.17. Parmi les procédés d'évaluation ci-dessous, quels sont ceux que vous utilisez plus fréquemment :

Devoirs de classe
Devoirs de maison
L'observation de l'élève en activité
L'échange verbal avec l'élève
Autres (à spécifier) _____

2.2.18. Dans l'évaluation des travaux des élèves, dites parmi ces énoncés, celui qui correspond le mieux à votre pratique.

Je me focalise généralement sur l'exactitude des résultats
Je me focalise généralement sur la démarche utilisée par l'élève
Je prends en compte la démarche et l'exactitude des résultats
Autres (préciser).....

2.2.19. Justifiez votre choix.

2.2.20. Les bilans de vos leçons sont-ils satisfaisants ?

Oui Non

2.2.21. Qu'envisagez-vous habituellement lorsqu'un bilan n'est pas satisfaisant ?

2.3 Autres évaluations

2.3.1. Avez-vous l'habitude d'évaluer vos élèves avant d'aborder une importante division de votre programme (les grands chapitres) ?

Oui Non
Si Oui, à quelles fins le faites-vous ?

Si Non, donnez vos raisons

2.3.2. Dites à quelle occasion attribuez-vous des notes à vos élèves.

Je n'attribue pas de notes
A l'occasion de chacune des évaluations
A l'occasion de certaines évaluations

2.3.3. Si vous avez dit à l'occasion de certaines évaluations, dites lesquelles ?

2.3.4. Si vous attribuez des notes, dites à quoi elles servent habituellement ?

2.4 Questions complémentaires

2.4.1. En réalité pourquoi évaluez-vous les apprentissages de vos élèves ?

2.4.2. Comment réussir une évaluation qui soit au service de l'apprentissage, c'est-à-dire une évaluation susceptible d'aider à l'amélioration du rendement scolaire des élèves ?

2.4.3. cet égard qu'est-ce vous comptez améliorer/changer dans vos pratiques actuelles d'évaluation afin que celles-ci soient davantage au service de l'apprentissage chez vos élèves ?

Merci pour votre collaboration

II.2. Questionnaire personnel d'encadrement

(Directeurs d'écoles et Conseillers pédagogiques maîtres formateurs)

Préambule

Cher collègue, ce questionnaire est conçu dans le cadre d'une recherche entreprise par l'ISSEG et le MENA et portant sur le thème "De l'évaluation des apprentissages à l'évaluation pour les apprentissages : Etat de la situation à travers les pratiques d'évaluation dans l'enseignement élémentaire guinéen". Vous êtes à nos yeux une source précieuse d'informations susceptible d'être consultée en vue de l'atteinte des résultats escomptés. En acceptant de répondre aux questions à venir, vous aurez apporté une contribution significative pour l'amélioration de notre système éducatif.

Ce questionnaire est totalement anonyme et nous vous garantissons que l'information que nous obtiendrons de vous ne servira qu'aux seules fins de la présente recherche sans être à aucun moment transmise à votre hiérarchie.

3. Identification

N°	Questions	Réponse
1	IRE de	
2	DPE/DCE de	
3	DSEE de	
4	EP de	
5	Code école	□□□□□□□□
6	Code de l'enquêteur	□E□N□□□□
7	Statut de l'école	Public □□ Privé □□ Communautaire □□
8	Zone	Urbaine □□ Rurale □□
9	Date en jj-mm-aaaa	□□/□□/□□□□
10	Répondant	DE □□ CPMF □□
11	Code du répondant	□A□□□□
12	Genre	H □□ F □□

4. Questionnaire

Consigne : Pour chacune des questions qui suivent, cochez dans la case qui correspond à votre choix ou écrivez votre réponse à la place indiquée.

2.1. Suivi des enseignants

2.1.1. A quelle fréquence évaluez-vous le matériel d'enseignement de vos enseignants (préparation de leçons et ressources didactiques) ?

- Par jour
- Par semaine
- Par mois
- Par trimestre
- Par semestre

2.1.2. Si vous évaluez le matériel d'enseignement, dites comment cette évaluation est faite ?

2.1.3. Quel bénéfice l'enseignant tire de cette évaluation ?

2.1.4. En moyenne, combien de pratiques d'enseignement réussissez-vous à observer par mois ?

- Moins de 10
- 10 à 20
- Plus de 20

2.1.5. Quelle proportion d'enseignants classez-vous dans chacune des catégories suivantes (**indiquez le pourcentage dans chaque cas**) ?

- Pratique avec aisance _____%
- Pratique avec peu de difficultés _____%
- Pratique avec assez de difficultés _____%
- Pratique avec d'énormes difficultés _____%

Total = 100 %

2.2. Evaluation diagnostique

- 2.2.1. A quel moment de la progression arrive la première évaluation des élèves chez la majorité de vos enseignants ?

- 2.2.2. Cette première évaluation porte sur quoi ?
Des apprentissages de l'année précédente
Des apprentissages de l'année en cours
Des apprentissages à venir
- 2.2.3. Qu'envisage le maître, lorsque les résultats des élèves à cette première évaluation sont faibles ?

2.3. Evaluation formative/sommative

- 2.3.1. Par la suite, à quelle fréquence évaluent-ils les apprentissages de leurs élèves ?
Quotidiennement
Hebdomadairement
Mensuellement
Trimestriellement
- 2.3.2. Parmi les procédés d'évaluation ci-dessous, quels sont les deux procédés les plus fréquemment utilisés par vos enseignants ?
Devoirs de classe
Devoirs de maison
Observation de l'élève en activité
Echange verbal avec l'élève
Autres (à spécifier) _____
- 2.3.3. En considérant les résultats de leurs élèves à ces différentes évaluations, qu'est-ce qu'ils envisagent comme actions lorsque les élèves sont majoritairement :
Très performants _____
Moyennement performants _____
Pas du tout performants _____
- 2.3.4. Quels rôles vos enseignants attribuent-ils à chacun de ces acteurs par rapport à l'évaluation des apprentissages ?
a. L'enseignant lui-même

b. L'élève

c. Le parent/tuteur

- 2.3.5. Comment s'effectue la correction des productions des élèves ?
Individuelle (maître seul)
Individuelle (tierce personne)
Individuelle (élève s'autoévalue)
Collective (maître et élève)
Collective (maître et groupe classe)
Collective (maître et ses pairs enseignants)
Autre (spécifier) _____
- 2.3.6. Quand l'élève n'est pas associé à la correction de sa production, reçoit-il un feedback ?
Oui Non

Si Oui, Comment ?

Si Non, Pourquoi ?

2.3.7. Quelles recommandations faites-vous pour que l'évaluation soit davantage au service de l'apprentissage de l'élève ?

Merci pour votre collaboration

II.3. Grille d'analyse du matériel d'enseignement

1. Identification

N°	Questions	Réponse
1	IRE de	
2	DPE/DCE de	
3	DSEE de	
4	EP de	
5	Code école	_ _ _ _ _ _ _ _ _ _
6	Code de l'enquêteur	_E_ _N_ _ _ _
7	Code de l'enseignant	_E_ _ _ _ _
8	Genre de l'enseignant	H _ _ F _ _
9	Statut de l'école	Public _ _ Privé _ _ Communautaire _ _
10	Zone	Urbaine _ _ Rurale _ _
11	Date en jj-mm-aaaa	_ _ _ / _ _ _ / _ _ _
12	Classe : 1=Quatrième année ; 2=Cinquième année ; 3=Sixième année	_ _
13	Effectifs des élèves	Total _ _ _ _ _ Garçons _ _ _ _ Filles _ _ _ _
14	Matière enseignée 1=Français 2=Mathématiques 3=sciences naturelles 4=Histoire 5=Géographie 6= Autre (à préciser) _____	_ _
15	Titre de la leçon précédente	_____ _____
16	Titre de la nouvelle leçon	_____ _____
17	Titre de la leçon suivante	_____ _____

1. Grille d'analyse du matériel d'enseignement

Analyse le matériel d'enseignement de l'enseignant (préparation de leçons, ressources didactiques et autres supports) et exprime ton niveau d'accord au regard de chacun des énoncés de cette grille. Pour cela coche dans la case qui correspond à ton choix en toute objectivité.

- | | |
|---------------------------------------------------------|------------------------|
| Si tu es totalem ent d'accord avec l'énoncé, | coche sous le 4 |
| Si tu es plutôt d'accord avec l'énoncé, | coche sous le 3 |
| Si tu es plutôt en désaccord avec l'énoncé, | coche sous le 2 |
| Si tu es totalem ent en désaccord avec l'énoncé, | coche sous le 1 |

N°	Enoncés	Echelle			
		4	3	2	1
1	Les préparations de leçons respectent les cinq pas didactiques				
2	Toutes les ressources didactiques nécessaires aux leçons ont été mobilisées par l'enseignant				
3	Toutes les ressources didactiques prévues sont susceptibles d'aider à la compréhension des leçons				
5	Les prérequis font toujours références aux apprentissages précédents				
6	Les mises en situation prévues sont en relation avec les apprentissages à venir				
7	Les objectifs/compétences sont toujours clairement définis				
8	Les objectifs/compétences sont toujours en cohérence avec le programme officiel				
9	Les apports notionnels prévus sont toujours en cohérences avec les objectifs/compétences				
10	Les apports notionnels prévus couvrent toujours l'essentiel des apprentissages visés par les leçons				
11	Les activités de réinvestissement prévues reviennent toujours sur l'essentiel des apprentissages visés par les leçons				
12	Les activités de réinvestissement prévues sont toujours susceptibles d'aider à la consolidation des acquis				
13	Les activités de réinvestissement prévues sont toujours susceptibles d'aider au transfert des acquis à d'autres situations				
14	Les questions prévues pour les bilans des leçons sont toujours reliées aux objectifs/compétences				
15	Les questions prévues pour les bilans des leçons couvrent toujours l'essentiel des apprentissages				
16	Les questions prévues pour les bilans des leçons peuvent stimuler la compréhension des leçons				
17	Les épreuves d'examens mensuels/trimestriels couvrent l'essentiel des apprentissages prévus pour le mois/trimestre				
18	Les corrigés-types des travaux des élèves sont habituellement prévus				
19	Les meilleures productions d'élèves sont affichées en classes				
20	Des travaux à domicile sont régulièrement prévus				
21	Les travaux à domicile sont susceptibles d'aider à la consolidation des acquis des élèves				
22	Les travaux à domicile aident à l'anticipation des apprentissages à venir				

23 Peut-on conclure que les activités d'évaluation, telles qu'envisagées, peuvent offrir aux élève l'occasion de mieux apprendre ?

Oui / _____ /

Non / _____ /

Justifiez votre réponse : _____

Autres commentaires : _____

II.4. Grille d'observation d'une leçon

1. Identification

N°	Questions	Réponse
1	IRE de	
2	DPE/DCE de	
3	DSEE de	
4	EP de	
5	Code école	□□□□□□□□
6	Code de l'enquêteur	□E□N□□□
7	Code de l'enseignant	□E□□□□
8	Genre de l'enseignant	H □□ F □□
9	Statut de l'école	Public □□ Privé □□ Communautaire □□
10	Zone	Urbaine □□ Rurale □□
11	Date en jj-mm-aaaa	□□/□□/□□□
12	Classe : 1=Quatrième année ; 2=Cinquième année ; 3=Sixième année	□□
13	Effectifs des élèves	Total □□□□ Garçons □□□ Filles □□□
14	Matière enseignée 1=Français 2=Mathématiques 3=sciences naturelles 4=Histoire 5=Géographie 6= Autre (à préciser) _____	□□
15	Titre de la leçon précédente	_____ _____
16	Titre de la nouvelle leçon	_____ _____
17	Titre de la leçon suivante	_____ _____

2. Grille d'observation

Observe la pratique de l'enseignant en exprimant ton niveau d'accord au regard de chacun des énoncés de cette grille. Pour cela coche dans la case qui correspond à ton choix en toute objectivité.

Si tu es totalemment d'accord avec l'énoncé,	coche sous le 4
Si tu es plutôt d'accord avec l'énoncé,	coche sous le 3
Si tu es plutôt en désaccord avec l'énoncé,	coche sous le 2
Si tu es totalemment en désaccord avec l'énoncé,	coche sous le 1

N°	Enoncés	Echelle			
		4	3	2	1
1	La présentation de la leçon respecte les cinq pas didactiques				
2	Les ressources utilisées aident à la concrétisation/compréhension de toute la leçon				
3	Les prérequis évoqués font référence aux apprentissages précédents				
4	Les difficultés constatées au niveau des prérequis font l'objet d'une rétroaction formative				
5	La mise en situation est réussie et est en relation avec les apprentissages à venir				
6	Les objectifs/compétences sont clairement énoncés				
7	Les apports notionnels sont en cohérence avec les objectifs/compétences				
8	Les apports notionnels couvrent l'essentiel des apprentissages visés par la leçon				
9	Les activités de réinvestissement reviennent sur l'essentiel des apprentissages visés par la leçon				
10	Les activités de réinvestissement aident à la consolidation des acquis				
11	Les activités de réinvestissement aident au transfert des acquis à de nouvelles situations-problèmes				
12	Les questions de l'enseignant à l'étape du bilan de la leçon sont reliées aux objectifs/compétences				
13	Les questions de l'enseignant à l'étape du bilan de la leçon couvrent l'essentiel des apprentissages				
14	Seul l'enseignant apporte des amendements aux réponses erronées ou incomplètes des élèves				
15	Les pairs sont régulièrement sollicités pour les réponses des élèves qui nécessitent des amendements				
16	Les élèves ont l'occasion de poser suffisamment de questions en rapport avec la leçon				
17	Les questions des élèves obtiennent de l'enseignant des réponses claires et précises				
18	Les élèves sont souvent sollicités pour répondre aux questions posées par leurs pairs				
19	Les réponses des élèves sont complétées et amandées par l'enseignant, si nécessaire				
20	La clôture de la leçon anticipe les apprentissages à venir				

21 L'évaluation donne-t-elle aux élèves l'occasion d'améliorer leurs apprentissages ?

Oui / _____ /

Non / _____ /

Justifiez votre réponse :

Autres commentaires au sujet des pratiques d'évaluation des enseignants :

II.5. Grille d'analyse du cahier d'activité des élèves

1. Configurations des FB

Code école : |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

Code élève |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

Code de l'enquêteur |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

4.6 Forme des FB

Sous quelles formes se présentent les FB donnés aux élèves par rapport au travail qui leur a été demandé ?

Différentes possibilités : 1- le feedback (FB) se réduit uniquement à une note globale, 2- Le FB indique les bonnes et/ou les mauvaises réponses, 3- Le FB indique les bonnes réponses et demande aux élèves de reprendre les items manqués, 4- Le FB porte sur l'analyse des erreurs avec indication des moyens pour les surmonter, 5- Autre(s) à préciser

T1 : 1 2 3 4 5 (Autre :)

T2 : 1 2 3 4 5 (Autre :)

T3 : 1 2 3 4 5 (Autre :)

T4 : 1 2 3 4 5 (Autre :)

T5 : 1 2 3 4 5 (Autre :)

4.7 Richesse en informations des FB

Avec quel niveau de précision se présentent les FB ?

Différentes possibilités : 1- soulignement/un commentaire vague, 2- La réponse exacte, 3- La réponse exacte avec indices pour y parvenir, 4- Autre(s)

T1 : 1 2 3 4 (Autre :)

T2 : 1 2 3 4 (Autre :)

T3 : 1 2 3 4 (Autre :)

T4 : 1 2 3 4 (Autre :)

T5 : 1 2 3 4 (Autre :)

2. Dimensions affectives des FB

Dans quelle mesure les FB préservent-ils la vie affective de l'élève ?

Différentes possibilités : 1- Dépréciation/ironie ; 2- Valorisation, 3- encouragement, 4- Autre(s)

T1 : 1 2 3 (Autre :)

T2 : 1 2 3 (Autre :)

T3 : 1 2 3 (Autre :)

T4 : 1 2 3 (Autre :)

T5 : 1 2 3 (Autre :)

II.6. Guide focus élèves

1. Composition du Focus

Code école : |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

Code Focus : |_|F|_|_|_|_|

Code enquêteur |_|E_|_|N_|_|_|_|

Elèves	Genre	Age (y compris l'année en cours)	Niveau	Début scolarité primaire
1				
2				
3				
4				
5				
6				

Préambule : Pour vérifier votre niveau de compréhension des leçons qu'il vous dispense, le maître vous soumet à différentes formes d'évaluations. Celles-ci peuvent être des interrogations écrites ou orales, des compositions, des examens etc... Nous allons décrire ensemble ces pratiques d'évaluation du maître et l'usage qu'il en fait des notes que vous obtenez à l'occasion de ces évaluations.

2. Guide

2.1 Evaluation diagnostique

2.1.1. Pour ces matières fondamentales, indiquez à quel moment a eu lieu la première évaluation cette année ?

Matière	1 ^{re} leçon	2 ^e leçon	3 ^e leçon	Après un mois	Au-delà
Français					
Mathématiques					
Sciences d'observation					

2.1.2. Les épreuves de cette première évaluation portaient sur quoi (recueillir les statistiques par catégorie de réponse) ?

a. Elèves du CM1

i. Leçons de la 4^{ème} année /____/

ii. Leçons précédentes (5^{ème} année) /____/

iii. Autre (spécifier) _____ /____/

b. Elèves du CM2

i. Leçons de la 5^{ème} année /____/

ii. Leçons précédentes (6^{ème} année) /____/

iii. Autre (spécifier) _____ /____/

2.1.3. Selon vous, comment étaient les résultats dans l'ensemble (recueillir les statistiques par catégorie de réponse) ?

Faibles /____/

Moyens /____/

Forts /____/

2.1.4. Au regard des résultats d'une majorité d'élèves à cette première évaluation, qu'est-ce que le maître a fait ou vous a fait faire aux élèves :

Faibles ? _____

Moyens ? _____

Forts ? _____

2.1.5. Lorsqu'un ou une de vos camarades éprouve des difficultés particulières dans son cheminement d'apprentissage, qu'envisage le maître pour l'aider à les surmonter ?

2.2 Evaluation formative/sommative

2.2.1. Après la première évaluation, à quelle fréquence avez-vous fait d'autres évaluations (recueillir les statistiques par catégorie de réponse) ?

Chaque leçon /_____/

Chaque jour /_____/

Chaque semaine /_____/

Chaque mois /_____/

Autre (spécifier) _____

2.2.2. A quelle étape de la leçon, êtes-vous souvent évalués (recueillir les statistiques par catégorie de réponse) ?

Au début seulement /_____/

Au milieu seulement /_____/

A la fin seulement /_____/

Au début et au milieu /_____/

Au début et à la fin /_____/

Au milieu et à la fin /_____/

A chacune des trois étapes /_____/

2.2.3. Parmi les travaux ci-dessous, dites ceux que vous réalisez le plus souvent (recueillir les statistiques par catégorie de réponse) :

Devoirs à l'école /_____/

Devoirs à la maison /_____/

Composition /_____/

Autre (spécifier) _____

2.2.4. Que fait le maître lorsqu'à l'issue d'une évaluation, vous obtenez des résultats :

- a. Faibles ? _____
- _____
- b. Moyens ? _____
- _____
- c. Forts ? _____
- _____

2.2.5. Les résultats de vos évaluations sont toujours exprimés sous forme de (recueillir les statistiques par catégorie de réponse) :

Notes chiffrées /_____/

Appréciations écrites /_____/

Commentaires /_____/

Notes et appréciations /_____/

Notes et commentaires /_____/

Appréciations et commentaires /_____/

Les trois à la fois /_____/

2.2.6. La correction des productions des élèves est prioritairement faite par (recueillir les statistiques par catégorie de réponse) :

Le maître seul ou un suppléant /_____/

Les élèves au tableau avec l'aide du maître /_____/

Les élèves au tableau sans l'aide du maître /_____/

Les élèves par échange de copies /_____/

2.2.7. A l'issue des évaluations, avez-vous l'occasion de revenir sur vos erreurs en vue de les corriger ?

Oui /_____/ Non /_____/

Si Oui, Comment

Si Oui, vous le faites avec qui ?

Si non, pourquoi ?

2.2.8. Les résultats des évaluations sont surtout utilisés par le maître pour (recueillir les statistiques par catégorie de réponse) :

Vous aidez à surmonter les difficultés d'apprentissage	/ _____ /
Vérifier votre position au sein de votre groupe classe	/ _____ /
Vérifier votre position par rapport au seuil de réussite	/ _____ /
Obtenir des notes à verser dans le bulletin de l'élève	/ _____ /
Décidez de votre passage en classe supérieure	/ _____ /
Autre (spécifier) _____	/ _____ /

2.2.9. Pour vous, l'évaluation du maître ressemble à quoi (recueillir les statistiques par catégorie de réponse)?

Une punition infligée par le maître	/ _____ /
Une aide pour mieux apprendre les leçons	/ _____ /
Juste pour obtenir des notes à inscrire sur mon bulletin	/ _____ /
Autre (spécifier) _____	

2.2.10. Autre commentaires au sujet de l'évaluation faites par le maître :

Merci pour votre collaboration

Annexe III : Guide de l'enquêteur

PREAMBULE

Suite à l'appel d'offre du **Programme APPRENDRE**, mis en œuvre par l'Agence Universitaire de la Francophonie, notre projet portant "*De l'évaluation des apprentissages à l'évaluation pour les apprentissages : Etat de la situation à travers les pratiques d'évaluation dans l'enseignement élémentaire guinéen*", a été élu au financement du programme. Dans le cadre de la réalisation de cette recherche, nous avons élaboré et soumis à une procédure de validation les outils d'enquête suivants :

7. Un questionnaire enseignant qui s'adresse à des enseignants de CP2, CE2, CM1 et CM2, choisis au hasard ;
8. Une grille d'observation des pratiques d'évaluation des enseignants du même échantillon d'enseignants, évoluant en CE2, CM1 et CM2 ;
9. Une grille d'analyse du matériel d'enseignement des enseignants observés ;
10. Une grille d'analyse des cahiers d'activités des élèves ;
11. Un questionnaire destiné à des autorités pédagogiques (DE/CPMF), sensés suivre les enseignants ;
12. Un Guide focus destiné à cinq élèves des niveaux CM1 et CM2 de chaque école visitée.

Ces différents publics, desquels nous avons tiré les répondants, sont considérés comme étant des sources précieuses d'informations susceptibles de conduire cette recherche à bon terme. Nous vous serons reconnaissants d'accepter de nous fournir ces informations, sollicitées à travers ces différents outils dont la pluralité ne vise que la triangulation de la recherche via les sources et les outils.

Le respect du code éthique, dont l'anonymat, sera de mise. L'information servira exclusivement les besoins de cette recherche et ne sera jamais utilisée à des fins de nuisance quelconque au détriment de la source. Autrement, aucune information ne sera transmise à votre hiérarchie pour quelque raison que ce soit.

Tout enquêteur est tenu de respecter scrupuleusement ces dispositions d'ordre éthique, ainsi que les mesures protocolaires édictées à l'intérieur de ce document.

DEMARCHE D'ADMINISTRATION PROPOSEE

Une fois rendue à l'école pour l'administration des outils d'enquête, l'équipe d'enquêteurs devra adopter une démarche et des stratégies susceptibles de produire des informations fiables, en lien avec la préoccupation de recherche, et suffisantes. La suggestion faite à propos est la suivante :

- Commencer toujours par les formalités protocolaires liées à la sensibilisation des autorités et des sources d'information, ainsi qu'à l'organisation de l'enquête ;
- Ensuite
 - ✓ Distribuer le questionnaire directeur d'école/CPMF, avec explicitation des consignes pour qu'il soit renseigné pendant que vous administrez les autres outils ;
 - ✓ Administrer en duo la grille d'observation. Pour cela chaque enquêteur remplit une copie de la grille en fonction de ses propres observations ;
 - ✓ Juste après l'observation, le chef de l'équipe d'enquêteurs copie un extrait du cahier de préparation du maître (6 à 10 pages successives) ;
 - ✓ Faire remplir le questionnaire enseignant aux enseignants des classes choisies en même temps après l'observation. L'équipe les réunit quelque part dans l'école, explicite les consignes et suit le remplissage du questionnaire par chacun sans leur donner l'occasion de se concerter et récupérer les copies à la fin de l'administration ;
 - ✓ Organiser en duo le focus-élèves. Ici aussi, chaque enquêteur remplit une copie du guide focus en fonction des réponses fournies par les élèves. Veiller au bon fonctionnement du Focus par la participation de tous les membres et dans la discipline ;
 - ✓ Copier un extrait du cahier d'activités d'un garçon et de celui d'une fille du Focus, comportant au moins 5 tâches réalisées.
 - ✓ Récupérer les copies des questionnaires (enseignant et DE/CPMF) ;
 - ✓ Remercier tous les participants pour leur contribution inestimable ;
 - ✓ Conditionner tout le matériel de collecte par école et par zone d'enquête et le transmettre au porteur du projet.
- Compléter ces activités par des captures d'images de certaines situations liées à l'école, la visite et les activités de collecte de données (école, une classe, la séance de pratique ou de remplissage du questionnaire etc.)

PREPARATIFS

Critères de choix de l'enquêteur

L'enquêteur est un cadre neutre et spécifiquement préparé à procéder à une bonne administration des outils d'enquête. A cet effet, il doit être une personne qui :

- ne relève pas du personnel de l'école visée par l'administration des outils et de toute structure affiliée à celle-ci ;
- reconnue pour sa rigueur et son objectivité ;
- choisi parmi les membres de l'équipe projet et les cadres en provenance de l'ISSEG et du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation.
- a l'expérience de l'administration des outils d'enquête en recherche sociale ;
- disponible pour toute la durée de l'administration.

Préparation matérielle de l'enquête

Pour administrer correctement les outils, l'enquêteur a besoin de :

- ✓ Ordre de mission dûment établi par la Direction Générale de l'ISSEG ou son mandataire ;
- ✓ Frais de mission pour ses déplacements, ses repas et son hébergement ;
- ✓ Fournitures (blocs-notes, stylos, clé USB, porte-documents) ;
- ✓ Guide de l'enquêteur ;
- ✓ Les outils d'enquête en nombre suffisant ;
- ✓ Temps suffisant pour une bonne administration des outils.

La préparation et la répartition des éléments de cette liste entre les équipes seront faites par l'équipe du projet.

PROTOCOLE

Chaque équipe comprend deux enquêteurs pour administrer au sein des écoles visitées les outils aux différents répondants identifiés. Chaque équipe travaille dans une zone bien définie, soit au total cinq équipes pour les cinq zones du projet.

Sur le terrain, l'équipe doit prendre contact avec les autorités de l'éducation au niveau déconcentré (DPE/DCE, DPSP/DSEE) puis la Direction de l'école concernée pour rappeler les objectifs de la mission, les stratégies envisagées pour la collecte des données, les mesures envisagées pour le respect du code éthique et toutes autres mesures rassurantes susceptibles d'aider à une bonne mise en œuvre de la collecte et qui ne soit pas de nature à perturber l'harmonie et l'équilibre habituel dont le déroulement normal des cours et activités de l'école.

REPARTITION DES ECOLES ET DES EQUIPES

Le tableau ci-dessous donne la répartition des équipes pour la collecte des données. L'ordre d'administration est fonction du choix de chaque équipe, pourvu que les six écoles visées soient visitées.

Répartition des écoles selon les équipes, les zones et les préfectures

Équipes	Zones	Préfectures/Communes	Écoles régulières		Ecoles de remplacement
			Urbaines	Rurales	
I	Conakry	Dixinn, Matam et Ratoma	6	0	6 éventuelles au plus
II	Basse Guinée	Kindia, Dubréka et Boffa	3	3	6
III	Moyenne Guinée	Mamou, Labé et Lélouma	3	3	6
IV	Haute Guinée	Faranah, Dabola et Siguiri	3	3	6
V	Guinée Forestière	Macenta, N'Nzérékoré et Lola	3	3	6
Totaux			18	12	24

NB : Les écoles de remplacements sont choisies en zone rurale (deux par préfecture) pour un remplacement éventuel de l'école rurale retenue pour l'échantillon (école rurale régulière) au cas où cette dernière ne remplit pas tous les critères, notamment la présence simultanée des trois niveaux visés par l'enquête (CP2, CE2 et CM2/CM1).

Répartition des enseignants et des élèves selon les outils et les zones

Outils	Enseignants				Total	Observation
	CP2	CE2	CM1	CM2		
Questionnaire enseignants	30	30	24	12	96	<i>Les 66 qui seront observés et pour lesquels le matériel d'enseignement sera évalué sont parmi les 96 qui reçoivent le questionnaire</i>
Grille d'observation	0	30	24	12	66	
Grille analyse matériel	0	30	24	12	66	
Grille analyse cahier d'activités	0	0	48	24	72	<i>2 élèves par école (un garçon et une fille) parmi ceux qui participent au focus</i>
Guide Focus élèves	0	0	120	60	180	<i>Focus de 5 élèves par école au lieu de 6 (2 ou 3 par genre)</i>
Questionnaire DE/CPMF					30	
Zones						
Conakry	6	6		12	24	
Basse Guinée	6	6	6		18	
Moyenne Guinée	6	6	6		18	
Haute Guinée	6	6	6		18	
Guinée Forestière	6	6	6		18	
Total	30	30	24	12	96	

Composition des équipes de collecte des données

N°	Prénoms et Nom	Service	Code	Equipes
1	Damoko DORE	ISSEG/MESRS	EN01	I (Conakry)
2	Saba ZOUMANIGUI	ISSEG/MESRS	EN02	
3	Mandian KONATE	SNFPP/MENA	EN03	II (Basse Guinée)
4	Mamadou DIALLO	SNFPP /MENA	EN04	
5	Thierno Mamadou DIALLO	ISSEG/MESRS	EN05	III (Moyenne Guinée)
6	Tiguidanké Cissé BAH	ISSEG/MESRS	EN06	
7	Souleymane CONDE	ISSEG/MESRS	EN07	IV (Haute Guinée)
8	Sékou SYLLA	ISSEG/MESRS	EN08	
9	Mouctar BLONDIAUX	SNCESE/MENA	EN09	V (Guinée Forestière)
10	Saliou YANSANE	SNCESE/MENA	EN10	

Liste des écoles selon les zones

Équipe I : Conakry

Préfectures	DSEE	ETABLISSEMENT	Code_Ecole	Zone	Statut	Nature	NOM_DISTRICT
DIXINN	CAMAYENNE	CAMEROUN CITE	1101007	Urbain	Public	Laïc	CAMEROUN
DIXINN	DIXINN	DIXINN CENTRE 1	1101016	Urbain	Public	Laïc	DIXINN MOSQUEE
DIXINN	HAFIA	WODIA BERETE	1101038	Urbain	Privé	Laïc	HAFIA MINIERE
MATAM	CARRIERE	LE BERCEAU DES 3S	1304001	Urbain	Privé	Laïc	MATAM
MATAM	COLEAH	EP LANSEBOUNDJI	1301030	Urbain	Public	Laïc	LANSEBOUNDJI
MATAM	BONFI	BONFI MARCHE	1301034	Urbain	Public	Laïc	BONFI MARCHE
MATAM	MADINA	EL HADJ OUMAR TALL	1301018	Urbain	Privé	Laïc	MAFANCO
RATOMA	BANTOUNKA	GS SALEMATA BAH	1501311	Urbain	Privé	Laïc	PETIT SIMBAYA
RATOMA	RATOMA DISPENSAIRE	EP/ RATOMA CENTRE	1501082	Urbain	Public	Laïc	RATOMA CENTRE
RATOMA	LAMBANYI	EP LAMBANYI	1501047	Urbain	Public	Laïc	LAMANYI
RATOMA	KOBAYA	EP KOBAYA	1501029	Urbain	Public	Laïc	KOBAYA
RATOMA	KIPE	GS TONGIL	1501408	Urbain	Privé	Laïc	RATOMA CENTRE

Équipe II : Basse Guinée

Préfectures	DSEE	ETABLISSEMENT	Code École	Zone	Statut	Nature	NOM_DISTRICT
BOFFA	BOFFA CENTRE	ECOLE DU CENTRE	2101009	Urbain	Public	Laïc	ALMAMIYA
DUBRÉKA	DUBREKA CENTRE	MELLY MOUSSA CAMARA	5201102	Urbain	Privé	Laïc	NEGUEYA
KINDIA	KINDIA 1	GS MICHEL CANDIOTTI	5401130	Urbain	Privé	Laïc	WONDIMA
BOFFA	COLIA	COLIA CENTRE	2102004	Rural	Public	Laïc	COLIA
DUBRÉKA	KHORIRA	KALEKHOURE	5202030	Rural	Public	Laïc	KHORIRA CENTRE
KINDIA	DAMAKANIA	GS MAMA AISSATA BANGOURA	5402028	Rural	Privé	Laïc	DORNEYA CENTRE

Équipe III : Moyenne Guinée

Préfectures	DSEE	ETABLISSEMENT	Code École	Zone	Statut	Nature	NOM_DISTRICT
MAMOU	MAMOU 1	AFIA	7201074	Urbain	Public	Laïc	ALMAMYA
LABÉ	LABE-DAKA	DAKA 1	6201003	Urbain	Public	Laïc	DAKA 1
LÉLOUMA	LELOUMA CENTRE	PETEL	6301001	Urbain	Public	Laïc	PETEL
MAMOU	KONKOURE	HOULO	7211004	Rural	Public	Laïc	KONKOURE
LABÉ	AFIA	AFIA1	6203001	Rural	Public	Laïc	HAFIA
LÉLOUMA	DIOUNTOU	THIALLOU	6307008	Rural	Public	Laïc	THIALLOU

Équipe IV : Haute Guinée

Préfectures	DSEE	ETABLISSEMENT	Code École	Zone	Statut	Nature	NOM_DISTRICT
FARANAH	FARANAH 1	AVIATION (Application)	3301023	Urbain	Public	Laïc	AVIATION
DABOLA	DABOLA CENTRE	TINKISSO	3101005	Urbain	Public	Laïc	TINKISSO
SIGUIRI	SIGUIRI 1	AHMED SEKOU TOURE	4501065	Urbain	Privé	Laïc	BOLIBANA II
FARANAH	TIRO	TIRO 1	3311001	Rural	Public	Laïc	TIRO CENTRE
DABOLA	BISSIKIRIMA	BISSIKIRIMA CENTRE	3104002	Rural	Public	Laïc	TINKISSO
SIGUIRI	KINTINGNAN	KORON	4512011	Rural	Privé	Laïc	BALATO

Équipe V : Guinée Forestière

Préfectures	DSEE	ETABLISSEMENT	Code École	Zone	Statut	Nature	NOM_DISTRICT
NZÉRÉKORÉ	NZEREKORE-OUEST	GS BAILO BARRY 2	8501123	Urbain	Privé	Laïc	GONIA II
LOLA	LOLA CENTRE	GOGOTA	8301034	Urbain	Public	Laïc	GOGOTA
MACENTA	MACENTA 1	BONGOMADOU	8401022	Urbain	Public	Laïc	BONGOMADOU
NZÉRÉKORÉ	GOUEKE	G.S. JERUSALEM	8505016	Rural	Privé	Autres	KEAYEBA
LOLA	BOSSOU	BOSSOU CENTRE	8302001	Rural	Public	Laïc	BOSSOU CENTRE
MACENTA	BALIZEA	BALIZEA CENTRE	8403005	Rural	Public	Laïc	BALIZIA

ADMINISTRATION DES OUTILS

Choix du public-cible dans les écoles

- Les enquêteurs s'informent auprès du Directeur de la présence des trois niveaux visés CP2, CE2 et CM2/CM1 et du nombre de groupes pédagogiques par niveaux, présents à l'école au moment du passage de l'équipe. Cette étape est d'autant plus importante que la base de sondages est celle de 2018-2019. Celle de 2019-2020 n'est pas encore disponible. Donc il est possible qu'un niveau visé ne soit pas disponible à date.
- Lorsqu'il y a plus d'un groupe par niveau, ils choisissent au hasard un groupe ; s'il y a un seul groupe, ils travaillent avec celui-ci (l'équipe de Conakry peut choisir à la fois deux groupes de CM2 si l'école en possède).
- Il profite de ce moment pour choisir les cinq élèves qui prendront part au focus (veiller à une représentativité comparable des filles et des garçons pour l'ensemble de l'échantillon).
- Tous les élèves de la classe participent à l'observation et seulement les 5 retenus prennent part au focus.
- Avec l'aide du directeur de l'école, ils trouveront un cadre approprié pour l'organisation du focus où seront admis seulement les 5 élèves du focus et les 2 enquêteurs. Il en est de même pour l'administration du questionnaire enseignant où seulement les enseignants concernés et les enquêteurs seront admis.

Conditions particulières

- Les enquêteurs doivent s'assurer d'être en possession de tout le matériel requis pour la collecte des données et en quantités suffisantes : guide de l'enquêteur, outils d'enquête, chemise à rabat, bloc-notes A4, Bic, clé USB, per diem etc.
- Ils doivent identifier, avec l'aide du directeur de l'école, la salle de classe devant abriter l'observation de pratique et l'endroit où le questionnaire enseignant sera administré et celui où le focus sera organisé. Ces lieux devront au mieux satisfaire aux caractéristiques suivantes : mobiliers en bon état, éclairage normal, aération suffisante, endroit paisible, etc.
- Ils doivent accorder un temps suffisant pour le renseignement des questionnaires destinés aux autorités pédagogiques et aux enseignants, pour leur permettre de les remplir et retourner dès la fin de l'administration. Il devra au besoin leur expliciter les consignes pour qu'ils puissent bien renseigner les questionnaires ;
- Ils doivent consacrer à chaque école une journée entière pour réaliser toutes les tâches prescrites pour l'enquête et récupérer tous les questionnaires renseignés avant de quitter l'école ;
- Ils doivent s'assurer que les questionnaires sont bien renseignés et que les personnes interrogées aient répondu à toutes les questions.

Remplissage de la première page

F.3.1 Questionnaire enseignant

1. Pour l'IRE écrire :
 - a. Equipe I = **Conakry** pour toute les écoles
 - b. Equipe II = **Kindia** pour les écoles de Kindia et Dubréka) et **Boké** pour les écoles de Boffa
 - c. Equipe III : **Mamou** pour les écoles de Mamou et **Labé** pour celles de Labé et Lélouma
 - d. Equipe IV : **Faranah** pour les écoles de Faranah et Dabola et **Kankan** pour les écoles de Siguiri
 - e. Equipe V : **N'Nzérékoré** pour toutes les écoles
2. Pour la **préfecture**, écrire le nom correspondant qui figure dans colonne **préfecture** de la liste des écoles
3. Pour la **DSEE**, voir le nom correspondant de la colonne **DSEE** de la liste des écoles
4. Pour **EP**, voir le nom de l'école inscrit dans la colonne établissement de la liste des écoles
5. Pour le **code de l'école**, inscrire le numéro correspondant de la **colonne Code Ecole**
6. Pour le **code l'enseignant**, ajouter devant E
 - a. le chiffre 1 pour la première équipe (équipe de Conakry);
 - b. le chiffre 2 pour la deuxième équipe (équipe de la Basse Guinée);
 - c. le chiffre 3 pour la troisième équipe (équipe de la Moyenne Guinée) ;
 - d. le chiffre 4 pour la quatrième équipe (équipe de la Haute Guinée) ;
 - e. le chiffre 5 pour la cinquième équipe (équipe de la Guinée Forestière) ;
 - f. à la suite de ce chiffre numéroter dans l'ordre à partir de 01
7. Pour le **genre du répondant**, cocher dans la case devant **H** pour un homme et devant **F** pour une femme

8. Pour le **statut de l'école** cocher dans la case correspondante, selon qu'il s'agisse d'une école **publique, privée ou communautaire**.
9. Pour la **zone d'implantation**, cocher dans la case correspondante selon que l'école soit en **zone urbaine ou rurale**.
10. **Pour la classe**, écrire dans la case le chiffre correspondant :
 - 1 = deuxième année ou CP2**
 - 2 = quatrième année ou CE2**
 - 3 = cinquième année ou CM1**
 - 4 = sixième année ou CM2**
11. Pour la **date** écrire la date de l'enquête. **Exemple : 09/01/20 pour dire le 09 janvier 2020.**
12. Pour les différents effectifs, demander à l'enseignant l'effectif correspondant à chaque case : **Total, Garçons et Filles**

F.3.2 Autres outils

1. Pour les renseignements qui répètent celles du questionnaire enseignant et qui concernent le même répondant, on reconduit toujours les mêmes renseignements, de manière à ce que le même répondant obtienne toujours les mêmes renseignements sur les questions communes.
2. Pour le **code enquêteur**, utiliser le code de la colonne code du tableau portant composition des équipes (ex : EN01 pour le premier sur la liste et EN10 pour le 10^e)
3. Pour les **groupes focus**, chaque équipe numérote ces focus en inscrivant dans les cases à droite de la lettre F le numéro de l'équipe suivi des 01 à 06 pour les six focus du groupe (Conakry peut aller jusqu'à 012). Exemple : le premiers focus de la première équipe aura le code F101 et le cinquième focus du groupe 4 aura F405, et ainsi de suite.
4. Pour ce guide focus toujours, mentionner dans chaque case, le nombre d'élèves sur les 5 qui ont choisi la réponse correspondante.
5. Pour la grille d'analyse du cahier d'activités des élèves, on inscrit le chiffre qui correspond au type de feedback fournit à l'élève :
 - 1 = le feedback (FB) se réduit uniquement à une note globale,*
 - 2 = Le FB indique les bonnes et/ou les mauvaises réponses,*
 - 3 = Le FB indique les bonnes réponses et demande aux élèves de reprendre les items manqués,*
 - 4 = Le FB porte sur l'analyse des erreurs avec indication des moyens pour les surmonter,*
 - 5= Autre(s), le mentionner sur la ligne pointillée au regard de la tâche (T1 à T5).*

F.3.3 Enregistrement des réponses aux questionnaires enseignants et autorités

On note différentes formes de question nécessitant de modes variés d'enregistrement des réponses :

- ✓ Pour certaines questions, on demande au répondant de cocher dans une case (deux formes de cases sont retenues :
 - / / ou ;
- ✓ Pour d'autres, on lui demande d'écrire sa réponse à la place indiquée souvent représentée par une série de deux à cinq traits continus ;
- ✓ La question **2.1.6** du questionnaire autorités demande à ce qu'on attribue des pourcentages à quatre niveaux d'aisance d'une pratique de classe et dont le total ne doit pas dépasser 100%. Il s'agit de répartir 100 points entre les quatre niveaux par l'estimation d'une proportion moyenne que le répondant va attribuer à chaque niveau considéré ;
- ✓ Les grilles d'observation des pratiques et d'évaluation du matériel demandent au répondant d'exprimer son niveau d'accord avec des énoncés en couchant sous une des quatre catégories d'un continuum d'accord où :
 - 1 signifie totalement en désaccords ;
 - 2 signifie plutôt en désaccords ;
 - 3 signifie plutôt d'accord ;
 - 4 signifie totalement d'accord ;
- ✓ Pour les focus renseigner le premier tableau correctement, vous comprendrez qu'on n'a pas besoin des noms des élèves.
 - Colonne genre : inscrire **G** pour garçon et **F** pour fille ;
 - Pour la colonne âge : écrire 15 pour celui qui est né en 2005 ;

- Pour la colonne niveau : 5 pour CM1 et 6 pour CM2
- Pour la colonne début scolarité : inscrire l'année à laquelle l'élève a commencé pour la première fois la première année du primaire ou CP1.
- ✓ Dans les cases du guide focus, inscrire toujours le nombre des élèves ayant choisis chaque modalité de réponse et récapituler leurs réponses sur les questions ouvertes.

COMPORTEMENTS DE L'ENQUÊTEUR SUR LE TERRAIN

Dans le but de mener à bien cette recherche, l'enquêteur est tenu d'adopter des comportements susceptibles de rassurer les répondants, afin qu'ils fournissent des informations authentiques et suffisantes. A cet effet, l'enquêteur doit :

- indiquer aux répondants que le but de recherche est d'améliorer les pratiques de classe en général et celles d'évaluation des apprentissages en particulier ;
- respecter le temps d'administration (une journée entière par école) ;
- remplacer une école rurale régulière, d'une préfecture donnée, qui ne remplit pas les critères indispensables (comme la présence de tous les niveaux ciblés) par l'une des deux écoles de remplacement de la même préfecture et figurant sur sa liste ;
- s'assurer que les répondants collaborent à l'esprit de la recherche ;
- respecter au mieux l'ordre d'administration des outils, suggéré au point B portant démarche d'administration suggérée ;
- collecter les extraits des documents demandés (préparations du maître et cahier d'activités des élèves) ;
- expliciter au besoin les consignes pour que les répondants puissent renseigner correctement les questionnaires (sens de la question, espace réponse, façon de répondre etc.).
- entretenir des relations hautement positives avec tous les répondants et les autorités éducatives de sa zone.
- observer les pratiques de classe et organiser les focus groupes en duo (les deux enquêteurs le font simultanément et chacun renseigne une copie de la grille appropriée) ;
- se réserver de fumer ou de manger durant l'administration des outils ;
- se limiter aux commentaires positifs de la situation observée ou évaluée ;
- s'assurer d'avoir récupéré la totalité des copies distribuées aux enseignants et aux autorités.
- conditionner les documents provenant de chaque écoles (questionnaires renseignés, photocopies etc.) en les mettant dans une enveloppe fermée et toutes les enveloppes d'une équipes sont placées dans une enveloppe, avec la mention de l'équipe, à l'intention du porteur du projet.
- Informer le plus promptement possible le porteur du projet, de toute difficulté éventuelle qui surviendrait durant l'enquête

Bonne administration à tous !

Annexe IV : Extrait des cahiers de préparation des enseignants

Quelle est, en m, la distance de l'école à son domicile?

10h45-11h30 **Discipline:** grammaire
Titre: les conjonctions de coordination
 Exercice d'application, voir l'exercice n° 3 du livre de français 5^e année, page 32.

11h30-12h **Expression écrite**
 Finalement le fils n'ouvre pas le couvercle. Invente une autre fin et développe ton idée de un paragraphe.

15h-15h45 **Discipline:** sciences d'observation
Titre: L'appareil respiratoire
Compétences spécifiques: Découvrir l'organe et le fonctionnement du corps humain et adapter des comportements favorables à son développement harmonieux.
Indicateurs d'évaluation: à l'élève

Découvre les 11^es parties de l'appareil respiratoire et indique les mécanismes de la respiration.
Méthodes et techniques d'enseignement: questions-réponses, travail de groupe.
Matériels supports: livre de 5^e année, page 32.

Prérequis: Cite les différents parties de l'appareil circulatoire.
 Le sang est composé de quoi?
Mise en situation: observe et réponds. Nomme les deux temps de la respiration.
 - Quand tes poumons sont-ils les plus petits? les plus gros? Qui contractes tu complètement-ils?
 - Nomme les 11 parties de l'appareil respiratoire.
Apport matériel: Présentation des productions mises en commun, synthèse.
Remembrement: Cite les différentes parties de l'appareil respiratoire.
 - Quels conseils avez vous à donner à vos parents pour qu'ils soient en bonne santé?
Bilan:

Apport matériel: Présentation des productions, mise en commun, synthèse.
Remembrement: Conjugue les verbes pouvoir, vouloir et partir au présent q ce parfait de l'indicatif à toutes les personnes.
Bilan:

16h30 **Écriture**
 Écris dans les cahiers de devoirs le premier paragraphe du texte « une histoire vécue »

Dessin: Dessine l'appareil respiratoire.

le 15/09/2020
 DABOU M. DIRECTION
 LA
 DIRECTRICE
 EN

Quel est le plus grand pays de l'Afrique de l'Ouest par sa superficie?

10/09/2020
 Le Directeur
 M. M. S. Coulibaly

Journe, 12 septembre 2020

8h-8h30 **Lecture:** Le Reboisement
 Lecture individuelle du texte pour les élèves sous la conduite du maître.

8h30-9h **Expression orale:** structures conjuguées relatives au récit (Reprise)

9h-9h30 **Conjugaison:** les temps du récit.

maladie.

III Apport notionnel: mise en commun des différentes productions des élèves suivie de l'amendement par le maître. Voir résumé dans le livre de Sciences 4^{ème} page 45.

IV Activités de réinvestissement:

- 1- Comment se transmet le Gida ?
- 2- Quels sont les moyens de prévention ?

V Bilan

13^h - 14^h
30

Discipline: conjugaison
États: Les verbes irréguliers au passé composé.
Révision pour la consolidation du cours antérieur.

Mme la directrice
07/09/2020
Mme Angéline Goumeu

Mardi, 08 Septembre 2020

Discipline: Vocabulaire
Révision générale

Discipline: Lecture
États: Les saisons
Support / matériel: Livre unique de français INRAP 4^{ème}; images et texte de lecture
Voir préparation du lundi, 07/09/2020

Discipline: Grammaire
États: Les conjonctions de coordination
Compétences: énoncer des arguments pour ou contre un fait, une idée.
Support / matériel: brochure programme INRAP 4^{ème} page 31; Livre unique de français INRAP 4^{ème} année page 176, corpus
Indicateurs d'évaluation: L'élève;
- identifie les conjonctions de coordination
- utilise correctement les conjonctions de coordination dans des situations de communication.

Méthode / technique d'enseignement:

travail individuel / groupe

Revenement

I Prérequis: Cite quelques mots invariables. Parmi ces mots, quels sont ceux qui servent à relier des mots ou groupes de mots ? Comment les appelle-t-on ?

II Mise en situation: Corpus :

Lisez ces phrases puis par groupe de travail répondez aux questions:
Au village ou à la campagne, la vie est agréable car la nature est belle.
Il n'y a ni serrurier, ni électricien mais il y a la sécurité et la santé.

Consignes: 1/ Observez les mots soulignés quel rôle jouent ces mots ?
2/ Connaissez-vous un mot qui peut jouer le même rôle ? Lequel ?

III Apport notionnel: mise en commun des différentes productions des élèves suivie de l'amendement par le maître. Voir résumé dans le livre de Français page 176.

Activités de réinvestissement:
Complète par l'une des conjonctions suivantes car, et, ni, mais, or.
En ville, il y a la télévision... de belles maisons... on doit tout acheter.
Je veux couper un gros morceau de bois... je n'ai... coupe coupe... trache.

IV Bilan

Discipline: Opération
Révision générale

RE CRE H TI CN

Calcul écrit: complète pour faire 1kg:
500g + ... = 1kg ; 200g + 2g + 100g + ... = 1kg ; 100g + ... = 1kg ;
500g + 50g + ... = 1kg.

Liste préparée
correction de la dictée du vendredi 04/09/2020

Annexe V : Extrait des cahiers d'activité des élèves.

Vendredi, 08 Novembre 2019

Problème

Solutions

Calcul du salaire hebdomadaire:
 $20.000 \text{ f} \times 7 = 140.000 \text{ f}$

Calcul d'épargne: $180.000 \text{ f} - 108.000 \text{ f} = 72.000 \text{ f}$

son économie mensuelle est:
 $84.000 \text{ f} - 108.000 \text{ f} = -24.000 \text{ f}$

Mardi, 19 Novembre 2019

Devoir

je recopie et je complète cet tableau

Perimétrie	304m	292m	4,98cm	1,21km	2,0km
côté	76m	73m	12,4cm	9,312km	1 demifort

Mardi, la page mis à en mouvement...
 et il y a des mensurations...
 cette soustraction...
 de la soustraction...
 Réponses

1- Trouver l'infinitif du verbe souligné
 puis conjugue le au présent de l'indicatif.

~~je chasses~~ ~~vous chasses~~
~~il chassent~~ ~~ils chassent~~
~~tu chasses~~ ~~vous chassiez~~
~~il chassait~~ ~~ils chassaient~~

2) Explique le mot fort, si chassent
 je suis si estants
 tu suis si estants
 il/elle suis si estant
 nous suis si estants
 vous suis si estants
 il/elles suis si estants

Samedi, le 19 Octobre 2019
 Calcul écrit
 pose et effectue les opérations suivantes

Mardi, le 26 Février 2020

Exercice de maison

$24,56 \times 4,24$

$\frac{4}{5} + \frac{5}{3} ; \frac{8}{5} - \frac{2}{4}$

$2 \text{ h } 45 \text{ min } 28 \text{ s} + 3 \text{ h } 45 \text{ min } 30 \text{ s} =$
 $6 \text{ h } 2 \text{ h } 45 \text{ min } 58 \text{ s}$

$43 \text{ km} = \text{ m}$
 $56 \text{ mm} = \text{ km}$

Réponses:

$\frac{4}{5} + \frac{5}{3} = \frac{12}{15} + \frac{25}{15} = \frac{37}{15}$

$\frac{8}{5} - \frac{2}{4} = \frac{16}{10} - \frac{5}{10} = \frac{11}{10}$

$2 \text{ h } 45 \text{ min } 28 \text{ s} + 3 \text{ h } 45 \text{ min } 30 \text{ s} = 6 \text{ h } 2 \text{ h } 45 \text{ min } 58 \text{ s}$

$43 \text{ km} = 43.000 \text{ m}$
 $56 \text{ mm} = 0,056 \text{ km}$

$24,56 \times 4,24 = 104,1344$

jeudi, le 03 Septembre 2020

Calcul écrit:

Convertis:

$87 \text{ km} = 8700 \text{ m}$
 $3756 \text{ cm} = 37,56 \text{ dm}$
 $197 \text{ m} + 33 \text{ m} = 230 \text{ dm}$
 $423 \text{ m} - 10 \text{ dm} = 4220 \text{ dm}$
 $9756 \text{ cm} = 975,6 \text{ dm} = 97,56 \text{ m} = 9,756 \text{ km}$

Vendredi, le 04 Septembre 2020

Exercices de calcul

1) Ecrivez en lettre les fractions

un Vantés

$\frac{1}{2}$ (un demi); $\frac{1}{3}$ (un tiers); $\frac{1}{4}$ (un quart)
 $\frac{1}{5}$ (un cinquième); $\frac{1}{2}$ (deuxième)
 $\frac{3}{9}$ (Trois neuvième)

Jeu di le 03 septembre 2020
 Devoir à la maison
 Souligne les adjectifs numéraux
 et puis écris les en chiffres:
 La main de la travaillant va
 le costume m'est resté en un seul un un
 achte mille francs f.c. j'ai
 un livre de trois cents
 no glo. Mon grand père a eu
 dix sept ans
 on a huit kilos de bon de terre
 100, 4000, 300, 1000, 800

Lundi, 07 septembre 2020
 Devoir à la maison
 Écris les nombres suivants so
 la parme en dixième
 quarante six → quarante six
 cent six dix → cent six dix
 Trente → trente dix
 Vingt neuf → vingt neuf

calculer le prix d'achat des 25 litres d'huile
 Quel est le prix de revient d'un litre d'huile
 Quel bénéfice réalise le marchand?

Solutions

Solutions	Resultats	Operation
price d'achat = 2450		4000
price de revient = 4000		- 2450
00FB		= 1550
price de Vent = 3050 Fc		
le price d'achat est de		2450
4000 - 2450	= 1550	+ 2450
le price de revient est		= 4900
$P_r = P_A + F$		
2450 + 2450	= 4900 Fc	
le bénéfice est de		4900
$B = P_v - P_r$		- 1550
4900 - 1550	= 3350	= 3350

IV - je complète :

5j 7h + 2j 3h = 178 min
 9h 30min + 6h 45 = 90

Mardi, 28 janvier

I - je recopie et je complète les phrases
 suivantes avec l'adjectif possessif
 qui convient :

La robe de maman : sa robe - de
 selon de Georges : son pantalon - les
 les de Kadidou et Josephine : vos
 les - les gâteaux de maman : ses gâteaux

II - je recopie et je complète les phrases
 suivantes avec l'adjectif démonstratif
 qui convient :

ces chaussures sont bien cirées
 cette jupe est plus jolie que la
 j'aime cette ville et ce qui la son
 cette place centrale, cet édifice
 marchande de fruits et ces cirés

Vendredi, 08 Novembre 2019

Problème

Solutions

Solutions	Resultats	Operation
Calcul du salaire hebdomadaire:		
20000 F x 7		= 140000 Fg
le salaire d'épargne : 180000 x 6 mois		= 1080000 Fg
son économie mensuelle est :		
840000 Fg - 1080000 Fg		= -240000 Fg

Mardi, 19 Novembre 2019

Devoir

je recopie et je complète cet tableau

Périmètre	304m	292m	496m	1,21km	2,0km
côté	76m	73m	124m	9,312m	1dem/m

Annexe VI : Spécimens d'ordre de mission

