

REGULATION DES ENSEIGNEMENTS/APPRENTISSAGES PAR LES ENSEIGNANTS DU COURS PREPARATOIRE DEUXIEME ANNEE AU NIGER

Tanimoune HASSANE

Université Abdou Moumouni de Niamey

tanimhasn@gmail.com

Résumé

Le présent travail de recherche concerne la pratique de régulation des enseignements/ apprentissages à l'école primaire au Niger. La question posée à cet effet est celle de savoir comment les enseignants régulent les enseignements/ apprentissages au cours préparatoire deuxième année (CP). Ainsi, l'objectif de l'étude consiste à décrire les pratiques de régulations des enseignements/ apprentissages des enseignants de CP. L'atteinte de cet objectif a nécessité le choix d'un échantillon d'enseignants et l'élaboration d'une grille d'observation pour la collecte des données. En effet, au-delà de la recherche documentaire, les pratiques de classe de 20 enseignants de CP sont observées. Les résultats de la recherche font ressortir que les enseignants de CP régulent insuffisamment les enseignements/ apprentissages.

Mots clés : *Pratiques enseignantes, régulation des enseignements/ apprentissages, enseignement, apprentissage*

Abstract

This research work concerns the practice of regulating teaching/ learning in primary school in Niger. The question posed for this purpose is that of knowing how teachers regulate teaching/ learning in the second-year preparatory course (CP). Thus, the objective of the study is to describe the teaching/ learning regulation practices of CP teachers. Achieving this objective required the selection of a sample of teachers and the development of an observation grid for data collection. Indeed, beyond the documentary research, the class practices of 20 CP teachers are observed. The results of the research show that CP teachers do not regulate teaching/ learning enough.

Keywords: *Teaching practices, regulation of teaching/ learning, teaching, learning*

Introduction

Le système éducatif nigérien est structuré en Education formelle, Education non formelle, Education informelle et l'Education spécialisée. Depuis 1998 le pays s'est doté du principal texte législatif pour l'éducation à savoir, la Loi N° 98-12 du 1^{er} Juin 1998 portant Orientation du Système Educatif Nigérien (LOSEN). Celle-ci édicte à son Article

13 que « L'éducation doit être complète. Elle vise le développement des capacités intellectuelles, physiques et morales, l'amélioration de la formation en vue d'une insertion sociale et professionnelle et le plein exercice de la citoyenneté ». Après l'avènement de ce texte, s'en ont suivi plusieurs autres initiatives à savoir, le PDDE 2003-20213 ; PSEF 2014-2024, PTSEF 2020-2022...tous afin de développer la qualité de l'éducation nationale. Mais, la précarité de la qualité du système persiste, surtout au niveau de l'enseignement primaire qui constitue le point de départ pour orienter la qualité du système éducatif dans son ensemble. Car ce cycle a comme entre autres missions de munir l'individu d'un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui. Aussi, de poursuivre son éducation et sa formation, de participer plus efficacement au développement économique, social et culturel du pays. C'est sur la même lancée que Piaget (1950) indique que la principale fonction de l'éducation est de permettre l'épanouissement de la personnalité dans son aspect intellectuel, affectif, social et moral, en amenant l'individu à abandonner ses attitudes subjectives ou égocentriques spontanées au profit de la réciprocité et de l'objectivité. En effet pour que l'éducation réponde à ces attentes, il est nécessaire qu'elle mette l'accent sur la régulation des enseignements/apprentissages par les enseignants. Puisque, seule la régulation, surtout la régulation interactive est véritablement capable de mordre sur l'échec scolaire (Allal, 1988a). C'est en cela que réside l'intérêt de cette étude dont le but est de décrire la pratique de régulation des enseignements/ apprentissages par les maîtres de CP.

En effet, dans ce document, nous abordons d'abord la problématique, ensuite le cadre théorique, puis la méthodologie, après les résultats et leur discussion, en fin la conclusion et les références bibliographiques

1. Problématique

A la conférence de Jomtien (1990), la Déclaration mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT) a noté que l'éducation avait besoin d'être améliorée et a recommandé de rendre universel l'accès à l'éducation et d'en parfaire la pertinence. En effet, « La qualité de l'éducation est parfois si pauvre que les enfants n'arrivent pas à apprendre, même s'ils sont physiquement à l'école », (IIPE-Pôle de Dakar, 2019 : 4).

Sur la même lancée, le rapport de l'évaluation internationale PASEC (2016) a fait ressortir le faible niveau des acquis des élèves nigériens. Selon les résultats de cette enquête, en début de cycle, 90,2% des élèves sont en dessous du seuil « suffisant » en langue et 72,2% en dessous du seuil « suffisant » en mathématiques. En fin de cycle, 91,5% des élèves sont en dessous du seuil « suffisant » en lecture et 92,3% sont en dessous du seuil « suffisant » en mathématiques. Bien qu'il y'a eu des avancées à l'évaluation PASEC (2019). Au vu de la récurrente faible performance des élèves nigériens, le but de cette étude est d'explorer et de décrire les pratiques de régulation des enseignements/apprentissages déployées par les enseignants des écoles primaires au Niger. Surtout quand on sait que la qualité des enseignements/apprentissages est largement tributaire de la qualité de ce qui se passe en classe entre l'enseignant et les élèves. Pour comprendre cela, les observations des pratiques enseignantes seraient une méthode de recherche digne d'intérêt (Altet, 2002 in Kalamo, 2017). De ce fait, « tout processus d'apprentissage implique le fonctionnement d'un mécanisme de régulation composant deux aspects : (i) un aspect de feedback permettant au sujet de situer le résultat de son action par rapport à un but donné, et (ii) un aspect de guidance permettant l'adaptation de l'action, c'est-à-dire, l'ajustement ou la réorientation de l'action dans une direction plus appropriées pour atteindre le but visé » (Allal, 1988a : 96).

Selon Allal, pour trois des quatre élèves bénéficiant de la régulation interactive dans les activités des jeux de mathématiques, on relève l'existence d'un fonctionnement positif de la situation du jeu.

Pour le cas spécifique du Niger, la question est celle de savoir comment les enseignants des classes des cours préparatoire deuxième année (CP) régulent les enseignements/apprentissages à l'école primaire. L'objectif de cette étude consiste à décrire les pratiques de régulation des enseignements/apprentissages des enseignants des classes de CP. Tout en formulant comme hypothèse que, les enseignants des classes de CP régulent insuffisamment les enseignements/apprentissages.

2. Revue de la littérature

Dans le processus du développement de la réussite scolaire, Allal (1988a) a développé les concepts de régulation proactive, interactive et rétroactive qu'elle considère comme des nouveaux types de remédiation appelés respectivement "remédiation proactive" ou à priori, "remédiation interactive" dans l'immédiat, "remédiation rétroactive « en différé ». Dans

la même lancée, le Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport Québec (2006), faisant de la régulation un fil conducteur des apprentissages, affirme qu'il y a lieu de valoriser trois types de régulation : la régulation proactive, interactive et rétroactive.

Pour Allal et Mottier (2007), plusieurs facteurs contextuels interviennent dans la régulation des apprentissages, à savoir la manière de structurer les situations d'apprentissage, les interactions de l'enseignant avec les élèves, les échanges entre apprenants, les outils intégrés aux situations, les modalités d'évaluation, les démarches de construction et de négociation du sens. D'après Perrenoud (1998) un feedback est un simple message qui aide à apprendre. L'apprenant en tient compte, parce qu'il affecte son fonctionnement cognitif. En établissant un lien entre l'évaluation et la régulation, Altet (2008) affirme que l'évaluation formative donne lieu à une régulation interactive et à des renforcements liés tant aux concepts qu'aux situations d'apprentissage. L'enseignant est ainsi le principale acteur de la réussite scolaire, c'est en ce sens qu'il a été affirmé : « Dans la mesure où c'est essentiellement l'enseignant qui définit l'organisation de la classe, choisit les moyens de présentation, distribue les rôles et la parole, utilise différentes modalités d'interaction, détient et exerce le pouvoir, évalue, valide, sanctionne ou oriente les réponses des apprenants, l'élément charnière pour apprécier et expliquer la qualité des enseignements est sans doute l'enseignant et son action, c'est-à-dire son travail » (Kalamo, 2017 :85)

D'après Altet (2014), la pratique enseignante englobe les différentes dimensions du travail de l'enseignant, à savoir :

- Une dimension didactique qui consiste en la gestion du savoir, l'apprentissage des élèves et leur socialisation ;
- Une dimension pédagogique qui concerne les savoir-faire spécifiques, les techniques et gestes professionnels de l'enseignant mis en œuvre dans ses actions, dans l'organisation des conditions d'apprentissage ;
- Une dimension interactive puisque c'est un métier humain interactif, lié aux interactions avec les élèves médiatisées par la relation, la communication, les échanges, le climat.

Sur la même lancée Dehon & *al.* (2008) affirment qu'en cas de blocage, pour permettre aux élèves de continuer l'activité et éviter l'installation de la difficulté, il est important de porter un diagnostic clair et rapide afin de prévoir une remédiation immédiate opportune.

3. Méthodologie

Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour la méthode qualitative à travers la technique de l'observation des pratiques de classe *in situ* sur la base d'une grille d'observation suivie de prise de notes. Les données de la grille sont quantitativement traités par Excel et les prises de notes ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

L'observation des pratiques de classes des enseignants a porté sur 20 cas de classes de CP. Pour ce faire, les 20 enseignants sont choisis par une technique d'échantillonnage à plusieurs degrés.

Tableau 1. Répartition des enseignants de CP retenues par inspection

Enseignants du CP		Écoles urbaines		Écoles rurales		Total
		Titulaires	Contractuels	Titulaires	Contractuels	
Inspection Niamey 2	H	0	0	0	0	0
	F	2	2	0	0	4
Inspection Niamey 5	H	0	0	0	0	0
	F	2	2	0	0	4
Inspection Niamey 18	H	1	0	0	1	2
	F	1	2	1	0	4
Inspection Niamey 16	H	1	0	0	1	2
	F	1	2	1	0	4
Total		8	8	2	2	20

4. Résultats

4.1 Caractéristiques sociodémographiques des enquêtés

L'observation des pratiques de classe de CP a concerné 20 enseignants dont 16 femmes représentant les 90% des participants. Parmi les 20 enseignants retenus, 10 sont des titulaires et 10 des contractuels. Ainsi, cela permet de comparer les résultats selon le statut des enseignants.

L'ensemble des enseignants retenus sont observés en pratiques d'enseignement de français et de mathématiques. L'observation a consisté d'une part en l'utilisation d'une grille d'observation. Sur la base de cette dernière, sont pointés le respect et le non-respect des actes pédagogiques régulant. Cela permet d'avoir des scores quantifiables et comparables. De l'autre part, il s'agit d'une prise de note sous forme d'énoncé, des actes (entravant la régulation) posés par l'enseignant.

Cela étant, voyons par la suite la manière par laquelle, les enseignants des classes de CP régulent les enseignements/apprentissages.

4.2 Pratiques de régulation des enseignements / apprentissages

Ce point concerne la répartition des scores relatifs au respect de la pratique de régulation et ceux relatifs au non-respect de ces pratiques. Il s'agit ainsi des scores obtenus dans les deux matières observées. Ces scores sont répartis par item et par type de régulation, aussi sont-ils analysés selon le statut des enseignants et selon la matière observée.

Tableau 2. Répartition des scores du respect et du non-respect des pratiques de régulation

Indicateurs de régulation	Respect des pratiques de régulation		Total
	Oui	Non	
Les apprenants ont été motivés par l'enseignant	11	29	40
L'enseignant présente l'objectif de la séance aux élèves	5	36	41
Les consignes données aux élèves sont claires,	23	26	49
L'enseignant prend des dispositions pour les élèves n'ayant pas maîtrisé les prérequis	17	23	40

Régulation interactive	L'enseignant demande aux élèves d'expliquer leurs démarches (métacognition)	22	39	61
	Au cours des activités, l'enseignant est attentif aux erreurs des élèves	28	32	60
	L'enseignant analyse et corrige systématiquement l'erreur de l'élève	10	57	67
	L'enseignant encourage l'autorégulation	37	8	45
	L'enseignant félicite les élèves	45	0	45
	Le maître incite les élèves à se corriger entre eux-mêmes	35	9	44
	L'enseignant s'assure, à chaque étape de la leçon, de la compréhension des élèves (récapitulation et régulation)	15	26	41
	L'enseignant intensifie les feedbacks	24	18	42
	L'enseignant reformule les questions pour favoriser une bonne compréhension	21	23	44
	Existence du système de tutorat	0	40	40
	L'enseignant incite les élèves à se verbaliser	39	5	44
	L'erreur n'est pas sanctionnée	12	28	40
	Le maître remédie immédiatement aux difficultés constatées chez les élèves	18	29	47
	Régulation rétroactive	L'enseignant dispose d'un dispositif de remédiation	5	35
La remédiation est systématique (inscrite dans l'emploi du temps)		3	37	40
Le maître propose des travaux de groupes par type d'erreurs		5	35	40
Existence de fiche de classification des élèves par groupe de besoin pour les fins de remédiation		0	40	40
Evalue et corrige régulièrement les cahiers de devoirs des élèves		40	0	40
Les productions des élèves sont affichées au mur de la classe		0	40	40
Ensemble		415	615	1030

Le tableau ci-dessus donne les scores par item d'observation pour les deux matières (français et mathématiques) observées dans les 20 classes de CP.

Le Tableau 3 Présente la répartition des scores globaux des pratiques de régulation

Tableau 3. Répartition des scores globaux des pratiques de régulation

Pratiques de régulation	Fréquence	Pourcentage
Oui	415	40,29%
Non	615	59,71%
Total	1030	100%

La lecture du Tableau 3 fait ressortir que le score du respect des pratiques de régulation des enseignements /apprentissage conduites par les enseignants de CP est de 415/ 1030 points, soit un taux de respect de ces pratiques de 40,29%. Quant au score du non-respect des pratiques de régulation, il s'élève à 615/1030 points, soit un taux de 59,71%. Ainsi, il existe une insuffisance de régulation des enseignements/apprentissages chez les enseignants du CP. Cela se traduit par un écart de 200 points entre le respect et le non-respect des pratiques de régulation conduites par les enseignants dans leur pratique de classe.

Le Tableau 4 donne la répartition des scores relatifs à la pratique de régulation interactive

Tableau 4. Répartition des scores des pratiques de régulation interactive

Régulation interactive	Fréquence	Pourcentage
Oui	362	45,82%
Non	428	54,18%

D'après le Tableau 4, le score du respect des pratiques de régulation interactive des enseignements /apprentissage est de 362/ 790 points, soit un taux de respect de ces pratiques de 45,82%. Quant au score du non-respect des pratiques de régulation interactive, il est de 428/790 points, soit un taux de 54,18%. Ainsi, le non-respect des pratiques de régulation interactive est plus élevé que leur respect par les enseignants du CP, avec un écart de 66 points.

Le Tableau 5 présente la répartition des scores relatifs à la pratique de régulation rétroactive

Tableau 5. Répartition des scores des pratiques de régulation rétroactive

Régulation rétroactive	Fréquence	Pourcentage
Oui	53	22,08%
Non	187	77,92%
Total	240	100%

Selon le Tableau 5 le score du respect des pratiques de régulation rétroactive des enseignements / apprentissages est de 53/240 points, soit un taux de respect de ces pratiques de 22,08%. Quant au score du non-respect des pratiques de régulation rétroactive, il est de 187/240 points, soit un taux de 77,92%. Ainsi, le non-respect des pratiques de régulation rétroactive est plus élevé que leur respect par les enseignants du CP, avec un écart de 134 points.

Le Tableau 6 présente le croisement Statut du participant et Pratiques de régulation

Tableau 6. Répartition des scores selon le statut des participants et les pratiques de régulation

Statut du participant Pratiques de régulation	Titulaire	Contractuel	Total
Oui	260	155	415
Non	263	352	615
Total	523	507	1030

La lecture du Tableau 6 fait ressortir que les enseignants titulaires enregistrent un score positif de 260/523 points contre un score négatif de 263/523 points. Soit une insuffisance de régulation de l'ordre de 3 points. Quant aux enseignants contractuels, ils comptent un score positif de 155/507 points et un score négatif de 352/507 points, soit une insuffisance de régulation de l'ordre de 197 points.

Les enseignants titulaires comptent un score positif de 260/415 points à comparer aux enseignants contractuels qui enregistrent un score positif de 155/415 points, soit un écart de 105 points en faveur des titulaires.

Pour ce qui est du score négatif, les titulaires enregistrent 263/615 points contre 352/615 points chez les contractuels, soit un écart de 89 points en faveur des contractuels. En somme, les enseignants contractuels régulent moins leurs enseignements/apprentissages que les enseignants titulaires. Toutefois, les deux types d'enseignants mis ensemble enregistrent un score positif (415/1030 points) inférieur au score négatif (615/1030 points).

Le Tableau 7 donne les fréquences des scores selon les matières et les pratiques de régulation

Tableau 7. Répartition des scores selon les matières et les pratiques de régulation

Matières Pratiques de régulation	Français	Maths	Total
Oui	211	204	415
Non	298	317	615
Total	509	521	1030

D'après le Tableau 7, en français, les enseignants enregistrent un score positif de 211/509 points contre un score négatif de 298/509 points. Soit une insuffisance de régulation de l'ordre de 87 points. En mathématiques, le score positif est de 204/521 points et le score négatif est de 317/521 points, soit une insuffisance de régulation de l'ordre de 113 points.

En français, le score positif est de 211/415 points à comparer au score positif de maths qui s'élève à 204/415 points, soit un écart de 7 points en faveur du français. Pour ce qui est du score négatif, en français, on enregistre 298/615 points contre 317/615 points en mathématiques, soit un écart de 19 points en faveur de maths. En somme, les enseignants régulent légèrement moins leurs enseignements/apprentissages en maths qu'en français. Toutefois, dans les deux matières, le score positif s'élève à 415/1030 points, donc inférieur au score négatif qui totalise 615/1030 points.

5. Discussion

Les résultats issus des observations des pratiques de classe font ressortir que la plupart des enseignants de CP ne motivent pas leurs élèves avant de les engager dans les activités d'apprentissage. La majorité ne présente

pas aux élèves les objectifs de la séance avant de la présenter, et bon nombre d'entre eux donnent à leurs élèves des consignes qui ne sont pas claires. Aussi, les résultats de la recherche montrent que la plupart des enseignants ne retravaillent pas les prérequis non maîtrisés par les élèves, et le processus métacognitif n'est pas engagé dans la plupart des cas. Alors que, pour plusieurs auteurs ces actes pédagogiques sont nécessaires pour garantir la réussite scolaire (Allal, 1988a ; Perrenoud, 1998 ; Piaget, 1950).

En situation de classe, plusieurs enseignants ne sont pas attentifs aux erreurs de leurs élèves et ne les exploitent pas. Alors que : « Analyser les erreurs des apprenants, c'est se donner les moyens de les comprendre, de les aider à mieux apprendre, en posant un diagnostic et en mettant au point une remédiation » (Galy et Coulibaly, 2016, p.122). Dans la conduite des activités d'enseignement, la majorité des enseignants ne s'arrêtent pas à chaque étape de la leçon, pour s'assurer de la compréhension des élèves avant de continuer. Nombreux sont ceux qui ne reformulent pas les questions qu'ils posent aux élèves pour faciliter l'apprentissage. Aussi, la plupart des enseignants restent inactifs face aux difficultés de leurs élèves. Par ailleurs, il faut noter que plusieurs enseignants considèrent l'erreur comme une faute, ils la combattent, ils sanctionnent celui qui la commet. Pourtant, le statut de l'erreur doit être positif (Astofi, 1997). Aussi, le non-respect des démarches d'enseignement et le climat relationnel (maître-élève, élève-élève) constituent d'autres actes pédagogiques moins régulés.

En somme, à 54,18% les pratiques de régulations interactives ne sont pas respectées par les enseignants. Alors qu'elles s'avèrent indispensables pour favoriser la réussite des élèves. C'est en ce sens qu'Allal (1988a) montre l'intérêt de mettre l'accent sur les pratiques de régulation interactive (remédiation immédiate), puisqu'elles favorisent la réussite éducative.

Concernant la régulation rétroactive, les résultats de l'enquête ressortent que les dispositifs de remédiation se font rares dans les classes observées. Dans la quasi-totalité des salles la remédiation n'est pas systématique. Globalement, à une proportion de 77,92% les actes de régulation rétroactive ne sont pas respectés par les enseignants. Pourtant la qualité des apprentissages dépend en grande partie de la qualité des régulations entreprises. C'est sur la même lancée que Allal (1988a) ; Dehon & *al.* (2008) indiquent la nécessité et l'importance de systématiser la

remédiation et de mettre en œuvre la régulation rétroactive dans les écoles pour lutter contre le décrochage scolaire.

Les résultats issus des observations font ressortir que dans plusieurs classes, les mesures préventives de difficultés scolaires ne sont pas prises. Ainsi, de l'organisation spatiale de la classe à la gestion des effectifs des élèves et celle du matériel scolaire, il existe une insuffisance de régulation. De ce fait, la régulation proactive est faiblement prise en compte dans ces classes, bien que les auteurs Allal (1988a) ; Perrenoud (1998) expliquent l'influence de ces mesures préventives sur la qualité des enseignements/apprentissages.

Enfin, la régulation du temps scolaire s'avère transversale aux trois types de régulations retenues par Allal à savoir l'interactive, la rétroactive et la proactive. A ce niveau, les résultats de l'enquête font entrevoir qu'en dehors du coup dur que subit le temps scolaire, en début et en fin d'année scolaire, auquel s'ajoute l'absentéisme des enseignants et des élèves ; il existe un gaspillage de temps d'apprentissage avant d'entrer dans les classes (retard matinal, prolongation illégale du temps de la récréation...) et au moment même du déroulement du cours (temps pour mettre de l'ordre, lenteur dans la gestion de parole en classe, temps perdu sur le cellulaire portable...). En somme, le temps scolaire est faiblement régulé dans les établissements primaires nigériens. Ce qui par conséquent constitue l'une des sources des difficultés scolaires (Bloom, 1979 ; Gauthier et al. 2004 ; IIPE-Pôle de Dakar, 2019 ; PASEC, 2016 ; PSEF 2014-2024).

Conclusion

Après un parcours théorique et méthodologique, on peut se permettre de dire que l'objectif assigné à la présente recherche est atteint. En effet, l'observation de pratiques de 20 enseignants des classes du cours préparatoire deuxième année (CP), nous a permis de décrire leurs pratiques de régulation des enseignements/apprentissages. Ainsi, les régulations interactive, rétroactive et proactive (Allal, 1988a) sont insuffisamment respectées dans la conduite des pratiques de classe des maîtres du CP au Niger. Ce qui par conséquent affecte négativement la qualité des enseignements/apprentissages.

Eu égard à tout ce qui est évoqué plus-haut, il est juste de dire qu'en majorité la régulation des enseignements/apprentissages par les enseignants n'est pas respectée. Ainsi, l'hypothèse de cette recherche

selon laquelle, les enseignants du CP régulent insuffisamment les enseignements/apprentissages est confirmée. Cette situation nous amène à formuler les recommandations selon lesquelles, il est nécessaire de former les enseignants du terrain en stratégies de régulation (remédiation pédagogique) des enseignements/apprentissages et d'introduire effectivement ces stratégies dans le programme de formation initiale des maîtres. Toutefois, cette étude comporte des limites à savoir le fait de ne pas filmer les pratiques observées, du fait de limiter l'étude à un seul sous-cycle (CP)... Ainsi, les autres sous-cycles du primaire, voire ceux du secondaire peuvent faire l'objet d'une étude future.

Références bibliographiques

Allal Linda (1988a), Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive, in *Huberman, M. (dir.) Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris : Delachaux et Niestlé, 86-126.

Allal Linda. et Mottier, Lucie Lopez (2007), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Altet Marguerite (2014), *Penser les pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages*. Diaporama, ESPE de La Réunion Saint Denis, 7 octobre 2014

Astolfi Jean. -Pierre (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF.

Galy Kadir Abdelkader et Coulibaly Modibo (2016), *Cours de méthodologie générale : Préparation de la leçon à l'intention des enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur*. Paris : l'Harmattan

Institut international de planification de l'éducation (IIFE) Pôle de Dakar, (2019). *Programme Régional d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation dans les Pays d'Afrique Subsaharienne : note conceptuelle sur le pilotage de la qualité de l'enseignement de base*.

Kalamo Augustin (2017), *Formation et pratiques professionnelles des enseignants : pratiques de classe et qualité des enseignements*, Thèse de Doctorat, ISE-CUSE / FASTEF / ETHOS / UCAD.

Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport/Québec (2006). *Cadre de référence. L'évaluation des apprentissages au secondaire. 28-29*.

Dehon Amaud et al. (2008), *Mise à l'épreuve d'outils de remédiation immédiate dans l'enseignement primaire du Réseau de la Communauté française (CF/072/06)*.

Mons : Université de Mons, Institut d'Administration scolaire. Non publié.

PASEC (2016), *Performances du système éducatif nigérien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

Perrenoud Philippe (1998), L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, In *Mesure et évaluation en éducation*. 13(4), 49-81). Bruxelles : De Boeck.

Piaget Jean (1950), *Introduction à l'épistémologie génétique. (III) La pensée biologique. La pensée psychologique. La pensée sociologique*, 1950, 2, Fondation Jean Piaget 2019 - Donation - Crédits - Plan du site - Mise à jour: 15 décembre 2019.

République du Niger (1998), Loi d'Orientation du Système Educatif Nigérien (LOSEN) n° 98-12 du 1^{er} juin 1998, Niamey, Niger.

République du Niger/MEN (2018), *Plan national de suivi des acquis des élèves*. Niamey : juillet 2018 ;Research & Practice, 22(1), 75–83.

République du Niger (2019), *Plan de Transition du Secteur de l'Éducation et de la Formation (PTSEF, 2020-2022)*.

Ministère de l'Éducation Nationale[MEN] (2003), *Programme décennal pour le Développement de l'Éducation au Niger*, Niamey.