ANALYSE DE LA CONGRUENCE ENTRE OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ET ITEMS D'EVALUATION A L'ECOLE PRIMAIRE AU NIGER

Tanimoune HASSANE
Enseignant-chercheur à l'Université Abdou Moumouni de Niamey
tanimhasn@gmail.com
Abdelkader Kadir GALY
Enseignant-chercheur à l'Université Abdou Moumouni de Niamey
Kader.galy@gmail.com

Résumé

La présente étude porte sur l'analyse de la congruence entre les objectifs pédagogiques et les items d'évaluation à l'école primaire au Niger. L'objectif visé par cette recherche est d'analyser les difficultés que rencontrent les enseignants du primaire dans la planification du processus d'évaluation des produits d'apprentissage. L'atteinte de cet objectif, a occasionné une recherche documentaire et l'élaboration d'une grille d'analyse des fiches de leçons qui a servi d'analyser 16 fiches de leçons des enseignants issus de 16 écoles primaires différentes. Les résultats de l'étude ont fait ressortir que les enseignants du primaire rencontrent des difficultés à établir la congruence entre les objectifs pédagogiques et les items d'évaluation.

Mots clés : *Analyse, congruence, objectif pédagogique, évaluation*

Abstract

This study focuses on analyzing the congruence between educational objectives and assessment items in primary schools in Niger. The objective of this research is to analyze the difficulties encountered by primary school teachers in planning the process of assessing learning outcomes. To achieve this objective, a literature search was conducted and a lesson sheet analysis grid was developed, which was used to analyze 16 lesson sheets from teachers in 16 different primary schools. The results of the study revealed that primary school teachers encounter difficulties in establishing congruence between educational objectives and assessment items.

Keywords: *Analysis, congruence, educational objective, assessment*

Introduction

A l'instar des autres pays subsahariens, le Niger fait de la qualité de l'éducation une priorité nationale. Malgré les difficultés auxquelles le pays est confronté, les différents gouvernements qui se sont succédés, se sont résolument engagés à poursuivre l'objectif d'une éducation de qualité pour tous. Ainsi, la politique éducative nigérienne a pour finalité

selon la Loi portant Orientation du Système Educatif Nigérien LOSEN (1998), l'édification d'un système d'éducation capable de mieux valoriser les ressources humaines en vue d'un développement économique, social et culturel harmonieux du pays.

La LOSEN vise à concrétiser le droit à l'éducation de tous les enfants et fait sien les objectifs fixés par la déclaration du Millénaire pour le développement. Pour répondre à toutes ces exigences, le Niger a élaboré et mis en œuvre le programme décennal de développement de l'éducation (PDDE 2003-2013), ce programme prend en charge, à la fois, la composante « accès », la composante « qualité » et la composante « développement institutionnel ». L'engagement du Niger en faveur de l'ODD4 « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » a été matérialisé dans le Plan de Développement Economique et Social (PDES 2017-2021) à travers son axe 2, qui vise l'amélioration de l'accès, la qualité et la gouvernance du système éducatif. Dans le prolongement du PDES, il a été mis en place le Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF 2014-2024). Ce programme couvre l'ensemble du secteur de l'éducation avec comme but l'accroissement de l'offre éducative, la réduction des disparités de tout genre, l'amélioration de la qualité des apprentissages, l'efficacité du système éducatif. En dépit des efforts déployés par le pays, les défis à relever demeurent importants. Ainsi, selon RESEN (2018), les défis structurels et conjoncturels qui influencent profondément le développement du système éducatif national sont relatifs au faible accès à l'éducation ; à la qualité de l'enseignement et des apprentissages ; aux taux élevés d'abandons scolaires et de redoublements ; au manque de ressources pédagogiques ; à la faible culture de l'évaluation… Ce dernier défi fait l'objet de cette étude. En effet, la question d'évaluer ce qui est effectivement enseigner et prendre des décisions éclairées demeure au centre de cette recherche ; qui met surtout l'accent sur la congruence entre les objectifs pédagogiques et les activités d'évaluation ou encore « alignement pédagogique ». Ce dernier est selon Biggs (1996) le fait d'assurer la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation. Selon l'auteur, pour assurer la cohérence entre les éléments ci-haut cités, l'enseignant commence par cibler les objectifs, et faire en sorte que les évaluations permettent aux apprenants de prouver qu'ils ont atteint les objectifs. Selon Biggs, un

défaut d'alignement pédagogique est souvent source de mauvais résultats et d'un manque d'engagement des apprenants en classe. Ceci montre ainsi, l'intérêt de cette étude qui vise à analyser les difficultés que rencontrent les enseignants dans la planification du processus d'évaluation du produit d'apprentissage. Le présent document comprend les points suivants : le cadre théorique, la méthodologie, les résultats et la bibliographie.

1. Cadre théorique

D'après Legendre (2005) l'évaluation est un processus visant à apprécier objectivement tous les aspects reliés directement aux apprentissages à savoir : le rendement et les caractéristiques des sujets, les programmes d'études l'enseignement, l'évaluation, la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage, le personnel et les établissements en vue d'assurer le meilleur système éducatif possible. En d'autres termes, c'est un processus visant à apprécier objectivement la performance scolaire et les difficultés d'apprentissage d'un apprenant relatives à l'objectif d'apprentissage fixé, afin de prendre des décisions adéquates.
Concernant la formulation des objectifs pédagogiques, il faut reconnaitre les efforts déployés par Bloom. D'abord, dans les années 1940, Benjamin Bloom a conçu la taxonomie de Bloom pour placer les objectifs éducatifs dans des catégories spécifiques, permettant de mieux évaluer les performances des apprenants. En 1956, la version finale a été publiée sous le nom de Taxonomie des objectifs éducatifs, montrant le parcours scolaire à travers six niveaux d'apprentissage.
La taxonomie de Bloom est un cadre d'apprentissage, d'enseignement et de réussite scolaire « dans lequel chaque niveau dépend du précédent. »
Ainsi, les six niveaux de la taxonomie cognitive de Bloom sont les suivants :

- connaissance : l'apprenant est capable de se souvenir des informations ;
- compréhension : l'apprenant est capable de comprendre l'information ;
- application : l'apprenant est capable d'utiliser les informations d'une nouvelle manière ;
- analyse : l'apprenant est capable de décomposer l'information en ses parties essentielles ;

- synthèse : l'apprenant est capable de créer quelque chose de nouveau à partir de différents éléments d'information :
- évaluation : l'apprenant est capable de juger ou de critiquer l'information.

Par ailleurs, selon Richard et Godbout (2000) dans la pratique d'évaluation formative, il faut tenir compte des objectifs visés, des conditions de réussite des apprenants et des activités de remédiation aux éventuelles difficultés. D'après ces auteurs pour qu'une évaluation formative soie réussie, elle doit être bien planifiée.
Dans Pédagogie collégiale, Saint-Onge (1992) indique que les objectifs pédagogiques font désormais partie de l'univers de la profession enseignante, ils se retrouvent dans tous les plans de cours. Au départ, l'attention était exclusivement fixée sur les comportements. Par la suite les objectifs concernent le développement de caractéristiques cognitives comme la pensée formelle, le développement de structures mentales comme les concepts, le développement de capacités intellectuelles comme la résolution de problèmes et s'intéresse aussi au développement de la métacognition.
D'après Richard (2016), c'est en rédigeant des objectifs d'apprentissage que l'enseignant peut définir toutes les dimensions avec précision. Les objectifs d'apprentissage bien définis préciseront non seulement les finalités à atteindre dans un cours, mais contribueront également à préciser les orientations pédagogiques à privilégier dans la mise en œuvre du cours, en plus de définir le cadre d'évaluation des apprentissages visés.
Selon Daele et Berthiaume (2009), un objectif d'apprentissage doit être clair et concis. D'après ces auteurs, les objectifs pédagogiques sont en général rédigés en deux lignes maximum, ils portent le plus possible sur un seul domaine et à un seul niveau. Ils donnent une indication précise de la performance qui est attendue de la part des apprenants. Car rédiger de trop longs objectifs ou des objectifs qui couvrent deux domaines ou deux niveaux en même temps rendent difficile la conception d'une stratégie d'évaluation valide. Toutefois, on constate que plusieurs enseignants sont dans l'incapacité à bien formuler les objectifs pédagogiques.
En traitant de la question de l'évaluation du produit d'apprentissage, Vandevelde (1982) considère l'évaluation formative comme les « exercices » qui prolongent l'installation d'habilités. Ainsi, pour la

transparence d'une évaluation, les révélateurs de compréhension méritent d'être présentés, non comme des instruments de mesure d'objectifs, mais comme des moyens qui permettent, au mieux, de formuler des hypothèses… Selon l'auteur, l'évaluation n'est possible que lorsque les différents élèves de la classe ont pu confirmer la pertinence des critères suggérés. Cependant, dans beaucoup de cas l'atteinte des objectifs fixés est loin d'être une réalité.
Parlant de la congruence ou de l'alignement pédagogique, il faut noter qu'un bon enseignant doit être clair quant à ce qu'il attend des apprenants en matière d'apprentissage et de ce qu'ils devraient faire pour démontrer qu'ils ont le niveau attendu. En effet, les enseignants doivent savoir comment amener leurs élèves à apprendre au niveau approprié. Ils doivent aussi être plus empathiques dans leurs activités et plus authentiques dans leurs évaluations (Biggs, 1996 cité par Hatot , 2023).

Autrement dit, pour rendre sa pratique efficace, l'enseignant doit respecter l'alignement pédagogique ; ce dernier désigne selon Biggs (1996) la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation au sein d'un enseignement, ou plus largement d'une formation. En effet, pour l'enseignant, cette triple concordance permet à la fois de fixer un cadre à un enseignement, de structurer le déroulement des séances et de planifier des évaluations qui correspondent bien aux objectifs visés et aux apprentissages réalisés. Pour les apprenants, connaître à l'avance le niveau d'exigence qu'ils doivent atteindre donne du sens à leur démarche d'apprentissage. Par ailleurs, planifier un apprentissage progressif et des activités variées renforce leur motivation, favorise une implication plus régulière et un apprentissage plus efficace.
Dans le même ordre d'idée Lagase et Charlier (2016) cité par Hatot (2023) indiquent qu'on doit assurer l'alignement pédagogique, la « congruence » entre les représentations des apprenants et la réalité des dispositifs qui leurs sont proposés afin de mieux comprendre la reconnaissance des compétences pédagogiques des enseignants par les apprenants. Mais en pratique, bons nombres d'enseignants n'arriveraient pas établir cet alignement pédagogique.
En effet, en matière d'évaluation « La formulation des questions doit correspondre au niveau de formulation des objectifs pédagogiques. Il est donc important d'identifier ce que l'on veut évaluer et ne pas (…) choisir

au hasard les questions d'examens, mais plutôt déterminer ce qui est important, en fonction de ce qu'on a enseigné ; … » (Bravard ,2004, cité par Ouedraogo et Konkobo, 2022 : 294).
Dans le même ordre d'idées, Talbot et Chiasson (2023 :5) affirment qu'« il est essentiel, pour la personne enseignante, de considérer les caractéristiques de chaque élève, et cela, en omettant tout biais possible afin que les tâches d'évaluation soient les plus équitables possibles pour tous les élèves ».
Toutefois, Ouedraogo et Konkobo (2022) font souligner un certain nombre de constats sur les difficultés liées à la pratique des évaluations harmoniées. Il s'agit entre autres :

-de l'inadaptation des items au niveau réel des apprenants ;
- des écarts entre les épreuves et les niveaux d'exécutions des programmes ;
- des items qui contiennent souvent des fautes ;
- du temps imparti à l'administration des épreuves, à la correction et au traitement des résultats qui semble relativement court ;
- de la non maitrise des objectifs et des exigences des compositions harmonisées par tous les enseignants.

Sur la même lancée Alhair (2003), annonce que la majorité des enseignants conduit mal l'évaluation formative et cela est due à plusieurs facteurs à savoir :

- l'imprécision des items d'évaluation et leur inadéquation avec les objectifs d'apprentissage ;
- la multiplicité des critères à évaluer ;
- le manque de clarté des consignes (items)…

En effet, la conception des outils d'évaluation demeure l'une des activités les plus délicates, mais en même temps la plus importante qui permet à un enseignant de rendre plus efficace son enseignement (Alain, 2014).
En lien avec ce qui a été évoqué ci-haut, dans les écoles primaires au Niger, des constats font apparaitre que la question de cohérence entre les objectifs pédagogiques et les items dévaluations demeure problématique chez les enseignants. C'est pour cette raison que la présente étude s'interroge sur les difficultés que rencontrent les

enseignants du cours élémentaire deuxième année (CE2) pour assurer la congruence entre les objectifs d'apprentissages et les stratégies d'évaluation. Ceci nous amène à poser la question de recherche suivante : En quoi les enseignants du CE2 rencontrent-ils des difficultés à établir la congruence entre les items d'évaluation et les objectifs pédagogiques ? l'objectif visé par cette étude est d'analyser les difficultés que rencontrent les enseignants du CE2 dans la planification du processus d'évaluation des produits d'apprentissage en congruence avec les objectifs pédagogiques. L'hypothèse formulée pour répondre au problème posé est que les enseignants du CE2 rencontrent des difficultés à établir la congruence entre les objectifs pédagogiques et les items d'évaluation.

2. Méthodologie

Pour la présente étude, nous avons opté pour une méthode quantitative. L'étude a porté sur les fiches de leçons d'étude de milieux, plus précisément les leçons de géographie préparées par les enseignants du CE2. L'échantillon est constitué de 16 enseignants de CE2 choisis de manière aléatoire parmi 40 enseignants que compte l'Inspection Communale de l'Enseignement Primaire Niamey5 retenue comme champ d'étude.

Au-delà de la recherche documentaire réalisée, nous avons élaboré une grille d'analyse de préparation de leçon, qui a servi pour la collecte des données. L'outil élaboré met surtout l'accent sur la formulation des objectifs d'apprentissage, des items d'évaluation et leur congruence.

Il faut noter au passage qu'avant d'entamer l'étape de collecte de données, nous avons pris soin de rencontrer l'inspecteur chef de service de l'inspection pour l'obtention d'autorisation d'accès aux écoles et bénéficié de la disponibilité des enseignants et de leurs fiches de leçon.

Après la collecte des données, nous avons procédé à leur traitement par le moyen des logiciels SPSS et EXEL.

Tableau 1 Echantillon des enseignants concernés par l'enquête

Enseignants	Femmes	Hommes	Total
Titulaires	10	0	10
Contractuelles	6	0	6
Total	16	0	16

3. Résultats

Cette section concerne les caractéristiques sociodémographiques des enseignants enquêtés, les résultats relatifs aux difficultés que rencontrent les enseignants dans la formulation des objectifs pédagogiques et dans la planification de l'évaluation des produits d'apprentissage et en fin la discussion des résultats.

3.1 Caractéristiques sociodémographiques des enseignants enquêtés

Les caractéristiques des enquêtés évoquées à ce niveau concernent surtout le statut des enseignants.

Tableau 1 : Répartition des enseignants selon le statut

Statuts		Effectifs	Pourcentage
Valide	Titulaires	10	62,5
	Contractuelles	6	37,5
	Total	16	100,0

Il ressort de ce tableau que (62,5 %) des enquêtées sont des titulaires. Quant aux contractuelles, elles ne représentent que (37,5 %). Ceci s'explique par la prédominance des enseignants titulaires en milieux urbain par rapport aux enseignants contractuels qui sont surtout plus représentés en milieux rural. Aussi faut-il noté que l'échantillon est constitué uniquement des femmes.

3.2 Difficultés relatives à la formulation des objectifs spécifiques

Ce point concerne la formulation des objectifs d'apprentissage tant dans leurs aspects communicationnels que dans leurs aspects de pertinence et d'atteignable.

Tableau 3 : Utilisation des verbes d'action dans la formulation de l'objectif

Utilisation des verbes d'action		Effectifs	Pourcentage
Valide	Oui	9	56,3
	Non	7	43,8
	Total	16	100,0

Il ressort du Tableau 3 que (56,3 %) des enseignants utilisent des verbes d'action dans leur formulation des objectifs d'apprentissage. Par contre (43,8 %) des enseignants rencontrent des difficultés à utiliser des verbes d'action dans la formulation des objectifs pédagogiques. Ce dernier chiffre n'est pas négligeable, car il s'agit de rendre les objectifs pédagogiques univoques et communicables, alors, le défaut de ces caractéristiques peut rendre l'intervention de l'enseignant moins efficace.

Tableau 4 : Pertinence des objectifs avec le contenu à enseigner

Pertinence des objectifs avec le contenu		Effectifs	Pourcentage
Valide	Oui	4	25,0
	Non	12	75,0
	Total	16	100,0

Les résultats du Tableau 4 montrent que, seuls 4 enseignants sur 16 soient (25 %) formulent des objectifs pertinents par rapport au contenu. 12 enseignants soient (75%) manifestent des difficultés à formuler des

objectifs pertinents avec le contenu. Alors que la formulation des objectifs doit être strictement en lien avec le contenu à enseigner.

Tableau 5 : Formulation des objectifs atteignables

Objectifs atteignables		Effectifs	Pourcentage
Valide	Oui	6	37,5
	Non	10	62,5
	Total	16	100,0

Il ressort du Tableau 5 que seulement (37,5 %) des enseignants formulent des objectifs atteignables. Tandis que (62,5%) formulent des objectifs non atteignables compte tenu de leur surdosage. Ainsi, la majorité des enseignants ont des difficultés à formuler des objectifs pédagogiques atteignables. Pourtant un objectif pédagogique doit être « SMART ».

3.4 Difficultés à élaborer des items d'évaluation congruents avec les objectifs pédagogiques

A ce niveau, sont déroulées les difficultés relatives à la conception d'un item clair et celles relatives à la congruence entre ce dernier et l'objectif d'apprentissage.

Tableau 6 : La clarté des items d'évaluation

Clarté des items d'évaluation		Effectifs	Pourcentage
Valide	Oui	4	25,0
	Non	12	75,0
	Total	16	100,0

Il ressort du Tableau 6 qu'il y a seulement 4 préparations de leçon soit (25 %) dans lesquelles les items d'évaluation sont clairs. Tandis que dans les 12 préparations de leçon soit (75 %) les items d'évaluation sont ambigus soit au niveau des consignes, soit au niveau des énoncés. Ainsi, la majorité des enseignants ont des difficultés à formuler des items d'évaluation clairs.

Tableau 7 : Congruence entre les items d'évaluation et les objectifs pédagogiques

Congruence entre items d'évaluation et objectifs		Effectifs	Pourcentage
Valide	Oui	2	12,5
	Non	14	87,5
	Total	16	2

La lecture du Tableau 7 fait ressortir que seulement 2 enseignants soient (12,5%) ont établi la congruence entre les items d'évaluation et les objectifs pédagogiques. Par contre, 14 enseignants soient (87,5%) n'ont pas pu le faire. Ainsi, la majorité des enseignants de CE2 rencontrent des difficultés à assurer la congruence entre les items d'évaluation et les objectifs pédagogiques en études de milieux. Alors que, pour évaluer effectivement ce qu'il a enseigné, l'enseignant doit assurer la congruence entre les items d'évaluation et les objectifs spécifiques afin d'être dans la possibilité de prendre des décisions éclairées à l'issue de son évaluation, partant rendre son enseignement plus efficace.

3.5 Synthèse et discussion

L'analyse des 16 préparations de leçons fait ressortir que 43,8 % des enseignantes rencontrent des difficultés à formuler un objectif spécifique avec un verbe d'action. Ils formulent des objectifs pédagogiques non univoques et non communicables. Cette situation rejoint ce qu'a indiqué Ouedraogo et Konkobo (2022) en affirmant, qu'on constate que plusieurs enseignants ne maitrisent pas la formulation des objectifs et les exigences des évaluations. Pourtant, l'enseignant doit utiliser dans la rédaction des objectifs spécifiques des verbes d'action qui permettent d'observer (directement ou indirectement) et d'évaluer la performance en cause avec un plus grand niveau de précision (Richard, 2016).

Ils sont 75 % des enseignants à avoir des difficultés à formuler des objectifs pertinents avec le contenu et 62,5 % des enseignants ont formulé des objectifs non atteignables comme ce qu'a évoqué Alhair (2003) en disant que les enseignants évaluent mal en utilisant une multitude de critères à évaluer et en ayant un manque de clarté des

consignes et des items. En effet à hauteur de 75 %, des enseignants ont élaborés des items d'évaluation non pertinents avec le contenu enseigné. Cette situation fait que la majorité des enseignants ont des difficultés à évaluer effectivement ce qu'ils ont enseigné, ce qui par conséquent rend inefficace leur enseignement.

Par ailleurs, 87,5 % des enseignantes rencontrent des difficultés à élaborer des items d'évaluation cohérents avec les objectifs spécifiques. Ils n'arrivent pas à assurer la congruence (l'alignement pédagogique) au moment de planifier l'évaluation des produits d'apprentissage. Ils ont des difficultés à évaluer effectivement ce qu'ils ont enseigné. Ils sont proies à des prises de décisions erronées. Cet état de fait rejoint ce qu'a souligné Alhair (2003), selon qui, la majorité des enseignants conduit mal l'évaluation formative, du fait de l'imprécision des items d'évaluation et leur inadéquation avec les objectifs d'apprentissage. En effet, les résultats de l'étude font ressortir que la majorité des enseignants évaluent mal les apprenants, ce qui conduit à des prises de décision inadéquates favorisant ainsi le décrochage scolaire. Les résultats de cette étude convergent avec les constats que Ouedraogo et Konkobo (2022) soulignent chez les enseignants relativement à l'inadaptation des items au niveau réel des apprenants ; des écarts entre les épreuves et les niveaux d'exécutions des programmes.

Pourtant Richard et Godbout (2000) soutient que, dans la pratique d'évaluation formative, il faut tenir compte des objectifs visés et des conditions de réussite des apprenants. Aussi, la formulation des questions doit correspondre au niveau de formulation des objectifs pédagogiques (Bravard, 2004 cités par Ouedraogo et Konkobo, 2022). La réussite d'une évaluation des produits d'apprentissage est tributaire du respect de l'alignement pédagogique, plus précisément en établissant la congruence entre l'item d'évaluation et l'objectif pédagogique dont l'on vérifie l'atteinte. C'est en cela que Bggs (1996) indique que l'enseignant doit vérifier que son cours respecte les principes de l'alignement pédagogique, car un défaut d'alignement pédagogique est souvent à l'origine de mauvais résultats et d'un manque d'engagement des apprenants en classe.

En résumé, les résultats de la recherche font ressortir que les enseignants rencontrent des difficultés à bien formuler les objectifs pédagogiques et les items d'évaluation. Aussi, dans leur grande majorité ils n'arrivent pas établir de la congruence entre les stratégies de l'évaluation et le produit

d'apprentissage. Ce phénomène peut avoir un impact négatif sur l'efficacité de l'évaluation et de l'apprentissage. Ainsi, il est juste de confirmer l'hypothèse selon laquelle, les enseignants du primaire rencontrent des difficultés à établir la congruence entre les objectifs pédagogiques et les items d'évaluation.

Conclusion

La présente étude intitulée ayant pour objectif d'analyser les difficultés que rencontrent les enseignants du primaire dans la planification de l'évaluation des produits d'apprentissage, a fait l'objet d'un parcours théorique et d'une enquête de terrain portant sur l'analyse des fiches de leçons d'études de milieux préparées par les enseignants. Les résultats de l'étude font ressortir que la majorité des enseignants du CE2 constituant l'échantillon de la recherche, rencontrent des difficultés à assurer l'alignement pédagogique, plus précisément à créer la congruence entre les items d'évaluation et les objectifs d'apprentissage. Par conséquent, il s'avère nécessaire de renforcer la capacité de ces enseignants dans ce domaine, afin qu'ils pussent être capable d'évaluer effectivement ce qu'ils ont enseigné et de prendre des décisions éclairées, partant, augmenter la réussite scolaire. Toutefois, l'étude demeure limitée, à l'avenir, d'autre chercheurs peuvent approfondir les réflexions, élargir sur d'autres dimensions pédagogiques.

Bibliographie

ALAIN Rey, 2014. *Préparer un cours Tome 1*, collection dirigée par Meirieu P.

ALHER Mohamed Ayui, 2003. L'évaluation formative et la réussite scolaire : importance des activités de remédiation (cas l'inspection de l'enseignement de base1 de Tchintabaraden, Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme d'inspecteur de l'enseignement de base 1, Niamey

BIGGS John Burville, 1996. « enhancing teaching through constructive alignment », higher education, octobre vol. 32, no 3, p. 347- 364.

BLOOM Benjamin et *al.,* 1969. « Taxonomie des objectifs pédagogiques, I. Domaine cognitif » Education nouvelle;

DAELE Amaury et BERTHIAUME Denis, 2009. *L'identification et la rédaction des objectifs pédagogiques*, Université de Lausanne

HADJI Charles, 1989. *L'évaluation, les règles du jeu des intentions aux outils,* Paris, ESF, 190p.

HATOT François, 2023. *Alignement pédagogique. Vocabulaire de l'ingénierie pédagogique*, 2023, https://pufreditions.fr/produit/vocabulaire-de-lingenierie-pedagogique/. ffhal-04145089

LEGENDRE Renald, 2005. *Dictionnaire Actuel de l'Education*, Guérin 3ème Ed

MAHEUX Martin, 1980. « L'évaluation de l'enseignement : recherche d'une cohérence pour le projet éducatif », Revue des sciences de l'éducation, 6(1), 21–34. https://doi.org/10.7202/900265ar

SAINT-ONGE Michel, 1992. *Pédagogie collégiale* Vol. 6 n° 2

OUEDRAOGO Abdoulaye et KONKOBO Tinsakré, 2022. « Congruence entre théories et pratiques d'évaluation en situation d'examen harmonise au primaire », in CAHIERde l' ACAREF, *https://revues.acaref.net/wp-content/uploads/sites/3/2022/12/ p 290-303*

REPUBLIQUE DU NIGER, 2013. Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation 2014-2024, Niamey, Niger.

RESEN, 2018. Rapport d'Etat sur le Système Educatif du Niger Niamey : RESEN/MEP/A/PLN/EC.

RICHARD Jean-Francois et GODBOUT Paul, 2000. « L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes », OECD publishing, amazon, France, pp.4.44 48

TALBOT Nadine et Chiasson Desjardins Sandra, 2023. Convergences entre l'évaluation des compétences et la pédagogie universelle : une réflexion théorique pour orienter la pratique enseignante dans les écoles primaires et secondaires au Québec , Éducation et francophonie, *51*(1). https://doi.org/10.7202/1100072ar

VANDEVELDE Louis, 1982. *Aider à devenir : Pédagogie efficacité*, FERNAND NATHAN Edition LABOR 80 p.