



Revue Africaine des Sciences Sociales et de la Santé Publique, Volume (1) N 2

ISSN : 1987-071X e-ISSN 1987-1023

Reçu, 20 Septembre 2019

Accepté, 25 Octobre 2019

Publiée, 19 Novembre 2019

<http://press.b-institute.ml>

---

*Recherche*

## **Qualité de l'éducation et évaluation des enseignants au Niger : Changement de paradigme ?**

*Quality of education and teacher evaluation in Niger: A paradigm shift*

**Galy Kadir Abdelkader**

École normale supérieure, Université Abdou Moumouni de Niamey

Laboratoire Edfordevin

Correspondance : email: [kader.galy@gmail.com](mailto:kader.galy@gmail.com)

### **Résumé :**

Depuis le premier MLA initié par l'Unesco dans les années 90, les institutions éducatives des pays du Sud sont interpellées sur la qualité de l'éducation. La Conférence des Ministres de l'Éducation de la Francophonie, à travers le programme PASEC, initie et publie des études comparatives des performances des élèves des différents pays membres. La dernière étude PASEC a montré que l'école ne conduit aux apprentissages qu'en moyenne 10% des élèves. Quel que soit le côté d'où l'on aborde le problème, la notion de gâchis s'impose.

La réponse du Niger a été de conduire une évaluation des quelques 60 000 enseignants et opérer un tri entre ceux qui sont mis en dehors du système et ceux qui y sont maintenus. Jusque-là, il s'agit du niveau de l'enseignant et non plus du niveau de l'élève. Il semble que l'on assiste à un changement de paradigme de la notion de qualité et de celle du niveau scolaire. L'expérience du Niger interpelle tous les acteurs sur l'approche de la qualité.

Lorsqu'en 1989, Christian Baudelot et Roger Establet publièrent leur ouvrage certes polémique, « le niveau monte », l'on a cru qu'il s'agissait bien de la réfutation d'une vieille idée concernant la « décadence » des écoles et que la réalité voudrait que chaque génération en comparant son parcours avec les générations qui lui succèdent, trouve dans les nouvelles générations une baisse du niveau scolaire. Jusqu'alors les critères servant à mesurer les niveaux se limitaient à des comparaisons sur les performances des élèves dans certains domaines comme la dictée par exemple. Depuis que la notion de compétence mesurable est admise comme repère, les voies pour mesurer les performances des élèves et les comparer se sont multipliées.

Dans notre cas, au Niger, la notion de niveau tant que tel, est le produit de l'initiative internationale qu'est le monitoring learning achievement (MLA) initié par l'Unesco presque en

même temps que sortait l'ouvrage de Baudelot-Establet.

En effet, la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT) tenue en 1990 à Jomtien admit la reconnaissance généralisée d'une détérioration des systèmes éducatifs. L'EPT s'est alors donné comme objectif de permettre à 80% des élèves d'une cohorte à atteindre un niveau déterminé d'acquis scolaires dans des domaines mesurables (Lecture-écriture, mathématiques et compétences de vie courante. (Forum mondial sur l'EPT, 2000).

Tous les pays étaient alors engagés à mesurer les acquis scolaires de leurs élèves en utilisant quatre types de dispositifs, à savoir : les évaluations internes, les examens publics, les évaluations nationales et les évaluations internationales. Il était visé que la connaissance par les États des résultats des évaluations permettra de prendre les dispositions nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, en ajustant les curriculums, les politiques publiques notamment les finalités et en augmentant les budgets publics alloués à l'éducation.

Depuis lors, une multitude d'études sur la qualité de l'éducation, ont foisonné. On peut citer : le groupe d'évaluation de la qualité de l'enseignement en Afrique australe (SACMEQ), le suivi permanent des acquis scolaires (MLA), le Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'enseignement (Laboratorio), la troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), le Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN (PASEC) et le Programme international sur le suivi des acquis scolaires (PISA). Toutes ces études ont souligné l'existence du faible niveau des acquis dans les pays en développement. Les bilans du suivi de l'EPT qui sont logés dans l'enseigne « qualité » viennent témoigner régulièrement problèmes, des changements dans les performances des élèves, des disparités au sein des pays et entre les pays, des disparités régionales, etc.

**Mots clés:** Education; Niger; Qualite; Enseignant

### **Abstract:**

Since the first MLA initiated by UNESCO in the 1990s, educational institutions in developing countries have been questioned about the quality of education. The Conference of Ministers of Education of the Francophonie, through the PASEC program, initiates and publishes comparative studies of student performance in different member countries. The latest PASEC study showed that schools only lead to learning for an average of 10% of students. Regardless of which side of the problem one approaches, the notion of waste is evident. Niger's response was to conduct an evaluation of some 60,000 teachers and sort out those who are excluded from the system and those who are kept in it. Until now, it has been a question of the teacher's level and no longer the student's level. It seems that we are witnessing a paradigm shift in the notion of quality and that of academic level. The experience of Niger challenges all stakeholders on the approach to quality. When in 1989, Christian Baudelot and Roger Establet published their admittedly controversial work, "Le niveau monte", it was believed that it was indeed the refutation of an old idea concerning the "decadence" of schools and that reality would dictate that each generation, by comparing its path with the generations that follow it, finds in the new generations a decline in academic level. Until then, the criteria used to measure levels were limited to comparisons of student performance in certain areas such as dictation for example. Since the notion of measurable competence has been accepted as a benchmark, the ways to measure student performance and compare it have multiplied. In our case, in Niger, the notion of level as such is the product of the international initiative of monitoring learning achievement (MLA) initiated by UNESCO almost at the same time as Baudelot-Establet's work was

published. Indeed, the World Conference on Education for All (EFA) held in 1990 in Jomtien admitted the widespread recognition of a deterioration of education systems. EFA then set itself the goal of enabling 80% of students in a cohort to achieve a specific level of learning achievement in measurable areas (reading and writing, mathematics, and everyday life skills) (EFA World Forum, 2000). All countries were then committed to measuring their students' learning achievement using four types of systems: internal assessments, public examinations, national assessments, and international assessments. It was hoped that States' knowledge of the results of assessments would enable them to take the necessary steps to improve the quality of teaching and learning by adjusting curricula and public policies, particularly their objectives, and by increasing public budgets allocated to education.

Since then, a multitude of studies on the quality of education have flourished. These include the Southern African Educational Quality Assessment Group (SACMEQ), the Continuous Monitoring of Educational Achievement (MLA), and the Laboratory Latin American Educational Quality Assessment (Laboratorio), the Third International Mathematics and Science Survey (TIMSS), the Programme for the Analysis of Educational Systems in CONFEMEN Countries (PASEC) and the Programme for International Student Assessment (PISA). All these studies have highlighted the existence of low levels of achievement in developing countries. The EFA monitoring reports, which are housed under the heading of "quality", regularly provide evidence of problems, changes in student performance, disparities within and between countries, regional disparities, etc.

**Keywords:** Education; Niger; Quality; Teacher

## **1/ Le Niger et la qualité de l'éducation : 20 ans de déni**

Durant les vingt dernières années, le Niger a participé au MLA et au PASEC et dispose aussi d'évaluations internes nationales produit des dispositifs mis en place après Jomtien.

L'enquête MLA de 1999 a fait ressortir que, la comparaison des scores globaux des élèves classe le Niger en dernière position avec 42 points soit un écart de 29 points face à la Tunisie qui est le pays le plus performant avec 71 points. Ainsi, le seuil minimal (50/100) n'est pas atteint au plan national.

A cette occasion, le Niger a pu disposer pour la première fois de son histoire des performances de ses élèves par discipline et par région.

**Tableau 1 : Score moyen par discipline : français-maths-vie courante**

Région		Moyenne lecture-écriture sur 100	Moyenne math sur 100	Moyenne vie courante sur 100
Dosso	Moyenne	41,6253	34,3292	46,6634
	Ecart-type	17,1651	13,3935	15,5465
Maradi	Moyenne	46,2082	38,9518	48,5294
	Ecart-type	21,7157	17,2374	18,0104
Tahoua	Moyenne	34,3679	30,1059	34,7523
	Ecart-type	14,9386	10,4368	11,9934
Tillabéri	Moyenne	42,0962	34,3021	46,3991
	Ecart-type	14,0201	10,9391	15,0314

Zinder	Moyenne	48,9620	47,3803	54,2205
	Ecart-type	20,4835	26,1207	19,8666
C.U.Niamey	Moyenne	47,1283	40,4388	49,8152
	Ecart-type	17,6126	14,9797	16,4671
Total	Moyenne	44,2831	38,4774	47,7506
	Ecart-type	18,6979	17,5253	17,4639

Source ; MLA-Niger 1999-2000

On constate des disparités qui auraient pu servir de base à des mesures d'amélioration. Malheureusement, les résultats furent tenus secrets.

En 2000, dans le cadre de la mise en œuvre du Programme Sectoriel d'Éducation fondamentale (PROSEF), projet piloté par la Banque Mondiale et qui est à la base de la mise en place du dispositif de recrutement des enseignants contractuels (enseignants sans formation initiale), une étude a été coordonnée par Henry Georges (2000). Les résultats ont été les suivants :

- En lecture au CP, 43,76% des élèves ont le niveau souhaité. Au CE2, ils sont 36,24%. Au CM2 ils sont 42,56%. Au CM2, en Sciences, ils sont 49% à avoir le niveau requis.
- Dans l'ensemble, cette étude mentionne que en comparant les objectifs à atteindre aux objectifs atteints, on obtient en mathématiques 3 objectifs atteints sur les 80 objectifs estimés. Ainsi, au terme de 6 années d'apprentissage, les élèves sont capables d'identifier des nombres entiers et des figures géométriques simples.
- Ce rapport n'a connu aucune diffusion. Le PROSEF a fermé ses portes sans qu'un bilan ne soit fait.

La seconde enquête MLA (2001), a concerné les acquis des élèves de la 8ème année en mathématiques et en sciences. Elle a fait ressortir que le pourcentage des élèves ayant atteint ou dépassé le seuil de maîtrise est inférieur à 1% quelque soit les domaines considérés.

Plus tard, en 2000, l'évaluation conduite par le projet «Amélioration de l'enseignement des mathématiques et sciences au Niger, au secondaire», SMASSE-Niger, a révélé que 86 % des élèves n'obtiennent pas la référence moyenne au test de mathématiques et de sciences. En Français aucun élève n'a atteint le seuil de maîtrise souhaité (75 items sur 100) et seulement 1,4% d'élèves ont atteint le score de 50 sur 100.

En 2011, un nouveau régime est installé aux commandes du pays. Il procéda à une complication des évaluations nationales réalisées en 2005, 2007 et 2011 pour le cycle de base 1. Les scores moyens obtenus sont illustrés dans le tableau suivant :

**Tableau 2** : scores moyens des élèves sur 100 (2005-2007-2011)

	CP		CE2		CM2	
	Français	Maths	Français	Maths	Français	Maths
Enquête 2005	52,6	45,4	42,6	43,2	39,4	37,9
Enquête 2007	37,1	32,7	32,1	26,2	27,6	28,2
Enquête	45,1	61,5	42,6	39,0	33,5	34,0

2011						
------	--	--	--	--	--	--

Source: Evaluation MEN/A/PLN, (2011)

Ces résultats n'ont pas été suivis d'effets. Ils n'ont pas besoin de commentaires car ils illustrent que le système dans son ensemble ne sert qu'à une minorité.

En 2014, Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN, (PASEC, 2014) a également fait ressortir le faible niveau des acquis des élèves nigériens.

Sur dix pays classés, les résultats des élèves du Niger sont les plus faibles dans tous les domaines. Ils reflètent ce qui est déjà connu depuis des années. En effet, selon les résultats de cette étude, 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.

Normalement, l'étude PASEC devrait être suivie d'effets. Chaque pays se doit de valider les résultats et ensuite exposer les mesures qu'il entend prendre pour rectifier le tir. Le Niger refusa de valider les résultats prétextant que l'évaluation (non publiée des écoles bilingues donne le résultat inverse des résultats PASEC. Les résultats en question concernaient 500 classes.

Il a fallu attendre l'année 2017 pour qu'enfin le Niger au cours d'un atelier, questionne les résultats de l'étude PASEC et les valide. Ce geste n'est pas gratuit. L'Union européenne, dans le cadre d'un appui financier sous forme d'aide budgétaire, a posé comme préalable au décaissement, la validation des résultats de l'étude PASEC.

Le Niger dans son rapport à la qualité de l'éducation se révèle être en position permanente de déni. La stratégie implicite consiste à ignorer les résultats lorsqu'ils sont d'une source internationale ou/et, à ne pas les diffuser même lorsque ces résultats proviennent de la propre initiative nationale. Dans tous les cas, durant les vingt dernières années, aucune initiative n'a vu le jour concernant la qualité de l'éducation. En 2014, un programme sectoriel d'éducation et de formation a été conçu et il a prévu des orientations prenant en compte la qualité. Rien n'a été fait malgré un financement de plus 102 millions de dollars us.

## **2/ L'évaluation des enseignants**

Courant 2016, le nouveau ministre de l'éducation nommé après les élections générales de 2015 se donna comme seule orientation la qualité de l'éducation. Il décida alors qu'il va évaluer les niveaux des enseignants craie en main c'est-à-dire ceux qui détiennent une classe.

Cette initiative s'est appuyée sur les résultats des différentes évaluations des élèves mentionnés plus haut.

Elle fit l'objet d'une résistance inouïe des représentants des enseignants dit contractuels c'est-à-dire ceux qui depuis 1998, étaient recrutés aussi bien lorsqu'ils ont reçu une formation initiale que lorsqu'ils n'ont reçu aucune formation préalable. Différents programmes de formation de courte durée allant de 15 jours à un mois ont cependant été développés. A partir de 2015, l'Initiative pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) après une expérimentation sur 500 enseignants a étendu son programme de formation à environ 6000 enseignants.

L'initiative prit l'ampleur d'un problème national, jalonné de grèves multiples des enseignants, d'interpellation du ministre au parlement, de procès en abus de pouvoir, de recours judiciaires et de divers articles dans la presse en faveur ou contre l'évaluation des enseignants.

Deux arguments s'opposaient : le ministre avance que le niveau des enseignants est si bas, qu'ils sont en dessous du niveau des élèves qu'ils prétendent enseigner. Les responsables des enseignants contractuels quant à eux estiment que l'évaluation d'un enseignant est une évaluation de sa posture pédagogique et elle doit se faire dans une classe, avec des élèves et par un personnel qualifié c'est à dire les conseillers pédagogiques et les inspecteurs pour aboutir à une correction de posture pédagogique.

Le ministre réussi à réaliser l'évaluation. Les résultats sont les suivants :

- 60 979 enseignants ont été évalués.
- 20 104 ont obtenu une note supérieure ou égale à 10/20.
- 27 859 ont une note comprise entre 5 et 9/20
- 12926 enseignants qui ont une note comprise entre 0 et 5/20
- 90 enseignants ont obtenu la note de 0/20

L'évaluation a consisté à répondre à des questions de français et de mathématique du niveau du programme de l'enseignement primaire. Tous les enseignants sont censés être titulaires du Brevet d'études du premier cycle (BEPC) sanctionnant la fin du secondaire.

Dans cet article, nous allons considérer à la suite de Kalamo (2017, p. 26) que la qualité de l'éducation est le

degré avec lequel la présentation, l'ordonnancement des éléments de la tâche à apprendre et l'explication données par l'intervenant s'approchent d'un optimum, pour un apprenant donné

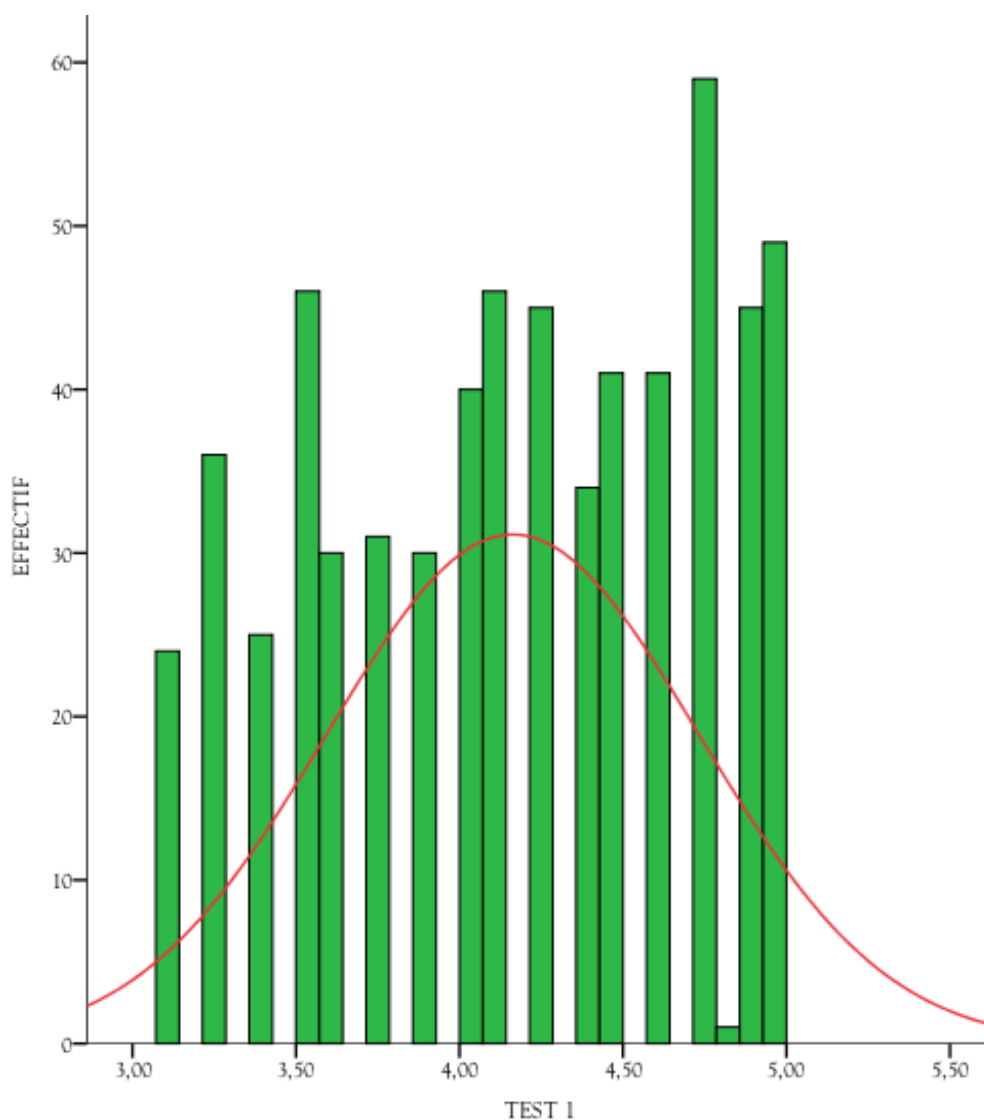
En effet, l'interrogation majeure est nous semble-t-il sur le rôle même de l'enseignant Ce dernier doit-il pour être compétent « connaître le dictionnaire » ou doit-il connaître le chemin lui permettant de rendre l'élève capable de consulter efficacement le dictionnaire ?

Pour tenter de mieux appréhender le problème soulevé par cette évaluation du Niger qui semble avoir des échos favorables dans la région Afrique, nous avons recueillis les résultats des remédiations apportées suite à l'évaluation des enseignants. Ceux qui ont eu une note inférieure à 05/20, ont été soumis à un programme de remise à niveau en français et en mathématique puis testés à nouveau.

Nous avons comparé les résultats des enseignants de la région de Niamey obtenus à l'évaluation initiale et ceux obtenus à la suite des cours de remédiations et les avons soumis à une analyse différentielle pour voir dans quelle mesure les résultats ont-ils des liens entre eux.

Dans la région de Niamey, 641 enseignants ont été classés parmi ceux qui ont une note moyenne comprise entre 5 et 9/20. Ils ont suivi la formation d'une durée de un mois et ont passé une seconde évaluation. Après contrôle nominale de la présence des deux notes, 623 présentent le profil de posséder une note test1 et une note test2.

Ce sont les notes des 623 qui ont été l'objet du traitement dont les résultats sont présentés ci-dessous. Sur la Figure 1, le coefficient de symétrie (- 0,200) est inférieur à 1, ce qui dénote une distribution asymétrique à gauche. Le coefficient d'aplatissement (- 1,175) est inférieur à 0, les queues comptent un plus grand nombre d'observations que dans une distribution gaussienne. Donc la variable « Notes au Test 1 » ne suit pas une loi normale.

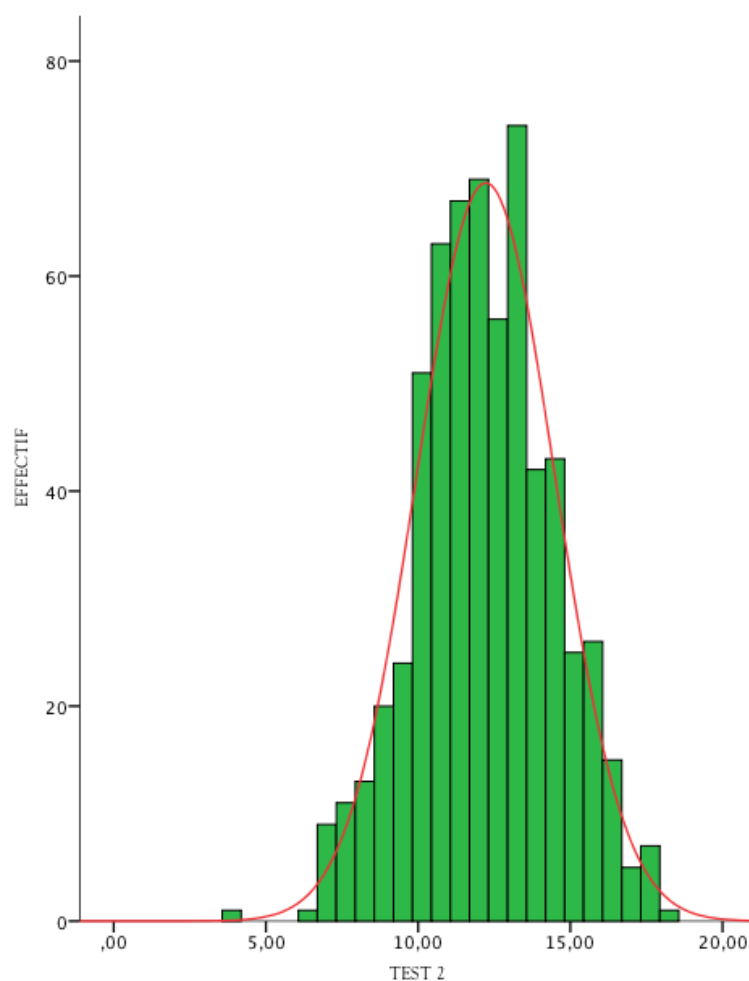


**FIGURE 1. Distribution relative des candidats de Niamey selon leurs notes au Test 1**

Le Tableau 3 montre la distribution des candidats de Niamey ayant participé aux épreuves du premier test selon leur résultat sur 20.

**TABLEAU 3. Notes au Test 1**

Résultat sur 20	Fréquence absolue	Fréquence relative en %
[0-4,99]	262	42,05%
[5-9,99]	312	56,08%
[10-14,99]	49	07,86%
[15-20]	0	00,00%
total	623	100%



**FIGURE 2. Distribution relative des candidats de Niamey selon leurs notes au Test 2**

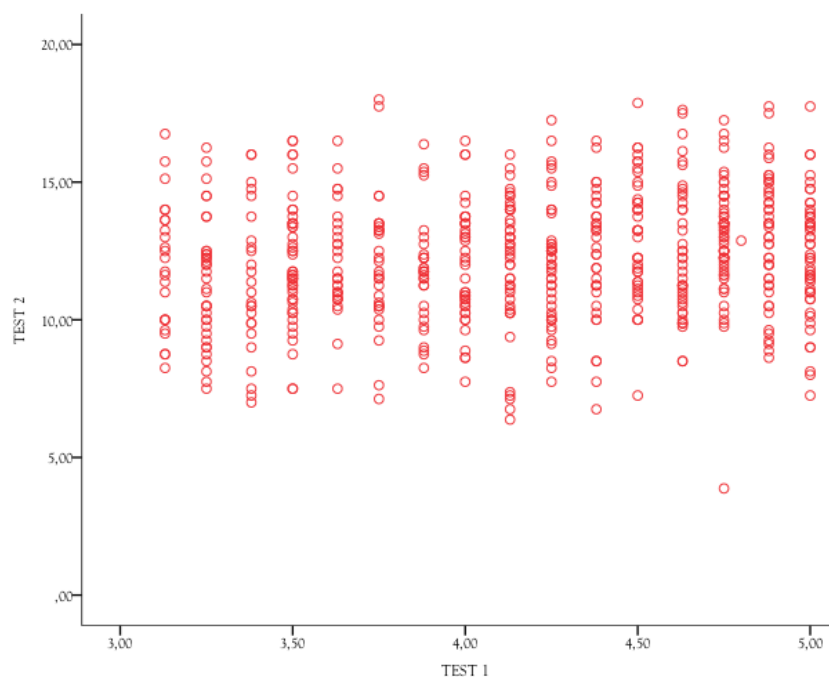
Le Tableau 4 montre la distribution des candidats de Niamey ayant participé aux épreuves du deuxième test selon leur résultat sur 20.

**TABLEAU 4. Notes au Test 2**

Résultat sur 20	Fréquence absolue	Fréquence relative en %
[0-4,99]	1	00,16%
[5-9,99]	83	13,32%
[10-14,99]	463	74,31%
[15-20]	76	12,19%
total	623	100%

La Figure 3 montre une colonne de points à peu près circulaire, donc la relation est non linéaire.





**FIGURE 3. Diagramme de dispersion de Test 2 en fonction de Test 1**

### Test non paramétrique : Tau-B de Kendall

$$\tau = 0,122 ; n = 623 ; p \geq 0.01$$

Par conséquent, la corrélation n'est pas significative selon la Figure 3 : il n'y a aucune association entre Test 1 et Test 2.

Il semble que les résultats n'ayant pas de lien entre eux, la formation n'a pas eu l'effet escompté.

Cela va relancer le débat à nouveau sur la question de la posture qui permet d'atteindre des résultats.

Les résultats au test2 présentent certaines « anomalies » sur lesquelles nous ne nous étendrons pas. Par exemple certains candidats ayant obtenu 3 au test1 se retrouvent avec 14 au test 2. Ces progrès fulgurants en un mois, posent question sur l'efficacité de la méthode.

De plus que dire d'un classement selon une moyenne entre le français et les mathématiques. La notion de compensation ne va-t-elle pas fausser l'appréciation à porter sur l'enseignant ? Autant de questions qui vont demeurer sans réponses.

Kalamo après avoir analysé la question de la qualité sous l'angle de la pratique de classe en est arrivé à la conclusion que :

Le statut du maître comme celui des enseignants contractuels pourrait ne pas avoir de signification quand on sait que ceux-ci paraissent efficaces dans le contexte d'un fort accompagnement dans leur activité au niveau local. Ainsi dans le contexte de cette recherche, la qualité de l'enseignant sera représentée par sa capacité à être un animateur de groupe bien inséré et déployant une stratégie d'enseignement adaptée, s'appuyant sur des leviers de démarches

pédagogiques, d'apprentissage, disciplinaires et affectives de manière à favoriser des apprentissages scolaires réels, (Kalamo, 2017, p. 205).

En nous basant sur les derniers résultats de recherche sur la qualité, il nous semble important d'interroger à nouveau la démarche adoptée au Niger en mettant en place un dispositif qui va aller dans les classes pour rechercher la relation entre le niveau des enseignants et les performances de leurs élèves dans les disciplines mises en avant.

Le modèle du Niger prévoit aussi de réaliser une évaluation des enseignants en situation de classe. Là aussi de nouvelles perspectives vont s'ouvrir pour affiner et rechercher les liens possibles entre les différents éléments mis en avant. Le problème du nombre et de la qualité des évaluateurs sera mis dans la balance car observer 60 000 enseignants en situation de classe nécessite un dispositif qui pour le moment n'existe pas. Or selon Kalamo (2017, p.26) la qualité des enseignements porte sur les directives et les indications fournies à l'apprenant, la participation implicite ou explicite de celui-ci à l'activité, et les renforcements et rétroactions qu'il obtient en cours de processus pour développer son individualité » ; il ajoute que, c'est ce qui se passe à l'intérieur de la classe qui détermine la qualité des enseignements apprentissages.

### **Bibliographie**

Baudelot C., Estabiet. R. (1989), *Le niveau monte*, Paris : Persée.

CONFEMEN/PSEC (2014), *Performance du système éducatif nigérien*, [pasec@confemen.org](mailto:pasec@confemen.org)

Kalamo A. (2017), *Formation et pratiques professionnelles des enseignants : pratiques de classe et qualité des enseignements*, Thèse de Doctorat, ISE-CUSE / FASTEF / ETHOS / UCAD, 239.

MEN/MLA2 (2001), *Rapport final sur les résultats des acquis des élèves de collège et influence des variables de contexte*, 159.

MEP/A/PLN (2011), *Rapport d'évaluation des acquis scolaires*, Niamey, 89.

MEP/A/PLN/EC (2018), *Résultats de l'évaluation des enseignants contractuels*, Maradi, le 20 février, 2018.

SMASSE-Niger (2010), *Résultats d'évaluation des mathématiques et sciences au Niger, au secondaire*.

UNESCO & UNICEF. (2000). *Projet conjoint UNESCO-UNICEF. Suivi permanent des acquis scolaires et évaluation des conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles primaires*, Equipe MLA-Niger, 97.

UNESCO (1999), *Avec l'Afrique, pour l'Afrique vers l'Education de Qualité pour Tous*, Projet MLA /Pretoria/Afrique du Sud, 120.

UNESCO (2000). *Forum mondial sur l'éducation. Éducation pour tous (évaluation des acquis scolaire)*, 26-28 avril, Dakar/Sénégal, 72.

UNICEF, PNUD, UNESCO, & BIRD (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*. Jomtien, Thaïlande, 5 au 9 mars.

© 2019 Ghaly, License BINSTITUTE Press. Ceci est un article en accès libre sous la licence the Créative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>)