

Université de Montréal

**Évaluation des apprentissages et équité chez les enseignants de
langue au secondaire public à Abidjan (Côte d'Ivoire)**

Mémoire de recherche

Par

Abdoulaye COULIBALY

Département d'administration et de fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Avril 2022

© Abdoulaye COULIBALY, 2022

Université de Montréal
Département d'administration et de fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire de recherche intitulé

**Évaluation des apprentissages et équité chez les enseignants de
langue au secondaire public à Abidjan (Côte d'Ivoire)**

Présenté par

Abdoulaye COULIBALY

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Maurice TARDIF
Président-rapporteur

Adriana MORALES-PERLAZA
Directrice de recherche

Ben M. DIÉDHIU
Membre du jury

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	I
RÉSUMÉ.....	V
ABSTRACT	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
LISTE DES FIGURES.....	VIII
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	IX
DÉDICACE.....	XI
REMERCIEMENTS	XII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Aperçu de la Côte d’Ivoire et de son système éducatif.....	3
1.2 Réformes du système éducatif ivoirien et mise en place de l’APC	10
1.2.1 Bref historique des réformes du système éducatif ivoirien	10
1.2.2 De l’enseignement colonial à la pédagogie par objectifs.....	11
1.2.3 Mise en place de l’approche par compétences et les problématiques actuelles en évaluation des apprentissages.....	12
1.3 Objectifs et question générale de recherche.....	16
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET ÉTAT DE LA QUESTION.....	17
2.1 Concept d’équité	17
2.1.1 Distinction entre équité et égalité.....	18
2.1.2 Distinction entre équité et justice	19
2.2 Évaluation des apprentissages.....	23

2.2.1	Évaluation diagnostique	24
2.2.2	Évaluation sommative	24
2.2.3	Évaluation formative	24
2.2.4	Synthèse des trois types d'évaluation.....	26
2.3	État de la question : équité et évaluation des apprentissages	28
2.3.1	Équité en éducation et en évaluation des apprentissages	28
2.3.2	Équité en évaluation des apprentissages en Afrique de l'Ouest.....	30
2.3.3	Équité en évaluation des apprentissages en Côte d'Ivoire	31
2.4	Pertinence scientifique et sociale de la recherche	32
2.5	Questions spécifiques de recherche.....	34
CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE		35
3.1	Type de recherche	35
3.1.1	Recherche qualitative de type interprétatif.....	35
3.1.2	Recherche exploratoire.....	36
3.2	Description des participants	36
3.2.1	Présentation du terrain de recherche	36
3.2.2	Échantillonnage	37
3.3	Instruments de collecte des données	39
3.3.1	Entretien individuel semi-dirigé.....	40
3.3.2	Journal de bord	41
3.4	Considérations éthiques.....	41
3.5	Analyse des données	42
3.5.1	Préparation des données brutes	42
3.5.1.1	Production des verbatim.....	42
3.5.1.2	Thématisation	43

3.5.2 Analyse thématique	44
3.5.3 Registres d'analyse.....	45
3.5.3.1 Premier registre d'analyse	45
3.5.3.2 Deuxième registre d'analyse	51
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE.....	52
4.1 Conception de l'équité	52
4.1.1 Conceptions partagées.....	52
4.1.2 Conceptions exclusives de l'équité	54
4.2 Conception des pratiques évaluatives	54
4.2.1 Conception certificative	55
4.2.2 Conception formative.....	56
4.2.3 Conception de soutien à l'apprentissage	57
4.2.4 Conception de régulation de l'apprentissage	58
4.3 Équité lors des pratiques évaluatives	58
4.3.1 Outils d'évaluation.....	59
4.3.1.1 Outils à forte utilisation : des évaluations surprises avec une visée de sanction des comportements des élèves.....	59
4.3.1.2 Outils à faible utilisation : l'évaluation de régulation et la coévaluation.....	60
4.3.2 Activités d'évaluation et les écarts entre des élèves « forts » et « faibles »	61
4.3.2.1 Création des écarts entre les forts et les faibles.....	61
4.3.2.2 Maintien des écarts entre les forts et les faibles	61
4.3.2.3 Réduction des écarts entre les forts et les faibles	62
4.4 De l'équité des pratiques évaluatives	63
4.4.1 Portrait satisfaisant chez une minorité des enseignants	63
4.4.2 Portrait insatisfaisant de l'équité des pratiques évaluatives : le système scolaire, les infrastructures scolaires et le comportement des acteurs éducatifs.....	64

4.4.2.1	Système scolaire	65
4.4.2.2	Infrastructures scolaires.....	66
4.4.2.3	Comportements des acteurs éducatifs	67
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS.....		70
5.1	Niveau de formation des enseignants.....	70
5.1.1	Conceptions de l'équité.....	71
5.1.2	Conception des pratiques évaluatives	71
5.2	Le taux d'encadrement	72
5.2.1	Absence de mesures d'adaptation	72
5.2.2	Absence d'aide particulière pour les faibles	73
5.3	Quantité et qualité des infrastructures	73
5.3.1	Insuffisance des structures d'accueil.....	73
5.3.2	Classes à effectifs pléthoriques	74
5.4	Quantité et qualité des outils didactiques.....	74
5.4.1	Absence de différenciation pédagogique	74
5.4.2	Absence d'évaluation démocratique	74
5.5	Réduction des écarts entre les forts et les faibles	75
CONCLUSION GÉNÉRALE : RECOMMANDATIONS – LIMITES - PROSPECTIVES		76
C1 RECOMMANDATIONS		76
C.1.1.	Recommandations pour l'amélioration du système éducatif.....	76
C.1.2.	Recommandations pour l'amélioration de l'encadrement des apprenants	77
C2. LES LIMITES ET PERSPECTIVES POUR PROLONGER LA RECHERCHE		77
Références bibliographiques		79
ANNEXES		92

RÉSUMÉ

Cette recherche exploratoire vise à comprendre les pratiques évaluatives des enseignants du secondaire d'Abidjan (Côte d'Ivoire). Puisque les évaluations doivent être au service de l'apprentissage, elle se penche sur l'équité des pratiques évaluatives des enseignants à partir de la conception qu'ils ont du concept d'équité. À partir d'un corpus de 58 pages de récits constitués de huit entretiens individuels, nous avons réalisé une analyse thématique qui nous a permis de dégager le portrait des pratiques à la lumière de l'équité. L'analyse des données a été réalisée selon les concepts de l'équité de confort pédagogique et de l'équité pédagogique de De Ketele et Sall (1997). Malgré la satisfaction que suggère une minorité d'enseignants, l'analyse des données de la majorité laisse entrevoir des insuffisances en ce qui a trait au caractère équitable de leurs pratiques évaluatives dans ces écoles secondaires publiques. Ce portrait insatisfaisant ainsi dégagé à la lumière de l'équité pédagogique et de la réduction des écarts entre les apprenants forts et faibles nous amène à faire des recommandations pour rendre plus équitables ces pratiques. Au nombre des recommandations figure d'abord la maîtrise du concept d'équité qu'il faudra nuancer avec l'égalité pour la faire répercuter effectivement dans ces pratiques. Ensuite, il faudra s'orienter vers la différenciation des pratiques évaluatives pour encadrer chacun des apprenants selon leurs besoins réels pour permettre une véritable justice sociale qui garantira l'équité. Cette différenciation passe par la variation et la pertinence des outils et des activités d'évaluation, mais aussi par l'installation des plans d'intervention pour les apprenants avec des difficultés d'apprentissage et autres ; ces plans leur permettront de bénéficier de mesures d'adaptation ou même de modifications pour les aider.

Mots-clés : Égalité, Équité, Évaluation des apprentissages, Justice, Réduction des écarts

ABSTRACT

This exploratory research aims to understand assessment practices of language teachers in public secondary schools in Abidjan (Côte d'Ivoire). Working on the basis that school assessment must support learning, the study examines the equity of these teachers' assessment practices from their point of view of the concept of Equity. We worked with a corpus of 58 pages of narratives formed out of eight individual interviews. We did a thematic analysis that helped us construct a portrayal of assessment practices from the point of view of Equity. The analysis of teachers' practices through their narratives was done according to De Ketele and Salla's (1997) indicators of Equity of Pedagogic Comfort and Pedagogic Equity. Despite the satisfaction suggested by a few teachers, most of them have suggested lacks regarding the equity of assessment practices in these public secondary schools of Abidjan. The resulting negative picture in terms of pedagogic equity and reduction in gaps between the strong and the weak learners, lead us to make recommendations that could make these practices more equitable. Among the recommendations, we first focus on the importance of mastering the concept of Equity which will have to be distinguished from Equality in order to effectively impact the assessment practices. Next, the differentiation in assessment practices will be needed to cater each learner needs according to what he really needs; doing so will help tend towards Equity through Social Justice. This differentiation requires the variation and relevance of assessment tools and activities. Furthermore, the implementation of Intervention Plans for learners with learning disabilities or other disabilities could help them benefit from adaptation or modification measures.

Keywords: Equality, Equity, Justice, Learning Evaluation, Reduction in gap size

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. –	Différents types et différentes fonctions de l'évaluation (Hadji, 1989, p.61)	27
Tableau 2. –	Participants concernés par l'étude	38
Tableau 3. –	Conventions de transcriptions des verbatim	43

LISTE DES FIGURES

Figure 1. – Localisation de la Côte d’Ivoire	4
Figure 2. – Localisation d’Abidjan en Côte d’Ivoire.....	5
Figure 3. – Taux de pauvreté en Cote d’Ivoire	7
Figure 4. – Structure du système éducatif (adapté de Aska, 2007)	9
Figure 5. – Taux de réussite aux examens de 2014 à 2019	10
Figure 6. – Nuance entre équité, égalité et justice	19
Figure 7. – Différents types d’équité selon De Ketele et Sall (1997).....	21
Figure 8. – Démarche d’évaluation formative (Laurier, 2014)	25
Figure 9. – Grille relative à la conception de l’équité	47
Figure 10. – Grille d’analyse relative à la conception des pratiques évaluatives	48
Figure 11. – Grille relative à l’équité lors des pratiques évaluatives.....	49
Figure 12. – Grille d’analyse relative à l’équité des pratiques évaluatives.....	50

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APC : Approche par compétences

BEPC : Brevet d'études du premier cycle

BACT : Baccalauréat technique

BEP : Brevet d'études professionnelles

BTS : Brevet de technicien supérieur

CAFOP : Centre d'Animation et de Formation Pédagogique

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CE : Cours élémentaire

CEPE : Certificat d'études primaires élémentaires

CFA : Centre de formation artisanale

CFA : Communauté financière africaine

CM : Cours moyen

CP : Cours préparatoire

CQP : Certificat de qualification professionnelle

DING : Diplôme d'ingénieur

DPFC : Direction de la pédagogie et de la formation continue

DRENET : Direction régionale de l'éducation et de l'enseignement technique

DSPS : Direction des stratégies, de la planification et des statistiques

ELSPA : Enseignant de langue au secondaire public d'Abidjan

ENS : École normale supérieure

EPS : Éducation physique et sportive

LMD : Licence Master Doctorat

MEMEASP : Ministère d'État, ministère de l'Emploi, des Affaires sociales et de la Formation professionnelle

MENET : Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique

MENET-FP : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MESR : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique

OCDE : Organisation pour la coopération et le développement économique

OFDE : Observation sur la formation à la diversité et l'équité

PNB : Produit national brut

PPO : Pédagogie par objectifs

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF : Fonds des Nations-Unis pour l'enfance

DÉDICACE

À mon défunt père,

Merci d'avoir bravé les défis de toutes sortes pour me permettre d'aller à l'école.

Quand je regarde les amis de ma génération qui n'ont pas eu cette chance nous envier,

je ne peux que te dire merci.

REMERCIEMENTS

Au cours de la présente étude, j'ai été confronté à des défis de tous ordres que j'ai réussi à relever grâce à Dieu et à plusieurs personnes que je voudrais remercier de façon solennelle.

D'abord, je voudrais exprimer ma sincère gratitude à madame Adriana Morales-Perlaza, ma directrice de recherche, pour avoir cru en moi et pour avoir été toujours à mes côtés depuis le début de ce parcours jusqu'à sa fin. Sans ses encouragements et sa patience et surtout ses conseils avisés, le présent travail n'aurait pas vu le jour.

Je tiens également à remercier monsieur Maurice Tardif, le président du jury qui a accepté de porter généreusement une attention particulière à ce travail, malgré son emploi du temps très chargé, en acceptant de l'évaluer. Comment pourrai-je oublier d'adresser mes remerciements à monsieur Ben Moustapha Diédhiou qui m'a non seulement inspiré à m'intéresser à l'évaluation des apprentissages à travers son cours, mais qui a aussi accepté de participer au jury de la présente recherche.

Mes sincères remerciements sont adressés aux enseignants de langue au secondaire public d'Abidjan qui m'ont permis de collecter les données de cette recherche en acceptant d'y participer dans des conditions qui n'ont pas été faciles avec la pandémie de la Covid-19.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à ma famille ; notamment à mon frère Coulibaly Mamoutou qui a déployé beaucoup d'énergie pour m'aider à entrer en contact avec les participants, à Diarrassouba Aminata, mon épouse, pour son soutien et à Coulibaly Zié Souleymane, mon fils, pour l'aide qu'il m'a apportée lors de la transcription des extraits de verbatim.

Comment pourrais-je oublier mon ami et frère Pré Serge qui était avec moi au début et qui a soudainement disparu sans me faire signe ? Repose en paix, cher ami.

INTRODUCTION

Au cours des dernières décennies, on assiste à un engagement de presque tous les pays industrialisés dans de vastes opérations de réforme scolaire. Des organisations internationales comme la Banque mondiale et l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE) ont contribué à inciter les systèmes éducatifs à s'inscrire dans une éducation axée sur les résultats observables et quantifiables (Boutin, 2014) ainsi qu'à une approche par compétences. À l'instar des autres pays francophones, la Côte d'Ivoire s'est également inscrite dans ce processus de réformes éducatives qui ont entraîné de nombreux changements touchant différents aspects, dont l'évaluation des apprentissages. Cette dernière a essentiellement évolué dans ses fonctions et ses objectifs, se plaçant dorénavant dans un paradigme qui promeut de soutenir les apprentissages des élèves.

L'intérêt que nous avons pour l'évaluation des apprentissages provient de notre expérience personnelle en tant qu'enseignant d'anglais comme langue étrangère au secondaire en Côte d'Ivoire, notre pays. À ce titre, nous avons non seulement été appelé à évaluer les élèves en classe et pendant les examens de grands tirages que sont le BEPC et le Baccalauréat, mais aussi à diriger l'harmonisation de la correction de ces examens. Les mauvais résultats scolaires obtenus en Côte d'Ivoire au cours des dernières décennies, malgré les réformes éducatives qui ont conduit à l'adoption de l'approche par compétences, nous ont amené à porter une réflexion sur la part de responsabilité de nos pratiques évaluatives. Elles sont les mêmes pour tous les élèves sans aucune distinction alors que les élèves se caractérisent par leurs différences. Ainsi, nous nous sommes demandé si, en prenant en compte ces différences, les pratiques évaluatives pourraient contribuer à l'amélioration des résultats scolaires des élèves.

Cette réflexion nous conduira à nous intéresser à l'une des valeurs fondamentales de l'évaluation qu'est l'équité en l'utilisant comme lentille pour décrire, analyser et comprendre les pratiques évaluatives des enseignants de langue au secondaire public d'Abidjan (ELSPA) en Côte d'Ivoire. L'équité en évaluation, qui consiste en la prise en compte des besoins et des préoccupations de tous les apprenants, y compris ceux qui sont en marge du système scolaire (Gaudet et Lapointe, 2002),

sera l'objet du présent mémoire de recherche qui comporte cinq chapitres. Le premier chapitre traitera de la problématique qui sous-tend cette recherche. Le deuxième chapitre présentera le cadre conceptuel qui le soutient avec la définition des concepts clés et l'état de la question. Le troisième chapitre exposera le cadre méthodologique dans lequel l'étude s'est inscrite. Dans un quatrième chapitre, nous exposerons les résultats de notre recherche après analyse pour enfin les interpréter dans le cinquième.

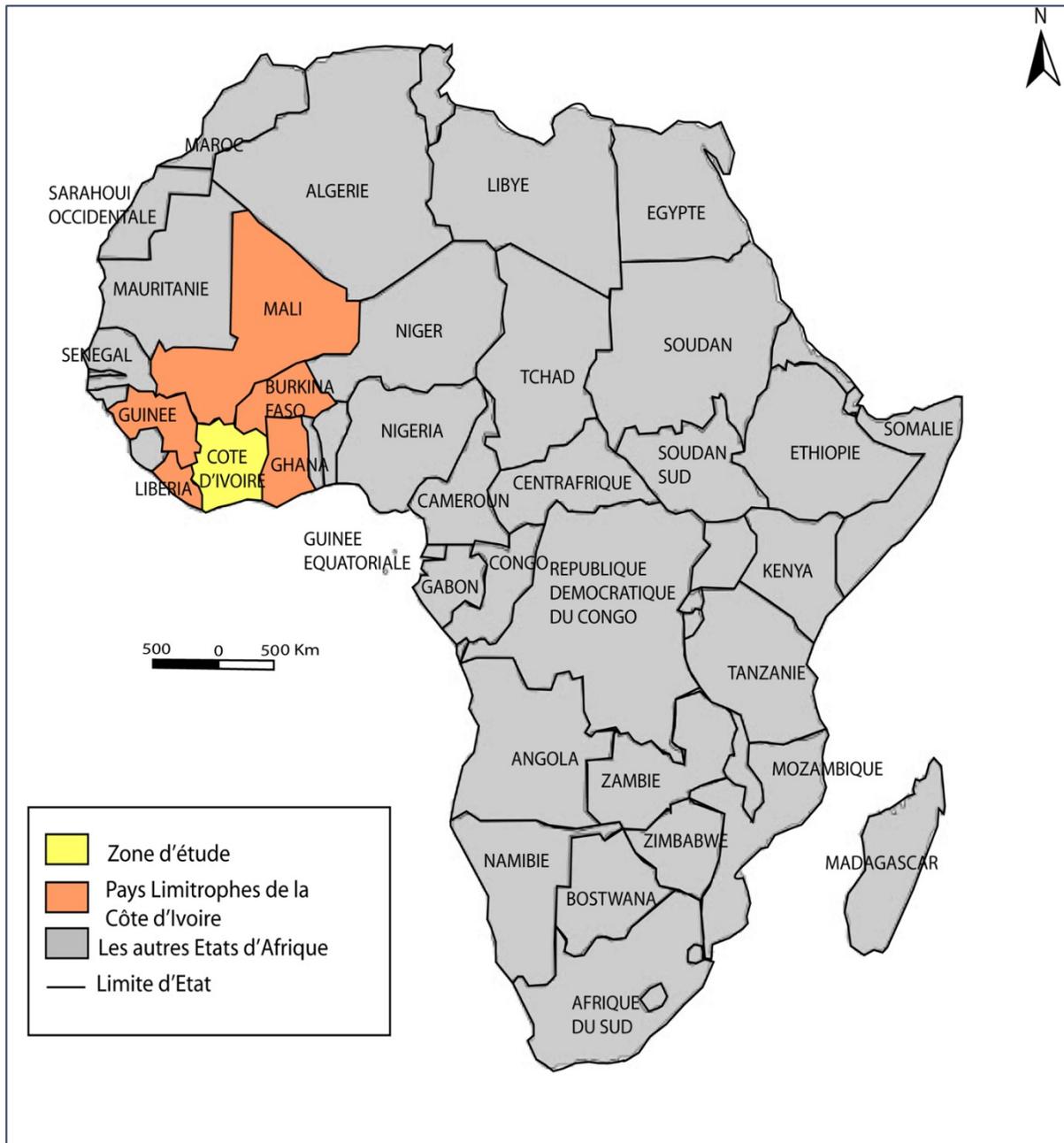
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous proposerons dans un premier temps un aperçu des contextes géographique, social et historique dans lesquels s'inscrit le système éducatif ivoirien. Dans un deuxième temps, nous présenterons les défis auxquels l'évaluation des apprentissages a fait face dans le contexte de réforme qui a institué l'approche par compétences en Côte d'Ivoire. Ces deux premières parties nous permettront de finalement proposer notre objectif et la question de recherche avant de montrer la pertinence scientifique et sociale de la présente étude.

1.1 Aperçu de la Côte d'Ivoire et de son système éducatif

Ancienne colonie française située en Afrique de l'Ouest, la Côte d'Ivoire s'étend sur une superficie de 322 462 km². Depuis l'indépendance en 1960, elle est délimitée au Nord par le Burkina Faso et le Mali, au Sud par l'océan Atlantique, à l'Est par le Ghana et à l'Ouest par le Libéria et la Guinée. Avec deux capitales, une politique (Yamoussoukro) et l'autre économique (Abidjan), la Côte d'Ivoire a une population estimée à 26 453 542 habitants en 2020 (Institut National de la Statistique, 2014). Les figures 1 et 2 qui suivent permettent de localiser Abidjan, lieu de la recherche, en Côte d'Ivoire après avoir situé la Côte d'Ivoire elle-même en Afrique.

Figure 1. – Localisation de la Côte d'Ivoire



Source : Jeune Afrique, juin 2020

Figure 2. – Localisation d'Abidjan en Côte d'Ivoire



Source : Jeune Afrique, juin 2000

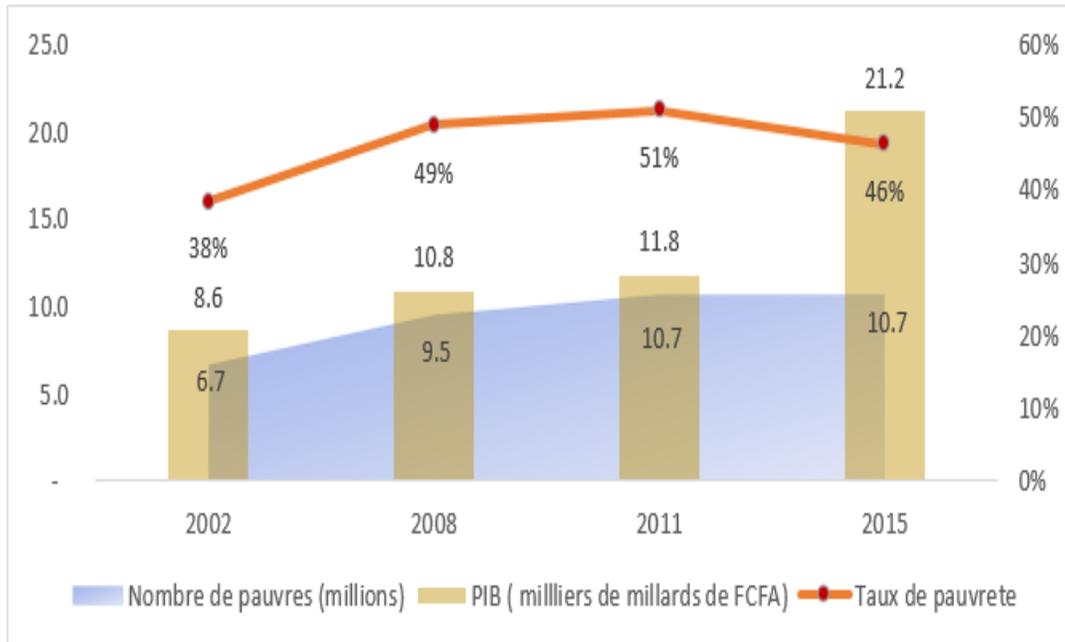
Au lendemain de l'indépendance acquise en 1960, le système éducatif de la Côte d'Ivoire, classé parmi les secteurs prioritaires, a connu une expansion continue. La part du budget d'éducation dans le budget national a représenté 40 % sur les trois décennies qui ont suivi. Cette part était de l'ordre de 6 % du PNB (Grootaert, 1994). Les taux bruts de scolarisation (population scolarisée sur la population en âge d'aller à l'école) sont montés à 75 % en 1985-1986. Cet investissement

s'explique par l'explosion scolaire occasionnée par la forte demande émanant des familles (Tapinos et al., 2002).

Le secteur agricole, qui était le moteur de l'économie ivoirienne, a connu un ralentissement avec les productions du cacao et de l'anacarde qui n'ont été respectivement que de 4 % et 7 % en 2018 contre 24 % et 9 % en 2017. Ce ralentissement a permis au secteur privé, notamment la télécommunication, l'agroalimentaire et les bâtiments-travaux publics de retrouver du dynamisme (Banque mondiale, 2019). Les résultats macroéconomiques enregistrés par le pays en 2018, selon le dernier rapport de Banque mondiale, permettent de le classer parmi les économies les plus performantes du continent africain avec un taux de croissance qui se situe autour de 7,4 % et un PIB réel par habitant qui a augmenté de 32 %. Cette croissance maintenue à 7,2 % en 2019 reste tout de même peu inclusive en raison de la mauvaise répartition des revenus. Entre 2012 et 2015, le taux de pauvreté a enregistré une baisse en passant de 51 % à 46,3 % (voir le Graphique 1 ci-dessous), mais la population d'Ivoiriens pauvres est d'environ 10,7 millions, soit 46 % d'Ivoiriens qui vivent avec moins de 750 francs CFA par jour (environ 1,5 dollar canadien). Sur le plan géographique, 56,8 % de la population pauvre vit en zone rurale contre 35,9 % (sic) en zone urbaine, dont 22,7 % à Abidjan. La pauvreté est plus accentuée dans le Nord (60 %) et le Nord-ouest (40 %) que dans le Sud (Banque mondiale, 2019).

Le secteur de l'éducation n'échappe pas au manque d'inclusion. Il débouche sur des inégalités qui dégagent deux groupes d'élèves en fonction de leurs situations sociales et de leurs caractéristiques : les favorisés (garçons, urbains et riches) et les défavorisés (filles, rurales et pauvres) (UNESCO, 2016).

Figure 3. – Taux de pauvreté en Cote d’Ivoire



Source : Institut national ivoirien de la statistique (2015)

En plaçant le secteur de l'éducation parmi ses priorités, le gouvernement ivoirien lui a permis de connaître une expansion continue en le soutenant. Inspiré du modèle français, le système éducatif ivoirien comprend trois grands cycles : le primaire qui comprend le préscolaire et l'élémentaire, le secondaire et le supérieur. Le préscolaire qui commence à 3 ans couvre trois sections que sont la petite section, la moyenne section et la grande section (Mian Bi, 2015 ; Nebout-Arkhurst et al., 2012). L'école élémentaire dont l'âge d'entrée est fixé à 6 ans comprend six niveaux repartis en trois cycles : le cours préparatoire (1re et 2e année), le cours élémentaire (1re et 2e année) et le cours moyen (1re et 2e année). La fin du cycle primaire est sanctionnée par le Certificat d'études primaires élémentaires (C.E.P.E).

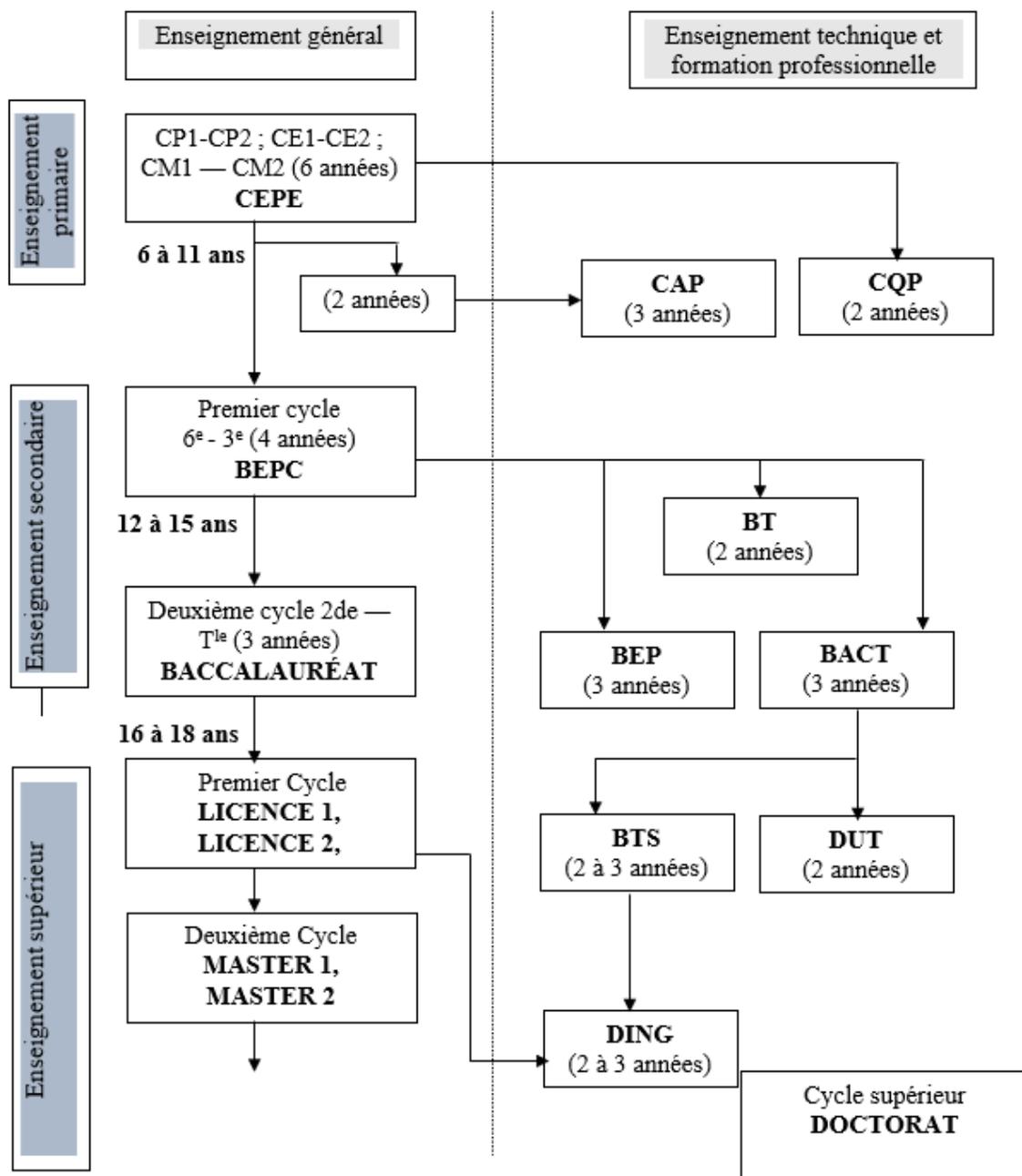
L'enseignement secondaire général et technique est subdivisé en deux cycles : le premier cycle et le second cycle. Le premier cycle, qui dure 4 ans et dont l'entrée est conditionnée par la réussite au C.E.P.E depuis 2013, part de la sixième (6e) à la classe de troisième (3e). Sa fin est sanctionnée par le diplôme du Brevet d'étude du premier cycle (BEPC). Le second cycle, dont l'entrée se fait sur orientation après la classe de 3e, commence avec la classe de seconde (2de) et prend fin en classe de terminale. Sa fin est sanctionnée par le diplôme du baccalauréat (BAC) organisé en

séries : A, C, D pour l'enseignement général et B, E, F, G pour l'enseignement technique (Mian Bi, 2015).

Depuis le 22 novembre 2012, trois ministères sont responsables du secteur de l'éducation et de la formation : le ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique (MENET) s'occupe des cycles primaire et secondaire ; la formation professionnelle est sous la tutelle du ministère d'État, ministère de l'Emploi, des Affaires sociales et de la Formation professionnelle (MEMEASFP) ; le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) gère l'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur, qui nous intéressera moins dans le cadre de cette étude, comprend les universités aussi bien privées que publiques qui préparent aux diplômes d'études générales et les grandes écoles publiques et privées à vocation professionnelle qui préparent aux diplômes de technicien et d'ingénieur dans les domaines de l'activité commerciale, industrielle et agricole technique/professionnelle (Mian Bi, 2015). Depuis 2012, l'enseignement supérieur ivoirien a adopté une nouvelle nomenclature des diplômes avec la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) inspirée des pays européens. On y prépare autant les diplômes universitaires (Licence, Master et Doctorat) que des diplômes professionnels (Ingénieur, Brevet de technicien, etc.) (Mian Bi, 2015). La figure suivante récapitule le cheminement scolaire en Côte d'Ivoire.

Figure 4. – Structure du système éducatif¹(adapté de Aska, 2007)



¹ Les diplômes qui couronnent les étapes du cheminement sont en gras. Les abréviations sont précisées dans la page prévue à cet effet.

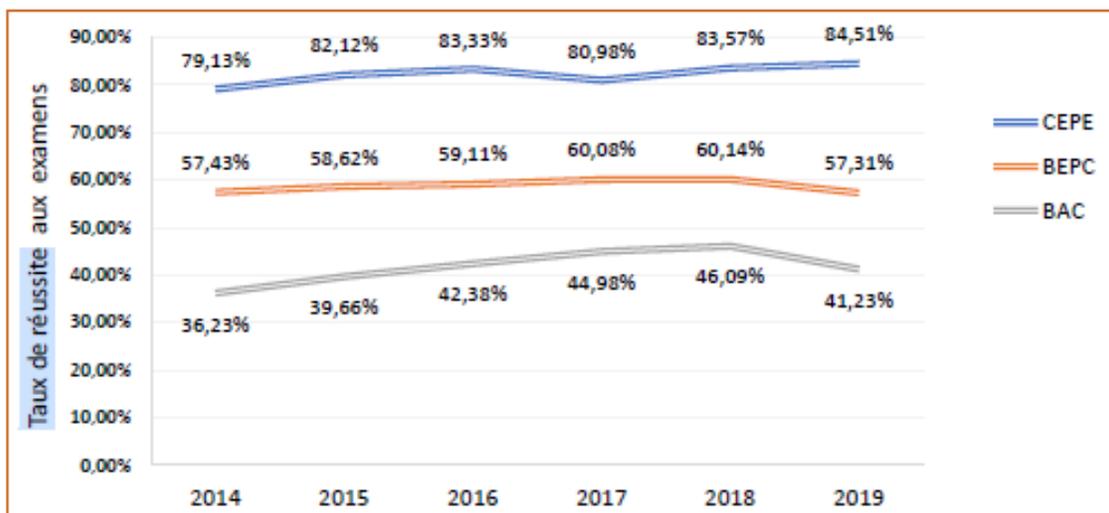
1.2 Réformes du système éducatif ivoirien et mise en place de l'APC²

1.2.1 Bref historique des réformes du système éducatif ivoirien

Les résultats scolaires insatisfaisants et la démotivation des élèves à donner plus de sens à leur apprentissage à tous les niveaux des systèmes d'éducation (Tardif, 1998) sont avancés par le monde de l'éducation comme arguments pour entreprendre des réformes, mais il convient de préciser également que, souvent, ces réformes sont influencées par des institutions internationales telles que l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et l'OCDE. Mais il convient de souligner qu'une grande part de l'aide internationale aux pays du Sud dont fait partie la Côte d'Ivoire est octroyée l'OCDE. (Nique, 2003) L'intervention financière de la Banque mondiale en éducation dans ces pays, qu'elle soit sous la forme de prêt ou de dons est soumise à un certain nombre de conditionnalités que les pays doivent respecter. La Banque mondiale participe, ainsi, à l'élaboration des réformes de politiques éducatives (Lauwerier et Abdeljalil, 2011).

En Côte d'Ivoire, les résultats scolaires ne sont pas très reluisants. L'examen du BEPC a affiché un taux de réussite national de 57,31 % en 2019 contre 60,14 % en 2018 et 60,08 % en 2017. Quant au Baccalauréat, le taux de réussite en 2019 a été de 41,3 % contre 46,09 % en 2018 et 44,97 % en 2017 (MENET).

Figure 5. – Taux de réussite aux examens de 2014 à 2019



² Approche par compétences

Dans le District autonome d'Abidjan, que nous avons choisi pour effectuer cette étude, le nombre d'élèves ayant redoublé leur classe au secondaire s'élevait à environ 39 331 élèves sur un effectif de 507 486 en 2018 (MENET-FP/DSPS, 2018). Nous préciserons les chiffres relatifs aux résultats des différents examens lors de la présentation du terrain de recherche plus loin. Il est tout de même important de préciser que ces résultats interviennent dans un contexte de réformes du système éducatif enclenchées depuis l'indépendance jusqu'aujourd'hui en Côte d'Ivoire.

1.2.2 De l'enseignement colonial à la pédagogie par objectifs

Le système éducatif ivoirien a connu plusieurs étapes depuis ses origines jusqu'aujourd'hui. Il a commencé avec l'enseignement colonial axé sur des contenus inspirés des cultures étrangères en général et française en particulier. Cet enseignement avait pour objectif de fournir de la main-d'œuvre à la métropole. Après 1960, l'État ivoirien instaure successivement les programmes encyclopédiques incluant des formations scientifiques et technologiques, l'enseignement rénové (1963-1970), le programme télévisuel (1971-1982), et les programmes de souveraineté (1982-2002), ces derniers marqués par la pédagogie par objectifs (PPO) à partir des années 1993 et 1994 (Kourouma et Kouakoussui, 2015). Tous ces programmes peuvent être résumés en trois grands groupes d'enseignement que sont l'enseignement traditionnel centré sur l'enseignant, l'enseignement télévisuel centré sur les moyens d'enseignement et l'enseignement moderne centré sur l'élève. La pédagogie par objectifs est l'approche qui a enclenché cette période moderne. Cette approche éducative, prônée par Tyler (1949), s'est développée aux États-Unis dans les années 1950 à travers les travaux de Bloom, puis au Canada et en Europe. Elle s'inspire du béhaviorisme, un courant psychologique axé sur les comportements observables et mesurables des élèves, au détriment de ce qui se passe dans la « boîte noire » soit les processus cognitifs derrière les apprentissages des élèves.

La pédagogie par objectifs s'articule autour de trois concepts principaux : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique (Meziane, 2014). Elle procède à un découpage du temps d'apprentissage en blocs successifs et compacts correspondant à des sous-objectifs. Son renfermement dans un opérationnalisme comportemental a contribué à l'éloigner de l'acte pédagogique d'autant plus qu'elle se résume en un acte constitué de réflexes conditionnés qui font abstraction de toute possibilité de pensée critique (Pelpel, 2002). En outre, cette approche pédagogique fractionnait les savoirs à apprendre au point que l'élève perd la finalité des

apprentissages et devient incapable de les mobiliser spontanément dans des situations pertinentes (Deronne, 2012). Les critiques portées sur la pédagogie par objectifs, ainsi que la mise en place de nouveaux paradigmes éducatifs, ont conduit à l'instauration de l'approche par compétences dans plusieurs pays, dont la Côte d'Ivoire.

1.2.3 Mise en place de l'approche par compétences et les problématiques actuelles en évaluation des apprentissages

Apparue dans les années 1960 aux États-Unis d'Amérique dans le domaine professionnel et également dans la marine pour mettre en place une formation axée sur le développement de certaines compétences, l'approche par compétences (APC) a par la suite été transposée dans le domaine de l'éducation générale et cela dans plusieurs contextes sociaux. La remise en question de la pédagogie par objectifs a amené plusieurs pays occidentaux, incluant par exemple le Canada et la Belgique, à opter pour un système éducatif basé sur le développement de compétences (Canta, 2009). Plusieurs constats ont motivé la mise en place d'une telle approche, entre autres celui que « tout enseignement ne génère pas un apprentissage et que tout apprentissage ne résulte pas d'un enseignement » (Saint-Yves, 1982, p.11) et que « les savoirs ne s'ingurgitent pas, mais se construisent au sein d'interactions sociales » (Cros et al., 2010, p. 7).

Contrairement à la pédagogie par objectifs qui morcelle l'apprentissage en petites unités d'objectifs à atteindre (Buffault et Ali, 2011) avec l'enseignant qui est le détenteur exclusif du savoir, l'APC place l'élève au centre du processus d'apprentissage. Selon De Ketele (2000, cité dans Meziane, 2014, p.149), l'APC vise à « développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation problème appartenant à une famille de situations ». En mobilisant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être des élèves dans des familles des situations qui ressemblent à des situations de la vie réelle, l'approche par compétences vise à mettre des ressources différentes à la disposition de ces derniers afin qu'ils les exploitent en contexte d'action (MEQ, 2001). La mise en place de cette nouvelle approche qui « révolutionne l'éducation » a, bien sûr, une « incidence directe sur les méthodes d'évaluation des apprentissages » (MEQ, 2001, p.128), car la nouvelle orientation que prend l'évaluation selon l'APC impose qu'elle soit intégrée au processus d'apprentissage. En fait, l'approche par compétences va de pair avec ce qu'on nomme « l'évaluation formative », une évaluation au service de l'apprentissage que nous définirons dans le deuxième chapitre de ce travail.

En Côte d'Ivoire, la volonté d'améliorer la qualité de l'éducation a conduit au diagnostic du système scolaire en 2002. À la suite de ce diagnostic, il a été suggéré la nécessité de réviser les programmes scolaires pour assurer l'insertion professionnelle des élèves. Le choix de la DPFC a été porté sur l'APC qu'il juge être l'approche pédagogique la plus pertinente et intégratrice, capable de permettre l'atteinte des objectifs de la loi de 1995 (révisée) sur l'école. Ce jugement de l'efficacité de l'APC s'appuie sur ses résultats dans d'autres pays comme le Canada et la Belgique (Ouattara et al., 2009). Après ses phases d'initiation (2002-2003) et sa mise à l'essai en 2014, la réforme APC a été généralisée au primaire entre 2006 et 2008, et à l'ENS et au CAFOP de 2007 à 2008 (Ouattara et al., 2009) et a été l'objet d'un recadrage en 2012 pour une meilleure adaptation des programmes à la situation de l'école ivoirienne. Cet ajustement a permis de corriger les lourdeurs de la FPC en ce qui a trait à la complexité de la terminologie utilisée et aux documents de formation pour les enseignants en Côte d'Ivoire (Jonnaert, 2012, cité dans L'Expression, 2012).

En contexte d'APC, l'évaluation des apprentissages s'est donné désormais une nouvelle mission essentielle : celle d'évaluer les compétences. Dans cette nouvelle mission, les connaissances en tant que ressources à mobiliser pour le développement des compétences sont également évaluées. Les façons d'évaluer dans le cadre de l'APC viennent perturber la réalité qui concède aux enseignants le pouvoir et le contrôle en amenant l'apprenant à participer à sa propre évaluation par l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et la coévaluation (Dierendonck et al., 2014). Ainsi, elle a pris de la distance vis-à-vis du paradigme d'enseignement qui plaçait l'enseignant, détenteur exclusif du savoir évaluer, au cœur du processus vers le paradigme dit « de l'apprentissage », qui donne un rôle actif à l'élève. Désormais, les pratiques évaluatives évoluent en se dotant de ces nouvelles missions.

Ce changement, à l'instar de la majorité des changements, ne s'est pas fait sans difficulté pour les enseignants de la Côte d'Ivoire en général et ceux d'Abidjan en particulier à cause de l'imbrication des pratiques évaluatives et pédagogiques pour assurer à l'apprenant la réussite scolaire. Bien que le gouvernement ivoirien ait entrepris des actions visant à favoriser la réussite de la réforme, la question de l'adéquation et de la suffisance de ces actions demeure. Les syndicats d'enseignants reconnaissent que « les acquis de la FPC ne sont pas perceptibles soit parce que les élèves sont encore évalués selon la PPO [pédagogie par objectifs] ; soit à cause de la mauvaise implantation de la réforme » (Ouattara et al., 2009 p.24). De nombreux enseignants demeurent toujours inspirés

par la PPO qui façonne leurs pratiques. À ce sujet, Jonnaert (2003 p. 2) affirme qu'« après plus de cinq décennies de règne quasi absolu sur l'univers de la pédagogie, un courant aussi puissant et universel que ne le fut celui de la pédagogie par objectifs, ne peut, du jour au lendemain cesser toute influence ». Cette négligence à se conformer aux exigences de la réforme crée un « décalage entre la volonté politique, les stratégies de mise en place de la réforme et son implantation effective dans les classes » (Hima, 2012, cité dans Palé, 2018, p.18).

Aussi, les pratiques³ dont fait écho la presse lors des évaluations qui sont qualifiées de « peu recommandables dans un univers où se vendent inscriptions dans les établissements publics, bonnes notes, passages dans les classes supérieures, sujets d'examen, diplômes, etc. » (Proteau, 2002, p.11), nous amènent à nous questionner sur l'implication des acteurs principaux du système éducatif dans de vastes réseaux de fraudes aux examens de fin d'année ; cela a notamment conduit le ministère de l'Éducation à lancer une campagne de sensibilisation pour y renoncer. La ministre Kandia Camara invitait « les candidats, parents d'élèves, surveillants et superviseurs à mettre fin à la fraude » (Somian, 2019). En guise d'illustration, M. Kourouma⁴ a avancé que « sur 273 342 candidats qui ont composé pour la session du baccalauréat 2019, il a été enregistré 6250 cas de fraude présumés contre 1 516 pour 256 452 candidats en 2018 » (Fraternité Matin, 2019) avant de renchérir que le taux de fraude était en hausse d'autant plus qu'il est passé de 0,1 % en 2017 à 2,3 % en 2019. Dans ce contexte déshonorant, d'autres vont jusqu'à s'arroger un droit de cuissage sur des élèves, parfois mineures (Konan, 2019).

« Le pourcentage de la fraude est passé de 0,1 % en 2017 à 2,3 % en 2019. Cette évolution est préoccupante », a indiqué M. Kourouma déplorant des « stratégies bien élaborées » par les fraudeurs.

Par ailleurs, les évaluations orales dans les langues aux examens de grand tirage ont perdu leur crédibilité. Dans cette recherche, nous nous intéresserons notamment aux enseignants de langue parce que leur évaluation renferme une telle subjectivité qu'elle connaît une variabilité intra et interpersonnelle (Talbo, 2011). C'est-à-dire que les pratiques évaluatives verbales varient en fonction des enseignants et des contextes (Talbot, 2011) au point où certains enseignants en

³ Les pratiques n'ont pas fait l'objet d'études, mais elles sont relayées constamment par la presse ivoirienne.

⁴ Ibrahima Kourouma est coordonnateur général, inspecteur général du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle de Côte d'Ivoire.

profitent pour s'adonner à des actes peu recommandables. L'inspecteur Kourouma Ibrahima le témoigne en ces termes : « Des enseignants, au mépris de la déontologie de leur métier, de la décence et du bon sens, ont transmis à certains candidats au moyen de leurs téléphones portables, des corrigés des épreuves » (Souaga, 2019). Ces faits qui sont préjudiciables pour certains élèves soulèvent certes des enjeux éthiques et de déontologie, mais surtout d'équité liés aux traitements injustes qu'ils reçoivent.

En ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages, des enjeux d'équité ont été soulevés par des recherches réalisées dans plusieurs contextes sociaux. Par exemple, Allal et Hohl (2008, cités dans Bélair et Dionne, 2009) constatent la difficulté qu'éprouvent les enseignants à arrimer l'évaluation à l'apprentissage, ce qui amène certains d'entre eux à s'adonner à des pratiques d'évaluation irrégulières qui débouchent sur des attributions de notes arbitraires aux élèves. Jeffrey (2009, p. 48) confirme cet état de fait en soulignant que les réformes éducatives engagées dans le monde ont eu des répercussions négatives sur les pratiques évaluatives des enseignants et que ces pratiques sont marquées notamment du sceau de l'arbitraire. Il l'affirme en ces termes :

C'est inexorable, il y a de l'arbitraire dans toute évaluation scolaire. Cela signifie qu'une évaluation n'est jamais absolument neutre ni objective. Je ne pense même pas à ces enseignants qui trichent et trompent volontairement leurs élèves en faisant semblant de corriger, en mettant des notes au hasard, en lisant superficiellement les travaux et les copies d'examen, en privilégiant certains élèves ou en en rabaissant consciemment d'autres.

Les études menées par Gagnon et al. (1997) ont laissé entrevoir que les enseignants font preuve d'un manque d'équité dans les conditions d'apprentissage offertes aux élèves selon le degré de leur attente. Gagnon et al. (2006) ont suggéré à travers leur étude que les élèves étaient victimes d'injustices lors de leurs évaluations, notamment en éducation physique parce que n'ayant pas la même perception du concept d'injustice, les enseignants font preuve d'un manque d'équité dans les conditions d'apprentissage offertes aux élèves selon le degré de leur attente. Ils n'agissent pas de la même façon avec tous les élèves de leurs groupes (Gagnon, et al., 2000 ; Martinek, 1988, Morency, 1990 ; Mros, 1990) d'autant plus que les élèves faisant l'objet d'attentes élevées étaient davantage soutenus (Martinek et Karper, 1986) et souvent plus félicités que réprimandés (Martinek, 1988).

L'injustice et l'arbitraire qui avaient été déjà relevés dans les pratiques d'évaluation par Amigues et Zerbato-Poudon (1996, cités dans Jeffrey, 2009) demeurent donc un problème important. Ils

contribuent à entacher la crédibilité et le professionnalisme des enseignants qui sont taxés d'être moins soucieux des valeurs d'éthique. Au-delà des problèmes éthiques que ces faits et gestes soulèvent, il faudra également voir le manque d'équité qu'ils occasionnent. Le souci d'équité devrait donc être la préoccupation première de l'enseignant afin que « la note qu'il donne ou l'avis qu'il donne sur l'orientation soient le plus juste possible pour chacun de ses élèves » (Lafortune et Allal, 2008, p. 230). Cela permettrait, selon Perrenoud (2004), de rétablir la confiance en lui dans l'exercice de sa profession en tant qu'expert-évaluateur.

1.3 Objectifs et question générale de recherche

À la lumière de la problématique soulevée, la présente étude visait à documenter les pratiques évaluatives des enseignants de langue au secondaire public en Côte d'Ivoire avec la lorgnette de l'équité afin d'en dresser un portrait. De façon plus détaillée, l'étude a eu les deux objectifs suivants :

1. appréhender, décrire et analyser la conception de l'équité en évaluation selon les points de vue des enseignants de langue au secondaire public d'Abidjan (ELSPA) ;
2. appréhender, décrire et analyser les pratiques évaluatives des ELSPA selon leurs conceptions de l'équité.

Ce travail nous a permis notamment de répondre à la question générale suivante : comment les enseignants de langues au secondaire public à Abidjan comprennent-ils et mettent-ils en œuvre l'équité dans leurs pratiques évaluatives ?

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET ÉTAT DE LA QUESTION

Afin de mieux délimiter les contours de notre question de recherche, nous clarifierons d'abord, dans ce chapitre, les concepts essentiels liés à notre objet d'étude. Van der Maren (2006, p. 23) souligne la nécessité « pour toute discussion sérieuse, de bien définir les concepts et les notions que nous utilisons ». Nous l'avons fait pour répondre à un souci de communication efficace et pour créer notre grille d'analyse (Annexe 1). À cet effet, nous définirons d'abord le concept d'équité en le distinguant de celui d'égalité et celui de justice. Ensuite, nous définirons l'évaluation des apprentissages sous ses différentes formes. Enfin, nous présenterons les études qui ont porté sur l'équité en évaluation afin de dégager l'originalité de la nôtre. Après cela, nous formulerons nos questions spécifiques de recherche.

2.1 Concept d'équité

L'équité revêt une complexité dans la définition que lui donnent différents auteurs issus de la philosophie, la sociologie, l'économie, la politique, etc. qui l'utilisent, des fois, de façon interchangeable avec l'égalité et la justice. Secada (1989, p.68-69) l'affirme en ces termes « Equity is as many times described as being synonymous with fairness and justice in educational literature ». D'autres auteurs comme Gamoran (1990) pensent que les trois notions présentent des nuances qui ne nous autorisent pas à les confondre.

En éducation, la même difficulté liée à sa définition est présente. Kuzel (1999, p. 296) définit l'équité comme la « sûreté du jugement dans l'appréciation de ce qui est dû à chacun » pendant que Legendre (2005, p. 612) lui concède une dimension normative en la considérant comme « la notion de justice et d'impartialité dans la façon d'apprécier et de traiter également chacune des personnes appartenant à un groupe ou à une même catégorie ». Il faudra donc reconnaître que les concepts d'équité, d'égalité et de justice sont intimement liés, mais ils présentent des nuances qui doivent nous permettre de les distinguer. Qu'est-ce qui distingue l'équité de l'égalité et de la justice ?

2.1.1 Distinction entre équité et égalité

Hutmacher et al. (2001) ont relevé la distinction entre l'équité et l'égalité en précisant que l'équité est invoquée pour interroger le caractère juste ou injuste des inégalités qui existent pendant que l'égalité vise, quant à elle, une justice commutative en procédant à « une distribution à chacune et à chacun d'une même quantité de biens en partant du principe que toutes les personnes sont égales » (Gaudet et Lapointe, 2002 p.292). C'est donc dire que les deux notions visent à promouvoir la justice, qu'elle soit sociale, politique, économique ou scolaire (Clow, Hanson et Bernier, 2012). À la différence de l'égalité, l'équité répond à une justice plus distributive en insistant sur la valeur respective des personnes et leurs mérites inégaux (Saint-Arnaud, 1984).

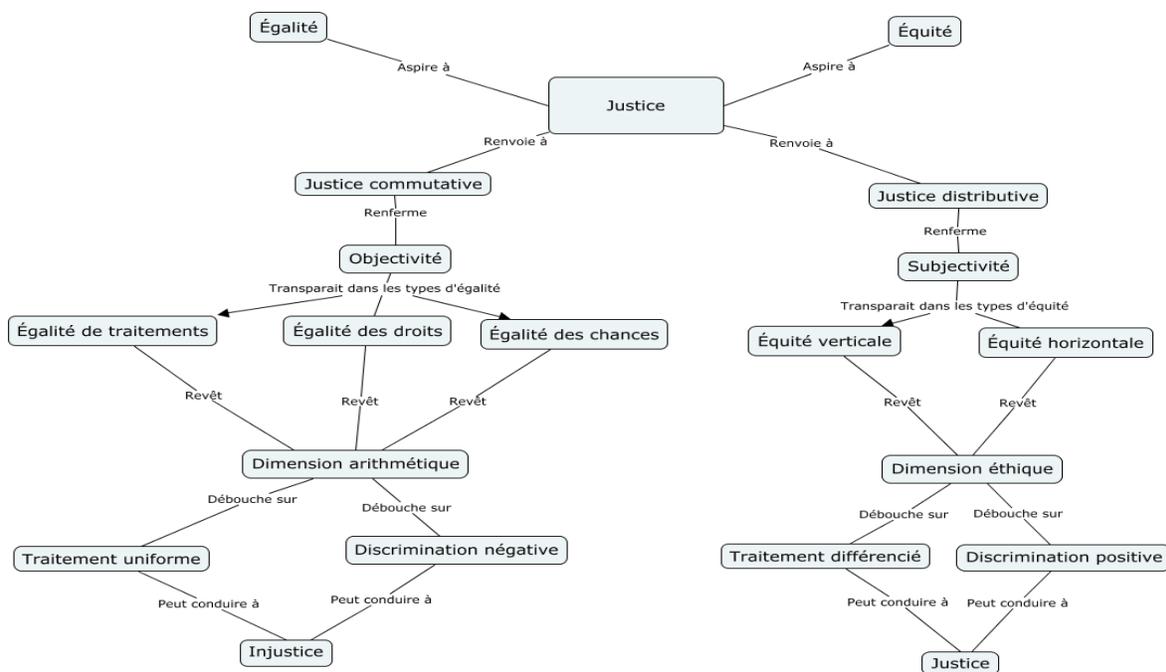
Un traitement égal ou proportionnel consistera à distribuer à chacune et à chacun une même quantité de biens tout en négligeant les disparités et stéréotypes. C'est à juste raison que Caldwell et al. (2007, p.6) précisent que « equality concentrates on the individual and the circumstances surrounding him or her. It does not focus on group differences, based on factors such as race, sex, social class, ethnicity, and disability ». Quant au traitement équitable, il consistera à donner davantage à ceux qui en ont moins afin que chacun en ait autant (Fofou, 2019). Il met l'accent sur les différences qui existent entre les individus comme l'affirment Shapiro et Stefkovich (2001, p.114) : « equity deals with difference and takes into consideration the fact that this society has many groups in it who have not always been given equal treatment ».

L'équité renvoie donc à une égalité véritable pour les groupes historiquement touchés par la discrimination (Gaudet, 1997). Nous pouvons donc déduire que l'équité va « bien au-delà de l'évaluation d'égalité (...) pour inclure des jugements sur la justice en général » (Istance, 1997 cité dans Friant, 2013, p.2). Espinoza (2007, p.346) dans sa distinction des deux notions, précise que l'égalité est de l'ordre du quantitatif alors que l'équité va au-delà de l'aspect quantitatif en affirmant que : « While 'equality' involves only a quantitative assessment, 'equity' involves both a quantitative assessment and a subjective moral or ethical judgement that might bypass the letter of the law in the interest of the spirit of the law ». Avant Espinoza, Villemure (2005) avait déjà insisté sur l'implication subjective de l'équité en la liant au jugement critique et en l'opposant à l'égalité qui est objective en étant liée aux règles.

2.1.2 Distinction entre équité et justice

Dans une de ses études, John Rawls (2001, cité dans Cotelette, 2009), appréhende la « justice comme équité », pas parce que les deux concepts sont les mêmes, mais parce que la justice sous-tend une éthique qui renferme une position originelle d'égalité qui débouche sur la justice. En affirmant que « Justice looks up and equity looks around », Wilkins (1976 cité dans Greenberg et al., 1982, p.188) simplifie la difficile distinction entre les deux concepts en appréhendant la justice comme un idéal fixé ou un point absolu de référence qu'on voudrait atteindre contrairement à l'équité qui est portée vers la comparaison entre les individus. Le concept de l'équité est donc lié à celui de la justice sociale qui veut que le traitement que reçoit chaque personne tienne compte de la spécificité de chacun comme le suggère Aristote (cité dans Strike et Soltis, 1992, p.46) : « When people differ on some relevant characteristics they should be treated differently ». Ce traitement débouche inéluctablement sur des discriminations qui peuvent être « justes » parce que l'inégalité de traitement est nécessaire pour favoriser l'égalité des chances (Montoussé et Renouard, 2006). La figure ci-dessous présente les nuances entre les trois concepts :

Figure 6. – Nuance entre équité, égalité et justice



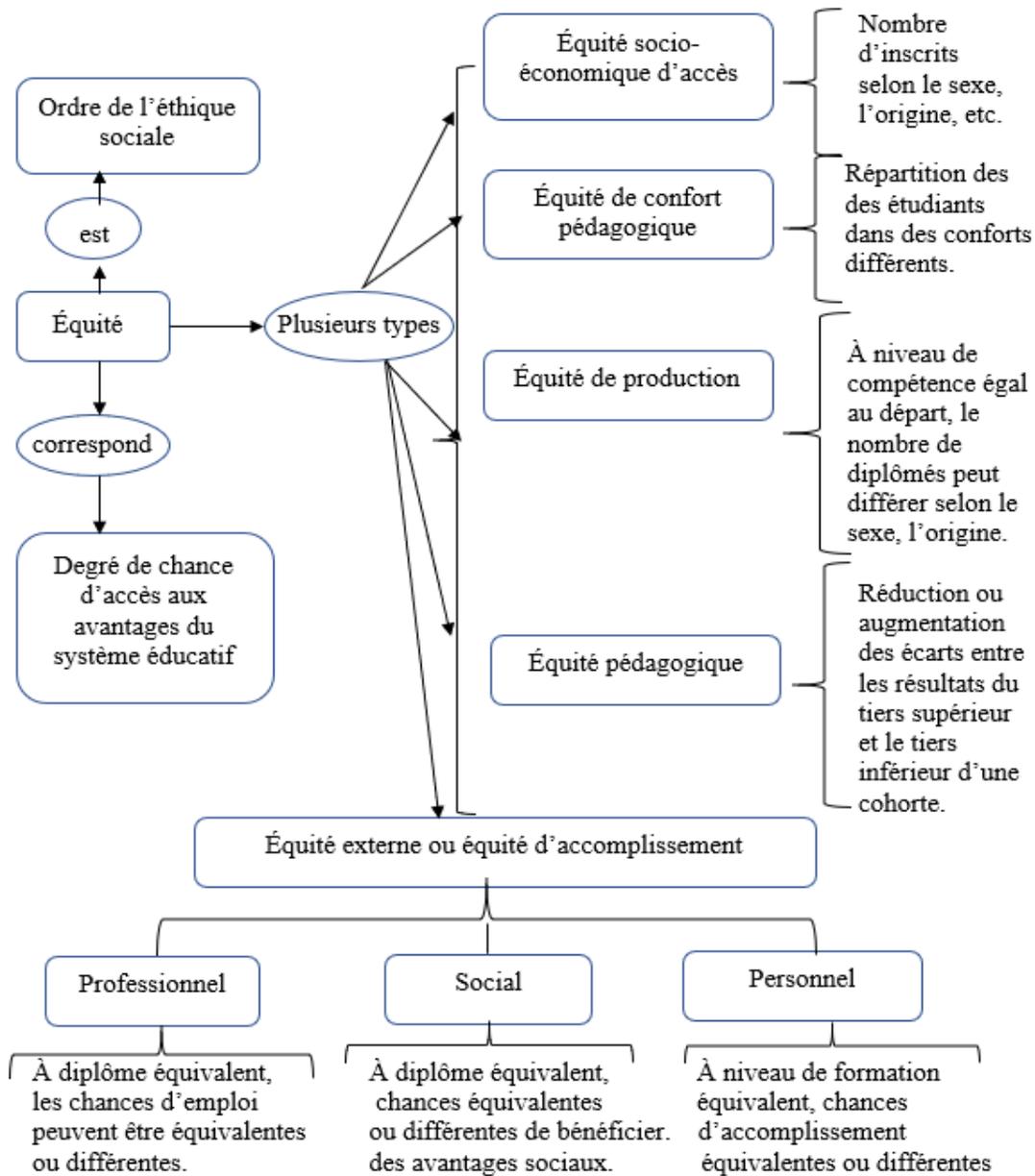
La distinction entre l'équité et les autres concepts nous permet de comprendre que l'équité va au-delà du concept d'égalité formelle. Elle s'écarte également de l'égalité de traitement qui lutte pour « une amélioration généralisée des pratiques éducatives » (Grisay, 2003, p. 9) afin de permettre à toutes les personnes de bénéficier d'un traitement identique (Magnan et Vidal, 2015). Elle s'inscrit ainsi dans un traitement différencié qui vise une égalité réelle qui atténue les inégalités affectant injustement certains individus. Dans son application, l'égalité peut conduire à des mesures qui peuvent paraître inégalitaires et même injustes comme le témoigne cette affirmation : « Equality [...] means equal treatment for those equally situated and, indeed, equal treatment for unequals is itself a form of inequality » (Farrior, 2015, p.36). Une inégalité peut être juste et même équitable. Pour que l'inégalité soit vue comme inéquitable, il faudrait montrer d'une part qu'il est possible de la supprimer et d'autre part justifier sa suppression par son caractère injuste (Meuret, 2002).

L'équitable « est juste et il est supérieur à une certaine espèce de juste, non pas supérieur au juste absolu, mais seulement au juste où peut se rencontrer l'erreur due au caractère absolu de la règle » (Aristote, 1972, p. 292). En conclusion, il est important de préciser que la justice renferme l'équité, mais l'équité ne renferme pas la justice comme le souligne Greenberg et al (1982, p.188) :

Equity refers to only one of the rules for allocating outcomes among recipients-namely according to their contributions. But the concept of justice is a broad one that can be understood as subsuming all the particular rules for allocating outcomes.

L'équité est donc un concept lié à la justice sociale afin de réduire les disparités entre les forts et les faibles et même entre les favorisés et les défavorisés. Nuancée par rapport à l'égalité et la justice, elle peut se répartir selon une typologie à trois branches : horizontale, verticale et intergénérationnelle (Mac Mahon, cité dans De Ketele et Sall, 1997). Brown (2006) se limite aux deux premières formes dans sa répartition. L'équité horizontale vise le traitement égal pour des individus égaux tandis que l'équité verticale renvoie à un traitement inégal pour des individus avec différents besoins. L'équité intergénérationnelle qui se situe entre les deux types veille à s'assurer que les inégalités existant au sein d'une génération ne soient pas forcément transmises à la génération suivante. De Ketele et Sall (1997) situent l'équité dans une dimension éthique et la rattachent à la chance d'accès aux avantages du système éducatif. Ils proposent eux-mêmes une typologie répartie sur cinq niveaux d'équité représentés dans la figure ci-dessous.

Figure 7. – Différents types d'équité selon De Ketele et Sall (1997)



Selon ces auteurs, l'équité socio-économique d'accès veille à ce que les individus ou les différents groupes de la société aient des chances égales d'accéder à un système éducatif déterminé. L'équité de confort pédagogique vient en complément à l'équité d'accès pour assurer une bonne répartition des apprenants dans des comforts qui leur conviennent. L'équité de production veille à déterminer

si les performances du système éducatif sont suffisamment semblables indépendamment des conditions des personnes ou des groupes. L'équité pédagogique vise à réduire l'écart qui existe entre les forts et les faibles par rapport aux performances scolaires entre le début et la fin de l'action pédagogique. Enfin, l'équité externe s'intéresse aux chances de réalisation professionnelle des individus ou groupes à la fin de leur formation.

Il est important de préciser que des différentes formes d'équité que nous avons relevées, l'équité d'accès et de production pédagogique ne semblent pas être pertinentes pour notre travail d'autant plus que les aspects tels que la répartition selon le sexe, le niveau socio-économique, l'appartenance ethnique, les productions en fonction des programmes, etc. qu'elles ciblent échappent au contrôle des enseignants qui sont les acteurs principaux de notre recherche. L'équité de confort pédagogique qui cible la formation des enseignants, le taux d'encadrement et même les outils didactiques est celle dont les enseignants peuvent avoir le contrôle.

Dans le cadre de cette étude qui examine les pratiques évaluatives relevant du domaine pédagogique, des cinq niveaux d'équité dégagés par De Ketele et Sall, nous avons donc mis de côté l'équité d'accès, l'équité de production et l'équité externe pour privilégier l'équité pédagogique et l'équité de confort pédagogique. Nous fusionnons les deux types d'équité sous la dénomination de l'équité de confort pédagogique. De notre perspective, l'équité de confort pédagogique inclut les indicateurs de l'équité pédagogique et ceux du confort pédagogique. Ces deux formes d'équité ont été les plus indiquées pour observer les pratiques évaluatives qui ne sont autres que des activités pédagogiques. Elles nous ont aidé à analyser avec des indicateurs si les pratiques d'évaluation sont équitables et cela selon le discours des enseignants interrogés. Au nombre de ces indicateurs figurent le niveau de formation des enseignants et des professionnels du système éducatif, les taux d'encadrement, le nombre et la qualité des infrastructures scolaires et enfin la quantité et la qualité des outils didactiques. (Fofou, 2019). Puis, elles nous ont permis d'analyser si les pratiques peuvent contribuer à une certaine réduction des écarts entre les forts et les faibles même si elles contribuent à des discriminations positives (Eulentin, 2020).

L'évaluation des pratiques évaluatives des enseignants à la lumière de l'équité de confort pédagogique revient donc à se poser la question de savoir si les apprenants faibles bénéficient des indicateurs susmentionnés pour réduire les écarts de rendement entre eux et les forts. Elle consiste donc à prendre en compte les besoins et les préoccupations de chacun des groupes d'apprenants et

de chaque apprenant dans « la sélection des contenus d'apprentissage, des stratégies des méthodes et de toute autre intervention éducative » (Gaudet et Lapointe, 2002, p.294).

2.2 Évaluation des apprentissages

Le terme « évaluation », qui n'est pas récent, a d'abord été utilisé dans un sens restreint pour désigner des opérations ponctuelles de notation effectuées sur les productions scolaires (Scallon, 1988). Ce sens a évolué vers la mesure, la congruence entre la performance et les objectifs, et le processus de jugement (Stufflebeam et Webster, 1980). Nadeau (1981) a élargi le concept en le faisant prendre de la distance vis-à-vis de la mesure pour lui concéder différentes connotations en fonction de la réalité à laquelle l'évaluation renvoie ; ce qui a permis d'avoir les termes « Évaluation des systèmes », « Évaluation des programmes », « Évaluation des enseignants », « Évaluation des apprentissages ».

Le ministère de l'Éducation du Québec (2003, p.4) définit l'évaluation des apprentissages comme « le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives ». Cette définition n'est pas différente de celle que propose De Ketele (1986, p. 266) en affirmant qu'elle est « le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision ». Ces définitions ont été précédées par celle que Bloom et al. (1981, cité dans Borich, 1971, p.5) avaient formulée en ces termes : « *evaluation, as we see it is the systematic collection of evidence to determine whether in fact certain changes are taking place in the learners as well as to determine the amount or degree of change in the individual students* ».

Toutes ces définitions mettent l'accent sur le processus, la collecte d'information, le jugement et la prise de décision. Ainsi, nous pourrions simplifier en définissant l'évaluation des apprentissages scolaires comme un processus qui vise à recueillir et à traiter des informations afin de porter un jugement ou de prendre une décision concernant l'apprentissage des élèves.

L'évaluation des apprentissages évoque différentes facettes de l'évaluation à travers une variation de nomenclatures (évaluation continue et évaluation ponctuelle, évaluation formelle et évaluation informelle, etc.). Elle bénéficie depuis quelques années d'une convergence des écrits en ce qui a trait à la typologie de Bloom, Madaus et Hastings (1971, 1981) : évaluation diagnostique,

évaluation formative et évaluation sommative. Nous nous contenterons de définir ces trois différentes formes d'évaluation en précisant leurs caractéristiques afin d'aider à les comprendre et à les situer dans les différentes pratiques évaluatives. C'est ce qui fait que nous ne nous attarderons pas sur leur historique.

2.2.1 Évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est une évaluation qui a pour fonction majeure d'établir un constat des connaissances de l'apprenant (Dierendonck et al., 2014), de faire « l'état, d'une situation par l'identification de paramètres significatifs » (Legendre, 2005, p. 397, cité dans Béland et Marcoux, 2016). Cette étape permet de faire ressortir les forces et les faiblesses d'un sujet ou d'un groupe de sujets (Tatsuoka, 2009) dans une visée de prévention lorsqu'elle est effectuée avant un apprentissage ou de régulation lorsqu'elle est effectuée au cours d'une séquence d'apprentissages (Scallon, 1999). Elle peut servir à aider les autres formes d'évaluation, car sa fonction sous-entend la construction autonome ou guidée d'un parcours d'apprentissage.

2.2.2 Évaluation sommative

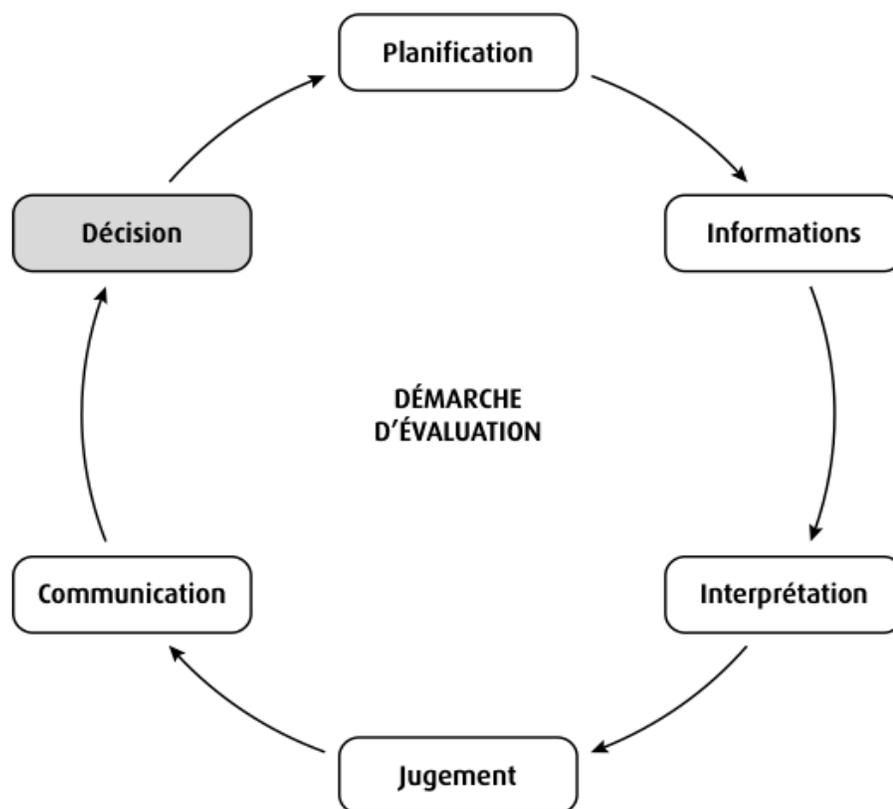
L'évaluation sommative est une évaluation qui se pratique à la fin d'un apprentissage ou d'un cycle pour vérifier la somme des connaissances acquises par rapport aux connaissances enseignées aux élèves à des fins administratives ou de classification. Elle a pour fonction de sanctionner les apprentissages réalisés par les élèves (Nadeau, 1978). Elle adopte une conception normative qui consiste à comparer la performance des élèves par rapport aux résultats de leurs pairs (Diedhiou, 2018). Cette évaluation soumise au principe de l'excellence (Perrenoud, 1988) est au service de l'enseignement et non de l'apprentissage.

2.2.3 Évaluation formative

Contrairement à l'évaluation sommative qui se pratique à la fin du processus d'apprentissage ou d'un cycle afin de vérifier les acquis à des fins administratives ou de sanction, l'évaluation formative fait partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage. C'est une évaluation qui est faite en continu (Morrisette, 2010a) pour soutenir l'élève dans son apprentissage à toutes les étapes d'une séquence d'apprentissage (Allal, 1991 ; Bonniol et Vial, 1997 ; Perrenoud, 1998). Elle contribue à l'amélioration des apprentissages des élèves en aidant l'enseignant à détecter leurs difficultés et à les surmonter par des adaptations du contenu, du rythme d'apprentissage ou des mesures correctives (Allal, 1979 cité dans Allal et al. 1995). En outre, elle exige l'implication de

l'élève dans le processus d'évaluation par des procédés comme l'autoévaluation ou la coévaluation. La première (autoévaluation) favorise la pratique réflexive de l'élève sur son propre travail et la seconde (coévaluation) l'aide à avoir une pratique réflexive sur le travail de ses pairs. En situation d'autoévaluation, l'élève procède à l'évaluation de sa propre production et en situation de coévaluation, l'apprenant confronte son autoévaluation à l'évaluation réalisée par l'enseignant (Allal, 2002, p. 88). Allal (1979, cité dans Allal et al., 1995) résume l'évaluation formative autour de trois aspects essentiels : 1) le recueil d'informations concernant les progrès et les difficultés d'apprentissage des élèves confrontés à une tâche donnée ; 2) l'interprétation des traces de l'activité de l'élève (production ou démarche) dans une perspective à référence critérielle ; et 3) l'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction de l'interprétation faite. Selon Laurier (2014), elle obéit à une démarche qui tient en cinq points : la planification, la prise d'informations, l'interprétation, le jugement et la communication des résultats. La figure qui suit schématise cette démarche d'évaluation en cinq étapes.

Figure 8. – Démarche d'évaluation formative (Laurier, 2014)



La démarche est soutenue par un levier de l'évaluation formative qui est la régulation. Selon Durand et Chouinard (2012), la régulation pédagogique consiste en un ajustement des actions de l'élève ou de l'enseignant afin de favoriser le progrès individuel de l'élève en le rapprochant le plus possible d'un standard ou d'une attente. Laveault (2000, cité dans Durand et Chouinard, 2012, p. 77) la caractérise :

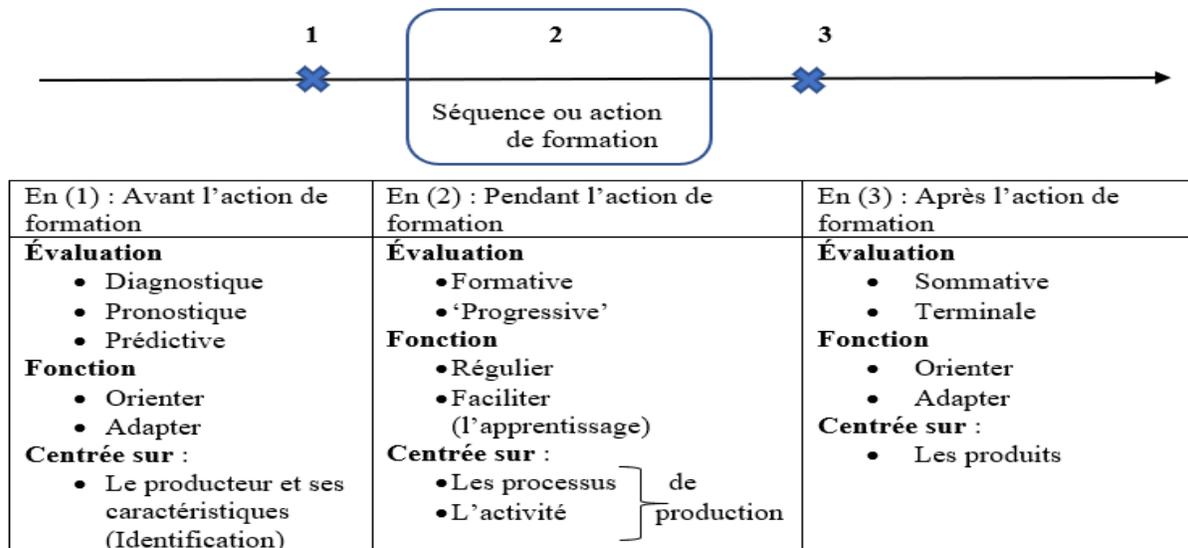
D'abord par un objectif ou un standard à partir duquel on pourra juger que l'on se rapproche plus ou moins de l'objectif ; ensuite par une rétroaction qui permet de rendre compte de façon continue de l'écart qui sépare l'élève du but à atteindre ; enfin, par une action qui vise à réduire l'écart entre la situation actuelle de l'élève et la situation attendue.

Cette caractérisation de la régulation qui peut se faire avant, pendant et après les activités d'apprentissage permet l'activation de la fonction diagnostique et de remédiation de l'évaluation formative. Allal et Mottier Lopez (2007) la déclinent en quatre mécanismes : la régulation proactive qui se fait dans une perspective de l'action vers le but ; l'autorégulation qui est un processus de régulation interne au sujet ; la régulation interactive qui se fait dans le cadre des interactions de l'apprenant avec les acteurs de son environnement à travers la médiation sociale ; et la régulation rétroactive qui s'opère par la rétroaction, le retour de l'information.

2.2.4 Synthèse des trois types d'évaluation

L'évaluation diagnostique se fait avant un apprentissage et a une visée de prévention (dépistage) ou de régulation. L'évaluation sommative est effectuée à la fin d'une séquence d'apprentissages, donc, au terme d'un apprentissage. Elle a une fonction de sanction des apprentissages ou de certification. L'évaluation formative a lieu au cours de l'apprentissage et elle vise à rassembler des informations pour vérifier la progression des apprentissages, identifier les forces et les faiblesses des élèves, puis à utiliser ces informations pour faire des ajustements au niveau de l'enseignement. Ces ajustements permettront de mieux répondre aux besoins des élèves en leur fournissant une rétroaction sur leur apprentissage et des stratégies efficaces d'apprentissage (Berger et Desrochers, 2011). Hadji (1989) résume dans le tableau suivant les différents types d'évaluations présentées plus haut.

Tableau 1. – Différents types et différentes fonctions de l'évaluation (Hadji, 1989, p.61)



Des différentes formes d'évaluation des apprentissages que nous avons présentées, l'évaluation formative est celle qui sied à l'approche par compétences adoptée par la grande majorité des systèmes éducatifs pour soutenir les apprentissages. Des différentes typologies de l'équité présentées précédemment, nous examinerons les pratiques évaluatives à la lumière de l'équité à la fois verticale et pédagogique. L'équité verticale permettra de discriminer positivement les élèves en les traitant inégalement parce qu'ils ne sont pas égaux. Quant à l'équité pédagogique, elle permettra de réduire l'écart dans les performances scolaires entre les forts et les faibles à la fin de l'action pédagogique ; cette forme d'équité aidera l'enseignant à être efficace. Son efficacité découlera de sa capacité à augmenter la moyenne des performances et à réduire les écarts entre les forts et les faibles concomitamment (Bressoux, 1993, cité par De Ketele et Sall, 1997).

Une pratique d'évaluation équitable consisterait donc à réduire les écarts de performance entre les élèves en optant pour une pratique d'évaluation différenciée qui amènerait les enseignants à concevoir et à choisir des instruments d'évaluation formative en fonction des caractéristiques des élèves qui restent très différentes (Morrison, 2012). Les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage pourraient par exemple bénéficier d'ajustement de stratégies, des modalités de travail, etc. (flexibilité pédagogique) de la part des enseignants, mais aussi des mesures adaptatives

telles que l'ajout du tiers temps, le soutien à la lecture ou à l'écriture et encore d'une modification de sa tâche selon le plan d'intervention convenu (MEQ, 2015).

2.3 État de la question : équité et évaluation des apprentissages

Dans cette section, nous présentons une revue des principaux écrits relatifs à l'équité en évaluation grâce à une sélection⁵ de ceux que nous avons trouvé pertinents. Nous ferons d'abord le point sur l'équité en éducation et en évaluation de manière générale. Nous nous intéressons, ensuite, à la question de l'équité en évaluation dans la sous-région ouest-africaine. Enfin, nous abordons la situation de l'équité en évaluation en Côte d'Ivoire et la pertinence scientifique et sociale de cette recherche avant de terminer par les questions spécifiques qui ont guidé cette recherche.

2.3.1 Équité en éducation et en évaluation des apprentissages

Le concept d'équité en tant que valeur partagée et porteuse de changement (OFDE⁶, 2020) est au service du développement socio-économique et culturel des pays (De Ketele et Sall, 1997). Les études récentes de l'OCDE ont établi une réelle complémentarité entre l'équité et l'efficacité. Elles rejettent même l'idée selon laquelle la redistribution des ressources au profit de ceux qui sont le plus dans le besoin se fait au détriment de l'efficacité. Le caractère indissociable des deux concepts en éducation est également soutenu par Demeuse et ses collaborateurs (2005) qui pensent que l'efficacité d'un système éducatif repose sur sa capacité à réduire la variance générale des résultats scolaires.

D'autres travaux soulignent l'importance de l'équité en la considérant comme le principe qui doit diriger les politiques, les stratégies et les pratiques éducatives pour non seulement assurer l'accès à l'éducation, mais aussi pour s'assurer que les apprenants disposent d'espaces d'apprentissage et de pédagogie de qualité pour leur épanouissement (UNESCO, 2017).

⁵ Pour réaliser cet état de la question, nous avons exploré des articles scientifiques, des mémoires et des thèses à partir des concepts clés comme l'équité, l'évaluation des apprentissages, l'évaluation formative, et l'approche par compétences en Afrique de l'Ouest et en Côte d'Ivoire. Nous avons consulté Érudit, Google Scholar, Google, Google Livres, Google Books, Persée, et Papyrus pour avoir nos premiers résultats. Eric a également été consulté pour la recherche en anglais. À partir des bibliographies de ces premiers résultats de la recherche, nous avons procédé à de nouvelles recherches. Les bibliographies de ces recherches nous ont aidé à effectuer de nouvelles recherches et ainsi de suite. À chaque fois que la recherche devenait infructueuse pour un concept, on essayait leurs équivalents anglais Fairness/Equity in Évaluation, Competency-Based Learning, etc. pour accroître nos chances d'obtenir des informations.

⁶ Observatoire sur la Formation à la diversité et l'Équité

Pour Faubert (2012, cité dans l'OCDE, 2013), les échecs scolaires relèvent d'une question d'équité parce qu'ils sont causés par l'incapacité des systèmes éducatifs de mettre à la disposition des élèves, des outils qui répondent à leurs différents besoins. La réussite scolaire viendrait donc d'un recadrage des systèmes scolaires qui passe par la promotion de l'équité qui permettra de réduire les écarts qui existent entre les forts et les faibles par rapport aux performances scolaires entre le début et la fin de l'action pédagogique (Bressoux, 1993, 1995).

Les différentes études effectuées sur l'équité en éducation, loin d'être exhaustives, mettent l'accent sur la répercussion qu'elle peut avoir sur la réduction des inégalités scolaires en favorisant l'accès à l'école et aux ressources tant matérielles que pédagogiques. Elle peut également avoir des impacts sur l'évaluation des apprentissages.

La recherche de l'équité est ainsi une préoccupation majeure des acteurs et des chercheurs dans le domaine de l'évaluation. Lafortune et Allal (2008) s'y sont intéressées dans leur volonté d'associer la recherche de rendement à davantage de justice sociale. Elle est l'une des valeurs fondamentales de l'évaluation (Sall et De Ketele, 1987) qui assurent sa qualité. C'est ce qui justifie sa valorisation par les politiques d'évaluation comme l'Australasian Curriculum, Assessment and Certification Authorities (1995), la Politique provinciale d'évaluation des apprentissages du Nouveau-Brunswick (2002) et la Politique de l'évaluation des apprentissages du Québec (MÉQ, 2003), entre autres.

L'étude de Cogérino et Mnaffakh (2008) visait à clarifier les conceptions de l'équité sous-jacentes aux pratiques des enseignants d'éducation physique. Ces enseignants ont admis que le problème de l'équité restera sans solution définitive eu égard aux difficultés et contraintes auxquelles ils sont confrontés. Les inégalités des élèves en éducation physique liées aux aptitudes innées (prédisposition physique), au surpoids et aux différences entre les garçons et les filles créent chez certains élèves, des désavantages susceptibles d'échapper au contrôle des enseignants (Chalmers, 1992 ; Flintoff, 1993 ; Griffin, 1983, 1989 ; Rail et Dallaire, 1997 ; Scraton, 1992). Cette situation peut être illustrée par des activités d'apprentissage qui sont de nature à favoriser la participation des garçons et des filles et à l'initiation par l'enseignant d'interactions avec les garçons qu'avec les filles ou vice versa.

L'égalité entre les apprenants ou les groupes d'apprenants quant aux pratiques évaluatives et aux opportunités d'apprentissage répond à un souci d'équité qui implique que l'on tienne « compte,

dans les pratiques d'évaluations, des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes, afin d'éviter que, par l'évaluation, l'école ne contribue à accroître les différences existantes » (MEQ, 2003, p.9).

Les études consultées qui ont été réalisées dans les pays développés s'accordent à reconnaître que l'équité doit occuper une place plus qu'importante dans les pratiques évaluatives pour éviter les biais et permettre aux apprenants de démontrer leur compétence (Laurier et al., 2005). Qu'en est-il des études faites en Afrique de l'Ouest et en Côte d'Ivoire ?

2.3.2 Équité en évaluation des apprentissages en Afrique de l'Ouest

Les recherches portant sur l'évaluation des apprentissages ne sont pas nombreuses en Afrique de l'Ouest. Parmi les plus connues, figure celle faite par Diédhiou (2013) qui a documenté les pratiques d'évaluation formative des enseignants de français du Sénégal. Son étude a permis de rendre compte de leurs pratiques dans un contexte d'étrangeté culturelle où l'évaluation formative s'adapte aux difficultés particulières des élèves pour leur offrir des possibilités de choix. Sow (2015) a, quant à lui, jeté un regard sur les pratiques évaluatives liées à la rétroaction écrite des enseignants du primaire en contexte d'approche par compétences (APC) au Sénégal. Cette étude a documenté les façons de pratiquer la rétroaction écrite avant et après une expérimentation des annotations selon le modèle de Rodet (2000) et de Le Boterf (1999). En conclusion, son étude a permis d'appréhender l'annotation comme un moyen de communication et un outil qui facilite l'autoévaluation. Aussi, elle est reconnue être une stratégie d'amélioration des performances des élèves malgré son aspect chronophage. Sackho (2017), après le constat d'insatisfaction aux examens de fin de session et du manque de prise en charge effective de la réforme dans les évaluations au Sénégal, a orienté sa recherche vers l'évaluation des compétences en lecture et en écriture en français, langue seconde et langue d'enseignement. Il a proposé un modèle d'épreuve certificative en étude de texte et en production d'écrit axé sur l'approche par compétences qui serve de source d'inspiration aux concepteurs d'épreuves. Il a débouché sur un prototype instrumenté, validé et mis à l'essai qui consiste à repenser le dispositif global d'évaluation, à considérer des contenus comme des produits de choix cohérents et à former des enseignants en évaluation.

Au Mali, dans le même contexte d'APC, Coulibaly (2017) a mis l'accent sur l'accompagnement des enseignants dans l'appropriation des nouvelles pratiques évaluatives centrées sur l'évaluation formative qu'il a appelée « évaluation intégrée à l'apprentissage ». Après avoir fait le portrait des

pratiques courantes d'évaluation tout en relevant les défis (absence de formation, inadéquation des formations, etc.) qui y sont reliés, son étude a impulsé une dynamique de contextualisation des pratiques en aidant les enseignants à développer des postures critiques au cours de leurs pratiques évaluatives en classe.

Ces études faites en contexte sénégalais et malien ont eu le mérite de documenter les pratiques évaluatives des enseignants qui partagent beaucoup de réalités éducatives avec leurs collègues de la Côte d'Ivoire. Au nombre de ces réalités, ils sont tous engagés dans la réforme avec l'instauration de l'APC, leurs modèles éducatifs sont calqués sur celui du système français. Aussi, ils ont les mêmes difficultés au niveau institutionnel et structurel (surpeuplement des classes, etc.) et au niveau du processus (répartition inégale des ressources pédagogiques, etc.) (Cross et al., 2010). Même si elles n'ont pas insisté sur l'aspect «équité» de l'évaluation, ces études s'avèrent très pertinentes en ce sens que certains de leurs résultats sont intéressants pour la Côte d'Ivoire. Malgré le caractère pertinent de ces études en raison des similitudes qui existent dans les systèmes éducatifs ouest-africains, il faut noter que chaque pays est caractérisé par des politiques, des milieux et des acteurs éducatifs qui lui sont propres. C'est pourquoi en plus des apports que pourraient fournir ces études, notre recherche aura le mérite de s'imprégner de la véritable réalité que vivent les acteurs du système éducatif ivoirien, notamment les enseignants du secondaire public, en les interrogeant pour recueillir leurs avis et suggestions en vue de l'amélioration de leurs pratiques en évaluation en insistant sur son aspect équitable.

2.3.3 Équité en évaluation des apprentissages en Côte d'Ivoire

En Côte d'Ivoire, la question de l'évaluation des apprentissages est abordée dans des études qui ont porté sur les approches et les infrastructures pédagogiques. Dans son étude sur les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique du point de vue des acteurs du système éducatif ivoirien, Sokoty (2011) a répertorié l'évaluation des apprentissages parmi les besoins exprimés par ces acteurs. Les besoins formulés par les parents et les élèves ont mis l'accent sur l'évaluation dans son suivi. Ils ont demandé l'instauration d'un service aux plaintes pour la gestion des injustices liées aux pratiques évaluatives. Au nombre de ces injustices figure l'utilisation de l'évaluation comme moyen d'intimidation ou d'abus à l'égard des élèves, ou le favoritisme de certains élèves. Les élèves et leurs parents ont également demandé que l'évaluation des apprentissages soit non seulement un moyen d'établir la justice entre les élèves, mais aussi

comme un outil d'accompagnement plus efficace des élèves dans leur apprentissage. La satisfaction de cette exigence aurait pour avantage, selon ces parents et ces élèves, d'augmenter les chances de succès des élèves.

Anon (2015), pour sa part, souligne dans son étude que les pratiques d'évaluation des apprentissages participent à l'échec scolaire en Côte d'Ivoire. L'auteur a relevé deux pratiques évaluatives : la catégorisation des élèves et la sacralisation des notes d'évaluations. En ce qui concerne la sacralisation des notes, elle consiste pour certains enseignants à peindre leur classe en sous-groupes de bons et de mauvais élèves. Cette catégorisation a pour conséquence de ne pas observer les progrès réalisés par les prétendus faibles pour les prendre en compte dans l'évaluation. L'auteur cite Bressoux (2008) pour souligner l'importance d'une vigilance constante des progrès des élèves afin de réviser les jugements et d'éviter de les catégoriser en bons ou moins bons. Pourtant, plus de la moitié des enseignants en Côte d'Ivoire semblent ne pas tenir compte des progrès accomplis des élèves dits faibles en affirmant « ne pas attribuer la note de passage à un élève faible lorsqu'il fournit des efforts remarquables » (Anon, 2015, p. 202). En ce qui a trait à la deuxième pratique évaluative, soit la sacralisation des notes, elle consiste pour l'enseignant à fixer un seuil qu'aucun élève ne doit dépasser. Cette pratique occasionne au moins 60 % des échecs lors des évaluations (Anon, 2015).

Ces études ont par ailleurs révélé une incohérence dans les pratiques d'évaluation de la majorité des enseignants de Côte d'Ivoire. Cette incohérence résulte d'une faible maîtrise des outils d'évaluation à la suite de l'instauration de l'approche par compétences (Ouattara et al., 2009). Elle pose des problèmes de déontologie et surtout d'équité en milieu éducatif.

2.4 Pertinence scientifique et sociale de la recherche

Peu d'études ont abordé la question des pratiques évaluatives en Côte d'Ivoire. Celles qui l'ont fait ont effleuré le sujet dans le cadre d'autres thématiques, notamment celle de l'Approche par compétences, sans s'y attarder de façon spécifique. Sokoty (2011) a répertorié quelques dysfonctionnements relatifs à l'évaluation des apprentissages soulevés par les acteurs de l'éducation, notamment les parents et les élèves. Anon (2015) est allé plus loin en établissant le lien entre l'échec scolaire et l'évaluation. Ces différentes études ont relevé des injustices subies par les élèves lors de ces pratiques sans toutefois les observer avec la lentille de l'équité.

Par ailleurs, les études qui ont porté sur l'équité en éducation en Côte d'Ivoire ont seulement exploré la notion en lien avec les inégalités relatives à la distribution des ressources publiques et avec les disparités observées dans la distribution des effectifs au secondaire selon le genre et les exclus du système (Banque mondiale, 2011). Aussi, elles ont étudié l'équité et l'évaluation des apprentissages de façon séparée. Celles que nous avons examinées ont traité l'équité en mettant l'accent sur sa valeur fondamentale en évaluation. Mais elles ne l'ont pas étudiée en tant qu'objet dans un contexte de pratiques évaluatives. En outre, les portraits qui ont été faits des pratiques évaluatives des enseignants n'ont pas pris en compte leurs points de vue. C'est ce que nous avons réalisé en les interrogeant sur leurs pratiques d'évaluation afin d'en avoir un portrait par rapport à l'équité et solliciter leur expertise pour l'amélioration de la pratique.

Sur le plan scientifique, notre étude entend ainsi contribuer au domaine de l'évaluation en produisant de nouvelles connaissances relatives au caractère équitable des pratiques évaluatives. En le faisant, elle constitue une ressource documentaire intéressante sur l'équité en évaluation des apprentissages pour les futurs chercheurs, mais aussi pour des enseignants.

Sur le plan social, la pertinence de notre recherche repose sur un certain nombre de retombées bénéfiques à l'ensemble des acteurs du système éducatif en général, et aux enseignants et élèves en particulier. Elle permettrait aux enseignants d'avoir l'équité en esprit lors de leurs pratiques évaluatives pour se développer professionnellement. L'appropriation des résultats de cette recherche les aiderait à les améliorer pour mieux soutenir le plus grand nombre d'élèves dans leur apprentissage afin de les amener vers le succès scolaire. Le succès du plus grand nombre d'élèves contribuera à assainir et redorer la relation que la société entretient avec la profession enseignante en Côte d'Ivoire ; laquelle relation est celle de conflit, de méfiance et d'insatisfaction vis-à-vis des enseignants.

2.5 Questions spécifiques de recherche

Nous avons proposé les questions spécifiques de recherche suivantes en lien avec les objectifs nommés dans le premier chapitre.

Objectifs de recherche	Questions spécifiques de recherche
Objectif 1 : appréhender, décrire et analyser la conception de l'équité en évaluation selon les points de vue des enseignants de langue au secondaire public d'Abidjan (ELSPA).	Qu'est-ce que l'équité en évaluation pour les enseignants de langue au secondaire public d'Abidjan ?
Objectif 2 : appréhender, décrire et analyser les pratiques évaluatives des ELSPA selon leurs conceptions de l'équité	<ul style="list-style-type: none">✓ Comment les ELSPA conçoivent-ils leurs pratiques évaluatives ?✓ Comment les ELSPA mettent-ils en place l'équité dans leurs pratiques évaluatives ?✓ Les pratiques évaluatives utilisées par ces enseignants assurent-elles l'équité ?

CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Des quatre grandes questions autour desquelles s'articule une recherche selon Savoie-Zajc (2011), à savoir : pourquoi faire une recherche ? Que faire dans une recherche ? Comment faire une recherche ? Et quels sont les résultats d'une recherche ? Le présent chapitre essaiera de répondre à la troisième question liée à la démarche méthodologique. Dans ce cadre, nous préciserons d'abord le type de recherche que nous avons réalisé. Ensuite, nous décrirons les participants et notre processus d'échantillonnage avant de présenter nos outils, la procédure de collecte des données et les stratégies d'analyse de ces données. Après tout cela, nous dévoilerons les stratégies d'analyse des données que nous avons mobilisées pour répondre à nos questions de recherche avant d'énoncer les limites et les considérations éthiques de notre étude.

3.1 Type de recherche

3.1.1 Recherche qualitative de type interprétatif

Cette recherche visait à explorer et à documenter les conceptions de l'équité et les pratiques évaluatives existantes du point de vue des enseignants en Côte D'Ivoire. Ce travail nous a permis de répondre à la question générale suivante : comment les enseignants de langues au secondaire public à Abidjan comprennent-ils et mettent-ils en œuvre l'équité dans leurs pratiques évaluatives ?

Cette étude empirique propose de comprendre les pratiques d'évaluation par rapport à l'équité à partir des données obtenues sur le terrain et en contexte authentique, impliquant des acteurs sociaux (Miles et Huberman, 2003). Nous avons donc inscrit notre étude dans la recherche qualitative de type interprétatif qui vise principalement la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences des acteurs sociaux (Morrissette, 2019). Il s'est agi pour nous de « recueillir le point de vue subjectif des acteurs sociaux sur leur action, sur des événements auxquels ils ont participé ou dont ils ont été les témoins, sur leurs visions des choses, d'eux-mêmes et des autres » (Rondeau et Paillé, 2016, p.17).

3.1.2 Recherche exploratoire

Étant donné qu'à notre connaissance, la question de l'équité en évaluation des apprentissages n'a pas encore été l'objet d'étude en Côte d'Ivoire, dans le cadre cette étude, nous avons opté pour une approche de recherche qualitative exploratoire (Trudel, Simard et Vonarx, 2007) pour « défricher le terrain » afin de comprendre mieux les pratiques évaluatives (Lavarde, 2008) des enseignants de langue au secondaire public d'Abidjan à la lumière de l'équité. Les questionnements que nous avons soulevés ont été répondus par les données liées aux expériences de pratiques des enseignants que le terrain nous a fournies. Nous sommes partis de la problématique de l'équité en évaluation pour comprendre les pratiques évaluatives de ces enseignants. Notre approche n'a pas été complètement inductive en raison de l'existence de catégories qui ont orienté notre cadre d'analyse. Cela dit, nous comprenons que le positionnement du chercheur, dans sa recherche de compréhension d'un phénomène social par une enquête de terrain, n'est jamais neutre. Mucchielli (2006) la nomme « approche de découverte » en ce sens qu'elle consiste dans un premier temps à aller recueillir des données sur le terrain pour ensuite les catégoriser et les organiser avant de se faire un schéma de compréhension globale, un portrait.

3.2 Description des participants

3.2.1 Présentation du terrain de recherche

Pour cette recherche, nous avons retenu les établissements scolaires secondaires publics du District d'Abidjan. Il comprend quatre directions régionales de l'éducation et de l'enseignement technique (DRENET) : DRENET 1, DRENET 2, DRENET 3 et DRENET 4. L'effectif total des élèves du secondaire public des quatre DRENET s'élève à 154 017 élèves sur un effectif national de 955 824. Ces élèves, répartis dans 44 établissements des 1285 que compte le pays, sont encadrés par 5424 des 31 334 enseignants. Ces établissements publics côtoient 467 établissements issus du privé qui comptent 176 983 élèves (MENET-FP, 2018). Le choix d'Abidjan pour cette étude s'explique d'abord par le fait que c'est la capitale économique et la région scolaire que nous connaissons pour y avoir travaillé pendant neuf ans (2004 - 2013). Ensuite, nous avons été interpellé par les résultats scolaires des élèves issus des établissements scolaires publics. En 2018, seulement 60 508 des 109 759 candidats au Baccalauréat dans les quatre DRENET ont réussi à leur examen ; soit un taux de réussite de 55,12 %. En ce qui concerne le BEPC, 79 973 des 106 449 candidats l'ont réussi ; soit un taux de 75,12 % (MENETFP, 2019). Enfin, cette direction régionale se caractérise par un

taux de redoublement élevé au secondaire. Le nombre d'élèves admis à redoubler leur classe dans les deux cycles (1er et 2e) était de 16 585 sur un effectif de 159 732 élèves (MENET-FP, 2019) ; cela représente 10,4 %. C'est donc dire que c'est un district scolaire qui est confronté à des taux d'échec inquiétants que nous avons l'espoir d'aider à améliorer avec la présente étude. Nous n'avons pas inclus les établissements privés dans la présente étude pour des raisons que nous précisons lors de l'échantillonnage.

3.2.2 Échantillonnage

Les participants à la recherche ont été recrutés dans les quatre directions régionales du ministère de l'Éducation et de l'enseignement technique (DRENET). L'échantillonnage a été non probabiliste puisqu'il s'est fait sur une base volontaire à partir des personnes sollicitées. Ces participants ont été sélectionnés en fonction de leur capacité à éclairer la problématique et la question de recherche. Il s'est agi d'enseignants des langues (français⁷, anglais, allemand et espagnol) de l'enseignement secondaire général à raison d'au moins deux par Drenet et par discipline. Ceux de l'enseignement technique et de la formation professionnelle n'ont pas été visés par cette étude parce que nous connaissions moins bien ce secteur pour n'y avoir jamais travaillé. L'intérêt pour les enseignants de langue a découlé du fait qu'ils sont les seuls à évaluer à l'oral et à l'écrit aux examens officiels en plus des évaluations faites dans leurs classes. Aussi, parce que les évaluations orales aux examens officiels (BEPC et BAC) d'un nombre important de ces enseignants ont semblé être dépouillées de crédibilité eu égard aux pratiques souvent décriées qui jalonnent ces évaluations.

Le fait d'avoir des participants de directions régionales et d'établissements secondaires publics différents nous a offert l'avantage d'enrichir et de diversifier les récits. Aussi, cette procédure d'échantillonnage a répondu au souci de transférabilité des résultats qui découleraient de l'étude à l'ensemble des enseignants d'Abidjan. Les modalités des rencontres ont été discutées et décidées avec les participants. L'équilibre du genre a été recherché pour assurer une bonne répartition selon le sexe, mais la parité entre homme et femme n'a pas été une obligation d'autant plus qu'elle n'influencera pas les résultats de notre recherche. Le tableau qui suit présente les participants de notre recherche.

⁷ Bien que le français ait un statut différent des autres langues dont l'apprentissage commence au secondaire, nous les mettrons dans le même ensemble parce que la subtile distinction n'est pas faite du point de vue pédagogique.

Tableau 2. – Participants concernés par l'étude

	Noms fictifs	Genre	Statut	Discipline	Activités	Expérience en enseignement
1	Daouda	H	Enseignant	Allemand	EI X1	+15 ans
2	Fanama	F	Enseignant	Français	EI X1	+ 15 ans
3	Dembélé	H	Enseignant	Anglais	EI X1	- 10 ans
4	Gohana	H	Enseignant	Gohana	EI X1	- 10 ans
5	George	H	Enseignant	Anglais	EI X1	+ 15 ans
6	Robertino	H	Enseignant	Anglais	EI X1	+ 15 ans
7	Akima	H	Enseignant	Anglais	EI X1	+ 15 ans
8	Korine	F	Enseignant	Anglais	EI X1	+ 15 ans

Le nombre de participants retenu correspond à celui de Kuzel (1999, p.235) qui « estime que lorsque l'échantillon est homogène et que les données sont collectées de façon optimale, cinq à huit unités d'échantillonnage (participants) sont souvent suffisantes pour atteindre la saturation ». Ce nombre correspond également à ce qui est recommandé pour les entretiens. C'est donc dire que le nombre de participants que nous avons visé convient aux instruments que nous avons utilisés.

Les enseignants que nous comptons recruter sont ceux de langue des établissements secondaires publics de la Drenet d'Abidjan. Cette spécification avait pour objectif de cibler les enseignants qui avaient reçu leur formation à l'École normale supérieure d'Abidjan, institution chargée à cet effet. Par conséquent, leurs collègues du privé qui viennent majoritairement de l'université sans la véritable formation en enseignement n'ont pas été concernés par cette étude. Ces critères d'inclusion nous ont permis de cibler les participants pertinents, « les personnes sont choisies en fonction de leur expertise, pertinence par rapport à l'objet d'étude » (Savoie-Zajc, 2009, p. 348).

Aussi, ils nous ont aidé à réduire les soucis d'ordre terminologique et pratique lors de l'enquête de terrain.

Après l'établissement de nos critères de sélection, nous avons envoyé aux potentiels participants des lettres d'information et de recrutement dans lesquelles nous leur avons présenté l'objectif de l'étude. La prise de contact s'est faite à l'aide d'un ami et ancien collègue enseignant d'anglais avec qui nous avons gardé de bons rapports. Nous lui avons présenté le projet en précisant son objectif et le profil des participants recherchés. Nous avons insisté sur le fait que notre objectif n'était pas de porter un jugement sur leurs pratiques évaluatives, mais bien au contraire de les explorer et de les comprendre à la lumière de l'équité dans le but de trouver avec eux des pistes d'amélioration.

3.3 Instruments de collecte des données

L'enquête sur le terrain a été entreprise juste après l'obtention du certificat d'éthique de l'Université de Montréal. La collecte des données a été faite à travers l'entretien qui est l'instrument le plus utilisé en recherche qualitative. Nous avons privilégié, pour cette recherche, l'entretien individuel semi-dirigé. La situation particulière que nous vivons avec la pandémie de la Covid-19 nous a obligé à adapter nos moyens de collectes des données qui se sont faites non sur le terrain, mais à distance. Ce moyen de collecte des données a été utilisé au cours de la dernière décennie pour répondre aux contraintes financières, aux contraintes de temps, de dispersion géographique et de mobilité physique avec l'avènement de la technologie. Hooley et al. (2012, p.1) renchérissent en faisant savoir que « *The technological changes in growth of internet have developed the experience of online interviewing in qualitative inquiry and have reduced the problems related to face-to-face interviews.* » Skype a été l'un des outils utilisés au cours de la dernière décennie aussi bien en éducation qu'en recherche où il a permis de faire des entretiens audio et vidéo pour la collecte des données qualitatives (Deakin et Wakefield, 2013). S'il n'existe pas de consensus entre les chercheurs quant à la protection de la confidentialité et de la sécurité des participants et de l'authenticité des données issues de cet outil de collecte (James et Busher, 2006), les instruments de collecte de données à distance présentent les mêmes atouts que ceux utilisés en face à face en ce qui a trait aux interactions, comme le soutiennent Stewart et ses collègues (2005 cité dans Johnson et al., 2014 p.1) : « *In using the web camera, the interaction will be comparable to the onsite equivalent for the presence of nonverbal and social cues* ». En outre, ils permettent de

respecter les considérations éthiques liées au consentement des participants qui sont préalablement informés de l'enregistrement des entretiens et à leur retrait à tout moment par un simple clic (Hooley et al., 2012). Sullivan (2012, p.3) est d'avis qu'ils peuvent permettre d'atteindre le même degré d'authenticité qu'un entretien en face à face avec l'idée que « *Access to verbal and nonverbal cues in Skype interviews can provide an equal authenticity level with face-to-face interviews because the opportunity allows that visible part of the impression management process can be evaluated.* » Bargh et ses collègues (2002) et Ellison et ses collègues (2006) vont plus loin avec la suggestion de certains chercheurs qui pensent qu'ils offrent plus en authenticité que les entretiens classiques.

Ces aspects positifs relevés viennent compléter d'autres avantages, notamment la réduction des coûts et la flexibilité qu'ils présentent, en plus d'être utilisés de plus en plus par les chercheurs qui les valorisent. Schleyer et Forrest (2000) précisent que de nombreuses publications de chercheurs sont issues de données collectées en ligne. Nous avons fait les entretiens individuels semi-dirigés en synchrone (en temps réel) via Teams qui nous offrait des options de transcription pour l'allègement de notre tâche.

3.3.1 Entretien individuel semi-dirigé

L'entretien individuel semi-dirigé était l'un des instruments pertinents pour atteindre les objectifs de notre recherche. C'est une entrevue à laquelle la recherche qualitative a le plus souvent recours. Elle n'est ni entièrement ouverte ni canalisée par une myriade de questions précises. Savoie-Zajc (2009, p.340) la définit comme :

Une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé.

Elle est recommandée pour explorer en profondeur la perspective des acteurs sociaux (Poupart, 1997) en offrant au chercheur la possibilité d'interagir avec les différents participants. Cet avantage d'interaction avec eux permet de recueillir les précisions, les nuances et même les justifications de points de vue (Savoie Zajc, 2003). Pendant ces entretiens, nous avons posé des questions aux ELSPA via les outils technologiques déjà mentionnés pour recueillir les récits de leurs expériences.

Nous nous sommes servis d'un guide d'entretien (disponible en annexe 2) comportant un certain nombre de questions principales qui nous ont servi de grands points de repère (Deslauriers, 1991).

Nous avons réalisé deux séances d'entrevues semi-dirigés avec chaque participant. Même si en recherche qualitative, la durée des entrevues est difficile à déterminer en raison du caractère individualisé des entrevues (Daunais, 1992), chaque entretien a eu une durée d'environ 60 minutes et été enregistré à partir de Teams. La première séance a consisté à collecter des données liées à la conception de l'équité et aux pratiques évaluatives avec la lentille de l'équité. À la deuxième, nous avons présenté la synthèse des données recueillies lors de la première à chaque participant pour validation et enrichissement. Notre analyse a consisté à comparer les récits individuels.

3.3.2 Journal de bord

Le journal de bord est un outil important utilisé pour non seulement conserver des traces du processus mis en place par le chercheur, mais aussi pour consigner les réflexions concernant l'analyse des données de l'enquête. Nous avons utilisé cet outil considéré comme « un instrument qui sert à la réflexion et à l'analyse à partir de données objectives et vérifiables » (Boutin et Camaraine, 2001, p. 74). En plus d'être la mémoire vive de la recherche (Savoie-Zajc, 2004), le journal de bord nous a aidé à prendre des notes pendant les entrevues. Ces notes nous ont permis de consigner les idées importantes et les propos que nous voulions clarifier et à mettre en évidence des éléments nouveaux de compréhension qui ont émergé. Aussi, elles nous ont permis de faire les transitions lors des entrevues, de préparer les questions d'éclairage ou de relance et de surtout garder la sérénité en cas de problèmes techniques (Savoie Zajc, 2009).

3.4 Considérations éthiques

En ce qui concerne les considérations éthiques, elles ont été consignées dans les documents de demande du certificat d'éthique tel que requis par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal. Dès la réception de ce certificat, les enseignants visés par l'étude ont été sollicités à participer de la recherche. Après les avoir informés de la nature de notre recherche et de leur engagement, nous leur avons fait savoir que leur participation était totalement volontaire et qu'ils avaient la possibilité de s'y retirer à tout moment sans avoir à fournir d'explication et sans que leur retrait n'ait un quelconque impact pour eux. Ils ont reçu un formulaire de consentement par courriel. À la suite à la lecture du document, les participants ont confirmé leur consentement à participer de la recherche par une réponse écrite (par

courriel), en reprenant la formulation « J'accepte de participer à la recherche telle que décrite ». Les entretiens, de même que leur transcription, ont été identifiés par la date et les participants par des pseudonymes pour la protection de leur identité. Pour sauvegarder la discrétion des établissements scolaires des participants, aucun de ceux-ci n'est nommé dans la recherche.

3.5 Analyse des données

La stratégie d'analyse que nous avons déployée comprend deux phases essentielles : la phase de préparation des données brutes et la phase d'analyse.

3.5.1 Préparation des données brutes

Après l'enregistrement audio de chaque entretien, nous avons procédé au « grand ménage des données » (Blais et Martineau, 2006, p.6). Il a consisté d'abord à écouter et réécouter les entretiens pour s'approprier le contenu avant de les transcrire directement sous la forme de verbatim, et ce, de façon littérale afin de conserver la lisibilité du texte et d'assurer la fidélité des récits des participants (Beaud, 1996). En procédant ainsi, nous avons relevé le défi de perte de relief à la parole que Kaufman (1996) reproche à la retranscription. Pour y arriver, nous avons décidé de travailler directement à partir des enregistrements (Kaufman, 1996 ; Auerbach, Silverstein, 2003, cités par Andreani et Conchon, 2005). Cette étape essentielle nous a permis d'organiser notre matériau sous un format directement accessible à l'analyse.

3.5.1.1 Production des verbatim

Dès la fin d'un entretien de recherche, nous procédions systématiquement à la transcription intégrale de son enregistrement audio (verbatim). Cette étape, bien qu'elle soit fastidieuse et qu'elle occasionne des pertes de sens en faisant fi des gestes et expressions non verbales qui auraient eu pour avantages d'enrichir nos conversations met à « disposition un support stable qui pourra faire l'objet de plusieurs exploitations successives, si nécessaire » (Derèze, 2019, p.115). Cette stratégie de transcription systématique des enregistrements parsemée de défis nous a permis de ne pas perdre beaucoup de temps. Au nombre des défis, nous avons eu des enregistrements qui étaient parfois entrecoupés en raison de la mauvaise connexion internet. Il a fallu les écouter à plusieurs reprises en plus de se souvenir de ce que le participant nous avait fraîchement dit. Les conditions et la qualité des enregistrements ne nous autorisaient pas à confier ce travail à un transcripateur de peur de ne pas pouvoir sauvegarder l'essentiel des entretiens que nous avons eus avec nos participants. Aussi, nous avons tout fait pour retranscrire les propos avec la plus grande exactitude possible

même si la structure de certaines phrases qui relevaient du français ivoirien a été améliorée afin de la rendre plus universelle. Chaque entretien a duré à peu près une heure pour les deux tours. Le travail de transcription s’est fait sur deux semaines. Nous le faisons pendant nos pauses et après le travail en plus des fins de semaine. Au total, nous avons eu un corpus de 58 pages qui nous ont servi de données à analyser et à interpréter.

Pour faciliter ce travail de retranscription fait conformément au principe de fidélité interdisant l’omission des silences, des hésitations, inflexions de la voix, etc. (Beaud, 1996), nous avons utilisé la version de conventions de transcription qui a été proposée par Billig dans Morrissette (2010) et utilisée par Dedhiou (2013). Nous la présentons dans le tableau qui suit :

Tableau 3. – Conventions de transcriptions des verbatim

Signe	Signification
[inaudible]	intervention collective inaudible
[inaudible]	intervention inaudible d’un participant
...(.)	phrase non terminée, idée laissée en suspens
//	coupure de la parole
[mot]	mot laissé dans l’explicite, interprété par le chercheur pour faciliter la compréhension d’un échange
[...]	lorsqu’employé dans la colonne de gauche des verbatim à la place des symboles utilisés pour désigner les enseignants (ELSP1, ELSP1, etc.) désigne un mot, une expression ou une phrase dite par tous les enseignants
[...]	coupure par le chercheur
MOT	(emploi de majuscules) mot prononcé avec un volume de voix plus important
[xxx]	symbole qui remplace un nom propre par respect pour la confidentialité relative aux élèves ou pour faire la promotion de certains produits tels que des manuels scolaires spécifiques.

3.5.1.2 Thématisation

Le travail de thématisation/catégorisation que nous avons fait après avoir transcrit nos entretiens s’est basé d’abord sur notre grille thématique (voir annexe 2). Ainsi, nous avons débuté par la recherche des thèmes que nous avons préalablement identifiés en accord avec notre cadre conceptuel et notre canevas d’entretien. Cela dit, nous l’avons laissé ouvert pour que de nouveaux thèmes surgissent de manière inductive du matériel empirique. Dans ce sens, nous avons opté pour une « position inductive délibératoire » (Savoie-Zajc, 2011, p.3) dans laquelle le cadre théorique approvisionne en catégories.

Loin de croire que ce travail s'est limité à relever des thèmes, il a consisté également à « les examiner, les interroger, les confronter les uns avec les autres de manière à déboucher sur l'exercice discursif : la discussion » (Paillé et Muchielli, 2016, p.295). Nous avons fait ce travail de thématisation au fur et à mesure que les entretiens étaient réalisés et non à la fin de tous les entretiens. Nous avons prévu recourir à un logiciel de soutien à l'analyse comme NVIVO ou QDA Miner. Ces logiciels ont « la capacité de sélection, d'indexation, d'annotation et surtout de coordination de l'ensemble des données [...] de conserver les données de départ intactes, à l'inverse de la méthode manuelle » (Dumont, 2010, p.4). Des deux logiciels, notre choix a finalement porté sur QDA Miner en raison de son accessibilité : il est gratuit pour les étudiants de l'Université de Montréal. La thématisation du premier entretien avec l'aide de QDA Miner a servi à faire émerger certains de nos thèmes conformément à notre cadre conceptuel et selon les données empiriques. Ensuite, nous avons validé les thèmes dans le deuxième et ainsi de suite.

3.5.2 Analyse thématique

La recherche qualitative implique une analyse qualitative qui dans sa forme essentielle implique « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé, 1996 b cité dans Tardif et al., 2006, p.2). La présente étude s'est appuyée sur l'analyse des entretiens semi-dirigés. Ainsi, nous avons procédé à l'analyse thématique à partir d'une grille d'analyse catégorielle (voir Annexe 1) qui nous a permis de balayer l'ensemble de nos entretiens afin d'y repérer quelques thèmes. Élaborée conformément à notre cadre conceptuel, la grille est restée ouverte à l'ajout de nouveaux thèmes qui rendent compte d'informations non prévues (Van der Maren, 2006). L'application et l'utilisation systématiques de cette grille pour l'ensemble des entretiens satisfont à une exigence de rigueur (Campenhoudt et Quivy, 2011). De façon précise, l'analyse, elle-même, a été guidée par la démarche itérative en trois flux de Miles et Huberman (2003) : la condensation des données, la présentation des données et l'élaboration et la vérification des conclusions. Cette démarche a guidé notre stratégie d'analyse des données récoltées. Elle a consisté d'abord à organiser les extraits de verbatim issus des entretiens semi-dirigés en procédant à leur catégorisation à partir de notre grille d'analyse. Puis, lors d'une deuxième séance d'entrevues, les synthèses individuelles ont été présentées aux participants pour validation et enrichissement.

3.5.3 Registres d'analyse

3.5.3.1 Premier registre d'analyse

Notre premier registre d'analyse présenté dans le chapitre 4 de ce travail visait à rendre compte, de façon descriptive, de la conception que les enseignants ont de l'équité lors de leurs pratiques évaluatives afin de dresser le portrait de ces pratiques à la lumière de l'équité. Ce travail de restitution qui doit permettre au chercheur de rendre la parole aux participants (Paillé et Muchielli, 2016), nous a permis d'appréhender les représentations que se font les enseignants du secondaire public d'Abidjan de l'équité en ce qui a trait à leurs pratiques de l'évaluation des apprentissages. Ces représentations sociales qui sont « l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné » (Guimelli, 1999 p.63) nous ont aidé à rendre compte des points de vue des enseignants de la notion d'équité au cours de leurs pratiques d'évaluation. De façon concrète, il s'est agi de cibler les séquences de langue (mots ou phrases) qui jumellent le signifiant et le signifié (Morissette, 2010) pour construire le sens. Cette opération nous a permis de dégager des concepts à partir des extraits de verbatim.

Les figures 8, 9, 10 et 11 représentent l'arborescence des concepts dégagés à partir de chacune des questions spécifiques de la recherche en procédant par induction. Pour répondre à « Qu'est-ce que l'équité en évaluation pour les enseignants de langue au secondaire public d'Abidjan ? », nous avons réussi à faire ressortir 15 thèmes dans un premier temps, nous les avons ensuite regroupés autour de 10 et ensuite de quatre thèmes plus abstraits en fonction de notre cadre théorique pour enfin les classer sous deux thèmes qui concernent les conceptions qui étaient partagées ou pas par les participants (figure 7). Pour répondre à la deuxième question spécifique notamment « Comment les ELSPA conçoivent-ils leurs pratiques évaluatives ? » nous avons dégagé 14 thèmes que nous avons regroupés autour de huit, trois avant de les regrouper autour des théories qui sous-tendent les conceptions des participants (figure 8). En ce qui concerne la troisième question « Comment les ELSPA mettent-ils en place l'équité dans leurs pratiques évaluatives ? », nous avons dégagé 17 thèmes au départ, puis les avons regroupés respectivement en 11, quatre et deux thèmes plus abstraits (figure 9). En ce qui a trait à la dernière question « Les pratiques évaluatives utilisées par ces enseignants assurent-elles l'équité ? », nous avons dégagé 37 thèmes que nous avons regroupés en 12, puis cinq et enfin deux thèmes concernant les visions optimistes ou pessimistes de

l'évaluation des apprentissages (figure 10). Les figures qui suivent présentent les grilles d'analyse dégagées pour chacune des questions spécifiques de notre recherche.

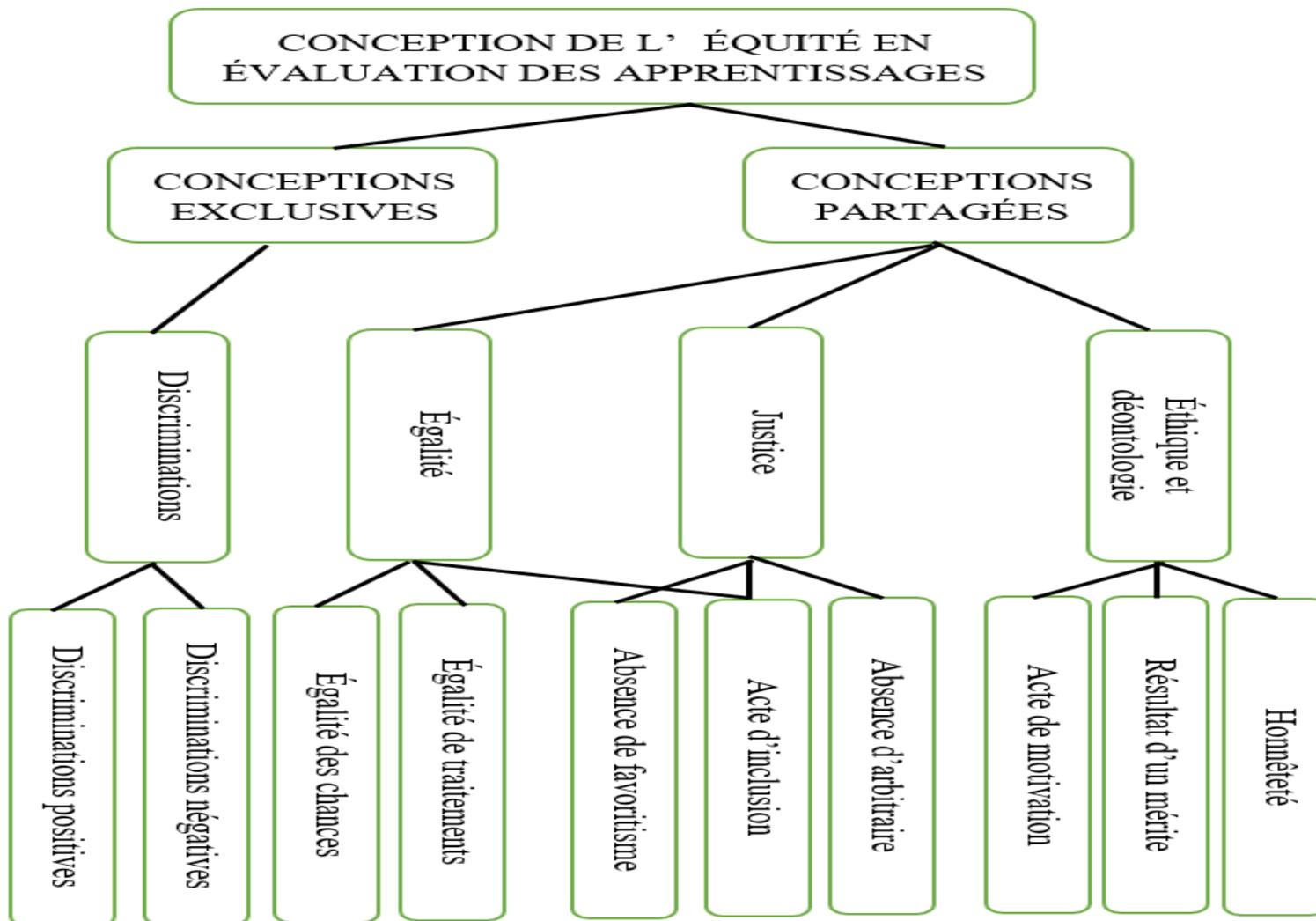


Figure 9. – Grille relative à la conception de l'équité

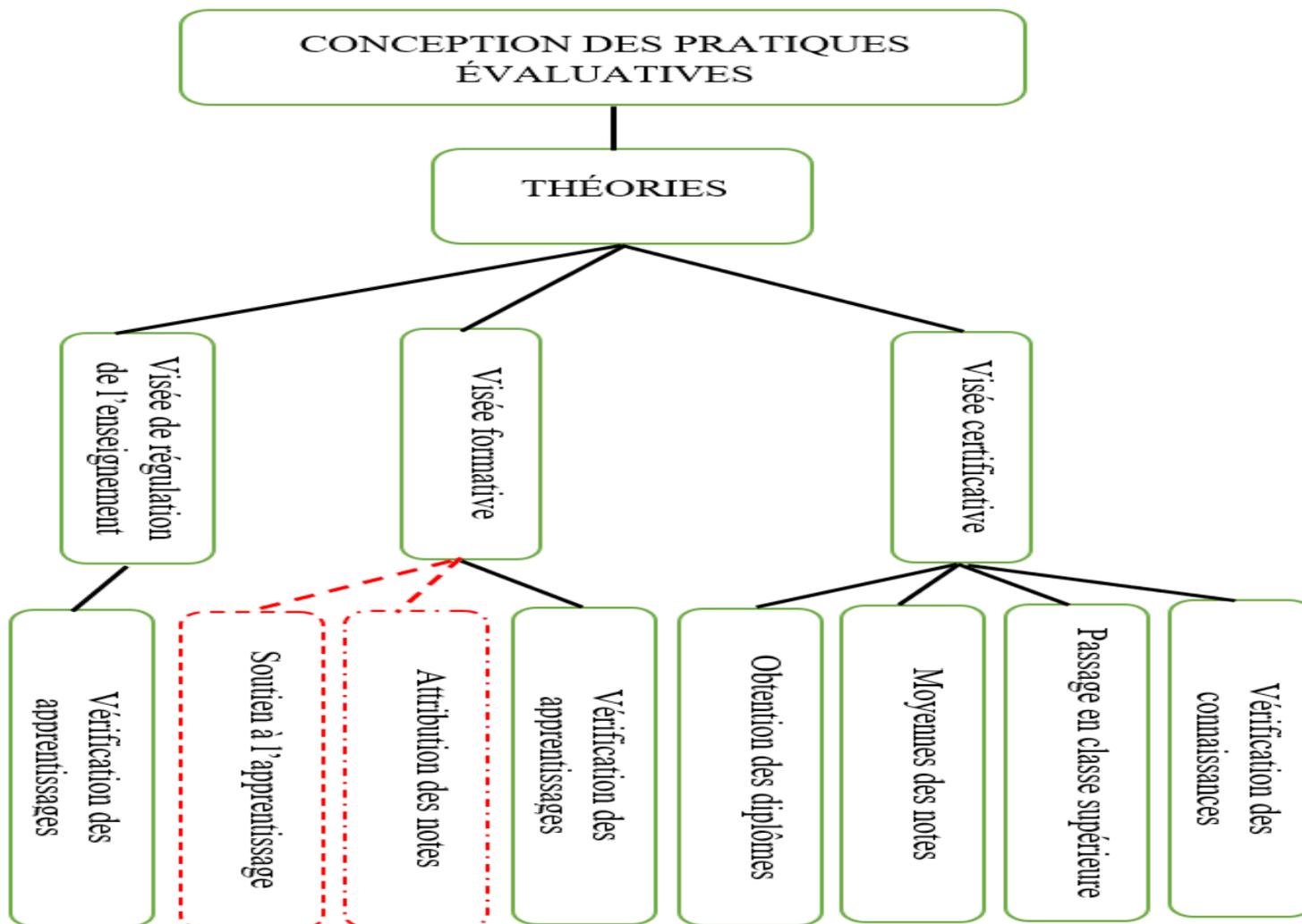


Figure 10. – Grille d'analyse relative à la conception des pratiques évaluatives

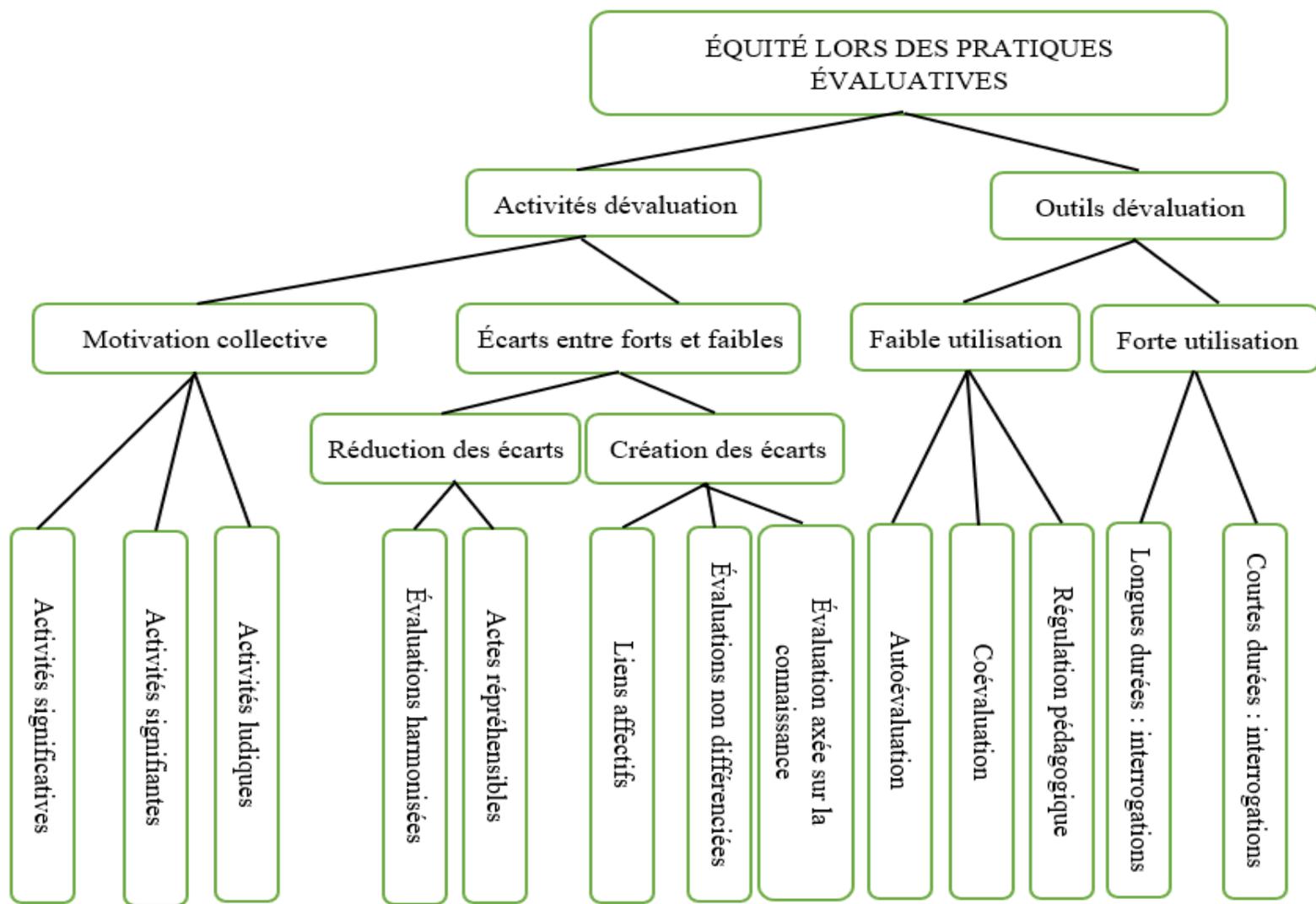


Figure 11. – Grille relative à l'équité lors des pratiques évaluatives

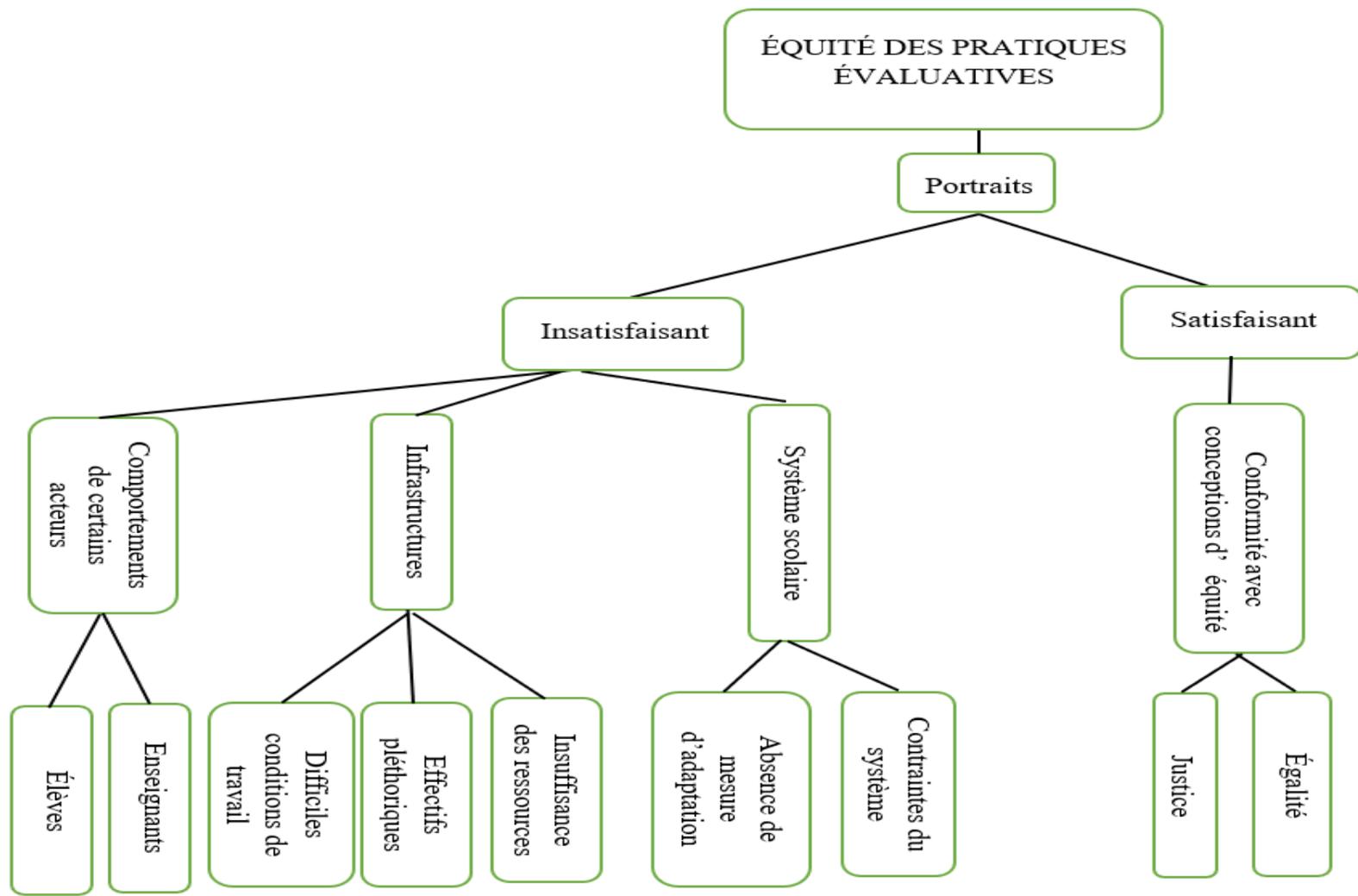


Figure 12. – Grille d’analyse relative à l’équité des pratiques évaluatives

3.5.3.2 Deuxième registre d'analyse

Le second registre d'analyse présenté dans le chapitre 5 de cette recherche est issu d'une lecture transversale du premier et de l'interprétation des résultats qui y ont été dégagés du point de vue de l'équité de confort pédagogique et de l'équité pédagogique. Il s'est agi d'interpréter ces résultats en fonction des leviers indicateurs de ces deux types d'équité que nous avons précisés dans le chapitre 2 de cette étude. Elle nous a permis de suggérer le portrait réel des pratiques évaluatives des enseignants de langue du second public d'Abidjan avec la lorgnette de l'équité.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre recherche en proposant des réponses aux quatre questions de recherche suivantes : qu'est-ce que l'équité en évaluation pour les enseignants de langue au secondaire public d'Abidjan ? Comment les ELSPA conçoivent-ils leurs pratiques évaluatives ? Comment les ELSPA mettent-ils en place l'équité dans leurs pratiques évaluatives ? Les pratiques évaluatives utilisées par ces enseignants assurent-elles l'équité ? La réponse à chacune des questions constituera une partie de ce chapitre.

4.1 Conception de l'équité

L'analyse des données nous suggère que la notion d'équité demeure très complexe à définir chez les enseignants interrogés. Nous avons classé les différentes conceptions en deux grandes catégories que sont la conception partagée, celle que les participants ont exprimée d'une façon générale et unanime, et la conception exclusive, qui est la conception émise par un nombre réduit de participants.

4.1.1 Conceptions partagées

Des différentes interventions enregistrées, la conception la mieux partagée de l'équité la décline d'abord comme un phénomène éthique et déontologique. À ce titre, elle est perçue par certains enseignants comme une notion qui revêt de l'honnêteté en ces termes : « L'équité d'une manière générale implique l'honnêteté avec laquelle l'enseignant travaille, l'honnêteté avec laquelle il évalue les enfants » (Fanama : EI 5-6). D'autres interventions vont plus loin en suggérant qu'elle est le résultat de ce que chaque apprenant mérite vraiment. Elles insistent sur la valeur intrinsèque de chacun en veillant à ce que « personne n'ait la chance de regarder sur son voisin ; parce que c'est un devoir commun ; mais pas un devoir à traiter en commun » (Daouda : EI 29-30). Ces deux conceptions convergent vers la notion de justice qui écarte toute forme de traitements arbitraires en s'appuyant sur l'objectivité. C'est l'avis des enseignants comme Dembélé (EI 4-6) pour qui « l'équité c'est être capable d'évaluer... selon des critères objectifs de sorte à pouvoir donner une note chiffrée à un apprenant ». En plus d'insister sur les valeurs d'honnêteté et de mérite, d'autres valeurs, notamment celle de l'égalité sont mises en exergue pour asseoir comme condition à

l'équité, l'égalité de traitements et l'égalité des chances pour tous les apprenants sans aucune exception. L'équité est donc « une manière de traiter chacun selon ce qui lui revient de droit et ce qu'il mérite. » (Daouda : EI 5-6) pour ainsi dire que tous les élèves doivent se soumettre aux mêmes conditions de travail en dépit de leurs différences qu'elles soient intellectuelles ou autres.

Cette conception de l'équité est renchérie par des enseignants qui suggèrent qu'elle est plus liée à la justice qui permet non seulement à tous les apprenants d'être logés à la même enseigne, mais récompenser celui qui aura fait plus d'efforts ou qui se sera démarqué des autres. Dembélé (EI : 23-33) s'inscrit dans cette vision en ces termes :

Lorsque je remarque qu'il se démarque de ses amis à travers la créativité, certaines compétences linguistiques, communicatives, il peut avoir droit à certains points bonus au-delà de ce qu'il aura produit ; si dans une rubrique par exemple au niveau de la grammaire ou de l'orthographe avec un certain nombre de points affectés à des rubriques, je vais évaluer de façon juste ; on me dit qu'il faut tel nombre de points pour chaque rubrique, lorsque l'enfant donne une production qui correspond à une rubrique et va au-delà à travers sa créativité, sa compétence communicative linguistique je peux lui accorder un point de plus ; je pense qu'il y a la justice et je fais aussi preuve d'équité ; je suis juste avec lui parce qu'il a respecté les critères qu'il faut dans telles productions qui correspondent à tels points, mais il a excellé au-delà donc je vais lui donner un ou deux points.

Ces conceptions de l'équité présentées ci-haut proviennent d'enseignants qui ont pensé avoir une idée de l'équité. D'autres ont affirmé avoir entendu parler de l'équité seulement en lien avec la société, mais pas en évaluation, comme le reconnaît Gohana (EI : 9-11) :

Je pense que le mot équité s'applique souvent dans la société ; des êtres humains ; mais dans l'évaluation, je ne vois pas trop par ce que vous entendez par équité ; je voudrais que vous me précisiez ce que vous entendez par équité ; il faut qu'elle soit clarifiée pour qu'on soit plus objectif.

Comme on le voit, l'équité dans sa conception la plus partagée par les enseignants est vue comme un concept qui conjugue une valeur morale (déontologie), égalité et justice. Ce sont les représentations que se font les enseignants par rapport à ce concept qui semble peu connu eu égard aux nombreuses hésitations que les uns et les autres émettent avant de partager avec nous leurs représentations qu'ils en font. À côté de cette conception que partagent la majorité des enseignants, une autre que partage une minorité existe. Elle sort de l'ordinaire pour faire la différence avec les autres. Nous l'avons qualifiée de conception exclusive de l'équité qui transparaît dans les discriminations dont font preuve les enseignants au cours de leurs pratiques.

4.1.2 Conceptions exclusives de l'équité

La conception exclusive de l'équité transparait dans les discriminations dont font preuve une minorité d'enseignants. Certains parmi ces enseignants conçoivent l'équité comme une discrimination positive en faisant bénéficier les apprenants, sans aucune forme de distinction, des mêmes soutiens et avantages. Il s'agira par exemple d'améliorer les notes de tous les apprenants sans exception, comme le mentionne Gohana (EI : 26-31) :

Quant à l'équité au niveau de l'évaluation, chacun va évaluer et leur attribuer des notes et on avance ; peut-être qu'en fin d'année on peut réajuster certaines notes par-ci par-là, donner des notes additionnelles des plus (points bonus) pour rehausser le niveau de certains enfants. Peut-être c'est de là que vous parlez d'équité. Si on veut faire des ajouts de note ; on les fait à toute la classe pour que tout le monde soit au même niveau. Celui qui a 16 se retrouve avec 18 et celui qui a 6 se retrouve avec 8, etc.

Cette vision représentée par Gohana qui ignore les apprenants à besoins particuliers s'oppose d'ailleurs à la seule vision qui veut qu'on procède autrement en apportant plus d'aide à ceux parmi les apprenants qui éprouvent le plus de difficultés par rapport aux autres. L'équité doit s'inscrire plutôt dans une discrimination positive pour leur offrir plus de soutien comme le suggère Daouda (EI 3-4) qui la conçoit comme « une manière de traiter chacun selon ce qui lui revient de droit et ce qu'il mérite ».

En synthèse

Les échanges nous ont suggéré que l'équité reste un concept très complexe à définir par les enseignants interrogés. Elle a revêtu plusieurs conceptions selon lesquelles elle est synonyme d'égalité, de justice, d'honnêteté, d'absence d'arbitraire et de discriminations qu'elle soit positive ou négative. Ces différentes conceptions de l'équité se répercuteront-elles sur la conception que les enseignants ont de leurs pratiques évaluatives elles-mêmes ? En d'autres termes, avec la conception qu'ils ont de l'équité, comment conçoivent-ils leurs pratiques liées à l'évaluation ?

4.2 Conception des pratiques évaluatives

La conception que les enseignants se font de leurs pratiques évaluatives a été construite à partir de quatre représentations théoriques qui en ont émergé. Il s'agit des conceptions certificative, formative, de soutien à l'apprentissage et de régulation pédagogique.

4.2.1 Conception certificative

La conception de l'évaluation de la majorité des enseignants interrogés est traduite par une vision certificative de l'évaluation. Pour ces enseignants, l'évaluation est d'abord une activité pédagogique distincte de l'apprentissage d'abord par son moment d'exécution, qui est situé après un apprentissage. Elle est faite rarement directement après le cours, mais généralement avant le début d'un nouvel apprentissage sous la forme d'interrogations écrites ou orales qui sont faites sans obligation de prévenir les apprenants. « Ces interrogations écrites de 15 minutes, on doit les faire par exemple avant le cours. Juste avant le cours. Tu entres en classe tu fais l'interrogation de 15 minutes, 15 à 30 minutes après tu continues le cours » (Fanama : EI-66-68). Ces interrogations écrites sont appuyées par d'autres types, notamment les devoirs qui sont annoncés au moins une semaine plus tôt parce qu'ils couvrent beaucoup plus de connaissances à réviser que les premières. Ensuite, elle se distingue par son but qui est de vérifier les connaissances acquises par les apprenants en classe qui se justifie par le fait que « Vous avez appris un certain nombre de choses aux élèves ; quand vous faites une évaluation ; c'est ce que vous réclamez » (Daouda : EI-19-21). Aux deux premiers éléments de distinction de cette conception des pratiques évaluatives, vient s'ajouter la fonction sommative qui les caractérise ; elles permettent d'attribuer des notes dont les moyennes décideront du passage ou non en classe supérieure pour des apprenants dans la majorité des cas. Gohana (EI-36-39) le souligne bien en ces termes :

Les évaluations servent à donner des notes aux enfants pour pouvoir passer en classe supérieure ; quand on installe des habiletés, on fait des leçons ; pour savoir si la leçon est bien passée, il faut faire absolument une évaluation ; l'objectif de l'évaluation c'est surtout en fin d'année ou de trimestre ; fin d'année surtout pour passer en classe supérieure.

Dembélé renchérit pour insister sur l'obligation de recourir à l'évaluation sommative pour avoir les notes à mettre au bulletin en fin de trimestre pour satisfaire à des exigences administratives. Si l'évaluation permet à certains apprenants d'obtenir des notes et de passer en classe supérieure après avoir eu la moyenne de passage, elle permettra :

En fin d'année, pour les classes d'examen, il y a d'abord les évaluations orales au niveau du BEPC et ils composent dans les autres matières (disciplines) ; il y a des conditions que l'enfant doit remplir pour soit être admis au BEPC ou encore au BAC. (Dembélé, EI-84-87)

À côté de la conception sommative, certificative de l'évaluation qui a été suggérée par les interventions de la majorité des participants, un nombre restreint affirme faire de l'évaluation formative lors de leurs pratiques.

4.2.2 Conception formative

La deuxième conception qu'ont fait ressortir les entrevues, est une vision formative de l'évaluation qui se caractérise d'abord par sa fonction de vérification des apprentissages. De l'avis des participants, elle consiste à vérifier dans un temps très court l'acquisition des connaissances. Il s'agira « après un enseignement d'évaluer l'apprenant pour savoir s'il suit un peu ce qui est fait en classe » (Dembélé : EI-76-77). À cette conception, vient s'ajouter celle qui vise à accompagner les participants au cours de l'enseignement qu'ils délivrent en classe puisque :

C'est après l'évaluation qu'on est capable de soi-même revoir son enseignement, est-ce que nous avons atteint notre objectif par l'enseignement que nous avons dispensé ? Elle nous permet de nous poser la question de savoir pourquoi l'enfant n'a pas excellé dans tel domaine. Donc c'est tout un processus ; on fait cette évaluation pour évaluer la connaissance que l'apprenant a acquise au cours d'un enseignement et de revoir soi-même son enseignement, quel a été le problème ? Pourquoi est-ce que l'apprenant n'a pas excellé ? (Dembélé : EI-66-69)

Contrairement aux autres participants, Aka est de l'avis que l'évaluation formative ne doit pas être notée et qu'elle doit se faire pendant la phase d'application avec des activités permettant de mesurer le niveau de compréhension des apprenants nonobstant le fait que le travail peut ne pas être fait sérieusement s'il n'est pas noté. Il suggère que :

Il faut donc les mettre dans un contexte d'évaluation type. La première étape est un contrôle pour savoir s'ils ont compris et après ils vont être évalués pour mesurer leur niveau de compréhension pour une leçon ou un chapitre. Cela permet à l'enseignant de vérifier si les objectifs qu'il s'est fixés dans sa préparation ont été atteints. (Akima : EI-195-198)

Les autres participants n'entrevoient aucune possibilité d'évaluer sans mettre une note. Robertino (EI-135-139) le souligne bien :

Mais cela m'arrive rarement. C'est au début du trimestre que je fais cela [évaluer sans mettre de notes]. C'est-à-dire qu'une semaine après une semaine, j'évalue, mais l'évaluation porte sur la classe précédente, sur ce qu'ils ont fait l'année passée. En général je ne mets pas de notes pour ces évaluations. Je viens leur dire que les notes sont mauvaises. Je lis pour avoir une idée, cela arrive. Mais ce n'est qu'au début des cours, de l'année scolaire, du trimestre.

Les conceptions que les enseignants ont de leurs pratiques varient d'un participant à l'autre et elles proviennent de la formation que ceux-ci ont reçue avant leur titularisation ou pendant l'exercice de leur fonction, soit en formation continue soit lors de séminaire de formation offerte par le département d'État américain ou le British Council. Ceux des enseignants qui, comme Akima (EI : 412-415), ont bénéficié d'une bourse dans ce cadre en 2019, voient différemment l'évaluation. Cette situation explique le démarcage de leur conception de l'évaluation des autres que nous venons de voir.

4.2.3 Conception de soutien⁸ à l'apprentissage

En se démarquant des autres enseignants, certains enseignants ont des interventions qui laissent entrevoir l'évaluation comme un soutien à l'apprentissage en affirmant que les élèves « apprennent et je les évalue sur ce qu'ils ont appris ; il faut qu'ils arrivent à apprendre ce que je leur ai donné et je les évalue » (Gohana : EI-99). De cette façon, les évaluations « permettent aux enfants d'apprendre. Parce que quand tu n'apprends pas, tu auras une mauvaise note. Alors que la note compte pour le passage en classe supérieure ou tu peux être carrément renvoyé » (Daouda : EI-88-91). Korinne (EI-83-86) appuie cette position en faisant remarquer que l'évaluation va soutenir l'apprentissage pour :

Ceux qui veulent apprendre. Celui qui étudie, qui sait qu'il y aura un devoir à la fin de tel chapitre va apprendre ses leçons. Mais il y en a qui sont là comme ça. La pression de l'évaluation va pousser l'enfant à apprendre. S'il veut avoir de bonnes notes, il sait qu'il faut étudier pour les avoir.

Ces positions qui précisent que lors de son soutien à l'apprentissage, l'évaluation intervient après l'apprentissage ne semblent pas être celles de ceux qui pensent qu'on « n'a pas besoin de finir une unité. On les fait à tout moment pendant ou à fin du cours. » (Robertino : EI-178-179), même s'il admet ne pas avoir de préférence pour les évaluations en plein apprentissage en raison des perturbations qu'elles pourraient engendrer dans le déroulement normal des cours et entraîner la déstabilisation des élèves.

⁸ Bien que dans la littérature, l'évaluation formative soit celle qui vient en soutien à l'apprentissage, nous avons décidé de séparer ces deux catégories parce que le « *soutien à l'apprentissage* » du point de vue de ces enseignants renvoie à *l'obligation et la pression que l'évaluation exerce sur les apprenants pour qu'ils apprennent*. L'évaluation les oblige à apprendre pour ne pas avoir de mauvais résultats scolaires ou se faire éjecter du système. Nous avons tenu à nuancer cette notion en la séparant de l'évaluation formative.

4.2.4 Conception de régulation de l'apprentissage

En jouant sa fonction de soutien à l'apprentissage, l'évaluation permettra à l'enseignant de se réguler pédagogiquement après avoir vérifié si « les objectifs qu'il s'est fixés dans sa préparation ont été atteints » en mesurant « le niveau de compréhension des élèves » (Akima : EI-191-193). Si l'élève atteint un niveau acceptable, cela permet à l'enseignant de s'assurer que l'apprentissage a effectivement eu lieu. Dans ce même contexte d'apprentissage, il s'en rendra compte des contenus non compris ou mal compris après s'être posé les questions suivantes « Pourquoi l'enfant n'a-t-il pas excellé dans tel domaine ? Quel a été le problème ? » (Dembélé : EI-70-72). Ces questionnements lui permettent de se remettre en cause afin de corriger ce qui n'a pas fonctionné dans son enseignement. Cette remise en cause peut aller jusqu'à l'invalidation de l'évaluation qui a montré les limites de l'enseignement.

Pas plus tard qu'avant-hier ; je suis allé et j'ai fait un devoir en classe ; mais quand j'ai fini, j'ai senti que tout le monde criait ; alors que j'ai pensé avoir bien fait le cours ; avoir corrigé beaucoup d'exercices ; maintenant est-ce que le sujet que je leur ai donné à traiter a été bien compris ? J'étais obligé d'annuler cette évaluation-là parce que l'objectif d'une évaluation n'est pas de sanctionner aussi ; donc j'étais obligé d'annuler. (Daouda : EI-98-103)

Ainsi, l'évaluation permettra aux enseignants d'améliorer leurs pratiques à travers une régulation pédagogique en continu.

En synthèse

L'analyse suggère différentes visions de l'évaluation aussi dans la théorie que dans la pratique avec des aspects qui restent tout de même flous. La confusion concerne par exemple des concepts comme sommatif ou formatif ; des concepts « qu'il serait peut-être bon de définir [...] Parce que souvent, ils ne sont pas trop clairs dans la tête. Souvent nous enseignons des choses qui ne sont pas trop claires pour nous » (Robertino : EI-113-114). Le dissensus des participants quant à la conception de l'évaluation formative, n'induit-il pas un problème de son utilisation efficace pour soutenir les apprentissages au cours des pratiques évaluatives ? Comment l'équité est-elle prise en compte lors des pratiques évaluatives ?

4.3 Équité lors des pratiques évaluatives

Nous avons aussi interrogé les enseignants concernant l'équité lors de leurs pratiques évaluatives, notamment en lien avec les outils et les activités qu'ils utilisent pendant cette activité.

4.3.1 Outils d'évaluation

Nous avons classé les outils d'évaluation dans deux grandes catégories : les outils à forte utilisation, qui sont notamment des évaluations surprises avec une visée de sanction des comportements des élèves ; et les outils à faible utilisation, comme l'évaluation de régulation et la coévaluation.

4.3.1.1 Outils à forte utilisation : des évaluations surprises avec une visée de sanction des comportements des élèves

Au cours de leurs pratiques évaluatives, les enseignants dans leur grande majorité recourent d'abord à des évaluations faites en 15 ou 20 minutes au maximum. Ce sont des interrogations qui peuvent être faites à l'écrit comme à l'oral pour vérifier si ce qu'ils ont enseigné aux apprenants a été compris ou pas. Ces évaluations de courte durée sont faites dans la plupart du temps de façon surprise, parce que les apprenants ne sont pas informés d'avance sur leur tenue et encore moins sur la matière à réviser. Daouda (EI : 72-76) le justifie :

Les interrogations écrites sont des évaluations surprises parce qu'en le faisant ça amène l'apprenant à comprendre que quand on finit un cours, il faut l'apprendre forcément. Si vous avertissez toujours à telle date on va faire une évaluation ils n'apprendront que pour cette seule date ; donc il faut souvent en faire de façon surprise pour qu'ils aient à l'esprit que tout cours qui dispensé doit être appris et qu'à tout moment on peut le réclamer.

Contrairement à cette vision liée à l'aspect surprise des interrogations, certains comme Gohana (EI : 48-49) affirment avoir changé de pratique en décidant d'informer les apprenants à l'avance. Alors que d'autres comme Korine (EI : 77-79) sont d'avis que « Normalement, en ce qui concerne les interrogations écrites à la fin de chaque leçon, on n'a pas besoin d'annoncer. Comme on sait qu'ils n'apprennent pas leurs leçons, on peut leur dire tel jour il y aura une interrogation. Sinon on n'a pas besoin de les informer ». Si le moment de son exécution est très variable, il n'en est pas moins pour le contexte qui peut aussi bien être pour la vérification des acquis que pour la gestion de la discipline. Ainsi, un enseignant qui a des défis de bavardage dans sa classe peut utiliser une évaluation (évaluation sanction) pour l'aider dans sa gestion de la discipline, comme l'illustre Korine (EI : 66-68) « Dans une de mes classes de troisième, je trouve des élèves qui bavardent sans cesse. J'ai demandé le silence deux ou trois fois sans succès, je leur ai demandé de prendre des feuilles et j'ai improvisé une interrogation ». Bien que la note puisse être annulée en fin de trimestre, cette pratique bien courante est contestée par des enseignants qui ont recours au cadre légal pour sanctionner les problèmes de comportements en classe ; ils se réfèrent aux éducateurs

pour les régler. Par exemple, « On donne souvent des moins en conduite (évaluation de la conduite). On te fait un moins pour ta conduite, on signale là-bas. À la fin du trimestre, on envoie une feuille de conduite pour noter les moins que vous avez faits à certains élèves » (Robertino : EI-79-81).

Les enseignants utilisent aussi des évaluations qui ont une durée plus longue que celle des interrogations. Elles peuvent durer jusqu'à deux heures ou quatre heures parce qu'elles portent sur un grand volume de contenus à apprendre à la fin d'un ou plusieurs chapitres. Ce type d'évaluation, comme le souligne Dembélé (EI-107-110) plus bas, obtient l'unanimité des participants quant à l'information des apprenants avant sa tenue.

Lorsqu'il s'agit des devoirs, les enfants sont prévenus quelques jours avant ; je leur dis, nous avons fini telle unité, révisez ce que nous avons vu précisément tel chapitre pour un devoir la semaine prochaine ; quand il s'agit des devoirs, ils sont prévenus contrairement aux interrogations surprises.

4.3.1.2 Outils à faible utilisation : l'évaluation de régulation et la coévaluation

Notre étude, en même temps qu'elle a relevé des outils fortement utilisés lors des pratiques évaluatives, s'est également penchée sur ceux qui étaient faiblement utilisés ou même absentes de ces pratiques selon les interventions des participants. Ce sont d'abord des outils de remédiation. Bien que nommée par certains participants, ce type d'évaluation s'apparente à la correction, à la rétroaction qui se donne après une évaluation. « S'ils n'ont pas compris, bon... après l'évaluation faite en classe, on peut donner un exercice à l'enfant pour la maison qu'on corrige à la séance suivante » (Fanama : EI-51-52). Ensuite, celui de la coévaluation qui est évitée par les enseignants qui l'ont essayé après qu'elle a généré des conflits entre apprenants. Fanama (EI-51-52) le relève :

Je finis mon évaluation, je donne les feuilles de la rangée A aux élèves de la rangée B pour corriger et vice versa. Est-ce cela ? Ça crée souvent des problèmes. Les élèves se battent. J'ai fait cela une ou deux fois et j'ai vu ce que ça donne hein. Parce qu'on met des critères pour que les élèves corrigent, mais souvent cela crée des problèmes de personne entre les élèves.

Contrairement aux deux outils susmentionnés, l'autoévaluation ne bénéficie d'aucune possibilité d'utilisation d'autant plus que l'enseignant est considéré comme le plus apte à faire une évaluation.

En synthèse

Les différents outils fortement utilisés par les enseignants qu'ils soient de courtes ou de longues durées ont pour particularités de se mettre au service de l'enseignement afin de savoir si le cours a été bien dispensé. Aussi, ils exigent que l'apprenant ait une bonne connaissance de la matière.

Même si le contexte de l'apprentissage est celui de la formation par compétences, les outils ne font pas référence à des compétences que les apprenants devraient développer.

4.3.2 Activités d'évaluation et les écarts entre des élèves « forts » et « faibles »

L'analyse des activités organisées pendant les pratiques d'évaluation suggère que la plupart d'enseignants interrogés utilisent des activités évaluatives qui créent des écarts entre les élèves forts et les faibles. Une partie des enseignants cherchent à maintenir ces écarts et une minorité de ceux-ci à les réduire.

4.3.2.1 Création des écarts entre les forts et les faibles

Les activités qui créent des écarts entre les apprenants plus forts et les faibles sont en première instance les activités d'évaluation des connaissances qui exigent des apprenants une mémoire phénoménale pour apprendre les leçons après les cours. Les élèves qui ont cette capacité de retenir des leçons ont plus de prédispositions à avoir les meilleurs rendements que ceux qui n'en sont pas capables malgré leur bonne volonté. Ce sont « des faibles notoires qui restent dans leur coin ; ils n'évoluent pas » (Gohana : EI-149). Les apprenants introvertis par exemple auront moins de possibilités d'avoir un meilleur rendement en évaluation orale puisque « chaque fois qu'un élève parle, cela devra être apprécié comme la compétence orale. Il a ses plus et c'est plus facile. Sinon pour les dialogues, tout le monde ne peut pas passer » (Robertino, EI-261-262). Aussi, la non-possibilité de différencier les évaluations en élaborant toujours les mêmes types d'interrogations ou de devoirs sans tenir compte des spécificités des apprenants installe systématiquement certains dans la catégorie des faibles avec de très grands écarts.

4.3.2.2 Maintien des écarts entre les forts et les faibles

Des écarts entre les élèves se maintiennent non seulement à travers les activités d'évaluation non différenciées, mais aussi par la volonté des enseignants de le faire en fonction des liens affectifs développés avec les apprenants plus forts, comme le témoigne Fanama (EI-109-114) :

Les élèves ne sont pas souvent évalués de la même manière parce que souvent tu as plus d'affection pour certains élèves. Je vais vous expliquer une situation. Ma première en français en classe de seconde par exemple. J'ai informé que je ferais une interrogation sur la conclusion de l'étude d'œuvre la semaine qui suivait. On a fait l'évaluation et elle a eu 2 sur 20. Lorsque je l'ai vue, ça m'a fait vraiment quelque chose. J'ai décidé d'éliminer ses 2 pour ne pas que ça influence négativement sa moyenne du second semestre. C'est arbitraire.

L'affectivité développée pour les plus forts peut donc influencer les pratiques au point où l'écart entre eux et les faibles va se maintenir d'autant plus que certains enseignants n'admettront pas que les plus forts aient des rendements inférieurs à ce auxquels ils s'attendent. À l'opposé des enseignants qui, à travers leurs activités d'évaluation, créent l'écart entre les forts et les faibles et qui le maintiennent, d'autres vont privilégier celles qui visent à réduire ces écarts.

4.3.2.3 Réduction des écarts entre les forts et les faibles

Face aux écarts constatés entre les apprenants forts et faibles, nombreux sont les enseignants qui ont affirmé entreprendre quelque chose pour y remédier. Certains comme Gohana (EI : 160-162) pensent qu'il faut harmoniser les notes en fin d'année. Ainsi, ils procèdent à des ajustements de notes en ajoutant des points à tous les apprenants de sorte que la majorité ait la moyenne de passage en classe supérieure. « Quand je regarde l'ensemble, je sais qu'en ajoutant 2 points sur la moyenne peut permettre à d'autres élèves d'approcher la barre de 10 ; d'atteindre la moyenne ; on pousse tout le monde tout le monde est au même niveau ». Cette harmonisation peut amener certains enseignants à aller jusqu'à marchander les notes avec les élèves comme le décrit Fanama (EI-206-207) « c'est encore pire. Nous nous promenons avec un peu d'honnêteté. Avec certains enseignants les élèves paient les notes et les moyennes ».

Contrairement à ces enseignants qui agissent ainsi, d'autres essaient de réduire le niveau de difficulté des évaluations pour permettre aux élèves qui ne sont pas assez forts de ne pas avoir des notes catastrophiques. Pour éviter que le « le gap entre le plus faible et le plus fort soit trop grand » (Akima : EI-66-67), parce que « si ce gap est trop, ce n'est pas bon » (Akima : EI-67), ils les engagent dans des activités ludiques qui viendraient les chercher. Demander aux apprenants de réaliser des interviews en se mettant dans la peau d'un journaliste comme l'a fait Akima (EI : 300-313) pour évaluer la communication orale dans sa classe a permis à ceux-ci d'avoir de bons rendements et d'être « heureux d'utiliser le vocabulaire et les expressions en contexte réel. Et les groupes qui n'ont pas eu le temps de prester n'étaient pas du tout contents. Et ils vont jusqu'à demander à passer lors de la prochaine séance » (Akima : EI-310-311). Faites dans un contexte de jeu, les évaluations deviennent donc moins contraignantes pour permettre même aux plus faibles d'améliorer leurs rendements.

En synthèse

Les activités élaborées lors des pratiques évaluatives jouent un rôle important dans les écarts de rendements entre les élèves forts et les élèves faibles. Certaines activités amplifient ces écarts, tandis que d'autres permettent à tous les apprenants de progresser dans leurs apprentissages en étant ludiques et signifiantes pour eux. Les activités et outils utilisés lors des pratiques qui réduisent les écarts entre les élèves forts et faibles permettent de suggérer des tendances plus ou moins en direction de l'équité. Un enseignant, notamment Akima, s'est illustré par sa volonté de contribuer à la réduction des écarts entre les élèves forts et les élèves faibles. Quel portrait les enseignants font-ils de leurs pratiques évaluatives à la lumière de l'équité ?

4.4 De l'équité des pratiques évaluatives

Le regard porté vers le portrait des pratiques évaluatives des enseignants à la lumière de l'équité a permis de suggérer un portrait avec deux visions : celle des enseignants qui pensent que leurs pratiques sont équitables (que nous avons qualifié de portrait satisfaisant) et celle de ceux qui pensent le contraire et ne croient pas en la possibilité d'être équitable dans le contexte éducatif ivoirien (portrait insatisfaisant).

4.4.1 Portrait satisfaisant chez une minorité des enseignants

Lors de l'entrevue réalisée avec les enseignants, nous avons posé des questions concernant les pratiques évaluatives relativement à l'équité. Certains enseignants ont admis avec assurance que leurs pratiques évaluatives étaient équitables. Cette assurance découlait d'abord d'une concordance de leur conception de l'équité avec leurs pratiques. Ainsi, les enseignants qui ont défini l'équité comme l'observation de l'égalité entre tous les apprenants ont trouvé leurs pratiques équitables parce qu'ils les trouvent en conformité avec cette égalité. Ainsi, l'évaluation d'un cours qui a été dispensé à tous les élèves portera le cachet d'équité puisque « être équitable en évaluation sous-entend qu'on a d'abord fait la leçon ou le cours sur lequel porte l'évaluation. C'est le premier facteur qu'il faut pour avoir un point d'équité » (Robertino : EI-20-21). Être équitable en évaluation reviendrait à évaluer quelque chose que l'enseignant a effectivement enseigné dans sa classe en ne tenant compte de la spécificité d'aucun élève. Il justifie le respect de cette égalité de façon unilatérale par le fait que :

Du point de vue national, la pédagogie ne nous demande pas de faire cela. Elle dit qu'il faut faire votre évaluation en considérant tous les élèves égaux ; l'évaluation doit s'imposer à tous les élèves. Vous avez un barème qui s'applique à tous les élèves sans distinction des forts des faibles, non. Même à l'examen national, c'est comme cela que ça fonctionne. Il n'y a pas un barème à adapter par ce que celui-là est faible, non non (Robertino : EI-64-68)

Ceux qui ont plutôt insisté sur la justice en définissant l'équité trouveront leurs pratiques équitables s'ils les jugent justes pour tous les élèves. Cela reviendrait par exemple à aider tous les élèves comme le mentionne Gohana (EI-162-164) : « On pousse tout le monde, tout le monde est au même niveau ; c'est comme cela que je le vois ; ajouter des points pour qu'un grand nombre d'élèves se retrouvent avec la moyenne ; c'est ce que j'appelle équité ». D'autres enseignants ayant le même portrait satisfaisant de l'équité de leurs pratiques, conscients de l'importance de l'équité pour asseoir un bon environnement dans la classe, vont afficher cette position en partant de la rétroaction reçue des élèves. Elle passe nécessairement par un épanouissement collectif à travers des activités et des outils d'évaluation variés à même de contribuer à une réduction des écarts entre les apprenants forts et les apprenants faibles. Akima (EI : 350-356) l'illustre en ces termes :

Ce qui me permet de dire que mes pratiques sont équitables, c'est le retour qu'on a des élèves au niveau des scores obtenus par les élèves. Il ne faudrait pas qu'on sente toujours le gap. Il faut faire en sorte que même ceux qui sont à la traîne aillent un peu plus haut. Cela demande qu'on varie les activités, les types d'évaluation pour que chacun se retrouve de sorte qu'il y ait moins de disparités. On ne peut pas dire qu'on sera à 100 % dans les conditions d'équité, mais il faut tendre vers l'équité au maximum de nos possibilités.

Les enseignants ayant une vision satisfaisante de l'équité de leurs pratiques, même s'ils ne sont que deux sur les huit, ont soutenu leur optimisme par la congruence de leur conception de l'équité avec leurs pratiques d'évaluation en classe. À cet égard, pourrions-nous qualifier les pratiques d'équitables parce qu'elles sont justes ou elles reposent sur l'égalité ? Les enseignants dans la grande majorité répondent à cette interrogation par la négative avec d'autres arguments.

4.4.2 Portrait insatisfaisant de l'équité des pratiques évaluatives : le système scolaire, les infrastructures scolaires et le comportement des acteurs éducatifs

Les différents récits des enseignants dans la grande majorité témoignent d'un portrait insatisfaisant de l'équité des pratiques évaluatives. Plusieurs éléments tels que le système scolaire, les infrastructures et les comportements de certains acteurs du système éducatif participent à ce portrait.

4.4.2.1 Système scolaire

Le système scolaire ivoirien est montré du doigt par les enseignants pour avoir contribué à l'iniquité qui existe au niveau des pratiques ; d'abord pour avoir créé des inégalités en regroupant les apprenants par catégorie de force de rendement.

Dans certaines écoles, les élèves qui sont forts sont dans une même classe, les moins forts dans une classe et ainsi de suite. Plus on descend plus on les regroupe pour que ce soit les enfants d'un même niveau. On fait ça pour que ceux qui sont forts se retrouvent dans la même classe pour qu'on trouve encore parmi les plus forts. (Akima : EI-68-71)

Cette manière de catégoriser les apprenants freine ou même empêche les enseignants de travailler pour la réduction des écarts entre les faibles et les forts, d'autant plus que chaque groupe aura des évaluations adaptées à son niveau. Cette manière de faire va avoir pour conséquence de pousser les faibles regroupés dans une classe à la résignation à ne plus être capable de progresser. À cette catégorisation initiée par certaines écoles s'ajoutent les contraintes de terminer le programme scolaire et faire un nombre d'évaluations par trimestre qui alourdissent la tâche de l'enseignant, comme l'explique Akima (EI-101-104) :

Aujourd'hui, le système est tel que l'enseignant en faisant son travail cherche à achever son programme. Mais, quand on veut achever le programme, souvent les cours et les évaluations sont bâclés. L'administration me demande de faire six évaluations pour un trimestre. Je veux faire les six évaluations, mais quel type d'évaluation je fais ?

Cet acharnement à terminer le programme fait que les enseignants n'ont pas la possibilité de collecter plusieurs traces d'évaluation, notamment le nombre exigé par l'administration, capable de porter un jugement sur son rendement. Ainsi, l'apprenant se trouve pénalisé comme attesté ici :

Et cela est faussé parce que l'enfant qui a raté une première évaluation doit, coûte que coûte, se rattraper et souvent on ne lui dit pas qu'il y aura seulement deux évaluations. Il espère se rattraper et se rend compte qu'il n'y aurait que deux évaluations à la fin du trimestre. Et s'il n'a pas bien travaillé dans ces deux évaluations, il s'en sort victime de cette manière de faire. (Akima : EI-127-130)

Le rythme imposé pour les évaluations est donc difficile à suivre. Par conséquent, les apprenants sont très souvent mal évalués. Pourquoi ?

Parce que, lorsqu'on fait les évaluations, il y a des enfants qui sont absents. Et puisque le travail est vraiment grand on est obligé de... souvent on donne des zéros à des enfants pourtant ce n'est pas normal, l'enfant est absent. Il doit rattraper les notes ; bon il y a la nervosité qui s'installe souvent et puis on attribue des zéros à des enfants de façon arbitraire et vraiment on oublie souvent la définition de l'équité. (Fanama : EI-17 - 22)

C'est donc dire que les contraintes liées à l'achèvement des programmes scolaires et le rythme d'évaluation imposé aux enseignants dans leur contexte les éloignent de l'équité pour s'adonner à des évaluations mal faites et arbitraires. Loin d'être les seuls arguments, nous ajouterons l'absence de mesure d'adaptation dans un milieu où on reconnaît que les apprenants ont des spécificités et des particularités.

L'absence de mesure d'adaptation dans les écoles participe à l'iniquité d'autant plus que certains élèves se retrouvent défavorisés lors des évaluations. La non-prise en compte des élèves ayant des problèmes de vision ou présentant certains handicaps lors des évaluations ajoute une couche supplémentaire à la discrimination et à l'iniquité des pratiques. C'est le cas dans la classe de Fanama (EI-116-118) qui le reconnaît : « j'ai un aveugle qui ne peut pas être évalué au même rythme que les autres, je suis souvent obligé de prendre des raccourcis avec lui. Pourtant ce n'est pas normal ».

4.4.2.2 Infrastructures scolaires

L'autre élément important qui empêche les enseignants d'être équitables lors de leurs pratiques, selon leur dire, ce sont les infrastructures. En effet, le rythme de l'évolution de la population scolaire issue de la croissance de la population n'a pas été suivi par celui de la construction des infrastructures scolaires, notamment les salles de classe. La population croît très rapidement, mais les moyens souvent maigres des États ne permettent pas de construire des établissements scolaires pour accueillir tous les élèves. Ce manque de ressources fait évoluer les élèves dans des classes à effectifs pléthoriques avec une moyenne de 70 élèves par classe, qui peut même être dépassée, comme illustré par Fanama (EI-9-10) : « Par exemple en classe de seconde, moi j'ai 97 élèves. En 4e, j'ai entre 97 et 101 élèves ». L'unanimité de tous les enseignants autour de la contribution des effectifs pléthoriques à rendre difficiles leurs conditions de travail et à les empêcher d'être équitables lors des pratiques évaluatives est sans failles. Elles empêchent les enseignants de collecter plusieurs traces pour porter un bon jugement sur le travail de l'apprenant comme le confesse Fanama (EI-10-14) :

Je ne peux pas faire les évaluations au rythme de six évaluations par trimestre avec l'effectif que j'ai. L'enseignant est obligé de tricher, c'est-à-dire il peut avoir des notes de groupes quand il ne faut pas et interroger des enfants et avoir des notes quand il ne faut pas ce qui n'est pas normal.

Aussi, ces conditions de travail, en ne facilitant pas les activités de différenciation, non seulement n'aident pas les enseignants à combler les besoins de tous les apprenants afin de réduire les écarts entre les forts et les faibles, mais les incitent à opter pour l'improvisation lors de leurs pratiques évaluatives pour obtenir des notes.

Sincèrement les notes s'obtiennent à la volée. Les notes ne se font pas comme il se doit. On arrange souvent les notes comme ça quand on arrive, les enfants bavardent on fait des devoirs et puis bon... on fait des devoirs de maison surtout. Puisqu'ils sont nombreux, on leur demande de faire des devoirs de maison en groupes de cinq. C'est vraiment de la tricherie. (Fanama, EI-73-77)

Cette improvisation participe au bâclage de l'opération d'évaluation qui pénalise indubitablement les apprenants de façon générale et les plus faibles en particulier qui n'ont aucune chance de bénéficier de traitements particuliers lors des séances de remédiation ou encore moins de renforcement. Cette pratique courante de certains enseignants participe aussi à l'arbitraire d'autant plus qu'ils font fi des barèmes lors de la correction des évaluations ; ce que déplore Dembélé (EI-234-248) :

Je ne veux pas juger des collègues, mais il faut le dire. Souvent pour certains collègues qui n'ont pas fait l'école normale supérieure, quand ils donnent par exemple un exercice de production de « writing » par exemple. Après les corrections, ils peuvent dire bon, j'ai corrigé cette feuille. [...] La production de l'enfant n'était pas trop ça ; donc sur 20, je lui ai donné 8. Il y a trop de fautes. Je lui ai donné 8. Je veux dire tout le monde n'a pas de critère d'évaluations dans ces pratiques évaluatives ; je pense que c'est un problème qui pose vraiment problème aux apprenants ; tout le monde ne prend pas en compte un barème dans l'évaluation dans la correction dans la production des enfants surtout au niveau du writing. Il faut le dire, ça porte-préjudice aux apprenants.

L'insuffisance des infrastructures crée donc un décor avec des comportements tant au niveau des élèves que des enseignants. Ces comportements ne permettent pas aux pratiques évaluatives d'être équitables.

4.4.2.3 Comportements des acteurs éducatifs

Élèves

Les enseignants qui déplorent le manque d'équité lors de leurs pratiques évaluatives indexent les élèves qui selon eux s'adonnent à des pratiques peu recommandables, telles que la tricherie, pour avoir de bonnes notes. Assis à trois autour d'une table, ils sont portés recopier les réponses de leurs voisins. L'enseignant se retrouve avec les mêmes réponses à la suite des évaluations et ce genre de

comportement « fausse aussi les évaluations » (Fanama : EI-34). Dans un contexte d'évaluation où l'écart entre les forts et les faibles se maintient ou se creuse davantage, l'élève s'adonne à la démotivation puis à la résignation parce que :

S'il pense que c'est son voisin qui a toujours les bonnes notes [...] il bascule facilement dans le négatif se disant qu'il ne vaut pas la peine de faire des efforts d'autant plus qu'ils se disent que, quel que soit ceux qu'ils font, ils n'auront pas la moyenne parce qu'ils n'ont jamais eu la moyenne dans la discipline (Akima : EI-291-296).

Les élèves, surtout les plus faibles, se trouvent culpabilisés par les enseignants qui pensent qu'ils ne font pas assez d'efforts pour réduire leurs écarts. Ils sont même taxés de « faibles notoires » pour qui on ne peut rien faire pour améliorer leurs rendements scolaires. Les enseignants sont eux-mêmes exempts de responsabilité dans cette situation où l'équité semble ne pas régner ?

Enseignants

Dans cette situation, certains enseignants se déculpabilisent en accusant soit le système éducatif qui ne leur permet pas d'être équitables, soit le contexte d'effectif pléthorique, soit les élèves qui ne travaillent pas suffisamment. Mais d'autres pensent que la responsabilité des enseignants à créer l'iniquité et l'arbitraire en empêchant les apprenants d'avoir de bons rendements doit être révélée. C'est le cas de ceux qui affirment par exemple que « moi mes évaluations sont dures, il faut que les enfants me montrent qu'ils sont forts » (Akima : EI-174-175). Ils rendent expressément les évaluations difficiles ou fixent une note plafond à ne pas franchir par les élèves pour les défier. Paradoxalement, les bons résultats d'un nombre important d'élèves les rendent mécontents au lieu de les réjouir parce qu'ils « trouvent que ce n'est pas normal qu'il y ait autant de bonnes notes. Effectivement, cela existe dans les pratiques même si c'est antipédagogique » (Akima : EI-183-185). Cet arbitraire va jusqu'à pousser certains enseignants à échanger les notes contre de l'argent sans être sévèrement sanctionnés bien que d'autres fustigent ce genre de comportements en ces termes : « Ça devient de l'arbitraire s'il faut monnayer les notes. Et c'est ce que tout le monde condamne aujourd'hui dans notre pays. C'est un fait que tout le monde condamne » (Robertino : EI-416-417). Tout le monde le condamne parce qu'il est devenu très récurrent lors des épreuves orales et écrites des examens de fin d'années du Baccalauréat et du BEPC où les candidats se voient attribuer de bonnes notes en échange de billets de banque. Ces pratiques qui n'honorent pas la profession enseignante est le fait, de l'avis des anciens, des « jeunes qui ne sont pas portés sur ces valeurs de vouloir bien faire et aider les autres » (Daouda : EI-212-213). Même les cours de

renforcement censés aider les plus faibles à réduire leurs écarts sont des occasions pour extorquer des fonds aux apprenants déjà vulnérables.

En synthèse

La quête d'équité lors des pratiques évaluatives en Côte d'Ivoire demeure une tâche ardue en raison des contraintes du milieu éducatif. Elle est à la fois méconnue de certains enseignants qui pensent la pratiquer selon leur entendement, et bien connue par d'autres. Les conceptions que les uns et les autres ont de l'équité ont non seulement guidé leurs pratiques à travers leurs outils et leurs activités d'évaluation, mais aussi orienté le portrait de ces pratiques à la lumière de l'équité. Que le portrait soit satisfaisant ou déplorable, les enseignants dans leur unanimité ont accusé le système éducatif d'avoir créé des obstacles avec le déficit en infrastructure auquel il fait face. Le portrait dégagé par les enseignants est-il conforme à l'équité de confort pédagogique et à l'équité pédagogique ? Le chapitre suivant nous en édifiera.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS

Ce deuxième registre d'analyse se veut un nouvel éclairage sur l'équité des pratiques évaluatives des enseignants de langues du secondaire public de Côte d'Ivoire à travers ceux d'Abidjan. Cet éclairage est issu d'un regard transversal des résultats suggérés à la lumière de l'équité de confort pédagogique qui de l'avis de plusieurs auteurs dont De Ketele et Sall crée un environnement de qualité qui offre aux apprenants l'opportunité de développer leur plein potentiel (De Ketele et Sall, 1997). Nous examinerons, interpréterons puis discuterons de nos quatre questions de recherche dans un premier temps conformément aux quatre leviers indicateurs issus des travaux de De Ketele et Sall : 1) le niveau de formation des enseignants et des professionnels attachés au système éducatif, (2) le taux d'encadrement, (3) le nombre et la qualité des infrastructures scolaires, et (4) la quantité et la qualité des outils didactiques. Ensuite, nous les examinerons en fonction de la réduction des écarts entre les forts et les faibles. Cela reviendra à répondre aux questions suivantes : le niveau de formation des enseignants des ELSPA permet-il d'assurer l'équité de confort pédagogique lors de leurs pratiques évaluatives ? Le taux d'encadrement des apprenants du secondaire publics d'Abidjan répond-il aux exigences de l'équité de confort pédagogique ? La quantité et la qualité des infrastructures scolaires permettent-elles d'avoir des pratiques évaluatives équitables en Côte d'Ivoire ? La quantité et la qualité des outils didactiques permettent-elles d'avoir des pratiques évaluatives équitables en Côte d'Ivoire ? Les pratiques évaluatives des ELSPA permettent-elles la réduction des écarts entre les forts et les faibles comme souhaité par l'équité pédagogique ?

Ce travail d'interprétation et de discussion nous permettra de faire quelques recommandations dans la conclusion générale pour pourraient aider à corriger un tant soit peu le déficit d'équité de confort pédagogique dans les pratiques évaluatives des enseignants.

5.1 Niveau de formation des enseignants

Les enseignants du secondaire public de Côte d'Ivoire que nous avons interrogés ont tous été formés à l'École normale supérieure d'Abidjan. Le choix de cette clientèle avait pour raison fondamentale, l'intelligibilité quant au métalangage de l'éducation. Malgré cette formation, les

résultats de notre recherche suggèrent des défis quant aux conceptions de l'équité et des pratiques évaluatives.

5.1.1 Conceptions de l'équité

L'équité reste un concept très complexe que la majorité des enseignants découvraient en évaluation des apprentissages. Le concept est connu dans le cadre de la parité Homme - Femme comme étant lié à l'égalité et à la justice. C'est pour cette raison que la plupart de nos enseignants l'ont identifié par ces deux notions. Cette situation nous amène à nous demander si les enseignants au cours de leur formation à l'École normale supérieure ont bénéficié d'une formation en lien avec ce concept clé de l'évaluation qu'est l'équité.

En concevant l'équité d'abord comme l'égalité, les enseignants ont affirmé sans aucun doute avoir fait preuve d'équité. Pourtant, ces deux concepts restent également difficiles de définir parce qu'influencés par notre entendement comme relevé dans un document de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (UIS, 2018, p.17) « *Equity and equality are contested terms, meaning very different things to different people, and the way you see them depends on your own starting point* ». L'équité qui renvoie à une situation de justice sociale selon l'UIS (2018, p.17) peut-elle être atteinte avec l'égalité qui renvoie à traitement égalitaire, « *the state of being equal in terms of quantity, rank, status, value or degree* » ? (UIS, 2018, p.17). Le même problème se pose avec le discours des enseignants qui l'ont appréhendé comme un acte de justice en faisant fi du fait que la justice, dans son application, peut déboucher sur une injustice. Faire une évaluation portant sur un cours qui a été effectivement dispensé à tous les apprenants sans distinction signifie faire preuve d'équité, comme le soutiennent résolument certains enseignants ?

La confusion qui règne autour de la conception que les enseignants se font de l'équité nous amène à nous interroger sur le caractère équitable des pratiques évaluatives guidées par ces conceptions. Pouvons-nous mettre en pratique quelque chose qu'on ne connaît pas véritablement ?

5.1.2 Conception des pratiques évaluatives

Bien que la tendance soit en faveur des évaluations sommatives, certains enseignants ont décrit leurs pratiques évaluatives de formatives dans un contexte d'approche par compétences. Mais ils trouvent inconcevable le fait de faire des évaluations sans mettre des notes (points). Le paradigme reste toujours orienté vers l'enseignement puisque les enseignants avouent enseigner pour évaluer

si les apprenants ont compris la matière. La non-mention des compétences lors des pratiques évaluatives témoigne du maintien de l'évaluation des connaissances. Il ressort de cette observation qu'il y a un décalage entre ce qui se dit théoriquement et ce qui se fait dans la pratique. L'équité viendrait du soutien que l'évaluation apporte à l'apprentissage, mais le soutien à l'apprentissage revêt une signification différente ; celle de contraindre les apprenants à apprendre les savoirs transmis par les enseignants pour éviter d'avoir de mauvaises notes, d'échouer à leurs examens ou d'être exclus du système scolaire. Cela éloigne l'évaluation de sa fonction d'accompagner l'apprentissage.

Les conceptions que les enseignants ont de l'équité et de leurs pratiques évaluatives suggèrent un niveau de formation insuffisant quant à ces deux aspects. La connaissance qu'ils ont de l'équité n'aide pas les apprenants à bénéficier de pratiques évaluatives équitables parce qu'elle semble relever du bien connu de Hegel (1993, p.92) qui affirmait que « Le bien connu en général, pour la raison qu'il est bien connu, n'est pas connu ». Plus on a une conception juste de l'équité mieux on l'appliquera. Pourrions-nous faire profiter les apprenants du concept d'équité que nous ne maîtrisons pas suffisamment ?

5.2 Le taux d'encadrement

Le déficit de formation des enseignants et les insuffisances enregistrées au niveau de la quantité et de la qualité des infrastructures scolaires auront indubitablement des répercussions sur l'encadrement reçu par les apprenants dans les salles de classe. Les pratiques évaluatives ne sont pas faites selon les instructions administratives reçues. Les enseignants éprouvent de réels défis à évaluer suffisamment afin de porter des jugements justes. Cette situation contribue à bâcler les évaluations et à conduire les enseignants à des comportements arbitraires qui à coup sûr pénalisent les apprenants d'autant plus qu'il n'existe aucune mesure ni aide particulière pour les apprenants faibles à besoins particuliers dans ce contexte d'apprentissage rythmé par les grèves des enseignants.

5.2.1 Absence de mesures d'adaptation

Les enseignants qui ont reconnu être équitables lors de leurs pratiques évaluatives ont mis en avant l'égalité de traitement de tous les apprenants sans tenir compte de leurs spécificités. Faire fi des particularités des apprenants suggère une absence de mesures pour soutenir cette catégorie d'élèves. L'absence de mesure qu'elle soit de flexibilité d'adaptation ou de modification lors des

pratiques évaluatives participe au faible taux d'encadrement des apprenants. Cette situation est illustrée par exemple par la présence d'élèves aveugles dans les classes ordinaires sans aucune mesure spéciale et des élèves avec des problèmes de vision obligés de s'asseoir au fond de la salle de classe à cause de leur grande taille qui obstruerait la vue aux autres élèves qui sont de petites tailles. À aucun moment les récits ne font mention de plans d'intervention pour ces apprenants vulnérables. Pourtant l'installation de mesures particulières pourrait contribuer à aider ces apprenants à améliorer leurs rendements scolaires.

5.2.2 Absence d'aide particulière pour les faibles

Bien que les enseignants aient affirmé avoir recours aux séances de remédiation, ces séances non seulement se font avec tout le groupe, mais ces remédiations n'ont pas été distinguées de la correction en grand groupe. Les aveux unanimes des enseignants de ne rien mettre en place pour les apprenants les plus faibles excluent la tenue de séances de renforcement inscrites dans la tâche enseignante. Les séances de renforcement initiées par les enseignants sont payantes et donc inaccessibles pour la majorité des apprenants qui ne peuvent pas se l'offrir. Elles sont même des occasions pour les enseignants de se faire de l'argent en obligeant les apprenants à les suivre d'autant plus que les questions et exercices d'évaluation y sont traités pour favoriser les bénéficiaires. Au lieu donc de participer à l'équité, elles participent à l'arbitraire qui enfonce plus les plus faibles.

5.3 Quantité et qualité des infrastructures

L'État ivoirien s'efforce de mettre à la disposition du ministère de l'Éducation des infrastructures qui l'aideront à atteindre son objectif de l'Éducation Pour Tous (EPT). Malgré ces efforts, les structures d'accueil restent insuffisantes.

5.3.1 Insuffisance des structures d'accueil

Le système éducatif ivoirien fait face à une insuffisance de structure d'accueil face à la croissance de la population scolaire qui n'évolue pas au même rythme que celui de la construction des infrastructures. Par conséquent, il y a un déficit de salles de classe qui empêche les activités pédagogiques, dont les pratiques d'évaluation, de se dérouler dans un environnement qui permet à tous les apprenants de s'épanouir. Les effectifs par classe sont très élevés ; ce qui amène les acteurs du système, les enseignants notamment, à faire face à des classes dites à « effectif pléthorique ».

5.3.2 Classes à effectifs pléthoriques

Les enseignants dans leur ensemble ont décrié les nombres d'élèves qu'ils avaient dans leurs différentes classes. Ils trouvent exagéré que la moyenne de ces effectifs oscille autour de 75 ou 80 élèves par classe. Les moins chanceux se retrouvent avec des effectifs allant jusqu'à 120 élèves. Les enseignants avouent ne pas être équitables lors de leurs pratiques évaluatives et demeurent sceptiques quant à la possibilité de l'être aussi longtemps que les effectifs seront pléthoriques. C'est donc dire que ces effectifs se posent comme obstacles à des pratiques évaluatives équitables que les enseignants pourraient faire bénéficier à leurs apprenants puisque ces effectifs élevés les empêchent de travailler convenablement (Diedhiou, 2014). Avec cette situation, ils affichent un air de résignation quant à la prise en compte des besoins de tous les apprenants pour espérer une réduction des écarts entre les forts et les faibles. Par conséquent, le taux d'encadrement est affecté.

5.4 Quantité et qualité des outils didactiques

5.4.1 Absence de différenciation pédagogique

Les enseignants ont exprimé une satisfaction quant aux traitements égalitaires dont bénéficient leurs apprenants sans aucune forme de distinction. En d'autres termes, tous les apprenants sont exposés aux mêmes évaluations sans aucune forme d'adaptation même pour les aveugles intégrés dans les classes ordinaires. L'ignorance des élèves à besoins particuliers et l'absence de mécanismes pouvant aider à les identifier contribue à amplifier cette insuffisance. Une telle pratique nous amène à nous questionner sur l'existence de la différenciation pédagogique qui est l'un des outils didactiques incontournables de l'apprentissage. L'absence de différenciation pédagogique conduit à des évaluations non différenciées qui débouchent sur une discrimination négative qui pénalise les plus faibles puisqu'ils ne sont pas pris en charge selon leurs réels besoins. Pourrions-nous être équitables dans notre pratique en l'absence de différenciation pédagogique ?

5.4.2 Absence d'évaluation démocratique

L'absence de différenciation pédagogique s'inscrit dans un contexte d'absence d'évaluation démocratique qui confie l'exclusivité de la tâche d'évaluation à seulement l'enseignant. Les outils d'autoévaluation et de coévaluation ne sont pas du tout utilisés lors des pratiques des enseignants. De plus, dans certaines classes, les apprenants découvrent les critères d'évaluation seulement pendant la correction (rétroaction.). Tous ces éléments affaiblissent ces outils didactiques qui sont

pourtant incontournables dans le processus d'évaluation. Quelles répercussions a l'absence de ces outils sur la réduction des écarts de rendement entre les forts et les faibles ?

5.5 Réduction des écarts entre les forts et les faibles

Des pratiques évaluatives équitables aideraient à contribuer à la réduction des écarts entre les apprenants forts et faibles. Les insuffisances des outils didactiques et de l'encadrement contribuent à les creuser davantage puisque les enseignants n'apportent pas aux apprenants faibles l'aide dont ils réellement ont besoin. Ils sont au contraire enfermés et maintenus dans leur zone de faibles au détriment des forts qui bénéficient de liens affectifs au point où les enseignants ont de la difficulté à accepter leurs mauvaises performances pendant qu'ils font moins d'efforts lors de la correction des copies d'évaluation des faibles. Leurs travaux ne sont pas lus au complet pour être évalués, mais juste après la lecture de l'introduction. Ceux parmi les enseignants qui ont affirmé avec satisfaction avoir réussi à réduire les écarts affirment avoir procédé à des ajustements de notes. Ces ajustements peuvent prendre la forme d'ajout de points boni et d'annulation d'évaluations qui affecterait la moyenne des apprenants. Ils peuvent même aller jusqu'à la commercialisation des notes par les enseignants aux apprenants. Ces pratiques contribuent-elles vraiment à la justice sociale exigée par l'équité pédagogique ? N'ouvrent-elles pas la voie à l'arbitraire en s'éloignant de l'équité ?

CONCLUSION GÉNÉRALE : RECOMMANDATIONS – LIMITES - PROSPECTIVES

La recherche de l'équité représente un enjeu important aussi bien pour les autres secteurs d'activités que pour l'éducation. C'est notre croyance à cette importance qui nous a motivé à nous y intéresser dans le cadre de cette recherche.

En ayant pour objectif de faire le portrait des pratiques évaluatives avec la loupe de l'équité de confort pédagogique et de l'équité pédagogique, ce mémoire visait à examiner si les pratiques des ESLPA tendaient vers l'équité ou s'en éloignaient. Les réponses que nous avons apportées aux cinq questions posées au début du chapitre 5 nous suggèrent que malgré les efforts de l'État ivoirien d'aider à la réussite des apprenants, le pari de prise en compte de l'équité lors des pratiques évaluatives est loin d'être gagné. Les enseignants, de par la qualité de leurs formations, ne contribuent pas à encadrer efficacement tous les élèves. L'encadrement dont les apprenants bénéficient ne prend pas en compte leurs besoins réels et les outils pédagogiques déployés semblent ne pas être adaptés aux apprenants qui sont plus en difficulté. Aussi, les écarts créés et maintenus entre les apprenants forts et faibles dans un contexte de déficit en infrastructures scolaires participent à cet éloignement des pratiques évaluatives de l'équité. Ces défis, quoique grands, ne doivent pas nous pousser à la résignation, mais plutôt à trouver les outils pour les relever. Cela passera d'abord par la prise en compte de ces quelques recommandations qui suivent.

C1 RECOMMANDATIONS

Le portrait dégagé des pratiques évaluatives à la lumière de l'équité nous amène à faire des recommandations afin de l'améliorer. Ces recommandations, loin d'être exhaustives, viseront l'amélioration du système éducatif et l'amélioration de la pratique enseignante.

C.1.1. Recommandations pour l'amélioration du système éducatif

Bien que les effectifs des classes aient été utilisés par la majorité des enseignants pour justifier l'iniquité de leurs pratiques évaluatives, nous ne ferons pas de recommandations pour l'amélioration de ces effectifs parce que certains chercheurs, notamment Sokoty (2011) ont déjà suggéré la réduction des effectifs par classe. Notre recommandation portera sur la prise en compte des apprenants en fonction de leurs spécificités. C'est pourquoi nous pensons qu'il faut se donner

les moyens d'identifier les élèves avec des difficultés d'apprentissage, d'attention et autres, puis fournir à cette clientèle d'apprenants les accompagnements nécessaires soit par les techniciens en adaptation scolaire soit par les orthopédagogues pour aider à leur réussite scolaire.

C.1.2. Recommandations pour l'amélioration de l'encadrement des apprenants

En ce qui a trait à l'amélioration de l'encadrement, mes recommandations qui encouragent le développement professionnel s'adressent à tous les enseignants du secondaire public de Côte d'Ivoire et même à ceux de l'enseignement du privé. Nous leur recommandons d'abord d'accorder une place de choix à leur formation continue, seul gage de pratiques évaluatives efficaces à même d'offrir un meilleur encadrement à tous les élèves y compris ceux en difficulté. Cette formation continue exige une ouverture, une disponibilité et même une non-résistance à apprendre de nouvelles théories et stratégies pédagogiques afin de s'arrimer avec l'apprentissage qui évolue. Elle pourra se faire à travers des échanges au cours d'ateliers organisés par ceux des enseignants qui ont bénéficié d'expertise à la suite de formations reçues dans les pays ou même lors des conseils d'enseignement qui ne doivent pas servir seulement à statuer sur l'état d'avancement des programmes scolaires. Ainsi, les enseignants, à travers le partage de leurs visions, pourraient s'accorder sur l'essentiel lors de leurs pratiques pour éviter les dérapages susceptibles de déboucher sur des pratiques évaluatives qui s'éloignent de l'équité en étant arbitraires. Enfin, pour orienter leurs pratiques vers l'équité, je leur recommanderais la pédagogie de l'équité (Doutreloux, 2019) qui propose des stratégies pour assurer à tous, notamment aux groupes minoritaires et marginalisés, une qualité de leur expérience éducative. Sans la présence de certaines contraintes de temps qui nous ont limité dans notre champ d'action, nous aurions voulu expérimenter et nous assurer de l'efficacité de nos pistes de recommandation pour des pratiques évaluatives équitables, et ce, dans le cadre d'une recherche-action véritable.

C2. LES LIMITES ET PERSPECTIVES POUR PROLONGER LA RECHERCHE

Comme toute œuvre humaine, notre recherche comporte plusieurs limites qui devront être prises en considération. Premièrement, la recherche qualitative de type interprétatif que nous avons choisie dans le cadre de cette étude nous a amené à orienter de façon involontaire et inconsciente les interprétations vers nos attentes (Lamoureux, 2000). Pour diminuer la portée de cette interférence, nous avons fait valider nos catégories et thèmes par notre directrice de recherche. En outre, l'entrevue semi-dirigée nous a poussé à tendre vers les informations que nous voudrions

entendre (Van der Maren, 1992 ; Deslauriers, 1991). Pour pallier cela, nous avons validé auprès des participants les synthèses que nous avons faites de leur propos. En outre, l'utilisation de l'entretien semi-dirigé comme outil de collecte de données peut en soi biaiser les informations données par les participants qui veulent éviter d'être jugés (Deslauriers, 1991). Pour remédier à cela, nous avons profité de l'explication du but de la recherche et de ses objectifs pour insister sur le caractère confidentiel et anonyme des informations, et ce, dès le début de la recherche (Brimo, 1972 ; Mayer et Ouellet, 1991 ; Van der Maren, 1992). Aussi, en n'incluant pas les données en ce qui a trait à la perception des principales victimes de l'équité qui sont les élèves, notre recherche présente un portrait partiel de l'équité des pratiques d'évaluation.

La prise en compte de cet aspect demeurera une perspective intéressante pour les études futures. Enfin, nous avons redouté les défections des participants qui nécessiteront de moyens d'encouragement pour la garantie de leur participation du début à la fin de la recherche. Avant l'entame des entretiens, nous avons pris le temps d'expliquer aux participants, la pertinence surtout sociale liée à leur développement professionnel. Cette démarche les a plus ou moins convaincus à y participer avec plus de volonté. Nous pensons que cette volonté de participer pourrait s'accroître dans le cadre d'une recherche beaucoup plus collaborative qui les impliquerait.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. et Lafortune, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Collection éducation - intervention. Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. *Perspectives en éducation*. De Boeck Université.
- Allal, L., Cardinet, J. et Perrenoud, P. (dir.). (1995). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié : Actes du colloque à l'Université de Genève* (4e édition). Peter Lang International Academic Publishers.
- Anadón, M. et Couture, C. (2007). La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. *La recherche participative*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Anon, N. (2015). Impact des Pratiques d'évaluation des Apprentissages sur l'échec scolaire. Situation dans les Établissements d'enseignement secondaire en Côte d'Ivoire. <https://doi.org/10.3968/%X>
- Aristote. (1972). *Éthique à Nicomaque* (3 éd.), nouvelle traduction avec introduction, notes et index par J. Tricot). Vrin.
- Australian Curriculum, Assessment and Certification Authorities, (1995) *Guidelines for Assessment Quality and Equity*, Brisbane: Queensland Board of Senior Secondary School Studies. https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/approach2/acaca_equity_guidelines.pdf
- Banque mondiale. (2019). *Perspectives économiques en Côte d'Ivoire : 8 graphiques pour comprendre les enjeux de l'urbanisation*. <https://www.banquemondiale.org/fr/country/cotedivoire/publication/cote-divoire-economic-outlook-understanding-the-challenges-of-urbanization-in-height-charts>
- Bargh, J. A., McKenna, K. Y. A. et Fitzsimons, G. M. (2002). Can you see the real me? Activation and expression of the « true self » on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58 (1), 33 -48. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00247>

- Barreteau, O., Bots, P. et Daniell, K. (2010). A Framework for Clarifying “Participation” in Participatory Research to Prevent its Rejection for the Wrong Reasons. *Ecology and Society*, 15(2). <https://doi.org/10.5751/ES-03186-150201>
- Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E. et Tan, J.-P. (2019). *Perspectives : L'école au service de l'apprentissage en Afrique*. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1394-8>
- Bélaïr, L. & Dionne, E. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois. *Mesure et évaluation en éducation*, 32, 77. <https://doi.org/10.7202/1024932ar>
- Berger, M. J. et Desrochers, A. (2011). *L'évaluation de la littératie*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Bonniol, J.-J. et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. De Boeck Université.
- Borich, G. D. (1971). Evaluation as Instructional Development [Review of *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, by B. S. Bloom, J. T. Hastings, & G. F. Madaus]. *AV Communication Review*, 19 (3), 334–338. <http://www.jstor.org/stable/30217653>
- Boutin, G. (2014). Apports et limites de la recherche en sciences de l'éducation quand il s'agit de réformer les systèmes éducatifs. *Bulletin d'histoire politique*, 22 (3), 112 -121. <https://doi.org/10.7202/1024149ar>
- Boutin, G., et Camaraine, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire. Guide pratique à l'usage de l'enseignant formateur*. Éditions Nouvelles.
- Bressoux, P. (1993). *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*. Université de Bourgogne.
- Bressoux, P. (2008). Comment favoriser les progrès des élèves ? *Sciences Humaines*, 192 (4), 5 -5.

- Brimo, A. (1972). *Les méthodes des sciences sociales* (vol. 4). Montchrestien.
<https://bibliotheque.sciencespo-grenoble.fr/recherche/viewnotice/clef/lesmethodesdessciences sociales--brimoa-4-montchrestien-1972-1/id/144465>
- Caldwell, C., Shapiro, J. et Gross, S. (2007). Ethical Leadership in Higher Education Admission: Equality vs. Equity. *Journal of College Admission*.
- Campenhoudt-quivy, V. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales, 4e éd.* Dunod.
- Clow, B., Y. Hanson, Y. et Bernier, J. (2012). Connaitre la différence entre l'équité et l'égalité, l'apprentissage en ligne de l'AIGS : se montrer à la hauteur du défi.
<https://docplayer.fr/186319623-La-pedagogie-de-l-equite.html>
- Cogérino, G. et Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et « norme d'effort ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (164), 111 -122.
<https://doi.org/10.4000/rfp.2109>
- Cotelette, P. (2009). John Rawls, La justice comme équité. Une reformulation de Théorie de la justice. <https://journals.openedition.org/lectures/716?lang=fr>
- Coulibaly, S. A. (2017). *L'appropriation des pratiques d'évaluation intégrée à l'apprentissage dans un contexte d'approche par compétences par les enseignants du secondaire au Mali*. [Mémoire de maîtrise] Université de Montréal.
- Creswell, J. (2009). Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.
https://www.academia.edu/39966075/_creswell_j_research_design_qualitative_quant_b_ok_xyz_fourth_ed
- Cros, F, De Ketele, J. -M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriss, N. et Tehio, V. (2010). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique : rapport final*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/etude-sur-les-reformes-curriculaires-par-lapproche-par-competences-en-afrique-rapport>
- Daunais, J.P. (1992). *L'entretien non directif*. Dans B.Gauthier, *Recherche sociale — De la problématique à la collecte des données*. (2^e éd.). Les Presses de l'Université du Québec.

- De Ketele J. M. et Sall, H.N. (1997 a). Évaluation du rendement des systèmes éducatifs : Apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et Évaluation en Éducation*, v. 19, n. 3, p. 119-142.
- De Ketele, J.-M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* De Boeck Supérieur.
- Deakin, H. et Wakefield, K. (2013). Skype interviewing : reflections of two PhD researchers: *Qualitative Research*. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Demeuse, M. et Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? (p. 149 -170). <https://doi.org/10.3917/dbu.demeu.2006.02.0149>
- Derèze, G. et Walter, J. (2019). *Méthodes empiriques de recherche en information et communication* (2e édition). De Boeck Supérieur.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. McGraw-Hill.
- Diédhiou, S. (2018). Reconstruction du savoir-évaluer sous la contrainte : une analyse du bagage d'expériences non réinvesti dans les écoles montréalaises par des enseignants formés à l'étranger. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle* 8 (2), 51 -62. <https://doi.org/10.7202/1066952ar>
- Diedhiou, S. B. M. (2013). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais : une analyse de leurs savoirs pratiques en contexte d'effectifs pléthoriques au Lycée*. [Mémoire de maîtrise] Université de Montréal.
- Dierendonck, C., Loarer, E. et Rey, B. (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. De Boeck Supérieur.
- Djeffrey, D. (2009). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Université Laval.
- Dumont, V. (2010). Du débat sur la place des logiciels dans l'analyse de données qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 9, 1-14.
- Durand, M. J. et Chouinard, R. (2012). *Évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Marcel Didier.

- Ellison, N., Heino, R. et Gibbs, J. (2006). Managing Impressions Online : Self-Presentation Processes in the Online Dating Environment. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(2), 415-441. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00020.x>
- Espinoza, O. (2007). Solving the equity–equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 343-363. <https://doi.org/10.1080/00131880701717198>
- Eulentin, M.J. (2020). *Amélioration de la qualité et de l'équité de l'enseignement primaire et secondaire aux Seychelles : entre l'engagement politique et les défis*. [Mémoire de maîtrise] Université de Montréal.
- Farrior, S. (2015). *Equality and Non-Discrimination under International Law: Volume II*. Routledge & CRC Press. <https://www.routledge.com/Equality-and-Non-Discrimination-under-International-Law-Volume-II/Farrior/p/book/9781409440703>
- Faubert, B. (2012). *A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure*. OECD Education Working Papers, No. 68. OECD Publishing (NJI). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>
- Fofou, K. (2019). *Équité et efficacité en éducation : regards croisés France/Québec*. [Mémoire de maîtrise] Université de Montréal.
- Fraternité Matin. (2019). *Examens de fin d'année : 6250 cas de fraude enregistrés au Baccalauréat 2019*. <https://news.abidjan.net/articles/662465/examens-de-fin-dannee-6250-cas-de-fraude-enregistres-au-baccalaureat-2019>
- Friant, N. (2013). Égalité, équité et justice en éducation. *Entornos*, 26 (1), 137.
- Gagnon, J., Martel, D., Brunelle, J.-P., Tousignant, M. et Spallanzani, C. (2006). Les injustices perçues par les élèves : un message révélateur pour les enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9 (1), 3 -20. <https://doi.org/10.7202/1016883ar>
- Gagnon, J., Martel, D., Dumont, S., Grenier, J. et Pelletier-Murphy, J. (2000). Le pouvoir de l'élève sur l'agir de l'enseignant : un constat d'impuissance. *Revue Avante*, 6 (2), 34-47.

- Gagnon, J., Martel, D., Spallanzani, C. et Brunelle, J.P. (1997). Manifestations d'iniquités au gymnase révélées par des éducateurs et éducatrices physiques. *Revue Avante*, 3 (1), 34-45.
- Gaudet, J-A., et Lapointe, C. (2002). L'équité en éducation et pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, xxx, 2.
- Greenberg, J. and Cohen, R.-L. (1982). *Equity and Justice in Social Behavior*. London Academic Press.
- Grisay, A. (2003). Translator procedures in oecd/Pisa 2000 international assessments. *Language Testing*, (20), 228-240.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. Presses Universitaires de France.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. ESF.
- Jeffrey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Johnson, D., Scheitle, C. et Ecklund, E. (2019). Beyond the In-Person Interview? How Interview Quality Varies Across In-person, Telephone, and Skype Interviews. *Social Science Computer Review*, 089443931989361. <https://doi.org/10.1177/0894439319893612>
- Jonnaert, P. (2002). *Compétence et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck Supérieur.
- Komondi, M.B. (2019). CEPE : 551 168 candidats composent dans 2024 centres d'examen sur l'ensemble du territoire national ce lundi | *Journal d'Abidjan*. <https://jda.ci/news/societe-education-14991-cepe-551-168-candidats-composent-dans-2024-centres-dexamen-sur-lensemble-du-territoire-national-ce-lundi>
- Konan, A. S. (2019). *L'école ivoirienne doit revoir sa copie*. <https://www.jeuneafrique.com/mag/752771/societe/tribune-lecole-ivoirienne-doit-revoir-sa-copie/>
- Kouadio, A. (2007). L'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel en Côte d'Ivoire : quelle articulation pour quels enjeux ? *Carrefours de l'éducation*, 24, 217-232. <https://doi.org/10.3917/cdle.024.0217>

- Kourouma, I. et Kouakoussui, J. -B. (2015). Réformes et changements. *Revue universitaire des sciences de l'éducation*, 5.
- Lalande, A. (1988). *Vocabulaire technique critique de la philosophie*. PUF.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., Saint-Vincent, Gelinat-Proulx, A. et Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
https://www.researchgate.net/publication/338655654_Diriger_et_agir_pour_l'equite_l'inclusion_et_la_justice_sociale_boite_a_outils_pour_les_directions_d'etablissement_d'enseignement
- Laurier, M. (1998). Bonniol, J.-J. et Vial, M. (1997). Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3), 691. De Boeck Université. <https://doi.org/10.7202/031989ar>
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42 (3), 31–49. <https://doi.org/10.7202/1027404ar>
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2011). Repenser l'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46 (3), 343 -362. <https://doi.org/10.7202/1009170ar>
- Lavarde, A.-M. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*. De Boeck Supérieur.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation 3e ed*. Guérin.
- Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31 (3), 5 -34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Magnan, M.-O. et Vidal, M. (2015). Le tri social et ses conséquences sur le parcours scolaire des élèves. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M. -A. Éthier (dir.), *les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 209-261). Éditions MultiMondes.

- Martinek, T. J. (1988). Confirmation of a Teacher Expectancy Model: Student Perceptions and Causal Attributions of Teaching Behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59(2), 118-126. <https://doi.org/10.1080/02701367.1988.10605488>
- Meziane, A. (2014). *De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence*. Synergies Chine.
- Miles, M. B., Huberman, A., M., Hlady Rispal, M. & Bonniol, J.-J. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck université.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *La politique d'évaluation des apprentissages*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/>
- Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique de Côte d'Ivoire. (2016). *Rapport d'analyses statistiques du système éducatif 2014-2015*. Abidjan : Direction des Stratégies, de la Planification et des Statistiques. [https:// www.men-dpes.org](https://www.men-dpes.org)
- Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique de Côte d'Ivoire. (2019). *Statistique scolaire de poche 2018-2019*
- Montoussé, M. et Renouard, G. (2006). *100 fiches pour comprendre la sociologie*. Éditions Bréal.
- Morency, L. (1990). Pygmalion dans des classes d'éducation physique au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 15 (2), 103 -114.
- Morrison, G. S. (2012). *Early Childhood Education Today*. Pearson.
- Morrissette, J. (2010). Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (1), 228 -229. <https://doi.org/10.7202/1016772ar>
- Morrissette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29 (3), 7 -32. <https://doi.org/10.7202/1085871ar>

- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), 35 -49.
<https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Morrisette, J. (2019). *Introduction à la recherche qualitative*. Notes du cours analyse de données qualitatives (ETA6512). Université de Montréal.
- Mros, M. (1990). *A description of the causal attributions made to perceived teaching behavior across three elementary physical education contexts*
<https://www.proquest.com/openview/333081187bbeef3cd41b64346a158915/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Nadeau, M.-A. (1978). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue. *Revue des sciences de l'éducation*, 4 (2), 205 -221.
<https://doi.org/10.7202/900075ar>
- Napargalé, M. (2012). *Formation par compétence/Philippe Jonnaert, titulaire de la chaire UNESCO en Développement curriculaire à Montréal : « Un recadrage de la Formation par compétence est nécessaire »* <https://news.abidjan.net/articles/425140/formation-par-compete-philippe-jonnaert-titulaire-de-la-chaire-unesco-en-developpement-curriculaire-a-montreal-un-recadrage-de-la-formation-par-compete-est-necessaire>
- OECD. (2013). *Équité et qualité dans l'éducation Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. OECD Publishing.
- Ouattara, K. ; N'Dede, B.F. & Aya, A. (2009). La Formation par compétences dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire : réalités et défis. *Revue de vulgarisation du Rocare*, n° à <http://www.rocare.org/grants/2009/Formation%20par%20compete%20en%20Cote-d-ivoire.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales - 4e éd.* Armand Colin.

- Palé, É. B. (2018). Évaluation de l'implantation de l'approche par compétences dans la formation professionnelle en Afrique subsaharienne : cas de la Côte d'Ivoire.
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/30429>
- Pelpel, P. (2002). *Se former pour enseigner*. Dunod.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence ? La régulation des apprentissages : entre deux logiques*. De Boeck université.
- Perrenoud, P. (2004). *Évaluer des compétences*. L'éducateur, no spécial. La note en pleine évaluation.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.html
- Proteau, L. (2002). *Passions scolaires en Côte d'Ivoire : école, état et société*. Karthala.
- Rondeau, K. et Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35 (1), 4 -28.
<https://doi.org/10.7202/1084494ar>
- Sackho, I. (2017). *Élaboration et validation d'un modèle d'épreuve certificative en lecture et écriture, axé sur l'approche par compétences (APC) en 6e année du primaire au Sénégal*. [Thèse de doctorat] Université de Montréal.
- Saint-Yves, A. (1982). *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : une approche individuelle ou de groupe*. Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 123-146). ERPI.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Presses Université Laval.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. De Boeck Supérieur.

- Schleyer, T. K. et Forrest, J. L. (2000). Methods for the design and administration of web-based surveys. *Journal of the American Medical Informatics Association: JAMIA*, 7(4), 416-425. <https://doi.org/10.1136/jamia.2000.0070416>
- Secada, W.G. (1989) *Equity in Education*. Falmer Press.
- Shapiro, J. P. et Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas* (4^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773339>
- Sokoty, K. Y. (2011) *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens*. [Thèse de doctorat] Université de Montréal.
- Somian, I. (2019). Examen du CEPE : 551 168 candidats composent aujourd'hui. *Fraternité Matin info* <https://www.ledernierpoint.info/news/20190701-examens-a-grand-tirage-551168-candidats-en-lice-pour-le-cepe-ce-lundi>
- Souaga, A. R. (2019). Des enseignants et candidats tricheurs épinglés au BEPC. | *7info*. <https://www.7info.ci/des-enseignants-et-candidats-tricheurs-epingles-au-bepc/>
- Sow, M. (2015). *Documenter les pratiques évaluatives de trois enseignants du primaire au Sénégal au regard de la rétroaction écrite en correction de textes d'élèves du CMI*. [Mémoire de maîtrise] Université de Montréal.
- Strike, K. A. et Soltis, J. F. (1992). *The ethics of teaching* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Stufflebeam, D. et Webster, W. (1980). An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2, 5 -20. <https://doi.org/10.3102/01623737002003005>
- Sullivan, J. (2013). Skype : An Appropriate Method of Data Collection for Qualitative Interviews? *The Hilltop Review*, 6(1). <https://scholarworks.wmich.edu/hilltopreview/vol6/iss1/10>
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage ?* Colin.

- Talbot, L. (2011). Les pratiques d'évaluation orale des enseignants du primaire et du secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34 (3), 79 -112. <https://doi.org/10.7202/1024796ar>
- Tapinos, G., Hugon, P. & Vimard, P. (2002). *La Côte d'Ivoire à l'aube du 21e siècle : défis démographiques et développement durable*. [https://La Côte d'Ivoire à l'aube du 21e siècle : défis démographiques et développement durable \(ird.fr\)](https://La Côte d'Ivoire à l'aube du 21e siècle : défis démographiques et développement durable (ird.fr)).
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tardif, Jacques. (1998). *La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21017>
- Tardif, M., Lessard, C. & Mukamurera, J. (2001). Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. *Éducation et francophonie*, 29 (1), 1 -12. <https://doi.org/10.7202/1079564ar>
- Tatsuoka, K. K. (2009 a). *Cognitive Assessment : An Introduction to the Rule Space Method*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203883372>
- Unesco. (2016). *Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire : pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace -*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247040>
- Unesco.(2017 b). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation -* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Supérieur.
- Van Der Maren, J.-M. (2006). *Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-education--9782804150518-page-65.htm>
- Van der Riet, M. et Boettiger, M. (2009). Shifting Research Dynamics: Addressing Power and Maximising Participation through Participatory Research Techniques in Participatory Research. *South African Journal of Psychology*, 39(1), 1-18. <https://doi.org/10.1177/008124630903900101>

Villemure, R. (2004). L'éthique : entre théorie et pratique, illustrer sa bonne intention ou mieux décider ?, 6.

Wartelle, A. (1972). Aristote, L'Éthique à Nicomaque. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, 1 (1), 115 -116.

ANNEXES

Annexe A

Questions de recherche	Thèmes abordés
1. Qu'est-ce que l'équité en évaluation pour les enseignants de langue au secondaire public d'Abidjan ?	<ul style="list-style-type: none">• Conception générale de l'équité• Égalité de traitement• Égalité des chances• Justice• Équité verticale• Équité pédagogique• Discrimination positive• Discrimination négative• Équité et efficacité• Équité et réussite scolaire• Équité et motivation
2. Comment les ELSPA conçoivent-ils leurs pratiques évaluatives ?	<ul style="list-style-type: none">• Évaluation formative• Évaluation sommative• Régulation pédagogique• Évaluation différenciée• Planification de l'évaluation• Groupe d'élèves
3. Comment les ELSPA mettent-ils en place l'équité dans leurs pratiques évaluatives ?	<ul style="list-style-type: none">• Activités d'évaluation• Outils d'évaluation• Évaluation différenciée
4. Les pratiques évaluatives utilisées par ces enseignants assurent-elles l'équité ?	<ul style="list-style-type: none">• Réduction des écarts entre les forts et les faibles• Évaluation différenciée• Épanouissement collectif

Annexe B : Caneva d'entrevue

Inspiré de Tardif, M. *et al.* (2013 – 2019)

I — Qu'est-ce que l'équité en évaluation pour les enseignants de langue au secondaire public d'Abidjan ?
Q1) Pour commencer, pourriez-vous vous présenter brièvement ?
Q2) Comment définissez-vous l'équité d'une manière générale ?
Q3) Comment la définissez-vous en évaluation des apprentissages ?
Q4) Lors de vos évaluations, sur quelles valeurs mettez-vous l'accent ?
Q5) Lors de vos évaluations, qu'est-ce que vous songez à éviter absolument ?
II — Comment les ELSPA conçoivent-ils leurs pratiques évaluatives ?
Q6) À quoi servent les évaluations que vous faites dans vos classes ?
Q7) D'après vous, à quels types d'évaluation recourez-vous dans vos pratiques ?
Q8) Comment planifiez-vous vos évaluations ? Sont-elles toujours planifiées ? À quel moment les faites-vous ?
Q9) Racontez une situation dans laquelle vous avez déjà eu recours à l'évaluation pour la gestion de la discipline dans votre classe ? Si applicable
Q10) Racontez-nous une situation où vous avez eu recours à des évaluations surprises ou sanctions. Si applicable (Arrive-t-il que les enseignants aient recours à ces types d'évaluations ?
Q11) À votre avis, vos évaluations aident-elles les élèves dans leur apprentissage ? Expliquez-nous comment.
Q12) Les élèves semblent-ils démotivés après vos évaluations ? Donnez-nous des exemples de situation.
III-Comment les ELSPA mettent-ils en place l'équité dans leurs pratiques évaluatives ?
Q13) Évaluez-vous les apprentissages de vos élèves toujours de la même manière ? Utilisez-vous d'autres instruments pour le faire ?

Q14) Les activités d'évaluations que vous faites, permettent-elles toujours de distinguer les plus forts des plus faibles ? Comment ?

Q15) Pensez-vous prendre l'équité en compte lors de vos pratiques évaluatives ? Si oui, de quelle manière ? Degré (Moindre, moyen ou élevé)

Q16) Racontez-nous une situation où vous avez fait preuve d'équité lors de votre pratique évaluative.

Q17) Selon vous, les pratiques évaluatives inéquitables nuisent-elles à l'apprentissage ?

IV — Les pratiques évaluatives utilisées par les enseignants assurent-elles l'équité ?

Nous venons de parler de rapport entre l'équité et les pratiques d'évaluation. Abordons le chapitre du portrait des pratiques évaluatives avec la lentille de l'équité.

Q18) Vos pratiques évaluatives permettent-elles de combler les besoins de tous les apprenants ?

Q19) Les plus faibles parmi vos élèves bénéficient-ils d'un traitement particulier ? Expliquez-nous ce que vous mettez en place pour eux.

Q20) Les plus forts parmi vos élèves bénéficient-ils d'un traitement particulier ? Expliquez-nous ce que vous mettez en place pour eux.

Q21) Vos pratiques d'évaluations ont-elles été déjà contestées par les élèves ? Parlez — nous de ce qu'ils ont reproché à vos évaluations.

Q22) Ce portrait de votre pratique évaluative est-il différent de celui des autres collègues que vous côtoyez ?