

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

CNF: Commission Nationale de Français

CNREF : Commission Nationale de Réforme de l'Enseignement du Français

DPRE : Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation

EGEF : États Généraux de l'Éducation et de la Formation

NEA : Nouvelles Éditions Africaines

NPF/ESG : Nouveau Programme de Français de l'Enseignement Secondaire Général du Sénégal

PFS : Professeur de Français du Secondaire

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

USAID/EDB : United States Agency for International Development / Éducation de base

USAID/PAEM: United States Agency for International Development / Projet d'appui à
l'enseignement moyen

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
DÉDICACE	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	v
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	vi
INTRODUCTION	1
<hr/>	
CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE	5
<hr/>	
1.1 LE CADRE CONTEXTUEL : L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECOND CYCLE SÉNÉGALAIS	6
1.1.1 UN APERÇU HISTORIQUE DU FRANÇAIS DISCIPLINE SCOLAIRE AU SÉNÉGAL	7
1.1.2 LE DÉFI DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE	9
1.1.2.1 La situation des classes pléthoriques au Sénégal	9
1.1.2.2 L'évaluation formative dans le Nouveau programme de français	11
1.1.3 LA RECENSION DES ÉCRITS SUR L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES	14
1.1.3.1 Les écrits sur les pratiques d'évaluation formative en général	15
1.1.3.2 Les écrits sur l'évaluation formative en classe de français	21
1.1.4 LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE ET LA PREMIÈRE FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	26
1.2 LE CADRE CONCEPTUEL	29
1.2.1 LE CONCEPT D'ÉVALUATION FORMATIVE	30
1.2.1.1 Les définitions de la fonction formative de l'évaluation	31
1.2.1.2 L'évaluation formative et la régulation des apprentissages	33
1.2.1.3 Les postures et centrations de l'enseignant-évaluateur	36
1.2.2 LE DOMAINE DES SAVOIRS PRATIQUES	38
1.2.2.1 Le concept de savoir pratique	39
1.2.2.2 Des aspects relevant de la compétence d'acteur en contexte	42
1.2.2.3 Une typologie du savoir pratique en matière d'évaluation formative	44
1.2.3 LA QUESTION DE RECHERCHE	45
CHAPITRE 2 - LA MÉTHODOLOGIE	47
<hr/>	
2.1 UNE RECHERCHE COLLABORATIVE DE TYPE EXPLORATOIRE	47
2.1.1 UNE APPROCHE COLLABORATIVE COMME CADRE MÉTHODOLOGIQUE THÉORIQUE	48
2.1.2 LA CELLULE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE : LE LIEU D'ENTRETIENS DE GROUPE	50
2.2 LA DÉMARCHE DE TERRAIN	52
2.2.1 LE TERRAIN DE LA RECHERCHE : LE LYCÉE DE BAMBEY	52
2.2.2 LES ACTIVITÉS POUR SUSCITER LES DONNÉES	53
2.3 LA TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS DE GROUPE	60
2.4 L'APPROCHE ANALYTIQUE : UNE POSTURE HYBRIDE	61
2.4.1 UNE POSTURE RESTITUTIVE COMME PREMIER REGISTRE D'ANALYSE	62
2.4.2 UNE POSTURE ANALYTIQUE COMME DEUXIÈME REGISTRE D'ANALYSE	71

CHAPITRE 3 - UN PREMIER REGISTRE D'ANALYSE **73**

3.1	LE TRAVAIL D'ANALYSE DU CONTEXTE DE LA PRATIQUE	74
3.1.1	L'ÉTAT DES LIEUX DU CADRE DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS	74
3.1.1.1	sur le plan institutionnel	75
3.1.1.2	sur le plan de la classe	77
3.1.2	L'ÉTAT DES LIEUX DES DIFFICULTÉS PARTICULIÈRES DES ÉLÈVES	79
3.1.2.1	sur le plan de la langue	79
3.1.2.2	sur le plan du rapport au texte	81
3.1.2.3	sur le plan de la complexité des exercices littéraires	82
3.1.2.4	sur le plan de la rédaction de paragraphes	85
3.2	LE TRAVAIL DE CONSTRUCTION DU SAVOIR	87
3.2.1	LA RECONSTRUCTION COLLECTIVE ET INTERACTIVE DU SAVOIR À PARTAGER	88
3.2.1.1	sur le support (texte/sujet)	88
3.2.1.2	sur le contenu	90
3.2.1.3	sur les productions des élèves	94
3.2.2	LA GESTION DES OBSTACLES D'APPRENTISSAGE	97
3.2.2.1	par l'intervention sur le plan du vocabulaire	97
3.2.2.2	par l'utilisation du tableau noir	99
3.2.2.3	par l'intervention sur le plan des conduites des élèves	103
3.3	LE TRAVAIL DE GESTION DE L'EFFECTIF	107
3.3.1	UNE GESTION DE CLASSE AXÉE SUR LE GROUPE ET LE CLIMAT DE CLASSE	107
3.3.1.1	Les modes de regroupement des élèves	107
3.3.1.2	Le climat de classe	109
3.3.2	UNE GESTION DE CLASSE AXÉE SUR DES STRATÉGIES D'INTERVENTION EN SITUATION	111
3.3.2.1	Le contrôle ciblé des interactions à l'intérieur des groupes	111
3.3.2.2	L'accompagnement compréhensif	113
3.3.2.3	Le retrait volontaire	114

CHAPITRE 4 - UN SECOND REGISTRE D'ANALYSE **118**

4.1	L'« ETRANGETE CULTURELLE »	120
4.2	LA NEGOCIATION D'UNE REPRESENTATION ORDONNEE DU MONDE	122
4.2.1	UNE ÉVALUATION COMME UN PROCESSUS INTERPRÉTATIF	123
4.2.2	UNE CONCEPTION DE L'ERREUR ANCRÉE DANS DES FONDEMENTS SUR L'APPRENTISSAGE	127
4.2.3	UN SAVOIR-ÉVALUER COMME MÉDIATION CULTURELLE	132

CONCLUSION **139**

OUVRAGES CITÉS **147**

ANNEXES **155**

ANNEXE 1 : LE GUIDE D'ENTRETIEN **156**

ANNEXE 2 : LA DÉFINITION DES DIFFÉRENTES ACTIVITÉS EN CLASSE DE FRANÇAIS **157**

Liste des tableaux

Tableau 1 Le profil des 14 enseignants-collaborateurs	54
Tableau 2 Les six rencontres de la démarche collaborative	55
Tableau 3 Les conventions de transcription	61

Liste des figures

Figure 1 Les 17 catégories attachées à la catégorie Façons de faire.....	63
Figure 2 Les trois dimensions du savoir-faire des enseignants de français sénégalais.....	64
Figure 3 La validation de la catégorisation des façons de faire des enseignants de français.....	65
Figure 4 Une représentation schématique pour tester une première interprétation	66
Figure 5 Travail d'analyse du contexte de la pratique	68
Figure 6 Travail de construction du savoir	69
Figure 7 Travail de gestion de l'effectif.....	70

Liste des grilles utilisées par les enseignants-collaboteurs

Grille 1 Pour faire la situation du texte	101
Grille 2 Pour rédiger un paragraphe argumentatif	101

INTRODUCTION

L'évaluation formative se définirait comme la fonction de l'évaluation susceptible de favoriser la régulation des apprentissages des élèves de manière interactive et continue au cœur de la démarche didactique de l'enseignant (Allal, 1988). Elle aurait lieu à tous les moments de cette démarche et viserait à identifier les progrès et acquis des élèves, ainsi que leurs besoins d'apprentissage, dans le but d'ajuster l'enseignement en conséquence. Sa mise en œuvre en salle de classe appelle un savoir-faire de la part de l'enseignant, étroitement lié au contexte de pratique.

Comment les enseignants¹ de français sénégalais s'y prennent-ils pour mettre en œuvre l'évaluation formative dans des situations de classes à effectifs pléthoriques ? Quelles sont leurs pratiques qui, de leurs propres points de vue, sont exemplaires en matière d'évaluation formative ? Quels sont les incidents critiques marquant leur pratique quotidienne qui déclenchent un processus d'évaluation formative, et comment s'y ajustent-ils en situation ? Ces interrogations relèvent d'un questionnement général sur les façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais et les savoirs pratiques qui leur sont sous-jacents ; il est étroitement lié à une visée de documenter ces façons de faire qui sont mises en œuvre dans des classes à effectifs pléthoriques, et ce, dans le contexte où l'on cherche à promouvoir de plus en plus la qualité des enseignements/apprentissages par des pratiques d'évaluation qui aident les élèves à progresser. Mais avant de présenter la recherche réalisée, je propose un petit retour arrière sur mon expérience personnelle pour éclairer, en partie, la nature des interrogations qui en sont à l'origine.

Mon parcours professionnel a commencé au niveau de l'enseignement secondaire dans un lycée de brousse où j'étais le seul enseignant de français titulaire du Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (CAES)², en plus d'un Diplôme d'études approfondies en Littérature (DEA ès Lettres / Maîtrise au Québec). Après seulement deux années d'enseignement, j'étais à la

¹Au Sénégal, on appelle les enseignants exerçant dans les Collèges d'enseignement moyen (Enseignement secondaire au Québec) et les Lycées (Secondaire et Cégep au Québec) « professeurs », pour les différencier des enseignants du préscolaire et de l'élémentaire communément appelés « instituteurs ». Cette appellation est à différencier du titre de Professeur qui est celui des enseignants-chercheurs universitaires dans plusieurs pays occidentaux.

² Équivalent au Québec d'un baccalauréat spécialisé de 4 ans.

fois coordonnateur de Cellules d'animation pédagogique³, relais et conseiller pédagogique itinérant et tuteur formateur. J'ai ainsi été au contact d'un monde qui comptait sur mon expérience professionnelle pour se perfectionner alors que moi-même je n'avais encore fini de faire mes premières armes aux différentes stratégies d'enseignement et d'évaluation des apprentissages. J'étais devenu malgré moi une « personne ressource » pour un peu plus d'une trentaine d'enseignants de français qui me posaient presque tous la même question au cours de nos différentes rencontres de Cellule : « comment mettre l'évaluation au service de l'apprentissage avec les effectifs pléthoriques d'élèves que nous avons dans nos classes ? » Cette question me mettait ainsi en face de mes propres limites dans le cadre de l'exercice de mes responsabilités de relais et de conseiller pédagogique. D'un côté, le Nouveau Programme de Français de l'Enseignement Secondaire Général du Sénégal (NPF/ESG) (édition 2008) invitait ces enseignants à privilégier l'évaluation formative dans leurs pratiques ; d'un autre côté, la situation des classes pléthoriques était bien réelle. Quelle réponse apporter, je ne savais pas encore, car ni ma formation professionnelle ni le bagage intellectuel dont je disposais à l'époque ne me permettaient d'apporter une réponse satisfaisante à ce problème qui, pendant plus de trois années, est resté pour moi la plus importante de mes interrogations.

C'est du reste à l'Université de Montréal, dans le cadre des cours de 2e-3e cycles, que j'ai commencé à prendre la mesure de tout l'enjeu de cette question. J'ai compris alors que ce que je considérais comme un problème personnel ne pouvait évoluer que dans le cadre d'un partage avec ce que Bourdieu (2001) appelle « un intellectuel collectif » (p.33). D'abord, la lecture de Schön (1983/1994), Delbos (1983) et Pépin (1994) sur les savoirs de terrain m'a conduit à une première découverte, celle d'un agir professionnel qui « cache » des savoirs pratiques. La deuxième a été de découvrir la possibilité de faire de la recherche *avec* les acteurs, suite à la lecture des travaux de Desgagné (1997), Liberman (1986) et Morrissette (2012), sur la recherche collaborative. La troisième s'est réalisée à la rencontre de la perspective interactionniste issue de la tradition sociologique de Chicago, suite à la lecture de divers auteurs dont Poupart (2011). J'ai progressivement lu des travaux sur cette tradition empirique regroupant une diversité de perspectives qui ont en partage une conception commune du monde social sous l'angle des interactions entre acteurs (Morrissette, Guignon & Demazière, 2011). J'ai ainsi commencé à

³ Groupe d'enseignants qui enseignent la même discipline à l'intérieur d'un même établissement. J'y reviens plus longuement dans la présentation de la démarche méthodologique (cf. section 2.2.2).

m'identifier à la perspective interactionniste des sociologues de la tradition de Chicago (2e moitié du XX^e siècle), celle initiée par Becker, Goffman et Strauss et qui s'intéresse plus particulièrement aux routines quotidiennes des acteurs sociaux. C'est donc influencé par cette perspective, qui privilégie le point de vue des principaux concernés, que j'aborde mon objet d'étude, soit les façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais exerçant en contexte d'effectifs pléthoriques.

Dans le premier chapitre, la problématique est développée autour (1) du cadre contextuel lié à l'enseignement du français au cycle secondaire sénégalais, marqué par le défi des enseignants de réaliser l'évaluation formative dans des classes à effectifs pléthoriques. Par la suite, je propose (2) un cadre conceptuel autour des concepts d'évaluation formative et de savoirs pratiques qui me permettent d'appréhender mon objet d'étude.

Dans le deuxième chapitre, j'explicité les choix méthodologiques qui s'ancrent à une approche collaborative, soit une approche participative centrée sur un dispositif de recherche/formation. Comme on le verra, c'est dans cette perspective que j'ai tenu six (6) entretiens de groupe, à l'intérieur d'une Cellule d'animation pédagogique composée de quatorze (14) enseignants de français d'un même établissement scolaire. Cette structure déjà existante a été privilégiée comme cadre de réflexion productive sur des façons de faire exemplaires et des incidents critiques vécus en situation de pratique d'évaluation formative dans des classes à effectifs pléthoriques. C'est également dans ce chapitre que je précise le recours à l'analyse de contenu à titre de stratégie d'analyse, mobilisée dans le cadre d'une double posture restitutive et analytique.

Le troisième chapitre présente le premier registre d'analyse réalisé selon une posture restitutive qui rend compte des données recueillies – suscitées (Van der Maren, 1996) –, soit les manières dont s'organise le savoir-faire sous-jacent aux pratiques d'évaluation formative des enseignants de français sénégalais évoluant en contexte de classes pléthoriques. Ce premier chapitre d'analyse met en évidence une organisation tridimensionnelle d'un savoir-faire enseignant reposant sur une analyse compréhensive du contexte de la pratique, une construction négociée du savoir à partager et une gestion de l'effectif mise au service des apprentissages.

Le quatrième chapitre présente le deuxième registre d'analyse réalisé selon une posture analytique qui propose un examen du savoir-faire enseignant sous l'angle de l'« étrangeté culturelle », c'est-à-dire du contexte d'imposition de codes culturels exogènes et l'affiliation à un nouvel univers qui caractérise la pratique des enseignants de français sénégalais. Cette orientation imprévue tout au début de la recherche a émergé de manière transversale du premier registre d'analyse. Ce deuxième registre d'analyse s'inspire également de la typologie du savoir-évaluer de Morrissette et Nadeau (2011) permettant d'aborder les façons de faire l'évaluation formative dans le sens de la mobilisation en continu de savoirs hétérogènes pour soutenir la négociation d'une représentation ordonnée du monde.

En conclusion, je reviens sur la trame de la recherche, mettant en exergue les principaux apports du mémoire, tant au plan théorique relativement aux façons de faire l'évaluation formative en contexte d'effectifs pléthoriques, qu'au plan méthodologique, relativement à la façon dont la démarche méthodologique a répondu aux besoins de développement professionnel des enseignants et aux besoins de collecte des données de la recherche, soit la double exigence de la recherche collaborative. J'y précise également les limites théoriques et méthodologiques en lien avec les choix retenus, avant de dégager quelques pistes pour des recherches futures.

Chapitre 1 - LA PROBLÉMATIQUE

Comme ancienne capitale de l'Afrique occidentale française (AOF), le Sénégal⁴ est influencé par l'École française depuis le XIXe siècle. À son indépendance en 1960, il hérite de la France d'un système d'éducation dit moderne couvrant l'ensemble du territoire national et placé sous la tutelle de l'État (Sylla, 1992). Sa gestion est confiée au Ministère de l'éducation nationale (MEN) qui, s'inspirant du droit reconnu à tout être humain de recevoir l'instruction et la formation qui correspondent à ses aptitudes sans discrimination aucune, ni de sexe, ni d'origine sociale, ni de race, encore moins d'ethnie, de religion ou de nationalité, met en place un système éducatif démocratique et laïc, censé donner à tous les citoyens des chances de réussite égales et garantir la liberté de conscience. L'éducation nationale reflète aussi l'appartenance du pays à la communauté culturelle francophone, car le français est au Sénégal à la fois langue officielle d'enseignement et discipline scolaire.

De façon générale, l'école sénégalaise est subdivisée en deux types d'enseignement (public et privé) qui englobent plusieurs cycles d'études : la maternelle, l'élémentaire, l'enseignement moyen, l'enseignement secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle et, enfin, l'enseignement supérieur (MEN, 2006). La présente recherche s'intéresse exclusivement au cycle d'enseignement secondaire qui couvre les classes de Seconde, Première et Terminale, respectivement l'équivalence du Secondaire 4, Secondaire 5 et début du Collégial au Québec.

Dans sa première partie, la problématique est consacrée à la présentation du cadre contextuel de la recherche. Suivant une perspective historique, je revisite quelques dates importantes qui ont marqué l'enseignement du français, avant de porter un regard critique sur le problème des effectifs pléthoriques et la place accordée à l'évaluation formative dans le *Nouveau Programme de Français : Enseignement Secondaire Général* (NPF/ESG), dans le but de mettre en évidence en quoi la pratique de l'évaluation formative est un défi pour les enseignants de

⁴ D'un point de vue géographique, le Sénégal est limité à l'Est par le Mali, à l'Ouest par l'Océan Atlantique, au Nord par la République de Mauritanie et au Sud par la Guinée – Conakry et la Guinée-Bissau. La République de Gambie se situe à l'intérieur du Sénégal.

français. La recension d'écrits sur l'évaluation formative des apprentissages qui suit brosse un portrait de la recherche, présenté à partir de certaines thématiques telles les pratiques d'évaluation, les classes pléthoriques, la didactique en général et du français en particulier. Elle permet de cerner le problème en justifiant la pertinence scientifique de cette étude, avant de proposer une première formulation de la question de recherche.

La deuxième partie de la problématique présente le cadre conceptuel structuré autour de deux concepts majeurs, soit celui d'évaluation formative, pour examiner cette fonction de l'évaluation et son lien avec la régulation des apprentissages des élèves, d'une part, et ceux de concepts en lien avec le domaine des savoirs pratiques, qui regroupe des travaux s'intéressant à l'agir professionnel des acteurs en contexte, d'autre part.

1.1 Le cadre contextuel : l'enseignement du français au second cycle sénégalais

Contrairement à beaucoup de pays africains qui ont marqué un détachement progressif à l'égard de la norme du français correctement parlé, pour faire de cette langue un [simple] instrument de communication accessible à tous, le Sénégal est resté attaché, depuis son indépendance, à la norme du français correct que Léon Gontran Damas (1939) appelle dans l'un de ses poèmes le « français de France ». Cet attachement à la norme a eu l'inconvénient de limiter l'usage du français aux seuls instruits. En outre, même si le français est désigné langue officielle, au Sénégal, il reste pour beaucoup de gens la langue de l'école et de l'administration, les populations et les élèves lui préférant soit leur langue maternelle (wolof, djola, sérère, poular, mandingue, toucouleur, etc.), soit simplement le wolof, langue parlée par la grande majorité des Sénégalais. Toutefois, pour maintenir sa place dans la Francophonie, tout en marquant son identité culturelle, le Sénégal a conservé le français comme langue officielle d'enseignement et comme discipline scolaire.

1.1.1 Un aperçu historique du français discipline scolaire au Sénégal

Suite à son accession à l'indépendance en 1960, le Sénégal, à l'instar des pays indépendants de l'Afrique francophone qui ont conservé le français à la fois comme langue officielle d'enseignement et comme discipline scolaire, adopte un nouveau curriculum et de nouveaux programmes d'enseignement.

Comme la plupart des pays de l'Afrique francophone, l'accession à l'indépendance a été le moment d'une prise de conscience de la nécessité de trouver des solutions communes à leurs problèmes politiques, sociaux et culturels. La réunion de Madagascar de 1972, dite « rencontre des experts de Tananarive » (NPF/ESG, édition 2008, p.3), est pour eux l'occasion de poser les bases d'un curriculum commun en français. Aux fondements de ce curriculum commun, se trouve la volonté des élites des jeunes États indépendants de redonner aux faits de leurs sociétés et de leurs cultures une place dans les programmes d'enseignement, afin de former des Africains enracinés et libres (NPF/ESG, édition 2008).

Faisant suite à cette rencontre de Tananarive, le Sénégal choisit de donner aux programmes de français une orientation plus nationale, accordant à l'enseignement du français une double perspective d'enracinement dans les valeurs culturelles africaines et d'ouverture aux apports féconds de l'Occident. Par la suite, la Commission Nationale de Réforme de l'Enseignement du Français (CNREF) va, avec l'appui des Nouvelles éditions africaines (NEA), élaborer des manuels comme *Littérature africaine, textes et travaux* ou encore *Littérature française*, pour accompagner le projet d'africanisation des programmes. L'enseignement du français va viser entre autres objectifs d'outiller l'élève à mener une réflexion nourrie et organisée en lui faisant acquérir l'art et les techniques de la dissertation. Pour ce faire, les concepteurs du programme de français de l'époque vont inviter les enseignants à privilégier dans l'étude des textes la qualité littéraire au détriment de l'aspect sociologique⁵. Cependant, c'est surtout à partir de l'année 1981 que les jalons de l'École nouvelle sont posés, avec la tenue des États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF). Il s'agit, suite au constat des limites de l'école héritée de la colonisation, de promouvoir le développement d'une École sénégalaise à vocation africaine visant à adapter l'enseignement à la situation sociale des sénégalais. Cela

⁵ Ce n'est pas le cas avec l'approche thématique qui met davantage l'accent sur les thèmes d'enracinement et d'ouverture.

s'accompagne aussi de l'élaboration de la loi d'orientation de l'éducation de 1991 qui vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement au travers d'un projet éducatif plus global qui définit les objectifs du système d'éducation, les contenus de l'enseignement et les principes de base de son fonctionnement.

Suivant la logique de réformes engagée par le Sénégal, les programmes de français vont pour une seconde fois faire l'objet d'une réécriture entre 1995 et 1998, à la suite des développements de la pédagogie opérés dans bon nombre de pays européens, dont la France. On privilégie alors l'entrée par les objectifs pédagogiques, avec un accent particulier accordé aux compétences de la vie, dans le but de renforcer les dimensions éducatives et formatives susceptibles de contribuer à la formation d'un État démocratique (Ndoye, 2009). Les supports d'enseignement du français vont alors être renouvelés par souci de cohérence avec l'entrée privilégiée.

Une troisième réécriture des programmes va se faire, entre 2004 et 2007, pour tenir compte des nouveaux défis auxquels l'enseignement du français doit faire face au Sénégal. Il s'agit, entre autres, du problème du morcellement du savoir, du problème des effectifs pléthoriques en salles de classe, du recrutement massif d'enseignants vacataires pour faire face à la demande en éducation, de la crise accrue des valeurs chez les jeunes Sénégalais et de la baisse drastique des niveaux des élèves (Fall, 2003). Pour faire face à la diversité des problèmes qui porte atteinte à la qualité des enseignements/apprentissages, le Sénégal choisit d'abandonner la pédagogie par objectif et de promouvoir les innovations pédagogiques, en vue de répondre au défi de la qualité dans l'enseignement. Par exemple, la Commission nationale de français (CNF), dans sa quête d'un meilleur gage de la qualité pour l'enseignement du français, va prôner, pour les nouveaux programmes de français édités en 2008, l'entrée par les compétences et encourager les enseignants à davantage privilégier l'évaluation formative dans leurs pratiques.

1.1.2 Le défi de l'évaluation formative dans l'enseignement du français au secondaire

Comme souligné précédemment, le choix de l'entrée par les compétences a été pour les autorités en charge du système éducatif sénégalais et la Commission nationale de français une occasion d'inviter les enseignants de français de l'enseignement secondaire à davantage mettre en œuvre l'évaluation formative. Traditionnellement, les formes d'évaluation qui avaient cours dans les écoles sénégalaises visaient la sanction et les pratiques d'évaluation étaient clairement orientées vers la recherche d'informations pouvant servir à la prise de décision par rapport à la promotion, au redoublement ou à l'attribution d'un diplôme (USAID/EDB, 2009; USAID/PAEM, 2010). Le choix de l'évaluation formative se justifie par le fait que pour les autorités en charge des orientations de l'école sénégalaise (Ministère de l'éducation et services déconcentrés), elle constitue une solution au problème de la baisse des niveaux des élèves en français. L'évaluation formative est surtout encouragée pour le potentiel d'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages qui lui est reconnu (Black & Wiliam, 1998). Cependant, au Sénégal, elle doit se mener dans un contexte de classe marqué par des effectifs pléthoriques.

Dans la présente section, je présente le défi que représente l'évaluation formative, pour les enseignants de français sénégalais du cycle secondaire, au regard de la situation des classes pléthoriques (cf. section 1.1.2.1) et de l'intérêt que lui accorde le Nouveau programme de français de l'enseignement secondaire général (cf. section 1.1.2.2).

1.1.2.1 La situation des classes pléthoriques au Sénégal

L'école sénégalaise a longtemps vécu le problème des classes pléthoriques. Selon Sylla (1992), les premières manifestations ont été observées en 1982, suite aux contraintes budgétaires imposées par les instances monétaires internationales et la pénurie de salles de classe et d'enseignants, pour prendre en charge la croissance de la population en âge d'être scolarisée (7-12 ans). Bien que le Gouvernement du Sénégal eût recours, grâce à la loi n°91-22 (1982), au

système de classes à double flux⁶, cela n'a pas empêché les effectifs de se maintenir autour de 55 élèves par classe. Les auteurs relèvent que jusqu'à l'aube des années 1990, la situation de l'école sénégalaise était peu reluisante (Barro, 2009 ; Sylla, 1992). L'explosion de la demande en éducation a généré des situations de classes pléthoriques, occasionnant de faibles taux de réussite et des abandons massifs. L'idée de classes pléthoriques réfère à un nombre important d'élèves et est étroitement liée à ces trois aspects :

- le contexte : marqué par la faiblesse des ressources disponibles ;
- les effectifs : qui sont au-dessus du seuil recommandé par l'UNESCO ;
- les conditions de classe : qui rendent difficile le travail enseignant.

Par exemple, pour contrer ce phénomène, entre 1995 et 2000, le gouvernement du Sénégal a procédé au recrutement massif d'enseignants non fonctionnaires – j'y reviens plus loin (cf. section 1.1.2.2.) –, aussi bien dans l'enseignement élémentaire que dans l'enseignement moyen et secondaire général (Barro, 2009).

Cependant, malgré ces bonnes intentions, la démographie croissante et l'insuffisance des infrastructures scolaires rendent difficile le maintien des effectifs dans une classe, au seuil de 25 à 30 élèves conseillé par l'UNESCO⁷, pour toutes les écoles. Par exemple, selon les chiffres avancés par la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE, 2008) sur la situation de l'école sénégalaise, la demande potentielle en éducation dans le cycle d'enseignement secondaire a connu un taux d'accroissement moyen annuel de 3,90% entre 1999 et 2006, soit une augmentation de 172 920 élèves, âgés entre 17 et 19 ans⁸. Les infrastructures scolaires ne répondant pas aux besoins d'accueil générés par cet accroissement de la demande en éducation, cela se répercute sur la taille des classes pédagogiques. Dans beaucoup de régions, les effectifs d'élèves par classe dépassent l'objectif national de 45 élèves par groupe, objectif national qui lui-même est très au-dessus du seuil recommandé par l'UNESCO. Selon le rapport annuel de la DPRE (2008), cette situation questionne « la qualité de l'encadrement pédagogique

⁶ C'est une manœuvre qui permettait à un enseignant de gérer en alternance dans une salle de classe unique deux cohortes de 55 élèves, c'est-à-dire l'équivalent de deux classes (Sylla, 1992). Par exemple, l'enseignant voit l'une des cohortes le matin (8h-13h) et voit l'autre le soir (15h-17h). Dans la semaine suivante, il change les horaires des cohortes de sorte que celle qui venait pour la matinée (8h-13h) vienne le soir (15h-17h) et inversement.

⁷ Informations tirées d'un blog sur l'éducation : [<http://varlyproject.wordpress.com/2010/06/17/la-taille-de-classe-le-retour>] (consulté le 15 juin 2012).

⁸ Cette tranche d'âge constitue 6,89% de la population totale estimée à près de 12 853 259 habitants en 2008.

dans les établissements » (p.80) et la réussite des élèves aux examens nationaux. Par exemple, le rapport de la DPRE (2008) renseigne sur ce point que les taux de réussite au Baccalauréat restent encore faibles dans beaucoup de régions et la moyenne nationale semble difficilement atteindre les 50%, en partie, à cause du problème des effectifs élevés d'élèves par classe.

Ainsi, la question des effectifs pléthoriques demeure un déterminant façonnant la démarche pédagogique. Cette dernière idée suscite l'intérêt d'examiner ce que le Nouveau programme de français de l'enseignement secondaire général (NPF/ESG, 2008) présente sur l'évaluation formative pour saisir les orientations données aux enseignants quant à sa mise en œuvre en classe.

1.1.2.2 L'évaluation formative dans le Nouveau programme de français

Lorsqu'on s'intéresse aux choix et orientations de l'éducation des gouvernements dans les pays de l'Afrique subsaharienne, il est important de ne pas perdre de vue l'influence des forces politiques et sociales qui « travaillent » l'éducation; ils teintent une bonne partie des décisions des acteurs concernés. Par exemple, suite aux rencontres de Jomtien (1990) et Dakar (2000), au cours desquelles la Communauté internationale (Nations unies) a défini les grandes orientations de l'éducation pour l'Afrique, le Sénégal s'est engagé dans une politique de réformes en profondeur de son système éducatif avec à la clef le choix d'une approche, l'approche par compétences. C'est de ce contexte que relèvent la réécriture des programmes de français sénégalais et le fait d'encourager les enseignants de français à privilégier la pratique de l'évaluation formative.

Ainsi, dans ces nouveaux programmes, on accorde à l'évaluation une fonction pédagogique qui est la gestion des processus d'enseignement/apprentissage. L'évaluation ne se limite donc plus à faire la somme des acquis ou des échecs des élèves à l'issue d'une séquence d'apprentissage (évaluation sommative ou évaluation-sanction), mais doit accompagner le processus d'enseignement en vue de faciliter les apprentissages. Dans cette perspective, la pratique régulière de l'évaluation formative est encouragée pour aider les élèves à progresser, une évaluation définie comme suit par le NPF/ESG (2008) :

[...] une évaluation des acquis : elle se déroule pendant l'action de formation. Elle remplit une fonction de repérage de l'apprentissage pour le formateur comme pour le formé car elle éclaire sur les progrès et les lacunes de l'apprenant, elle facilite ainsi les corrections, les aménagements de la progression pédagogique. Elle a donc pour objet d'informer élève et maître du degré de réussite atteint et, éventuellement, de découvrir ou et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des voies et moyens qui lui permettent de progresser. (p.56)

Cette définition, centrée sur l'idée du repérage de l'apprentissage et de la correction, reste toutefois très générale tant au plan théorique que pratique, ce qui attire l'attention sur la problématique relative au fait que les acteurs de terrain n'en ont pas nécessairement la même représentation, même ceux qui exercent dans un même établissement et qui partagent les mêmes conditions de travail (Morrissette & Legendre, 2011). Comme le soulignent Van der Maren et Loye (2011), dans une situation de massification de l'éducation où l'enseignant fait face à des classes composées d'un grand nombre d'élèves qu'il ne rencontre que quelques heures par semaines⁹, il peut, à défaut de mettre en œuvre des procédures d'évaluation instrumentées pour savoir comment les élèves comprennent et apprennent, recourir à des stratégies d'évaluation formative qui peuvent être communes à la culture scolaire ou spécifiques et reconnues dans l'art du métier ou simplement spécifiques à un enseignant et non partagées par le groupe auquel il appartient. Cependant, en matière d'évaluation formative, le NPF/ESG (2008, cf. annexe 2, p.141) propose quelques tâches pour assurer sa mise en œuvre sur le terrain, dont ces trois types de tâches¹⁰ :

- La lecture : essentiellement composée par les études de textes littéraires, c'est-à-dire des exercices de décodage et de questionnement des réalités qui sont évoquées dans un texte ; les études de texte font schématiquement appel aux interactions élèves/enseignant ou élèves/élèves.

⁹ C'est le cas dans l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal. En français par exemple, l'enseignant rencontre les élèves 5 à 6 heures par semaine à raison de 2 heures par cours.

¹⁰ Au Québec, ces trois tâches renverraient plutôt à trois compétences : lire des textes variés ; écrire des textes variés ; communiquer oralement selon des modalités variées. Ces Informations, consultées le 11 juillet 2013, sont tirées du site du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS): [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5b-pfeq_fle.pdf]

- L'écriture : essentiellement composée des exercices d'évaluation classiques comme la dissertation littéraire, ou le résumé suivi de discussion, sensés aider l'élève à développer une réflexion organisée qui mette en valeur ses capacités de recherche et de sélection de l'information, d'analyse, de synthèse et de jugement ; le commentaire de texte sensé permettre à l'élève de lire et interpréter un texte en dégagant les mécanismes de son fonctionnement, en identifiant les phénomènes linguistiques liés à la notion de style et en les mettant en relation.
- L'oral : essentiellement composé des activités d'exposé ou de débats au cours desquels les élèves confrontent leurs compréhensions d'un même thème, prennent des positions et les défendent aux moyens d'arguments tirés de diverses sources.

En comparaison au programme qu'il a supplanté, on noterait que le NPF/ESG (2008) va dans le sens d'amener les enseignants de français sénégalais à modifier sensiblement leurs pratiques d'évaluation des apprentissages pour mettre davantage l'accent sur l'évaluation formative, censée aider les élèves à progresser. Cependant, pour la mise en œuvre de ces activités selon des démarches susceptibles de contribuer à la réussite des élèves, en les aidant à progresser, les concepteurs du NPF/ESG (2008) comptent aussi sur « l'efficacité » de l'enseignant de français, entendue comme la capacité à rendre les élèves autonomes en les impliquant davantage dans leurs propres apprentissages et en leur donnant les moyens de réussir, par le biais de l'évaluation formative.

Cette orientation que le NPF/ESG (2008) donne à propos de la mise en œuvre de l'évaluation formative suscite un questionnement. D'une part, on peut supposer qu'en misant sur l'enseignant de français, le NPF/ESG (2008) semble tenir l'évaluation formative pour acquis, c'est-à-dire que les enseignants de français pourraient, sur la base de la définition proposée, la mettre en pratique, en s'appuyant sur les diverses activités d'enseignement en lecture, en écriture et à l'oral. Cela est loin d'être évident, notamment parce que les enseignants qui exercent dans la plupart des lycées du Sénégal ont des profils de formation variés. De fait, il y a parmi les enseignants de français ceux qui ont eu une formation avant d'embrasser le métier d'enseignant (les fonctionnaires), ceux qui ont bénéficié d'une formation après des années d'exercice (les contractuels) et ceux qui n'ont eu aucune formation à l'enseignement (les vacataires). D'autre part, on pourrait aussi penser qu'en n'apportant aucune précision sur la mise en œuvre concrète de l'évaluation formative, le NPF/ESG (2008) reconnaît aux enseignants le caractère professionnel de l'acte d'enseignement et d'évaluation, leur accordant la capacité d'agir et de

réfléchir sur leur agir en vue d'apporter aux élèves le meilleur soutien et d'ajuster continuellement leurs interventions (Legendre, 2001). Cette interprétation ouvrirait un espace aux Cellules d'animation pédagogiques supposées être des cadres de concertation et de développement du travail collaboratif pour la formation continue des enseignants de la même discipline et d'un même établissement scolaire ; j'y reviens plus loin (cf. section 2.1.2).

En somme, j'ai relevé que les effectifs pléthoriques constituent un déterminant important, façonnant toute démarche pédagogique. Parallèlement, j'ai souligné que les orientations ministérielles en matière d'évaluation formative sont très générales, au point où il serait étonnant que les acteurs de terrain exerçant dans un même établissement en aient une représentation partagée. De ce point de vue, enjoindre aux enseignants de privilégier l'évaluation formative sans leur dire comment le faire dans le contexte qui est le leur, c'est laisser à leur propre appréciation la manière de composer avec ce contexte de classes pléthoriques dans lequel se déploient leurs démarches pédagogiques. Bref, la question des modalités de sa mise en œuvre est laissée à la professionnalité des enseignants de français. Qu'en dit la recherche ?

1.1.3 La recension des écrits sur l'évaluation formative des apprentissages¹¹

À l'origine, l'évaluation formative est considérée comme relevant du contrôle exclusif de l'enseignant et située à la fin d'une séquence d'apprentissage. Progressivement, les recherches ont adopté une conception plus élargie, proposant de considérer que l'évaluation formative s'actualise à tous les moments de la démarche didactique et confère à l'élève un rôle actif (Allal & Mottier Lopez, 2005; Morrissette, 2010). Elle peut être instrumentée et formelle, c'est-à-dire planifiée sur plusieurs périodes du processus d'enseignement/apprentissage (Talbot, 2009), comme elle peut aussi être informelle, c'est-à-dire prendre place au cœur des échanges en classe (Davies, 2008; Morrissette, 2010). Dans leur propre recension d'écrits, Black et William (1998)

¹¹ Pour réaliser cette recension d'écrits, j'ai dépouillé certaines revues francophones telles que *Mesure et évaluation en éducation*, deux revues en ligne, *Sociologies* accessible à partir de [<http://sociologies.revues.org/index3028.html>], et *Recherches qualitatives* accessible à partir de [<http://recherche-qualitative.qc.ca/>], la *Revue des sciences de l'éducation*, ainsi que certaines revues anglophones, dont *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*. J'ai aussi interrogé les bases de données ERIC et OVID de l'Université de Montréal, ainsi que *Google Scholar*.

soulignent qu'elle correspond à un processus cyclique au travers duquel des élèves ou leur enseignant recueillent et traitent de l'information dans le but de porter un jugement sur les apprentissages. Il s'agit, entre autres, de l'ensemble des pratiques qui relèvent des interactions quotidiennes des enseignants avec les élèves, et qui les amènent chacun à rechercher dans les échanges des informations sur lesquelles ils réfléchissent ensemble et réagissent dans le but de favoriser les apprentissages en cours (Morrissette, 2010 ; Mottier Lopez, 2005). Ces pratiques assument une fonction dite d'aide à l'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2002).

Partant de l'ensemble de ces considérations, la présente section brosse un portrait de la recherche sur la fonction formative de l'évaluation. Ce portrait s'organise autour deux niveaux : un premier présente des études portant sur l'évaluation formative en général et un second, plus spécifique, des études directement liées à la discipline du français dans l'enseignement secondaire, au contexte d'effectifs pléthoriques et aux enseignants de français sénégalais. Pour ce faire, j'ai procédé ainsi :

Le 1^{er} niveau, général, avec les mots-clés suivants : évaluation formative (*formative assessment ; assessment as learning ; assessment for learning*) – enseignant – pratiques d'évaluation formative – classes pléthoriques (*large classrooms*), pour trouver des études axées sur (1) l'évaluation formative, (2) les enseignants et leurs pratiques d'évaluation formative et (3) les enseignants et leurs pratiques d'évaluation formative en contexte d'effectifs pléthoriques. Le 2^e niveau, spécifique, avec les mots-clés suivants : enseignement du français – enseignement secondaire – enseignants de français sénégalais, pour trouver des études axées sur : (1) les enseignants de français et leurs pratiques d'évaluation formative au plan de l'enseignement secondaire, en contexte d'effectifs pléthoriques et (2) les enseignants de français sénégalais et leurs pratiques d'évaluation formative en contexte d'effectifs pléthoriques.

1.1.3.1 Les écrits sur les pratiques d'évaluation formative en général

Pendant plusieurs décennies, l'évaluation formative a mobilisé l'intérêt des chercheurs qui ont examiné divers aspects en lien avec cette fonction de l'évaluation. Dans cette partie, il est question de présenter les études empiriques consacrées aux façons de faire, aux interactions, aux

rétroactions et aux classes pléthoriques en lien avec les pratiques d'évaluation formative en salle de classe.

Les recherches sur les façons de faire l'évaluation formative

Selon certains chercheurs, il existerait une diversité de « manières de faire¹² » l'évaluation formative chez les enseignants (Morrissette, 2011). Prenant en considération le point de vue d'enseignantes sur leurs pratiques d'évaluation formative, Morrissette (2010) a documenté diverses stratégies résultantes de la pratique d'une évaluation continue qui vise le soutien quotidien aux apprentissages. Par exemple, les enseignantes suscitent la réflexion des élèves par le questionnement, elles les instrumentent en modélisant des stratégies, elles (ré)aménagent les contextes d'enseignement/apprentissage pour favoriser les échanges et donc la négociation des points de vue les plus viables, etc. Par ailleurs, en analysant l'interaction entre les enseignantes lorsqu'elles ont narré des épisodes d'évaluation formative en situation d'entretien de groupe, Morrissette (2010) a pu dégager que ces diverses manières de procéder sont :

- partagées, i.e. mobilisées par l'ensemble des enseignantes, comme par exemple utiliser le questionnement en continu pour stimuler et guider la réflexion des élèves ou encore laisser les élèves s'engager dans des impasses;
- admises, i.e. qu'elles sont le fait d'une seule enseignante mais reconnues par les pairs, comme par exemple déstabiliser pour susciter l'engagement ou montrer des procédures aux élèves en difficulté;
- contestées, i.e. dont la légitimité est remise en question par le groupe de pairs, comme par exemple inscrire la rétroaction dans une logique « d'après-coup » ou employer un certain code de rétroaction qui renvoient non pas à un sens partagé par les acteurs mais plutôt à des préférences personnelles de l'enseignante.

Ainsi, certaines « manières de faire » l'évaluation formative seraient donc en partie liées à des conventions socioprofessionnelles, à une certaine culture partagée chez les enseignantes, d'autres plus propres à l'expérience personnelle des enseignantes et, enfin, d'autres encore

¹² « Manières de faire » est un concept que Morrissette (2010) emprunte à de Certeau (1990).

questionnent les frontières symboliques délimitées par les normes professionnelles du groupe en cette matière.

Les recherches sur les démarches interactives d'évaluation formative

Dans le cadre des diverses recherches sur les façons de faire l'évaluation formative, certains se sont intéressés plus spécifiquement aux démarches interactives (Morrissette, 2010 ; Morrissette & Compaoré, 2014, à paraître ; Morrissette & Compaoré, 2013; Mottier Lopez, 2007). Selon Bucheton et Bautier (1996), l'interaction est un acte qui non seulement modifie la situation, mais surtout construit la relation entre les interlocuteurs. Dans cette définition de l'interaction, se profile le modèle socioconstructiviste de l'apprentissage en situation scolaire qui retient l'importance des interactions sociales dans la construction des savoirs. À ce sujet, il convient de souligner que les recherches qui s'intéressent aux interactions en salle de classe semblent prendre appui sur l'idée que la situation de classe serait un cadre que l'enseignant et les élèves construisent ensemble, l'idée d'une coconstruction du sens entre les différents acteurs étant mise de l'avant. Par exemple, Morrissette (2010) met en évidence le fait que la classe créerait les savoirs et les significations à partir des interactions qui lient les différents acteurs impliqués dans la relation pédagogique. Elle souligne que les échanges ou transactions enseignant/élèves, lors des situations d'enseignement, se jouent dans un contexte de négociation du sens. En référence aux deux processus qu'elle a identifiés, toujours présents dans la mise en œuvre de l'évaluation formative, il conviendrait donc de préciser que les « manières de définir la situation des élèves face aux apprentissages » se rapportent en fait à une co-définition dans l'interaction, les élèves contribuant à la représentation du problème que se fait l'enseignant dans sa démarche évaluative; que les « manières d'intervenir dans une perspective formative » se rapportent à une collaboration pour trouver des pistes de solution différenciées qui conviennent à la représentation du problème.

Mottier Lopez (2007) a aussi développé dans ses recherches des arguments similaires. Elle avance l'idée que la classe serait un espace de construction dialogique, les activités interactives permettant aux acteurs de construire ensemble le savoir et sa cohérence dans un cadre où les rétroactions sont directes et immédiates. Sa recherche met en évidence l'intervention de facteurs contextuels dans la régulation interactive des apprentissages, notamment la façon de structurer la

situation d'apprentissage et les interactions de l'enseignant avec les élèves. Ainsi, ces auteures relèvent que les démarches interactives inscriraient élèves et enseignant dans une logique de négociation dans le cadre de laquelle la concertation et la coopération favoriseraient une compréhension mutuelle.

Tenant compte de cette nécessité de mutuelle compréhension des acteurs et des négociations implicites qui se jouent dans les interactions, la recherche de Tochon (1992) a suggéré l'indexation des activités en classe, c'est-à-dire de les relier selon une appréciation adaptative aux besoins des élèves. En outre, les négociations implicites qui se joueraient dans la confrontation constante des intentions de l'enseignant avec celles de l'élève au cours des activités d'apprentissage occasionneraient des jeux de réactions réciproques, favorables à l'intégration des modes de régulation dans l'action pédagogique. Dans ses analyses descriptives des verbalisations d'enseignants chevronnés, Tochon (1992) relève l'existence d'une dimension pragmatique de l'évaluation qui conduirait à envisager « l'indexation des connaissances aux réactions des élèves » (p.46), afin de favoriser les apprentissages. Indexer les connaissances aux réactions des élèves pour satisfaire les apprentissages scolaires serait en d'autres termes faire de l'évaluation formative.

Les recherches sur les stratégies de rétroaction impliquées dans la mise en œuvre de l'évaluation formative

La prise en compte du pari d'une évaluation formative qui supposerait d'apporter une aide à l'élève compte tenu du besoin de soutien qu'il manifeste, en référence à ses incompréhensions, nécessite une action de la part de l'enseignant pour soutenir l'apprentissage ; celle-ci prendrait souvent la forme d'une rétroaction, analysée dans différentes études. Selon les propositions des chercheurs (Boeckeaerts, 2002 ; Rodet, 2000), la rétroaction exprime un jugement de valeur généralement raisonné et argumenté dans le but de permettre à l'élève d'approfondir ses connaissances en lui indiquant la manière d'y parvenir. Rodet (2000) souligne que les enseignants recourent généralement à deux types de techniques¹³ de rétroaction : celles visant à

¹³ Il convient ici de marquer quelques distances quant à cette conception instrumentale de la rétroaction vue dans le sens de techniques (i.e. : ensemble d'actions) privilégiées pour l'atteinte d'un but. Parler de « stratégies » conviendrait peut-être mieux, dans la mesure où la rétroaction renvoie plus à un ensemble de choix – i.e. : Rodet (2000) parle de jugements de valeurs raisonnés et argumentés – et d'actions formant un tout cohérent.

sonder les représentations des élèves et celles assurant un *feedback* à la suite d'une activité d'évaluation. Toutefois, on retiendra que ces techniques peuvent infiltrer en partie les pratiques de l'enseignant sans que celui-ci en soit véritablement conscient (Rodet, 2000). Autre exemple, dans une méta-analyse qui a regroupé 15 études sur les effets des techniques de rétroaction en classe, Lyster et Saito (2010) relèvent que celles incitant l'élève à s'auto-corriger seraient plus efficaces que la simple reformulation des consignes de travail. Soulignons que les techniques de rétroaction, considérées comme des formes de remédiations utiles aux apprentissages, ont aussi mobilisé l'intérêt de la recherche.

En somme, les chercheurs considèrent les rétroactions comme des techniques d'évaluation formative permettant à l'enseignant et aux élèves d'exercer un contrôle sur leurs actions. Cependant, certains ont apporté une nuance importante à propos de « l'efficacité » des rétroactions correctives, dans le contexte de l'enseignement du français, dont Ammar (2008 ; Ammar & Spada, 2006 ; Lyster, 2004). Ces chercheurs relèvent que pour l'acquisition des connaissances grammaticales et le développement des compétences orales, les effets des rétroactions correctives dépendent du niveau des élèves, mais aussi du contexte de la pratique. La prise en compte du contexte de la pratique dans le cadre de cette recherche requiert un examen des recherches sur la pratique de l'évaluation formative dans des situations de classes à effectifs pléthoriques.

Les études axées sur l'évaluation formative dans les classes pléthoriques

La recherche sur l'évaluation des apprentissages s'est aussi intéressée à sa mise en œuvre dans le contexte spécifique de classes pléthoriques. Dans ce domaine, certains chercheurs se sont plus spécifiquement orientés vers l'étude des approches d'enseignement à privilégier compte tenu de la faiblesse des ressources dont disposeraient les acteurs dans le contexte. Par exemple, Barrat (2007) a suggéré de privilégier les approches d'enseignement centrées sur l'enseignant, d'autant plus que celles-ci ont jusque-là fonctionné avec des groupes d'élèves très nombreux apprenant dans des classes à faibles ressources. Mais ce point de vue ne semble pas partagé par O'Sullivan (2006). Cet auteur relève qu'on pourrait recourir à une approche centrée sur l'élève, ainsi qu'à diverses stratégies d'évaluation formative viables en contexte de classes à effectifs pléthoriques. Il convient de relever que l'auteur n'a pas expliqué comment recourir à une telle approche.

Par ailleurs, alors que beaucoup de recherches ont jusqu'à présent souligné que la taille de la classe a une incidence négative sur l'enseignement/apprentissage, ce même auteur semble avancer un argument contraire, à partir de sa recherche réalisée en contexte de classes pléthoriques en Ouganda. Pour examiner l'incidence que la taille de la classe a sur l'enseignement/apprentissage, en particulier dans des contextes de pays dits en voie de développement, l'auteur a eu recours à des descriptions de quatre leçons observées en Ouganda, dans des classes comptant un peu plus de 70 élèves chacune. Sa recherche suggère que les enseignants mettent en œuvre diverses stratégies d'enseignement « efficaces », en contexte, car elles favoriseraient les apprentissages et la réussite des élèves : par exemple, le travail de groupe, les stratégies basées sur les échanges avec l'élève et l'organisation de la classe (i.e. : favoriser l'engagement de l'ensemble des élèves). L'efficacité de ces stratégies est surtout abordée dans le sens de leur capacité à favoriser le développement de la pensée critique chez des enfants issus de milieux défavorisés. O'Sullivan (2006) précise aussi que ces stratégies s'appuient grandement sur des routines de classe comme le questionnement habile, les interactions et l'emploi de méthodes variées pour éviter une dépendance ou une application mécanique d'une séquence d'activités sans réflexion critique préalable. Parmi les stratégies jugées non viables en contexte de classes à effectifs pléthoriques, O'Sullivan (2006) a retenu la prolongation des leçons, la quantité de devoirs à faire à la maison, la réduction du temps d'enseignement effectif pour donner des travaux écrits et l'augmentation du temps de classe. Par exemple, dans la classe de français, les stratégies basées sur les routines « efficaces » se traduiraient mieux dans l'étude de texte, qui est un exercice donnant lieu à plus d'interactions entre les différents acteurs de la classe (i.e. : l'enseignant et les élèves). On note que la perspective employée par l'auteur est normative dans le sens où il juge, de l'« extérieur », des pratiques : certaines sont « efficaces », d'autres non.

En somme, la majorité des études consultées font valoir à quel point la mise en œuvre de la fonction formative de l'évaluation était importante pour soutenir les apprentissages des élèves et favoriser leur réussite. Certaines recherches faites sur les pratiques enseignantes ont dégagé des stratégies d'évaluation formative (démarches interactives, « techniques » de rétroaction, etc.) auxquelles les enseignants recourent dans leurs pratiques de soutien à l'apprentissage. Dans les contextes de classes à effectifs pléthoriques, les études ont documenté des stratégies mises en œuvre par les enseignants en jugeant de ce qui est conçu comme étant leur « efficacité ». Par ailleurs, selon plusieurs, l'évaluation formative entretiendrait aussi des liens étroits avec la

didactique en général, et celle du français en particulier. Il semble donc intéressant d'aller examiner les études spécifiquement consacrées à l'évaluation formative en classe de français, pour éventuellement justifier l'angle privilégié pour cette étude.

1.1.3.2 Les écrits sur l'évaluation formative en classe de français

Dans le cadre plus spécifique de la classe de français, l'évaluation formative a aussi suscité une attention particulière. Selon divers auteurs, l'évaluation formative serait étroitement liée à la démarche didactique et favoriserait la régulation continue des apprentissages et la construction méthodique des savoirs et savoir-faire des élèves. J'examinerai donc dans les recherches le lien entre l'évaluation formative et la didactique, celle du français en particulier, les représentations des enseignants et les pratiques pédagogiques. Comme on le verra, plusieurs sont essentiellement des propositions théoriques.

Les études centrées sur la relation entre l'évaluation formative et la didactique du français

Les recherches soulignent que l'évaluation formative définie comme une stratégie de régulation continue des apprentissages est intimement liée à la démarche didactique. Un tel argument trouve un appui dans les considérations théoriques de Scallon (1988) qui fait remarquer que tout enseignant pratiquerait l'évaluation formative, de façon plus ou moins formelle, dès lors qu'il manifesterait une certaine sensibilité aux réactions de ses élèves, pour moduler ses actions en conséquence, ralentir ou revenir en arrière dans son enseignement, expliquer ou illustrer un aspect particulier de son cours. On constate donc chez cet auteur une conception de l'évaluation formative qui s'élargit à des pratiques non instrumentées, intégrées aux activités d'enseignement /apprentissage, rejoignant ainsi les perspectives adoptées par des auteures comme Morrissette et Mottier Lopez. Dans cette veine, Bain (1993) souligne à ce sujet que l'action didactique impliquerait une part de régulation formative très importante. Il explique que :

L'évaluation formative est une partie intégrante de la conception et de l'activité psychopédagogiques ou didactiques [...]. Quand elle est véritablement formative, l'évaluation se fond dans l'activité didactique. On n'en fera pas nécessairement un moment distinct de la séquence didactique ; mais elle est obligatoirement un aspect.
(p.10)

Cette conception d'une évaluation formative intégrée à la démarche didactique semble partagée par les auteurs (1988) d'un collectif qui reconnaît que les pratiques didactiques et l'évaluation formative portent aussi bien sur des contenus d'apprentissage que sur des stratégies de régulation. Leurs interrogations sont suggestives à plus d'un titre de cette articulation de l'évaluation formative avec la didactique : « peut-on continuer à avancer en évaluation formative sans prendre en compte des contenus spécifiques ? Peut-on aller plus loin en didactique sans réfléchir sur l'évaluation et la régulation ? » (Allal, Bain & Perrenoud, 1993, p.12).

Pour mettre en relief l'impossibilité de développer l'évaluation formative sur la base d'une ignorance de la didactique, ces chercheurs soutiennent que la didactique engage l'ensemble des problèmes en lien avec les processus d'enseignement/apprentissage. Pour illustrer leur propos, ils ont progressivement déconstruit la centration de l'évaluation formative sur l'instrumentation, perspective abordée par Bloom et ses collaborateurs (1971) et encore aujourd'hui très populaire dans le monde anglophone, tel que le relève Morrissette (2010) dans le panorama de la recherche qu'elle trace ; ils montrent les limites d'une conception se restreignant à l'instrumentation au regard de la discipline d'enseignement, celle des langues notamment. Deux limites seront particulièrement citées : la première, le problème de la validité des tests à référence critérielle révélé par les analyses de Cardinet (1986, cité par Allal et *al.*, 1993) et, la deuxième, ce que Bain (1988) appelle « l'illusion instrumentale » (cité par Allal et *al.*, 1993, p.14) explicitée par Morrissette (2010) comme « le risque d'une technologisation de l'évaluation » (p.9).

Ainsi, ces auteurs défendent l'idée selon laquelle il est nécessaire d'étudier l'évaluation formative en la liant étroitement à la didactique des disciplines, celle du français notamment. Comme on le verra, certains chercheurs ont investigué divers aspects liés à la mise en œuvre de l'évaluation dans sa fonction de soutien aux apprentissages en lien avec la pédagogie du français, en s'intéressant en particulier : aux représentations des enseignants, pour montrer leur « fossilisation » dans des pratiques qui ne favoriseraient pas tellement les apprentissages (Weiss, 1993) ; au processus de régulation des apprentissages, pour mettre en évidence la nécessité d'optimiser les apprentissages (Perrenoud, 1993 ; Allal, 1993) ; aux interactions élèves/enseignant ou élève/élève, pour rendre compte de l'importance des situations de régulation interactives entre pairs (Allal, 1993) .

Les études centrées sur les représentations des enseignants en français

Les représentations des enseignants en matière d'évaluation formative ont fait l'objet d'investigations de la part des chercheurs. Par exemple, les travaux de Weiss (1993) ont révélé que les représentations dominantes dans l'enseignement du français n'ont pas connu de grands changements, malgré les travaux de formation et de recyclage professionnel¹⁴. Selon cet auteur, les enseignants développeraient plus des stratégies interventionnistes favorables à des formes de régulations soutenues et instrumentées. Il relève que ces stratégies sont encouragées par la persistance d'une certaine conception de l'école qui lui donne le statut d'institution chargée de transmettre des savoirs et des savoir-faire complexes et normés. Il précise qu'« en français, il s'agit encore de conduire, de favoriser, d'accélérer, de corriger et d'instrumenter l'expression orale et écrite » (Weiss, 1993, p.118). Pour expliquer une telle situation, qu'il désigne comme une « fossilisation » des représentations des enseignants, il examine plusieurs études, notamment les travaux de Bange (1991) sur l'orientation vers les aspects formels de la conversation et ceux de Gombert (1990) sur le développement et le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. Ces auteurs ont relevé des « insuffisances » dans les démarches des enseignants. On retrouve encore ici une posture non compréhensive des représentations des enseignants appréciées à l'aune de critères normatifs (i.e. : elles ont des insuffisances).

Les études centrées sur les pratiques pédagogiques en français

Des chercheurs se sont aussi intéressés à la question spécifique des pratiques pédagogiques en lien avec l'évaluation formative (Allal, 1993 ; Hébert, 2011 ; Perrenoud, 1993). Par exemple, Perrenoud (1993) va axer ses travaux théoriques sur les démarches didactiques qui favorisent la régulation individualisée des apprentissages. Il propose l'émergence progressive d'une didactique théorique systématisée par l'évaluation formative qui rendrait possible la jonction entre la régulation des apprentissages et les interactions didactiques. Celle-ci inviterait les enseignants à optimiser les apprentissages des élèves par une observation plus méthodique qui permet de mieux comprendre leurs démarches pour ajuster de façon plus systématique et individualisée les interventions pédagogiques et les situations didactiques proposées.

¹⁴ Un tel point de vue est aujourd'hui difficile à soutenir car cette recherche date de 20 ans.

La recherche d'Allal (1993) rencontre les préoccupations de Perrenoud (1993) sur l'optimisation des apprentissages. Allal (1993) cible les régulations métacognitives, c'est-à-dire « les processus d'autorégulation de l'activité cognitive du sujet, notamment dans le cadre d'une tâche finalisée » (p.87), pour déterminer la place de l'élève dans l'évaluation formative. Sa proposition théorique suggère que si les actions éducatives de l'enseignant, notamment les mécanismes de différenciation de l'action pédagogique (guider les élèves et orienter leur travail), peuvent exercer une influence sur les conditions d'apprentissage en classe, on ne saurait garantir qu'elles produisent, sur les processus d'apprentissage des élèves, les effets de régulation prévus. Allal (1993) fait remarquer que les interactions qui se réalisent entre les élèves médiatisent les effets de régulation de l'action de l'enseignant. Rapportant des expériences relevées en mathématiques par d'autres chercheurs sur les interactions des élèves, qui se font réciproquement des observations et suggestions, Allal (1993) souligne que des situations de régulation interactives entre pairs peuvent se justifier aussi dans l'enseignement du français, étant donné les objectifs de communication qui caractérisent la discipline.

À la différence de Perrenoud (1993) et Allal (1993) dont les propositions restent théoriques, la recherche de Hébert (2011) rapporte les « gestes » d'évaluation formative de trois enseignantes dans le cadre d'une recherche empirique menée dans trois classes défavorisées de Montréal, dans lesquelles les élèves devaient lire le même roman. La chercheuse a proposé aux enseignantes d'utiliser le même modèle d'enseignement¹⁵, soit le journal de lecture, et de guider leurs « gestes » d'évaluation suivant la perspective réflexive et dialogique des dispositifs préconisés. Sa recherche qui a relevé que les enseignantes recourent, dans certains cas, à des pratiques similaires, identifie six types de « gestes » d'évaluation formative mis en œuvre par les enseignantes, à savoir :

- recadrer le raisonnement, pour aider l'élève à prendre conscience de ses stratégies et opérations cognitives;
- souligner de manière positive ce qui est réussi en renforçant ou en reformulant les éléments;
- aider l'élève à approfondir ses réflexions par des questions et conseils;
- faire des corrections ou injonctions portant sur la forme;
- tisser des liens explicites avec les contenus du cours;
- nouer un dialogue culturel pour favoriser le partage des réactions de lecture.

¹⁵ Il s'agit d'un modèle transactionnel qui propose, entre autres, l'utilisation des cercles et journaux de lecture. Ce modèle nécessite un enseignement explicite et conjoint des stratégies de lecture et notions de littérature.

En somme, la recherche de Hébert (2011) dégage un ensemble de « gestes » que les enseignants déploient dans la mise en œuvre de l'évaluation formative. Ils rappellent des catégories déjà identifiées aussi bien dans les recherches portant sur les démarches interactives que sur la rétroaction. Par exemple, pour ce qui relève du rapport de ces « gestes » d'évaluation formative aux démarches interactives, on considérerait « souligner de manière positive ce qui est réussi... » comme une façon de construire la relation interactive (Bucheton et Bautier, 1996), tandis que « tisser des liens explicites avec les contenus du cours » ou encore « nouer un dialogue culturel pour favoriser le partage des réactions de lecture » participeraient des façons de construire le savoir et sa cohérence de manière collective (Mottiez Lopez, 2007). Pour ce qui concerne le lien avec les deux types de rétroaction identifiés par Rodet (2000), on relèverait que « aider l'élève à approfondir ses réflexions par des questions et conseils » renverrait au premier type de rétroaction défini par l'auteur, c'est-à-dire « sonder les représentations », tandis que « recadrer le raisonnement pour aider l'élève » ainsi que « faire des corrections ou injonctions portant sur la forme » renverraient au deuxième type de rétroaction, à savoir « assurer le *feedback* ». Pour rappel, les situations de classe dans l'enseignement du français sont aussi considérées comme des moments d'interactions élèves/enseignant et élève/élève qui permettent de soutenir les démarches d'évaluation formative et la régulation des apprentissages (Allal, 1993). Cela rend compte de l'importance des façons de faire l'évaluation formative au cœur des interactions permettant de soutenir les apprentissages des élèves en français.

En somme, on retiendra de cette recension des écrits, à la suite de Scallon (2004), que la question de l'intégration de l'évaluation formative à la didactique est demeurée une préoccupation majeure chez les auteurs. Selon plusieurs, elle favoriserait l'amélioration de la qualité des apprentissages (Black & Wiliam, 1998). Par ailleurs, hors mis la recherche de Hébert (2011), il convient de mettre en relief que les études consacrées à l'évaluation formative en français restent majoritairement théoriques. Il existe des recherches empiriques qui ont étudié en détails les interactions enseignants-élèves et les *gestes langagiers* (dans le sillage de Bucheton et

de Jorro), mais ces études n'ont pas été retenues ici parce que les pratiques examinées ne sont pas désignées comme étant des façons de faire l'évaluation des apprentissages¹⁶.

De cette recension des écrits, je retiens la définition globale suivante de l'évaluation formative, m'inspirant notamment des travaux de Morrissette (2010a) : une pratique sociale, c'est-à-dire discursive et située, imbriquée aux activités quotidiennes par le biais de modalités plus ou moins formelles et se réalisant dans le cadre de deux processus qui s'exercent au cœur de la démarche didactique, soit un processus de « définition de la situation » et un d'intervention de soutien aux apprentissages. Le cadre conceptuel permettra de compléter cette définition.

1.1.4 Le problème spécifique et la première formulation de la question de recherche

Le vent de renouveau qui a agité le monde de l'éducation depuis certaines décennies a suscité, au niveau de l'École sénégalaise, une volonté de changement manifestée dans la réécriture des programmes d'enseignement de français et la demande faite aux enseignants œuvrant dans cette discipline de privilégier la fonction formative de l'évaluation dans leurs pratiques quotidiennes. Comme on le verra, je rappelle la complexité du contexte de mise en œuvre de l'évaluation formative pour les enseignants de français sénégalais, d'autant plus si on retient une conception de l'évaluation intégrée à l'apprentissage, mise en œuvre dans la démarche didactique. Je reviens aussi sur certaines idées essentielles qui sont ressorties de la recension d'écrits sur l'évaluation formative, dans le but de situer ma recherche et en cibler la question centrale.

Comme je l'ai fait valoir (cf. section 1.1.2.2), les enseignants de français sénégalais doivent mettre en œuvre l'évaluation formative dans un contexte particulier, marqué par des situations de classes à effectifs pléthoriques, car dans beaucoup de classes de l'École sénégalaise, ils dépassent de loin les seuils de 25 à 30 élèves conseillés par l'UNESCO. Également, pour

¹⁶ Pour plus d'informations sur les études dont je fais référence ici, il est possible de se reporter au Colloque Aix-en-Provence de 2005 (Croce-Spinelli, etc.).

assurer cette fonction formative de l'évaluation, le NPF/ESG (2008) ne donne que des orientations très générales, sans préciser ses modalités de mise en œuvre pour soutenir le développement des compétences des élèves. Dans cette perspective, il semble logique de penser que les acteurs de terrain n'ont pas nécessairement la même représentation, même ceux qui exercent dans un même établissement et qui partagent les mêmes conditions de travail. Ce sont donc les enseignants qui sont responsables de la mise en œuvre de cette fonction formative de l'évaluation, dont la visée de différenciation se heurte au défi des classes pléthoriques.

Au plan de la recherche (cf. section 1.1.3), l'évaluation formative est reconnue comme un puissant levier pour assurer la réussite d'un nombre plus grand d'élèves, compte tenu de son importance dans la régulation des apprentissages qui se joue au cœur des interactions en classe (cf. section 1.2.1.2); elle est ainsi considérée comme une approche fondamentale dans le cadre de l'amélioration des processus d'enseignement/apprentissage (Allal, 1991; Allal & Mottier Lopez, 2005; Black & Wiliam, 1998; 2005; 2009). Elle permettrait aux enseignants de situer la progression des élèves, d'identifier leurs besoins et, par conséquent, d'ajuster leur enseignement en continu pour soutenir les apprentissages. Les auteurs consultés ont documenté sous divers angles les pratiques d'évaluation formative : des stratégies interactives, des techniques de rétroaction, etc.

Toutefois, comme le relève Morrissette (2011) dans sa récente recension des écrits, les recherches sur l'évaluation formative ont surtout adopté une approche normative. À titre d'exemple, l'idée « d'efficacité » retenue par les auteurs (Ammar, 2008; Ammar & Spada, 2006; Lyster, 2004) illustre bien ce jugement de la pratique à l'aune d'une norme extérieure. En outre, plusieurs chercheurs n'intègrent pas le point de vue des enseignants qui sont pourtant les artisans de la mise en œuvre de l'évaluation formative et qui ont un point de vue unique sur ses enjeux et tensions en relation avec le contexte spécifique de la pratique. Enfin, comme j'en ai fait état, il y a un nombre important de propositions théoriques; si elles peuvent se révéler fécondes pour le monde occidental, elles semblent très éloignées des particularités des écoles africaines.

Par ailleurs, quelques études abordent les pratiques avec une posture plus compréhensive, s'étant intéressées à dégager les logiques qui les sous-tendent en donnant une voix aux enseignants du primaire (Morrissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012). La présente recherche s'inscrit dans le sillage de ces études, considérant que le point de vue des principaux concernés

est incontournable pour comprendre leurs pratiques. Elle tient également compte du caractère tacite du savoir-faire enseignant, relevé précédemment avec Rodet (2000) qui évoquait les stratégies de rétroaction qui infiltreraient la pratique pédagogique à l'insu de l'enseignant. L'originalité de la présente étude tient au fait qu'elle cible la classe de français au secondaire.

Également, comme l'a documenté Morrissette (2010a), les enseignants s'y prennent de diverses manières pour assurer la fonction formative de l'évaluation. Mais qu'en est-il des manières de faire dans les classes à effectifs pléthoriques? Sur ce point, les interrogations demeurent encore compte tenu du fait que les pratiques d'évaluation formative dans le contexte des écoles africaines n'ont à peu près pas été examinées, et ce, même si dans plusieurs pays (Burkina Faso, Mali, Sénégal, etc.), les enseignants doivent conjuguer la pratique de l'évaluation formative avec le contexte des effectifs pléthoriques. Sur cette considération, seule la recherche d'O'Sullivan (2006) nous donne quelques indications.

Au Sénégal, si nous voulons savoir comment relever le défi de la qualité des apprentissages dans la discipline du français au niveau de l'enseignement secondaire, il est important de commencer par chercher à comprendre comment font les enseignants de français sénégalais pour soutenir le développement des compétences de leurs élèves par le biais de l'évaluation formative pratiquée dans le cadre de la démarche didactique, en contexte d'effectifs pléthoriques. Dans cette perspective, la première formulation de la question de recherche est la suivante :

Comment, en contexte d'effectifs pléthoriques, l'évaluation formative s'exerce-t-elle au cœur de la démarche didactique des enseignants de français sénégalais, de leurs points de vue ?

Pour aborder cette question, j'ai choisi un éclairage conceptuel sur la relation entre l'évaluation formative et la régulation des apprentissages, deux concepts qui semblent indissociables selon les auteurs consultés (cf. section 1.1.3). Également, le caractère prescriptif et normatif des recherches sur les pratiques enseignantes justifie l'option d'aller puiser au domaine

des savoirs pratiques une posture plus compréhensive, qui reconnaît que les praticiens ont une compréhension en contexte nécessaire à l'étude des questions en lien avec leurs pratiques, ayant construit au fil de l'expérience un savoir-faire viable.

1.2 Le cadre conceptuel

Comme je l'ai souligné, le choix des programmes par compétences a été une étape importante dans le système éducatif sénégalais et la réforme du programme de français au cycle d'enseignement secondaire s'est accompagnée de la promotion de l'évaluation formative dans un contexte marquée par des situations de classes à effectifs pléthoriques. J'ai aussi fait valoir dans la recension d'écrits que l'évaluation formative est intégrée aux processus d'enseignement/apprentissage, et donc, à la démarche didactique. De tels constats justifient ici cet ancrage théorique sur la fonction formative de l'évaluation et ses liens avec la régulation des apprentissages. Aussi, ai-je mis en évidence le fait que les recherches ont davantage analysé les pratiques enseignantes en matière d'évaluation formative des apprentissages à l'aune d'un regard normatif et prescriptif qui sous-tend une conception déficitaire du praticien. La mise en relief de ce modèle d'acteur m'a poussé à me tourner vers le domaine des savoirs pratiques qui reconnaît que les praticiens construisent un savoir-faire dans l'expérience quotidienne et qui conduit à s'intéresser, de manière compréhensive, aux logiques qui sous-tendent leurs pratiques.

Plus précisément, le cadre conceptuel présente dans un premier temps le concept d'évaluation formative, dans son articulation avec celui de régulation des apprentissages ; dans un deuxième temps, il présente le concept de savoir pratique ainsi qu'une typologie qui permet de classer et de nommer les savoirs à l'œuvre dans l'agir professionnel. La relation entre l'évaluation formative et le domaine des savoirs pratiques sera assurée par l'analyse des postures et centrations de l'enseignant-évaluateur, empruntée à Jorro (2000).

1.2.1 Le concept d'évaluation formative

Selon plusieurs, l'évaluation formative se définirait comme un processus interactif situé à toutes les étapes d'une séquence d'apprentissage (Allal & Mottier Lopez, 2005; Black & Wiliam, 1998; Morrissette, 2010a). Dans sa recherche, et à partir de l'analyse de pratiques enseignantes, Morrissette (2010a) délimite le concept au travers de deux processus, à savoir une « définition de la situation » exercée en continu (c'est l'évaluation) et une intervention sur mesure pour soutenir l'apprentissage (le formatif). La chercheuse relève que ces deux processus seraient mobilisés en concomitance au cœur des activités d'enseignement/apprentissage, à la faveur des interactions en classe. En d'autres mots, l'évaluation formative permettrait à l'enseignant et aux élèves de négocier le sens des apprentissages aux travers de leurs échanges, en vue de réguler les apprentissages en cours. Dans cette veine, et dans le domaine de l'enseignement du français plus spécifiquement, Weiss (1993) parle d'« interaction formative » pour signifier l'appréciation et l'amélioration des productions orales comme écrites de l'élève au fil de leur réalisation. Selon cet auteur, les interactions qui engagent l'enseignant et les élèves, voire les élèves entre eux, sont des moments privilégiés pour ajuster continuellement les productions et donner aux activités d'enseignement (i.e. : rédaction du résumé, du texte argumentatif ou de la description) un caractère plus structuré ; d'où la nécessité pour les enseignants de diversifier leurs méthodes. Cazabon (1991) parle dans ce sens de « l'évaluation formative interactive » (p.5) qui, selon lui, aurait opéré une rupture épistémologique importante avec les conceptions traditionnelles de l'évaluation (i.e. : sommative, certificative, etc.). Considérant cette évaluation interactive dans la didactique des langues maternelles, en référence au *Programme-cadre de français, cycle intermédiaire et supérieur* de l'Ontario, Cazabon (1991) relève que les processus pédagogiques de type interactif impliqueraient à la fois la négociation et la construction de sens, une appropriation de l'acte et un investissement partagé des différents acteurs engagés dans l'apprentissage.

En ce sens, tout comme « l'interaction formative » de Weiss (1993), « l'évaluation formative interactive » de Cazabon (1991) favoriserait les apprentissages des élèves. Par exemple, on pourrait en référence à ces deux concepts supposer que dans une classe de français, les élèves peuvent, à partir d'un réseau de communication basé sur des démarches interactives, développer leurs apprentissages dans le cadre d'échanges constructifs, reposant sur le principe de

négociation qui régit la communication en salle de classe.¹⁷ La présente section retrace, en partie, l'évolution du concept d'évaluation formative, pour voir comment les recherches récentes ont permis de dépasser le sens d'un enseignement correctif auquel elle a été assimilée à ses débuts. Il sera aussi question ici de la relation de l'évaluation formative avec la régulation des apprentissages.

1.2.1.1 Les définitions de la fonction formative de l'évaluation

Selon plusieurs études, les enseignants ont, depuis fort longtemps, eu recours à l'évaluation sommative pour « faire le bilan général des réussites en fin d'exercice » (De Landsheere, 1992, p.454). Toutefois, le vocable n'intervient que vers 1967, avec Scriven, à qui on reconnaît la paternité des concepts d'« évaluation sommative » et d'« évaluation formative ». Cependant, comme le souligne d'ailleurs Scallon (1988), les deux vocables avaient été créés par cet auteur « pour désigner des méthodologies particulières d'évaluation des curriculums ou des moyens d'enseignement » (p.10). Ce sera donc Bloom, Hastings et Madaus qui, pour la première fois en 1971, vont transposer ces deux fonctions de l'évaluation à celle des apprentissages des élèves, et ce, dans le contexte de la pédagogie de la réussite. Je m'intéresse ici plus spécifiquement au concept d'évaluation formative.

Les travaux de Bloom et *al.* (1971) sur la pédagogie de la réussite vont inspirer la pédagogie par objectifs. Celle-ci va quant à elle orienter l'évaluation formative vers des activités de remédiation ayant pour but d'amener les élèves à corriger leurs processus « erronés », les procédures de correction consistant, selon Bloom (1979), à « suggérer à chaque élève les connaissances qu'il devrait revoir, à lui fournir des explications plus approfondies à l'aide de cassettes, de cours programmés [...], des livres d'exercices » (p.130). Cependant, des chercheurs ne tardent pas à constater les limites de la pédagogie par objectifs, notamment le risque de confusion entre le comportement et l'action. Par exemple, selon Hameline (1979/1988), la compréhension est une capacité globale qui nécessite que lorsqu'on parle de comportements observables, qu'on distingue ce qui relève de l'action, c'est-à-dire le travail de construction en coopération d'un savoir partagé, de ce qui relève du comportement, c'est-à-dire l'attitude des

¹⁷ Cela rejoint les conclusions des études collaboratives rapportées par Morrissette, Mottier Lopez et Tessaro (2012).

acteurs. Toutefois, il reste que même si l'évaluation formative a depuis été associée à tous les types de pédagogies, la pédagogie de la réussite lui a tout de même donné une impulsion, car nombreux ont été les travaux qui, par la suite, s'y sont intéressés, certains apportant quelques variations autour du concept selon les orientations théoriques retenues. Perrenoud (1998) par exemple, pour se démarquer des cadres restrictifs d'un modèle d'apprentissage unique et des théories savantes et explicites de l'apprentissage, a préféré quant à lui parler « d'observation formative » (p.121). Celle-ci participe d'une logique d'enseignement privilégiant l'idée de fonder la régulation de l'enseignement et des apprentissages sur l'observation fine et individualisée de la situation de chaque élève face à ses apprentissages.

Pour une première mise au point, il convient de préciser que la pédagogie de la réussite concevait l'évaluation formative dans le sens d'un enseignement correctif. Elle préconisait le *feedback* « après-coup » et les actions correctives pour soutenir l'évaluation formative des apprentissages.

Dans un article publié en 2005, Allal et Mottier Lopez (2005) soutiennent que les recherches en langue française ont contribué à un élargissement de la conception de l'évaluation formative. Selon les auteures (2005), loin d'être une phase spécifique ayant lieu à la fin d'une séquence d'enseignement, l'évaluation formative est considérée comme intégrée à chacune des activités d'enseignement/apprentissage. En plus d'occasionner une diversification des moyens d'évaluation, cette conception intégrée favoriserait alors un dépassement des contrôles de type papier-crayon, questionnaires à choix multiples ou fiches de devoir destinés à s'assurer que les élèves ont compris le contenu de la leçon. À ce jour, il convient de noter en référence à la recension récente de Morrissette (2010b), qu'on a dépassé le sens de l'enseignement correctif attaché initialement à l'évaluation formative. L'auteure constate, tout comme Allal et Mottier Lopez (2005), qu'à l'opposé de la conception initiale, l'évaluation formative est menée de façon plus informelle avec des pratiques variées comme l'observation directe de l'enseignant, les échanges entre les élèves au cours de la séquence d'apprentissage, les interactions collectives, soit toutes manières de faire permettant aux enseignants de se donner une représentation de ce que les élèves comprennent ou sont capables d'effectuer en regard des critères de réussite liés à une activité. D'ailleurs, comme l'a fait remarquer Morrissette (2010b), on constate aujourd'hui dans les publications que les recherches commencent de plus en plus à documenter ces

démarches d'évaluation formative informelles, « relevant de stratégies mises en place par l'enseignant dans le flux des interactions en classe » (p.4)¹⁸.

On retiendra donc que les avancées récentes de la recherche sur l'évaluation formative accordent de plus en plus de place aux activités d'évaluation informelles et interactives (Allal & Mottier Lopez, 2005; Morrissette, 2010) dans la construction des compétences des élèves. Dans cette perspective, c'est une conception de l'évaluation continue qui commence à fédérer de plus en plus de chercheurs.

1.2.1.2 L'évaluation formative et la régulation des apprentissages

Comme le relève Morrissette (2010a), la régulation des apprentissages est considérée comme étant une composante essentielle de l'évaluation formative à la suite des rapprochements réalisés par Allal entre les deux concepts à la fin des années 1970. Cependant, comme on le verra, il existe plusieurs conceptions de la régulation, selon la perspective théorique / épistémologique qui encadre son usage.

La conceptualisation la plus connue est celle d'Allal (1979), et s'appuie sur une conception cognitiviste.

- La régulation proactive : elle a lieu au début de l'apprentissage. L'enseignant utilise cette forme de régulation pour ajuster son enseignement en vue de tenir compte des difficultés des élèves.
- La régulation interactive : elle a lieu en cours d'apprentissage. L'enseignant met en œuvre des adaptations continues de l'enseignement afin de mieux aider les élèves.
- La régulation rétroactive : elle a lieu à la fin de la séquence d'apprentissage. L'enseignant y recourt pour améliorer la performance personnelle de l'élève ou favoriser la réussite de tous les élèves.

¹⁸ Pour plus d'informations sur l'évolution de la conception de l'évaluation formative, se référer à Morrissette (2010b).

Cette conception de la régulation des processus d'apprentissage conduit à considérer que des interventions d'aide à l'apprentissage sont mises en œuvre à tout moment de la démarche didactique. Des chercheurs ont balisé cette démarche en identifiant des phases distinctes, qui correspondent aux trois types de régulation proposés par Allal. De fait, Lenoir et al. (2000, cité par Araujo-Oliveira, Lebrun & Lenoir, 2009, p.28) soutiennent que l'intervention éducative se compose de trois phases interreliées : préactive, interactive et postactive. La phase *préactive* se compose de l'ensemble des actions de planification exécutées par l'enseignant. C'est l'étape où l'enseignant définit les objectifs d'apprentissage, choisit les contenus à enseigner, prépare le matériel à utiliser et spécifie les tâches à soumettre aux élèves. La phase *interactive* représente l'étape de la mise en œuvre des éléments planifiés par l'enseignant. C'est le moment de l'intervention pédagogique. Elle se déroule en salle de classe avec les élèves. La phase *postactive* est celle de l'évaluation et de l'analyse de l'ensemble des procédures d'autoévaluation qui suivent l'action de l'enseignant en présence des élèves (évaluation de la mise en œuvre, réflexion sur les « gestes » posés, sur les tâches demandées aux élèves, etc.). De l'avis des auteurs (Araujo-Oliveira et al., 2009), cette dernière comprend deux opérations importantes, à savoir l'analyse critique et la régulation des étapes précédentes¹⁹. Par ailleurs, on trouve d'autres conceptions de la régulation selon les influences théoriques / épistémologiques retenues. Par exemple, selon une perspective béhavioriste, comme dans les travaux de Bloom en relation avec la pédagogie de la maîtrise, l'évaluation formative est orientée dans le sens d'une régulation « externe » de l'apprentissage, c'est-à-dire entièrement contrôlée par un enseignant vu comme acteur central (Bloom, 1998; Allal, 1988). Cette conception pose problème dans la mesure où elle amène à considérer que les processus d'apprentissage de l'élève peuvent être régulés indépendamment de sa volonté, de l'extérieur.

Les travaux d'inspiration (socio)constructivistes proposent une autre vision des choses : au travers des interactions en classe, l'élève se construit une référence (partagée avec l'enseignant) en vue de se représenter à la fois la performance à réaliser et les moyens d'y parvenir (Nunziati, 1990; Vial, 1995; Sensevy & Mercier, 2007). En ce sens, la régulation de l'apprentissage serait ici « interne » et donc liée à l'élève comme acteur principal de son apprentissage et de l'évaluation de celui-ci. La définition que propose Perrenoud (1997, 1998) de

¹⁹ Les auteurs reconduisent ici une logique d'évaluation comme correction, après-coup, en ce sens que la régulation se réalise par un retour sur des apprentissages déjà faits et a lieu à des moments clés de la séquence d'apprentissage.

la régulation se rapprocherait quelque peu de cette conception. Selon l'auteur, la régulation se définirait comme « l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise » (p.102). Cette conception laisse entrevoir une forme de régulation qui se situerait au cœur même des interactions de l'élève avec son environnement et à l'intérieur duquel il déploie lui-même un processus d'autorégulation de ses propres apprentissages. Dans cette perspective, et tel que relevé par Perry et *al.* (2002), l'évaluation formative renvoie aux façons de faire préconisées par l'enseignant pour soutenir l'autorégulation des apprentissages opérée par l'élève.

En somme, la régulation des apprentissages est tantôt vue comme un processus orchestré par l'enseignant qui le contrôle entièrement, tantôt comme un processus orchestré par l'élève, soutenu par l'enseignant. Pour rappel, je conçois l'évaluation formative telle une pratique sociale, c'est-à-dire discursive et située, imbriquée aux activités quotidiennes par le biais de modalités plus ou moins formelles et se réalisant dans le cadre de deux processus qui s'exercent au cœur de la démarche didactique, soit un processus de « définition de la situation » et un d'intervention de soutien aux apprentissages (Morrissette, 2010a). En cohérence, pour cette recherche, je retiens une conception (socio)constructiviste de la régulation des apprentissages selon laquelle :

- les interactions favorisent la construction de références partagées;
- l'élève est le principal acteur de ses apprentissages;
- l'élève régule sa démarche d'apprentissage;
- l'action de l'enseignant soutient la régulation des apprentissages par l'élève.

Ainsi, la conception retenue souscrit à l'idée selon laquelle la régulation ne peut être opérée que par l'apprenant, l'enseignant pouvant favoriser par différents moyens cette régulation susceptible de contribuer au développement des compétences. Comme le notent Allal et Mottier Lopez (2007), c'est notamment par des rétroactions que l'enseignant peut agir sur la régulation des apprentissages par l'élève, en particulier lorsqu'elles portent sur sa façon de réorganiser ses actions. Ces rétroactions peuvent aussi se traduire en appréciations et interrogations et consister en des pistes données à l'élève afin de lui permettre de se guider dans ses réalisations. En ce sens,

la pratique de l'évaluation formative attire aussi l'attention sur le rôle de l'enseignant dans la régulation des apprentissages, un rôle qui peut se décliner selon certaines postures et centrations qu'il adopte, en cohérence avec la fonction de soutien aux apprentissages de l'évaluation formative.

1.2.1.3 Les postures et centrations de l'enseignant-évaluateur

Le concept « d'enseignant-évaluateur » est un terme que j'emprunte à Jorro (2000) qui l'utilise pour rendre compte des différentes postures que l'enseignant peut adopter dans le cadre de sa pratique évaluative. Elle identifie à cet effet quatre postures :

- La *posture de contrôleur* : L'enseignant cherche à favoriser le développement des performances des élèves. Il transmet le savoir de manière expositive et se livre à des évaluations sommatives dans lesquelles il valorise les meilleurs scores. Son discours tourne autour de l'effort, de la réussite, du dépassement de soi.
- La *posture de pisteur-talonneur* : L'enseignant considère sa relation avec les élèves comme le ressort de la réussite. Il instille le goût du savoir et joue au visionnaire en anticipant sur les mouvements de ses élèves. Il découpe le savoir en unités d'enseignement et pratique des contrôles continus et contigus. Son discours tourne autour de la répétition, de la révision, de l'effort et de la persévérance.
- La *posture de conseiller* : L'enseignant se préoccupe des représentations de ses élèves. Il utilise l'évaluation pour réguler l'apprentissage, négocie les critères avec la classe, valorise les réussites, accueille les erreurs. Il conseille et pratique le compagnonnage et réfléchit sur sa pratique.
- La *posture de consultant* : L'enseignant favorise la parole questionnante de l'élève, partage l'accès à la réflexion et se soucie de rester en retrait dans l'émergence du sens. Il accorde à la connaissance une fonction émancipatrice et au savoir une fonction structurante.

Comme on peut le constater, les deux premières postures ont en commun une valorisation du contrôle et accordent un rôle de premier plan à l'enseignant. Elles semblent s'inscrire dans des conceptions plutôt behavioriste et cognitivisme de l'apprentissage. Par ailleurs, les deux dernières postures seraient plus propices à l'acquisition de compétences et à l'autonomisation de l'élève ; l'enseignant est amené à considérer l'acte pédagogique comme l'incessante quête d'une exigence à satisfaire, celle de la réussite de tous les élèves. En effet, il adopte ici la posture d'un

observateur attentif aux difficultés des élèves. Ces postures semblent plus près du (socio)constructivisme et se prêter davantage à la conception retenue de l'évaluation formative qui accorde une part très active à l'élève dans la régulation de ses apprentissages. Par ailleurs, il convient d'envisager que l'enseignant adopte une variété de postures, en fonction des exigences qu'il comprend de chacune des situations qui se présente à lui en classe. Par ailleurs, si Jorro a insisté sur les postures de « l'enseignant-évaluateur », Louis (1999) a plutôt porté l'attention sur les « centrations » de l'agir enseignant. Couvrant un large spectre des problèmes qui se posent aux enseignants dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en classe, notamment la régulation (rétroaction et autoévaluation) ainsi que d'autres aspects comme la motivation ou encore la communication des résultats d'évaluation, l'auteur tire des réponses apportées à un questionnaire sur les croyances à l'égard de l'évaluation des apprentissages trois centrations de leur agir en classe :

- une *centration sur les différences individuelles*, appuyée par le culte de l'excellence, la compétition entre les élèves, l'importance des tests standardisés, des performances individuelles, des notes et de la comparaison de l'élève avec ses pairs;
- une *centration sur les objectifs*, au regard de la qualité de l'enseignement, de leur atteinte par les élèves, de leur importance dans les résultats scolaires et de leur pertinence pour l'évaluation;
- une *centration sur la personne* avec l'exemple d'évaluations personnalisées, adaptées à chacun des élèves et prenant en compte ses habiletés, sa motivation et ses résultats antérieurs. Dans cette perspective, l'évaluation tient compte des conditions d'apprentissage de l'élève.

Même si Louis (1999) valorise plus ou moins la *centration sur les différences individuelles*, en ce qui a trait à la comparaison et la compétitivité, elle cadre tout de même avec la visée de différenciation de l'évaluation formative. La *centration sur les objectifs* entretiendrait certains liens avec l'évaluation formative, compte tenu de leur importance pour orienter la régulation des apprentissages. Toutefois, il faut préciser ici que pour ce qui relève de l'évaluation formative, il ne s'agit pas uniquement d'atteindre des objectifs relatifs aux contenus de la discipline, mais également relatifs à des démarches d'apprentissage. Comme l'explique Cazabon (1991), les objectifs relatifs aux contenus portent sur des tâches, le savoir en un mot, tandis que les objectifs liés aux démarches englobent des aspects relevant du savoir-apprendre. Cette distinction est

importante à retenir ici car l'évaluation formative, selon les auteurs consultés, a pour objets autant les produits de l'apprentissage que les processus. C'est possiblement la *centration sur la personne* qui s'inscrit le mieux dans les visées de l'évaluation formative, en ce qu'elle place l'élève au cœur du processus d'apprentissage. Cela a été abordé précédemment à propos de la régulation, sur la question de la place accordée à l'élève dans les interactions pour l'aider à autoréguler ses propres apprentissages.

Selon les choix théoriques ici retenus, on retiendra qu'un enseignant-évaluateur qui pratiquerait l'évaluation formative serait susceptible d'adopter surtout une posture de conseiller et de consultant, mais peut-être une posture de contrôleur et de pisteur-talonneur, selon les exigences du contexte. Et il en va de même en ce qui concerne les centrations de l'agir enseignant ; elles peuvent aussi varier. Dans une perspective interactionniste, on dirait que les postures et centrations de l'enseignant sont fonction de sa « définition de la situation » (Thomas, 1923), c'est-à-dire de sa compréhension en contexte des situations qui se présentent à lui et qui le conduisent à adopter l'une ou l'autre ou encore à en combiner quelques-unes. Comme nous le verrons, le domaine des savoirs pratiques donne un éclairage sur cet art que les praticiens déploient en situation.

1.2.2 Le domaine des savoirs pratiques

Les travaux de Schön (1983/1994) sont à l'origine de la constitution du domaine des savoirs pratiques. Celui-ci a remis en cause l'idée selon laquelle la pratique professionnelle est le simple lieu d'application de techniques et de modèles préfabriqués par les théoriciens. Il fait valoir deux thèses : celle d'un agir professionnel qui « cacherait » des savoirs construits par chacun dans l'action, d'une part, et celle d'un praticien réflexif²⁰ compétent, qui ferait, à sa manière, de la recherche sur son agir professionnel, d'autre part. De fait, Schön (1983/1994) pave

²⁰ « Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte pratique » (Schön, 1983/1994, p.97).

la voie à un nouveau domaine pour l'étude de divers champs de l'activité humaine, qui peut se prêter à l'étude des pratiques d'évaluation formative des enseignants de français sénégalais.

Dans la présente section, je définis le concept de « savoir pratique », tel que conçu par Schön. Je présente aussi des caractéristiques relevant de la compétence de l'acteur en contexte, notamment sa capacité à agir en fonction de sa « définition de la situation » (Thomas, 1923). Cette section se termine par une présentation d'une typologie qui peut être utilisée pour appréhender les savoirs pratiques, et du choix retenu pour cette recherche en vue de nommer les savoirs mobilisés par les enseignants de français sénégalais lorsqu'ils mettent en œuvre une évaluation formative dans le contexte de classes à effectifs pléthoriques.

1.2.2.1 Le concept de savoir pratique

Selon plusieurs, la pratique d'un acteur renvoie à l'ensemble de ses façons de faire et qui sont porteurs d'intentions. Envisagés sous cet angle, les savoirs pratiques pourraient se définir comme relevant du champ de pratiques d'un acteur qui porte en lui des intentions de transformation de la réalité par son action (Barbier, 2001). Ceux-ci seraient donc ancrés à la fois dans un contexte de pratique et une histoire qui leur confèrent un statut inédit et singulier, et cumulés au fil de l'expérience. Comme je l'ai évoqué précédemment, selon Schön (1983/1994), l'agir professionnel serait composé de savoirs pratiques auxquels l'acteur a recours pour faire face à la complexité de son monde. L'auteur soutient que pour surmonter les défis qu'il rencontre dans sa pratique quotidienne, le praticien a recours non pas à des savoirs scientifiques, c'est-à-dire des modèles appris au cours de sa formation, mais plutôt à des savoir-faire professionnels bricolés – au sens ingénieux du terme dirait Morrissette (2010) – à partir de ses expériences antérieures. Cela laisse entendre que les savoirs pratiques relèveraient de l'expérience de terrain de l'acteur, et qu'ils seraient construits dans l'action, contrairement aux savoirs scientifiques préfabriqués par les théoriciens dans leurs laboratoires destinés à avoir une portée a-contextuelle, de l'ordre de la généralisation. Pour Schön (1983/1994), les savoirs pratiques se construisent donc « sur mesure », pour des situations particulières tissées « d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs » (p.67). Toutefois, précise-t-il, ces savoirs resteraient « cachés » dans l'agir professionnel de l'acteur qui lui-même a souvent du mal à justifier les

choix qu'il pose dans le cadre de ses interventions, ou encore à expliquer les raisons de ses succès ou insuccès; en d'autres mots, il n'a pas toujours conscience que ses actions sont porteuses de savoirs.

Dans cette veine, pensons à la conceptualisation de Delbos (1983), selon laquelle les savoirs du praticien s'organiseraient par « sédimentation » pour former un ensemble de référents uniformes dont il se sert pour faire face à la complexité de son monde et aux phénomènes qu'il y rencontre. Pour soutenir sa conceptualisation, l'auteure prend l'exemple de l'univers des paludiers travaillant dans les marais salant du sud de la Bretagne. Elle montre comment leurs gestes routiniers témoignent d'une certaine « intelligence du métier », c'est-à-dire d'un savoir pratique qui se cacherait derrière leurs façons de faire quotidiennes. À ce propos, elle écrit par exemple que pour le paludier, « seule la rencontre accumulative est signifiante » (p.12), ce qu'on pourrait interpréter comme la symbiose de l'ensemble des éléments qui lui permettrait de donner un sens aux aléas de l'environnement de travail pour agir en conséquence.

En ce sens, on pourrait soutenir que la viabilité du savoir pratique tiendrait à son efficacité immédiate et à son utilité : il doit permettre au praticien de tirer son épingle du jeu face à la complexité du réel avec lequel il travaille. C'est d'ailleurs cet argument que défend Pépin (1994) qui adopte une posture constructiviste pour penser l'éducation, lorsqu'il fait remarquer qu'un des critères distinctifs d'un savoir dit viable, c'est son efficacité pratique. Autrement dit, pour qu'un savoir soit considéré comme viable, il faut qu'il soit utile au praticien en lui permettant de résoudre des situations problématiques. Reprenant l'exemple des paludiers, Delbos (1983) assimilera ce savoir viable à une intelligence du métier ou de la situation, qui leur permet de recourir à des « trucs » et « astuces » pour venir à bout de la complexité des phénomènes (précarité des conditions d'exercice du métier, incertitudes, excessive complexité du réel, incidences climatiques, déterminisme de la nature) qu'ils rencontrent dans leur travail des cellules d'eau salée. Leur savoir-faire résiderait dans leur capacité à donner un sens à un ensemble d'indices qu'ils observent (présence de salicornes, degré de salinité de l'eau, viscosité de l'eau, etc.) et à anticiper leur synergie en termes d'impacts pour les cellules de sel qu'ils travaillent. Il y aurait donc là tout un art qui se développe au fil de l'expérience.

Toutefois, on constatera que Schön (1983/1994) comme Delbos (1983) parlent des savoirs pratiques d'UN acteur. À l'instar de différents auteurs, il serait intéressant de considérer que ce savoir relève également en partie de la collectivité à laquelle le praticien appartient. En effet, comme le proposent les travaux de Morrissette (2010) qui s'appuient sur la théorie de la structuration de Giddens (1987), les « pratiques routinières sont mises en œuvre sur la base d'une sorte de savoir commun, d'un 'réservoir de connaissances' partagées auquel puiseraient les acteurs au quotidien pour agir, mais souvent sans s'en rendre compte » (Morrissette, 2010, p.219). Morrissette (2010) explique que dans le cadre de l'exercice d'un même métier dans un même environnement, il arrive souvent, compte tenu des influences mutuelles qui s'opèrent dans les interactions entre collègues, que les membres soient liés par des conventions tacites qui les amènent à adopter des façons de faire similaires, en ce sens que leurs « savoirs constituent des formes stabilisées d'arrangements entre eux pour permettre des économies de temps, d'énergie et d'autres ressources » (p.219). S'appuyant sur Becker, l'auteure conçoit ces conventions comme des savoirs communs qui se sont révélés fructueux au fil du temps, s'étant ainsi cristallisés en des « manières de faire » partagées.

La posture interactionniste qui informe cette recherche me met sur cette piste, c'est-à-dire que les savoirs pratiques d'un enseignant de français sont également, en partie, ceux des membres de sa communauté de pratique. Il partagerait donc avec le groupe un même répertoire d'actions qu'il intégrerait à sa pratique individuelle. Dans cette perspective, le répertoire d'actions commun constitue un système de représentations collectives qui fait en sorte que les membres d'un groupe professionnel en viennent à définir les situations de la même manière.

En somme, les propositions de Schön (1983/1994), Delbos (1983) ou encore Morrissette (2010) conduisent à considérer que les savoirs pratiques de l'acteur sont :

- construits dans l'action ;
- tacites, c'est-à-dire cachés dans son agir professionnel;
- appréciés par l'acteur pour leur efficacité immédiate ;
- mobilisés en différentes combinaisons pour faire face à la complexité du métier;
- rattachés à la fois à son expérience personnelle et à la fois à sa participation à une collectivité de pratique.

Dans le cadre de cette recherche, les savoirs pratiques des enseignants de français sénégalais seront examinés au regard de cet éclairage théorique. Cependant d'autres caractéristiques du savoir pratique relevant précisément de la compétence des praticiens nécessitent aussi d'être examinées, et c'est ce que je me propose de faire dans la section qui suit.

1.2.2.2 Des aspects relevant de la compétence d'acteur en contexte

Comme l'a relevé Morrissette (2012), en référence aux travaux de Giddens, la compétence de l'acteur renvoie à une marge de manœuvre dont celui-ci jouit compte tenu des ressources dont il dispose pour agir. Elle se définirait alors non pas aux vues d'une norme d'efficacité ou d'expertise, mais plutôt en référence à « un savoir se livrer à ses pratiques quotidiennes » (Morrissette, 2012). Cette conception pragmatique de la compétence mettrait ainsi en relief la capacité d'agir de l'acteur, sa réflexion sur cet agir et son aptitude à en rendre compte lorsqu'il est sollicité. Dans cette perspective, le concept de « définition de la situation » (Thomas, 1923), dont on peut faire le rapprochement avec celui de « conversation réflexive » chez Schön (1983/1994), mérite d'être défini ici pour ses rapports à la pratique de l'évaluation formative.

Le concept de « définition de la situation » a été initialement avancé par Thomas (1923) pour signifier l'analyse que l'acteur fait de la situation à laquelle il est confronté et réfléchit à ce qu'il voudrait faire. Ce concept s'appuie sur l'idée selon laquelle la « réalité » des acteurs ne s'inscrit pas toujours dans des logiques objectives, leur compréhension de la situation guidant leurs actions, particulièrement dans les situations d'interactions avec les autres. Autrement dit, les actions que posent les acteurs sont nécessairement influencées par leur interprétation de la situation. Schön (1983/1994) adopte la même perspective en proposant le concept de « conversation réflexive » qui renvoie à un processus de dialogue de l'acteur avec la situation, qui l'amène à restructurer les problèmes rencontrés, pour « les prendre en considération, apprécier la situation différemment, lui donner un nouvel éclairage pour finalement faire de nouveaux gestes » (p.112). En d'autres mots, les situations qui brisent la routine du praticien l'engagent dans un processus continu d'appréciation de la situation et de modélisation de son action.

Or, comme nous l'avons vu précédemment, la pratique de l'évaluation formative privilégie les interactions des acteurs. Reprenant Becker (1982/2006), la recherche de Morrissette (2010) a relevé que, dans les situations d'interaction et de négociation de sens, « les acteurs agissent en fonction de la façon dont ils définissent les situations, et de l'ajustement de ces définitions à celles des autres » (p. 7). En ce sens, pour comprendre l'agir de l'enseignant en matière d'évaluation formative, on doit prendre en considération la façon dont il conçoit lui-même les situations de classe qu'il rencontre. Dans le cadre d'une évaluation formative en classe de français, la « définition de la situation » (Thomas, 1923) amènerait l'enseignant à décoder les problèmes rencontrés par les élèves et à infléchir les situations d'apprentissage en conséquence. C'est sa « conversation réflexive » avec chaque situation rencontrée qui lui permet de mobiliser des interventions formatives sur mesure. En cela, chaque situation nouvelle appelle une part de créativité afin de modifier son action en fonction des aléas de la situation d'apprentissage, en s'appuyant sur les expériences vécues par le passé, les indices qu'il décode dans la situation présente et ce qu'il anticipe pour le futur. Pour les enseignants de français, par exemple, l'organisation des modes de participation au travail de construction du savoir à partir d'un texte à l'étude peut être une caractéristique du contexte de la pratique qui fait partie de la « conversation réflexive », compte tenu des questionnements que pourrait soulever l'effectif pléthorique (i.e. : comment faire participer tous les élèves ? comment gérer la prise de parole pour éviter qu'un groupe la monopolise ? comment s'ajuster en contexte en fonction des questions et réponses des élèves ? etc.).

Le concept de « définition de la situation » (Thomas, 1923) va donc être particulièrement fécond pour étudier comment l'évaluation formative continue s'exerce au cœur de la démarche didactique. À cette fin, je me dote d'un autre éclairage théorique, soit une typologie qui aide à spécifier les savoirs pratiques qui relèveraient des façons de faire l'évaluation formative des enseignants de français sénégalais.

1.2.2.3 Une typologie du savoir pratique en matière d'évaluation formative

Comme relevé précédemment, la notion de savoir pratique a connu un regain d'intérêt dans les divers domaines de la conduite des activités humaines suite aux travaux de Schön (1983/1994). Reconsidérant ces nouveaux réinvestissements, certains auteurs ont proposé des typologies catégorisant les savoirs pratiques. L'une d'entre elles est particulièrement intéressante pour cette recherche car elle a été dégagée de l'analyse du savoir-faire de terrain d'enseignantes en matière d'évaluation formative.

La typologie du savoir-évaluer de l'enseignant de Morrissette et Nadeau (2011)

Comme je l'ai fait valoir, les enseignants mobilisent des savoirs pratiques qui sont sous-jacents aux manières par lesquelles ils s'y prennent pour « définir la situation » – soit l'évaluation – et agir pour soutenir les apprentissages – soit l'intervention formative. C'est dans cette optique que Morrissette et Nadeau (2011) proposent une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative, à partir de l'analyse des pratiques d'enseignantes québécoises du primaire. Les auteures identifient les six types de savoirs ci-après :

- *savoirs stratégiques* : ensemble des moyens mis en place, par l'enseignant, de manière planifiée pour juger des apprentissages des élèves et intervenir de manière formative;
- *savoirs sur le processus de travail* : relatifs à la régulation de l'enseignement dans l'action par la mise en œuvre d'un savoir-faire l'évaluation formative informelle ; et par des réajustements *in situ* de l'enseignement avec l'ensemble du groupe-classe;
- *savoirs sur les conditions de la pratique* : les éléments qui du point de vue de l'enseignant sont indispensables à la mise en œuvre de l'évaluation formative;
- *savoirs sur les relations* : relatifs aux modes d'interactions avec les autres acteurs impliqués dans le processus d'évaluation formative; ce savoir-interagir exige de l'enseignant une lecture positive de l'erreur de l'élève;
- *savoirs sur la posture* : les manières de faire qui concernent le rapport de l'enseignant aux élèves, avec une attention portée à l'interdépendance des rôles;
- *savoirs théoriques* : relatifs aux principes pédagogiques qui guident les manières de faire l'évaluation formative des enseignants et les principes qu'ils ont dégagés de l'expérience pratique qui fonde leur agir.

La typologie de Morrissette et Nadeau (2011) propose une catégorisation du savoir-faire enseignant qui est spécifique à la mise en œuvre de l'évaluation formative ; elle permet d'appréhender la complexité et le caractère interprétatif d'une évaluation mobilisée dans l'interaction, qu'elle soit instrumentée ou non. De fait, elle offre des éclairages théoriques pour saisir les dimensions didactico-pédagogique (savoir stratégique; savoir théorique), sociale (savoir sur les relations; savoir sur les postures), contextuelle (savoir sur les conditions de la pratique) et organisationnelle (savoir sur les processus de travail) du savoir-faire enseignant en cette matière. Elle sera particulièrement intéressante pour formaliser les savoirs pratiques des enseignants de français sénégalais en matière d'évaluation formative, moyennant certains ajustements rendus nécessaires compte tenu du contexte africain, tel que décrit précédemment.

1.2.3 La question de recherche

Comme souligné précédemment (cf. section 1.1.4) dans la section présentant la première formulation de la question de recherche, l'objet de cette étude est de comprendre comment, du point de vue des enseignants de français sénégalais, l'évaluation formative s'exerce au cœur de leur démarche didactique dans le contexte des classes pléthoriques qui est le leur. Dans cette perspective, j'ai fouillé certains écrits sur la fonction formative de l'évaluation en ciblant plus précisément les études s'étant penchées sur les pratiques en classe (cf. section 1.1.3.2). Leur analyse a permis de faire différents constats, notamment que non seulement la grande majorité des études adoptent une approche prescriptive et normative qui fait peu cas du point de vue des acteurs concernés, comme le relevait déjà Morrissette (2010), mais encore rares sont celles consacrées au contexte des classes pléthoriques africain, et à ma connaissance aucune aux pratiques d'évaluation formative des enseignants de français sénégalais.

Ces constats ont guidé le choix des éclairages théoriques relevant du domaine de l'évaluation formative et d'autres de celui des savoirs pratiques. Ainsi, une partie des éclairages convoqués amène à considérer que la pratique de l'évaluation formative entretient des liens très étroits avec la régulation des apprentissages (cf. section 1.2.1.2) et qu'elle peut se mettre en œuvre selon différentes postures et centrations (cf. section 1.2.1.3), selon la façon dont sont

comprises les exigences des situations rencontrées par l'enseignant. Aussi, une autre partie conduit à appréhender les pratiques d'évaluation formative sous l'angle d'un savoir pratique mis en œuvre au quotidien par les enseignants, « caché » dans leur agir professionnel (Schön, 1983/1994) (cf. section 1.2.2.1). Cet agir est tributaire de leur compétence d'acteurs en contexte, manifestée dans leur « définition de la situation » (Thomas, 1923) ou dans les « conversations réflexives » qu'ils engagent avec celle-ci (Schön, 1983/1994) et dont ils peuvent rendre compte. J'ai également proposé une catégorisation de ce savoir en retenant une typologie définie précisément pour examiner les diverses dimensions impliquées dans la pratique de l'évaluation formative continue. En tenant compte de l'ensemble de ces éclairages, la question de recherche est ainsi reformulée :

Comment les enseignants de français sénégalais s'y prennent-ils pour favoriser la régulation des apprentissages par les élèves au moyen de l'évaluation formative continue qui s'exerce au cœur de la démarche didactique en contexte d'effectifs pléthoriques, selon leur propre point de vue ?

Quelles sont les dimensions spécifiques de leurs conditions d'exercice qui façonnent leurs manières de mettre en œuvre l'évaluation formative ?

En vue d'apporter des éléments de réponse à ce double questionnement, j'ai mis sur pied un dispositif de recherche collaborative qui accorde une importance prépondérante aux points de vue des principaux concernés, soit les enseignants de français sénégalais.

Chapitre 2 - LA MÉTHODOLOGIE

Pour apprécier les choix méthodologiques retenus, il convient de rappeler certains éléments qui constituent la problématique de cette recherche, soit le fil d'Ariane qui synthétise la construction de la recherche. Dans le cadre contextuel (cf. section 1.1.2), j'ai relevé que les enseignants de français sénégalais doivent négocier la pratique de l'évaluation formative dans un contexte de classes à effectifs pléthoriques ; dans la recension d'écrits (cf. section 1.1.3), j'ai souligné la nécessité de recourir à une posture compréhensive en raison de la tendance lourde du caractère normatif et prescriptif des recherches, ce qui a d'ailleurs guidé le recours à des éclairages relevant du domaine des savoirs pratiques (cf. section 1.2.2) ; dans le cadre conceptuel (cf. section 1.2.2.1), j'ai proposé de considérer que les savoirs pratiques de professionnels exerçant le même métier dans un contexte commun constitueraient pour les membres un « réservoir de connaissances partagées » auquel ils puisent au quotidien pour agir (Morrissette, 2010, p.219). Ces différents constats ont aussi leurs implications au plan méthodologique, compte tenu de la façon dont ils ont permis de structurer la question de recherche (cf. section 1.2.3) : ils invitent à accorder une place prépondérante au point de vue des enseignants de français eux-mêmes, à examiner les pratiques d'évaluation formative avec un groupe d'enseignants de français, et à privilégier des modalités d'investigation qui leur permettent d'échanger entre pairs, comme le propose Morrissette (2010, p.61). C'est donc sur ces considérations que je présente dans la suite le type de recherche mené, la démarche de terrain employée et la stratégie analytique qui a été privilégiée.

2.1 Une recherche collaborative de type exploratoire

La présente recherche a pour objet d'analyser les savoirs pratiques d'enseignants de français sénégalais en matière d'évaluation formative, dans un contexte de classes à effectifs pléthoriques. Elle s'inscrit dans le cadre des recherches qualitatives de type exploratoire, soit une « recherche par laquelle on souhaite trouver des choses plutôt que de prouver des choses » (Van

der Maren, 1996, p.13). En ce sens, ma recherche a principalement un but descriptif, visant deux principaux objectifs :

1. décrire les pratiques d'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais en contexte d'effectifs pléthoriques;
2. analyser et formaliser les savoirs pratiques qui en relèvent.

Comme on le verra plus loin (cf. section 2.2.2.), le contexte retenu pour la poursuite de ces objectifs est celui d'une Cellule d'animation pédagogique d'un lycée qui renvoie à une structure de réflexion et de formation pédagogiques composée d'enseignants d'une même discipline, exerçant généralement dans un même établissement. Profiter de ce genre de structure déjà présente dans un établissement pour y conduire une recherche implique le choix d'un format d'investigation qui allie à la fois un volet formation et à la fois un volet recherche. Dans cette perspective, c'est une approche collaborative qui est privilégiée. J'y retiens un modèle d'acteur emprunté aux travaux de Morrissette (2012) qui prend appui sur l'acteur compétent de Giddens (1987) et sur la tradition sociologique de Chicago qui privilégie la prise en compte du point de vue des acteurs dans l'examen des problématiques en lien avec leurs pratiques.

2.1.1 Une approche collaborative comme cadre méthodologique théorique

Selon Desgagné (1997), le développement de la recherche collaborative en éducation est issu du constat fait par plusieurs chercheurs de l'existence d'un fossé entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle. En effet, alors que les praticiens manifestaient le besoin d'être aidés à faire face à la complexité des situations éducatives auxquelles ils sont quotidiennement confrontés (Gitlin, 1990, cité par Desgagné, 1997), l'éloignement entre le monde de la recherche et le milieu scolaire rendait difficile la transposition des connaissances issues de la recherche dans la pratique. Ainsi, en préconisant le rapprochement de ces deux mondes et en privilégiant le point de vue des acteurs concernés – un point de vue éclairé par leur connaissance du contexte de la pratique –, la recherche collaborative cherche à combler cette

lacune en substituant au regard normatif extérieur posé sur les acteurs un regard plus compréhensif, accordant une valeur à leurs points de vue.

On notera chez les chercheurs qui privilégient cette démarche d'investigation (Desgagné, 1997; 2007; Larouche, 2005; Morrissette, 2010) une volonté manifeste de se démarquer des discours théoriques sur le monde de la pratique, pour tenter de comprendre « de l'intérieur » du contexte ce qui supporte les actions des praticiens. Bien qu'elle renvoie à une recherche plutôt classique en sociologie, la tradition de Chicago partage avec la recherche collaborative un intérêt pour les raisonnements pratiques et le sens que les acteurs donnent à leurs actions quotidiennes. La distinction entre les deux approches de recherche est liée au volet de développement professionnel qui est aussi pris en charge par la recherche collaborative, dans la perspective de favoriser des retombées tant pour la communauté scientifique que professionnelle (Lieberman, 1986). Son objet d'étude demeure d'ailleurs étroitement lié aux types de questions posés par les enseignants, notamment des sujets en lien avec les problèmes qu'ils rencontrent dans les classes. Elle présente l'avantage de favoriser le développement d'équipes de collaboration pour la recherche par la création d'un cadre de réflexion et d'action sur les problèmes scolaires (Lieberman, 1986).

Intervenant dans des champs d'application très vastes et dans des contextes variés, la recherche collaborative semble adaptée au sujet de ma recherche. À l'instar de ces auteurs, et m'appuyant sur la précision de Lieberman (1986) qui définit la recherche collaborative comme une recherche *avec* les acteurs, le but de cette recherche est non seulement de produire des savoirs, mais aussi de favoriser le développement professionnel des enseignants sénégalais. Il faut reconnaître que la question de l'évaluation formative en contexte d'effectifs pléthoriques reste pour les enseignants une interrogation à la fois complexe et préoccupante. Comment faire en sorte que l'effectif ne soit pas un obstacle à la pratique de l'évaluation formative ou comment composer avec ce contexte, en maintenant le cap sur l'idée de favoriser les apprentissages par le biais de l'évaluation formative? Voilà une question qui fait l'objet de discussions et de spéculations dans le monde des enseignants de français sénégalais.

2.1.2 La Cellule d'animation pédagogique : le lieu d'entretiens de groupe

Selon Campenhoudt, Franssen et Cantelli (2009), à l'instar des terrains de l'action publique, les terrains de l'action sociale ou du développement sont complexes. Leur étude nécessite l'implication d'une diversité d'acteurs, mais aussi la mobilisation d'une pluralité de niveaux d'intervention et d'interprétation. En outre, une des particularités des phénomènes sociaux, relevée par ces auteurs, est qu'ils se construisent dans la dynamique interactionnelle d'acteurs caractérisés par la diversité de leurs représentations, l'inégalité des ressources dont ils disposent et la divergence des intérêts qui les lient. Abondant dans le même sens, Morrissette (2011) souligne que la recherche contemporaine est aujourd'hui confrontée à des problématiques complexes dont l'éclairage requiert le regard hétérogène des différents acteurs impliqués. Dans cette perspective, l'entretien de groupe (Morrissette, 2011), aussi appelé « méthode d'analyse en groupe » chez Campenhoudt et al. (2009) ou encore « groupes de collaboration » chez Desgagné (2001), semble particulièrement prometteur pour étudier de tels phénomènes sociaux. Il présente l'avantage d'associer au processus de recherche les acteurs concernés par la problématique à l'étude, le croisement de leurs points de vue ayant une plus-value pour éclairer l'objet d'intérêt mutuel (Morrissette, 2011).

Tenant compte de la double préoccupation de formation et de recherche, j'ai retenu pour cette investigation une conception de l'entretien inspirée du paradigme socioconstructiviste. En effet, contrairement au paradigme positiviste empiriste selon lequel les catégories prédéfinies par le chercheur canalisent l'accès à la « réalité » et font de l'entretien un « prélèvement d'informations », dans la perspective d'un paradigme socioconstructiviste, l'entretien est vu comme « un évènement interactionnel, une construction conjointe dans un espace partagé d'intersubjectivité » (Morrissette, 2011, p.15). Dans cette perspective, chercheur et participants collaborent en vue de construire du sens autour d'un objet de préoccupation mutuelle. Reprenant à son compte les propositions de Poupart (1997) et Demazière (2011) sur les entretiens, Morrissette (2011) écrit que « les entretiens sont conçus comme l'un des meilleurs moyens pour coconstruire avec les acteurs le sens qu'ils donnent à leurs conduites, pour investiguer la façon dont ils se représentent le monde, ce qui suppose de reconnaître qu'ils sont les mieux placés pour en parler » (p.13).

Dans la présente recherche, c'est une Cellule d'animation pédagogique qui a servi de « zone interprétative » – l'expression est de Davidson Wasser et Bresler (1996) –, soit d'espace réflexif ayant permis la construction de sens autour de l'objet, nourri des interactions entre pairs, dans un va-et-vient constant entre l'expérience pratique et la réflexion sur cette expérience. La Cellule d'animation pédagogique a été prise telle quelle avec les 14 enseignants qui la composent.

Par ailleurs, dans le contexte de l'école sénégalaise, une Cellule d'animation pédagogique est une structure dirigée par un coordonnateur nommé par les enseignants au début de chaque année. De façon générale, la Cellule travaille sur la base d'un programme d'activités semestriel ou annuel défini par les enseignants eux-mêmes ou de concert avec le conseiller pédagogique itinérant. Elle se regroupe, souvent une à deux fois par mois, pour harmoniser les progressions par niveau, proposer des évaluations standardisées, partager des stratégies et expériences d'enseignement, discuter des préoccupations des enseignants par rapport aux classes tenues, analyser la pratique d'un enseignant à la suite d'une visite de classe pour l'aider à mieux préparer son examen professionnel, etc. Les discussions menées dans le cadre de cette structure ont constitué une occasion de développement professionnel pour les enseignants de français sénégalais, mais également le matériau pour l'analyse des données.

C'est donc cette méthode d'investigation que j'ai préconisée pour cette recherche collaborative. Les entretiens de groupe ont fourni l'encadrement à l'intérieur duquel les enseignants ont exprimé et confronté leurs compréhensions de l'évaluation formative. Ils ont donc rapporté des épisodes d'évaluation formative ciblés dans leur pratique, qu'ils ont explicités et commentés entre pairs. La démarche de coconstruction du savoir s'est jouée au travers des processus de négociation conversationnelle pour valider les pratiques narrées, selon les conventions de la culture professionnelle des enseignants et le contexte de pratique spécifique qui est le leur (Morrissette, 2012).

2.2 La démarche de terrain

Le terrain retenu pour cette recherche est le Lycée de Bambey qui, à l’instar de la plupart des lycées sénégalais qui polarisent un nombre important de collèges d’enseignement moyen (CEM), connaît le problème des effectifs pléthoriques. Je présente ici le Lycée de Bambey pour situer le contexte et l’histoire du terrain de recherche, avant de décliner la méthode préconisée pour susciter les données, soit des interactions à l’intérieur d’une Cellule d’animation pédagogique. J’y présente les modalités de la collaboration négociée avec les enseignants, soit l’organisation en groupes, pour favoriser une meilleure gestion du temps à consacrer aux activités.

2.2.1 Le terrain de la recherche : le Lycée de Bambey

Le Lycée de Bambey est situé à Bambey, ville dans la région de Diourbel au Sénégal. Il relève de l’Inspection Académique de Diourbel et polarise plus d’une quinzaine de collèges d’enseignement moyen dont il reçoit les élèves qui entament leur cycle d’études secondaires. Il compte 35 salles de classes pour un effectif qui tourne autour de 2800 - 3000 élèves (âgés entre 17 et 19 ans), encadrés par un peu plus d’une quarantaine d’enseignants dont 14 en français.

Entre 2010 et 2012, le Lycée a vécu une situation exceptionnelle. Il a reçu beaucoup plus d’élèves que prévu et cela a posé un énorme problème de gestion des effectifs par classe, surtout pour les niveaux de 2nde et 1^{re}. Le nombre d’élèves en moyenne par classe avoisine 60 élèves. Pour permettre à tous les élèves d’avoir accès à leurs enseignements, le Proviseur a créé un système de fonctionnement qu’il a négocié avec les enseignants, celui de « Journée continue double flux ». Habituellement, les cours sont organisés sur un horaire de 8 h – 12 h pour la matinée et 15 h – 19 h pour l’après-midi. Avec le nouveau système²¹, certains cours ont été programmés entre 12 h – 14 h, sans que les premiers horaires aient à connaître de modifications, et pour certaines classes le nombre d’heures de cours par semaine (qui tourne entre 2 h et 6 h

²¹ À un autre niveau, il faut souligner que le système de « Journée continue double flux » a aussi poussé les familles à s’ajuster aux nouveaux horaires du Lycée, car habituellement les élèves prenaient le repas de midi en famille avec parents, frères et sœurs, tous ensemble, à la même heure, au même endroit et autour du même plat.

selon la discipline) et par matière a été revu à la baisse de 30 min ou de 60 min de temps. Ce contexte particulier s'est aussi invité quelques fois dans les échanges à l'intérieur de la Cellule.

2.2.2 Les activités pour susciter les données

La démarche de terrain s'est étalée sur quatre (4) mois et s'est déroulée en collaboration avec les enseignants de la Cellule d'animation pédagogique de français du Lycée de Bambey. Ainsi, étant donné que cette recherche a profité de cette structure déjà en place pour la collecte des données, les participants à la recherche n'ont fait l'objet d'aucune sélection; la Cellule a été prise telle quelle, avec les 14 enseignants de français qui se sont engagés volontairement, après avoir lu, compris et signés le formulaire de consentement. Un des intérêts de leur participation est lié au fait que la démarche de recherche s'inscrit en partie dans le prolongement de leur travail en Cellule d'animation pédagogique (i.e. : échanges autour de leurs préoccupations pédagogiques mutuelles). La recherche a donc offert un encadrement favorable à leur développement professionnel (i.e. : coconstruire ensemble le savoir). Un autre intérêt de cette participation est à relier au fait que la recherche n'a pas ajouté une journée de travail supplémentaire (i.e. : je me suis conformé à la journée dégagée par l'administration pour les rencontres de la Cellule suite aux propositions des enseignants eux-mêmes). Le Tableau 1 ci-dessous présente les 14 enseignants de français du secondaire (PFS²²) ayant participé à la recherche.

²² PFS : J'utilise ce sigle pour signifier Professeur de Français du Secondaire sénégalais.

Tableau 1 Le profil des 14 enseignants de français

Nom	Genre	Nombre d'années d'expérience	Niveaux enseignés
PFS1	H	10	2nde, 1re & Terminale
PFS2	H	8	2nde, 1re & Terminale
PFS3	H	14	1re & Terminale
PFS4	H	14	2nde, 1re & Terminale
PFS5	H	4	2nde & Terminale
PFS6	H	7	2nde, 1re & Terminale
PFS7	F	2	2nde & Terminale
PFS8	F	9	Terminale
PFS9	H	3	2nde, 1re & Terminale
PFS10	H	11	2nde, 1re & Terminale
PFS11	H	7	2nde, 1re & Terminale
PFS12	H	12	1re & Terminale
PFS13	H	5	2nde & 1re
PFS14	H	15	2nde, 1re & Terminale

Ces 14 enseignants ont été conviés à six (6) rencontres de groupe (qui ont été enregistrées audio) étalées entre novembre 2012 et février 2013. Le Tableau 2 synthétise les six rencontres de la démarche de recherche collaborative, avec le calendrier suivi.

Tableau 2 : Les six rencontres de la démarche collaborative

Étapes selon Desgagné (2007)	Rencontres		Objet		Déroutement	
	N°	Dates	Activités	Définitions	Contribution individuelle entre 10mn et 15mn/enseignant	Contribution collective entre 20mn et 25mn/narration
Cosituation (novembre 2012)	1	30 novembre 2012	Négocier le contrat collaboratif	S'entendre sur un mode de dire et de faire avec les enseignants de français qui participent à la recherche.	Mettre les enseignants en confiance en leur expliquant le but de la recherche et le formulaire de consentement Déterminer l'orientation à donner aux interventions S'entendre sur les activités réflexives Recueillir les conceptions spontanées des enseignants sur leurs pratiques d'évaluation formative Premiers essaie de narration et d'analyse en groupe	
Coopération (décembre – janvier 2013)	2	14 décembre 2012	Études de texte	Exercice oral d'explication, d'analyse et d'interprétation du sens d'un texte littéraire qui prend la forme d'une négociation du sens dans des interactions entre élèves /enseignant, élèves/ élèves.	L'enseignant raconte dans les détails sa pratique en faisant : 1-Focus sur les temps forts de l'évaluation formative 2-Focus sur les incidents critiques rencontrés 3-Focus sur la définition de la situation et les actions menées	Analyse en groupe de chacune des pratiques racontées : Interprétations Commentaires Interrogations etc.
	3	21 décembre 2012	Commentaire de textes littéraires	Exercice écrit, d'analyse argumentée et d'interprétation illustrée d'un texte littéraire suivant une méthode bien précise.	L'enseignant raconte dans les détails sa pratique en faisant : 1-Focus sur les temps forts de l'évaluation formative 2-Focus sur les incidents critiques rencontrés 3-Focus sur la définition de la situation et les actions menées	Analyse en groupe de chacune des pratiques racontées : Interprétations Commentaires Interrogations etc.
	4	11 janvier 2012	Dissertation littéraire	Exercice écrit, de réflexion critique en vue d'apporter une réponse argumentée à un problème posé dans un sujet donné. Il comprend trois parties : introduction, développement, conclusion.	L'enseignant raconte dans les détails sa pratique en faisant : 1-Focus sur les temps forts de l'évaluation formative 2-Focus sur les incidents critiques rencontrés 3-Focus sur la définition de la situation et les actions menées	Analyse en groupe de chacune des pratiques racontées : Interprétations Commentaires Interrogations etc.
	5	25 janvier 2013	Pratiques inavouées	Pratiques exceptionnelles qui ne cadrent pas avec celles prescrites, mais considérées par les enseignants comme « efficaces » dans la mise en œuvre de l'évaluation formative. Ces pratiques sont tenues pour de petits secrets de classe, jamais mis en œuvre en cas de visite d'un inspecteur.	L'enseignant raconte dans les détails sa pratique en faisant : 1-Focus sur les temps forts de l'évaluation formative 2-Focus sur les incidents critiques rencontrés 3-Focus sur la définition de la situation et les actions menées	Analyse en groupe de chacune des pratiques racontées : Interprétations Commentaires Interrogations etc.
Coproduction (février 2013)	6	13 février 2013	Coproduction	Rétroaction du chercheur des contributions des enseignants à propos de leurs façons de mettre en œuvre l'évaluation formative dans les activités ciblées.	Le chercheur présente une maquette synthèse des manières de mettre en œuvre l'évaluation formative rapportées par les enseignants selon les activités ciblées.	Les enseignants examinent la maquette, apportent des corrections et des compléments à chacune des manières relevées par le chercheur avant de valider l'ensemble.

Comme on peut le constater dans le Tableau.2, les enseignants de français ont été conviés à 6 rencontres. Le déroulement des rencontres est inspiré de la démarche de recherche collaborative de Desgagné (2007) conceptualisée autour de trois étapes. La première rencontre correspond à l'étape dite de *cosituation* ou d'élaboration du contrat de communication sur le projet; elle a permis aux enseignants d'anticiper les modalités de la recherche/formation, i.e. que nous avons convenu ensemble d'un mode de dire et de faire déterminant l'orientation des interactions et de la réflexion.

Nous avons eu six (6) rencontres, suivant un calendrier négocié avec les enseignants (cf. Tableau.2). Chacune d'elles a duré entre 3 h 30 et 4 h dans la salle Foyer réservée aux réunions des Cellules d'animation pédagogique. Nous avons retenu la journée du vendredi, qui est réservée à la Cellule. Les échanges ont porté sur trois types d'activités d'enseignement :

- une activité d'enseignement d'exercice oral (i.e. : Études de texte);
- deux activités d'enseignement d'exercice écrit (i.e. : Commentaire de texte et Dissertation);
- des pratiques inavouées ou exceptionnelles²³.

Compte tenu des contraintes de temps et du nombre d'enseignants (14 enseignants), j'ai négocié une façon de procéder qui a permis à chacun de raconter sa pratique d'évaluation formative dans une activité d'enseignement d'un exercice oral et une activité d'enseignement d'un exercice écrit. Les enseignants ont choisi de se répartir en trois groupes de sept (07) :

- Groupe 1 : a choisi de nous rapporter des épisodes de pratiques d'évaluation formative vécus en classe avec les élèves en Dissertation et Études de texte;

²³ Cette activité a été proposée par les enseignants qui trouvaient qu'ils s'adonnaient quelquefois à des pratiques qui bien que pertinentes au plan de la mise en œuvre de l'évaluation formative, ne sont pas encadrées par les normes qu'ils ont apprises en cours de formation. Pour eux c'est surtout « des moments d'enseignement en toute liberté ».

- Groupe 2 : a choisi de nous rapporter des épisodes de pratiques d'évaluation formative vécus en classe avec les élèves en Commentaire de texte.
- Groupe 3 : a choisi de nous rapporter des épisodes de pratiques inavouées. Ce groupe ouvert à tous les enseignants a été composé de 6 enseignants qui avaient tenu à partager une expérience de classe qu'ils avaient trouvée exceptionnelle.

Les groupes n'ont cependant pas été séparés. Tous les enseignants se retrouvaient ensemble à toutes les 6 rencontres. Cette organisation en groupe est préconisée pour pouvoir accorder plus de temps à chacune des activités. Ainsi, la contribution individuelle de chaque enseignant a duré entre 10 et 15 min et la contribution collective environ 20 à 25 min. Par journée de rencontre, sept (7) enseignants apportent une contribution individuelle, analysée ensuite par le groupe.

Lors de la première rencontre (étape dite de *cosituation*), en plus d'échanger autour du formulaire de consentement²⁴, nous nous sommes entendus sur les activités réflexives à conduire dans le cadre des échanges de la Cellule afin de réfléchir aux pratiques d'évaluation formative dans les classes à effectifs pléthoriques. Également, lors de cette première rencontre, j'ai recueilli les conceptions spontanées²⁵ des enseignants de français sur leurs pratiques d'évaluation formative.

Les cinq (5) autres rencontres (cf. annexe 1, p.140) ont été consacrées aux étapes dites de *coopération* et de *coproduction* (Desgagné, 2007). Selon Desgagné (2007), ces étapes sont « le moment de rencontre où se coconstituent les données de la recherche dans l'interaction entre les chercheurs et les praticiens » (p.91), autour d'activités réflexives. L'étape de *coopération* correspond ici à la phase où les enseignants ont globalement rapporté des épisodes tirés de leur pratique et où j'ai adopté une posture compréhensive (i.e. : ne pas juger la pratique) pour

²⁴ J'ai remis aux enseignants le formulaire de consentement deux semaines avant cette première rencontre.

²⁵ Ici, la notion de « conceptions spontanées » doit être comprise à l'instar de la définition qu'en propose Larochelle (2004, dans Morrissette, 2010): « On parle de conceptions spontanées lorsqu'on fait référence aux conceptions qu'a construites une personne au fil de ses expériences physiques, affectives, cognitives, sociales, etc. » (p. 81). L'auteure renvoie à la définition de Piaget selon laquelle une conception spontanée est liée à la possibilité qu'a une personne de donner une réponse déjà formulée ou formulable, pour laquelle elle n'a pas besoin de réfléchir. En ce sens, les conceptions spontanées d'une personne sont liées à un sujet qui n'est pas nouveau, sur lequel elle a déjà réfléchi. Ainsi, tel que le souligne Larochelle, l'idée de spontanéité ne réfère pas à l'absence de réflexion antérieure, mais plutôt à l'absence d'un cadre formel de sollicitation. Cette définition, dont l'épistémologie est constructiviste, s'oppose au sens plus empiriste selon lequel les conceptions spontanées d'une personne sont souvent regardées comme des « préconcepts », des concepts immatures ou incomplets.

accompagner la production de leurs récits. Il s'agit là d'une étape délicate pour le chercheur qui doit, pour ne pas imposer un sens à l'objet à coconstruire, adopter une attitude de flexibilité et une démarche d'accompagnement compréhensif (Lofland, dans Morrissette, 2012).

Ayant conduit moi-même les entretiens de groupe, j'ai utilisé un microphone et une tablette numérique pour enregistrer les échanges, afin d'en garder une trace. J'ai aussi pris des notes pour guider et préparer les questions d'éclairage ou de relance. La démarche de sollicitation des données s'est appuyée sur un guide d'entretien (cf. annexe 2, p.141). Par exemple, pour solliciter la narration de la pratique, j'ai demandé à chacun des enseignants : « *Racontez-moi une expérience de pratique d'évaluation formative que vous avez vécue en classe avec vos élèves* ».

Les enseignants ont apporté individuellement une description détaillée de leurs façons de faire l'évaluation formative en salle de classe dans des activités comme l'étude de texte, la dissertation littéraire et le commentaire de texte. Lors du 5e entretien de groupe les enseignants ont parlé de pratiques « inavouées » – selon le mot des enseignants –, portant sur la manière dont ils introduisaient l'étude d'une œuvre intégrale (*Phèdre* de Jean Racine) ou d'un mouvement littéraire (i.e. : Surréalisme). Ils ont présenté de façon individuelle un compte-rendu de leurs pratiques exemplaires de régulation des apprentissages. L'exemplarité est à comprendre au sens de Desgagné (2005), c'est-à-dire non pas en termes de « meilleures » pratiques, mais plutôt en termes d'exemples de pratiques typiques. Aussi, les enseignants ont rapporté des incidents critiques (Woods, 1992) survenus dans les interactions, c'est-à-dire des événements qui brisent la routine de la classe, et qui sont donc susceptibles d'engager les enseignants dans une « conversation réflexive » visant à traiter la situation.

Par ailleurs, étant donné l'harmonisation des progressions au niveau régional²⁶, j'ai laissé aux enseignants une certaine marge de manœuvre par rapport aux choix des genres littéraires (Roman, Poésie, Théâtre, Conte, Nouvelle, Fable, etc.) et des mouvements littéraires (Humanisme, Classicisme, Réalisme, Romantisme, Naturalisme, Parnasse, Symbolisme, Surréalisme, Négritude, etc.) pour les exercices retenus. Les narrations ont donc pour la plupart porté sur deux genres littéraires, soit le roman et la poésie. Les enseignants ont décidé de ne pas parler de l'exercice de résumé suivi de discussion, ainsi que de l'exposé oral, pour se concentrer

²⁶ Les enseignants de français d'une même Inspection d'Académie se retrouvent au début de l'année pour déterminer les éléments du programme à enseigner avant une période donnée afin de pouvoir faire des évaluations standardisées.

davantage sur les exercices qui les préoccupent le plus (études de texte, dissertation, commentaire). En effet, ils ont souligné que l'étude de texte les intéresse, en ce sens qu'elle leur permet non seulement de satisfaire une exigence du programme de français, mais aussi de susciter chez les élèves le goût de lire. Quant à la dissertation et au commentaire, partant de leurs expériences comme correcteurs aux examens du baccalauréat, les enseignants ont déclaré qu'il s'agit des deux exercices littéraires dans le cadre desquels les élèves ont le plus de difficultés. Aussi dans les examens professionnels nationaux, l'un ou l'autre de ces deux exercices est souvent proposé. Ce qui fait que, de leur point de vue, si l'on se soucie de la réussite des élèves – au sens large du terme –, il est nécessaire de mieux les préparer dans ces exercices.

Une interprétation collective inspirée de l'« analyse en groupe » de Campenhoudt et *al.* (2009) a été sollicitée à partir de la question : « *Quelles réflexions (interprétations, commentaires, interrogations, etc.) vous inspire la pratique racontée ?* »

Ainsi, en suivant la démarche interprétative collective des praticiens, j'ai tenté de canaliser avec souplesse leurs interactions autour des événements issus de leur expérience par le moyen de questions d'explicitation davantage axées sur le *comment* de la pratique d'évaluation formative, afin de leur faire décrire leurs pratiques en contexte d'effectifs pléthoriques. Cette démarche a été de mise pour les quatre (4) rencontres de l'étape de *coopération*. Toutefois, j'ai aussi suivi le pouls du groupe, par une analyse continue des entretiens. Cela m'a amené à modifier la planification initiale²⁷, car selon la tradition sociologique de Chicago, les choix méthodologiques ne sont pas verrouillés à l'avance, le principe étant de rester sensible à l'évolution du terrain, aux opportunités qui se créent, voire à la redéfinition de l'objet en cours de démarche.

La sixième rencontre coïncide avec l'étape dite de *coproduction*, pendant laquelle les résultats de la recherche ont fait l'objet d'une validation par les enseignants-collaborateurs. Au cours de cette rencontre, je leur ai présenté un tableau-synthèse des pratiques considérées comme exemplaires avec les incidents critiques relatés, ainsi que les savoirs pratiques – une première version de leur formalisation – qui relèvent de leurs façons de faire l'évaluation formative. Cette

²⁷ Par exemple, à la troisième rencontre qui a été retardée par une discussion des enseignants de l'établissement par rapport au suivi d'un mouvement de grève, nous avons dû changer dans la procédure habituelle. J'ai proposé aux enseignants d'écouter deux narrations et de faire l'analyse en groupe par la suite. Ce qui s'est révélé très intéressant en termes d'analyse comparative.

première maquette (cf. section 2.4.1, Figure 2) a fait l'objet d'une appréciation des enseignants qui ont apporté quelques compléments.

Par ailleurs, le volet développement professionnel a été assuré de deux façons complémentaires. D'une part, en entendant les contributions individuelles, les enseignants ont eu accès au savoir pratique de leurs pairs sur la mise en œuvre de l'évaluation formative, comme par exemple organiser la classe de façon à mettre l'effectif élevé d'élèves au service des apprentissages. D'autre part, les contributions collectives ont permis à chacun d'eux de développer une distanciation critique vis-à-vis de ses propres façons d'agir, comme par exemple proposer des modèles aux élèves ou encore mettre de l'avant l'argument d'autorité pour trancher dans des situations où les élèves ont des opinions divergentes.

2.3 La transcription des entretiens de groupe

L'organisation des séances en deux phases, soit une contribution individuelle (un enseignant raconte son épisode d'évaluation formative) et une contribution collective (le groupe analyse la pratique racontée), a permis de déclencher toute la dynamique de partage (narration – écoute – échanges), donnant accès aux points de vue négociés des acteurs. La retranscription des différentes contributions des enseignants sous forme de verbatim a constitué les données de l'analyse.

Pour ce qui concerne la retranscription des entretiens, les points de vue des chercheurs varient. Par exemple Kaufman (1996) préconise de travailler directement à partir des enregistrements. De son point de vue, la retranscription fait perdre du relief à la parole des acteurs, en ce sens que seuls les passages jugés intéressants sont couchés par écrit. Beaud (1996), par contre, recommande de transcrire intégralement les entretiens. Il insiste sur la nécessité de le faire le plus littéralement possible en cherchant à conserver la lisibilité du texte et à rester fidèle au discours des acteurs en vue de mieux guider l'analyse. J'ai donc opté pour cette deuxième solution. De fait, la transcription d'un entretien de groupe de trois heures a pris parfois entre 24 h et 30 h de travail.

Dans cette perspective, des conventions de transcription ont été adoptées, soit un ensemble de codes permettant de représenter les divers aspects de la langue. La version proposée par Billig (dans Morrissette, 2010, p.94) a été retenue. Le Tableau 3 présente ces conventions.

Tableau 3 Les conventions de transcription

SIGNES	SIGNIFICATIONS
[inaudible]	intervention collective inaudible
[inaudible]	intervention inaudible d'un participant
...	phrase non terminée, idée laissée en suspens
(.)	longue pause dans le débit
//	coupure de la parole
[mot]	mot laissé dans l'explicite, interprété par le chercheur pour faciliter la compréhension d'un échange
[...]	lorsque employé dans la colonne de gauche des verbatim à la place des symboles utilisés pour désigner les enseignants (PFS1, PFS2, PFS, etc.), désigne un mot, une expression ou une phrase dite par tous les enseignants de façon simultanée
[...]	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

2.4 L'approche analytique : une posture hybride

Dans leurs travaux, Demazière et Dubar (1997), considérant la parole des acteurs comme une action langagière, ont dégagé trois postures possibles du chercheur par rapport à celle-ci. La première posture dite *illustrative* renvoie à celle du chercheur qui utilise, de façon sélective, la parole des acteurs pour justifier ou prouver sa démonstration. Cette posture ne saurait ici convenir, étant donné les fondements théoriques de la tradition de Chicago qui s'attachent à « rendre compte et à tenir compte » (Poupart, 2011, p.181) de la perspective des acteurs dans l'appréhension des problématiques qui les concernent. La seconde posture dite *restitutive* est celle

du chercheur qui considère que la parole des acteurs est suffisamment transparente et qu'elle est porteuse d'un sens en elle-même. La troisième posture dite *analytique* est celle qu'adopte le chercheur qui considère que la parole des acteurs a besoin d'un accompagnement interprétatif qui permet de produire méthodiquement du sens, en fonction de son projet théorique.

J'ai opté pour un traitement des données inspiré de l'analyse de contenu et retenant une posture hybride, c'est-à-dire restitutive et analytique, selon deux registres d'analyse inspirés de l'approche analytique en deux mouvements développée par Morrissette (2010).

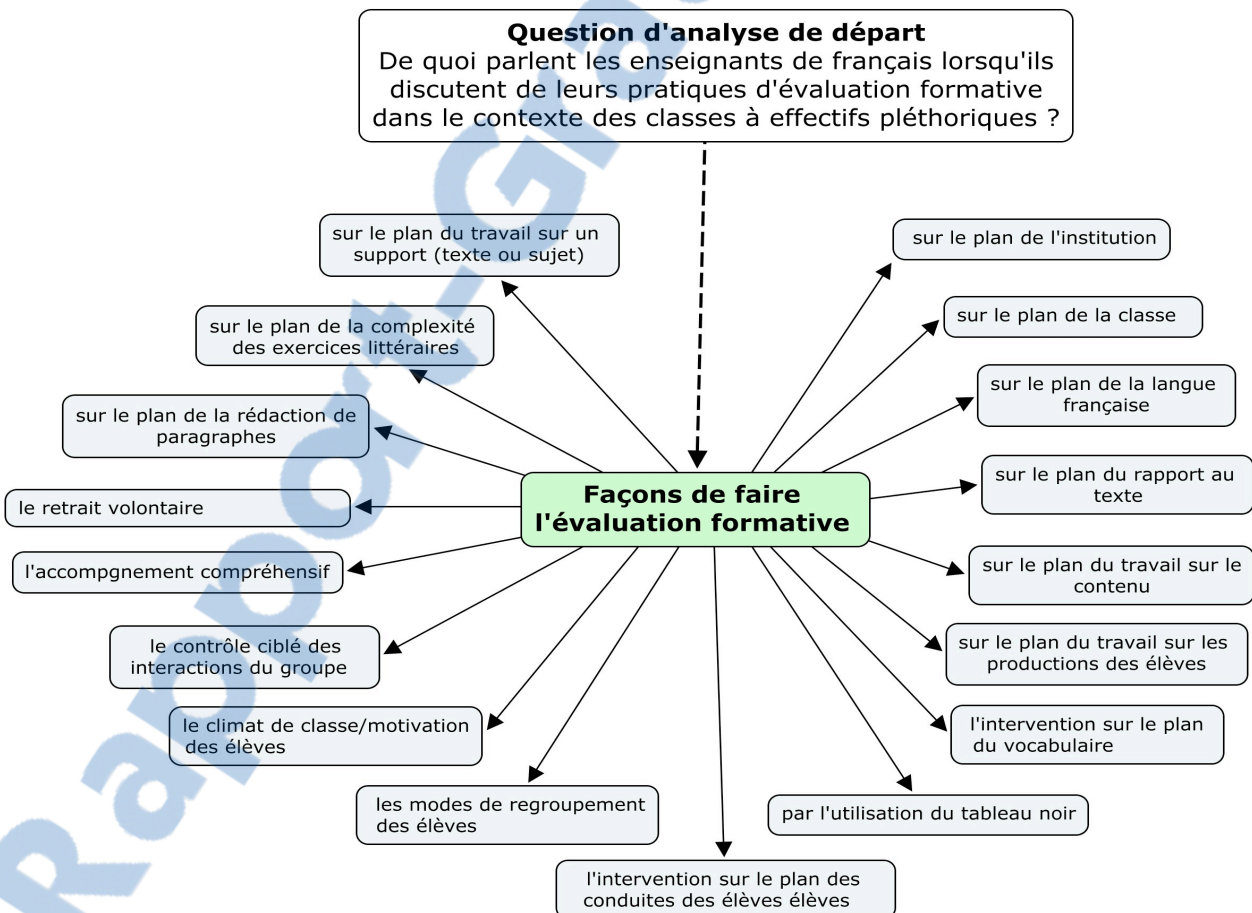
2.4.1 Une posture restitutive comme premier registre d'analyse

Il s'agit ici de procéder à une description des données collectées afin de dégager leur richesse au plan qualitatif. À cette fin, j'ai privilégié une posture dite *restitutive* (Demazière et Dubar, 1997) qui procède d'une conception du praticien qui prend racine dans la perspective interactionniste. En effet, les interactionnistes soutiennent l'idée de la nécessité de prendre en compte l'analyse des acteurs parce qu'ils « ont une connaissance de l'intérieur de leur réalité et qu'ils sont capables de réflexivité » (Poupart, 2011, p.184). En ce sens, la posture restitutive est similaire au rôle de porte-parole de l'ethnométhodologue que Garfinkel (1967) définit comme faire « le compte-rendu des comptes rendus que les membres effectuent constamment dans le cours de leurs actions » (Demazière et Dubar, 1997, p.25). Le premier registre d'analyse suit cette démarche restitutive comme premier mouvement analytique, afin de décrire les façons de faire des enseignants de français sénégalais, selon leurs propres points de vue; j'y reviens (cf. Chapitre 3).

Le travail de catégorisation du contenu des discussions menées par les enseignants de français s'est donc réalisé au fur et à mesure, à la suite de la transcription de chacun des entretiens de groupe. Un premier travail d'analyse a consisté à engager un processus de catégorisation ouvert (i.e. : pas de catégories retenues *a priori* qui auraient découlées du cadre conceptuel), laissant les entretiens jeter leurs propres éclairages, à partir de la question suivante : « de quoi parlent les enseignants de français sénégalais lorsqu'ils discutent de leurs pratiques

d'évaluation formative?²⁸ » Cette question a permis de dégager plusieurs sous-catégories regroupées autour de la grande catégorie les « façons de faire l'évaluation formative ». La lecture du verbatim du premier entretien de groupe a d'abord permis de relever 7 catégories provisoires (i.e. : l'état des lieux sur l'institution; l'état des lieux sur la classe; les difficultés liées à la langue française; les difficultés liées la rédaction de paragraphes; le travail de construction du savoir à partir du support texte/sujet; le travail de construction du savoir à partir du contenu; le contrôle ciblé des interactions du groupe). L'analyse de l'ensemble des verbatims des 5 entretiens de groupe a permis de dégager au total 17 catégories (cf. Figure 1) rattachées à la première grande catégorie « façons de faire l'évaluation formative », jusqu'à saturation (Laperrière, 1997).

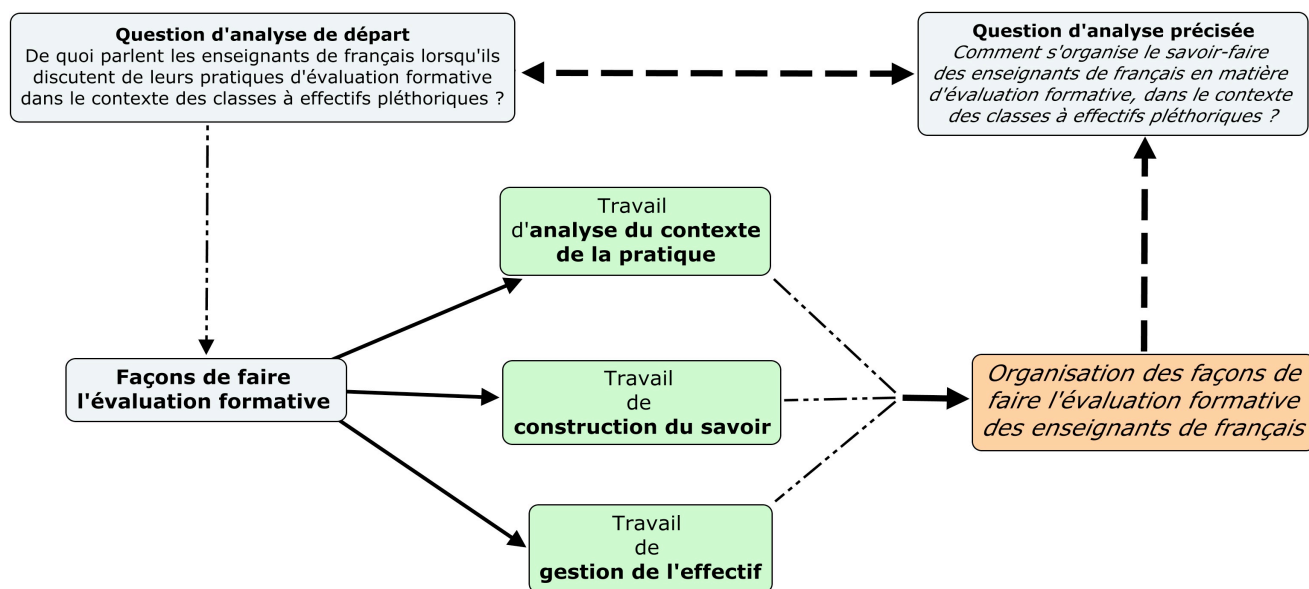
Figure 1 : Les 17 catégories attachées à la catégorie Façons de faire.



²⁸ Cette question empruntée à Morrissette (2010a, p.97) est adaptée au contexte de ma recherche. Dans la thèse de Morrissette, on la retrouve sous le format suivant : « de quoi parlent les enseignantes lorsqu'elles discutent de leurs manières de faire l'évaluation formative ? »

Un deuxième travail d'analyse a consisté à faire des regroupements parmi les 17 thèmes, à partir des mots qui revenaient le plus souvent dans le discours des enseignants. Trois noyaux de sens ont ainsi été dégagés, à partir d'une reformulation de la question de départ ainsi précisée : « comment s'organise le savoir-faire des enseignants de français en matière d'évaluation formative, dans le contexte des classes à effectifs pléthoriques? ». Ces noyaux de sens sont ici considérés comme trois dimensions de leur savoir-faire en matière d'évaluation formative: un travail d'analyse du contexte, un travail de construction du savoir et un travail de gestion de l'effectif. La Figure 2 ci-dessous schématise le travail analytique ayant conduit à l'émergence de ces trois dimensions.

Figure 2 : Les trois dimensions du savoir-faire des enseignants de français sénégalais



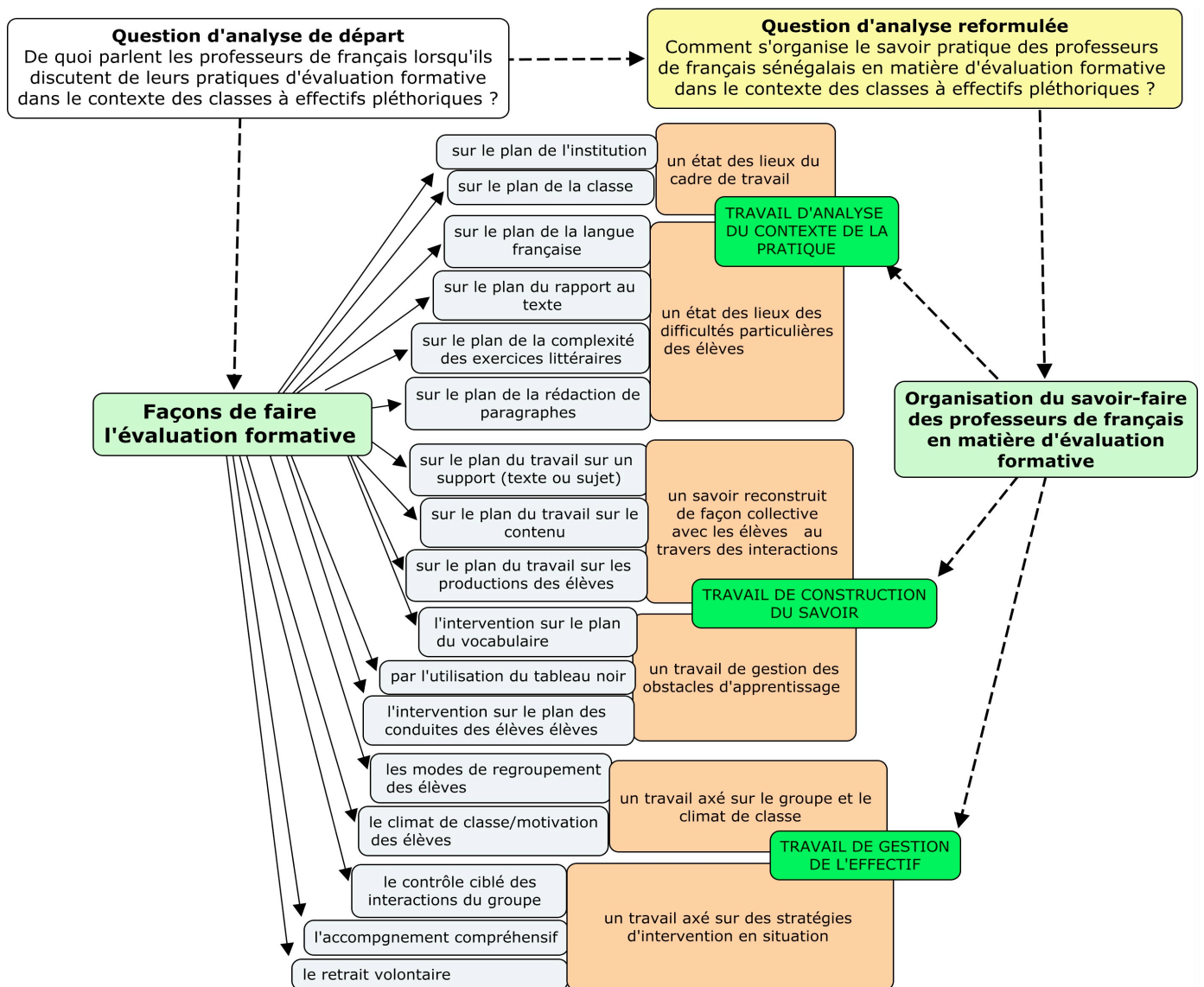
Pour valider ce processus de catégorisation, lors du 6e entretien de groupe, j'ai remis aux enseignants de français la liste des catégories dégagées de leurs discussions à propos de leurs façons de faire l'évaluation formative et je leur ai demandé d'attacher chacune d'elle à un extrait de verbatim. Lors des entretiens de groupe, les enseignants ont identifié ces extraits comme des interventions ayant une visée formative (i.e. : des actions visant à aider les élèves à surmonter des obstacles d'apprentissage). Ce travail a donné les résultats consignés dans la Figure 3 ci-dessous :

Figure 3 : La validation de la catégorisation des façons de faire des enseignants de français



Combinant les trois dimensions du savoir-faire l'évaluation formative avec les extraits de verbatims, j'ai représenté, sous une forme schématique réalisée avec le logiciel CmapTools, mes interprétations pour les valider auprès des enseignants. La Figure 4 ci-dessous produite à partir des verbatims constitue une version améliorée de ce premier exercice de mise en forme des façons de faire l'évaluation formative des enseignants de français sénégalais en contexte d'effectifs pléthoriques.

Figure 4 : Une représentation schématique pour tester une première interprétation



Comme on peut le voir avec la Figure 4, les 17 catégories ont été classées suivant les trois dimensions qui ont été dégagées des façons de faire l'évaluation formative (i.e. : un travail d'analyse du contexte, un travail de construction du savoir et un travail de gestion de l'effectif). Pour chaque dimension, un autre travail de regroupement des catégories a été fait parce que certaines se référaient à différents aspects d'une même catégorie globale. Par exemple, la lecture de l'ensemble des verbatims a permis de regrouper les catégories « difficultés liées à la langue », « difficultés liées à la complexité des exercices littéraires », « difficultés liées à la rédaction de paragraphes » et « difficultés liées au rapport au texte », dans une catégorie plus générale nommée « difficultés particulières des élèves ». Également, la catégorie « le contrôle ciblé des interactions du groupe » a aussi été intégrée dans une catégorie plus générale nommée « stratégies d'intervention en situation », car dès le deuxième verbatim, deux autres stratégies ont émergé et se sont consolidées au fil des entretiens (i.e. : l'accompagnement compréhensif; le retrait volontaire), nécessitant leur regroupement. Les trois figures qui suivent constituent des extraits de la grande figure qui a permis d'asseoir le premier registre d'analyse autour d'un travail d'analyse du contexte (cf. Figure 5), d'un travail de construction du savoir (cf. Figure 6) et d'un travail de gestion de l'effectif (cf. Figure 7). Je les présente successivement :

Figure 5: Travail d'analyse du contexte de la pratique

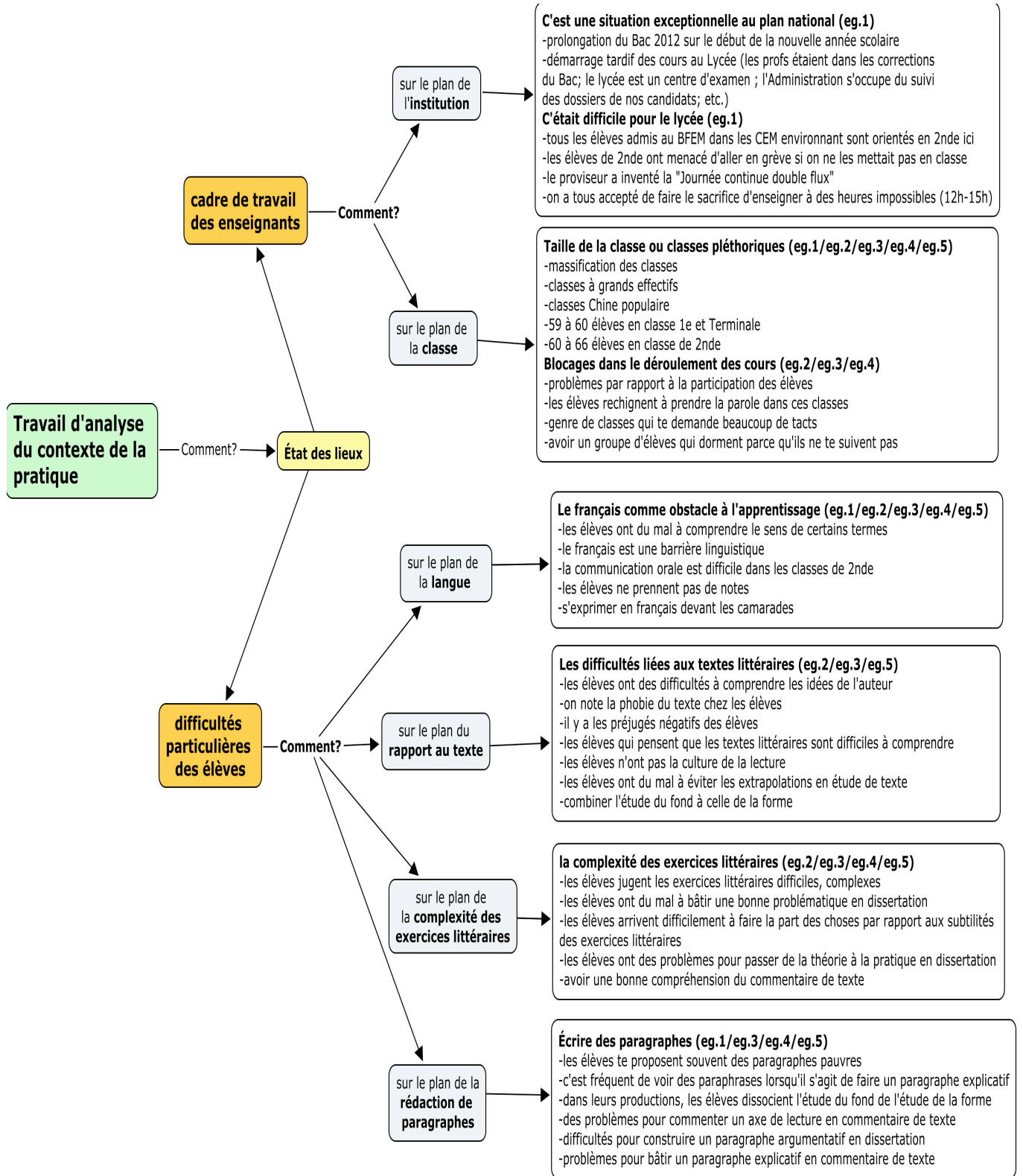


Figure 6 : Travail de construction du savoir

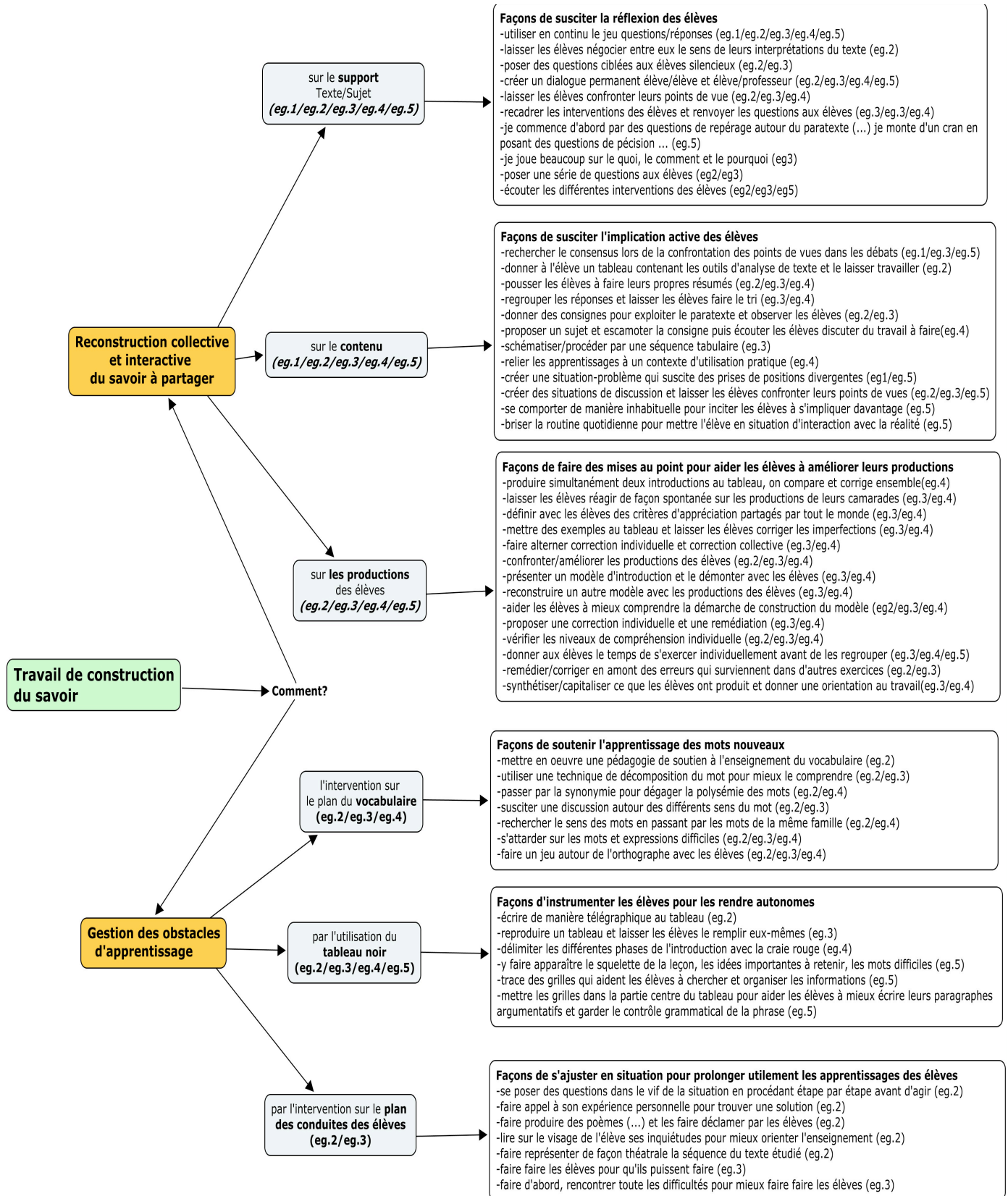
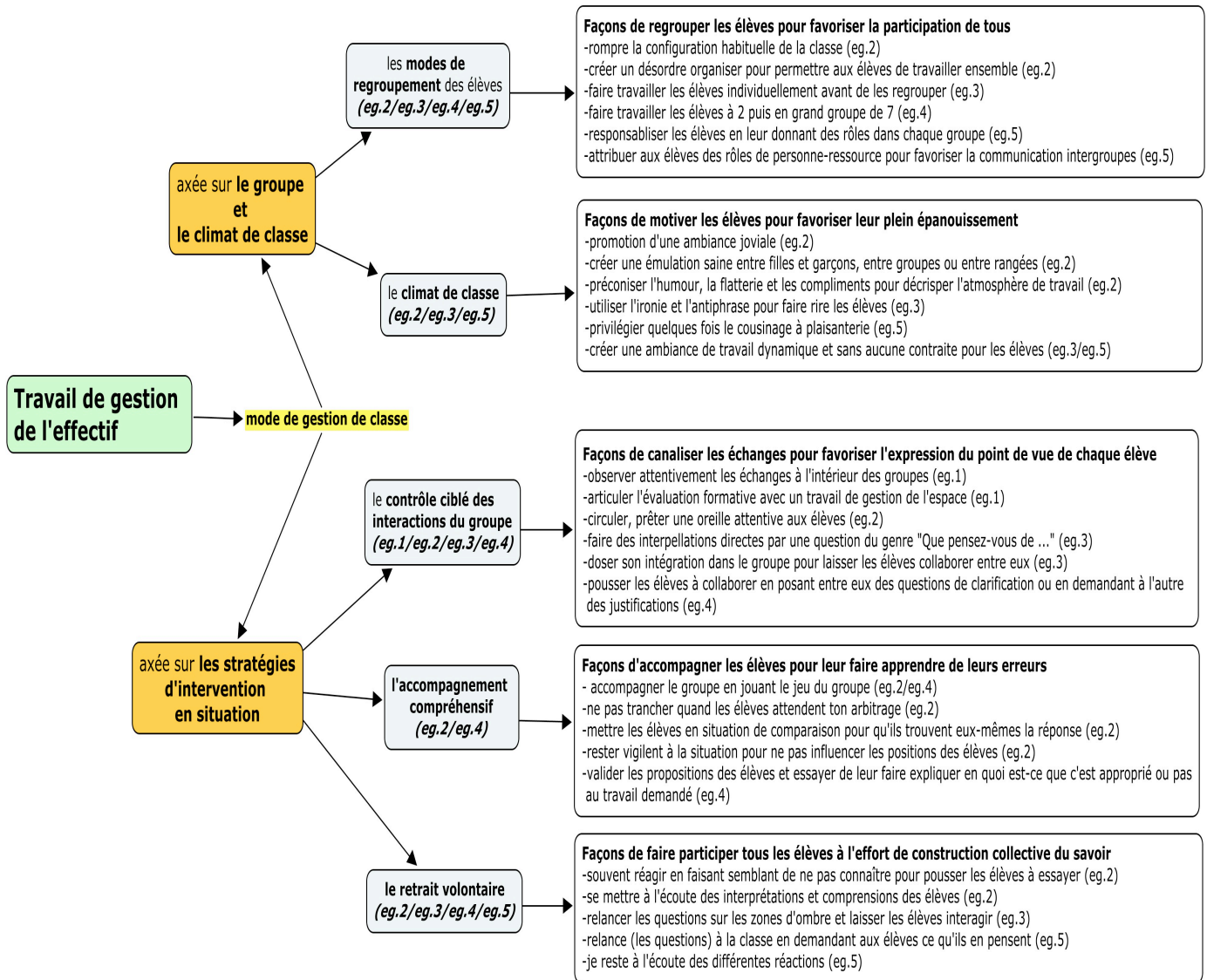


Figure 7 : Travail de gestion de l'effectif



Cette configuration thématique constitue la structure du premier registre d'analyse qui présente les données selon une logique descriptive. En somme, comme on peut le constater avec les différentes figures, cette première phase de l'analyse a commencé dès l'étape de la *coproduction* (Desgagné, 2005) des savoirs avec la mise en forme écrite de ce que les enseignants de français ont dit lors des entretiens de groupe sur leurs façons de faire l'évaluation formative en études de texte, en dissertation, en commentaire et dans les pratiques inavouées. Un second niveau d'analyse a suivi; il prend un peu plus de « hauteur théorique interprétative », pourrais-je dire, par rapport au premier.

2.4.2 Une posture analytique comme deuxième registre d'analyse

Il s'agit ici de procéder à une interprétation du savoir-faire sous-jacent aux façons de faire l'évaluation formative des enseignants de français sénégalais dans le contexte de classes pléthoriques qui est le leur. À cette fin, j'ai privilégié une posture dite *analytique* (Demazière et Dubar, 1997) qui repose sur une conception sociale selon laquelle il convient de considérer qu'en plus de véhiculer des significations, la parole des acteurs charrie aussi des significations qu'on ne peut saisir par le simple recours à l'analyse linguistique (Demazière et Dubar, 1997). De fait, la posture analytique examine le potentiel interprétatif de cette parole, en fonction du projet théorique du chercheur (Desgagné, 2005). Demazière et Dubar (1997) proposent de débiter l'analyse à partir de questions comme celles-ci : « *De quelle pratique nous parlent ces récits [de pratique] ? Quelles sont les composantes du savoir professionnel dont il témoigne en lien avec cette pratique ?* » (p.42). Cette lecture pourrait conduire à une compréhension plus complète et riche des pratiques et favoriser une distanciation permettant de faire des analyses en profondeur.

Ainsi, si ce chapitre a été particulièrement inspiré des éclairages issus du domaine des savoirs pratiques, il prend aussi appui sur une dimension imprévue – celle d'« étrangeté culturelle » (Douville, 2002; Kaës, 2005) – dégagée de manière transversale du premier registre d'analyse. De fait, chaque façon de faire des enseignants de français avait une particularité en lien avec le contexte de la culture française imposée à l'École sénégalaise. Ce contexte « artificiel » a été retrouvé dans l'état des lieux des difficultés particulières des élèves (cf. section 3.1.2) avec l'accent mis sur le problème de nourrir des interactions dans une langue étrangères et des textes qui évoquent des réalités culturelles qui ne sont pas celles des élèves ; dans les façons de coconstruire le savoir (cf. section 3.2) ainsi que les stratégies d'intervention en situation (cf. 3.3.2) qui s'appuient sur des interactions laissant une grande place à la parole des élèves alors que ceux-ci ont jusque-là évolué avec l'image du « maître qui sait » et qui sanctionne tout écart à la norme ; dans les modes de regroupement privilégiés par les enseignants de français pour responsabiliser les élèves dans le processus de construction du savoir (f. section 3.3.1) alors que ceux-ci étaient habitués à recevoir passivement ce savoir, dans un enseignement de type magistral.

Il convient de terminer ce propos méthodologique en mentionnant que la question de « l'étrangeté culturelle », bien qu'imprévue, n'est pas ressortie au hasard. Ma propre préoccupation pour le contexte de travail des enseignants sénégalais, clarifiée et assumée depuis l'introduction de ce mémoire, a contribué à « voir » cet angle pour le second registre d'analyse.

Chapitre 3 - UN PREMIER REGISTRE D'ANALYSE

[...] le professionnel de l'enseignement est celui qui, confronté à des situations complexes, est amené à réfléchir à la manière d'utiliser les savoirs dont il dispose. Ces savoirs, il doit donc les mobiliser, voire les coordonner pour prendre la bonne décision au bon moment.

Wirthner & Cordonier (2011, p.22).

Dans ce premier registre de l'analyse, j'adopte une posture restitutive (Demazière & Dubar, 1997), dans le but de présenter l'ensemble du matériau recueilli et de rendre compte le plus fidèlement possible du point de vue des enseignants. La présentation suit par conséquent une logique descriptive de la manière dont s'organise le savoir pratique des enseignants en matière d'évaluation formative, dans le contexte qui est le leur, celui des classes pléthoriques, à partir de la question suivante :

Comment s'organise le savoir pratique des enseignants de français en matière d'évaluation formative, dans le contexte des classes à effectifs pléthoriques?

Pour élaborer ce premier chapitre d'analyse, j'ai privilégié une posture restitutive (Demazière & Dubar, 1997), concevant que les acteurs ont accès aux raisons qui organisent leurs conduites. Ce choix a conduit à laisser une grande place à la parole des acteurs dans les descriptions, en ce sens qu'elle est un témoignage précieux de leurs savoir-faire. L'analyse conduit à dégager que leur savoir pratique s'organise principalement à partir :

- d'un travail d'analyse du contexte de la pratique (cf. section 3.1) qui inscrit l'intervention pédagogique dans le contexte particulier qui l'encadre et lui confère sa légitimité;
- d'un travail de construction du savoir à partager (cf. section 3.2) qui informe d'un mode de reconstruction collective et interactive des apprentissages avec les élèves;
- d'un travail de gestion de l'effectif (cf. section 3.3) qui met en lumière une forme de gestion de classe visant à transformer la contrainte de l'effectif élevé en ressource au service des apprentissages.

Ainsi, la présentation des résultats de recherche s'organise autour de ces trois types de travail effectué par les enseignants pour la mise en œuvre d'une évaluation formative. Je présente ici le premier type de travail qui consiste globalement à faire un état des lieux du cadre de la pratique et de celui des difficultés particulières des élèves.

3.1 Le travail d'analyse du contexte de la pratique

Dans leurs échanges, les enseignants se montrent préoccupés des dimensions physiques et sociales du contexte dans lequel ils interviennent, ce que j'appelle ici le contexte de la pratique, en dressant un portrait global au travers d'une analyse axée sur leur cadre de travail marqué par sa complexité, d'une part (cf. section 3.1.1), et par les difficultés particulières des élèves (cf. section 3.1.2) sur lesquelles se focalisent leurs stratégies de soutien des apprentissages, d'autre part. Le travail d'analyse participe à éclairer les enseignants dans la réflexion et la mise en œuvre de pratiques d'évaluation formative qui fonctionnent, soit des stratégies de soutien des apprentissages situées.

3.1.1 L'état des lieux du cadre de travail des enseignants

Les entretiens de groupe ont été pour les enseignants une occasion de revisiter le contexte qui façonne en partie leurs pratiques quotidiennes, tant au plan institutionnel pour lequel ils exercent peu de contrôle semble-t-il, qu'au plan de la classe pour lequel ils ont une plus grande

marge de manœuvre. Comme on le verra, cet état des lieux éclaire en partie les conditions du travail enseignant.

3.1.1.1 sur le plan institutionnel

Pour expliquer les conditions de leurs pratiques, les enseignants se sont appuyés, en partie, sur le contexte institutionnel dans lequel ils interviennent, soit les situations qui touchent l'institution scolaire et avec lesquelles ils doivent négocier. Leur rapport à ces situations se situe surtout dans le sens des conséquences des caractéristiques de ce contexte institutionnel qui se répercutent sur l'exercice de leur métier. Par exemple, les enseignants relèvent qu'ils ont dû faire face à une situation exceptionnelle tant au plan national que local, avec le démarrage tardif des cours. Au plan national, les enseignants expliquent que cette situation a été occasionnée par la prolongation des examens du baccalauréat 2012²⁹ sur le début de l'année scolaire 2013. Leur lycée étant retenu comme centre d'examen, les cours ne pouvaient donc pas débiter au mois d'octobre. Aussi, ils expliquent que même si cela n'avait pas été le cas, il reste que certains de ces enseignants étaient appelés à participer dans les jurys du baccalauréat. Dans certains cas, l'administration est aussi mobilisée pour le suivi des dossiers et résultats des candidats du lycée, voire la supervision des examens. Tout cela concourait donc à rendre difficile le déroulement des cours au mois d'octobre, comme c'est le cas habituellement.

Au plan local, les enseignants expliquent que le lycée a aussi reçu beaucoup d'élèves en provenance des collèges environnants et orientés dans les classes de 2nde. Ces nouveaux arrivants, ajoutés au nombre d'élèves déjà inscrits dans les classes de 1re et Terminale, portent l'effectif d'élèves à un nombre qui dépasse largement les capacités d'accueil du lycée. Les enseignants soutiennent qu'il s'agissait d'une situation assez difficile pour l'établissement et à laquelle ils étaient tous invités à réagir. Un des enseignants revient sur la situation :

²⁹ Cette situation est elle aussi la conséquence des grèves de syndicats des enseignants enclenchées à un moment où les responsables politiques étaient engagés dans la campagne électorale des présidentielles de 2012 ; période marquée par une vive tension sociale autour de la candidature du président de la république décidé à briguer un 3e mandat que des sénégalais de l'opposition politique et de la société civile trouvaient non conforme aux dispositions de la Constitution. Extrait de Slate Afrique du 22 février 2012. [www.slateafrique.com/82847/senegal] (page consultée le 12 mars 2013).

Je me rappelle que face à cette situation jamais vécue par le lycée, tout le monde était inquiet. Le proviseur a fait preuve de beaucoup d'ingéniosité pour agir à la fois sur les horaires des cours, sur les emplois du temps, la disponibilité des salles de classe et les effectifs. Il a inventé et opérationnalisé son concept de « Journée continue double flux », et il a réglé le problème. (PFS 5, eg1)

Les enseignants parlent de la « Journée continue double flux » comme une sorte de compromis qui a permis l'ouverture des classes dans la 2^e quinzaine du mois de novembre, à un moment où les élèves menaçaient déjà d'aller en grève pour se faire entendre par les autorités en charge de l'éducation. Ils racontent aussi que de leurs côtés, ils ont dû accepter de s'ajuster eux-mêmes pour sauver la scolarité des élèves en se soumettant volontiers aux contraintes³⁰ de la « Journée continue double flux ».

Vu sous ce rapport, le contexte institutionnel dans lequel évoluent les enseignants semble particulièrement complexe, au regard de l'ensemble des caractéristiques sur lesquelles ils n'ont en définitive que très peu de prise, mais dont les manifestations se répercutent sur les conditions de leur pratique. Envisagé dans le sens de la mise en œuvre de l'évaluation formative, ce contexte constitue un défi majeur pour les enseignants, en ce sens qu'il présente tout un ensemble de caractéristiques susceptibles d'influencer les processus d'agencement spatio-temporel des situations d'apprentissage. Les enseignants s'appuient en partie sur les informations dont ils disposent sur ce contexte pour envisager des façons de faire qui profitent aux apprentissages des élèves. Pour le dire autrement, si les enseignants font l'analyse du contexte institutionnel, ce n'est pas pour s'y complaire, mais plutôt pour se donner les moyens d'adapter et de maximiser leurs façons de soutenir les apprentissages des élèves suivant les représentations qu'ils se font de l'évaluation formative.

Par ailleurs, il semblerait que c'est le besoin d'inscrire chaque élève orienté au lycée dans une classe, avec un emploi du temps fonctionnel et des enseignants disponibles pour chacune des disciplines (i.e. : français, anglais, mathématiques, histoire et géographie, etc.) qui serait à l'origine du grand nombre d'élèves que l'on retrouve par classe.

³⁰ En adhérant à la politique de la « Journée continue double flux », les enseignants acceptent de dispenser des cours à des heures où habituellement ils ne le font pas (i.e. : entre 12h et 15h).

3.1.1.2 sur le plan de la classe

Dans les échanges relativement à leurs conditions de travail, les enseignants ont également insisté sur les classes pléthoriques avec lesquelles ils composent au quotidien. Il s'agit de classes où les effectifs d'élèves sont largement au-dessus des 45 élèves, reconnu par le Ministère de l'éducation comme un effectif raisonnable pour une classe. Les enseignants expliquent que si pour les classes de 1re et Terminale, ils ont des effectifs qui tournent autour des 55 élèves, pour les classes de 2nde, les effectifs varient entre 60 et 66 élèves par classe. Cette situation, qu'ils appellent « massification des classes » ou « classes Chine populaire »³¹, a selon eux l'inconvénient d'être à l'origine de nombreux blocages dans le déroulement normal des cours. Un des enseignants explique :

C'est le genre de classes qui te demandent beaucoup de tact pour travailler avec les élèves. Tu es obligé de chercher d'autres petites astuces pour ne pas avoir un groupe d'élèves qui dorment parce qu'ils ne te suivent pas. (PFS 3, eg2)

Les enseignants donnent plus de détails sur la complexité d'enseigner des classes à effectifs pléthoriques. Selon eux, l'un des défis majeurs est la participation effective des élèves dans la construction interactive et collective du savoir à partager. Pour eux, dans ce contexte, le risque est grand de ne travailler qu'avec un petit nombre d'élèves, soit généralement ceux qui s'assoient devant, un peu autour des trois premières tables en face du bureau de l'enseignant. Ce sont pour la plupart du temps ces élèves qui répondent aux questions et qui vont au tableau, le reste des élèves étant plus ou moins « absents ». Pour mieux étayer leurs propos, les enseignants comparent les classes pléthoriques avec les classes de taille moyenne pour lesquelles, selon eux, il est beaucoup plus facile de faire travailler tous les élèves, compte tenu de la situation de proximité qu'elles occasionnent. Ils expliquent qu'avec un petit nombre, il est facile de faire participer tous les élèves, alors que pour les classes pléthoriques, il leur faut beaucoup de « créativité et d'ingéniosité » pour proposer un enseignement qui profite à tous les élèves et auquel chacun a apporté sa petite contribution.

³¹ D'autres expressions comme « classes à grands effectifs » sont aussi utilisées par les enseignants, pour désigner les classes pléthoriques.

PFS 6 : Les élèves souvent rechignent à prendre la parole dans ces classes aux effectifs pléthoriques [...].

PFS 8 : C'est vrai. Mais pour moi, c'est justement là que les astuces entrent en ligne de compte [...].

PFS 9 : Oui. Je suis d'accord, mais il faut avoir l'expérience pour ça.

PFS 1 : Je partage cela. Pour mon cas par exemple, je me suis libéré de certaines formes de pratiques qui s'inscrivent dans la logique de ce que nous avons appris à l'École normale, pour tenter des stratégies d'enseignement qui ont été efficaces et les élèves ont gagné. (eg.3)

Cet échange entre les enseignants permet de mesurer la complexité de travailler avec les classes à effectifs pléthoriques, d'une part, et d'apprécier leur prise de conscience du fait qu'ils doivent faire appel à leur créativité, d'autre part. Cette prise de conscience serait en partie à l'origine d'une certaine distance qu'ils disent avoir dû prendre par rapport à des méthodes classiques³² qui leur ont été enseignées au cours de leurs formations.

Vu sous cet angle, le contexte de classe dans lequel évoluent les enseignants semble particulièrement marqué par l'ensemble des caractéristiques propres à l'effectif (taille et participation des élèves). Ceux-ci constituent pour les enseignants des défis qui jouent sur les modalités de participation en salle de classe, dans le sens de l'évaluation formative telle qu'ils se la représentent. Comme on le verra (cf. sections 3.2 & 3.3), les enseignants opèrent tout de même des « bricolages » pour déjouer les contraintes du contexte de classe au travers d'un ensemble de variations sur les postures relationnelles avec les élèves autour des objets d'apprentissage. En outre, la complexité du contexte va donner aux interactions enseignant-élèves une couleur particulière, car la structure des situations semble considérée par les enseignants comme contenant des ressources potentielles pour la pratique de l'évaluation formative. Il semblerait d'ailleurs que c'est ce même souci de dispenser un enseignement qui prenne en compte les problèmes d'apprentissage de chacun des élèves qui serait à l'origine de l'état des lieux de leurs difficultés particulières.

³² Par méthodes classiques, les enseignants sous-entendent la méthode expositive (i.e. : présenter un cours sans impliquer les élèves) ou encore des façons de faire prescrites surtout en étude de texte (i.e. : Lecture méthodique).

3.1.2 L'état des lieux des difficultés particulières des élèves

Lorsque les enseignants rendent compte des épisodes d'évaluation formative, il arrive qu'ils s'attardent sur une description des difficultés particulières des élèves en fonction des exercices de français abordés, pour justifier une intervention ciblée. La présente section expose ces difficultés qui ont principalement trait à la langue d'enseignement, au texte et exercices littéraires et à la production écrite, soit les quatre axes sur lesquels les enseignants semblent être particulièrement vigilants, pour leurs poids dans le déroulement usuel de leurs activités d'enseignement.

3.1.2.1 sur le plan de la langue

Selon les enseignants, l'obligation d'utiliser le français comme langue de communication en classe pose d'énormes difficultés aux élèves en raison du fait que le français n'est pas leur langue maternelle. Ils expliquent que les élèves éprouvent des difficultés lorsqu'il s'agit de se prendre des notes personnelles ou encore de s'exprimer en français devant leurs camarades. De fait, et de façon unanime, les enseignants soulignent que la prise de notes exigeant un travail de synthèse appuyé par une bonne connaissance du vocabulaire, les élèves peinent souvent à trouver les mots justes pour résumer ce qui a été dit par leurs camarades ou l'enseignant. Ainsi, face à la difficulté de noter intégralement les phrases prononcées à l'oral dans le cadre des échanges en classe, les élèves abandonnent simplement la prise de notes. Or, expliquent-ils, en étude de texte par exemple, la prise de notes est essentielle, le contenu étant progressivement construit à partir des interactions autour du texte. Cet extrait du 2e entretien de groupe donne une idée de l'évaluation formative pratiquée dans le cadre de ce type de problématique :

PFS 1 : [...] lorsqu'on explique des choses intéressantes, les élèves ne prennent pas de notes. Ils vous regardent comme pour vous dire « est-ce que vous pouvez nous dicter tout ça ? » Leurs regards parlent et on comprend à force de les pratiquer [...].

PFS 13 : Oui. C'est vrai que leurs yeux nous parlent. Moi, je les comprends un peu. Ils proviennent de villages marqués par leur dénuement et la difficulté d'accéder à la documentation. Aussi, nous savons que le français n'est pas la langue parlée au quotidien en famille. Tout cela joue aussi dans le fait qu'ils ont des difficultés à prendre des notes, leur vocabulaire n'étant pas assez dense [...].
(eg2)

Dans cet extrait, les enseignants disent lire à travers les regards interrogateurs des élèves un appel au soutien face à la difficulté de se prendre des notes. En d'autres mots, leur façon de faire l'évaluation formative consisterait ici à décoder dans le non verbal des élèves un besoin d'aide. Aussi, ils n'ont pas manqué d'apprécier ces difficultés particulières à l'aune du contexte dans lequel ils évoluent. Selon eux, l'utilisation insuffisante du français dans le quotidien des élèves en famille et le dénuement des localités³³ dans lesquelles ils vivent, justifient pour une grande part les limites de leur vocabulaire et leurs difficultés à se prendre des notes personnelles. En outre, en plus de ce problème lié à la prise de notes, les enseignants ont aussi évoqué la question de la communication orale qui souvent serait difficile :

Si pour les classes de 1re et Terminale on a souvent des interactions intéressantes, les élèves participent bien à l'animation du cours, pour les classes de 2nde par contre, il faut noter que les élèves rechignent souvent à prendre la parole; et cela pose des problèmes par rapport à la participation mais aussi à l'interaction. Et là, il faut beaucoup d'astuces pour les faire parler. (PFS 10, eg2)

Les enseignants expliquent que les élèves ne disposent pas souvent d'un riche vocabulaire pour faire face aux besoins de la communication orale. Selon eux, cette situation n'est pas sans conséquence dans les interactions en classe, où les élèves peinent souvent à trouver les bons mots pour s'exprimer ou à comprendre le sens de certains mots. De façon unanime, les enseignants trouvent que ces problèmes liés à la langue font que la plupart du temps, la communication orale en classe est difficile, surtout pour les classes de 2nde composées d'élèves dont les compétences sont très hétérogènes. L'utilisation du français apparaît dans ces classes comme un obstacle majeur à la communication et à l'interaction.

En résumé, les enseignants disent faire face à des élèves pour qui le français se présente comme une « barrière linguistique » (PFS 13, eg2), dans le sens d'un obstacle à la communication en salle de classe. Leurs manières de lire les difficultés particulières des élèves relativement à la langue reposent sur une appréciation compréhensive des messages véhiculés par

³³ Par dénuement des localités, les enseignants désignent l'absence de bibliothèques dans les villages où proviennent les élèves et la difficulté pour ceux-ci d'accéder à la documentation.

les regards de ceux-ci d'une part, mais aussi sur une contextualisation de leurs interprétations de ces difficultés éclairées à l'aune des conditions de vie des élèves. Cette façon de décrypter dans le non verbal des élèves et de lui donner un sens en se servant de leur expérience pratique participerait d'une façon de faire l'évaluation formative, identifiée par Morrissette (2010, p.110) comme « une manière de définir la situation des élèves face aux apprentissages ». En effet, dans le cadre de la recherche collaborative qu'elle a conduite au Québec sur le savoir-faire d'enseignantes du primaire en matière d'évaluation formative, Morrissette (2010) a relevé, à partir de l'explicitation de leurs pratiques, que l'observation/interprétation du non verbal des élèves constitue pour elles une manière de faire l'évaluation formative partagée. Dans le cadre de ma recherche, il semblerait d'ailleurs que c'est ce mode de lecture des difficultés particulières des élèves qui amèneraient les enseignants à faire preuve de compréhension et d'inventivité dans leurs façons de faire l'évaluation formative (cf. section 3.2.2 & cf. section 3.3.2).

3.1.2.2 sur le plan du rapport au texte

Selon les enseignants, les élèves entretiennent une certaine crainte à l'égard des textes littéraires, voire des préjugés négatifs, et ce, pour diverses raisons. Selon eux, les élèves les abordent souvent avec l'idée qu'ils sont hermétiques et, par conséquent, difficiles à comprendre. Pour expliquer ce rapport complexe aux textes littéraires, les enseignants s'appuient sur le fait que les élèves vivent dans des communautés où la culture de la lecture n'est pas assez présente, en raison de la prédominance très importante de l'oralité comme moyen de communication. Ils relèvent aussi que les tournures stylistiques souvent employées par les auteurs ajoutent une autre complexité au sens du texte, une complexité que les élèves ont souvent du mal à saisir. Un des enseignants résume ainsi cette situation :

De mon point de vue, derrière cette phobie du texte liée au mythe de l'hermétisme, il y a les préjugés négatifs des élèves, mais aussi les tournures stylistiques que les auteurs utilisent. Cela renforce le sentiment de peur du texte chez les élèves qui pensent déjà que les textes littéraires sont difficiles à comprendre. Aussi, il ne faut pas oublier que la plupart de nos élèves proviennent de milieux où la culture de la lecture n'est pas assez développée. (PFS 2, eg2)

Les enseignants analysent ce qu'ils conçoivent comme étant des préjugés négatifs des élèves à l'endroit des textes comme relevant de la difficulté pour eux de comprendre les tournures stylistiques généralement employées par les auteurs et du peu de bagage méthodologique dont ils disposent pour utiliser des outils d'analyse littéraire (i.e. : grammaire, stylistique, conjugaison, etc.) pour faire une lecture approfondie du texte, c'est-à-dire qui va au-delà des simples faits évoqués. Selon eux, ces difficultés relatives à la compréhension de la pensée de l'auteur, compte tenu du style que celui-ci emploie, renforcent les préjugés et les craintes des élèves vis-à-vis des textes littéraires.

En résumé, les enseignants relèvent que les élèves éprouvent une certaine crainte à l'endroit des textes littéraires. De leurs points de vue, cette crainte serait en partie liée à des préjugés négatifs qu'ils développent, mais aussi à la complexité des textes eux-mêmes. Ils comprennent cette attitude au regard de l'environnement social des élèves, marqué par l'absence d'une culture de la lecture. Leur analyse semble en partie disculper les élèves en montrant qu'ils sont aussi dépendants de leur environnement culturel qui, comme ils le laissent entendre, semble avoir peu d'affinité avec la culture scolaire et ce qu'elle valorise. Il semblerait d'ailleurs que c'est cette lecture compréhensive des difficultés particulières des élèves qui orienterait leurs manières particulières de répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves, en lien avec leurs représentations de l'évaluation formative qui renvoient à un travail de remédiation en permanence et qui se fait dans l'interaction et avec les questions/réponses, pour jauger les compréhensions, vérifier les acquis afin de réorienter les axes d'enseignement.

3.1.2.3 sur le plan de la complexité des exercices littéraires

De l'avis des enseignants, le caractère complexe des exercices littéraires tels le commentaire de texte et la dissertation posent d'énormes difficultés aux élèves. Par complexité des exercices littéraires, ils entendent la nécessité de respecter les exigences méthodologiques de ces exercices en termes de démarches spécifiques à emprunter pour chacun d'eux. Ces exigences demeurent, de leurs points de vue, mal comprises pour beaucoup d'élèves :

Les élèves arrivent difficilement à faire la part des choses par rapport aux subtilités des exercices littéraires. Pour le commentaire, c'est encore plus complexe [...] Il y a encore beaucoup d'incompréhension pour cet exercice chez les élèves. (PFS 3, eg3)

Dans leurs échanges, les enseignants relèvent que si les élèves arrivent sans effort à distinguer dissertation et commentaire, ils y parviennent difficilement pour ce qui est du commentaire suivi et du commentaire composé. La différence entre ces deux types de commentaires se situe d'abord au niveau de leur plan et ensuite au niveau de leur conduite dans le corps du devoir ou commentaire proprement dit. Le commentaire suivi fait appel à un plan de type linéaire qui respecte le mouvement du texte, tandis que le commentaire composé obéit à un plan structuré à partir des centres d'intérêt³⁴. Les enseignants relèvent que si certains élèves sont plus ou moins capables de différencier le commentaire composé du commentaire suivi, il reste que beaucoup d'entre eux ont du mal à situer leur travail par rapport à un des deux types de commentaire. Pour étayer leurs propos, ils se focalisent sur des erreurs courantes en montrant que souvent, les élèves annoncent un plan de commentaire composé et proposent dans le corps du devoir un commentaire suivi. Ils analysent cela comme une confusion dans la transposition concrète de ce qu'ils ont appris de façon théorique en classe sur ces deux types de commentaires. Aussi, prenant le cas spécifique du commentaire composé, dans le cadre duquel la plupart des axes de lecture sont imposés à l'élève, les enseignants relèvent que non seulement la notion d'axe de lecture ne semble pas bien comprise par les élèves, mais aussi que ceux-ci peinent à trouver et à combiner les informations qui s'y rapportent pour dégager un des sens possibles du texte. Selon eux, cela expliquerait en partie le fait que beaucoup d'élèves ne montrent pas trop d'enthousiasme devant la tâche de réalisation d'un commentaire composé.

Pour ce qui concerne la dissertation, les enseignants relèvent que les élèves arrivent difficilement à faire une bonne problématique. Ils soulignent que dans les introductions de dissertation que proposent les élèves, ils ont souvent du mal à voir la relation entre la phase *amener le sujet* et la phase *poser la problématique* d'une part, mais aussi la relation entre cette

³⁴ En classe de français, un centre d'intérêt est un titre qui synthétise les idées ou passages d'un texte qui renvoient à un même thème, comme par exemple le champ lexical d'un domaine.

phase *poser la problématique* et la phase *annoncer le plan*³⁵. Ils expliquent que les élèves éprouvent des difficultés à comprendre que tout le travail de l'introduction s'arrime à la problématique : l'explicitation de la pensée de l'auteur (1^{re} étape de la problématique) commande l'amorce, c'est-à-dire le prétexte qui sert à amener le sujet, d'une part; la problématisation ou question portant sur la pensée de l'auteur et construite relativement à la consigne de travail (2^e étape de la problématique) oriente le plan que l'on propose pour traiter le sujet, d'autre part. Un des enseignants précise :

Tout ceci me semble tout de même assez compliqué pour les élèves. Au brouillon, ils doivent commencer par réfléchir à la compréhension de la problématique du sujet, l'explicitier, dégager la thématique et la situer dans un contexte précis et enfin problématiser dans le sens du travail demandé pour pouvoir proposer un bon plan. Dans le travail de rédaction, la problématique vient en second lieu. (PFS 7, eg4)

Les enseignants soulignent que les élèves ont des difficultés quand il s'agit de transposer la théorie dans la pratique en assurant la cohérence des liens entre les différentes parties d'une introduction de dissertation. Selon eux, cela nécessite de comprendre concrètement comment l'explicitation prolonge la phase *amener le sujet* et oriente la problématisation, et comment celle-ci guide le plan du travail de réflexion. De leur point de vue, cette relation ne semble souvent pas étudiée en classe de façon à mieux aider les élèves. Une telle analyse leur permet de rendre raison aux difficultés des élèves, en essayant de comprendre ce que sous-tendent leurs rapports aux exercices littéraires. Comme on le verra plus loin (cf. section 3.2.1.3 & section 3.2.2.2), cette lecture compréhensive leur permet de moduler leurs stratégies d'évaluation formative en relation avec tout ce qui occasionnerait les insuccès des élèves.

En somme, les enseignants trouvent que la complexité des exercices littéraires ajoute une autre difficulté au travail des élèves qui ont souvent du mal à saisir les subtilités méthodologiques propres au commentaire composé et au commentaire suivi, ainsi que les relations logiques des différentes phases d'une introduction de dissertation. Dans leurs analyses, les enseignants ont souvent essayé de situer les difficultés des élèves par rapport à la théorie, mais aussi par rapport à

³⁵ Les expressions « amener le sujet », « poser la problématique » et « annoncer le plan » constituent en classe de français les trois phases de l'introduction d'une dissertation. Elles sont ici en italiques pour les rendre plus visibles.

la pratique. Envisagée dans le sens de l'évaluation formative, cette section comme la précédente correspond à un des deux processus mis en lumière par la thèse de Morrissette (2010a), soit juger de la situation des élèves en relation avec les apprentissages ciblés. Il s'agit de façon plus précise du travail consistant à identifier chez les élèves, à partir de la correction des devoirs, une difficulté partagée ou une incompréhension généralisée au regard d'une notion particulière dont se servent les enseignants pour mettre en œuvre des stratégies d'accompagnement centrées sur le groupe.

3.1.2.4 sur le plan de la rédaction de paragraphes

Les enseignants ont aussi évoqué les difficultés particulières des élèves pour ce qui relève de la production écrite, notamment celle du paragraphe argumentatif en dissertation et du paragraphe explicatif en commentaire. Selon eux, les élèves produisent souvent des paragraphes « pauvres », c'est-à-dire dans lesquels le point de vue de départ n'est pas suffisamment expliqué et justifié. Les élèves, à en croire les enseignants, escamotent ce qui fait l'intérêt du paragraphe, c'est-à-dire l'argumentation ou l'explication. Caricaturant un peu ce genre de paragraphe pour ce qui relève de la dissertation, un des enseignants affirme :

C'est le genre de paragraphes où tu as juste l'idée maîtresse, c'est-à-dire l'idée générale du paragraphe, et l'illustration qui est soit un exemple ou une citation d'auteur. Au lieu d'expliquer ou d'argumenter, les élèves redisent simplement ce qu'ils ont déjà avancé en changeant juste quelques mots. (PFS 9, eg4)

Relativement à cette faiblesse des paragraphes, les enseignants soulignent que les élèves ont des difficultés à lier de façon harmonieuse tous les éléments nécessaires à la composition d'un paragraphe de dissertation ou de commentaire. Pour ce qui est du cas précis du paragraphe explicatif en commentaire, ils soutiennent que les élèves arrivent difficilement à rendre compte des idées de l'auteur et des intentions cachées derrière le style. Selon eux, ils dissocient l'étude du fond de celle de la forme, alors que l'une ne va pas sans l'autre. De façon unanime, ils font

valoir que l'erreur la plus fréquente qu'ils retrouvent dans les paragraphes de commentaire, c'est la paraphrase, c'est-à-dire la reprise des passages du texte en changeant quelques mots. Dans leurs tentatives de trouver des explications à ces difficultés liées à l'écrit, la rédaction de paragraphes argumentatifs ou explicatifs, les enseignants se rabattent sur l'idée que les élèves liraient de moins en moins, d'une part, et sur le fait qu'ils ne seraient pas souvent suffisamment préparés à produire des paragraphes en classe, d'autre part.

En résumé, les enseignants relèvent que les élèves ont des difficultés vis-à-vis de l'écrit. Celles-ci sont visibles dans les exercices littéraires qui exigent d'eux la production de paragraphes, comme c'est le cas en dissertation et en commentaire. Pour étayer leurs propos, ils se sont appuyés sur une décomposition des paragraphes que produisent les élèves pour voir les aspects qui semblent faire problème. Toutefois, leurs analyses n'ont pas manqué de tenir compte des aspects qui jouent sur cette faiblesse à l'écrit, notamment le manque de lecture et la préparation en classe qu'ils jugent insuffisante. Il semblerait que cette analyse des difficultés particulières des élèves à l'écrit motive aussi leurs choix d'orienter certaines de leurs stratégies d'évaluation formative sur des aspects précis de ce problème (cf. section 3.2.2.1). On pourrait construire une interprétation de cet état des lieux des difficultés particulières des élèves comme située dans une approche compréhensive permettant aux enseignants de soutenir leurs façons de faire l'évaluation formative.

En synthèse

L'analyse du contexte de la pratique permet d'en saisir la complexité, tant au plan de l'institution scolaire que de la classe, qu'au plan des difficultés particulières des élèves. Elle met en relief un savoir-faire en lien avec ce que Morrissette (2010) appelle « une vigilance en situation », ou « un regard armé », soit des stratégies privilégiées pour l'identification et l'analyse des signes permettant de définir la situation des élèves face aux apprentissages et décoder leurs difficultés pour éventuellement les aider à les surmonter. La prise en considération de cette dimension contextuelle est importante pour apprécier les savoir-faire des enseignants étant donné qu'ils ajustent leurs façons de faire en fonction de leur interprétation du contexte et de leurs façons de se représenter la pratique de l'évaluation formative comme un « *travail permanent de*

remédiation qui se fait progressivement en classe [...] par le jeu des questions/réponses, l'interaction avec les apprenants [...], un travail constant et spontané » (PFS2, eg1)³⁶. Cette précision est importante pour la suite de ce premier chapitre d'analyse, étant donné que j'ai opté pour une perspective ni prescriptive ni normative, m'intéressant davantage au sens que les enseignants donnent à leurs pratiques d'évaluation formative. Comme dirait Giddens (1987 : 54), les acteurs sociaux jouissent d'une « compréhension théorique » continue des fondements de leurs activités. Celle-ci est envisagée ici dans le sens d'un travail de construction d'un savoir à partager (cf. section 3.2).

3.2 Le travail de construction du savoir

Intervenir dans une perspective d'évaluation formative, dans un contexte de classes à effectifs pléthoriques, peut prendre la forme d'un travail de reconstruction collective d'un contenu pour élaborer le savoir à partager avec les élèves. Comme en témoignent leurs conceptions spontanées recueillies lors du premier entretien de groupe, les enseignants assimilent leur rôle dans la pratique de l'évaluation formative en contexte de classes pléthoriques à une façon de jauger une compréhension, d'interroger les élèves, de revoir ce qu'ils font, de vérifier les acquis sans attribuer de notes. Pour eux, le but du travail est d'apporter une remédiation, de réorienter les axes d'enseignement, pour mieux négocier la construction du savoir à partager. Deux axes de la négociation collaborative sont explicités dans le cadre des épisodes racontés au groupe par chacun des enseignants. Le premier axe porte sur la reconstruction collective et interactive du savoir à partager grâce au travail collaboratif en classe (cf. section 3.2.1). Le second axe porte sur la gestion des obstacles d'apprentissage, soit les stratégies pour se tirer

³⁶ La première rencontre a permis aux enseignants de vivre une première expérience de partage et de construction négociée du savoir autour du concept d'évaluation formative. Elle a donné à la recherche un important coup de pouce. Les enseignants étaient satisfaits d'avoir appris de leurs pairs (en référence au volet de développement professionnel de la recherche collaborative) et cela a augmenté leur motivation à collaborer davantage à la recherche, qu'ils ont portée par moments. Par exemple, c'est grâce à leur engagement que nous avons pu tenir la 3e rencontre, à un moment où certains syndicats avaient décrété un mouvement de grève.

d'affaire face à des impondérables qui surviennent en cours de pratique et qui porteraient atteinte à la réalisation des apprentissages (cf. section 3.2.2).

3.2.1 La reconstruction collective et interactive du savoir à partager

Dans les divers épisodes de pratiques rapportés au groupe, les enseignants déclarent mettre en œuvre l'évaluation formative par un travail de reconstruction collective et interactive du savoir, pour susciter un meilleur partage entre les élèves et favoriser leur progression en commun. Le travail de reconstruction collective et interactive du savoir à partager se comprend chez les enseignants comme la mise en œuvre d'un ensemble de stratégies dynamiques, leur permettant de contourner une démarche transmissive dans laquelle ils seraient les seuls acteurs pourvoyeurs de savoir et les élèves des récepteurs passifs. Les enseignants expliquent qu'il est difficile de retenir l'attention d'un élève pendant près de deux heures en étant le seul qui parle, surtout dans une classe à effectifs pléthoriques (eg3). En prenant appui sur leurs expériences de pratique, certains enseignants disent que dans ce contexte précis, l'attention des élèves est souvent détournée par des pensées ou des soucis intra ou extramuros. Dans cette logique, les enseignants jugent la démarche transmissive peu pertinente pour leurs classes et lui préfèrent une démarche plus dynamique, visant à mettre tous les élèves en action, dans le but de favoriser leur contribution collective à la construction du savoir à partager. Tout le groupe des enseignants soutient que ce travail de reconstruction collective du contenu avec les élèves s'appuierait sur une diversité de stratégies interactives, soit des façons de faire visant à soutenir les apprentissages des élèves, au travers d'éléments ciblés comme le support (cf. section 3.2.1.1), le contenu (cf. section 3.2.1.2) et les productions des élèves eux-mêmes (cf. section 3.2.1.3).

3.2.1.1 sur le support (texte/sujet)

Dans les moments de contributions individuelles, les enseignants explicitent des épisodes d'évaluation formative au cours desquelles les stratégies de construction du savoir à partager s'appuient sur un support, soit un texte pour le commentaire ou l'étude de texte, soit un sujet pour

la dissertation. En outre, les enseignants déclarent que la construction du savoir autour de la pensée d'un auteur (sujet ou texte) nécessite pour l'élève un travail de reconstruction du sens qui exige la mobilisation simultanée d'une vaste gamme d'habiletés de compréhension et de connaissances sur l'univers littéraire de cet auteur (i.e. sa vie, son œuvre, son idéologie, son affiliation à un mouvement littéraire) et une attention particulière à sa manière d'utiliser la langue (i.e. son style, ses idées). Conscients de la complexité d'un tel travail pour l'élève, les enseignants disent soutenir leurs apprentissages en mettant en œuvre tout un ensemble de *stratégies favorisant leur participation active au travail de dépouillement du sens* (PFS12, eg3). En effet, ils soutiennent pratiquer le questionnement continu autour du support, en utilisant de manière interactive le jeu questions/réponses et des questions ciblées pour susciter la réflexion des élèves sur des aspects particuliers du support. Par exemple PFS5 (eg5) indique qu'en étude de texte, sa démarche d'évaluation formative consiste à poser des questions de difficulté croissante :

Je commence d'abord par des questions de repérage autour du paratexte, pour lesquelles l'élève nomme simplement les informations (le titre du texte, l'œuvre, l'année d'édition, l'auteur); ensuite je monte d'un cran en posant des questions de précision qui font appel à la culture générale de l'élève sur l'auteur (sa vie et son œuvre), l'année d'édition (le contexte historique et littéraire); je pose aussi des questions de comparaison, en fonction de l'idée générale du texte pour amener les élèves à citer d'autres auteurs qui ont traité ce thème; et enfin je pose des questions d'interprétation, pour lesquelles les élèves doivent croiser plusieurs informations pour dégager les non-dits de l'auteur. Et enfin on fait la synthèse. (eg5)

Cette façon de faire semble partagée par l'ensemble des enseignants qui disent poser les questions de manière graduelle, dans le but de ne pas laisser en rade certains élèves, comme en atteste PFS8 :

Moi aussi, je fais comme PFS5. Dès que les élèves sont imprégnés du texte, viennent les questions de fond et de forme sur les personnages, le temps, l'espace. Je joue beaucoup sur le quoi, le comment et le pourquoi. Ça aide les élèves à entrer progressivement dans le texte, et chacun d'eux participe à relever les enseignements à retenir du texte, même les élèves de niveau moyen. Ce qui est important c'est de faire participer tout le monde et la variation des questions participe à cela. (eg3)

De même, dans le travail sur le support, les enseignants disent recourir à des processus routinisés pour aider les élèves à mieux intégrer les apprentissages. Par exemple, PFS3 explique que dans sa classe de 2^{nde}, la succession des questions pour susciter la compréhension d'un sujet de dissertation est comme une routine pour ses élèves :

Dès que je donne un sujet de dissertation, les élèves savent à peu près les questions à se poser par rapport au thème, à la pensée de l'auteur et à la consigne de travail, car mes premières questions portent sur cela. Ça c'est acquis, dès que le sujet est donné, je les vois écrire au brouillon leurs trois questions (De quoi parle-t-on dans ce sujet? Qu'en dit l'auteur? Quel travail on me demande de faire?). Et là, commence la chasse aux informations (eg4).

En résumé, dans leur travail d'exploitation collective du support (texte/sujet), les enseignants semblent déployer une façon de faire l'évaluation formative qui consisterait à poser des questions à la complexité croissante en vue de tenir compte des particularités des élèves et de créer une dynamique de partage favorisant l'exploitation progressive du support avec l'ensemble des élèves. Aussi, leurs façons de faire l'évaluation formative rendraient-elles visibles des processus routinisés dans le but de soutenir les apprentissages des élèves. Il s'agirait pour eux de façons de faire susceptibles de favoriser les interactions et solliciter le point de vue des élèves en vue de construire ensemble le savoir à partager.

3.2.1.2 sur le contenu

Dans leur travail d'évaluation formative axé sur le contenu, les enseignants accordent une grande importance à l'autonomisation des élèves, au travers de stratégies visant à les responsabiliser et à favoriser leur implication active dans leurs apprentissages.

Dans les moments de contributions individuelles, les enseignants explicitent des épisodes d'évaluation formative au cours desquels les stratégies de construction du savoir à partager s'appuient sur un contenu à reconstruire collectivement. En outre, les enseignants déclarent que la construction collective du savoir pour l'élaboration du contenu à déposer dans les cahiers est une

activité consciente qui demande le déploiement de stratégies menant à la participation active et autonome de chacun des élèves. Par exemple, lors du 5^e entretien de groupe, certains enseignants ont expliqué mettre en œuvre des stratégies qui brisent la routine quotidienne au travers d'un comportement inhabituel qui poussent les élèves à réfléchir. L'un d'eux explique que pour aborder le Surréalisme³⁷ en classe de Terminale, il a demandé à ses élèves d'ouvrir leur livre à une page, n'importe laquelle, et d'observer ce qui s'y trouvait; il a ensuite relevé leurs impressions. Et puis, il a fait jouer une musique, *Le téléphone pleure*, une chanson qu'il avait choisie pour illustrer cette leçon, que les élèves devaient découvrir par eux-mêmes. Et pendant que les élèves se penchaient sur leur livre, il a laissé couler la musique en faisant semblant de ne pas se soucier d'eux. Il raconte que les élèves étaient perturbés par cette situation inhabituelle qui a perduré une bonne vingtaine de minutes avant de permettre aux élèves de dire comment ils ont vécu l'expérience.

[...] ils ont répondu que ce je faisais était bizarre. [...] que ça les étonnait, [...] ils étaient *surpris, un peu perturbés, déroutés* et les plus subtils ont parlé de *subversion*, de *bizarrierie*. Je mettais tous ces mots au tableau (...) quand des élèves se sont exclamés derrière « Ah! c'est le *Surréalisme!* » J'ai dit moi aussi « Ah! Le titre du cours est trouvé ». Tout le monde s'est marré (PFS8, eg5).

En plaçant les élèves dans une situation d'apprentissage inhabituelle, c'est-à-dire en leur demandant de réfléchir sur le texte qu'ils ont sous les yeux en même temps que sur la conduite de l'enseignant, PFS8 dit les aider à poser les actions qu'il faut (i.e. : réfléchir sur deux choses sans lien logique apparent) pour mieux comprendre l'écriture surréaliste avant de l'enseigner de façon plus explicite. Du point de vue du groupe, cette démarche de déstabilisation contribue à la qualité des acquis et à leur réinvestissement grâce à la mise en situation d'interaction de l'élève avec la réalité. Ils considèrent que cette mise en situation d'interaction aide l'élève à mieux comprendre

³⁷ Le Surréalisme est un courant littéraire né au sortir de la première guerre mondiale. Il se définit comme « Automatismes psychiques par lequel on se propose d'exprimer, soit verbalement, soit de toute autre manière, le fonctionnement réel de la pensée. Dictée de la pensée, en l'absence de tout contrôle exercé par la raison, en dehors de toute préoccupation esthétique ou morale » in [<http://www.etudes-litteraires.com/surrealisme.php#ixzz2YTy6iSM5>] page consultée le 7 juin 2013.

les apprentissages en ce qu'il joue un rôle actif dans la construction de ses propres connaissances sur le sujet, le Surréalisme, dans ce cas-ci.

Également, les enseignants ont soutenu déployer d'autres stratégies toujours guidées par un même souci de faire participer activement l'élève au travail de construction du contenu à partager en essayant de promouvoir un rapport de sens au savoir. Dans une certaine logique, ce travail consisterait pour quelques enseignants du groupe à donner plus de significativité aux apprentissages en les reliant de manière explicite à des contextes d'utilisation signifiants pour les élèves. Par exemple, PFS10 dit utiliser une démarche pratique pour aider ses élèves de 1re à se faire une idée précise de la différence entre la consigne « expliquez cette affirmation » et la consigne « discutez cette affirmation » en termes de travail à faire. Pour ce faire, il a travaillé d'abord avec la première consigne, et pour la deuxième, il a tenté une expérience pratique avec les élèves, après que ceux-ci lui ont dit que la consigne « discutez... » implique un travail où il doit y avoir une thèse, une antithèse et une synthèse :

J'ai dit très bien, mais qu'est-ce que ça veut dire concrètement? Un élève me dit que défendre la thèse c'est se comporter comme un avocat qui défend son client. J'ai trouvé ça extraordinaire. L'autre me dit que l'antithèse c'est apporter des arguments opposés à la thèse de l'auteur et la synthèse c'est comme une position à mi-chemin entre les deux premières. Alors là, j'ai dit ok! C'est très bien, deux volontaires au tableau. Donc, on a écouté les deux élèves. À la fin les élèves ont compris. Et on a fait la synthèse individuellement avant de partager en groupe. Là, j'ai essayé de démontrer avec les élèves pour réinvestir les connaissances acquises en les impliquant directement. (eg4)

Du point de vue du groupe, en reliant de manière explicite les apprentissages à des contextes d'utilisation pratique, PFS10 construit un rapport de sens dans lequel les élèves trouvent un intérêt au savoir. Certains enseignants ont aussi déclaré utiliser des démarches similaires en mettant l'élève au centre de la construction du contenu. Leurs démarches pédagogiques ont en commun de privilégier la recherche du consensus au travers d'une activité de débat dans laquelle les élèves doivent organiser en groupe leurs idées, faire le tri pour retenir les plus pertinentes et bâtir leur argumentaire. Selon eux, ce travail, généralement réalisé dans les classes de Terminale, est une façon d'impliquer activement les élèves dans la construction du contenu à partager. Aussi, soutiennent-ils que ce travail les prépare à faire leurs propres résumés

des idées essentielles à retenir par rapport à un thème littéraire à l'étude (i.e. : l'absurde dans le roman d'après-guerre; la stérilité dans le roman négro-africain post indépendance; etc.).

Pour d'autres enseignants du groupe, ce travail consisterait à susciter la participation active des élèves en ayant recours à des situations problèmes qui occasionneraient pour la plupart du temps des prises de position divergentes. De leur point de vue, cette façon de faire permet d'impliquer directement les élèves et de les amener de façon plus ou moins consciente à participer à la réalisation d'un objectif d'enseignement bien précis, c'est-à-dire élaborer eux-mêmes le contenu à partager. Par exemple, PFS2 dit utiliser souvent cette démarche dans ses classes de 2^{de}, notamment lorsqu'il introduit des sujets nouveaux pour les élèves ou lorsqu'il veut vérifier leur compréhension par rapport à un objet d'apprentissage précis, comme par exemple la dissertation :

Par exemple, je voulais leur montrer que presque tous les jours ils font la dissertation sans s'en rendre compte. Alors, j'ai posé une question sur le féminisme, et tout de suite, j'ai senti la classe se diviser en deux camps : les filles d'un côté et les garçons de l'autre. J'ai demandé à chaque camp de défendre son point de vue. Là, les élèves ont donné des arguments pour et des arguments contre. Je les ai écrits séparément au tableau. Et puis, je leur ai expliqué qu'ils ont fait une dissertation. Ensuite, je leur ai demandé de définir individuellement la dissertation à partir de ce qu'on vient de faire. Et, là ça m'a permis de vérifier les niveaux de compréhension et de faire des explications complémentaires. (eg1)

Cette façon de faire semble partagée par le groupe des enseignants qui déclarent la mettre en pratique avec de légères variations dans le but de favoriser la construction progressive et simultanée du savoir à partager. Par exemple, PFS6 et PFS13 disent ne pas utiliser l'opposition filles contre garçons, mais plutôt organiser leur classe en groupes et confier à chaque groupe une partie du travail : un groupe présente les arguments qui soutiennent le point de vue défendu par l'auteur (ce qu'ils appellent la thèse), et autre apporte des arguments opposés (qu'ils appellent l'antithèse). À la fin, ils demandent aux élèves en quoi le travail fait est-il une dissertation. Pour eux, la combinaison de l'ensemble des réponses et justifications apportées par les élèves constitue aussi une façon de construire avec eux le savoir à partager. Dans leurs explications, les enseignants disent aménager des cadres d'interactions permettant à chaque élève de confronter

ses représentations à celles de ses camarades pour mettre au jour les diverses manières de comprendre les objets d'apprentissage et permettre de tirer des conclusions qui profitent à tout le monde.

En résumé, le contenu apparaît pour les enseignants comme un élément sur lequel s'exerce un important travail d'évaluation formative. Comme relevé, ce travail semble obéir à une double logique d'autonomisation des élèves vis-à-vis de leurs apprentissages. Il s'agirait de les responsabiliser par des stratégies de déstabilisation favorisant la construction d'un rapport de sens au savoir, d'une part; de susciter leur implication active en aménageant des cadres d'échanges leur offrant des situations de confrontation de point de vue, d'autre part. Ces stratégies donnent à voir les conceptions de l'apprentissage au fondement de leurs pratiques d'évaluation formative visant l'implication active des élèves dans le processus d'apprentissage. Leurs façons de faire seraient soutenues par une certaine conception socioconstructiviste de l'évaluation formative, en ce sens qu'ils semblent considérer le savoir construit par l'élève comme un savoir qui a du valable qui doit être négocié. On relèvera ici qu'une des stratégies mises en œuvre par les enseignants de français, soit la déstabilisation, a été identifiée par Morrissette (2010a) dans sa recherche sur les « manières de faire l'évaluation formative » d'enseignantes du primaire au Québec. Tout comme chez les enseignantes, la mise en œuvre de cette « manière de soutenir les apprentissages des élèves » (Morrissette, 2010a, p.160) est rendue possible chez les enseignants de français par un but précis, celui de susciter une implication active des élèves dans l'apprentissage en cours. Ce qui pourrait conduire à penser que malgré des contextes fort différents, les stratégies d'évaluation formative peut-être les mêmes.

3.2.1.3 sur les productions des élèves

Considérant les productions des élèves comme d'importantes sources d'informations, les enseignants soutiennent s'en servir pour faire des mises au point visant à les aider à améliorer la qualité de leur travail. Celles-ci reposeraient sur le déploiement de questionnements sur les représentations plus ou moins viables, la comparaison croisée des productions au regard de critères d'appréciation partagés et l'alternance entre correction individuelle et correction collective, soit les différentes façons de faire l'évaluation formative relatées par les enseignants.

Les enseignants ont explicité des épisodes d'évaluation formative au cours desquels les stratégies de construction du savoir à partager s'appuient sur les productions des élèves, qui servent de ressources de base pour recueillir et interpréter des informations à des fins de régulation. En effet, dans leurs démarches d'évaluation formative, les enseignants semblent travailler à aider les élèves à améliorer leurs productions. Pour y arriver, ils posent des questions sur les erreurs commises et sur l'organisation générale de la production et recueillent des informations de la part des élèves dans le but de les amener à ajuster par eux-mêmes leurs productions en fonction des exigences de l'exercice littéraire concerné. En d'autres mots, les productions des élèves leur permettent de faire des mises au point qu'ils jugent importantes pour les aider à questionner certaines de leurs représentations, comme en atteste cette narration de PFS10 :

[...] je leur ai donné 20mn pour rédiger le commentaire [...] d'un extrait des *Soleils des indépendances* de Kourouma. Je fais le tour de la classe, j'essaie de répertorier trois introductions que je recopie au tableau, [...] une bonne introduction, une introduction un peu moyenne et une introduction un peu laborieuse. [...] Et après, on a essayé de les corriger en comparant chacune des trois parties, pour voir ce qui manquait à une introduction et puis on a essayé de le combler avec les propositions des élèves. Là on a eu trois bonnes introductions, et les élèves les ont notées dans leurs cahiers. C'est comme ça que je procède, on travaille toujours collectivement. (eg3)

Comme PFS10, les enseignants ont dit pratiquer avec les élèves des comparaisons croisées de leurs productions pour les aider à questionner leurs représentations et les éclairer sur les progrès réalisés et les défis à relever. Aussi, ce travail leur permet-il d'aider les élèves à parfaire leur compréhension des règles syntaxiques et grammaticales ainsi que certaines cohérences à respecter dans la production de textes littéraires, comme le relève PFS2 :

[...] au préalable on avait défini les modalités ensemble, pour chaque exercice : on insiste sur les deux volets : sur la forme et sur le fond. Est-ce qu'il a commencé par un alinéa? Est-ce que l'introduction est écrite en un seul bloc? etc. [...] là, je suis resté plus de cinq minutes sans réagir. [...] les élèves à travers leurs interactions, corrigent la forme. Moi j'observe. Une fois terminé, on revient maintenant sur le fond. Là j'ai demandé à un autre élève avec la craie rouge de faire la délimitation : où commence

l'amorce et où elle s'arrête? Où commence la problématique et où elle s'arrête? etc. [...] ensuite, un élève a lu la production et la classe a réagi après. Est-ce qu'il y a une bonne amorce? Sinon qu'est-ce qui manque? [...] Là on a corrigé ensemble [...]. (eg4)

Appréciant ces interventions pédagogiques de PFS2, qu'ils trouvent exemplaires de leurs façons de faire l'évaluation formative, les enseignants relèvent que les productions des élèves représentent des appuis solides en ce qu'elles mettent en évidence leurs connaissances et permettent d'apprécier leurs diverses façons de comprendre pour intervenir en conséquence. Tout comme PFS2, ils reconnaissent définir avec les élèves des critères d'appréciation qui permettent à ces derniers de prendre du recul par rapport à leurs productions afin d'y apporter les correctifs nécessaires. Aussi, ils soutiennent que la correction collective vient en appui à la correction individuelle qui, compte tenu de l'effectif, ne peut se faire de façon approfondie pour chacun des élèves.

En résumé, les productions des élèves semblent être pour les enseignants des sources d'informations sur lesquelles s'exerce un travail de mise au point visant à corriger des représentations plus ou moins viables. Envisagé dans le sens du savoir-faire des enseignants, ce travail de mise au point – d'aide à la régulation des apprentissages – rendrait visible des stratégies de gestion de l'erreur au travers de façons de faire visant à attirer l'attention des élèves sur celle-ci (i.e. : poser des questions sur l'erreur ou faire une comparaison croisée des productions), d'une part; et à impliquer tous les élèves dans le travail de correction (i.e. : définir des critères d'appréciation partagés ou alterner correction individuelle et correction collective), d'autre part. En d'autres mots, l'examen de ces différentes stratégies donnerait à voir les conceptions de l'erreur au fondement de leurs pratiques d'évaluation formative, soit comme dirait Fourez (2003) un obstacle pouvant devenir la source d'un savoir nouveau.

3.2.2 La gestion des obstacles d'apprentissage

Dans les entretiens, les enseignants ont dit déployer des stratégies d'évaluation formative pour gérer des situations sensées constituer pour les élèves des obstacles d'apprentissage, c'est-à-dire des situations supposées faire entrave à la réussite des élèves, qu'elles proviennent soit des objets ou des stratégies d'apprentissage, soit des conduites des élèves eux-mêmes. Pour gérer ces obstacles, les enseignants semblent orienter leurs interventions pédagogiques à visée formative sur trois axes, à savoir le vocabulaire (cf. section 3.3.2.1), le tableau noir (cf. section 3.3.2.2) et les conduites des élèves (cf. section 3.3.2.3), leur objectif étant de les aider à réguler leurs apprentissages.

3.2.2.1 par l'intervention sur le plan du vocabulaire

Les difficultés que rencontrent les élèves vis-à-vis du vocabulaire ont été considérées par les enseignants comme des obstacles d'apprentissage. Ceux-ci ont ainsi suscité des façons de faire l'évaluation formative axées sur des concepts propres aux exercices littéraires ou sur des mots rencontrés au hasard de la lecture des textes d'auteurs en classe. Il s'agirait, pour les enseignants, d'amener les élèves à se bâtir leur propre définition des concepts par une démarche interrogative et de soutenir l'apprentissage des mots nouveaux par la décomposition ou la discussion autour de leur sens.

Les enseignants ont explicité des épisodes d'évaluation formative portant sur une gestion d'obstacles d'apprentissage axés sur le vocabulaire, structurée en deux moments : le premier où le mot surgit dans la dynamique d'interactions, sous la forme d'un obstacle à la compréhension des élèves, et le second où ils greffent sur cet obstacle une démarche d'évaluation formative mobilisant tous les élèves. Selon les enseignants, pour réussir en classe de français, les élèves ont besoin d'un vocabulaire riche et varié, au regard même de l'importance de celui-ci dans la bonne compréhension des exercices littéraires et des textes à lire. Or, les mots que les élèves rencontrent dans les textes littéraires, qu'ils soient connus ou inconnus, ont souvent des significations différentes (polysémie) suivant le contexte ou le sens (propre ou figuré) dans lequel ils sont employés. De ce point de vue, les enseignants disent privilégier des façons de faire qui favorisent

la participation active des élèves à l'étude des significations possibles des concepts propres aux exercices littéraires et dont la compréhension revêt un caractère essentiel pour les apprentissages. Par exemple, pour permettre à ses élèves de réfléchir au sens du mot « commentaire » dans commentaire de texte, PFS4 dit privilégier la démarche interrogative :

J'ai posé la question : Comment ne pas taire les richesses d'un texte? Là les élèves ont donné une variété de réponses. Ensuite, j'ai demandé c'est quoi le commentaire? Ils ont synthétisé les réponses [...]. Là ça permet aux élèves de fixer la signification du mot. [...] quand c'est l'élève qui a cherché et qui a trouvé, là il s'approprie la connaissance [...]. (eg2)

Pour le groupe, la démarche interrogative est pertinente pour amener les élèves à trouver par eux-mêmes le sens des concepts propres aux exercices littéraires. Ils considèrent que cette façon de faire permet à l'élève d'évaluer lui-même ce qu'il est en train de faire comme travail, relativement à ce qui est demandé dans l'exercice. Dans ce genre de situations, les enseignants disent préconiser une démarche d'évaluation formative qui repose sur la nécessité d'amener l'élève à se faire sa propre définition de l'exercice littéraire avant d'y apporter quelques réajustements. Aussi, ils ont considéré cette façon de faire comme une stratégie permettant aux élèves de définir de façon autonome les concepts des exercices littéraires ainsi que certains mots nouveaux rencontrés pour la première fois ou d'autres mots qui ne leur ont pas été enseignés de façon explicite. Toutefois, pour les mots de vocabulaire rencontrés au hasard de la lecture d'un texte, certains enseignants disent déployer *une pédagogie de renforcement à l'enseignement du vocabulaire* (PFS4, eg2) : ils expliquent que face à un mot faisant obstacle à la compréhension, ils engagent les élèves dans une activité consistant soit à rechercher le sens à partir des mots de la même famille ou des synonymes du mot, soit à déployer un enseignement plus explicite qui permet d'approfondir la signification à partir de la décomposition du mot ou de son utilisation en contexte. PFS4 dit avoir appliqué ces stratégies avec ses élèves de 2nde, qui avaient des difficultés pour comprendre la signification du mot *intangible*, rencontré dans un poème de Senghor :

[...] j'ai d'abord demandé aux élèves, quelles sont les différentes manières de procéder pour trouver le sens d'un mot. Avec les élèves, c'est important, il faut d'abord commencer par voir ce qu'ils savent. Là ils m'ont dit on peut utiliser des mots de la même famille, chercher les synonymes, décomposer le mot, etc. Alors, j'ai demandé de faire la décomposition du mot. Ils ont fait ressortir le préfixe [in]. J'ai demandé qu'est-ce que ça traduit, ils ont dit une idée de négation. Ensuite, le radical puis le suffixe, et enfin ils ont pu donner la définition. (eg2)

Ici, la démarche d'évaluation formative autour du vocabulaire est déployée dans le sens d'un apprentissage incidentiel, c'est-à-dire en fonction des difficultés de compréhension occasionnées par les mots nouveaux rencontrés au hasard de la lecture d'un texte avec les élèves. Toutefois, les enseignants n'ont pas manqué de souligner que le travail sur le vocabulaire se fait généralement dans les séances d'études de textes. Sur ce plan, leurs stratégies consistent à faire avec les élèves une lecture à voix haute d'un texte littéraire et à créer avec eux une discussion sur le sens des nouveaux mots rencontrés, dans le but de favoriser une reconstruction collectivement négociée de leurs sens avec les élèves.

En résumé, l'intervention sur le plan du vocabulaire laisserait transparaître des façons de faire privilégiant des démarches interactives visant à amener les élèves à réfléchir et à bâtir le sens de concepts propres aux exercices littéraires ou de mots inconnus rencontrés au hasard de la lecture. Leur savoir-faire consisterait ici à susciter chez les élèves l'interprétation de ces éléments de vocabulaire par des stratégies variées comme l'interrogation ou la discussion sur leur sens ou encore la décomposition du mot. Toutefois, leur guidage formatif semble ici un peu normatif, dans le sens d'une incitation à la conformité.

3.2.2.2 par l'utilisation du tableau noir

Les enseignants ont parlé du tableau noir comme un support important pour instrumenter les élèves relativement aux obstacles d'apprentissage en lien avec l'écrit. En outre, celui-ci porte les grilles et tableaux dont les élèves se servent comme des « béquilles » pour contrôler leurs productions écrites, révélatrices d'une double tension dans l'action des enseignants : conformité / créativité, d'une part, autonomie / imitation, d'autre part.

Du point de vue des enseignants, le développement des capacités rédactionnelles des élèves a besoin d'être soutenu par un entraînement quotidien dans lequel ils apprennent à écrire, mais aussi à garder un contrôle sur la grammaticalité des phrases qu'ils produisent. Pour les guider en ce sens, les enseignants disent faire une *bonne* utilisation du tableau noir. Celui-ci consiste non seulement à y écrire le plan du cours, ce qu'ils appellent le *squelette de la leçon*, les idées essentielles à retenir et les mots difficiles, mais surtout à y tracer des grilles pouvant aider les élèves à contourner les difficultés en lien avec la production écrite. Celles-ci, des supports à l'évaluation formative, donnent des indications à l'élève en lien avec les types d'informations à rechercher et une façon d'organiser ces informations pour leur donner plus de cohérence et de pertinence. PFS1 explique :

Dans mon cours, le premier soutien que je donne aux élèves, c'est dans ma façon de bien utiliser le tableau. J'essaie d'y faire apparaître le squelette de la leçon, les idées importantes à retenir, les mots difficiles ou nouveaux. Mais, pour mieux les aider à bien écrire, je trace des grilles qui aident à chercher et à organiser les informations. C'est comme des guides pour les élèves, mais ça leur laisse une certaine marge de manœuvre pour faire preuve d'originalité. (eg5)

Ces propos de PFS1 mettent au jour, aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève, une tension entre conformité et créativité, l'évaluation formative portant ici sur un aspect méthodologique, sur les façons de travailler un texte pour le comprendre. Une première tension vécue par l'enseignant renvoie à la conformité / créativité. Ainsi, lorsque PFS 1 évoque ce qu'il fait apparaître sur son tableau (i.e. : squelette de la leçon, idées importantes à retenir, mots difficiles ou nouveaux), il se conforme quelque peu à ce que met en place un enseignant en planifiant une leçon, alors que lorsqu'il évoque les grilles qu'il trace sur son tableau pour aider les élèves, il fait preuve de créativité, dans son intervention formative. Une deuxième tension liée à l'utilisation des grilles par les élèves réside entre autonomie / imitation, autrement dit instrumenter les élèves pour les rendre autonome, et leur fournir des modèles qui finissent par être des normes à respecter. Selon les enseignants, les grilles constituent pour les élèves des guides qui déterminent l'information à rechercher et la manière de l'organiser, mais aussi représentent des éléments d'appui non limitatifs. Les élèves doivent savoir les dépasser pour faire

preuve d'originalité. Les enseignants disent reproduire ces grilles dans la partie centre du tableau pour qu'ils soient plus visibles par tous les élèves. Par exemple, pour faire la situation du texte du poème « Femme noire » de Senghor en classe de Terminale, PFS3 (eg5) dit utiliser avec ses élèves la grille reproduite ci-dessous³⁸ :

Grille 1 Pour faire la situation d'un texte

Année	Contexte historique ou littéraire	Auteur + élément de biographie pertinent	Verbe + Œuvre + Genre	Titre du texte
En 1945,	à la fin de la deuxième guerre mondiale,	le poète-président Senghor, chantre de la Négritude,	publie Chants d'ombre, recueil poétique dans lequel	est extrait le poème « Femme noire ».

Lors du 5e entretien de groupe, d'autres enseignants ont dit aussi travailler avec leurs élèves en utilisant des grilles pour les aider à mieux écrire leurs paragraphes argumentatifs, mais également à avoir un contrôle sur la grammaire de la phrase. L'une des grilles qu'ils disent utiliser ressemblerait à ceci :

Grille 2 Pour rédiger un paragraphe argumentatif

	GRAMMAIRE	Quoi?			Pourquoi?			Comment?			Illustration?		
		S	V	C	S	V	C	S	V	C	S	V	C
A	social												
S	culturel												
P	politique												
E	religieux												
C	historique												
T	littéraire												
S	économique												
D	juridique												
U	philosophique												
T	scientifique												
H	etc.	Idée maîtresse			Argument à valeur justificative			Argument à valeur explicative			Citation ou Exemple		
È													
M													
E													

³⁸ Ces grilles ont été reproduites et validées auprès des enseignants.

Dans leurs discussions sur l'utilisation de ces grilles, les enseignants disent soutenir de manière formative les apprentissages des élèves en leur procurant des outils susceptibles de les rendre autonomes dans leurs apprentissages. Par exemple, pour aider les élèves à réaliser des commentaires de texte mettant le style au service d'une meilleure compréhension de la pensée profonde de l'auteur, PFS1 dit donner aux élèves et exploiter avec eux un tableau contenant des outils d'analyse de textes littéraires (e.g.3). Les enseignants ajoutent que ces grilles et tableaux sont souvent reproduits par les élèves comme des béquilles pour se guider lors des évaluations. Cependant, l'idée même d'utilisation de ces grilles comme béquilles dans des circonstances d'action où les élèves sont sensés mettre en exergue cette autonomie semble révéler une certaine tension dans l'action des enseignants, liée à ce que Giddens (1987/2012) appelle une « conséquence non intentionnelle de l'action », en ce sens que « toute action se produit dans un contexte qui, pour chaque acteur, inclut nombre d'éléments qu'il n'a pas contribué à créer et sur lesquels il n'a aucun contrôle véritable » (p. 412). Ainsi, même s'ils fournissent ces grilles comme guides, cela limite quelque peu la créativité des élèves qui s'en servent comme des outils incontournables pour bien rédiger. En définitive, elles finissent par devenir pour les élèves des normes à respecter.

En résumé, l'utilisation que font les enseignants du tableau noir (grilles et tableaux) serait une sorte d'intervention formative qui consiste à instrumenter les élèves pour les rendre plus autonomes. Dans cette logique, les enseignants mettent à contribution un savoir-faire qui laisse transparaître une certaine inventivité. Mais les instrumenter, c'est aussi leur donner des modèles à suivre, ce qui n'est pas sans poser de problèmes. Comme je l'ai relevé précédemment, cette intervention formative serait révélatrice d'une tension entre conformité / créativité, la tendance à la conformité encouragée par l'instrumentation qu'ils fournissent relevant d'une conséquence non intentionnelle.

3.2.2.3 par l'intervention sur le plan des conduites des élèves

Les conduites des élèves ont été désignées comme occasionnant quelquefois des obstacles d'apprentissage pour lesquels l'évaluation formative est mise en œuvre en vue de prolonger utilement les apprentissages. Les enseignants ont à ce propos relaté deux situations-types : la première dans laquelle ils mobilisent la fonction thérapeutique de l'écriture pour faire face à des élèves en larmes; la seconde dans laquelle la dramatisation est utilisée pour se tirer d'affaire face à des élèves qui laissent voir une certaine déception. Il s'agirait donc de deux situations-types pour lesquelles les enseignants relèvent que l'urgence de poser une action pédagogique à visée formative est nécessaire.

La première situation-type, celle que rapporte PFS3 (eg2), est relative à une situation où la bonne compréhension du poème et sa lecture croisée avec un vécu personnel met des élèves en larmes. Revenant sur les détails de la situation, cet enseignant raconte qu'il faisait une étude de texte du poème « Veni, Vidi, Vixi »³⁹. Il évoquait le thème du lyrisme personnel⁴⁰ et de la dépossession de l'être de ses pouvoirs face à la puissance de la mort. Pour illustrer ses explications, il dit avoir pris l'exemple de la souffrance profonde vécue par Victor Hugo suite à la disparition tragique de sa fille Léopoldine, sa seule raison de vivre. Il explique :

Le cours était très animé avec les interactions [...] et au hasard, j'ai vu trois élèves qui étaient là à verser de chaudes larmes [...]; leurs camarades m'ont appris qu'ils avaient perdu des parents. Je me dis alors c'est compliqué. [...] Je me suis dit je vais arrêter le cours [...], et après j'ai dit non ce n'était pas la bonne solution [...] j'ai réfléchi. Je me suis rappelé avoir lu quelque part [...] que « Écrire a une fonction thérapeutique » [...]. Alors, j'ai dit aux élèves, maintenant vous allez écrire chacun un poème où vous allez parler de vos sentiments personnels face à la mort. Ne vous souciez pas des rimes, l'essentiel c'est qu'on voit les marques du Romantisme, interjections, exclamations, etc., les éléments pour montrer votre cri de cœur d'un être qui souffre. Donc, les élèves ont composé les poèmes. J'ai appelé les élèves qui pleuraient et ils sont venus déclamer leur poème. Et tout le monde a bien apprécié et leurs camarades se mettaient à ovationner. Les élèves étaient satisfaits et finalement ils se mettaient à rire [...]. (eg2)

³⁹ « Veni, Vidi, Vixi » est un extrait des *Contemplations* de Victor Hugo. Il signifie « Je suis venu, j'ai vu, j'ai vécu ».

⁴⁰ Le lyrisme personnel dans le cadre de l'étude du Romantisme, c'est l'expression des sentiments personnels.

Du point de vue du groupe, il s'agirait là d'un important travail d'évaluation formative en ce sens que la situation d'apprentissage était menacée par la conduite des élèves. L'évaluation formative se comprendrait ici dans le sens de l'appréciation de la situation et de la décision prise pour en faire une ressource utile aux apprentissages. En d'autres mots, en réfléchissant à la situation pour trouver une voie de sortie et prolonger utilement les apprentissages, l'enseignant a greffé à l'étude de texte une activité d'écriture qui, au départ, n'avait pas été prévue dans sa planification. Cette activité aurait eu le bénéfice de donner un sens aux apprentissages, grâce notamment à l'opérationnalisation d'un savoir livresque mis à contribution pour se tirer d'affaire dans une situation jugée *compliquée* par l'enseignant.

La deuxième situation-type est celle dans laquelle les conduites des élèves nécessitent le déploiement de stratégies d'évaluation formative spontanées et ajustées en situation pour les aider à réguler leurs apprentissages. Il s'agit, en effet, de situations d'études de texte pour lesquelles la compréhension insuffisante du texte imprime sur le visage des élèves un certain malaise, voire une déception manifeste. C'est ce que rapporte PFS4 :

[...] j'ai demandé aux élèves de se poser deux questions pour résumer le texte : Que dit l'auteur? Et comment il le dit? [...] Ma dernière question est une question de synthèse. J'ai demandé aux élèves quelles sont leurs impressions par rapport aux idées de l'auteur et par rapport à son style. [...] on a une forêt de mains levées, mais là j'ai vu que certains élèves étaient encore dans le doute. En les regardant, je lisais sur leurs visages un sentiment de déception de n'avoir pas compris quelque chose. [...] J'ai recueilli quelques interventions, et j'ai dit, on va représenter le texte comme au théâtre. Là j'ai proposé à ces élèves de prendre des rôles, après la première représentation qui a fait rire tout le monde. Et ils ont compris, ça se lisait dans leurs yeux [...]. (eg2)

Du point de vue du groupe, la dramatisation leur offrirait souvent un étayage privilégié qui leur permet d'ajuster les compréhensions des élèves, à la fin de l'étude d'un texte que les élèves ont eu des difficultés à comprendre. Appréciant comparativement les deux situations racontées par leurs pairs, les enseignants ont relevé que leurs pratiques d'évaluation formative se déploient généralement mieux dans des situations qui en appellent à leur réaction spontanée, c'est-à-dire leur créativité, pour donner sens aux apprentissages. Le lien entre l'évaluation formative et la créativité est à voir ici dans le sens d'une régulation interactive et continue au cœur de la démarche didactique (Allal, 1988) qui, pour se faire, exige de l'enseignant de

mobiliser et de réinvestir en contexte (i.e. : dans le vif de l'interaction) des savoirs tirés de son expérience (i.e. : sa culture générale) face à une situation imprévue dans la planification de son cours. Cet ajustement en situation, pour donner un intérêt aux apprentissages, relève pour les enseignants de la part de créativité qu'exigent les interactions en salle de classe. Toutefois, si dans les activités orales les enseignants semblent d'accord sur leurs façons de faire l'évaluation formative, dans les activités écrites où les élèves manifestent des incompréhensions, leurs points de vue semblent diverger dans les manières de s'y prendre au regard de la façon de se représenter le travail d'évaluation formative dans ces cas précis, comme en attestent ces propos de PFS3 :

Sur le commentaire d'un axe de lecture, comment amener les élèves à surmonter le problème? PFS8 a dit tout à l'heure que lui il préfère « faire-faire » (sous-entendu, demander aux élèves de faire le travail) et apporter une remédiation à la fin. Vraiment, ça c'est très pédagogique! J'approuve. (...) Moi je préfère faire d'abord avec le groupe, rencontrer toutes les difficultés, et faire-faire ensuite. Je trouve que ça aide mieux les élèves. (eg3)

Ces propos rendent visible une divergence de façons de faire l'évaluation formative. Comme le résume PFS3, sa façon de faire diffère de celle de son collègue qui privilégie une démarche qu'il juge très pédagogique. Celle-ci est entendue au sens d'expliquer à l'élève toute la procédure de l'exercice et de lui assurer que s'il s'en tient au respect des différentes étapes indiquées il peut réussir. À cette façon de faire, qu'il ne rejette pas, PFS3 oppose une démarche de travail conjoint avec l'élève et d'accompagnement progressif. Cette opposition de styles relève de deux façons de faire l'évaluation formative en rapport avec le caractère procédural, voire contraignant des méthodologies propres aux exercices littéraires.

En résumé, l'intervention sur le plan des conduites des élèves laisse voir deux façons de faire l'évaluation formative dans deux situations-types : face à des élèves en larmes, l'enseignant fait appel à la fonction thérapeutique de l'écriture, tandis que face à la déception manifestée par les élèves, l'enseignant recourt à la dramatisation. Il s'agirait là de deux façons de faire l'évaluation formative pour se tirer d'affaire en prolongeant utilement les apprentissages face aux obstacles que posent les conduites des élèves. Les situations ici relevées conduiraient donc les enseignants à réfléchir sur le vif de l'activité pour aider les élèves à réguler leurs apprentissages;

c'est ce que Schön (1983/1994) nomme la réflexion dans l'action qui s'engage dans le cadre d'une conversation réflexive avec la situation rencontrée lorsqu'un événement vient troubler les routines d'action du praticien. Ainsi, l'évaluation formative s'apprécierait ici dans le sens des ajustements en situation opérés sur les activités d'apprentissage. Aussi, comme on peut le constater dans les deux cas, l'intervention pédagogique à visée formative se conjugue de façon étroite avec un travail de gestion de classe. La gestion de ces obstacles d'apprentissage rendrait aussi visible un savoir-faire en lien avec la réactivité de l'enseignant face aux conduites des élèves. Dans leur typologie du savoir-faire enseignant, Morrissette & Nadeau, (2011) l'identifient à un savoir sur le processus de travail. Ce savoir-faire se distingue du savoir stratégique qui est lui lié à une planification délibérée.

En synthèse

Les enseignants relèvent l'importance du travail en collaboration avec l'élève dans la construction de son savoir. Comme constaté, l'élaboration du contenu à partager passe par la reconstruction collective et interactive du savoir avec les élèves, d'une part, et par le déploiement de stratégies de gestion des obstacles d'apprentissage, d'autre part. Les façons de faire l'évaluation formative des enseignants semblent mettre en évidence une préoccupation pour l'implication active des élèves afin de les amener à donner un sens à leurs apprentissages. Le savoir-faire ici déployé semble privilégier des stratégies variées utilisées comme des processus routinisés dans le but de responsabiliser les élèves, les rendre autonomes et les impliquer activement dans leurs apprentissages. Aussi, l'examen des diverses stratégies donnerait à voir un travail de guidage formatif quelque peu normatif, dans le sens d'une incitation à la conformité et un travail d'instrumentation des élèves qui vient avec des conséquences non intentionnelles (Giddens, 1987/2012). Ces diverses stratégies, au fondement des pratiques d'évaluation formative, seraient mobilisées par les enseignants pour faire des ajustements en situation selon la décision qui ressort de la conversation réflexive qu'ils entretiennent avec les situations qui brisent les routines quotidiennes (Schön, 1983/1994). Au regard des interactions avec les élèves, ce savoir-faire semble continûment reformulé, dans le but de faire en sorte que ce qui est enseigné ait du sens pour des élèves engagés dans des modes d'apprentissage centrés sur le groupe. Cela

suppose une façon particulière de conduire le groupe, ce que j'envisage dans le sens d'un travail de gestion de l'effectif (cf. section 3.3).

3.3 Le travail de gestion de l'effectif

Dans leurs échanges, les enseignants disent opérer un travail sur l'effectif dans le but de mettre en œuvre des façons de faire l'évaluation formative qui tiennent compte des particularités du contexte de classes pléthoriques. Ainsi, leur travail sur l'effectif viserait-il à mettre cet effectif au service des apprentissages par un double mode de gestion de classe, le premier axé sur le groupe et le climat de classe (3.3.1) et le second sur les stratégies d'intervention en situation (3.3.2).

3.3.1 Une gestion de classe axée sur le groupe et le climat de classe

Les enseignants ont expliqué une gestion de classe qui, pour mettre l'effectif au service du soutien des apprentissages en contexte de classes pléthoriques, promeut un mode de regroupement (3.3.1.1) favorisant la coopération et la négociation entre élèves d'une part, et un climat de classe (3.3.1.2) suscitant la participation de l'ensemble des élèves, d'autre part.

3.3.1.1 Les modes de regroupement des élèves

Les enseignants ont relaté des modes de regroupement des élèves, soit les façons de réorganiser l'effectif qu'ils privilégient en vue de la mise en œuvre d'une évaluation formative. En outre, ils disent rompre la configuration habituelle de la classe selon laquelle tous les élèves font face à l'enseignant et concentrent de ce point de vue leur attention sur ce que celui-ci devait dire ou faire. Jugeant cette configuration peu pertinente pour la pratique de l'évaluation formative dans des exercices littéraires comme la dissertation et le commentaire de texte ou encore l'exposé

oral, les enseignants disent privilégier le *travail collaboratif coopératif* (PFS2, eg4) et la *négociation entre élèves* (PFS6, eg3) en divisant la classe en groupes, ce que PFS4 appelle *créer un désordre organisé* (eg2). Dans les contributions individuelles, on remarque diverses variations dans le nombre d'élèves qui constituent les groupes, variations qui sont souvent fonction des caractéristiques des tâches. Par exemple, PFS4 (eg2) dit faire travailler les élèves *par rangées* lors d'une étude de texte du poème « Prières de paix » de Senghor dans une classe de Terminale, chaque rangée devant apprécier les élèves des autres rangées; PFS2 (eg4) dit *faire travailler les élèves à deux puis en grand groupe de sept élèves* pour rédiger l'introduction d'un sujet de dissertation, dans une classe de Terminale qui comptait 56 élèves ; PFS6 (eg3) déclare *faire travailler les élèves individuellement avant de les regrouper à sept ou huit dans une classe de Ire qui comptait 58 élèves*, le nombre d'élèves par groupe variant *en fonction du travail à faire et du temps disponible pour le faire*; PFS3 (eg5) dit privilégier des *groupes de 11 dans une classe de seconde qui comptait 66 élèves* pour exploiter différents thèmes de la pièce théâtrale *Phèdre* de Jean Racine.

Précisant l'organisation interne des groupes lors des débats ou exposés oraux, PFS2 (eg5) met en relief que dans ses classes, chaque groupe comprend un président qui coordonne le travail, un secrétaire qui synthétise les idées retenues en vue rédiger le travail du groupe, un rapporteur qui présente le travail du groupe en plénière et quatre chercheurs qui se chargent de trouver les bonnes informations dans des sources variées. Ces rôles, précise-t-il, sont occupés tour à tour par chacun des élèves et favorisent la participation de tous, chacun apportant sa contribution dans le groupe. D'autres enseignants disent aussi utiliser des configurations similaires en responsabilisant chaque élève membre d'un groupe. Par exemple, PFS10 (eg5) dit travailler avec les groupes, mais trouve une pertinence à favoriser aussi la communication intergroupes. Pour ce faire, des élèves peuvent jouer les rôles d'*élève personne ressource*, c'est-à-dire responsables d'apporter des informations complémentaires aux membres d'un autre groupe, en fonction de leurs connaissances de l'aspect du thème exploité par le groupe en question. PFS1 (eg4) déclare que pour pousser les élèves à davantage coopérer dans les groupes, il leur fait souvent savoir qu'ils doivent partager les informations et pouvoir apporter une réponse argumentée en cas de sollicitation lors des plénières.

En résumé, comme on peut le constater, les enseignants font preuve de créativité pour mettre l'effectif au service de l'apprentissage. Leurs façons de faire manifesteraient une volonté de favoriser la réussite de tous les élèves. Aussi ces modes de regroupement des élèves, que les enseignants jugent très importants pour la mise en œuvre de l'évaluation formative, rendent-ils compte d'un savoir-faire contextuel lié à l'intérêt qu'ils trouvent dans l'idée d'amener les élèves à discuter entre eux (classe apprenante) et dans l'idée de les responsabiliser en leur attribuant des rôles.

3.3.1.2 Le climat de classe

Les enseignants ont par moment insisté sur l'importance du climat de classe dans la mise en œuvre de l'évaluation formative. Par climat de classe, il faut comprendre l'atmosphère dans laquelle se déroule le cours, du début jusqu'à la fin. Pour les enseignants, il est important de mettre les élèves dans des conditions de travail qui favorisent leur plein épanouissement et le climat de classe en relève. Ainsi, pour créer un climat de classe favorable aux apprentissages, les enseignants disent recourir à diverses stratégies allant de la *promotion d'une ambiance joviale* (PFS4, eg2) à la mise en œuvre d'une *émulation saine entre filles et garçons, entre groupes ou entre rangées* (eg2), toutes sortes de façons de faire permettant de motiver les élèves. Par exemple pour décontracter une atmosphère qu'ils trouvent peu intéressante pour les apprentissages parce qu'ils sentent les élèves crispés ou fatigués, PFS4 dit privilégier *l'humour et la flatterie* ainsi que *les compliments* (eg2); PFS5 dit s'appuyer sur *le cousinage de plaisanterie*⁴¹ (eg5); PFS3 dit utiliser *l'ironie ou l'antiphrase* (eg3); bref toutes sortes de stratégies leur permettant de rendre l'école plus agréable, de la dévêtir de son caractère trop formel et sérieux pour mieux les intéresser, comme en atteste PFS4 :

[...] j'essaie dans ma lecture d'intéresser les élèves. Avec les rimes par exemple, je donne un exemple : « Une bonne année n'est pas un pagne de beaux discours ». Pour intéresser les élèves, je leur demande à chaque fois de répéter le dernier mot du vers. Ils disent

⁴¹ Le cousinage de plaisanterie est une pratique sociale ouest africaine qui autorise une personne à taquiner une autre – et vice versa – sans conséquence, dans le but de décrisper une atmosphère sociale. Selon Etienne Smith (2004), cette pratique sociale existe aussi en Amérique du nord où elle est appelée « *joking relationships* ».

« discours ». « Tissé savamment pour séduire une cour ». Ils disent « cour ». Et tu vois donc que dans la classe il y a une ambiance extraordinaire. Et donc, ceci réussi, je pense bien que c'est un cours réussi. Ceci réussi dès l'entrée, la motivation est là! (eg2)

Cet extrait met en évidence l'importance accordée à l'imprégnation du texte comme source de motivation pour les élèves. En donnant le ton, PFS4 dit créer une ambiance de travail dynamique qui induit une meilleure participation des élèves. Aussi, les enseignants ont trouvé très pertinente cette façon de faire de PFS4 (eg2) qui initie les élèves à l'ambiance du texte en leur faisant répéter le dernier mot de chaque vers. Selon PFS3, « cet aspect jovial comme le dit PFS4, convivial et familial qu'il a su instituer dans sa classe; ça c'est fondamental surtout dans le cadre d'une évaluation formative » (eg2). Du point de vue du groupe, les pratiques visant à motiver les élèves ont l'avantage de les libérer, de les mettre en confiance pour favoriser le plein épanouissement de leur potentiel intellectuel (PFS3, eg3). PFS14 justifie la pertinence des stratégies de PFS4 en disant « si vous lui [l'élève] faites confiance, vous lui donnez des armes; vous lui donnez des possibilités d'exploitation de ce potentiel qui dort en lui. Ça c'est très important dans l'évaluation formative » (eg2).

En résumé, comme on peut le constater, les enseignants accordent une importance de premier plan au climat de classe dans la mise en œuvre de l'évaluation formative. C'est peut-être ce qui justifie qu'ils rivalisent d'inventivité dans leurs classes pour maintenir un climat qui motive les élèves et les incite à participer au cours. Leurs façons de faire l'évaluation formative rendraient d'ailleurs visibles des stratégies de gestion de classe très imprégnées de l'idée d'un climat plus décontracté, qui permette de rire tout en apprenant. Il y aurait donc là une dimension plus « affective » à l'évaluation formative, selon les enseignants.

3.3.2 Une gestion de classe axée sur des stratégies d'intervention en situation

Les enseignants soutiennent déployer un ensemble de stratégies d'intervention en situation qui, par le contrôle ciblé (3.3.2.1), l'accompagnement compréhensif (3.3.2.2) et le retrait volontaire (3.3.2.3), viendraient à l'appui d'une gestion de classe visant à soutenir la démarche d'évaluation formative en contexte de classes pléthoriques.

3.3.2.1 Le contrôle ciblé des interactions à l'intérieur des groupes

L'observation des situations des élèves face aux apprentissages donne souvent aux enseignants des occasions de mettre en œuvre un travail de contrôle ciblé. Deux situations sont relatées ici : celle dans laquelle l'enseignant veut favoriser l'expression du point de vue de chaque élève dans le cadre des interactions à l'intérieur des groupes, d'une part; celle dans laquelle l'enseignant recentre l'attention des élèves sur la tâche d'apprentissage, d'autre part.

Les enseignants ont fait état d'une certaine façon d'intervenir en situation qui se déroulerait sous le mode d'un contrôle ciblé, dans le but de soutenir la démarche d'évaluation formative en faisant participer tous les élèves. Ils entendent par là une intervention qui prendrait appui sur une observation des échanges à l'intérieur des groupes constitués au vu de la réalisation d'une tâche d'apprentissage précise. Comme je l'ai fait valoir précédemment (cf. section 3.3.1), les enseignants déclarent privilégier dans beaucoup de cas le travail en groupe des élèves. Ainsi, pour favoriser l'expression du point de vue de chacun des élèves, certains enseignants disent articuler l'évaluation formative à un travail de gestion de l'espace et des interactions à l'intérieur des groupes. Celui-ci consiste selon eux à circuler dans la classe, observer les interactions à l'intérieur des groupes, puis intervenir pour donner la parole aux élèves silencieux, comme en témoigne cet exemple de PFS3 :

Je me promène dans la classe, je regarde les élèves et maintenant j'intègre chaque groupe. Et dans le cadre d'une relation verticale, je peux régler beaucoup de problèmes : il y a le groupe qui est là; en général quand l'enseignant se promène, le groupe se tait. Puisque je connais mes élèves, je peux donc identifier ceux qui en général ne parlent pas et leur donner la parole : hé vous là! quel est votre point de vue sur tel problème? Et Kona, oui allez-y! Oui, Ndecky! Et puis continuer. Je passe à un autre groupe. (eg2)

Aussi, déclarent-ils que par moment, pour les élèves dont l'attention semble détournée ailleurs, le contrôle ciblé peut prendre la forme d'une interpellation directe par une question. Dans ce genre de situations, les enseignants disent demander une clarification par rapport au point de vue d'un des élèves. La demande est souvent formulée dans le sens de « que pensez-vous de... » (eg3). Quelquefois, ce sont des explications complémentaires qui sont sollicitées (eg5), soit une stratégie permettant de recentrer l'attention de l'élève sur ce qui se fait en classe. Prenant appui sur leurs connaissances des élèves (i.e. : certains enseignants arrivent à connaître chacun des élèves, malgré leur nombre), les enseignants favorables à cette façon de faire ont relevé l'importance d'utiliser le contrôle ciblé pour aussi éviter que le travail du groupe ne soit réalisé que par un groupuscule d'élèves. Par exemple, PFS1 dit contrer de telles tendances, en mettant ses mouvements au sein de l'espace de la classe au service de la canalisation des interactions des élèves à l'intérieur des groupes et de la redistribution de la parole. Il argumente :

Cela me permet de vérifier souvent qu'il y a eu une production commune, mais aussi un partage de cette production commune, et que les autres élèves ont eu à gagner même s'ils n'ont pas été à l'origine de la trouvaille. (eg2)

Le contrôle ciblé permet donc de solliciter la participation des élèves et de veiller à la bonne collaboration à l'intérieur des groupes. Cependant, les positions semblent partagées quant à la pertinence du contrôle ciblé dans une logique d'évaluation formative. Certains enseignants semblent marquer une réserve en soulignant qu'il peut, en partie, aider à soutenir une plus grande collaboration entre les élèves, mais à la condition que l'enseignant sache comment doser son intégration dans le groupe. De leur point de vue, un fort usage de cette stratégie pourrait nuire à l'autonomisation des élèves qui pourraient attendre toujours l'intervention de l'enseignant, alors qu'ils sont censés faire comme s'il était absent de la classe. Toutefois, les enseignants ayant marqué une certaine réserve quant à cette façon de faire ont semblé tout de même admettre qu'elle peut permettre d'aider les élèves à mieux confronter leurs expériences et points de vue au sein des groupes et à construire en commun un savoir partagé ou considéré avec un droit de réserve, si seulement l'enseignant sait comment s'y prendre, la compréhension de la situation étant nécessaire dans ce contexte.

3.3.2.2 L'accompagnement compréhensif

Dans leurs discussions, les enseignants ont fait état de leurs façons d'accompagner les élèves en faisant preuve d'attention et de compréhension, dans le but de les aider à mieux apprendre. Leurs façons de faire, qui s'identifieraient à un mode d'accompagnement compréhensif, consisteraient à *jouer le jeu du groupe* (PFS2, eg2). Il s'agit ici de détecter les tendances qui se dégagent en classe, de situer les points de divergence et de faire évoluer les positions des élèves vers le consensus à partir d'un travail de comparaison impliquant toute la classe. L'enseignant essaie donc de façon habile d'amener les élèves à réagir pour trouver la bonne réponse sur un aspect précis pour lequel ils ne semblent pas d'accord et attendent son arbitrage. Dans ce genre de situations, les enseignants disent ne pas mettre de l'avant l'argument d'autorité (PFS1, eg3), mais plutôt adopter des stratégies qui leur permettent de ne pas trancher pour accompagner progressivement la réflexion des élèves vers la réponse appropriée. Par exemple, PFS9 nous en donne une illustration :

Quand j'ai posé la question sur l'identification des éléments du paratexte, les élèves n'ont pas été d'accord sur le fait que l'image en faisait partie. J'avais trois tendances dans la classe : pour, contre et neutre et les élèves attendaient que je tranche. J'ai joué le jeu en faisant comme si moi-même je ne savais pas, pour éviter d'influencer les positions des élèves, surtout les neutres. J'ai fait un silence et je les ai écoutés parler. Un moment, un élève a dit qu'il était sûr que l'image ne faisait pas partie du paratexte. J'ai demandé pourquoi. Et son camarade m'a dit que parce que dans le roman, on ne retrouvait pas l'image. J'ai dit c'est vrai. Sur le fait, l'autre groupe a rétorqué que là on a un texte. J'ai dit c'est vrai. J'ai demandé d'ouvrir le roman et de faire la comparaison avec la page du manuel. Et tout de suite, le groupe s'est mis à rire et la classe est partie d'un bon rire. J'ai demandé pourquoi ils riaient tous; ils ont répondu que l'image faisait partie du paratexte parce que simplement les autres éléments répertoriés (l'auteur, le titre du texte, le chapeau⁴², les petites explications), rien de tout ça n'apparaissait sur la page du roman. (eg2)

⁴² En classe de français, les enseignants appellent « chapeau » l'explication qui précède le texte de l'auteur et qui permet de situer dans un contexte précis, qui est soit historique ou littéraire, soit tiré des informations antérieures à l'extrait choisi et qui sont utiles à sa compréhension.

La confrontation collective à une situation problème suscite ici un choix pédagogique qui mobilise tout le groupe. Analysant cet exemple de PFS9 représentatif des situations fréquentes vécues dans leurs classes, les enseignants expliquent que l'évaluation formative consiste ici en une double validation consciente des propositions des élèves, pour *créer une situation problème* (PFS2, eg2), avant d'amorcer une piste de résolution : dans un premier temps, chaque groupe est conforté dans sa position; dans un second temps, le travail de comparaison les amène à trouver eux-mêmes la réponse appropriée. De façon unanime, les enseignants relèvent que les situations où des tendances se dessinent dans la classe sont des moments qui demandent une *vigilance à la situation* pour éviter d'influencer les positions des élèves (PFS2), *essayer de bien comprendre la situation* (PFS8), avant de décider comment il convient d'accompagner l'ensemble de la classe vers la découverte de la réponse appropriée, comme l'a fait PFS9. Cette façon de faire rendrait visible une sorte de prudence à la situation d'apprentissage, par la prise en compte du sens que les élèves attribuent aux tâches. En d'autres mots, les enseignants construiraient le savoir à partir de la négociation de ce sens plutôt que d'invalider d'emblée leurs représentations.

3.3.2.3 Le retrait volontaire

Les enseignants ont fait état d'un mode d'intervention en situation dans lequel ils utiliseraient des stratégies de retrait volontaire. Selon les enseignants, le retrait volontaire consisterait à laisser l'initiative aux élèves en *faisant semblant de ne pas connaître pour les pousser à essayer ou à réfléchir* (eg2). De leur point de vue, les stratégies de retrait volontaire sont pertinentes pour observer les connaissances antérieures des élèves et leur culture générale, surtout dans les cas d'étude de la pensée d'un auteur, d'un courant littéraire, d'un aspect grammatical précis, d'un élément de stylistique, d'un accord de conjugaison; soit des situations dans lesquelles l'écoute des interprétations et compréhensions des élèves est importante pour lever certaines zones d'ombre. Dans de tels cas, les enseignants disent décider délibérément de se retirer des échanges pour observer les élèves interagir entre eux. Par exemple, explique PFS8 :

Souvent, quand un élève me pose une question sur un aspect de la pensée de l'auteur, je me retiens de donner tout de suite une réponse. Je l'apprécie en disant que c'est une question intéressante et je la relance à la classe en demandant aux élèves ce qu'ils en pensent. Et là, je reste à l'écoute des différentes réactions. (eg5)

Dans leurs échanges, les enseignants disent servir dans ce sens la communication entre les élèves et considèrent que le retrait volontaire leur permet de faire une meilleure lecture de la situation et d'intervenir pour soutenir les apprentissages des élèves. Morrissette (2010) appelle cette stratégie de « l'ignorance intentionnelle », selon l'expression des enseignantes qui ont collaboré à sa recherche. Toutefois, même si dans l'ensemble le groupe partage la pertinence de cette façon de faire dans une logique d'évaluation formative en contexte de classes pléthoriques, certains enseignants n'ont pas manqué de souligner que son usage par un enseignant novice pourrait laisser croire aux élèves à un manque de maîtrise de la matière. Cette dernière idée laisserait transparaître un certain paradoxe dans la culture des enseignants : d'une part, d'un point de vue formatif, ils semblent concevoir qu'il est mieux de laisser les élèves coconstruire leurs apprentissages mais, d'autre part, l'enseignant doit présenter l'image de « celui qui sait », de « celui qui devrait transmettre ».

En synthèse

Tel qu'il nous a été rapporté par les enseignants, le travail sur l'effectif médiatiserait un mode de gestion de classe au service des apprentissages. En d'autres mots, les enseignants semblent faire de la classe un cadre d'échanges impliquant tous les élèves, et dans lequel chacun d'eux semble tenu de participer à l'effort collectif de construction du savoir. Comme on l'a vu précédemment, les enseignants travaillent non seulement sur l'organisation de l'effectif au vu de la tâche à accomplir, mais aussi sur le climat de classe et les manières d'intervenir en situation, soit différentes façons de mettre en œuvre l'évaluation formative en contexte de classes pléthoriques. Les modes de gestion de classe, en lien avec l'évaluation formative, valoriseraient pour une grande part le travail en collaboration des élèves. En outre, il s'agirait d'un savoir-faire contextualisé qui fait de la classe un espace de partage où le point de vue de chaque élève est attendu. Toutefois, il convient de relever ici que par les modes de regroupement des élèves, les

enseignants semblent opérer un décentrement de leur attention qui n'est plus fixée sur ce que dit celui qui enseigne (i.e. : enseignement magistral), mais fixée sur le groupe et le savoir qui y est construit ensemble. Dans le même ordre d'idées, on pourrait aussi noter qu'en arrière plan de la responsabilisation des élèves (i.e. : leur attribuer des rôles de président, de rapporteur et de chercheurs) se joue une délégation de pouvoir ou de statut qui passe des mains du « maître qui sait » vers ceux de « l'élève qui sait » (i.e. : l'élève personne ressource). Cette rupture dans la continuité que justifient les fondements de l'apprentissage en lien avec l'évaluation formative (i.e. : rôle actif de l'élève dans la construction de ses savoirs) peut sembler quelque peu étrange au plan culturel. En d'autres mots, l'émergence de l'image de « l'élève personne ressource » se fait en opposition à une image fortement ancrée dans la culture de l'école sénégalaise, celle du « maître qui sait » (j'y reviens, au Chapitre 4). De fait, les façons de faire laisseraient aussi transparaître des paradoxes ou tensions, comme celle liée à une certaine conception socioconstructiviste du savoir qui se confronte à une vision relativement classique du « maître qui sait » et qui s'arrime à un modèle plus transmissif.

En définitive, ce premier registre d'analyse des façons de faire l'évaluation formative en contexte d'effectifs pléthoriques laisserait transparaître un savoir-faire situé qui témoigne aussi de certaines tensions, voire un certain paradoxe dans la culture des enseignants de français. Celui-ci se retrouve à divers niveaux de leurs façons de faire :

- dans la volonté de nourrir des interactions dynamiques dans une langue française qui n'est pas celle de la culture des élèves, et avec laquelle les élèves ont des expériences souvent malheureuses (i.e. : regard négatif porté sur l'erreur ; sanction des écarts à la norme du français correct) (cf. section 3.1);
- dans un souci de coconstruire le savoir en laissant une place plus grande à la parole des élèves et à leurs interactions alors que ceux-ci ont jusque-là évolué avec l'image du « maître qui sait » et qui s'impose par l'étendue de son savoir (cf. section 3.2) ;
- dans les façons de regrouper les élèves et de les responsabiliser dans le processus de construction de leur propre savoir (f. section 3.3) alors que ceux-ci étaient habitués à le recevoir passivement.

Ce sont ces différentes considérations qui donnent à voir le caractère particulier des façons de mettre en œuvre l'évaluation formative des enseignants de français sénégalais, lié au contexte d'« étrangeté culturelle » (Douville, 2002 ; Kaës, 2005) qui se dégage de manière transversale de ce premier registre d'analyse.

Chapitre 4 - Un second registre d'analyse

Pour saisir complètement le contexte d'un évènement, d'une activité ou d'un produit, il est nécessaire de se pencher sur le rôle de la culture : comment se constitue-t-elle, et comment influence-t-elle notre vie quotidienne?

Vaughan (2001, p. 202).

Au chapitre précédent, j'ai adopté une posture restitutive pour rendre compte de la façon dont s'organise le savoir-faire des enseignants de français en matière d'évaluation formative dans le contexte de classes pléthoriques. Dans ce premier registre d'analyse, le point de vue des enseignants a été privilégié, donnant un éclairage informé sur trois dimensions de leur savoir-faire, soit l'analyse du contexte de la pratique, la construction négociée du savoir et la gestion de l'effectif. Comme relevé tout au long de ce chapitre, le savoir-faire des enseignants repose sur une lecture compréhensive des situations qui encadrent et donnent sens à leurs pratiques. À cette lecture compréhensive, se greffe un travail de construction négociée du savoir s'appuyant sur une gestion de classe qui met l'effectif élevé d'élèves au service des apprentissages. Toutefois, alors que l'intérêt premier de cette recherche était le savoir-faire relevant des façons de faire l'évaluation formative en contexte d'effectifs pléthoriques, au fil de l'analyse, une nouvelle donne s'est imposée pour comprendre comment les enseignants bricolent leur savoir pratique en lien avec l'évaluation formative, soit celle d'un contexte d'« étrangeté culturelle » (Douville, 2002; Kaës, 2005).

L'« étrangeté culturelle » s'expliquerait ici par certaines caractéristiques de la « forme scolaire » (Vincent, 1980) étrangères à la culture des élèves. En effet, le système scolaire sénégalais a emprunté à l'École française le rôle prépondérant de sélection sociale de l'évaluation. Ce qui place des enseignants, visant le soutien aux apprentissages, dans une situation paradoxale. À cela s'ajoute le fait que la langue d'enseignement, les textes d'auteurs étudiés en classe, les exercices littéraires ainsi que les courants de pensée sont pour la plupart empruntés aux fondements culturels de l'École française (Kane, 1961), de même que la représentation du maître vu comme « celui qui sait ». De fait, le français est la langue

d'enseignement pour des élèves qui parlent *sérère* ou *wolof*, deux des langues nationales du Sénégal. Aussi, les auteurs français étudiés en classe valorisent dans les fictions romanesques ou les œuvres poétiques le lyrisme personnel, c'est-à-dire l'expression du sujet singulier avec le « Je » comme sujet d'énonciation, et la sublimation de ses expériences personnelles et de sa vie affective (i.e. : expression d'une émotion personnelle intense comme l'amour), alors que ce sont des réalités très différentes de celles des jeunes Sénégalais. Ces derniers vivent dans des communautés qui valorisent plus le sujet collectif, le « nous » (l'individu s'efface pour faire place à la communauté). Également, les sentiments d'amour sont souvent couverts de la pudeur et par conséquent vécus dans l'intimité profonde de l'individu. À cela s'ajoute aussi la représentation du « maître » vu comme l'autorité (i.e. : respect) et comme le seul détenteur du savoir et de la vérité (i.e. : sa parole est sacrée). La question du sens des apprentissages – et donc celle de l'enseignement – questionne dans ce contexte d'étrangeté. Ainsi, il appert que pour examiner le savoir-pratique des enseignants de français sénégalais, on ne puisse pas faire l'économie de la prise en compte de ce contexte d'« étrangeté culturelle » dans lequel ils exercent le soutien à l'apprentissage visé par l'évaluation formative. Cette dernière idée légitimerait le questionnement suivant, comme angle d'analyse pour ce deuxième chapitre :

Comment les enseignants de français sénégalais composent-ils avec le contexte d'« étrangeté culturelle » dans la mise en œuvre de leurs façons de faire l'évaluation formative?

Pour élaborer ce second registre d'analyse, je privilégie une posture analytique, c'est-à-dire interprétative de la parole des acteurs (Demazière & Dubar, 1997). Il s'agit de produire méthodiquement du sens en confrontant les significations manifestes de ce que disent les enseignants et la lecture qui en relève au plan de l'« étrangeté culturelle » vécue comme une disqualification du système d'affiliation sociale et culturelle à laquelle l'acteur s'ajuste. C'est ce qui explique que, dans les sous-sections du présent chapitre, j'utilise au mieux un propos des enseignants pour camper la situation avant de l'analyser au regard de la dimension d'« étrangeté culturelle » dont elle est imprégnée. En cela, ce second registre d'analyse suit une logique non pas descriptive, mais plus conceptualisante.

Comme on le verra, je reviens d'abord sur le concept d'« étrangeté culturelle » pour en retracer certaines caractéristiques dégagées par les auteurs, notamment la discontinuité qu'elle génère au plan culturel (cf. section 4.1). Aussi, pour aborder le savoir-faire sous l'angle de sa construction négociée, ce que j'appelle une représentation ordonnée du monde (cf. section 4.2).

4.1 L'« étrangeté culturelle »

S'inscrivant dans l'étude des différences culturelles, le concept d'« étrangeté culturelle » traduirait une discontinuité engendrant un déséquilibre lié à l'acquisition progressive d'un statut social nouveau (Kanouté, 2002). Dans le milieu scolaire, elle renverrait principalement à l'imposition de codes culturels étrangers et à l'affiliation à un nouvel univers. Dans le cadre de la présente recherche, on noterait deux formes d'« étrangeté culturelle ». La première relève du contexte de l'École sénégalaise caractérisée par l'usage d'une langue d'enseignement étrangère avec laquelle se vit un rapport normatif extrêmement important au plan du prestige social et de l'image de soi des acteurs et l'étude de textes d'auteurs véhiculant des valeurs qui n'ont pas de sens pour les élèves. La seconde est en lien avec la nouveauté de certaines façons de faire des enseignants de français qui marquent une rupture avec la « culture ambiante ».

Selon Kaës (2005), l'étrangeté se retrouverait au cœur d'un système dans lequel « les signifiants et les codes s'imposent à nous, dans une relation de dépendance » (p.17). En effet, comme institution de transmission d'un savoir contrôlé, l'école apparaît comme un espace codifié où l'ordre scolaire s'impose à la parole de l'élève, tel que le relève Delory-Momberger (2011) selon qui le cours est le lieu d'une parole fortement contrainte par les jeux de pouvoir qui organisent les rôles des acteurs face au savoir, dans un contexte où les échanges sont essentiellement ciblés sur un objet d'apprentissage précis. Dans un pays colonisé comme le Sénégal, il y a cette « étrangeté culturelle », en ce sens que l'usage correct de la langue française est implicitement exigé de tous ceux qui fréquentent l'école, de même que les valorisations de la culture française sont érigées en normes; l'ordre scolaire qui s'impose est un ordre qui n'a pas de sens avec le vécu des élèves lié à la sphère familiale et communautaire. Jusqu'aujourd'hui des années

1990, les enseignants (du primaire) gardaient dans les classes le « symbole »⁴³, c'est-à-dire un crane d'animal qu'ils faisaient porter aux élèves qu'on surprenait en train de parler la langue locale. Porter le « symbole » est une forme d'humiliation sociale qui avait pour but de contraindre les élèves à parler français et dans certains cas à l'écrire correctement, car les fautes étaient éliminatoires aux examens.

L'« étrangeté culturelle » est envisagée dans le sens d'une rupture de perspective entre des valeurs culturelles contradictoires. Elle pose parallèlement un problème d'affiliation (Altounian, 1993), en ce sens que la structure continue des représentations sociales et des médiations culturelles qui donnent sens aux activités de l'individu est désavouée, expulsée du terreau de son référent originel au profit d'un nouveau système de significations véhiculant des valeurs étrangères. En d'autres mots, l'individu est invité à abandonner ses propres référents culturels pour apprendre ceux que lui impose le monde auquel il est contraint à « adhérer ». Analysant le passage des étudiants de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, Coulon (1997) parle ainsi du « temps de l'étrangeté » pour expliquer le problème d'affiliation au monde intellectuel, celui-ci supposant de souscrire à un changement dans le rapport à des règles plus complexes et dans un rapport au savoir plus en lien avec leur « métier d'étudiant ».

Les élèves sénégalais vivent ce « temps de l'étrangeté » en ce sens qu'ils sont contraints à participer à des apprentissages qui déconstruisent les éléments de culture dans lesquels ils ont cru jusque-là. Dans l'école sénégalaise, ces éléments de culture sont développés aussi bien en famille (i.e. : respect de l'autorité; sacralité de la parole du maître) qu'à l'école dans les leçons de morale, les poèmes étudiés ou les chansons apprises ensemble. L'une de ces chansons bien connue des élèves sénégalais depuis la maternelle s'intitule « Je suis sage... À ma place ... Je ne bouge plus ... ». On pourrait également citer le poème de Guy Tyrolien intitulé « Prière d'un petit enfant nègre », poème qui met le focus sur ce que doit être l'élève ou le citoyen modèle, insistant sur des comportements exemplaires comme la « sagesse » en classe. Chez les élèves, cette « sagesse » est comprise dans le sens d'écouter la parole du « maître », de ne pas déranger ou de ne pas parler en classe. Tout ceci a fini par développer chez les élèves une vision normative qui a pour conséquence de favoriser une certaine passivité. Ce qui pose « l'étrangeté culturelle » comme une

⁴³Aujourd'hui, le « symbole » a disparu mais d'autres formes d'humiliation sont restées, comme appeler l'élève par l'erreur qu'il a commise (i.e. : Monsieur *LA* sujet ; Madame *LE* maison ; etc.).

sorte de disqualification symbolique du système d'affiliation sociale et culturelle des élèves, c'est-à-dire une déconstruction de leur rapport à la langue, leur façon de vivre et d'agir en classe, leur représentation du « maître » (Altounian, 1993). C'est donc avec toutes ces valeurs ancrées dans la culture des élèves, que les enseignants de français vont aussi devoir négocier leurs façons de faire l'évaluation formative.

Comment les enseignants de français sénégalais négocient-ils ce contexte d'étrangeté culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de l'évaluation formative ? Toute évaluation implique un rapport à la norme – même formative –, et au Sénégal, cette norme est calquée sur le modèle français.

4.2 La négociation d'une représentation ordonnée du monde

Comme le souligne Larochelle (2007), les acteurs produisent quotidiennement des savoirs qui témoignent de leurs façons de négocier une représentation ordonnée du monde, c'est-à-dire une représentation qui donne sens à leurs actions (Le Breton, 2004). Les situations auxquelles ils se confrontent témoigneraient aussi de leurs façons de mobiliser en continu des savoirs hétérogènes (Fourez, 2003; Gilbert, 2008). Dans le contexte particulier d'« étrangeté culturelle », vécue comme une rupture à laquelle les acteurs doivent s'ajuster, les enseignants semblent donner sens à leurs actions suivant leur compréhension de l'évaluation formative. En effet, ils ont une conception élargie de l'évaluation formative, vue comme un exercice d'interprétation de la situation des élèves (cf. section 4.2.1). Cette interprétation, faite sous le prisme d'une culture empruntée, est aussi sous-tendue par une certaine conception de l'erreur. Celle-ci brise les fondements d'une culture ancrée dans l'apprentissage, notamment le caractère pénalisant de l'erreur que les élèves ont fini par intégrer (cf. section 4.2.2). De fait, selon ce fondement de l'apprentissage, l'interprétation de la situation des élèves amène à mobiliser le savoir-évaluer telle une médiation culturelle pour recréer et renégocier les modes d'accomplissement traditionnels de l'évaluation ancrés dans la culture scolaire (cf. section 4.2.3).

4.2.1 Une évaluation comme un processus interprétatif

Une des façons de réagir préconisée par les enseignants vis-à-vis de l'étrangeté culturelle véhiculée par certaines situations d'apprentissage non familières pour les élèves est d'y faire face en tenant compte des caractéristiques variées du contexte. En référence à son étude des métiers artisans, Schwint (2002) appelle cela une « intelligence pratique », c'est-à-dire un sens pratique à l'œuvre dans l'action des professionnels et qui leur permet de se livrer à leur activité en composant avec les contraintes et les données nouvelles des situations qui se présentent à eux (cf. section 3.2). Comme on le verra dans les deux exemples retenus, cette intelligence pratique repose sur un travail d'interprétation appuyé par une évaluation contextualisée de la situation qui permet d'adapter des routines d'action aux données singulières d'une nouvelle situation.

Évoluant dans un métier de relations impliquant la production d'un sens négocié, les professionnels déploient des façons de faire qui se construisent pas à pas à travers les contributions mutuelles des acteurs en présence – l'enseignant et les élèves – enracinées dans la « définition de la situation » de chacun (Morrissette, 2010a). Par exemple, pour définir une intervention d'aide à l'apprentissage sur mesure pour son groupe-classe, PFS4 (eg.2) dit privilégier l'observation de la situation et la démarche interrogative, pour à la fois recueillir de l'information de la part des élèves, mais également l'analyser à la lumière de la situation d'apprentissage pour agir. Dans leur typologie (cf. section 1.2.2.3), Morrissette et Nadeau (2011) nomme ce savoir-évaluer un « savoir stratégique ». En outre, pour juger des apprentissages des élèves, les enseignants recourent à l'observation et à l'interrogation comme moyens de recueillir de l'information. Se montrant à la fois sensibles et critiques par rapport à des situations qui entrent en rupture avec les usages préétablis, leur travail interprétatif semble se faire dans la mise en relation entre ce qu'ils décodent sur les apprentissages des élèves et les objectifs qu'ils visent à atteindre. Deux moments dans lesquels l'« étrangeté culturelle » crée des situations de classe non familières, relevés précédemment (cf. section 3.2.2.3), permettent de prendre la mesure de ce processus interprétatif que constitue l'évaluation formative.

Lorsque « la mort » devient un sujet de discussion ordinaire dans un contexte culturel qui la tient pour tabou

« Pendant qu'on expliquait le texte, j'ai vu que trois élèves pleuraient à chaudes larmes ».

(PFS3, eg.2)

On se rappelle que l'un des enseignants (PFS3, eg.2) a rapporté une situation où l'étude du poème « Veni, Vidi, Vixi » de Victor Hugo en classe de 1re a fait pleurer quelques-uns de ses élèves, alors qu'il était en plein déroulement de son cours (cf. section 3.2.2.3), soit un événement imprévu qui brise la routine habituelle. Pour comprendre les larmes des élèves, il convient de se reporter au contexte culturel qui est le leur, contexte dans lequel « la mort » est un sujet tabou. En faire un objet d'échanges en classe est en contradiction avec le rapport que les élèves entretiennent avec cette thématique dans leur société, où parler de la mort est presque synonyme de s'attirer des malheurs, selon les croyances locales. Or, dans le contexte de la classe de français, « la mort » est un thème de discussion ordinaire, autour duquel se construit le savoir, tout comme l'amour, la résistance, la violence ou la prospérité. L'« étrangeté culturelle » réside ainsi dans cette rupture qu'opère l'objet de discussion (i.e. : la mort) avec la culture des élèves et que l'enseignant découvre dans le sens de ses conséquences négatives. Les larmes des élèves perturbent le déroulement habituel du cours, obligeant l'enseignant (i.e. : PFS3) à faire un travail d'interprétation de la situation pour ajuster l'enseignement en conséquence, selon une visée formative.

Dans cette situation, l'enseignant commence d'abord par s'enquérir des motifs (i.e. : le texte éveille des souvenirs de parents décédés) des pleurs en interrogeant les élèves. Ensuite, il marque un temps d'arrêt pour apprécier la gravité de la situation : nécessite-t-elle d'arrêter le cours pour intervenir ? Il évalue l'impact négatif d'un arrêt du cours sur les apprentissages des élèves, en prenant en considération le temps de travail restant : il dispose encore d'une heure sur son horaire de classe. Cette « conversation réflexive » avec la situation, dirait Schön (1983), le conduit à décider de rejeter l'idée d'arrêter le cours ; il choisit plutôt de prolonger utilement les apprentissages des élèves.

Dans cet exemple, l'enseignant procède à une interprétation de la situation (i.e. : elle est grave) au travers d'une évaluation contextualisée (i.e. : temps restant ; arrêter le cours aura un impact négatif sur les apprentissages des élèves). Cette évaluation de la situation lui permet d'aller chercher dans les ressources mêmes de la discipline littéraire (i.e. : fonction thérapeutique de l'écriture) une solution qui cadre avec la visée formative de l'évaluation des apprentissages en français (i.e. : demander aux élèves de produire des poèmes et de les déclamer devant leurs pairs). Si cet exemple met en relief une forme de régulation interactive, soit un ajustement de l'enseignement en cours de pratique pour tenir compte du nouveau contexte (i.e. : faire face à des élèves en larmes), l'exemple suivant mettra plutôt l'accent sur une forme de régulation rétroactive, soit un ajustement qui est fait à la fin de la séquence d'apprentissage (Allal & Mottier Lopez, 2007 ; Morrissette, 2010).

Lorsque l'élève est responsabilisé dans la démarche de construction collective du savoir dans un contexte où plane l'ombre du « maître tout puissant qui fait tout »

« Quand j'ai posé la question synthèse, j'ai vu sur le visage des élèves un sentiment de déception parce qu'ils n'avaient pas compris certains aspects du texte ».

(PFS4, eg.2)

J'ai relevé précédemment (cf. sections 3.2 et 3.3) que, dans leurs façons de faire l'évaluation formative, les enseignants de français privilégient la responsabilisation de l'élève dans la construction collective du savoir à partager. Cette façon de faire à laquelle les élèves ne sont pas habitués crée aussi des tensions au regard de la rupture qu'elle introduit dans une culture de classe marquée par l'image du « maître qui sait ». Certains enseignants comme PFS4 vivent cette « étrangeté culturelle » dans le sens de sa manifestation négative en situation d'interaction, tel un sentiment de déception qui s'imprime sur le visage des élèves. L'« étrangeté culturelle » est à comprendre dans le sens de la rupture qu'introduit la responsabilisation de l'élève qui, conscient du fait qu'il a à apporter sa contribution au savoir qui se construit collectivement, place en lui-même une forte exigence alors que traditionnellement il attendait tout de l'enseignant.

On se rappelle (cf. section 3.2.2.3) que PFS4 (eg.2) a rapporté une situation d'étude de texte où certains de ses élèves manifestaient une certaine déception. Ces élèves n'arrivaient pas à participer au travail de synthèse demandé parce qu'ils n'avaient pas compris certains aspects du texte. Cette déception pourrait s'apprécier comme une conséquence de l'importance que la responsabilisation de l'élève accorde à la participation collective au travail de construction du savoir (i.e. : chaque élève se sent obligé d'apporter sa touche à l'édifice). Décodant le non verbal des élèves – il s'agit là d'une stratégie d'évaluation formative déjà documentée par Morrissette (2010) – l'enseignant interprète la situation en tenant compte de l'image de l'élève dans le groupe (i.e. : estime de soi). Pour ne pas attirer l'attention de la classe sur ces élèves afin de ne pas leur faire « perdre la face », dirait Goffman (1973), il a continué son action pédagogique jusqu'à la fin, avant de redonner une nouvelle orientation aux apprentissages (i.e. : demander aux élèves de faire une représentation théâtrale du texte). Cette façon de faire semble dictée par une évaluation contextualisée de la situation sous-tendue par une certaine valeur de bienveillance. L'« étrangeté culturelle » s'apprécierait ici dans la responsabilisation de l'élève dans un contexte marqué par l'image du « maître qui sait et qui fait tout ». Conscient du fait qu'il est un acteur important du jeu de construction collective du savoir, l'élève en vit l'expérience telle une obligation à apporter sa touche à l'édifice. On relèverait que, c'est en partie la lecture compréhensive de cette part d'engagement des élèves qui est à l'origine des valeurs de bienveillance préconisées par l'enseignant : il propose à tous une solution qui vise davantage certains élèves, pour ne pas étiqueter ceux-ci. À la différence du premier incident, on note ici que la régulation se fait à la fin de la séquence d'apprentissage, pour des raisons liées à la prise en compte du paradoxe sous-jacent à la rupture culturelle qu'introduit l'acte de responsabiliser les élèves (i.e. : les responsabiliser peut aussi les alourdir).

Reprenant l'idée maîtresse, soit la négociation d'une représentation ordonnée du monde, on constate que les enseignants semblent s'appuyer sur les paramètres de chacune des situations qui se présentent à eux pour définir une façon de se situer. Ils agissent sur la base d'un mode raisonnable au regard d'une interprétation de la situation qui implique d'apprécier les implications des diverses possibilités qu'ils envisagent et de choisir « l'action qui convient » (Thévenot, 1990). Les enseignants manifesteraient à partir de l'interprétation de la situation une prise en compte de la part d'« étrangeté culturelle » conduisant à adapter leurs façons de faire

l'évaluation formative et à les ajuster continuellement aux circonstances qui se produisent en cours de pratique.

Toutefois, les particularités de la discipline du français qui, par essence, est très normative (i.e. : respect des règles grammaticales; respect de la méthodologie particulière des exercices littéraires; etc.), rendent inévitable la question du rapport que les enseignants entretiennent vis-à-vis de l'erreur, au regard du caractère relationnel de leur métier et de la visée formative l'évaluation.

4.2.2 Une conception de l'erreur ancrée dans des fondements sur l'apprentissage

Fourez (2003) relève qu'en abordant la question du statut de l'erreur en termes d'acceptabilité d'un obstacle pouvant devenir la source d'un savoir nouveau, les enseignants témoigneraient d'un positionnement éthique qui l'envisage comme une ressource féconde pour les apprentissages des élèves. J'ai évoqué précédemment l'idée que l'enseignement est un métier relationnel qui implique la production d'un sens négocié. Dans le prolongement de cette même idée, on noterait que les acteurs partagent aussi des règles implicites qui encadrent l'interaction entre personnes, qui régissent les rôles des uns vis-à-vis des autres, étant donné les normes culturelles. En effet, le français est par essence normatif, en raison des règles du code de l'écrit, et les « erreurs » des élèves constituent dès lors des écarts à ce code. Les élèves intègrent eux-mêmes cette posture normative face à leurs erreurs, tellement elle constitue la posture dominante, « l'ambiante ». Comme on le verra, les enseignants sont donc en tension, d'une part, entre un code prescriptif et le regard négatif que les élèves portent eux-mêmes sur leurs erreurs et, d'autre part, leur façon de considérer ces erreurs comme étant potentiellement source d'apprentissage. Ils négocient cette tension en recourant à une forme d'accommodation (Pépin, 1994) qui vise à instaurer une confiance mutuelle dans le jeu de coconstruction du savoir avec les élèves.

Lorsque l'apprentissage est miné par la crainte de l'erreur

« Mes élèves ont peur de faire des erreurs ».

(PFS 6, eg.3)

Les consignes des exercices littéraires types (i.e. : dissertation, commentaire de texte) comportent des prédicats actionnels qui jouent sur le registre de la prescription (dire comment faire) ou de l'injonction (dire de faire), un peu dans le sens du commandement, poussant les élèves à développer une certaine peur de ne pas « bien » faire le travail demandé et d'encourir des sanctions.

On se rappelle que les enseignants ont évoqué des épisodes où les élèves rechignent à prendre la parole, par crainte de faire des erreurs (cf. section 3.1.1.2). Ainsi, leurs diverses façons de faire, pour susciter des interactions qui profitent au travail de construction collective du savoir à partager, rencontrent quelques résistances de la part des élèves (cf. section 3.1.2.1). Ces résistances sont à comprendre en relation avec leur socialisation : ces élèves ont été « entraînés » à adopter une posture normative vis-à-vis de la langue⁴⁴ (i.e. : une faute de grammaire fait perdre plus de 2 points) et la plupart ont encore en souvenir les humiliations et autres formes de diabolisations des erreurs commises en classe, tant dans l'enseignement élémentaire que dans l'enseignement moyen. Par exemple, dans l'école sénégalaise, beaucoup d'élèves se souviennent encore de l'expression « autant de fautes, autant de coups » qui renvoyait au châtiment corporel qui accompagnait les « fautes » de dictée (i.e. : 5 fautes correspondent à 5 coups de cravache)⁴⁵.

Dans la société sénégalaise également, l'utilisation du français normé est liée au prestige social, étroitement lié au respect qui peut être attendu dans les relations entre personnes; on s'en sert pour marquer une distance avec ceux qui ne le parlent correctement. Bref, le français semble avoir un caractère sacré qui pèse sur les échanges et les relations des acteurs sociaux (Daff, 1996/2005). Dans un tel contexte, demander aux élèves d'essayer d'esquisser des réponses aux tâches proposées, surtout après tout ce qu'ils ont vécu par le passé (i.e. : humiliation avec le « symbole », châtiments corporels pour les « fautes » commises, etc.) – de l'élémentaire au

⁴⁴ Selon Daff (1996/2005) cette posture normative est héritée du modèle de l'École française.

⁴⁵ [<http://www.fimem-freinet-archives.org/coope-space-fr-fr/mouvements/afrique-camem/senegal/documents/violences/alternative-aux-chatiments-corporels>]

secondaire –, ne peut manquer de buter sur des résistances. Suivant Vinsonneau (2000), les acteurs seraient rarement conscients des normes culturelles qui façonnent leur agir. Dans cette optique, on peut considérer que les réactions des élèves surgissent comme des automatismes qui semblent appropriés dans leur culture. Leurs conceptions négatives de l’erreur semblent conditionnées par le milieu social dans lequel ils ont évolué. « Essayer » – même si cela implique de proposer une réponse plus ou moins viable – signifie dans ce sens courir un risque, celui de se faire sanctionner. Cette crainte de la sanction semble les pousser aussi à la conformité (i.e. : écouter ce que dit l’enseignant et acquiescer; ne pas avancer un argument opposé à celui de l’enseignant) au regard du système de rapports qu’ils ont vécu, marqués par l’asymétrie des positions et la domination de l’enseignant sur le groupe. Coste (2002) exprime bien cette asymétrie :

Le lieu de la classe [...] était présenté comme marqué par des échanges quantitativement distribués de manière inégale entre enseignant et apprenants, [...] par une relation asymétrique [...], par une communication factice sans enjeu véritable, par une focalisation sur la forme aux dépens du sens, par des rôles institutionnellement établis et figés ne laissant que peu de marge à la variation socio-affective. (p.3)

La crainte de l’erreur se comprend mieux lorsqu’on considère explicitement les rôles sociaux des acteurs tels qu’ils se vivent et se négocient dans l’interaction où l’âge conditionne les rapports sociaux (au Sénégal, on doit respect aux personnes plus âgées) et où l’enseignant est vu comme une figure d’autorité qui a le pouvoir dans sa classe.⁴⁶ Toutefois, comme je l’ai fait remarquer tout au long du chapitre précédent (cf. sections 3.2 et 3.3), les enseignants cherchent à créer un climat de classe suffisamment sécuritaire – au plan de l’estime de soi – pour encourager les élèves à « essayer », à « tenter », et pour susciter des interactions démocratiques au sens de donner des chances d’accès égal à la parole à chacun des élèves. Ils les responsabilisent en leur donnant des rôles de personnes ressources (cf. section 3.3.1.1) pour les amener à accepter de prendre le risque de se tromper pour mieux apprendre.

⁴⁶ Le pouvoir n’est pas partagé comme au Québec entre l’enseignant et les élèves, ni avec les parents.

Marc et Amalberti (2002) relèvent que la performance de l'acteur devient fortement limitée, lorsqu'il se soumet à une exigence de contrôle de soi selon laquelle il ne doit pas faire d'erreur. Tout au contraire, s'il accepte d'en commettre, en assumant un niveau de compréhension incomplet, il s'ouvre une perspective qui augmente sa performance. L'étrangeté, ici, est surtout dans la prétention des enseignants à amener les élèves à des « compromis cognitifs » (Amalberti, 2004), c'est-à-dire à accepter de commettre des erreurs pour progresser, dans un contexte où chacun tient à son image personnelle à l'intérieur du groupe.

Lorsque l'arbitrage de l'enseignant est attendu comme la seule réponse valable

« Je n'ai pas fait prévaloir l'argument d'autorité comme l'attendaient mes élèves ».
(PFS 9, eg.2)

Comme on l'a vu précédemment (cf. section 3.3.2.2), les enseignants ont rapporté des situations de pratique où ils laissaient les élèves confronter leurs points de vue et s'engager dans des conflits cognitifs. On se rappelle l'épisode rapporté par PFS9 dans le cadre duquel certains élèves disaient avec forte conviction que l'image n'était pas un élément du paratexte parce qu'elle n'apparaissait pas dans la page du roman, tandis que ceux qui avaient le manuel soutenaient le contraire; un autre groupe était aussi impliqué dans le conflit cognitif, mais sans une position clairement affirmée, selon l'enseignant. Ce dernier a dit avoir refusé de faire prévaloir l'argument d'autorité, devant des élèves qui attendaient de lui une clarification. Au contraire, il a validé les justifications apportées, l'une après l'autre, laissant les élèves dans l'embarras.

Cette façon de faire peut être considérée comme une ambiguïté culturelle (Caillet, 1994), c'est-à-dire un conflit de connaissance entre des valeurs contradictoires au regard de la divergence des rationalités des acteurs en présence (enseignant vs élèves). Au sens de l'approche culturelle de Richer et Koch (2004), qui vise à éclairer les mécanismes sociaux en lien avec une culture de sécurité, on parlerait ici d'un refus d'intégration des acteurs; l'intégration se définissant comme le lien social qui soutient l'unité culturelle d'un groupe. Cette unité culturelle repose sur des normes, des valeurs, des représentations et des attitudes, soit le système de

significations qui permet aux membres d'une communauté de s'accorder sur un certain nombre de présupposés pour communiquer, vivre et travailler ensemble. Autrement dit, en refusant de faire prévaloir l'argument d'autorité, les enseignants manifesteraient un refus d'intégration qui favoriserait l'effondrement [temporaire] d'une norme culturelle partagée [imposée] et qui jusque-là permettait de différencier en classe ce qui est « vrai » de ce qui ne l'est pas.

L'« étrangeté culturelle », vécue dans le sens d'une rupture de l'unité culturelle, peut donc être appréhendée dans le fait que les enseignants abandonnent une manière de gérer l'erreur habituellement attendue d'eux, i.e. faire prévaloir l'argument d'autorité en donnant la bonne réponse. Jugeant que faire prévaloir l'argument d'autorité est incompatible avec la visée formative de l'évaluation des apprentissages, les enseignants adoptent une autre perspective pour soutenir les apprentissages en laissant les élèves débattre entre eux. Ainsi, les enseignants de français s'accommoderaient d'une posture de consultant (Jorro, 2000) : ils se mettent en retrait pour susciter l'émergence du sens au travers de la parole questionnante des élèves. Refuser de faire prévaloir l'argument d'autorité devient aussi une façon de faire valoir la fonction émancipatrice de la connaissance telle que relevée par Jorro (2000), c'est-à-dire une démocratisation de l'accès à la réflexion à tous les acteurs de la classe.

En somme, pour en revenir à l'idée de négociation d'une représentation ordonnée du monde, on constate que les enseignants adoptent une lecture positive de l'erreur, appréhendée comme une source d'apprentissage. Toutefois, une telle posture relève de l'étrangeté culturelle au regard du contexte de l'École sénégalaise, marquée par une optique normative – héritée du modèle de l'École française –, mais également en regard des caractéristiques intrinsèques de la discipline du français qui reconduit cette optique puisqu'elle fonctionne sur la base d'une norme. Dans leurs échanges avec les élèves, le savoir-faire enseignant semble lié à un infléchissement du pouvoir dans le sens d'une symétrisation des positions, pour mieux permettre la coconstruction du savoir. Comme je l'ai souligné précédemment, ce jeu de pouvoir se négocie en arrière-plan à une éthique de politique scolaire (Fourez, 2003) reconnaissant la fécondité de l'erreur pour les apprentissages⁴⁷.

⁴⁷ Toutefois, parler « d'erreur », c'est aussi adopter une approche normative, car dans une perspective plus constructiviste, on parlerait plutôt de représentations plus ou moins viables, en contexte, qui ne permettent pas « de

Par ailleurs, une part importante de la négociation d'une représentation ordonnée du monde se joue dans la mobilisation d'un savoir-évaluer ajusté à l'intervention formative ; dans un métier à caractère relationnel comme l'enseignement, on ne peut ignorer sa place. Comme on le verra, ce savoir-évaluer est aussi façonné par le contexte d'« étrangeté culturelle ».

4.2.3 Un savoir-évaluer comme médiation culturelle

Une autre façon de négocier une représentation ordonnée du monde qui semble caractériser la mise en œuvre de l'évaluation formative dans le contexte d'« étrangeté culturelle » est la médiation culturelle. Celle-ci prend appui sur un fondement de l'apprentissage qui conçoit que l'interprétation de la situation des élèves amène à mobiliser le savoir-évaluer dans le sens d'une médiation culturelle permettant de recréer et renégocier les modes d'accomplissement traditionnels de l'évaluation. Par-là, j'entends l'ajustement de petites façons de faire pour infléchir des formes culturelles ancrées dans la culture scolaire aux besoins de soutien des apprentissages visés par l'évaluation formative. Dans cette perspective de mise en œuvre de l'évaluation formative telle une médiation culturelle, trois situations ont été identifiées : celle où le pilotage de l'activité nécessite d'aller à l'encontre de la « culture ambiante » ; celle où travailler ensemble nécessite de rebâtir de nouvelles normes tels des référentiels partagés ; celle où l'interfécondation du savoir demande de rompre avec la discrimination sociale traditionnellement portée par le « culte de l'excellence ».

faire », de « se livrer à » (Pépin, 1994). Ce qui sous-entend que l'élève doit adapter ses savoirs pratiques – et donc apprendre autre chose – pour pouvoir faire.

Lorsque le pilotage de l'activité nécessite d'aller à l'encontre des normes de la « culture ambiante »

« Je n'ai pas voulu rester aérien ».

(PFS8, eg.5)

Expliquant leurs façons de faire l'évaluation formative, les enseignants insistent beaucoup sur la nécessité d'amener les élèves à construire eux-mêmes le savoir à partager. C'est ce que suggèrent certaines stratégies de déstabilisation qu'ils mettent en œuvre dans le pilotage de l'activité pour stimuler la réflexivité des élèves (cf. sections 3.2.1 et 3.3.2). Le pilotage de l'activité par la déstabilisation (cf. sections 3.2.1.2 et 3.3.2.3) a pour arrière-plan la volonté de contrer la passivité des élèves pour les faire participer activement au travail de coconstruction du savoir.

En effet, les enseignants agissent en fonction des buts qu'ils se sont donnés conformément à leur cadrage de la situation. Piloter l'activité implique pour eux de ne pas « rester aérien », i.e. se mettre à expliquer des réalités abstraites et inconnues des élèves, mais plutôt de gérer astucieusement l'effectif, le contenu et les obstacles d'apprentissage. Suivant la typologie de Morrissette et Nadeau (2011), on relèverait que les enseignants semblent mobiliser autant des savoirs stratégiques comme par exemple *déstabiliser les élèves pour les faire parler*, que des savoirs sur les processus de travail tel des réajustements *in situ* de l'enseignement avec l'ensemble des élèves.

On se rappelle que pour enseigner le Surréalisme en classe de Terminale, PFS8 (eg.5) a dû plonger ses élèves dans une mise en scène qui les a bouleversés, tant dans la façon dont il a abordé le cours que dans sa conduite du jour en salle de classe. Habituellement dans le cours de français, lorsque l'enseignant veut réaliser une activité d'apprentissage, il partage l'objectif du cours dès le début et renvoie les élèves à des pages précises du manuel. Tout est expliqué de façon à éviter les malentendus et la conduite de l'enseignant reste cohérente avec les règles édictées par l'institution scolaire. Or, dans sa conduite du jour, l'enseignant bafoue toutes les règles jusqu'à celle jugée la plus élémentaire, créer un climat propice aux apprentissages. Tout dans sa façon de faire traduit une transgression (i.e. : demander aux élèves d'ouvrir leur livre à une page quelconque et de regarder les images; écouter de la musique en classe; etc.), soit une

défiante de l'ordre établi, celle du règlement intérieur de l'école. Aux dires de leur enseignant, cette attitude paraissait bizarre pour les élèves qui s'imaginaient même qu'il était dans un état dépressif. Mais derrière cette conduite peu habituelle se cachait un objectif pédagogique, celui d'amener les élèves à dégager par eux-mêmes les caractéristiques propres au Surréalisme au travers d'une situation qui les aide à mieux comprendre la logique de l'écriture propre à ce mouvement littéraire⁴⁸.

La démarche de pilotage des activités par la déstabilisation en est une qui participerait au travail de soutien des apprentissages, en ce qu'elle permet aux élèves de jouer un rôle actif dans la construction de leurs propres connaissances. Toutefois, la stratégie adoptée pour stimuler le processus de formulation des significations de ce nouvel objet de connaissance – en lien avec la discipline du français (i.e. : le Surréalisme) – semble quelque peu étrange (i.e. : bizarre pour les élèves). Même si les enseignants la trouvent nécessaire pour aider les élèves à améliorer leur compréhension du Surréalisme, elle contraste avec les normes de « la culture ambiante » qui encadrent la façon dont les acteurs sont supposés devoir se comporter en classe. L'« étrangeté culturelle » est à comprendre dans le sens de la mise en œuvre de façons de faire créant un déséquilibre, c'est-à-dire la façon dont l'enseignant procède pour extirper les élèves de leur zone de confort (i.e. : déstabilisation des élèves) dans le but de leur faire jouer un rôle actif dans le travail de construction collective du savoir. Ainsi, au lieu d'être toujours une contrainte, l'étrangeté culturelle devient une ressource pour l'action.

⁴⁸ Il s'agit des associations bizarres, du rejet des contraintes du sens et de la morale – qui selon les surréalistes nuisent à la force créatrice de l'homme – et la volonté d'écrire sous la dictée de la pensée, en dehors de tout contrôle de la raison. L'exemple type c'est ce vers : « La terre est bleue comme une orange » extrait du recueil poétique *L'amour la poésie* de Paul Éluard (1929), cf. [<http://www.poetica.fr/poeme-868/paul-eluard-la-terre-est-bleue/>], page consultée le 7 juin 2013.

Lorsque travailler ensemble nécessite de rebâtir de nouvelles normes tels des référentiels partagés

*« Au préalable on avait défini les modalités ensemble, pour chaque exercice.
On insiste sur les deux volets : sur la forme et sur le fond ».*

(PFS2, eg.4)

Une nouvelle façon de construire le savoir serait en jeu dans l'interaction dynamique des différents acteurs de la classe – enseignant et élèves – et leur jeu de rôles face aux objets d'apprentissage. Comme je l'ai souligné précédemment (cf. section 3.2.1.3), les enseignants négocient avec les élèves des ententes définissant les conditions d'efficacité du travail de coconstruction du savoir. Celles-ci passent par la définition de critères d'appréciation partagés (i.e. : savoirs théoriques) autour des éléments de forme et de fond (i.e. : présentation de la copie 2 points; compréhension du sujet et de la consigne 4 points; plan 4 points; cohérence des idées 4 points; correction de la langue 4 points; originalité 3 points), soit les référentiels communs qui orientent et contrôlent leur activité collective. Pour les acteurs, ce référentiel est en effet une ressource pour l'action, en ce qu'il permet l'implication de tous les élèves au travail de correction des productions tant individuelles que collectives. L'enseignant et les élèves s'en servent donc comme des représentations fonctionnelles qui leur permettent de réguler de manière individuelle ou collective l'apprentissage. Au sens de la typologie de Morrissette et Nadeau (2011), on parlerait ici de principes pédagogiques qui guident les façons de faire l'évaluation formative, soit des savoirs théoriques dégagés de l'expérience et qui fondent l'agir collectif.

En effet, la création de référentiels communs semble sous-tendue par une volonté de soutenir les apprentissages des élèves et de favoriser leur progression en commun. Il permet aux enseignants et aux élèves de s'accorder sur une nouvelle norme pour travailler ensemble et s'assurer d'une compréhension partagée des aspects sur lesquels porte l'évaluation des productions individuelles ou collectives (i.e. : la forme et le fond). Au sens de Richer et Koch (2004), le référentiel commun s'apprécierait comme une composante du lien social qui soutient l'unité culturelle de la classe. La mise en œuvre du référentiel commun tient compte de l'interdépendance des rôles dans le travail collectif, ce qui permettrait d'identifier suivant la typologie de Morrissette et Nadeau (2011) la mobilisation de savoirs sur la posture. Cependant, au regard des pratiques habituellement vécues en classe dans le cadre desquelles les critères

d'appréciation sont définis par l'enseignant – et souvent pas partagés avec l'élève (Costes, 2002) –, on situerait ce référentiel commun du côté de l'« étrangeté culturelle », pour des élèves habitués à découvrir les critères d'évaluation dans le sens de leurs conséquences positives ou négatives. De fait, avec l'élaboration du référentiel commun, les élèves découvrent les critères d'évaluation avant de faire le travail. Cette façon de faire est en rupture avec les situations connues par le passé où les élèves apprenaient ce qui est attendu d'eux au terme du travail fait, c'est-à-dire une fois que l'enseignant a évalué et rendu les copies. Au sens de Jorro (2000), on relèverait ici une posture de conseiller, en ce sens que les critères d'appréciation sont renégociés avec l'ensemble des élèves. Cependant, étant donné que les élèves doivent intégrer ce référentiel commun, on s'interrogerait aussi sur la marge de manœuvre qu'il leur accorde pour faire preuve d'originalité et d'authenticité, car même si ce référentiel est partagé, il reste tout de même normatif.

Lorsque la complémentarité des points de vue des élèves pour interféconder le savoir demande de rompre avec la discrimination sociale traditionnellement portée par le « culte de l'excellence »

« J'ai créé un désordre organisé ».
(PFS4, eg.2)

Les façons de gérer l'effectif traduisent l'importance que les enseignants accordent à l'interaction et au soutien que les élèves peuvent se donner mutuellement les uns les autres au travers de la complémentarité de leurs points de vue. J'ai souligné au chapitre précédent que les enseignants préconisaient un mode de gestion de classe basé sur ce qu'ils appellent un *désordre organisé*, c'est-à-dire les groupes constitués pour le travail (cf. section 3.3.1.1). *Créer un désordre organisé* – à noter ici l'oxymore ou le rapprochement de termes opposés – appelle, en référence à la typologie de Morrissette et Nadeau (2011), la mobilisation combinée de savoirs sur les conditions de la pratique (i.e. : l'effectif pléthorique) et de savoirs sur les relations (i.e. : la complémentarité des points de vue des élèves).

De manière générale, les enseignants utilisent le groupe comme une structure de participation (Mottier Lopez, 2003), un cadre d'échanges et de confrontation de points de vue visant à prendre en compte la disparité des niveaux des élèves et à les amener à se soutenir mutuellement. En s'appuyant sur le groupe, les enseignants misent sur la complémentarité des points de vue des élèves pour interféconder le savoir à partager collectivement, expliquant d'une certaine façon leurs stratégies d'intervention en situation relevées précédemment (cf. section 3.3.2), à savoir le contrôle ciblé, l'accompagnement compréhensif et le retrait volontaire. Au plan du pilotage de l'effectif, cette façon de gérer l'effectif pléthorique serait susceptible de comporter des bénéfices pour les apprentissages et d'accroître l'implication des élèves dans le travail de coconstruction du savoir. On relèverait ici, que les enseignants déploient des savoirs sur les conditions de la pratique (Morrissette & Nadeau, 2011), ce qui s'apprécierait dans la réorganisation de l'effectif portée par l'action de « créer un désordre organisé » (PFS4, eg.2).

Toutefois, au regard de l'enjeu social que représente la distinction pour chaque élève compte tenu des compétitions internes (i.e. : rang au niveau de la classe) et externes (i.e. : remise de prix aux meilleurs élèves de l'établissement) auxquelles les élèves participent, une telle façon de faire plutôt démocratique, même si elle est adaptée au contexte, peut sembler étrange. De fait, le système français, qui sert de modèle, étant plutôt élitiste et écrémant rapidement, élèves se retrouveraient difficilement à coopérer, à éclairer le groupe au meilleur de leurs connaissances. En d'autres mots, ils sont victimes d'une certaine forme de discrimination sociale portée par le culte de l'excellence. Travailler dans un tel contexte d'« étrangeté culturelle », y favoriser l'implication active et la réussite de tous les élèves appelle nécessairement des enseignants de mettre en œuvre des savoirs sur les relations (Morrissette & Nadeau, 2011), ce que sous-tend également l'action de « créer un désordre organisé ».

En somme, en lien avec la négociation d'une représentation ordonnée du monde, on constate que les enseignants ajustent divers types de savoirs, tels qu'identifiés par Morrissette et Nadeau (2011), suivant des logiques combinatoires variées. Leurs façons de faire visant le soutien des apprentissages en contexte d'« étrangeté culturelle » sont aussi posées dans le sens de la médiation culturelle, au travers de la variation entre deux postures (Jorro, 2000). Il s'agit principalement de la posture de consultant en ce sens qu'au travers de la déstabilisation,

l'enseignant suscite le questionnement des élèves, soit une stratégie visant à les rendre plus autonomes, d'une part; et de la posture de *conseiller* rendue visible par l'élaboration d'un référentiel commun visant à favoriser plus d'engagement de la part des élèves, d'autre part. Au sens de l'évaluation formative, on relèverait que la diversité des façons de faire s'oriente dans une logique de soutien des apprentissages, c'est-à-dire stimuler la réflexivité des élèves au travers du pilotage de l'activité, guider l'agir collectif au travers de la création d'un référentiel commun et promouvoir le soutien mutuel entre élèves au travers d'une gestion de l'effectif qui tienne compte des disparités de niveaux, nécessitant pour certaines situations de rompre avec un aspect particulier de l'unité culturelle ambiante.

CONCLUSION

Pour l'utilité que les autres recevraient de la communication de mes pensées, elle ne pourrait aussi être fort grande, d'autant que je ne les ai point encore conduites si loin qu'il ne soit besoin d'y ajouter beaucoup de choses avant que de les appliquer à l'usage (Descartes, 1637, p.64).

Ce mémoire avait pour objectif général d'identifier et formaliser les pratiques d'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais en contexte d'effectifs pléthoriques et d'analyser les savoirs pratiques qui en relèvent.

Dans le premier chapitre, j'ai proposé une problématique autour de l'enseignement du français au Sénégal, relevant les enjeux relatifs à la réécriture de nouveaux programmes d'enseignement qui encouragent la pratique de l'évaluation formative et les enjeux des conditions du travail enseignant marquées par les effectifs pléthoriques. L'angle théorique retenu pour aborder cet objet est celui du savoir-faire enseignant qui donne un accès compréhensif aux pratiques d'évaluation formative mises en œuvre de façon continue dans l'interaction en classe. Sur le plan méthodologique, j'ai opté pour une recherche collaborative qui a profité d'une structure déjà en place dans l'école sénégalaise où j'ai recruté 14 enseignants de français, soit une Cellule d'animation pédagogique qui a servi de « zone interprétative » (Davidson-Wasser & Bresler, 1996). Considérée sous l'angle d'entretiens de groupe, cette Cellule a permis aux enseignants de se raconter leurs pratiques d'évaluation formative et de les analyser ensemble.

Optant pour un traitement des données inspiré de l'analyse de contenu, j'ai privilégié une posture hybride, c'est-à-dire restitutive et analytique (Demazière & Dubar, 1997), selon deux registres d'analyse inspirés de l'approche développée par Morrissette (2010). Dans le cadre du premier registre d'analyse (posture restitutive), j'ai pris en considération l'idée que la parole des acteurs est suffisamment transparente pour livrer le sens que les enseignants accordent à leurs façons de faire l'évaluation formative en contexte de classes pléthoriques. Dans le cadre du deuxième registre (posture analytique), j'ai plutôt apporté un accompagnement interprétatif à partir d'une idée qui a émergé de l'ensemble des données présentées dans le cadre du premier registre, soit celle d'« étrangeté culturelle », tel un autre élément qui vient caractériser le contexte

de travail des enseignants. Cela s'est révélé cohérent avec la posture interactionniste qui informe cette recherche selon laquelle c'est le contexte qui permet de donner sens aux conduites des acteurs (Abbott, 2005).

Pour cette conclusion, je mets en relief quelques apports de cette recherche au plan théorique, au plan méthodologique et au plan de la communauté professionnelle. Je traiterai aussi de ses limites, avant de préciser quelques pistes pour prolonger le travail réalisé.

C.1 Un retour sur les apports au domaine de connaissances : un éclairage sur la dimension contextuelle du savoir-faire enseignant

Ma recherche contribue au développement des connaissances sur le savoir-faire enseignant, en particulier en regard de l'évaluation formative des apprentissages, s'inscrivant dans la perspective du sillage amorcé par les travaux de Morrissette (2010, 2011). Plus spécifiquement, elle met en lumière les dimensions contextuelles de ce savoir-faire, étoffant une zone non investie par l'auteure qui n'a pas examiné le savoir-évaluer des enseignants dans le cadre d'une discipline scolaire particulière. En outre, si elle s'est récemment attardée aux manières de faire l'évaluation formative dans les classes du préscolaire, du primaire et de l'éducation physique, dans une perspective comparative (Morrissette & Compaoré, 2013; Morrissette & Compaoré, 2014, à paraître), ses travaux étant concentrés au Québec, Morrissette n'a pas étudié l'influence d'un contexte à effectif pléthorique sur les manières de faire l'évaluation formative.

Plus précisément, ma recherche met en relief que le savoir-faire relevant des façons de faire l'évaluation formative des enseignants de français intervenant en contexte de classes pléthoriques s'organise selon un travail à caractère tridimensionnel : analyser le contexte de la pratique (cf. section 3.1), coconstruire le savoir de façon négociée (cf. section 3.2) et gérer l'effectif (cf. section 3.3). Les façons de faire relèvent l'engagement des enseignants dans des démarches pédagogiques dans lesquelles la nature collaborative du travail sert le processus de construction collective du savoir à partager et le soutien des apprentissages des élèves. Comme je l'ai souligné, les enseignants préconisent des situations d'apprentissage dans lesquelles la participation de chaque élève revêt un caractère éducatif très important. Leurs façons de faire

l'évaluation formative semblent prendre appui sur une analyse du contexte qui, en prenant en considération les difficultés particulières des élèves, leur permet de faire des choix. Aussi, s'attachent-ils à organiser l'effectif et les processus de participation aux interactions en donnant des responsabilités aux élèves, dans le but de les engager davantage dans la tâche. L'évaluation formative continue est donc vécue au cœur de la démarche pédagogique, conduite par un agir professionnel renvoyant aussi bien à l'engagement de l'enseignant dans l'activité qu'à sa prise de distance par rapport à la routine de l'action pour l'analyser et en reconstruire le sens.

Ma recherche a également conduit vers la prise en compte d'un élément imprévu, au départ de la démarche, qui semble influencer de manière importante sur leurs façons de faire, soit le fait que ce travail à caractère tridimensionnel s'accomplit dans un contexte d'« étrangeté culturelle » qui nécessite, encore là, certains accommodements, comme l'a mis en relief le deuxième registre d'analyse. J'ai souligné que dans les interactions avec les élèves, le savoir-faire enseignant semble lié à un infléchissement du pouvoir dans le sens d'une symétrisation des positions qui se négocierait en arrière-plan à une éthique de politique scolaire, reconnaissant la fécondité de l'erreur pour les apprentissages (Fourez, 2003). J'ai également noté qu'en lien avec le contexte d'« étrangeté culturelle », les enseignants procèdent à la mobilisation d'un savoir-évaluer ajusté à l'intervention formative (i.e. : piloter l'activité; coconstruire le savoir à partir d'un référentiel partagé; accroître l'implication active de tous les élèves), pour tirer leur épingle du jeu dans un contexte sous haute contrainte. Toutefois, étant donné qu'ils composent avec un héritage très normatif, le savoir-faire des enseignants est aussi de s'accommoder de ce rapport à la norme, parce qu'ils n'ont pas la liberté de faire ce qu'ils veulent; ils ne peuvent réaliser l'évaluation formative selon la représentation idéale qu'ils s'en font. L'examen des façons de faire dans ce second registre d'analyse a également permis de mettre en évidence deux postures (Jorro, 2000) mises de l'avant par les enseignants : la posture de conseiller et la posture de consultant. La première consiste à accueillir positivement les erreurs des élèves (i.e. : elles sont des sources d'apprentissage) et à négocier des critères d'appréciation partagés (i.e. : le référentiel commun); la seconde consiste à se mettre en retrait dans l'émergence du sens pour favoriser la parole questionnante de l'élève (i.e. : déstabiliser l'élève pour le pousser à s'impliquer activement au travail de coconstruction du savoir). La variation entre ces deux postures semble relever d'une compréhension de l'évaluation formative comme la recherche inlassable des « manières de faire » favorisant la réussite de tous les élèves.

En synthèse, un des apports de cette recherche au développement des connaissances sur l'évaluation formative, à la faveur d'une focale sur leur contexte de travail, est une meilleure compréhension de l'organisation du savoir-faire d'enseignants de français en classes pléthoriques et des accommodements nécessaires de ce savoir-faire en situation d'« étrangeté culturelle ».

C.2 Un retour sur la méthodologie : une démarche d'explicitation du savoir pratique

Sur le plan méthodologique, ma recherche propose une démarche d'explicitation des pratiques en deux phases pour la production des données, à partir de l'idée selon laquelle amener des enseignants à parler de leurs pratiques d'évaluation formative donne un accès aux savoir-faire les sous-tendant. Cette démarche n'est toutefois pas une innovation personnelle en ce sens que je me suis inspiré de plusieurs auteurs dont Aubret et Gilbert (2003), Clot et Faïta (2000) et Morrissette (2012). Elle consiste en un retour réflexif sur les pratiques mobilisées en classe, avec l'objectif de restituer des épisodes d'évaluation formative et des façons de gérer des incidents critiques survenus en cours d'action (Lainé, 2004). Je présente ici les deux moments-clés de cette production des données, soit raconter/expliciter sa pratique au groupe, et analyser ensemble la pratique racontée.

Raconter/expliciter sa pratique au groupe

C'est la première phase de la démarche du dispositif d'entretien de groupe. Pour faire expliciter les épisodes d'évaluation formative, les enseignants ont été placés en situation de s'exprimer à la première personne du singulier⁴⁹. Selon plusieurs auteurs (Clot & Faïta, 2000; Vermersch, 1994), dire son activité ou encore parler de son expérience n'est pas toujours chose facile pour un praticien, en ce sens que « l'expertise d'un professionnel est "lisse" insaisissable, au sens fort du terme » (Clot & Faïta, 2000 : 25). En effet, un professionnel a souvent tendance à considérer sa pratique comme allant de soi, c'est-à-dire sans aspérité aucune. Ce faisant, il laisse souvent en marge une part importante de son expérience lorsqu'on lui demande de parler de son activité. La question du « comment » de l'activité (Aubret & Gilbert, 2003; Rivoire, 2004) a ainsi

⁴⁹ Dans leur culture professionnelle ou sociale cela n'est pas toujours chose évidente, car les enseignants ont souvent tendance à utiliser le « nous » pour des questions de modestie ou souvent le « on » pour dé-singulariser leurs façons de faire. Leur faire parler au « je » est donc en quelque sorte une autre forme d'« étrangeté culturelle » pour eux, et un enjeu fort de la pratique de l'entretien.

été privilégiée, c'est-à-dire « comment ils s'y sont pris » et, dans certains cas, en sollicitant le rationnel derrière leurs façons de faire, et donc le « pourquoi ». L'objectif était d'amener les enseignants à s'exprimer aussi bien sur ce qui a été fait que sur les choix opérés en cours d'action (Clot & Faïta, 2000).

C'est précisément cette explicitation de la pratique qui a permis de cerner les ressources mobilisées par les enseignants, au travers de la mise en forme de leur processus de conceptualisation de l'action en lien avec le contexte. En d'autres mots, il s'agit des épisodes d'évaluation formative rapportés par les enseignants et qui ont permis de faire le lien avec des savoirs d'action, construits en situation de pratique, pour nommer les façons de faire l'évaluation formative et les savoirs pratiques sous-jacents à ces façons de faire. En somme, dans une première étape, j'ai appréhendé les savoirs pratiques des enseignants en privilégiant la verbalisation de l'action qui, selon plusieurs (Clot & Faïta, 2000; Lainé, 2004; Orly, 2004; Vermersch, 1994), permet à la fois de la décrire et de l'analyser.

Analyser ensemble la pratique racontée

Il s'agit là de la deuxième phase de la démarche du dispositif d'entretien de groupe. L'analyse collective de la pratique racontée a progressivement été perçue comme un moment permettant de se mettre à distance pour porter un regard critique sur sa pratique. De fait, les échanges entre enseignants ont favorisé le développement de chaînes interprétatives (Adé, Sève & Serres, 2007), c'est-à-dire qu'à partir de la confrontation de leurs points de vue sur leurs façons de faire, se sont développées de nouvelles significations à partir d'indices identifiés çà et là dans les épisodes de pratique racontés. Comme le relève Morrissette (2011), l'entretien de groupe offre la possibilité d'éviter une relation où les enquêtés reçoivent seulement les questions du chercheur. Autrement dit, la dynamique interactionnelle dans laquelle ils s'engagent permet à chacun d'accueillir les interrogations « qui interpellent les membres du groupe en relation avec l'objet de discussion » (p.14). Dans ma recherche, les enseignants ont eu accès aux interprétations et questionnements de leurs pairs sur leurs « manières de faire » l'évaluation formative. Ces interprétations peuvent être vues comme potentiellement fécondes au regard des deux volets de la recherche collaborative, notamment contribuer à la compréhension des problèmes pour la recherche, d'une part, et favoriser le développement professionnel des acteurs, d'autre part.

C.3 Un retour sur les apports pour la communauté professionnelle

Comme je l'ai relevé précédemment, ma recherche a profité d'une structure déjà en place, une Cellule d'animation pédagogique de français composée d'enseignants qui ont des besoins en termes de développement professionnel. Profiter d'une telle structure pour conduire ma recherche nécessitait donc le choix d'une démarche d'investigation qui, tout en répondant aux critères de pertinence et de rigueur de la communauté de chercheurs, satisfait parallèlement à ceux de la communauté professionnelle. J'ai privilégié une approche collaborative qui a mis les enseignants en situation de se raconter leurs pratiques d'évaluation formative en contexte de classes pléthoriques, de les expliciter et de les analyser ensemble. Comme le relèvent Perrenoud (2001) ainsi que Tochon (2002), l'analyse des pratiques demeure pour les professionnels un important cadre d'apprentissage, en ce sens qu'elle leur donne la possibilité de prendre du recul par rapport à leurs pratiques pour mieux les comprendre. Bref, la démarche d'explicitation collaborative a procuré aux enseignants une meilleure compréhension de leurs façons de faire en relation avec leur contexte de travail, entre autres parce qu'elle a permis de rendre discursive une partie de leurs savoirs tacites en matière d'évaluation formative.

Une autre des retombées de ma recherche pour la communauté professionnelle aura été de permettre aux enseignants d'accéder à la compréhension de la lisibilité pédagogique des façons de faire l'évaluation formative de leurs collègues. En témoigne la déclaration de PFS8, lors de la dernière rencontre (eg.6) où j'ai fait un retour aux participants des façons de faire l'évaluation formative racontées; pour lui, la démarche collaborative a constitué une occasion « de s'enrichir des pratiques individuelles des collègues et de leurs analyses » (eg.6). D'autres enseignants m'ont aussi confié avoir davantage compris des pratiques qu'ils avaient du mal à cadrer dans les prescriptions et les obligations qui définissent *a priori* ce qui est à faire en classe. Ces prescriptions, très générales, ont peu de sensibilité pour la diversité des situations de classe.

En somme, le partage d'expérience de pratiques et la réflexion collective sur celles-ci ont ainsi permis d'articuler les besoins de formation des enseignants aux besoins de la recherche. L'interaction entre la manière dont l'enseignant mène ses pratiques d'évaluation formative et les particularités du contexte constituent pour le groupe des sources d'apprentissage au travers de

processus de validation par identification ou de rejet favorisés par un travail d'analyse comparative. L'analyse de l'activité dans son contexte particulier de réalisation permet de répondre aux préoccupations de la recherche, notamment l'identification des façons de faire l'évaluation formative et du savoir-faire qui y est sous-jacent dans le contexte d'effectifs pléthoriques.

La complémentarité des expertises souhaitées en recherche collaborative (Desgagné, 1997; Morrissette, 2013, à paraître) a pu être possible grâce au soutien d'une ligne de conduite éthique, soit la posture compréhensive adoptée, qui a permis aux enseignants de se sentir reconnus (Ricoeur, 2004), d'une part, et grâce à une structure de confiance (Moreau, 2009), soit la Cellule d'animation pédagogique qui a permis aux enseignants de se sentir protégés, d'autre part.

C.4 Les limites de la recherche

Comme toute recherche, celle-ci comporte des limites qu'il convient d'explicitier, et ce, tant au plan théorique que méthodologique.

Au plan théorique. (1) Le volet relatif à la gestion du temps n'a pas été suffisamment exploité dans les deux registres d'analyse. Une étude plus complète de l'objet aurait pris en charge cet angle, permettant de mieux comprendre comment les enseignants pratiquent l'évaluation formative continue dans un contexte où le système scolaire est fréquemment perturbé par les grèves des enseignants ou des élèves, les fêtes religieuses, la semaine de la jeunesse, les fêtes nationales, les congés de Noël ou de Pâques, etc. Le savoir-faire est probablement aussi lié à la façon dont ils composent avec ces perturbations tout en maintenant le cap sur cette obligation d'achever le programme à enseigner. (2) La recherche n'a pas aussi examiné la manière dont les pressions de certains détenteurs d'enjeux (i.e. : parents d'élèves et administration) influencent les pratiques d'évaluation formative. Le lycée reçoit aussi des élèves dont les parents enseignent à l'université de la ville et d'autres dont les parents ont une voix pondérée au plan politique. C'est aussi tout un contexte qui influe sur les pratiques des enseignants qui a ainsi été laissé en marge.

Au plan méthodologique. (1) En choisissant de privilégier la parole des enseignants, j'ai laissé dans l'ombre celle – tout aussi importante – des élèves. Dans une perspective interactionniste, cela importerait nécessairement. Donc, ce mémoire expose une représentation partielle du savoir-faire enseignant qui se développe et s'actualise dans l'interaction avec les élèves. (2) Enfin, il convient de souligner que les données ont été collectées grâce aux seuls entretiens de groupe avec les enseignants. Sur ce plan, l'usage de la vidéoscopie aurait peut-être aidé à visualiser les pratiques et favorisé la réflexivité autour de certains épisodes pour nourrir le travail d'analyse en groupe et renforcer la précision de la description de la manière dont s'organise et se bricole le savoir-faire dans l'interaction avec les élèves.

C.5 Les perspectives pour prolonger cette recherche

Il serait présomptueux de prétendre avoir tracé un portrait global de la diversité des façons de faire l'évaluation formative des enseignants de français sénégalais; des études plus poussées mériteraient d'être conduites dans ce sens. Une piste de recherche potentiellement féconde semble se dessiner au croisement du questionnement auquel le présent mémoire a tenté de répondre et des limites relevées précédemment. De fait, s'intéresser à la façon dont se déploie le savoir pratique des enseignants en situation de classe, au travers des situations d'interaction avec les élèves, serait d'intérêt. Il s'agirait, à un niveau micro, d'étudier les interactions verbales entre enseignants et élèves pour voir comment leurs processus d'ajustement mutuel, leurs tentatives d'intercompréhension, permettent la construction d'une évaluation formative. À un niveau macro, il s'agirait d'aller voir d'autres acteurs qui « font l'école » pour avoir un point de vue plus complet de la façon dont les enseignants négocient leur pratique au cœur d'un jeu de pouvoir qui donne à leurs façons de faire des formes de légitimités variables. De fait, leurs façons de faire semblent bien ancrées à un contexte social élargi, et comme le défendent Morrissette et Legendre (2011), leurs pratiques sont la résultante d'une négociation plus ou moins tacite avec un ensemble d'acteurs, notamment avec les parents d'élèves et les administrateurs de l'école.

Ouvrages cités

- Abbot, A. (2005). *Department and Discipline : Chicago sociology at one hundred*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Adé, D., Sève, C. & Serres, G. (2007). Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activités chez un enseignant stagiaire d'éducation physique : une étude exploratoire. *Staps*, 76 (2), 51-66.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (éds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck Université.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de la maîtrise* (pp. 86-126). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P. (dir.) (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In OCDE (dir.), *L'évaluation formative. Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-90). Paris: Éditions OCDE.
- Altounian, J. (1993). Transferts déculturants et inconvenances culturelles. *Revue française de psychanalyse (Les différences culturelles)*, 3, 899-915.
- Amalberti, R. (2004). De la gestion des erreurs à la gestion des risques. In P. Falzon (dir.), *Ergonomie* (pp. 285-300). Paris: PUF.
- Araujo-Oliveira, A., Lebrun, J. & Lenoir, Y. (2009). Étude critique de la documentation scientifique brésilienne relative à l'analyse des pratiques enseignantes. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 285-316.
- Aubret, J. & Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Sprimont : Mardaga.
- Bain, D. & Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In L. Allal, D. Bain, & Ph. Perrenoud, (dir.). *Évaluation formative et didactique du français* (pp.51-80). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- Barbier, J.M. (2001). La construction de champs de pratiques et de champs de recherches. Dans J.M. Baudoin & J. Friedrich (éd.). *Théories de l'action et éducation* (pp.305-317). Bruxelles : De Boeck Université.
- Barbier, J.M. & Galatanu, O. (éd.) (2004). *Les savoirs d'action : Une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Barratt, A.M. (2007). Beyond the polarization of pedagogy : models of classroom practice in Tanzanian primary schools. *Comparative Education*, 43(2), 273-294.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique. *Politix-Revue des sciences sociales du politique*, 35(9), 226-257.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (2009). Developping the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P. & Wiliam, D. (2005). Changer l'enseignement grâce à l'évaluation formative : recherche et pratique. In OCDE (dir.), *L'évaluation formative. Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 245-261). Paris: OCDE.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B.S., Hasting, J.T. & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York : McGraw-Hill Book Co.
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Nathan.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom : strengths and weakness of the self-regulated learning approach. *Learning and instruction*, 12, 598-604.
- Bourdieu, P. (2001). Pour un savoir engagé. In *Contre-feux 2* (pp.33-40). Paris : Liber-Raisons d'agir.
- Bucheton, D. & Bautier, E. (1996). Interactions : co-constructions du sujet et des savoirs. *Le français aujourd'hui*, 113, 8 p. [En ligne]. <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/oral-et-education-prioritaire/articles/interactions-co-construction-du-sujet-et-des-savoirs.html> (Consulté 14 juillet 2012).
- Caillet, E. (1994). L'ambigüité de la médiation culturelle : entre savoir et présence. *Publics & Musées*, 6, 53-71.
- Cazabon, B. (1991). L'évaluation formative de la communication : l'intégration des composantes. *Mesure et évaluation*, 14(3), 5-22.
- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation*, 20(1), 1-24.

- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler. Revue internationale de psychopathologie du travail et de psychodynamique du travail*, 4, 7-42.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? *Acquisition en interaction en langue étrangère*, 16, 3-22.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Daff, M. (1996). Sénégal : observation du français et des langues nationales. *Sciences et techniques du langage – CLAD*, 2, 29-47.
- Davidson Wasser, J. & Bresler, L. (1996). Working in the interpretative zone : Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5-15.
- Davies, A. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal : Chenelière Éducation.
- De Landsheere, V. (1992). *L'évaluation et la formation*. Paris : PUF.
- Delbos, G. (1983). Savoir du sel, sel du savoir. *Terrain, revue d'ethnographie de l'Europe*, 1, octobre, 17 p. [En ligne]. <http://terrain.revues.org/document2781.html> (Consulté le 7 février 2012).
- Delory-Momberger, C. (2011). Être élève : entre images de soi et regards de l'autre. *Les cahiers pédagogiques*, 486, 26-27.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83. [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero30%281%29/RQ_30%281%29_Demaziere.pdf (Consulté le 7 février 2012).
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon (dir.) *La recherche participative : multiples regards* (pp.89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de la recherche en éducation* (pp.51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Douville, O. (2002). Qu'entend l'élève à l'école de ses appartenances et de ses indéterminations ? *Ville-École-Intégration Enjeux*, hors-série 6, 136-145.

- DPRE (2008). *Rapport national sur la situation de l'éducation 2007*. Dakar : Ministère de l'éducation, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.
- Fall, M. (2003). La baisse de niveau des élèves en français : mythe ou réalité. Le cas du Sénégal. *Sudlangues*, p.150-161. [En ligne] <http://www.sudlangues.sn/> (consulté le 19 juin 2012).
- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Giddens, A. (1987/2012). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration* (M. Audet, trad.). Paris : PUF.
- Gilbert, P. (2008). Apprendre dans les réorganisations : une perspective communicationnelle. *Communication et organisation*, 33, 40-48.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (vol.2). Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1968). *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris : Minuit.
- Gouvernement du Québec (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Hameline, D. (1979/1988). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue* (9^e édition). Paris : ESF.
- Hébert, M. (2011). Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir « l'action » du jeune sujet lecteur ? *Mesure et évaluation*, 34(3), 51-78.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : éditions de Boeck Université.
- Kaës, R. (2005). Différence culturelle, souffrance de la langue et travail du préconscient dans deux dispositifs de groupe. In R. Kaës et al. (dir.), *Différence culturelle et souffrance de l'identité* (pp.45-86). Paris : Dunod.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(1), 171-190.
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Colin.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-388). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Larochelle, M. (2007). Disciplinary power and the school form. *Cultural Studies of Science Education*, 2(4), 711-720.

- Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 335-354.
- Laveault, D. (2009). L'évaluation en classe : des politiques aux pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 1-22.
- Laveault, D. (2004). Interactions entre formation et évaluation: de la régulation de l'apprentissage entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(1), 51-67.
- Laveault, D. (1992). La mesure du changement au service de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 15(1-2), 83-102.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 15-19.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe, théorie et pratique*. Québec : Études Vivantes.
- Lyster, R. & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA : a meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302.
- Mackey, A. & Oliver, R. (2002). Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 30, 459-477.
- Marc, J. & Amalberti, R. (2002). Contribution individuelle à la sécurité du collectif : l'exemple de la régulation du samu. *Le Travail Humain*, 65(3), 217-242.
- Meirieu, Ph. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : ESF éditeur.
- Montfort, B., Caretto, J., Rinaldy, A. & Chastrette, M. (1993). Processus simultané d'évaluation et d'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 15(4), 5-30.
- Moreau, D. (2009). L'expérience éthique des enseignants débutants : à la recherche de structure de confiance. *Recherche et formation*, 60, 75-86.
- 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.
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32. [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero29%283%29/RQ_29%283%29_Morrisette.pdf (Consulté le 10 juin 2013)

- Morrisette, J. (2011). Une diversité de "manières de faire" l'évaluation formative. *Vie pédagogique*, 159. [En ligne] http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/159/index.asp?page=dossierA_7 (Consulté le 6 novembre 2013)
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages: analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, CH : Les Éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J. (2009). La portée d'une perspective socioculturelle de l'évaluation formative : vers l'élargissement d'une conceptualisation. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 1-27.
- Morrisette, J. & Compaoré, G. (2014, à paraître). Stratégies d'évaluation formative interactives selon différentes formes scolaires : les classes régulières, de maternelle et d'éducation physique. *Recherches en éducation*, 18.
- Morrisette, J. & Compaoré, G. (2013). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 20(3), 54-64. [En ligne] http://formation-profession.org/files/numeros/3/v20_n03.pdf#page=57
- Morrisette, J., Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. In L. Mottier Lopez & G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 27-43). Bruxelles : De Boeck.
- Morrisette, J., Guignon, S. & Demazière, D. (dir.). (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-6. [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/Intro_RQ_30%281%29.pdf (Consultée le 14 février 2012).
- Morrisette, J. & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education, Sciences & Society*, 2, 120-132. En ligne : [En ligne] http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/189/117 (Consulté le 17 juillet 2012).
- Morrisette, J. & Nadeau, M.H. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 5-25.
- Mottier Lopez, L. (2003). Les structures de participation de la micro-culture de classe dans une leçon de mathématiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25 (1), 161-183.
- Ndoye, M. (2009). Les pays africains face aux réformes curriculaires. In Politiques publiques en éducation: l'exemple des réformes curriculaires. *Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique du 10-12 juin 2009*, 51-57. [En ligne] www.ciep.fr/...politiques-publiques-en-education/.../programme-semi (consulté le 11 mars 2012).
- Orly, P. (2004). Saisir son expérience lors d'une VAE. L'autoanalyse du travail en perspective. *Education Permanente*, 159(2), 37-50.

- O'Sullivan, M. (2006). Teaching large classes : the international evidence and a discussion of some good practice in Ugandan primary schools. *International Journal of educational development*, 26(1), 24-37.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20(1), 63-85.
- Perrenoud, Ph. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation?, *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck, Paris : Larcier.
- Perrenoud, Ph. (1997). De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php> (Consultée le 6 novembre 2012).
- Perry, N. E., VandeKamp, K. J. O., Mercer, L. K. & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178-199 [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/RQ_30%281%29_Poupart.pdf (Consulté le 14 février 2012)
- Richter, A. & Koch, C. (2004). Integration, differentiation and ambiguity in safety cultures. *Safety Science*, 42(8), 703-722.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de reconnaissance*. Paris : PUF.
- Rivoire, B. (2004). VAE : par quel détour passe l'évaluation? *Éducation Permanente*, 159(2), 79-90.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, 4(2), 45-47.
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 7. Genève, Suisse: Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI).
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Schön, D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon, trad.). Montréal: Logiques.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. *AERA Monograph Series on Evaluation*, 1, 39-83.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe de l'enseignant et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Colin.
- Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. In P. Pharo & L. Quéré (dir.), *Les formes de l'action: sémantique et sociologie* (pp. 39-69). Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Tochon, F.V. (1992). Évaluation pragmatique et situations spontanées : l'indexation des activités en classe. *Mesure et évaluation*, 14(4), 43-48.
- USAID-EDB (octobre, 2009). Le « Mapping » ou la cartographie scolaire : une expérience sénégalaise. Dakar : Usaid/Edb. Academy for educational development.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2e édition. Montréal : PUM; Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. & Loye, N. (2011). À propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexions critiques. *Education Sciences & Society*, 2, 40-53. [En ligne] [http://www.unimc.it/rivphp/es_s/issue/view/20](http://www.unimc.it/riv... .php/es_s/issue/view/20) (Consulté le 19 juillet 2012).
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Etude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon & Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Vinsonneau, G. (2012). *Mondialisation et identité culturelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Weiss, J. (1993). Interaction formative et régulation didactique. In L. Allal, D. Bain, & Ph. Perrenoud, (dir.). *Évaluation formative et didactique du français* (pp.113-122). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Wiliam, D. (2009). An integrative summary of the research litterature and implications for a new theory of formative assessment. In H.L. Andrade & G.J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp.3-17). New York and London : Routledge.
- Woods, P. (1992). Symbolic interactionnism : Theory and method. In M.D. Le Compte, W.L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research* (pp. 337-404). New York : Academic Press.

ANNEXES

Annexe 1 : Le guide d'entretien

QUESTION DE BASE : Racontez-moi un épisode d'évaluation formative que vous avez vécu en classe dans l'un de vos cours avec les élèves (ancrage à une expérience pratique) ?

EXEMPLE DE GUIDE DE NARRATION

Se présenter (Je suis ...)

Prénom, nom :

Étape 1 : Contribution individuelle : raconter/expliciter sa pratique au groupe

1 – Intention de narration ou l'installation du contexte (Je vais vous raconter ...)

- a) Quoi (une pratique exemplaire ; un incident critique ; etc.) ?
- b) Dans quelle classe ?
- c) Quel est l'effectif de la classe ? Qu'est-ce qui caractérise les élèves de cette classe ?

2 – Restitution de la pratique ou narration proprement dite

- a) Quel cours ? Quels contenus ? Quelle était l'intention pédagogique ?
- b) Comment l'avez-vous fait (décrire l'activité) ?
- c) Pourquoi cet épisode ? Qu'est-ce qui fait que c'est une activité d'évaluation formative ?
- d) Ciblez une séquence bien précise et racontez-nous en détails comment ça s'est passé ?

Retour complet sur l'épisode : présentation descriptive de ce qui s'est passé avec un intérêt particulier pour la narration des interactions enseignant-élèves

- e) **Incident critique** : Avez-vous rencontré une ou des difficultés ? Lesquelles ? Comment ça s'est passé ? Est-ce que vous vous y attendiez ? Qu'est-ce que vous avez fait devant celles-ci ? Quelle a été la suite ?

Étape 2 : Contribution collective : Analyser ensemble la pratique racontée

3 – Analyse en groupe : Quelles réactions nous inspire la pratique racontée ?

- a. Interprétations ;
- b. Commentaires ;
- c. Interrogations ; etc.

Annexe 2 : La définition des différentes activités en classe de français

En vue de la mise en œuvre concrète de l'évaluation formative, l'enseignant de français dispose d'un certain nombre d'activités relevées et en partie définies dans le NPF/ESG (2008). Il s'agit entre autres des exercices écrits suivants :

La dissertation

[...] c'est un exercice écrit qui a pour but de rassembler les éléments d'une réflexion sur un point précis de littérature en un tout construit et rédigé. Elle exige des qualités de clarté et de simplicité dans l'expression. Des transitions particulièrement soignées feront ressortir les articulations de la pensée (p.53).

La discussion

[...] c'est un texte qui s'apparente à une petite dissertation, sur un thème ou un problème soulevé par le texte à résumer. Ce thème est souvent puisé dans le texte, et indiqué, sinon, laissé à l'appréciation des candidats. Il s'agit de réfléchir à un problème, amené par une citation du texte, puis de le présenter en donnant son point de vue. Le libellé invite à présenter les données de ce problème, dans un raisonnement clair et bien construit, puis à exprimer un point de vue personnel sur la question. Cette discussion devra présenter une introduction, un développement qui présente la thèse de l'auteur, en l'illustrant et en la critiquant, puis une conclusion, qui reprendra l'essentiel des idées exposées et de la position personnelle (p45).

Le commentaire de texte (suivi ou composé)

[...] le commentaire consiste essentiellement à rédiger, en les liant, des remarques destinées à mettre en lumière les idées ou les sentiments exprimés dans un texte, en prose ou en vers, en mettant en valeur l'organisation dans un ensemble et les rapports qu'ils entretiennent avec l'expression (p.46).

Le résumé de texte

[...] c'est un exercice de contraction de texte. L'élève réduit un texte d'une page à une page et demie (entre 400 à 700 mots) au quart de sa longueur (100 à 200 mots environ avec une marge de plus ou moins 10%), sans en changer la présentation, ni les caractéristiques d'énonciation. La longueur du résumé est souvent précisée dans le libellé (p.42).

Par ailleurs, l'enseignant dispose aussi d'exercices de lecture (études de texte) ou d'exercices oraux (débat, exposé d'élève), soit autant de contextes dans le cadre desquels peut s'exercer l'évaluation formative. Ces activités n'ont cependant pas été définies dans le nouveau programme, elles sont seulement listées. Il s'agit :

L'étude de texte

C'est un exercice de lecture et de décodage d'un texte pour accéder au sens, à l'aide de l'intégration syntaxique, sémantique, stylistique, grammaticale et textuelle (Demont & Gombert, 2002 ; Ehri, 2002). Elle fait schématiquement appel à l'interaction de l'enseignant avec les élèves ou des élèves entre eux, qui ensemble négocient le sens à donner à un segment d'un texte enraciné dans un contexte littéraire, social ou culturel bien précis. L'objectif de l'étude de texte est d'arriver grâce aux interactions à une compréhension du texte.

L'exposé oral des élèves

C'est une activité au cours de laquelle un élève ou un groupe d'élèves prépare et présente de façon orale, un thème d'étude en rapport avec la société, la littérature et les arts, la science ou l'actualité. C'est une activité d'interaction à l'occasion de laquelle, les élèves confrontent leurs compréhensions du thème et défendent leurs positions à l'aide d'arguments tirés de divers sources (ouvrages, actualité, expérience personnelle, etc.).

Le débat oral

Il s'agit d'une activité d'échange, de discussion à partir d'une question soulevée dans le cadre d'une étude de texte ou d'un exposé oral. C'est d'ailleurs à l'image de l'exposé oral une activité d'interaction, de confrontations de points de vue et d'expériences personnelles appuyées par des références à des auteurs lus. L'objectif est d'arriver à convaincre par la qualité de l'argumentaire qu'on déploie et la manière de formuler ses idées.

