

L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS LE FONDAMENTAL I AU MALI : LES SOUTIENS COLLECTIF ET INDIVIDUEL AUX APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES.

Idrissa Soïba TRAORE,

*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako
(ULSHB)*

idisoiba@yahoo.fr

Soumaïla Nagaza DIARRA,

Ecole Normale Supérieure (ENSup)

soumi2005@yahoo.com

Résumé

L'évaluation formative est très peu utilisée dans le processus d'enseignement apprentissage au Mali. Cet article est une contribution qui fait ressortir l'usage de cette forme d'évaluation dans les pratiques de cinq enseignants au niveau du Centre d'Animation Pédagogique de Banankabougou. Nous nous sommes intéressés à un aspect singulier des différentes formes d'évaluation formative à savoir le soutien collectif et individuel aux apprentissages en classe. L'objectif de cet article est de cerner ce qui fait consensus entre les enseignants et de préciser les limites à cette pratique. Pour la collecte des données, nous nous sommes appuyés essentiellement sur l'observation et les entretiens. L'observation a consisté à une présence en classe lors des cours dispensés afin de cerner la pratique des acteurs. En ce qui concerne l'entretien, nous avons permis aux enseignants de discuter entre eux de leurs pratiques enfin de cerner les avantages et les limites. En terme de résultat, il ressort que le répertoire des pratiques d'évaluation formative concerne les corrections collectives des exercices en classe qui favorisent cette forme de pratique de soutien aux apprentissages. Pour le soutien individuel, les enseignants considèrent que les corrections individuelles des productions des élèves, les séances de lecture en classe sont des moments privilégiés pour soutenir individuellement les élèves en lecture.

Mots clés : *apprentissages, élèves, enseignants, évaluation formative, pratiques, soutiens*

Introduction

Abstract

Formative assessment is rarely used in the teaching-learning process in Mali. This article is a contribution which highlights the use of this form of evaluation in the practices of five teachers at Pedagogical Animation Center of Banankabougou. We were interested in a unique aspect of the different forms of formative assessment, namely collective and individual support for learning in class. The objective of this article is to identify what there is consensus among teachers and to specify the limits to this practice. For data collection, we relied mainly on observation and interviews. The observation consisted of being present in class during the lessons taught in order to understand the practice of the actors. Regarding the interview, we allowed the teachers to discuss their practices among themselves and finally to identify the advantages and limits. In terms of results, it appears that the repertoire of formative assessment practices concerns collective corrections of classroom exercises which promote this form of learning support practice. For individual support, teachers consider that individual corrections of students productions and in-class reading sessions are ideal moments for individually supporting students in reading

Keywords: *learning, students, teachers, formative assessment, practices, supports*

Introduction

L'évaluation est une pratique courante dans les établissements scolaires. De façon nationale et internationale, les pays admettent et se regroupent pour mutualiser leurs efforts dans la concrétisation des politiques d'évaluation. Le PASEC⁹, PISA¹⁰ sont des organismes au niveau international (sous régional et mondial) qui régulent les questions d'évaluation. A l'échelle pays, des cadres, organismes sont chargés de l'évaluation au sein des Ministères de l'Éducation, des Cellules de Planification Statistique ou Direction de Prospective entre autres. Selon J. M. De Ketele (2013, p 141), l'évaluation est :

⁹ - Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie)

¹⁰ - Programme international pour le suivi des acquis des élèves

« Un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes à confronter, par une démarche adéquate, à un ensemble de critères cohérents avec le référentiel, valides dans l'opérationnalisation, fiables dans l'utilisation. Les résultats de cette confrontation doivent permettre une prise de décision cohérente avec la fonction visée par l'évaluation (il s'agit de donner du sens à l'évaluation, aux regards des objectifs d'apprentissage, par exemple) ».

Cette allusion en temps qu'elle permet de comprendre le sens de l'évaluation montre toute sa valeur pour les institutions d'enseignement et de recherche. Elle permet à titre illustratif de juger l'atteinte des objectifs, d'apprécier le niveau de compréhension des élèves, de développer la responsabilisation des acteurs d'un projet ou d'une action. Tirant leçon de l'importance de l'évaluation, C. Hadji (2012) démontre qu'elle vise toujours à améliorer. Une telle vision est aussi partagée par Y. Abernot (2013, p.196), pour lequel, l'évaluation :

« ... est à la fois un moyen et une fin. Un moyen, car pour avancer, il faut constamment être renseigné de ses progrès et se sentir valorisé par eux. Mais c'est aussi une fin car c'est l'évaluation qui donne à l'homme son potentiel d'évolution. »

C'est dire alors que même si les débats sont houleux sur le mode d'évaluation à utiliser, cette pratique garde toute son importance. Au Mali, l'évaluation est omniprésente dans le système éducatif. L'évaluation des apprentissages est dominée par la mesure des apprentissages et le classement des élèves selon leurs « performances » à travers la note chiffrée. La notation chiffrée est omniprésente et utilisée comme outil pour apprécier et rendre compte des acquis et du niveau de performance des élèves dans le système éducatif malien. Konaté (2014), montre que la note est quasiment sacralisée. C'est comme si l'évaluation se réduit à la notation. Au niveau de l'enseignement fondamental, l'évaluation a pour finalité de distinguer et de hiérarchiser, avec une forte attention sur la note chiffrée allant de 0 à 10 pour le premier cycle et de 0 à 20 pour le second cycle. Ce sont des

pratiques d'évaluation qui révèlent d'une approche normative. Dans ce contexte, selon B. Konaté (2014, p. 35) :

« L'élève malien, en général, apprend en vue d'obtenir de « bonnes » notes, passer des examens et décrocher des diplômes. Ce qui compte, c'est la note chiffrée attribuée par l'enseignant. Celle-ci ne reflète cependant pas toujours les compétences réelles de l'apprenant. Le sort du sujet-apprenant est ainsi fixé à travers l'évaluation. Il passe ou échoue. La réussite conduit à l'avancement, à une promotion. L'échec symbolise la sanction, voire la blâme. En plus de la note chiffrée, les apprenants sont classés selon l'ordre de mérite ».

C'est dans ce sens, que l'évaluation ne doit plus servir seulement à essayer de connaître le « niveau » ou la « valeur » de chaque élève considéré en particulier encore moins être un moyen pour évaluer le « niveau » d'une classe, ou d'une école, ou encore l'efficacité d'un système. Elle doit être pratiquée pour accompagner l'élève, l'orienter et corriger ses erreurs. Des enseignants soucieux de la réussite de leur classe se livrent à des pratiques d'évaluation formative qui ont tout leur sens et participent au progrès de leurs apprenants. Cette perspective apparaît en filigrane dans les documents officiels (MEN, 2000, 2004a, 2016 ; MEN/DNESHG, 2014). Elle se fait au cours de l'apprentissage et permet d'identifier les erreurs, les insuffisances et les lacunes éventuelles d'enseignement ou d'apprentissage et de réguler, d'une part, la démarche d'apprentissage de l'élève et, d'autre part, la démarche pédagogique de l'enseignant (MEN, 2016). L'évaluation, de ce fait, est intégrée à toutes les phases de l'apprentissage afin non seulement d'orienter, mais aussi faciliter la tâche à l'apprenant dans le développement et la consolidation des compétences à atteindre. Comme le souligne P. Perrenoud (1998, p. 120) : *« Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens du projet éducatif ».* Elle fournit à l'élève des informations utiles sur et

pour ses apprentissages, elle apporte à l'enseignant des indications primordiales sur ses pratiques d'enseignement notamment du point de vue de leur rôle dans la régulation des apprentissages (Talbot, 2014). Pour d'aucuns, deux pratiques sont prises en compte : d'une part, une évaluation en *continu* intégrée au processus d'enseignement-apprentissage ; et d'autre part, une évaluation *discontinue*, mise en œuvre sous la forme d'épreuves ponctuelles périodiques. L'évaluation formative devrait ainsi permettre de juger l'élève par rapport aux objectifs visés et l'aider à progresser dans l'apprentissage plutôt que de juger l'élève par rapport à ses camarades de classe (pédagogie correctrice et différenciée).

Ayant suivi et analysé les trajectoires de cinq enseignants en la matière pendant un mois, nous avons tenu à partager principalement une de leurs expériences centrées sur le soutien à la fois individuel et collectif des apprenants. En effet, dans leurs interactions de tous les jours avec les élèves, les enseignants en fonction de la compréhension qu'ils ont de la situation (c'est-à-dire les difficultés ou les obstacles rencontrés par les élèves) s'appuient sur leurs savoirs acquis dans l'expérience, afin de mettre en œuvre des pratiques susceptibles de soutenir les apprentissages des élèves. Ainsi en corrigeant les copies, en suivant les tâches à travers une circulation continue dans les classes, en orientant les élèves face aux difficultés de lecture, les cinq enseignants participent à la mise en place de l'évaluation formative dans leur classe et en même temps aident les apprenants à s'améliorer.

Le présent article vise donc à documenter un aspect des pratiques d'évaluation formative des enseignants sur la base de l'explicitation qu'ils en font de leurs pratiques. Il est le résultat d'un travail d'analyse mené à partir d'une investigation de terrain et se fixe comme objectif d'identifier et d'analyser en termes de comparaison les pratiques d'évaluation formative dans le cadre du soutien individuel et collectif aux apprenants.

II Approche méthodologique : les pratiques d'évaluation formative à la lumière des interactions enseignantes, principe de base d'une recherche de terrain

L'enquête s'est déroulée au Centre d'Animation Pédagogique (CAP)¹¹ de Banankabougou en Commune IV du district de Bamako. Ce CAP a été créé par le décret n°1-495 du 11 octobre 2001 dans le cadre du PRODEC¹².

Le CAP de Banankabougou couvre les écoles publiques, privées, communautaires, medersas et les établissements préscolaires des quartiers suivants : Banankabougou, Djaneguella, Yirimandio, Missabougou et les logements sociaux de Yirimandio.

Le CAP de Banankabougou compte un effectif total de 84 097 élèves, soit 45 105 garçons et 38 996 filles (2022).

La recherche s'est déroulée dans des classes de l'enseignement fondamental1. Nous avons choisi cinq enseignants de deux écoles fondamentales publiques à savoir les quartiers de Banankabougou et 501 Logements. Notre investigation a commencé par une discussion informelle avec les deux directeurs de ces écoles. Pour cette discussion, nous étions munis d'une autorisation d'enquête.

À la suite des discussions, les directeurs nous ont mis en contact direct avec des enseignants. A partir d'échanges avec plusieurs enseignants, nous avons choisi cinq volontaires. Ils sont anonymisés par la lettre E suivie d'un chiffre qui va de 1 à 5. Il s'agit en fait d'enseignants « ordinaires » et qui ont volontairement accepté de participer à la recherche et de parler de leurs pratiques d'évaluation formative. Ainsi, aucune sélection n'a été opérée relativement à leur niveau d'enseignement, à leur nombre d'années d'expérience ou encore

¹¹ - Selon l'article 3 du décret N°00528/PRM du 26 Octobre 2000 portant création des CAP, le CAP a pour mission la mise en œuvre de la politique éducative du ministre chargé de l'éducation de base en relation avec des collectivités territoriales.

¹² - Programme décennal du Développement de l'Education

à leur réputation. Dans cette étude, les critères du choix des participants étaient entre autres :

- être volontaire pour participer à la recherche,
- être un enseignant de l'enseignement fondamental I,
- être enseignant dans une classe de deuxième ou troisième année
- accepter d'échanger sur ses pratiques.

Le tableau ci-dessous décrit le profil des enseignants participants à cette recherche

Tableau n°1 : Profil des enseignants participants à cette recherche

Enseignants (Noms fictifs)	Sexe	Ecole	Classe	Effectif de la classe	Age / enseignants	Niveau d'études	Niveau de qualification	Nombre d'années d'expérience lors de l'entretien
E1	M	Yirimadio 501 logements sociaux "Ecole A"	1 ^{ère} année	66	38 ans	CAP	SARPE ¹³	14 ans
E2	F	Yirimadio 501 logements sociaux "Ecole A"	3 ^{ème} année	40	40 ans	CAP	IFM ¹⁴	12 ans
E3	F	Yirimadio 759 logements sociaux "Ecole A"	1 ^{ère} année	48	55	-	-	22 ans
E4	F	Banankabougou "Ecole A"	2 ^e année	24	44	CAP	-	15 ans
E5	M	Banankabougou "Ecole D"	1 ^{ère} année	26	46 ans	CAP	SARPE	20 ans

Source : Enquête personnelle, Bamako, mai 2023

¹³ - Stratégie Alternative pour le Recrutement du Personnel Enseignant

¹⁴ - Institut de Formation des Maîtres

Nous pouvons dire que les enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche sont tous expérimentés (22 à 12 années dans l'enseignement). Un autre aspect que les enseignants ont tous mentionné lors du premier entretien individuel est qu'ils ont eu une formation de quatre (4) jours en approche équilibrée¹⁵.

Pour le déroulement des enquêtes, nous avons d'abord mené des observations et pris des notes à l'aide d'une grille d'observation dans les classes des enseignants participants. Au total, nous avons observé quinze (15) séances de cours dans les classes, soit trois (3) séances de cours par enseignant (la durée des séances varient entre 1h 20 minutes et 1h 35minutes). Nous avons aussi réalisé cinq (5) entretiens individuels, soit un par enseignant destinés à l'explicitation des pratiques d'évaluation formative observées. Pour ce qui concerne les entretiens, ils se sont déroulés en deux phases : une première avec les enseignants. Au cours de ces entretiens, nous expliquons d'abord le contenu des prises notes au cours des trois (3) séances observées. C'est à l'enseignant en question de relever les aspects des notes qui relèvent de pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves et ensuite d'explicitier comment il s'y prend et le sens qu'il donne à sa ou ses pratique(s).

En ce qui concerne la deuxième phase, elle a été centrée sur l'entretien de groupe. Il y a eu deux séances d'entretiens (un sur le soutien individuel et le deuxième sur le soutien collectif). Ils ont été l'occasion pour chaque enseignant de présenter les cas de pratiques de soutiens aux élèves qu'il juge exemplaires.

Le choix méthodologique a donc permis d'investiguer le savoir-faire des cinq enseignants à partir de leurs points de vue sur leurs pratiques et interactions. Pratiques et interactions occupent une place de choix dans l'orientation méthodologique, c'est pourquoi, elles méritent une certaine explicitation.

¹⁵ - Méthode d'enseignement de la lecture.

En parlant d'interaction, F. Hémond (2010), montre qu'elle est une co-construction car elle suppose toujours une mise en contact entre différents acteurs. Il s'agit d'un processus d'influences mutuelles au cours duquel, les interactants que sont les enseignants échangent sur leurs activités communes et quotidiennes. Coulon, (1993/2019) précise que l'interaction est le lieu de la co-construction de sens par les individus. Ici les enseignants, interactants expliquent la signification qu'ils donnent à leurs conduites et celles des apprenants, la lecture qu'ils font de la situation et l'interprétation qu'ils en attribuent. En fait, il s'agit pour les enseignants de rendre discursif ce qu'ils font et trouver les mots justes pour l'exprimer. Dans une telle option, le rôle du chercheur est celui de l'interprète, du traducteur des significations qui s'appuie sur le point de vue des enseignants, acteurs de terrain afin d'analyser ce qu'ils peuvent dire au sujet de leurs pratiques d'évaluation formative.

Pour donner des éléments brefs de considération sur la notion de pratique, elle est prise au sens pluriel du terme, comme le souligne L. Talbot (2014, p. 11), « *on ne peut pas parler de la pratique enseignante mais bien de pratiques* ». En se référant à M. Altet (2003), nous retenons un certain nombre d'éléments à propos des pratiques :

- Elles renvoient d'abord à ce que font les enseignants dans la classe.
- Elles se fondent essentiellement sur les pratiques d'enseignement- apprentissage dans la classe sans se réduire à celles-ci dans la mesure où l'enseignant a d'autres pratiques à savoir la préparation et la présentation d'un cours (orale, audio-visuelle, multimédia), l'organisation matérielle de la classe, le maintien de l'ordre dans la classe, l'encadrement des travaux des élèves, l'évaluation, le travail en équipe pédagogique, les réunions avec les parents d'élève, etc.

- Elles se construisent en situation à partir de microdécisions, d'approximations bricolées et d'ajustements.
- Elles sont définies comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle : l'enseignement.

Au cours des investigations sur le terrain, le comportement (ou activité) des enseignants en classe, ce qu'ils font concrètement dans leur rapport avec le élève notamment ; les facteurs personnels qui sont constitués d'éléments cognitifs, méta-cognitifs et représentationnels, il s'agit de ce que dit le professeur (son comportement, son attitude, ses connaissances, son sentiment d'efficacité personnel) ; l'environnement (ou contexte) dans lequel ils évoluent (le maître : contexte de la classe, contexte temporel, face à face avec les élèves brillants et moins brillants, etc.) sont d'une infinie variété. Ils définissent le rapport aux pratiques d'évaluation. Mieux, ils permettent in fine de savoir que les enseignants ne développent pas toujours les mêmes pratiques, ils ne font pas toujours la même chose en classe ; les activités proposées aux élèves diffèrent.

II Résultats

Lorsque les enseignants rapportent leurs pratiques d'évaluation formative, ils soutiennent que certaines de ces pratiques visent : à soutenir collectivement et parfois individuellement les apprentissages de leurs élèves.

Parmi les pratiques en matière de soutien collectif aux apprentissages, nous avons identifié, les corrections collectives des exercices. Ces corrections collectives sont l'occasion d'une participation active. Elles favorisent la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves.

2.1 La correction collective, mode d'usage

L'enseignante suivie E3 explique à la fin d'une leçon sur le « *kibaru* »¹⁶ (les nouvelles de la classe), donne un exercice à ses élèves. L'exercice en question fait l'objet d'une correction collective ; comme en témoigne cet extrait des notes du premier cours observé chez E3.

Pour cette enseignante, c'est l'occasion d'engager des échanges avec les élèves, c'est-à-dire d'être en interactions et d'impliquer plusieurs élèves dans la correction de l'exercice. C'est ce que met en relief l'extrait ci-dessous issu des notes du premier cours que nous avons observé chez E3. Il s'agit d'une leçon sur les nouvelles de la classe à titre de rappel.

L'activité d'apprentissage consiste à décoder l'ensemble des mots de la phrase suivante : « *Sogoma, kalandenw ye Mali jonjon yelen*¹⁷ ». Dans l'extrait de note qui suit, nous n'allons pas montrer le décodage de tous les mots ; mais il s'agit ici de montrer la démarche de l'enseignante dans la correction de cet exercice qui consiste à impliquer un maximum d'élèves. Des questions sont posées par l'enseignante suivies des réactions des élèves :

EN : Sogoma compte combien de syllabes ?

Elèves (Tous à voix haute) : Trois (3) syllabes

EN : Quel est la première syllabe ?

Elève (xxx) : So

EN : ... deuxième syllabe ?

Elève (xxx) : go

EN : ... troisième syllabe ?

Elève (xxx) : ma

EN : kalandenw, combien de Syllabes ?

Elèves (Tous à voix haute) : Trois (3) syllabes

EN : ... première syllabe de kalandenw ?

¹⁶ - Le mot Kibaru est une expression en Bamanankan, une langue Nationale qui signifie Les Nouvelles.

¹⁷ - Traduction : Le matin, les élèves ont procédé à la montée des couleurs. (référence au drapeau)

Elève (xxx) : ka

EN : ... deuxième syllabe ?

Elève (xxx) : lan

EN : troisième syllabe ?

Elève (xxx) : denw (Echanges extraits des notes du 1^{er} cours suivi de E3)

Dans cet extrait d'observation, l'enseignante fait intervenir beaucoup d'élèves pour procéder au décodage de tous les mots de la phrase. Pour cette enseignante, c'est l'occasion de faire intervenir un maximum d'élèves. Il est à préciser que l'enseignante procède de cette manière pour décoder tous les mots de la phrase et en faisant intervenir un maximum d'élèves dans le décodage. Ensuite, une fois qu'elle termine le décodage de l'ensemble des mots de la phrase, E3 interroge un maximum d'élèves pour lire la phrase. Lorsqu'un élève ne parvient pas à lire, il vient en soutien à cet élève pour l'aider à surmonter les difficultés qu'il éprouve dans la lecture de la phrase. Pour E3, en procédant au décodage de chaque syllabe de cette phrase : « *Sogoma, kalandenw ye Mali jɔnjɔn yelen* », cela permet aux élèves du groupe-classe de surmonter les difficultés qu'ils éprouvent dans la lecture de cette phrase et par ricochet de pouvoir écrire les mots de la dite phrase. Pour E3, cette démarche formative vise à prendre en charge collectivement les difficultés d'apprentissage des élèves en lecture et par ricochet de favoriser la maîtrise de l'orthographe des mots et de pouvoir les écrire. E3 affirme que cette pratique permet à chaque élève du groupe-classe de connaître ses difficultés de lecture et d'orthographe des mots de cette phrase et de les surmonter. Elle précise notamment que dans cette phrase, il y a des élèves qui peuvent lire « *Sogoma* » mais ils ne parviennent pas à lire « *kalandenw* » ; tout comme certains peuvent écrire « *yelen* » sans pourtant pouvoir écrire *jɔnjɔn* », etc. Pour E3, en procédant donc au décodage de chaque mot et en faisant lire la phrase par plusieurs élèves ; cela permet à chaque élève du groupe-classe de pouvoir surmonter ses propres difficultés en lecture et par

ricochet de maîtriser l'orthographe des mots pour pouvoir éventuellement les écrire.

Les quatre autres collègues enseignants que nous avons observés dans leur classe procèdent de la même manière. De ce fait, ils partagent logiquement les explications rapportées par E3 par rapport à cette manière d'intervenir dans une perspective formative en lecture. Au cours du deuxième entretien de groupe, c'est E2 qui a explicité cette pratique de soutien collectif des apprentissages des élèves qui consiste à corriger collectivement les exercices en classe. L'extrait ci-dessous issu des conversations interactionnelles entre les cinq enseignants montre le consensus qui se dégage autour de cette pratique visant à soutenir collectivement les apprentissages des élèves. Le chercheur (CH) y participe en posant des questions.

E2 : hun... je donne des exercices aux élèves. Ça peut-être à la fin de la leçon, parfois c'est un exercice à domicile. Moi, je fais la correction de l'exercice en classe. Bon, quand je fais la correction, je fais intervenir beaucoup d'élèves parfois... [inaudible] Cela dépend de l'exercice. Un tel procédé permet d'aider les élèves qui n'ont pas compris à comprendre, mais hè...je pense que cette situation renforce les élèves qui ont déjà compris. C'est pour moi un soutien qui va aider tous les enfants. (...) Quand la correction est faite, les enfants vont voir les erreurs commises par exemple. (...) Et si les enfants n'arrivent pas, je peux intervenir en ce moment pour les aider.

E1 : Tu dis que c'est l'occasion que beaucoup d'enfants participent non ? Ça, je suis d'accord avec toi. (...) Oui, c'est ce que je fais beaucoup dans ma classe. C'est facile pour aider les élèves à comprendre ensemble. Chacun comprend, corrige ce qu'il n'a pas compris.

E4 : Oui, E3 a bien expliqué. Je suis entièrement d'accord avec cette manière de l'évaluation formative. Hé...quand

on corrige ensemble, beaucoup comprennent et ils peuvent corriger les erreurs.

E2 : Quand on corrige ensemble, hein... c'est ça qui permet à tout le monde de corriger ses difficultés. C'est comme ça dans tous les exercices, quand je corrige en classe, ça profite à tout le monde.

CH : donc, vous êtes tous d'accord avec E3 ?

E5 : Oui, tous d'accord. Ça permet de corriger. Humm, mais pas pour tout le monde ? Il y a des enfants qui vont faire les mêmes erreurs hein... tu connais bien les enfants non ?

E3 : [rire] ce sont des enfants non ? C'est petit à petit. Si l'exercice est corrigé par tout le monde, mais...ben, ça profite à tout le monde.

E5 : Je suis d'accord avec toi. Mais certains vont faire les mêmes erreurs. Ça aide certains et consolide pour d'autres. C'est ça les exercices. C'est l'enseignement...

E1 : C'est la même chose qu'ils disent. Mais même si tu corriges, certains vont faire les mêmes erreurs. C'est ça ! Nous sommes tous d'accord que les exercices aident tout le monde. Tu dois faire des corrections comme ça toute l'année.

Cet extrait illustre parfaitement le consensus entre les cinq enseignants autour de la correction collective d'un exercice comme une pratique de soutien aux apprentissages. Dans les discussions, ils s'accordent pour dire que les corrections collectives d'un exercice en classe constituent une pratique d'évaluation formative qui s'adresse à l'ensemble du groupe classe. En ce sens que, pour eux, tous les élèves du groupe-classe profitent des corrections collectives pour surmonter leurs problèmes ou pour consolider leur apprentissage par rapport à une situation d'apprentissage. De manière précise, comme le dit E5 dans l'extrait ci-dessus, les corrections collectives permettent d'aider les élèves qui ont des difficultés face à l'objectif

d'apprentissage visé par l'exercice ; par contre, pour ceux ou celles qui ont déjà compris, de consolider leur apprentissage par rapport à cet objectif d'apprentissage. C'est dans ce sens que dans son récit, E2 explique que lorsqu'un exercice est corrigé collectivement en classe, cela permet à chaque élève du groupe-classe de connaître ses problèmes et de les corriger. Les enseignants avancent également l'idée dans cet extrait que cette pratique qui consiste à procéder à la correction collective d'un exercice dans une perspective de soutien collectif des élèves fait partie d'une routine de l'enseignement. De même, ils soulignent un aspect important des corrections collectives des exercices en classe, à savoir que celles-ci permettent une participation active dans certains cas de beaucoup d'élèves.

2.1.1 Correction collective, une occasion favorisant souvent la participation active de beaucoup d'élèves dans la correction d'un exercice :

Un autre aspect fondamental lié à la correction collective d'un exercice que les enseignants rapportent est la participation active des élèves. Ils affirment que pour faire les corrections collectives d'un exercice, ils sollicitent beaucoup les interventions des élèves. Cela permet de réguler les apprentissages des uns et des autres par rapport à l'objectif d'apprentissage visé dans l'exercice. Dans ce sens, E2 soutient que la correction collective permet, d'une part, de faire participer plusieurs élèves et ; d'autre part, d'avoir une vision large, c'est-à-dire une définition globale des problèmes saillants que les élèves ont eu dans l'exécution de l'exercice et de leur apporter un soutien approprié pour surmonter les problèmes. Par exemple, E2 explique qu'en dictée préparée, pour décoder une phrase ; son rôle en tant qu'enseignante consiste à choisir les intervenants et aussi à corriger les erreurs qu'ils commettent dans le décodage des mots jusqu'à ce que toute la phrase soit décodée. L'une des manières par lesquelles les enseignants interviennent donc au cours d'une correction collective dans une perspective formative consiste à

doser un peu leur participation dans la correction de l'exercice par rapport à celle des élèves. En fonction des activités qu'ils proposent aux élèves, les enseignants règlent les interactions de façon à distribuer la parole, préférant adopter une posture qu'on peut considérer un peu de retrait en fonction de laquelle ils assurent un soutien occasionnel, souvent de l'ordre de l'étagage. De manière concrète, dans le déroulement d'une correction collective, ils disent distribuer la parole, encadrent les interventions des uns et des autres ; ils offrent également une forme d'étagage lorsqu'ils sentent qu'un élève peut trouver la bonne réponse mais il ne parvient pas à bien formuler sa réponse. De manière générale, le rôle de l'enseignant consiste donc à orienter les élèves dans la recherche de solution pour l'exécution de l'activité donnée. Les enseignants estiment que les corrections collectives permettent aux uns et aux autres de prendre conscience, c'est à dire connaître ses erreurs et de les corriger. Dans ce sens, E2 souligne que lors d'une correction collective d'un exercice, elle sollicite plusieurs points de vue des élèves ; par cette voie, la réflexion est facilitée. De ce fait, pendant la correction collective, elle occupe la place d'organisateur du travail. Les enseignants font valoir qu'ils n'interviennent pas directement pour donner la bonne réponse. Cependant, ils peuvent le faire si par exemple aucun élève ne parvient à donner la bonne réponse à la question. Dans les discussions, les enseignants suggèrent également que les correctives des exercices en classe permettent d'aider chaque élément du groupe-classe à surmonter les difficultés qu'il a eu dans l'exercice.

2.1.2 La correction collective, une manière de prendre en compte l'hétérogénéité dans la mise en œuvre de l'évaluation formative :

La correction collective, de l'exercice a des avantages fort appréciables selon les enseignants. Pour eux, les corrections collectives des exercices en classe qui constituent des

interventions formatives permettent de solliciter dans certains cas divers points de vue des élèves. Cela permet parfois de confronter plusieurs points de vue des élèves et de prendre les meilleurs. Dans l'extrait présenté en haut, E2 raconte qu'elle ne donne pas la bonne réponse de l'exercice, c'est aux élèves de le faire. E2 rapporte que les moments de correction collective des exercices constituent une activité où elle intervient dans une perspective formative pour soutenir les apprentissages de l'ensemble du groupe-classe. Pour E2, les moments de correction collective permettent aux élèves d'apprendre de leurs erreurs et de progresser dans leur apprentissage. L'enseignante dit favoriser la collecte des différentes propositions des élèves, en les confrontant parfois, puis avec leur aide, dégage la meilleure réponse. Selon elle, tous les élèves peuvent profiter de ces situations susceptibles de favoriser la prise en charge individuelle de ceux ou celles qui ont plus de difficultés comme ceux ou celles qui sont plus à l'aise dans l'exercice.

E2 : quand je fais la correction collective d'un exercice, je fais intervenir les élèves pour qu'ils corrigent l'exercice. (...). Ça, je pense que c'est important. Ce qui est intéressant, en fait, c'est de voir les élèves se débrouiller. Dans ma classe, j'ai des enfants intelligents, alors souvent j'interroge d'autres élèves pour voir. Et si ces enfants ne parviennent en ce moment, j'interroge les élèves intelligents. Si je ne fais pas ça, tu vas penser que beaucoup d'élèves ont compris alors que ce n'est pas le cas.

E5 : c'est comme ça !

E1 : je suis comme E2.

E3 : si tu fais intervenir seulement les bons élèves, tu vas te tromper. Je suis d'accord avec E2 pour la correction des exercices. Ça aide beaucoup d'élèves.

Les échanges montrent que les corrections collectives qui favorisent les interactions entre enseignant et élèves constituent une forme de soutien collectif aux apprentissages du groupe

classe. Dans les différentes interventions, les enseignants sont d'accord sur l'idée que les corrections collectives d'un exercice constituent un moyen de gérer l'hétérogénéité des élèves dans la mise en œuvre de l'évaluation formative. E2 explique qu'au cours des corrections collectives des exercices qu'elle propose, elle ponctue son intervention par des questions afin de solliciter des points de vue différents par rapport à la situation d'apprentissage proposée dans l'exercice. Les interventions montrent aussi que les enseignants reconnaissent tous la correction collective d'un exercice comme une occasion de faire parler les élèves timides dans les activités d'enseignement-apprentissage. Ce type correction ou d'intervention permet donc d'exploiter la richesse du groupe classe. Les enseignants disent miser sur la dynamique de groupe, s'appuyer sur les ressources des élèves pour corriger les erreurs des uns et des autres. Ils font valoir que les corrections collectives permettent à chaque élève, chacun à son niveau, de prendre conscience des erreurs qu'il a commis dans l'exécution de l'activité et de les corriger. De même, ces corrections collectives constituent des moments d'interactions entre les enseignants et leurs élèves. Ces interactions permettent de maintenir l'engagement des élèves, en tentant de les mobiliser tous dans une construction de sens collective.

Pour autant, la correction collective comme forme de soutien aux apprentissages a des limites. Dans les échanges, E5, E1, E3 en évoquent des points. Ainsi, E5, sans remettre en cause l'enthousiasme de ses collègues, évoque le fait que tous les élèves ne peuvent pas comprendre au même moment une notion enseignée. Les enseignants affirment que même s'ils corrigent les erreurs commises par les élèves lors d'un exercice, certains élèves sont enclin dans les jours qui suivent à commettre les mêmes erreurs. Ils pointent du doigt l'incapacité de certains élèves à faire face à certaines situations d'apprentissage ; comme le relève l'extrait suivant lors des discussions sur le sujet :

E5 : même si tu fais tout, il y aura toujours des enfants qui ne pourront pas comprendre. Ça je suis d'accord.

E1 : ah oui ! Ce n'est pas possible. Certains enfants, hum...

E3 : oui ! On n'est d'accord que c'est pour que tout le monde corrige les erreurs. Mais certains vont faire les mêmes erreurs.

Cet extrait illustre les limites des corrections collectives comme intervention formative dans une perspective de soutien collectif des apprentissages. En fait, les enseignants sont convaincus que c'est donc la capacité des uns et des autres à saisir les explications données par l'enseignant pendant la correction de l'exercice qui rend efficace cette pratique de soutien collectif des apprentissages.

2.2 Le soutien individuel : mode d'usage

Le soutien individuel aux élèves est aussi un mode de recours en termes d'évaluation formative. Il s'agit d'aider les élèves à franchir certains problèmes ou obstacles d'apprentissage. En quoi consiste donc cette approche ? Comment est-elle mise en pratiques ?

Au cours des échanges, les enseignants ont fait allusion à trois formes de soutien individuel à savoir : la correction individuelle des productions écrites des élèves en classe, la circulation en classe pour le suivi des tâches, la lecture d'un texte en classe.

2.2.1 Corriger individuellement les productions des élèves en classe, un moment privilégié pour exploiter des tête-à-tête

E4 donne généralement pendant les cours de l'après-midi, aux élèves des exercices à faire sur les ardoises ou dans les cahiers. Les élèves font d'abord l'exercice individuellement. Ainsi dès qu'un élève finit, il doit venir montrer sa production écrite pour qu'elle corrige. L'enseignante corrige individuellement la production de chaque élève en tête à tête. Elle discute ensuite

avec l'apprenant autour de sa production. C'est là une occasion de discussion individuelle avec eux. Même si la discussion est de courte durée. Lorsque les réponses sont bonnes, elle encourage l'élève et le félicite. Par contre lorsque la production contient des erreurs, elle montre les erreurs que l'élève devrait corriger. Il y a les cas où les productions ne sont pas du tout bonnes, elle demande à l'élève d'aller reprendre le travail tout en prenant soin de lui montrer la démarche qu'il doit suivre pour bien exécuter l'exercice.

De manière concrète, E4 explique qu'elle profite des corrections individuelles pour voir un à un ses élèves, pour se pencher avec eux sur leur travail, et donner un coup de pouce individuel le cas échéant en échangeant avec chacun sur ce qu'il a fait et ce qu'il devrait améliorer. En clair, ces occasions de tête à tête individuel constituent donc parfois un moment privilégié pour un coup de pouce individuel en échangeant avec chaque élève sur ce qu'il ne comprend pas.

Dans son explication, E4 fait savoir que c'est une intervention qui vise à soutenir individuellement les élèves. En d'autres termes, selon elle, la correction d'une production écrite en tête à tête avec chaque élève constitue des interventions individualisées. E4 soutient également que le moment de correction de la production de l'élève représente une occasion privilégiée d'encourager un élève, en mettant en relief ses progrès. De ce fait, l'enseignante fait valoir que cette pratique qui est faite la plupart du temps le soir constitue une manière de donner également confiance à un élève. Pour elle, c'est une pratique qui permet de mieux connaître ses élèves et les problèmes d'apprentissage qu'ils éprouvent. C'est dans ce sens qu'elle soutient qu'elle prend en compte les « informations » collectées sur les problèmes des élèves dans ses interventions. En d'autres termes, les informations collectées sur l'ensemble du groupe-classe, relatives aux difficultés d'ordre général sont prises en compte lors de la correction collective de l'exercice.

L'enseignante reconnaît cependant que ce type de soutien individuel est très exigeant et prend trop de temps.

Cette pratique est consensuelle au sein du groupe d'enseignants comme faisant partie d'une intervention formative qui vise à soutenir individuellement les élèves. Dans les discussions, cependant, c'est E5 qui dit mettre en œuvre ce type de soutien individuel tel que décrite par E4. En effet, E1, E2, E3 indiquent que cette pratique est très pertinente. Cependant, compte tenu des effectifs qu'ils encadrent, ils disent adapter cette pratique de soutien individuel à l'effectif de leur classe. L'extrait montre donc le consensus autour de cette pratique ; mais la question des effectifs de la classe amène E1, E2, E3 à adapter leur pratique de soutien individuel à leur contexte.

E4 : moi, je donne souvent un exercice que mes élèves doivent faire sur leur ardoise et parfois un peu dans les cahiers. Et là, si un élève finit de faire l'exercice, il vient me montrer. Je corrige son travail en tête à tête. Quand je corrige par exemple, si ce n'est pas bien je montre les choses à corriger. Et... je ne prends pas de temps avec l'élève surtout quand c'est bon. Si c'est bien, je l'encourage en lui disant de continuer comme ça. Si ce n'est pas bien, je dis d'aller reprendre en disant à l'enfant par exemple comment il faut faire. Je fais ça en écriture. Et ça permet aux élèves de bien écrire les mots. (...). Ça fait partie de l'évaluation formative que je mets en place. Ben, je fais ça souvent, quelques soirs. Les enfants peuvent faire l'exercice sur les ardoises et parfois dans les cahiers. C'est très difficile à faire à cause des effectifs mais je fais ça un peu. Je fais cela en calcul aussi. Je corrige pour chaque élève si c'est bien, je félicite l'élève, si ce n'est pas bien je montre les choses à corriger, c'est-à-dire là où ça ne va pas....

E1 : je suis totalement d'accord avec ça. C'est très bien expliqué ce que tu dis. Mais j'ai beaucoup d'élèves. Donc, si je dois corriger pour tout le monde, ce n'est pas possible. Ben... ce que moi je fais, je corrige pour certains, si ce

n'est pas bien, je dis à l'élève de reprendre. Après, on corrige ensemble, c'est-à-dire toute la classe. En ce moment, chaque enfant va savoir s'il a trouvé la bonne réponse ou pas. (...).

E3 : Oui, Madame [il s'agit de E4] a expliqué. C'est ça même ! Cette année, moi j'ai beaucoup d'élèves comme xxx [il s'agit de E1] vient de dire. Vous voyez non ! Donc pour corriger pour tous les enfants, c'est difficile. Je corrige certains... Je fais comme lui.

E4 : oui, oui... je vois comment vous mettez cela en œuvre. Ce n'est pas facile quand les élèves sont nombreux dans la classe. Ce que tu [il s'agit de E4] fais comme ça ; moi aussi je fais ça.

E1 : vraiment !

E4 : je comprends ouais, ça va être très difficile pour vous. Les enfants sont nombreux. Donc, il faut faire avec.

CH : Y a-t-il des désaccords entre vous ?

E5 : Moi, je fais les deux. Quand j'ai le temps, je corrige pour chaque élève ; et quand, il n'y a pas de temps, je corrige pour certains. Moi, je suis d'accord avec E1. Quand, les enfants sont nombreux, c'est très difficile de corriger pour tout le monde. En fait, moi, j'ai peu d'enfants, je fais souvent comme E4. Par exemple, j'ai 26 élèves, donc je corrige un à un quand j'ai le temps comme l'a dit xxx [il s'agit de E4]. Je peux donc parler avec l'enfant, lui dire ce qu'il faut faire, car je connais ce que les uns et les autres sont capables de faire.

E2 : je suis d'accord avec toi [il s'agit de E5]. C'est comme ça qu'il faut faire quand on a le temps et avec moins d'enfants dans la classe. On n'est tous d'accord. Mais avec beaucoup d'enfants, bein...c'est impossible. Tu fais pour quelques-uns. (...) Les élèves qui finissent vite ont ça souvent, parce que tu regardes pour eux et tu montres des choses à corriger.

Dans cet extrait, les enseignants conçoivent que la correction de la production écrite réalisée par l'élève sur un exercice est un moment de prise en charge individuelle qui repose sur un coup de pouce apporté à l'élève. E4 souligne que ce moment est efficace en termes d'intervention formative puisqu'elle assure alors aux élèves une aide ponctuelle et un suivi personnalisé. Il nous semble que ces interventions de soutien individuel soient généralement mises en œuvre pendant les soirs. Dans son explication, E4 soutient que pour les élèves qui réalisent correctement l'exercice ; l'intervention qui se construit dans l'échange consiste souvent en une forme de validation de leur compréhension, de félicitation pour renforcer leur apprentissage et même leur confiance en eux. En ce qui concerne les élèves qui font des erreurs peu majeures ; l'intervention de E2 consiste souvent à signaler ces quelques petites erreurs possibles ou encore à donner une explication supplémentaire pour amener l'élève à penser aux détails oubliés. Enfin, pour les élèves qui n'ont pas compris l'exercice, c'est-à-dire ceux dont les productions ne correspondent pas aux consignes données par l'enseignante, l'intervention consiste à demander à l'élève d'aller reprendre tout en lui donnant les moyens qui font sens pour lui, et qui sont susceptibles de l'aider à surmonter ce qui fait obstacle. E2 souligne qu'elle met en œuvre ce type de soutien individualisé pour développer les compétences des élèves en écriture, mais aussi dans d'autres matières, comme par exemple en calcul. La correction individuelle des productions écrites réalisées par les élèves est un moment qui la permet de proposer aux élèves des interventions « sur mesure ». Les arguments avancés par cette enseignante permettent de comprendre que la pratique de soutien individuel aux apprentissages fait partie d'une routine dans leur enseignement à condition que le contexte le permet, c'est-à-dire soit favorable. Abordant dans le même sens, comme pour appuyer les propos de E4, E5 fait valoir que ces corrections individuelles des productions écrites des élèves lui permettent de construire du

sens autour des problèmes de l'élève. Il soutient dans ses propos, qu'en fonction de sa façon d'interpréter des problèmes de chaque élève et de ce qu'il sait de ses capacités, il lui apporte le type de soutien personnalisé. Les enseignants sont unanimes que ce type de soutien individualisé est exigeant, mais cela « vaut la peine », car l'apprenant sera efficace à la fin.

Enfin, dans les discussions, les enseignants reconnaissent tous que cette pratique narrée par E4 est parfois nécessaire pour aider chaque élève à franchir ce qui fait obstacle à l'apprentissage. Cependant, ils estiment que ce type de soutien individualisé dépend du temps et de l'effectif de la classe. C'est ce qui justifie le fait que dans les discussions, E1, E2, E3 racontent les manières par lesquelles ils adaptent cette pratique de soutien individuel à l'effectif qu'ils encadrent dans leur classe. Cette adaptation amène ces enseignants à corriger individuellement les productions écrites de quelques élèves de leur classe, lorsqu'ils leur donnent un exercice. De manière concrète, cette pratique de soutien individuel qui consiste à procéder à une correction individuelle des productions écrites de quelques élèves du groupe-classe en échangeant avec eux sur le travail produit serait une variante de celle explicitée par E4. Cette manière d'intervenir pour aider individuellement leurs élèves est reconnue par E4 et E5 comme faisant aussi partie de leur répertoire d'intervention formative.

En termes de critique, la démarche est certes formative, cependant, elle n'est pas loin de la logique de servir toujours le premier venu. Ce que nous caricaturons de soutien individualisé : « premier venu, premier servi ».

Ce qualificatif tire sa source des propos de l'enseignante qui reconnaît que souvent, ce sont les premiers élèves qui terminent l'exercice et qui s'adressent à elles qui verront leur production corrigée et discutée. Quand on sait que la plupart du temps, ce sont les « meilleurs élèves » qui terminent en premier ; il est donc fort probable que cette pratique narrée par E1 qui est en

quelque sorte un suivi individualisé, reconnu par tous ses pairs, profiterait aux élèves « les plus forts », c'est-à-dire « les plus intelligents ».

2.2.2 Circuler en classe lorsque les élèves exécutent une activité d'apprentissage, un moment propice au soutien individuel

Dans leur enseignement au quotidien, les cinq enseignants circulent dans leur classe. Cette circulation est remarquable lorsqu'ils donnent aux élèves une activité à exécuter. Ils circulent pour contrôler les tâches et par la même occasion guider certains dans leur travail. L'intervention de soutien individuel identifiée ici qui concerne des moments de discussions entre l'enseignant et un élève a souvent trait à une invite dans le contrôle du travail. En effet, les enseignants circulent entre les élèves qui sont assis sur leur table-banc. Ils décident par moment de s'arrêter à une table pour observer, ou de répondre à une sollicitation d'un tiers. C'est là une façon de soutenir les apprentissages en cours. Pour eux, c'est une intervention formative dans la mesure où ils engagent une interaction, plus ou moins brève avec certains élèves, ponctuée de brèves explications souvent en lien avec la démarche à suivre pour la bonne exécution de la consigne. Il est à préciser que les interactions sont guidées par les enseignants. Attentifs aux problèmes de l'élève, cette intervention permet aux enseignants d'aider certains à franchir l'obstacle d'apprentissage.

Dans nos observations de classe, nous avons assisté à ces types d'interventions formatives avec les cinq enseignants. En fait, lorsque les enseignants donnent une tâche aux élèves, ils se promènent en classe. Il arrive que la plupart du temps, ils décèlent des erreurs chez certains élèves. Parfois, les enseignants entrent en interaction avec certains élèves pour les amener à changer de démarche ou à corriger des erreurs commises.

Dans ce sens, par exemple, E4 avait demandé en notre présence aux élèves d'écrire leur « *Kibaru* » (les nouvelles de la classe sur leur ardoise. En circulant en classe, elle remarque qu'un élève du nom de xxx a déjà fini d'écrire son « *kibaru* ». L'élève s'adresse à elle en montrant son travail. E4 ordonne à cet élève de reprendre le travail, car elle reproche à ce dernier de donner chaque fois le même « *Kibaru* ». L'élève a repris le travail et est venu présenter sa nouvelle production. L'enseignante explique que lorsqu'elle donne une activité à ses élèves pendant l'exécution d'une leçon ; si elle s'aperçoit que certains élèves ont tendance à reproduire les mêmes idées dans leur production, elle leur demande de reprendre leur travail. Elle soutient que le fait de varier les productions est une manière de soutenir les apprentissages, une manière d'amener les élèves à pouvoir faire des liens entre les apprentissages déjà réalisés et ceux qui sont en cours.

En résumé, les enseignants expliquent que régulièrement lorsqu'ils donnent une activité aux élèves, ils circulent en classe pour contrôler l'exécution de celle-ci. Dans cette optique, ils arrivent parfois qu'ils interviennent à chaud auprès de certains élèves en difficultés pour les aider en leur donnant des explications supplémentaires, des conseils sur la démarche à suivre pour bien exécuter l'activité donnée. E1, E5, E3 disent également mobiliser cette manière de procéder parfois en écriture. Ils disent observer le travail de leurs élèves en temps réel pour donner des conseils par rapport au respect des conventions de l'écriture. Cette pratique vise à soutenir l'apprentissage des élèves en écriture en insistant sur le respect des conventions de l'écriture.

2.2.3 La lecture en classe, un moment privilégié pour soutenir individuellement les élèves

L'une des pratiques par lesquelles les enseignants interviennent pour soutenir individuellement les apprentissages de leurs élèves se réalise en lecture. Cette pratique de soutien individuel mise

en œuvre consiste à aider l'élève à surmonter ses difficultés en lecture. Concrètement, lors des séances de lecture, à chaque fois qu'un élève ne parvient pas à lire un mot du texte, l'enseignant intervient en procédant, soit au décodage du mot au tableau ou soit en lisant le mot et en demandant à l'élève, lecteur de répéter. L'explicitation de E5 donne un aperçu de cette pratique de soutien individuel aux apprentissages en lecture dans laquelle ses pairs se reconnaissent. Cet enseignant souligne qu'en lecture, les élèves ne laissent pas de traces concrètes. C'est pourquoi, il affirme qu'il est nécessaire d'intervenir immédiatement pour soutenir les apprentissages dans cette matière. C'est une manière de dire que la prise en charge des problèmes de lecture ne peut être différée, mais elle doit se faire immédiatement. E5 soutient que la prise en charge des difficultés de lecture est une façon de soutenir individuellement les apprentissages. Dans les explications, ils avancent les motifs de leurs interventions soulignant qu'ils visent à amener les élèves à développer une démarche satisfaisante en lecture. Les cinq enseignants se reconnaissent dans cette pratique relatée par E5, comme le met en relief l'extrait suivant :

E5 : en lecture, je choisis les élèves pour lire. Je ne prends pas seulement les volontaires. Je choisis parfois ceux qui ne parlent pas. Quand l'enfant lit et commet des erreurs, je l'arrête et je corrige. Je dois être rigoureux dans la lecture. Donc, je suis en train d'aider cet enfant. Moi, j'aide souvent comme ça en lecture. On voit les fautes de lecture quand on lit ; ce n'est pas écrit. Donc, c'est aider chaque élève qui lit mais ça peut profiter à d'autres élèves.

E1 : je vais m'assurer que l'enfant a pu bien lire. Quand, il lit et prononce mal, je lui dis de reprendre. Parfois, je lis et je dis à l'enfant de reprendre. Ça profite aux autres élèves. C'est comme ça parfois en lecture. En fait, j'ai beaucoup d'enfants [il y a 65 élèves chez E1] ; bè... je prends quelques enfants. Ce n'est pas toujours les meilleurs, comme ça tu aides les enfants un à un. Même quand tu vois les problèmes sur la prononciation des différents mots, tu

peux décoder ces mots-là par exemple. Je fais comme ça pour aider en lecture.

E5 : oui mais, essayer de faire bien lire les enfants. Ça aide qu'à même chaque élève qui lit. Totalement d'accord avec vous. Ça fait partie du travail pour nous les enseignants.

E3 : ouais, c'est tout à fait comme ça. Hein... chaque élève qui lit, s'il fait une faute, tu l'aides, tu corriges. C'est bien pour les enfants, ils comprennent. C'est comme la correction en classe. Moi, je fais comme E1. Parce que j'ai beaucoup d'élèves. Je ne peux pas prendre un à un tous les enfants. Ceux qui ont souvent la chance, sont interrogés.

E2 : je suis d'accord avec toi que c'est une forme de soutien à l'enfant. Si tout le monde peut lire le texte, ça aide beaucoup.

E4 : ouais, chez moi, tout le monde lit souvent. Quand on a le temps, il faut amener toute la classe à lire, mais on ne peut pas faire ça chaque fois. C'est lourd.

Dans cet extrait les enseignants avancent l'idée selon laquelle la correction des erreurs commises par l'élève en lecture est une pratique de soutien aux apprentissages. Ils s'accordent également sur le principe que la meilleure manière de soutenir individuellement les apprentissages en lecture serait de faire lire tous les élèves. Ce qui permet d'aider chaque élève à lire le texte. Cependant, compte tenu des effectifs élevés de leur classe, E1, E2, E5 s'adaptent à leur contexte en variant le choix des lecteurs du texte. Ce soutien individuel peut a priori être assimilable à un jeu de hasard. Mais à y voir de près, ce n'est pas un choix hasardeux, mais bien réfléchi qui consiste à choisir des bons lecteurs et des élèves qui éprouvent aussi des difficultés de leurs points de vue, car ils connaissent les capacités des uns et des autres. Les enseignants rapportent que lorsqu'un élève lit un texte et ne parvient pas à lire ou prononce mal certains mots, c'est l'occasion pour eux d'intervenir en l'apportant un soutien. Il s'agit de lui faire répéter les mots du texte qu'il ne parvient

pas à lire ou qu'il prononce mal. Pour eux, cette manière d'intervenir en même temps qu'elle est un soutien individuel aux apprentissages, profite à certains élèves du groupe-classe qui sont dans les mêmes difficultés que l'élève lecteur.

III Discussion

Les résultats de cette recherche interrogent sur une pratique d'évaluation peu utilisée par beaucoup d'enseignants au Mali. Elles demandent de la patience mais aussi une certaine application. Les évaluations sont généralement sommatives. Ce qui signifie somme toute, que l'apprenant est moins préparé pour affronter cette « évaluation-sanction ». Les résultats ici augurent de larges perspectives de succès. Ce qui disqualifie l'enfermement pur et simple à l'évaluation sommative érigée en pratiques rigides et incontournables et même en allant de soi. Les difficultés rencontrées par l'apprenant ne sont pas inhérentes à des caractéristiques individuelles encore moins à des dispositions génétiques. Le travail de l'enseignant ne s'assimile pas à un repérage et une sélection de bons, assez-bien, passable ; mauvais. Dans une telle situation, nous serons comme le dit Gilbert de Landsheere, (1992) en face d'une excellente excuse à l'échec répété des élèves en trouvant ainsi, en quelque sorte, une explication « scientifique » à leurs difficultés d'apprentissage. C'est à ce niveau qu'il faut agir à savoir préparer les apprenants à éviter les échecs. Quand ils sont armés, quand ils parviennent à cerner les difficultés et à les surmonter dans un processus de correction, ils peuvent ne plus commettre ou reproduire les mêmes erreurs. En cela, l'évaluation formative est bel et bien un entraînement avant le match (évaluation sommative). Elle prépare les joueurs à livrer un bon match. D'ailleurs, les enseignants reconnaissent la valeur de leur intervention. Sur ce plan, les corrections collectives avec les élèves favorisent une prise en charge collective des problèmes d'apprentissage de l'ensemble du groupe classe. Outre les corrections collectives,

les soutiens individuels dans l'exécution de certaines activités comme la lecture, la circulation dans la classe lors des séances d'exercice suivi et dirigé sont des paramètres importants qui permettent de sauver plusieurs apprenants. Il reste entendu que les pratiques utilisées par les enseignants en termes de soutien aux apprenants sont tributaires de difficultés non négligeables dans leur réalisation. A ce titre, la pléthore, les difficultés dans la gestion du temps et des apprenants lors de la présentation des tâches individuelles sont des facteurs de blocage à la concrétisation de ces pratiques.

Au-delà des difficultés inhérentes, nous pensons aussi que les corrections collectives des exercices, réalisées par les enseignants pour soutenir les apprentissages ne peuvent pas être « *l'alpha et l'oméga* » de la prise en charge de tous les problèmes d'apprentissage. Il faut l'intervention aussi des parents surtout quand ceux-ci ont eu la chance de fréquenter l'école. Leur intervention en dehors de la classe contribue à consolider les acquis. Généralement les parents qui sont instruits ont une vision instrumentale et stratégique de l'école qui leur permet d'accompagner leurs enfants.

Malgré une large diffusion, auprès des enseignants des bienfaits de l'évaluation formative, force est de constater qu'encore actuellement, dans les écoles, l'évaluation certificative est la référence normative (Butera et *al.*, 2011 ; Mottier Lopez, 2015). En ce qui concerne le Mali, les notes sont considérées comme des indicateurs de la performance des élèves à la suite d'une activité d'apprentissage, puisque les enseignants conçoivent que « les bonnes notes » indiquent que les élèves ont compris les apprentissages et que « les mauvaises notes » montrent une mauvaise compréhension de l'exercice. L'évaluation sommative dans le système éducatif s'impose comme critère de notation au Mali. Cette situation en même temps qu'elle rend le système efficient en procédant à un moment donné au verdict de progression et d'ajournement

montre le caractère éphémère des pratiques d'évaluation formative utilisée ici. Autrement dit, elles ne peuvent pas être intrinsèquement légitimes pour déterminer le progrès des élèves pour la classe supérieure ou leur maintien dans leur classe. Ainsi, l'évaluation sommative est toujours un dépassement de l'évaluation formative. Elle l'achève en termes de prise de décision en ce qui concerne le processus d'enseignement/apprentissage. C'est dire qu'après l'entraînement, il faut jouer le match pour connaître sa valeur. Ainsi l'évaluation sommative transforme par le biais de la notation, de l'attribution d'une valeur les pratiques formatives. C'est le canal de la légitimation, l'outil de contrôle et de progression des apprenants. Pour A. Peretti, J.A. Boniface et J. Legrand (2020, p. 536), l'évaluation sommative :

« permet à partir d'une somme de données (recueillies au cours d'épreuves, examens, contrôles trimestriels) de savoir comment les objectifs ont été comparativement atteints, de faire le bilan sur les acquisitions, de classer et sélectionner les individus. »

Conclusion

Au terme de cette analyse, il est important de rappeler que les pratiques d'évaluation formative permettent de dépasser les interprétations normatives en cours dans une certaine tradition au niveau de l'enseignement et qui lient les performances des apprenants à des potentialités, dispositions, talents, travail bien fait, applications et même aux dons. Or ces attributs qui ont aussi tout leur sens et qui servent de régulateurs de bien, de mérites et de qualités peuvent être cultivés à l'aune de l'évaluation formative. Ils nous éloigneraient surtout des fautes, maux qui sont punis ou sanctionnés et nous éviteraient de tomber dans des a priori par rapport à la « médiocratie ». Les stratégies utilisées par les cinq enseignants s'inscrivent dans la logique d'une amélioration des capacités des élèves en matière d'appropriation des contenus des disciplines. Elles permettent essentiellement de

montrer les éventuelles erreurs en les corrigeant ou en montrant les manières de s'y prendre pour les éviter. En cela, ces stratégies formatives sont des tremplins pour parvenir à une orientation, une amélioration du faire-faire. Du reste, les enseignants considèrent que la correction collective ou individuelle d'un exercice permet de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves de la classe dans la mise en œuvre de l'évaluation formative. Elles constituent des moments au cours desquels, les élèves arrivent à apprendre de leurs erreurs et à progresser dans leur apprentissage.

Références bibliographiques

Bibliographie

Abernot Y. (2013). Evolution d'homo evaluatus. In J.-F. Marcel & H. Savy, (Ed.), *Évaluons, évoluons. L'enseignement agricole en action* (pp. 185-196). Dijon, France : Educagri éditions.

Butera F., Buchs C., et Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF.

De Ketele J. M., et Jorro A. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles, Debock

De Landsherre G. (1992). *Evaluation continue des examens, précis de docimologie*, Bruxelles Editions Labor.

De Peretti A., Le Grand J-A., Boniface J. (2013) *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Guide pratique, Collection Pédagogies - Références

Hadji C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.

Konate B. (2014). Evaluation des apprentissages scolaires au Mali : Nécessité de changement de paradigme. Premier numéro, *Revue de vulgarisation du ROCARE*.

MEN. (2000). Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental au Mali.

MEN. (2004). Curriculum de l'enseignement fondamental : Référentiel Niveau 1. Centre national de l'éducation.

MEN. (2016). Evaluation des apprentissages scolaires. Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM). Livret 4.

MEN/DNESHG. (2014). Modules de formation des professeurs de l'enseignement secondaire général aux nouveaux programmes et à APC. DNESHG.

Mottier Lopez L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Perrenoud P (1998). *L'évaluation des apprentissages : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles, De Boeck

Talbot, L. (2014). *L'évaluation formative : Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Armand Colin.

Webographie

Altet Marguerite. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. In Les dossiers des sciences de l'éducation, *De l'efficacité des pratiques enseignantes ?* (pp.31-43), n°10. doi : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>. Consulté le 13/03/2020.

Coulon A. (1993/2019). Ethnométhodologie et éducation. Creative Commons (CC). (Ouvrage original publié en 1963 par les Presses Universitaires de France). <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>. Consulté 13/01/2021.

Hemont F. (2010). Réflexivité limitée et réification : un travail interactionnel de conventionnalisation. *Questions de communication*. URL : <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/407;D> OI : 10.4000/questionsdecommunication. Consulté le 10/09/2020.