

PRATIQUES DE DEFINITION DES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DES ELEVES DANS LE FONDAMENTAL I AU MALI

Soumaïla Nagaza DIARRA

Ecole Normale Supérieure de Bamako (ENSUP)

soumi2005@yahoo.com

Résumé

Les documents officiels en matière d'éducation au Mali mettent l'accent sur l'évaluation formative. L'un des aspects dans le cadre de la mise en œuvre de ce type d'évaluation est la définition des difficultés d'apprentissage. Cet article est une contribution faisant ressortir les définitions des difficultés d'apprentissage dans les pratiques de cinq enseignants au Centre d'Animation Pédagogique de Banankabougou. Nous nous sommes intéressés aux pratiques permettant à ces enseignants de définir les difficultés d'apprentissage de leurs élèves face aux activités. L'objectif de cet article est de cerner les pratiques des enseignants en la matière. Concernant la collecte des données, nous nous sommes appuyés sur l'observation et les entretiens. L'observation a consisté à une présence en classe durant des cours afin d'appréhender les pratiques de définition des difficultés d'apprentissage des enseignants. Pour les entretiens, nous avons d'abord mené un entretien individuel avec chaque enseignant, puis un entretien de groupe qui a consisté à permettre aux cinq enseignants de discuter entre eux sur leurs pratiques servant à définir les difficultés d'apprentissage. Les résultats font ressortir que le répertoire des pratiques des enseignants qui leur permettent de définir les difficultés d'apprentissage concerne entre autres : s'appuyer sur les productions écrites des élèves dans leurs outils de travail, armer son regard ou être vigilant en situation et questionner les élèves. Ils donnent à voir que les pratiques à partir desquelles les enseignants disent définir les difficultés d'apprentissage des élèves sont diverses et variées.

Mots-clés : *définition, difficultés d'apprentissage, enseignants, enseignement fondamental I, pratiques*

Abstract

Official documents on education in Mali emphasize formative assessment. One of the key aspects in implementing this type of assessment is the identification of learning difficulties. This article contributes to highlighting the definitions of learning difficulties as observed in the practices of five teachers at the Centre d'Animation Pédagogique of Banankabougou. We focused on the methods these teachers use to identify their students' learning difficulties when engaging in activities. The objective of this article is to understand teachers' practices in this regard. Regarding data collection, we relied on observations and interviews. Observations involved attending classes to analyze how teachers define learning difficulties. As for the interviews, we first conducted individual interviews with each teacher, followed by a group interview, allowing the five teachers to discuss among themselves the practices they use to define learning difficulties. The results reveal that teachers rely on various practices to identify learning difficulties, including: analyzing students' written work, sharpening their observational skills and remaining attentive in the classroom, and directly questioning students. The findings indicate that the methods teachers use to define students' learning difficulties are diverse and varied.

Keywords: *definition, learning difficulties, teachers, fundamental education I, practices*

Introduction

Le Mali a élaboré et adopté le Programme Décennal pour l'Education et la Culture (PRODEC) pour répondre aux exigences des besoins de la société en matière d'éducation et pour se conformer aux engagements pris lors des deux grandes réunions internationales : Jomtien (1990) et Dakar (2000). C'est dans cette perspective que les grandes orientations de la politique éducative malienne prescrivent, pour dépasser « une conception de programmes normatifs », une approche curriculaire, privilégiant ainsi une vision globale et intégrée de la formation, vision selon laquelle, le concept de compétence devient le principe organisateur de toutes les activités éducatives (MEN, 2000). Il s'agit là d'un changement de paradigme en délaissant la conception traditionnelle d'un enseignement centré sur la transmission de contenus et de connaissances au profit d'une approche visant le développement de compétences. La notion de compétence a engendré des changements dans les politiques scolaires, mais aussi dans l'acte d'évaluer. Dans ce sens, l'adoption de la Loi 99-046 du 28 décembre 1999 portant « Loi d'Orientation sur l'éducation au Mali », stipule sans équivoque, en son Article 72, que l'évaluation porte sur les compétences. Ces directives édictées dans le curriculum de l'enseignement fondamental sont prises en compte par le projet SIRA avec l'approche équilibrée qui est une méthodologie de lecture et d'écriture. Les compétences étant un objet d'apprentissage développemental, elles exigent un soutien continu qui peut être assuré par la mise en œuvre d'une évaluation formative intégrée au processus d'apprentissage.

Rappelons que l'évaluation, selon Perrenoud (1998 : 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 éducatifs* ». Dans une telle option, l'enseignant doit avoir tous les éléments d'information qui permettent de comprendre les difficultés de l'élève et sur son mode particulier de résolution problème (Laveault, 2017). Autrement dit, pour soutenir efficacement les apprentissages, l'enseignant doit avoir une bonne « définition de la situation » à laquelle les élèves sont confrontés (Morrissette, 2010). Il nous semble donc important de s'intéresser aux pratiques permettant aux enseignants de

définir les difficultés d'apprentissage des élèves dans le cadre de la mise en œuvre de l'évaluation formative. La question est de savoir comment les enseignants définissent les difficultés d'apprentissage des élèves ? Nous émettons l'hypothèse que les pratiques des enseignants en matière de définition des difficultés d'apprentissage des élèves reposent sur l'usage d'un « répertoire d'actions » retenu comme étant pertinent en fonction de la situation et du contexte. Cet article interroge donc sur les pratiques que les enseignants disent mobiliser pour définir les difficultés d'apprentissage dans le cadre de la mise en œuvre de l'évaluation formative.

Le présent article vise donc à documenter les pratiques à partir desquelles les enseignants disent définir les difficultés d'apprentissage sur la base de l'explicitation qu'ils en font de leurs pratiques. C'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 les pratiques que les enseignants disent mobiliser pour définir les difficultés d'apprentissage.

Nous avons suivi et analysé les trajectoires de cinq enseignants pendant deux mois et nous avons tenu à partager leur savoir-faire centré sur leurs pratiques qui permettent de définir les difficultés d'apprentissage des élèves. Ainsi en s'appuyant sur les productions écrites des élèves dans leurs outils de travail, en armant son regard ou étant vigilant en situation et en questionnant les élèves ; les enseignants soutiennent définir les difficultés d'apprentissage des élèves dans le cadre de la mise en œuvre de l'évaluation formative.

Cet article se structure en trois sections. Débutant par une introduction, la section 1 de l'article expose les éléments contextuels et la méthodologie adoptée dans le cadre de cette recherche ; la section 2 présente les résultats ; et la section 3 propose la discussion des résultats saillants. Enfin, la conclusion résume les résultats saillants et les implications de l'analyse, en offrant une perspective pour les recherches futures

1. Eléments contextuels et approche méthodologique

Cette recherche s'est déroulée au CAP de Banankabougou. C'est une recherche qualitative de type compréhensif. Aussi, convient-il de mettre en relief le contexte dans lequel se situe cette recherche.

1.1. Contexte de la recherche :

La politique éducative actuelle au Mali met l'accent sur la réussite de tous les élèves. Elle part du principe « d'éducabilité » de chaque individu, c'est-à-dire que tout enfant peut réussir pourvu qu'on s'adapte à lui (MEN, 2000). Cette vision qui s'inscrit dans la dynamique des réformes curriculaires entreprises dans de nombreux pays met l'accent sur l'évaluation formative pour réguler les apprentissages des élèves.

De manière générale, l'évaluation est un levier permettant aux enseignants d'identifier le niveau de compréhension de leurs élèves et le degré d'atteinte des objectifs visés par un enseignement (Lepareur & Grangeat, 2018). Dans ce sens, plusieurs chercheurs relèvent que l'évaluation formative est d'une grande importance en raison des possibilités d'amélioration et de correction du processus d'apprentissage qu'elle favorise (Morrisette, 2010). Elle se fait au cours de l'apprentissage et permet d'identifier les erreurs, les insuffisances et les lacunes 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 cités par Traoré & Diarra, 2023). Elle est donc une boussole servant à orienter les activités des enseignants dans leur classe pour atteindre les objectifs visés. En cela, elle est *« un outil pour enseigner et elle permet à l'enseignant de savoir à tout moment où en sont ses élèves »* (Talbot, 2014 : 8). Dans ce cadre, l'erreur joue un rôle formateur, puisqu'elle sert à l'analyse des causes des erreurs aboutissant à des interventions ciblées (MEN, 2000).

Il existe une panoplie d'études sur l'évaluation formative. En effet, adoptant une perspective prescriptive, Lapereur et Grangeat (2018) indiquent qu'une étude de Wiliam en 2010 a montré que les pratiques d'évaluation formative peuvent être identifiées à partir d'une série d'indicateurs qui déclinent les cinq stratégies clés : (1) expliciter les buts de la séance et les critères de réussite ; (2) prendre des informations sur la compréhension et les connaissances ; (3) prendre et renvoyer de l'information sur l'avancée de la tâche et sur les étapes à venir ; (4) stimuler l'autoévaluation, la responsabilisation et (5) la coopération entre élèves. Morrisette (2009, 2010) adopte une perspective compréhensive dans ses travaux en s'intéressant aux points de vue des enseignants sur

leurs manières de faire l'évaluation formative. Cette auteure a mis relief dans les manières de faire, deux grandes thématiques : les manières de définir la situation des élèves face aux apprentissages et les manières de soutenir les apprentissages.

S'appuyant sur les travaux de cette chercheuse, un des aspects essentiels qui ressort et qui a attiré notre attention dans la mise en œuvre de l'évaluation formative est la définition des difficultés d'apprentissage. Cette dernière, en référence au concept de « définition de la situation », renvoie à la manière dont « *les acteurs voient la situation dans laquelle ils se trouvent, et donc à leur manière de la cadrer, aux obstacles qu'ils croient devoir s'affronter, aux choix qu'ils croient avoir, etc.* » (Morrisette, 2009 : 57). Dans une telle perspective, Schön (1994 cités par Guignon & Morrisette, 2006 : 24) conçoit que « *l'activité du praticien serait fondée sur l'usage d'un "répertoire d'actions" qui permettrait d'appréhender et de résoudre les situations-problèmes auxquelles il est confronté dans sa pratique.* » Ces travaux ne sont pas ancrés dans le contexte du système éducatif malien, d'où notre intérêt particulier. Nous nous focalisons dans cette étude sur les pratiques permettant aux enseignants de définir les difficultés d'apprentissage des élèves dans le cadre de la mise en œuvre de l'évaluation formative.

1.2. Approche méthodologique :

L'enquête s'est déroulée au Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Banankabougou en Commune IV du district de Bamako dans des classes de l'enseignement fondamental I. Nous avons mené l'étude dans deux écoles publiques : les quartiers de Banankabougou et 501 Logements. L'enquête de terrain a débuté par une discussion informelle avec les deux directeurs de ces écoles. Ces derniers nous ont mis en contact avec des enseignants à la suite de cette discussion. Nous avons choisi cinq enseignants volontaires à la suite d'échanges avec plusieurs d'entre-eux. Ils sont tous expérimentés (12 à 22 années d'expérience). Nous avons anonymisé les enseignants par la lettre E (Enseignant) suivie d'un chiffre allant de 1 à 5.

Pour ce qui concerne 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. Nous avons observé quinze (15) séances de cours dans les classes (soit trois séances de cours/enseignant). Puis, nous avons

procédé à des entretiens qui se sont déroulés en deux phases. La première phase a consisté à s'entretenir individuellement avec les enseignants. Au cours de ces entretiens, nous faisons la lecture et expliquons d'abord le contenu des notes prises durant les séances observées. Nous demandons à l'enseignant de dire les éléments des notes relevant de pratiques de définition des difficultés d'apprentissage et ensuite d'explicitier comment il s'y prend et le sens qu'il donne à ses pratiques. La deuxième phase a consisté à un entretien de groupe au cours duquel chaque enseignant a présenté et débattu avec ses pairs une ou des pratique(s) de définition des difficultés d'apprentissage des élèves explicitée(s) lors de l'entretien individuel.

Le choix méthodologique nous a donc permis d'investiguer les pratiques des enseignants sur la base de leurs propres points de vue sur leurs pratiques et interactions. Ces concepts : pratiques et interactions méritent des éclaircissements, puisqu'ils occupent une place centrale dans l'orientation méthodologique.

En ce qui concerne l'interaction, elle renvoie à « *une co-construction car elle suppose toujours une mise en contact entre différents acteurs* » (Hémont, 2010 : 245-246). C'est donc un processus d'influences mutuelles durant lequel, les interactants échangent sur leurs pratiques communes et quotidiennes. L'interaction est le lieu par excellence de la co-construction de sens par les individus (Coulon, 1993/2019). Les interactants (ici les enseignants) expliquent le sens qu'ils donnent à leurs conduites et celles des élèves, la définition qu'ils font de la situation et l'interprétation qu'ils en attribuent (Traoré & Diarra, 2023). En réalité, il s'agit pour les enseignants de rendre discursif ce qu'ils font et trouver les mots appropriés pour le dire. Cette option sous-entend que le chercheur joue le rôle d'interprète qui se base sur le point de vue des enseignants afin d'analyser ce qu'ils peuvent dire au sujet de leurs pratiques de définition des difficultés d'apprentissage.

Quant au concept de pratique, nous utilisons le pluriel, car comme le suggère Talbot (2014 : 11), « *on ne peut pas parler de LA pratique enseignante mais bien de pratiques* ». Les pratiques désignent d'abord à ce que font les enseignants dans leur classe. Elles sont donc multiples, variées car elles dépendent des différents contextes, des différents environnements dans lesquelles elles sont mises en œuvre. De plus, l'une des caractéristiques

importantes des pratiques renvoie à ce qu'elles sont construites en situation par le biais de microdécisions, de bricolages et d'ajustements. Nous partageons donc la définition de Altet (2003 cités Traoré & Diarra, 2023), qui soutient que la pratique enseignante est la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, sa compétence propre à exécuter son activité professionnelle : l'enseignement.

2. Résultats

2.1. S'appuyer sur les productions écrites des élèves dans leurs outils de travail

Il ressort de l'analyse que les enseignants disent s'appuyer sur les productions écrites de leurs élèves dans leurs outils de travail, à savoir les ardoises et les cahiers pour définir leurs difficultés d'apprentissage.

2.1.1. S'appuyer sur les productions écrites des élèves sur les ardoises :

Les enseignants s'accordent sur l'idée que l'ardoise est un outil essentiel au regard de son poids dans la définition des difficultés d'apprentissage. L'utilisation de l'ardoise est une routine dans le processus d'enseignement-apprentissage, car les enseignants ont recours régulièrement à chaque fois qu'ils visent à favoriser de nouveaux apprentissages chez les élèves. Concrètement, ils expliquent que lors de l'exécution d'une leçon, ils donnent des activités aux élèves en leur demandant d'exécuter sur leur ardoise ; à leur signal, ils font lever les ardoises pour se donner une idée du niveau de compréhension générale de l'activité par le groupe-classe, et décident alors de faire une rétroaction immédiate au regard des objectifs d'apprentissage visés. Le rôle de cet outil dans la définition des difficultés d'apprentissage est consensuel.

E5 : Quand je fais une leçon, je donne des activités aux élèves. Quand ils lèvent les ardoises, je vois les erreurs. Je donne des exercices et les élèves font ça sur leur ardoise, après je circule pour voir le travail des élèves (...) Ça permet de voir les erreurs, puis d'aider les élèves à corriger. C'est rapide avec l'ardoise.

E1 : ouais, chez moi en première année, je fais travailler beaucoup les élèves sur l'ardoise (...) Quand, ils lèvent les

ardoises, je vois les élèves qui ont bien compris et ceux qui ont des problèmes.

E4 : oui, ça permet de dire aux élèves, il faut corriger ça si ce n'est pas bon. Je peux aider aussi...

E2 : les élèves travaillent et ils montrent. Tu vois ceux qui ont bien fait et tu vois ce qui ne va pas. (eg)

Dans cet extrait, l'utilisation de l'ardoise permet de vérifier rapidement le niveau de compréhension des élèves par rapport aux objets d'apprentissage au cours d'une leçon. Cet outil joue un rôle majeur dans le déclenchement de l'ajustement de leur enseignement, puisqu'en fonction du niveau de compréhension des élèves, les enseignants ajustent leur intervention en apportant une explication supplémentaire sur l'objet d'apprentissage. La démarche empruntée en écriture guidée est convoquée par les enseignants comme un moyen permettant de définir les compétences d'écriture des élèves et par ricochet leur maîtrise de l'orthographe des mots. Dans certaines situations, lorsqu'ils sentent que les élèves comprennent l'objet d'apprentissage, ils continuent à un autre niveau supérieur de complexité dans l'exécution de la leçon.

2.1.2. S'appuyer sur les productions écrites des élèves dans leur cahier :

Les enseignants affirment que les traces écrites dans les cahiers et dans certains cas les notes obtenues par les élèves lors d'un exercice servent d'indicateur pour définir leurs difficultés d'apprentissage.

– S'appuyer sur les traces écrites des élèves dans leur cahier lors des exercices en écriture :

Pour apprécier le niveau de performance des élèves et *in fine* définir leurs difficultés d'apprentissage dans les tâches qui leur sont proposées, les enseignants s'appuient parfois sur différentes traces écrites des élèves dans les cahiers. Concrètement, ils font savoir que les productions écrites réalisées par les élèves lorsqu'ils donnent un exercice d'écriture leur facilitent la définition des difficultés d'apprentissage dans cette matière. Les productions écrites des élèves dans les cahiers favorisent la mise en relation entre les diverses productions ou traces antérieures, et ce, afin d'avoir une idée de leur progression au regard des objets d'apprentissage en écriture. Sous l'approbation de ses pairs, E1 suggère que les

productions écrites dans les cahiers permettent de voir, au fil de l'année, le niveau de progression des élèves en écriture.

E1 : vous avez vu prof [il parle du chercheur], je viens de donner les petits carnets à mes élèves et vous étiez présent ce jour (...) Je donne à mes élèves souvent des lettres, des mots à écrire dans les cahiers. Souvent, je ramasse et je corrige. Hein... je regarde comment l'écriture de l'élève évolue petit à petit...

E3 : eh... tu vois comment les élèves se débrouillent en écriture et tu vois ce qui ne va pas chez chacun.

E5 : oui, c'est comme ça. Ça permet de voir les élèves qui sont bons et ce qui ont des problèmes.

E2 : ouais, il n'y a pas vraiment de différence. Mais, souvent quand je corrige le travail de mes élèves, je donne des notes. Donc, en fonction de ça, je vois le degré des élèves et aussi des problèmes. (eg)

Dans cet extrait, les enseignants font savoir qu'en écriture, lorsqu'ils donnent aux élèves un exercice à faire dans les cahiers, ils s'appuient sur leurs productions pour définir les difficultés d'apprentissage. Ils estiment que cette démarche est surtout mobilisée pour voir l'évolution graduelle du développement des compétences des élèves en écrire. La correction des productions écrites dans les cahiers sert donc à définir la situation particulière de chacun des élèves face aux apprentissages liés à la maîtrise du code écrit.

- ***S'appuyer sur les notes des productions écrites des élèves lors des exercices :***

Les échanges ont permis de voir que les enseignants considèrent parfois les notes comme des indicateurs leur permettant de définir les difficultés d'apprentissage des élèves. Pour eux, les notes obtenues par les élèves dans leurs productions lors d'un exercice permettent d'avoir une idée globale sur le niveau de compréhension des élèves par rapport à un objet d'apprentissage et donc de définir leur situation face à cet objet d'apprentissage. Cette pratique narrée par E2 fait l'objet d'un consensus entre les enseignants comme l'illustre l'extrait ci-dessous autour de cette manière de définir les difficultés d'apprentissage.

Cette enseignante soutient qu'elle donne souvent des exercices que les élèves doivent faire dans leur cahier. Elle souligne que lorsqu'elle donne un exercice à ces élèves ; de temps en temps, elle ramasse et corrige les cahiers des élèves. L'enseignante précise que les productions réalisées par les élèves sont corrigées en les appréciant et en notant. Ainsi, elle fait observer que « les notes trop faibles » indique que les élèves ou du moins la majorité n'ont pas bien compris les apprentissages en jeu dans l'exercice ; par conséquent, elle donne plus d'explication sur l'exercice lors de la correction en classe. Par contre, lorsque les notes sont relativement « bonnes », la correction de l'exercice est plus rapide.

E2 : parfois, je donne des exercices en grammaire, en conjugaison, en calcul... Quand je corrige et je vois que les notes ne sont pas bonnes, mauvaises. Et là, les élèves n'ont pas compris. On corrige l'exercice ensemble, j'explique plus. Si les notes sont bonnes, les élèves ont compris et je corrige vite.

E3 : c'est ça. Quand les notes sont mauvaises, ça ne va pas. Quand elles sont bonnes, ils ont compris.

E2 : Eh... quand je corrige l'exercice en classe, je fais intervenir des élèves qui sont faibles.

E4 : je pense que les élèves ont compris (...) Je donne un exercice et contrôle, il y a des choses à revoir.

E1 : je suis d'accord. C'est au cours de l'année pour moi. C'est la 1^{ère} année. Donc, c'est doucement.

E5 : je le fais comme E1 en fin d'année (...) Les élèves écrivent dans les cahiers... je corrige parfois. (eg)

Cet extrait illustre que pour les enseignants, en fonction de la valeur de la production réalisée par l'élève, une note est attribuée par l'enseignant. De ce fait, « les bonnes notes » indiquent que les élèves ont compris les apprentissages en jeu dans l'exercice ; par contre, « les mauvaises notes » montrent une mauvaise compréhension de l'exercice. Les enseignants mobilisent donc les notes des productions écrites obtenues par les élèves lors d'un exercice pour déterminer les difficultés d'apprentissage du groupe-classe. Les notes représentent donc des indicateurs leur permettant de juger le niveau d'appropriation des élèves face aux objets d'apprentissage et par ricochet définissent les difficultés qu'ils rencontrent.

2.2. Questionner les élèves

Les enseignants indiquent que les questions qu'ils posent leur permettent de prélever des informations sur le niveau de compréhension des élèves face à l'apprentissage d'une nouvelle notion d'apprentissage et par ricochet de définir leurs difficultés face à cette notion. En plus, pour gérer l'hétérogénéité des élèves dans une activité, ils font savoir également que les questions leur permettent d'identifier les difficultés d'apprentissage saillantes qu'éprouvent les élèves face à cette activité proposée. C'est E5 qui raconte l'utilité des questions, sous l'approbation de ses pairs, en disant qu'elles permettent de constater et de prendre en compte les différences de niveau de compréhension des élèves par rapport à un objet d'apprentissage. Il affirme que lorsqu'un élève donne une réponse erronée à la suite d'une question, cela signifie simplement qu'il ne connaît pas l'objet d'apprentissage en jeu ; il a donc une difficulté.

E5 : je pose une question, j'interroge les élèves jusqu'à avoir la bonne réponse. Ça rend actifs les élèves et permet d'avoir leurs idées (...) Hier, on était sur un texte. À la fin, j'ai posé une question à un élève : c'est qui le personnage du texte ? Il dit : c'est un chien. J'interroge un autre, il répond : c'est une personne. Je demande un autre de compléter la bonne réponse et cet élève donne le personnage qui s'appelait [xxx].

E1 : ouais ! Souvent des réponses qui n'ont rien avoir. Tu essayes de voir les différentes réponses.

E4 : Je pose des questions jusqu'à la fin. J'interroge, je vois qu'ils ne suivent pas ou n'ont rien compris.

E3 : ça guide les élèves. Eh, je pose des questions, j'ai des bonnes et mauvaises réponses. Dans ma classe, xxx, xxx, xxx sont intelligents. Tout le monde n'est pas comme eux, donc je prends ça en compte.

E2 : [rire] c'est ça ! C'est toujours comme ça. ... tu vois, il est comme s'il n'était pas en classe. (eg)

Dans cet extrait, les enseignants estiment que lorsqu'ils posent une question, les interactions avec les élèves permettent souvent de comprendre la démarche empruntée par un élève dans l'exécution de l'activité. Pour eux, c'est une manière aussi d'encadrer, de guider les

élèves dans leur réflexion vers la cible visée dans l'activité apprentissage. En fait, les questions leur permettent de canaliser les efforts des élèves vers l'objectif visé et d'entrée en interaction directe avec les élèves afin de les impliquer, de les rendre actif dans les activités d'apprentissage. En outre, les enseignants ont conscience que les élèves n'ont pas le même rythme pour comprendre les activités d'apprentissage, c'est pour cette raison qu'ils interrogent beaucoup d'élèves, même les passifs, afin d'avoir un maximum d'informations sur le niveau de compréhension des élèves du groupe classe par rapport aux activités proposées. Cette pratique leur permet donc de faire le point sur le niveau de compréhension globale des élèves par rapport à ce qui a été fait, et cela dans le but d'ajuster leur enseignement pour aider ceux ou celles qui ont des difficultés.

2.3. Armer le regard, c'est-à-dire être vigilant pendant l'exécution des leçons

Les enseignants révèlent que certaines de leurs pratiques permettant de définir les difficultés d'apprentissage consistent à observer le comportement de leurs élèves lors des cours.

2.3.1. Identifier des difficultés d'apprentissage sur la base du repérage de la « non-participation » active de certains élèves au cours en classe :

Les enseignants s'accordent sur le fait qu'ils sont souvent attentifs à l'endroit des élèves qui « participent très peu ou pas du tout » activement au cours. Cette vigilance en situation permet de voir des éventuels signes de difficultés d'apprentissage des élèves, puisqu'ils interprètent ces signes en leur donnant un sens grâce à leur expérience. Autrement dit, elle permet aux enseignants de voir les élèves passifs ; par conséquent, c'est l'occasion d'interpeller certains d'entre-eux en leur posant des questions ou en leur demandant d'aller exécuter un exercice au tableau pour savoir s'ils ont compris ou pas. Cette pratique se peaufine en cours d'année scolaire grâce au contact quotidien qui améliore la connaissance des élèves.

E5 : hein... je fais participer tout le monde. Certains élèves ne lèvent jamais la main. Donc, je suis parfois obligé de les interroger (...) Tu vas mieux connaître tes élèves petit à petit (...) Ceux qui ne parlent pas.

E2 : oui, c'est ça ! Il faut être attentif sinon tu ne vas pas connaître les difficultés de ces élèves-là.

E1 : je suis en 1^{ère} année. En début d'année, en lecture je les faisais reprendre la prononciation des lettres (...) Il ne dit rien, quand tu interrogues, il ne connaît pas la lettre, donc tu interrogues d'autres.

E3 : [rire] on dirait comme s'ils ont peur quoi. Il faut les interroger pour comprendre... (eg)

L'extrait montre que la vigilance des enseignants se manifeste à travers l'observation permanente qui leur permet d'identifier les élèves dits passifs. Ainsi, l'interpellation des élèves passifs par le biais des questions est une manière de construire du sens autour de la situation de ces élèves qui semblent parfois connaître des difficultés d'apprentissage. Le comportement non verbal qui s'illustre par le désengagement des élèves à participer activement aux activités d'apprentissage attire donc l'attention des enseignants. De ce fait, ils cherchent à percer le « mystère » qui entoure ce désengagement. Cette démarche leur permet de débusquer les éventuelles difficultés d'apprentissage de ces élèves dans la perspective d'une intervention formative. Aussi, en observant et en décodant mieux le comportement des élèves à l'égard des activités, les enseignants peuvent prévoir certaines difficultés d'apprentissage et les traiter.

2.3.2. Identifier des difficultés d'apprentissage sur la base du comportement d'un élève jugé inapproprié aux apprentissages :

Les enseignants font savoir que certains comportements des élèves, tels que : perturber un camarade lors d'un cours, ne pas suivre le cours, sont des signes de désengagement. Ils estiment que les signes de désengagement d'un élève sont parfois synonymes de difficultés d'apprentissage. Par exemple, lors d'une séance de cours observé chez E5, durant une séance de lecture, en étant devant ses élèves au tableau en train de décoder et d'expliquer l'orthographe des mots d'une phrase, il voit que l'élève [xxx] ne suit pas ; il l'interpelle et lui demande de lire la phrase. Cet élève était en train de jouer avec des billes, de ce fait, il n'est pas parvenu à lire la phrase. E5 le gronde et choisit un autre élève pour lire la phrase. Puis, il ordonne à l'élève qui jouait de reprendre la lecture. L'élève reprend et parvient à lire la phrase. Cette manière particulière de

définir la situation d'un élève face à une activité d'apprentissage en cours est consensuelle.

E5 : je suis en train de lire et je vois qu'il ne suit pas. Il taquine son camarade. J'ai dit redresse toi tout de suite. Je lui ordonne d'ailleurs de lire le texte. Il n'a rien suivi, pas un mot. Donc, je demande à un autre élève de lire. Après, j'ai demandé à l'élève qui dérangeait, hein... le bavardeur de reprendre de lire.

E2 : C'est ça ! Il faut toujours les suivre, sinon rien à la fin. Si tu attrapes un, ça peut t'amener à l'aider.

E1 : oui ! Tu prends l'enfant qui ne suit pas, il faut poser la question. S'il ne comprend pas...

E3 : tu es obligé de faire reprendre par un autre et il reprend. C'est comme ça que cet élève va apprendre.

E4 : ouais ! si l'élève ne suit pas ou bavarde. C'est ça l'enseignement surtout avec les petits là. (eg)

Dans cet extrait, les enseignants s'accordent sur l'idée que la vigilance en situation, qui se matérialise par l'observation de la classe, est un moyen permettant de prévenir ou de faire cesser les agissements tendant à perturber un camarade par un élève. Cependant, ils arrivent que certains élèves se laissent pendre par l'enseignant en train de bavarder, de jouer, etc. Étant entendu qu'on ne peut pas bavarder en même temps suivre ce que dit l'enseignant, le plus souvent, ces élèves ne parviennent pas à répondre à la question posée. Ainsi, lorsque la bonne réponse de la question est donnée par un autre élève, ils affirment faire reprendre cette bonne réponse par l'élève perturbateur, tout en lui ordonnant de ne plus bavarder.

2.3.3. Identifier des difficultés d'apprentissage à travers le contrôle des élèves dans l'exécution d'une activité d'apprentissage :

Cette pratique routinière des enseignants consiste à circuler en classe entre les rangées lorsqu'ils donnent une activité à leurs élèves. En effet, ils rapportent qu'en se faufilant entre les rangées lorsqu'ils donnent une activité d'apprentissage aux élèves et les contrôlent, ils remarquent souvent que certains élèves éprouvent des difficultés. Pour eux, c'est une manière d'inciter tous les élèves à exécuter l'activité et de voir les erreurs

qu'ils commettent lors de l'exécution de l'activité ou même de détecter des signes pouvant être interprétés comme une détresse d'un élève face à l'activité. À travers cette démarche, nous disons que les enseignants sont à l'affût des signaux de détresse de leurs élèves lorsqu'ils leur donnent un travail.

E2 : l'autre jour à la fin de la lecture, j'ai demandé d'écrire sur leur ardoise « *Mali jɲjɲ* » (Le drapeau du Mali). Après deux minutes, je me lève pour contrôler ; je vois que certains n'ont rien fait. Certains ont fait, mais c'est mal écrit. Je dis vous n'étiez pas là quand on décodait les mots là ? Je reprends le décodage.

E4 : oui ! quand je donne un travail, je contrôle et je corrige les erreurs en disant de faire ceci ou cela.

E1 : ouais ! Je fais ça. Après, on corrige (...) Il faut les contrôler sinon, certains enfants ne foutent rien.

E5 : Mme a très bien détaillé [il s'agit de E3]. Il y a des élèves qui veulent faire, mais ils n'arrivent pas.

E3 : il faut aussi donner des conseils pour aider ceux qui travaillent et ils corrigent. Ça aide ! (eg)

On constate que cette pratique sert à contrôler les élèves pour qu'ils exécutent la consigne de l'activité et à identifier les éventuelles difficultés d'apprentissage qu'ils éprouvent. Les enseignants font valoir que se promener en classe lorsque les élèves font leur travail permet de voir des signes de détresse de certains élèves face à l'activité. Ce qui peut les conduire à se rapprocher de l'élève pour lui donner des indices afin qu'il puisse comprendre la démarche à suivre pour exécuter l'activité. En circulant en classe pour contrôler si les élèves exécutent la consigne d'une activité, ils donnent des directives à certains en leur disant comment il faut faire ou en leur disant ce qu'ils ont fait n'est pas bon, il faudrait qu'ils reprennent.

3. Discussion

Au départ, nous avons formulé l'hypothèse que les pratiques par lesquelles les enseignants définissent les difficultés d'apprentissage se fondent sur l'usage d'un répertoire d'actions retenu comme étant

pertinent en fonction de la situation et du contexte. Une analyse qualitative a montré que les enseignants ont un « répertoire de pratiques » pour définir les difficultés d'apprentissage des élèves qui se manifeste dans leur agir au quotidien. Ces pratiques permettant de définir les difficultés d'apprentissage révèlent une capacité des enseignants, comme l'a montré Morrissette (2010), à prendre en considération les caractéristiques liées à des contextes particuliers et donc en mesure de s'adapter à certaines situations imprévues. Elles se basent sur un « répertoire d'actions » diversifié qui se développe dans l'expérience, lequel oriente la façon de définir les difficultés d'apprentissage et d'intervenir pour les résoudre. Elles renvoient à « *l'idée que les expériences réussies fixeraient des schémas d'actions pertinents* » (Guignon & Morrissette, 2006 : 25).

De manière générale, les résultats indiquent que les enseignants procèdent de manière formelle (exercices écrits) et informelle (questions orales) pour définir les difficultés d'apprentissage des élèves dans le cadre de la mise en œuvre de l'évaluation formative. Ces résultats rejoignent en partie le constat fait par Laveault (2017), Morrissette (2009) et Talbot (2014), qui ont dégagé des processus plus informels d'évaluation formative, c'est-à-dire la définition des difficultés d'apprentissage et l'intervention de soutien se réalisent de façon concomitante dans l'interaction, sans être planifiées à l'avance et sans reposer obligatoirement sur une instrumentation formelle. Ils montrent, comme l'a fait Morrissette (2010), que le jugement d'enseignants du primaire sur la progression des élèves se base sur le flot d'observations et d'échanges informels quotidiens avec les élèves qui leur permettent d'appréhender la complexité des apprentissages.

Il ressort des résultats que les enseignants considèrent souvent les notes comme des indicateurs de la performance des élèves par rapport à une activité, puisqu'ils conçoivent que « les bonnes notes » montrent que les élèves ont bien compris les apprentissages en jeu dans l'exercice et que « les mauvaises notes » suggèrent, sans surprise, une mauvaise compréhension de l'exercice. Cette pratique est souvent décriée par certains chercheurs. À titre d'illustration, Morrissette (2009) et Mottier Lopez (2015) relèvent que plusieurs chercheurs déplorent que les enseignants se servent des modalités formalisées d'évaluation formative

comme microévaluations sommatives continues, c'est-à-dire pour cumuler des notes, sans réinvestissement auprès des élèves. Aussi, contrairement à ce qui ressort dans cette étude, selon Talbot (2014 : 88), « cette évaluation ne se traduit pas en notes, et encore moins en scores ».

En outre, les résultats suggèrent que grâce à la vigilance en situation, les enseignants observent et décodent, c'est-à-dire interprètent certains comportements des élèves comme signe de désengagement à l'égard des activités d'apprentissage ; ce qui constitue une manière de définir la situation de ces élèves face aux apprentissages ou une façon permettant de prévoir certaines difficultés et les traiter. Ce constat rejoint les résultats obtenus par Morrissette (2009). De même, Morin et Giroux (2006) faisaient remarquer qu'à plusieurs reprises, la qualité et l'efficacité des interventions pédagogiques ont été mises en relation avec la capacité à observer les élèves. La définition des difficultés d'apprentissage nécessite le décryptage des situations, la mobilisation de schèmes interprétatifs culturels permettant à l'enseignant de savoir ce qui se passe en classe. Cette manière d'agir des enseignants, comme l'a montré Morrissette (2010), se déploie dans la création de réponses adaptées *in situ* grâce à une réflexion posée dans le cours de l'action.

Par ailleurs, les résultats montrent que les enseignants sollicitent l'intervention des élèves par le biais des questions pour comprendre ce qui fait obstacle chez eux. Par contre, Bourassa (1997) estime qu'il est nécessaire d'identifier les stratégies d'apprentissage de l'élève pour définir les difficultés d'apprentissage.

Enfin, l'ensemble des pratiques mobilisées par les enseignants pour définir les difficultés d'apprentissage sont tributaires de difficultés non négligeables dans leur réalisation. À ce titre, les effectifs élevés dans certaines classes, les difficultés dans la gestion du temps et des élèves lors de la présentation des tâches individuelles sont des facteurs qui peuvent entraver l'efficacité de la concrétisation de ces pratiques.

Conclusion

Cette étude a permis de dégager une cartographie des pratiques mobilisées par des enseignants du fondamental I pour définir les difficultés d'apprentissage des élèves dans le cadre de la mise en œuvre de l'évaluation formative. Ce faisant, elle a mis en relief un ensemble de savoir-faire collectifs en matière de définition des difficultés

d'apprentissage. En plus, elle a permis de montrer que les savoir-faire des enseignants sont soumis aux exigences d'une culture professionnelle : l'enseignement.

Les résultats suggèrent que les stratégies utilisées par les enseignants s'inscrivent dans la logique d'une compréhension des capacités des élèves en matière d'appropriation des contenus matières enseignées (Traoré & Diarra, 2023). De fait, ils permettent de comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves dans la perspective d'une intervention formative. Les pratiques mises en exergue peuvent être présentées aux élèves-maîtres en stage en attirant leur attention sur l'importance de la vigilance en situation et des situations d'interaction qui sont des moments propices pour définir les difficultés d'apprentissage. Cependant, les résultats doivent être considérés avec précaution, car cette étude a porté sur les pratiques des enseignants qui appliquent l'approche équilibrée. Ils ne doivent pas être généralisés à l'ensemble des pratiques des enseignants du fondamental I, puisqu'ils n'appliquent pas tous cette approche. Il serait donc intéressant d'investiguer les pratiques des enseignants qui appliquent une autre approche pédagogique.

Références bibliographiques

Bourassa Michelle (1997), « Les difficultés d'apprentissage », *Éducation et francophonie*, 25(2), pp. 1-5.

Coulon Alain (2019), *Ethnométhodologie et éducation*, Creative Commons (CC) (Ouvrage publié en 1963 par les PUF), 112 p.

Guignon sylvain et Morrissette Joëlle (2006), « Quand les acteurs mettent en mots leur expérience », *Recherches qualitatives*, 26(2), pp. 19-38.

Hémont Florian (2010), « Réflexivité limitée et réification : un travail interactionnel de conventionnalisation », *Questions de communication*, 18, pp. 239-256.

Laveault Dany (2017), « Pour une évaluation scolaire source de progrès et d'innovation : Contribution de Jean Cardinet », *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(3), pp. 23-29.

Lepareur Céline et Grangeat Michel (2018), « Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus *in situ* », *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), pp. 131-162.

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

Morin Marie-France et Giroux Hélène (2006), « Les difficultés d'apprentissage : un pas de plus dans le monde des maux des élèves », *Québec français*, (140), pp. 54-56.

Morrisette Joëlle (2009), *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*, Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université de Laval, Québec, 384 p.

Morrisette Joëlle (2010), « Une perspective interactionniste : Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages », *SociologieS*.

Mottier Lopez Lucie (2015), *Evaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 112 p.

Perrenoud Philippe (1998), *L'évaluation des apprentissages : de la fabrique de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck, 219 p.

Talbot Laurent (2014), *L'évaluation formative : Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Paris, Armand Colin, 192p.

Traoré Idrissa Soïba et Diarra Soumaïla Nagaza (2013), « L'évaluation formative dans le fondamental I au Mali : les soutiens collectif et individuel aux apprentissages des élèves », *Revue Regard d'Afrique*, 2, pp. 115-147.