

Livret
6

BÉNIN



INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

*Se former à l'évaluation
pour mieux gérer la progression
dans les apprentissages*



MINISTÈRE
DES ENSEIGNEMENTS
MATERNEL ET PRIMAIRE
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), pilotée par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) à travers l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFE), est mise en œuvre au Bénin en partenariat avec le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEM) avec l'appui technique de l'agence APEFE intégrée au sein des relations internationales de Wallonie-Bruxelles. IFADEM est cofinancée par la Coopération belge au développement (DGD), l'OIF et l'AUF.

<http://www.ifadem.org>

CE LIVRET A ÉTÉ CONÇU PAR :

AHANNON Kocou Félix, inspecteur des enseignements du 1^{er} degré
AÏZANDJENON Coomlan, conseiller pédagogique des enseignements du 1^{er} degré
BADA Médard, linguiste, université d'Abomey-Calavi
CAPO-CHICHI-AGBO Marie Suzanne, inspectrice des enseignements du 1^{er} degré
CHABI Issifou, linguiste
COSSOU Magloire, inspecteur des enseignements du 1^{er} degré
DJIHOUESSI C. Blaise, didacticien des langues et des cultures, université d'Abomey-Calavi
GOUSSANOU-KIKI Rosaline, inspectrice des enseignements du 1^{er} degré
IDOHOU Didier, inspecteur des enseignements du 1^{er} degré
KPAMEGAN Gabriel, inspecteur des enseignements du 2^d degré
N'TCHA Esther-Louise, linguiste
SANNI Roukeiyath, linguiste
TCHITCHI Toussaint, professeur titulaire des universités du CAMES en linguistique et langues, université d'Abomey-Calavi
YANDJOU Gabriel, professeur certifié de lettres, École polytechnique d'Abomey-Calavi, université d'Abomey-Calavi

CE LIVRET A ÉTÉ RELU PAR :

ADOHO Kévidjo, inspecteur des enseignements du 1^{er} degré, CRP
BADA Médard Dominique, professeur titulaire des universités du CAMES en linguistique
BONOU-GBO Zakiath, maître-assistant des universités du CAMES en linguistique
HOUESSOU Ignace, conseiller pédagogique des enseignements du 1^{er} degré
KOHOUNFO DOSSOU DOSSA Assiba Geneviève, conseillère pédagogique des enseignements du 1^{er} degré
KOUDJANGNIHOUE Koami Bruno, inspecteur, enseignement du 1^{er} degré, personne ressource
KPONOU Joseph, Directeur d'école Maternelle, spécialiste des sciences de l'éducation et de la formation
OLAFI TOSSOU BOCO Bodé Nicéta Fidélia, conseillère pédagogique des enseignements du 1^{er} degré
SALAMI Mohamed Koudous Mobéréola, spécialiste en ingénierie et conseil en formation
SOGLO Claire, inspectrice des enseignements du 1^{er} degré, personne ressource
ZOMAKPE Baïvi Régina, conseillère pédagogique, enseignement du 1^{er} degré

SOUS LA SUPERVISION DE :

CHANOU Pierre, directeur de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation

SOUS LA RESPONSABILITÉ SCIENTIFIQUE DE :

DJIHOUESSI Coovi Blaise, enseignant-chercheur à l'université d'Abomey-Calavi (Bénin)
DAFF Moussa, enseignant-chercheur à l'université Cheik Anta Diop (Sénégal)

CORRECTIONS : PERES Thomas

MISE EN PAGE : LOURDEL Alexandre

Ce livret adopte les normes de la nouvelle orthographe (www.nouvelleorthographe.info).

Les contenus pédagogiques de ce livret sont placés sous la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.fr>

Deuxième édition : 2024

Livret 6

TRANSVERSAL

INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

*Se former à l'évaluation
pour mieux gérer la progression
dans les apprentissages*



SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	8
--------------	---

SIGLES ET ABRÉVIATIONS	10
------------------------	----

ARCHITECTURE DU LIVRET	12
------------------------	----

SÉQUENCE 1 : SE FORMER À L'ÉVALUATION	14
--	-----------

CONSTAT	15
---------	----

OBJECTIFS	16
-----------	----

DIAGNOSTIC	17
------------	----

MÉMENTO	19
---------	----

1. L'actualité du concept d'évaluation en didactique des langues	19
--	----

1.1. Qu'est-ce que l'évaluation ?	19
-----------------------------------	----

1.2. Pourquoi évaluer ?	21
-------------------------	----

1.3. Les besoins et les objectifs	21
-----------------------------------	----

1.4. La notion de contrat dans l'évaluation	21
---	----

1.5. Jugement	22
---------------	----

2. Typologie et modalité de l'évaluation	23
--	----

2.1. Une typologie en trois temps	23
-----------------------------------	----

2.1.1. L'évaluation diagnostique (ou d'orientation)	23
---	----

2.1.2. L'évaluation formative (ou régulatrice/de régulation)	24
--	----

2.1.3. L'évaluation sommative (certificative ou de certification)	25
---	----

2.2. Les trois modalités de l'évaluation	26
--	----

2.2.1. L'auto-évaluation	26
--------------------------	----

2.2.2. La co-évaluation	26
-------------------------	----

2.2.3. L'évaluation par l'enseignant(e)	27
---	----

2.3. Les outils d'évaluation	27
------------------------------	----

2.3.1. Les outils pour la prise d'information	27
---	----

2.3.2. Les outils pour la consignation de l'information (les portfolios)	28
--	----

2.3.3. Les outils pour l'analyse de l'information	29
---	----

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	31
1. L'intention : savoir définir et communiquer des objectifs à atteindre	31
1.1. Quoi évaluer ?	31
1.2. Comment écrire les objectifs ?	32
1.3. Comment les transmettre ?	32
2. La mesure : savoir définir des critères et des outils d'évaluation, savoir les négocier et les construire	32
2.1. Comment définir des critères et des indicateurs ?	32
2.2. Quels outils ? Comment les construire ?	34
2.2.1. Le questionnaire écrit	34
2.2.2. La grille descriptive	35
2.2.3. La grille d'appréciation	36
2.2.4. L'entrevue	38
2.2.5. Le dossier (portfolio)	39
2.3. Quelle négociation pour quels outils ?	40
3. Le jugement : valeur des notes, des appréciations, savoir confronter les jugements	40
4. La décision : savoir définir des objectifs de remédiation, de nouveaux objectifs	42
5. Pour récapituler	43
ACTIVITÉS : CONCEVOIR UNE DÉMARCHE D'ÉVALUATION	44
CORRIGÉS	63
1. Diagnostic	63
2. Concevoir des activités d'évaluation	64
BILAN	77
 SÉQUENCE 2 : PROGRESSER DANS LES APPRENTISSAGES EN GRANDS GROUPES	 80
CONSTAT	81
OBJECTIFS	82
DIAGNOSTIC	83

S O M M A I R E

MÉMENTO	86
1. La question des grands groupes est ancienne	86
2. Les grands groupes dans le contexte scolaire béninois	86
3. Les contraintes et les atouts du grand groupe	87
3.1. Quelles sont les principales difficultés liées aux grands groupes?	87
3.2. Quels sont les atouts didactiques et pédagogiques des grands groupes?	88
3.3. Que faut-il retenir?	90
4. Les choix didactiques au service de la pédagogie des grands groupes	90
4.1. Collaboration, projet, différenciation des parcours	91
4.2. Gestion de la progression dans les grands groupes : la spirale et l'erreur ...	93
5. Sur le plan pédagogique, quelles conséquences doit-on tirer de ce qui précède? ..	96
5.1. L'organisation de l'apprentissage collaboratif ou l'enseignement frontal? ...	96
5.2. Comment constituer les groupes?	96
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	100
ACTIVITÉS	101
1. Phase préparatoire : les remue-méninges	102
2. Première constitution des groupes pour la phase d'observation (compréhension globale)	103
3. Phase d'appropriation du tableau	104
4. Phase de compréhension détaillée, règles de fonctionnement du groupe et grille auto-évaluative	105
5. Phase de systématisation grammaticale (métalangage/structures/outils grammaticaux)	107
6. Phase de réinvestissement dirigé	108
7. Phase de réinvestissement libre	110
CORRIGÉS	111
1. Diagnostic	111
2. Activités	112
BILAN	113

AVANT-PROPOS

Le Bénin a souscrit pour une nouvelle phase de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (Ifadem), portée par l'APEFE avec le financement de la Coopération fédérale belge et mise en œuvre par le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP) à travers l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation (INFRE) avec le soutien technique de l'OIF et l'AUF à travers l'IFEF. Il s'agit d'un dispositif de formation à distance (auto-formation tutorée) hybride (utilisation de supports papier et de supports numériques) pour accompagner en cinq ans, des enseignants contractuels de l'État ou aspirants/suppléants, tous titulaires du CEAP dans les départements classés prioritaires. Les supports pédagogiques seront mis en ligne sur une plateforme de formation à distance. Ils seront également consultables et téléchargeables via une application smartphone IFADDEM 100 % en ligne.

En effet, les résultats peu élogieux aux évaluations des apprentissages attestent de la difficulté à concilier massification de l'accès à l'école, gestion arithmétique des formations pédagogiques et qualité des apprentissages. Ainsi, un grand nombre d'élèves sont en deçà des seuils « suffisants » de compétences en lecture et en mathématiques surtout en début de scolarité ; les élèves en milieu rural ont des scores plus faibles que ceux du milieu urbain. Le sous-secteur des enseignements maternel et primaire reste également marqué par des inégalités d'accès et de maintien à l'école basées sur différents facteurs d'exclusion sociale : le sexe, la zone géographique, le niveau social, ou d'autres facteurs de vulnérabilité comme le handicap. Les inégalités engendrent d'autres risques et problèmes : risques d'extrémisme violent, de mariages et de grossesses précoces, la violence scolaire, etc. L'intervention du programme Ifadem, en synergie avec d'autres interventions du MEMP, contribueront à changer significativement ce tableau, qui commence à afficher une lueur d'espoir grâce aux efforts considérables, ces dernières années, du Gouvernement du Président de la République, son Excellence le Président Patrice Athanase Guillaume TALON.

Le présent livret de formation des enseignant(e)s, comme les huit autres, sont donc conçus pour améliorer au profit de tous les enfants (filles et garçons) du Bénin, y compris les plus vulnérables, une jouissance de leur droit fondamental d'accès à une éducation de qualité conforme aux exigences de développement socio-culturel et économique du pays. Il est évident que cet objectif ne peut être atteint en dehors de l'enseignant(e) qui devra faire preuve d'esprit d'initiative et de créativité afin d'accompagner efficacement les enfants dans l'expression de leurs besoins de formation. Le rôle que les enseignant(e)s sont appelé(e)s à jouer apparaît de plus en plus exigeant et délicat. Pour les y aider, le dispositif Ifadem, plus pratique que théorique, les appuiera régulièrement à travers un système de tutorat et une interaction en ligne permanente, pour gagner le pari d'une éducation inclusive de qualité pour tous et un apprentissage tout au long de la vie (ODD4).

Le Ministre des Enseignements Maternel et Primaire,
Salimane KARIMOU

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AME	Aspirants au Métier d'Enseignant
APEFE	Agence Universitaire pour la Promotion de l'Éducation et de la Formation à l'Étranger
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
CEAP	Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique
CP	Conseiller Pédagogique
CRP	Chef de Région Pédagogique
EM	École Maternelle
ENI	École Normale d'Instituteurs
IFADEM	Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres
IFEF	Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation
INFRE	Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
MEMP	Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
SE	Secrétaire Exécutif

ARCHITECTURE DU LIVRET

Ce livret a pour objectif général de se former à l'évaluation pour mieux gérer la progression dans les apprentissages.

- ❶ La première séquence est intitulée « Se former à l'évaluation ».
- ❷ La deuxième séquence est intitulée « Progresser dans les apprentissages en grands groupes ».

La structure de ces séquences est identique et chacune comporte dix rubriques qui sont :

- Le *constat*, qui dresse un bilan ;
- Les *objectifs* de la séquence ;
- Les *résultats attendus* à la fin de la séquence ;
- La *stratégie* de mise en œuvre de la séquence ;
- Le *diagnostic*, pour permettre à l'enseignant(e) de s'autoévaluer et de se positionner par rapport aux résultats attendus avant d'aborder le livret ;
- Le *mémento*, composé des apports théoriques indispensables pour traiter le sujet ;
- La *démarche méthodologique*, qui aide à mettre en œuvre les apports théoriques ;
- Les *activités*, qui sont un entraînement aux différents gestes professionnels abordés ;
- Les *corrigés* des questions posées dans les rubriques « Diagnostic » et « Activités » ;
- Le *bilan*, qui constitue un moment réflexif à l'issue de la séquence.

Séquence 1

SE FORMER À L'ÉVALUATION

CONSTAT

L'évaluation occupe une place importante dans tout processus d'enseignement-apprentissage. C'est pourquoi, au cours de la formation initiale ou continue des enseignant(e)s béninois(e)s, une place de choix a toujours été réservée à l'évaluation.

Mais la grande difficulté à laquelle sont confronté(e)s la plupart des enseignant(e)s béninois(e)s réside dans l'écart observé entre le savoir qu'ils/elles ont sur l'évaluation et sa pratique conséquente en situation de classe. Souvent, ils/elles n'arrivent pas à procéder à l'évaluation diagnostique qui permet de déterminer, au début de leur enseignement ou en début de séquence, les acquis ou les besoins de leurs apprenant(e)s. Par ailleurs, la tendance habituelle de l'enseignante(e) du primaire est de dispenser son enseignement sans y intégrer les préoccupations de l'évaluation formative qui, pourtant, garantit une bonne progression dans les apprentissages.

Ces difficultés ont différentes causes : une maîtrise insuffisante des objectifs assignés à chaque type d'évaluation, une connaissance limitée des principes d'élaboration des instruments de mesure (épreuve, guide d'administration, grille d'appréciation, grille d'observation). Mais l'évaluation, au-delà de ses aspects strictement techniques et managériaux, renvoie aussi à des principes éducatifs et cognitifs (sur l'apprentissage) qu'il est nécessaire de construire chez les enseignant(e)s pour qu'ils/elles s'en approprient la philosophie.

La présente séquence vise, d'une part, à apporter aux enseignant(e)s des informations actualisées sur l'évaluation et, d'autre part, à les former à l'élaboration des outils d'évaluation et à leur mise en œuvre pour un renforcement de capacités.

OBJECTIFS

La présente séquence se propose de t'aider à :

- t'approprier le concept d'évaluation en didactique des langues ;
- identifier les différents types et modalités d'évaluation ;
- découvrir les outils d'évaluation ;
- t'exercer à la construction et à l'administration des outils d'évaluation.

RÉSULTATS ATTENDUS

Après l'exploitation de cette séquence, les enseignant(e)s de l'IFADEM :

- se sont approprié le concept d'évaluation ;
- ont identifié le concept d'évaluation ;
- ont découvert les outils d'évaluation ;
- se sont exercés à la construction et à l'administration des outils.

STRATÉGIE

Pour atteindre ces objectifs, tu utiliseras la stratégie suivante :

- ❶ apport d'informations ;
- ❷ recherche documentaire.

DIAGNOSTIC

Que sais-tu pour commencer ?

► Autotest 1 : Pratiques personnelles en matière d'évaluation

CONSIGNE : Parmi les propositions suivantes, coche celles qui sont justes.

Quand j'évalue...	Case à cocher
je me contente d'attribuer une note à la production de l'élève sans commentaire.	☐
je porte une appréciation sur la production de l'élève en prenant une décision.	☐
je relève seulement les fautes commises par les élèves.	☐
j'aide l'apprenant(e) à se situer dans sa propre progression en le/la laissant prendre une décision.	☐

► Autotest 2 : Le moment privilégié pour l'évaluation diagnostique

CONSIGNE : Parmi les propositions suivantes, coche celle qui est juste.

L'évaluation diagnostique se fait...	Case à cocher
en fin d'année.	☐
pendant les apprentissages.	☐
au début de tout apprentissage.	☐

► Autotest 3 : Les cibles concernées par l'évaluation des apprentissages en contexte scolaire

Proposition	Oui	Non
C'est l'enseignant(e) qui évalue l'élève.	☐	☐
L'élève évalue lui-même sa performance.	☐	☐
L'élève et l'enseignant(e) coopèrent dans l'évaluation.	☐	☐
Ce sont les parents qui évaluent les élèves.	☐	☐

► **Autotest 4 : Les outils d'évaluation**

CONSIGNE : Réponds par oui ou par non en cochant la case correspondant à ta réponse.

Pour évaluer mes apprenant(e)s, j'utilise :

	Oui	Non
une grille d'observation	☐	☐
une échelle d'appréciation	☐	☐
un questionnaire écrit	☐	☐
une entrevue dirigée	☐	☐
un dossier progressif	☐	☐

À PROPOS DE L'AUTO-ÉVALUATION

Si tu as pu répondre à toutes ou à presque toutes les questions, c'est bien, tu as déjà des acquis. La lecture de cette séquence te permettra de renforcer ce que tu connais déjà. Si tu as eu beaucoup de difficultés à répondre aux questions, lis attentivement la présente séquence pour progresser.

MÉMENTO

1. L'ACTUALITÉ DU CONCEPT D'ÉVALUATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Dans cette rubrique, nous te proposons de faire le point sur le concept d'évaluation dans l'actualité de la didactique des langues. C'est un domaine qui évolue rapidement, dans la mesure où les modes de transmission de savoirs et d'appropriation de connaissances se diversifient selon le cadre et les conditions d'enseignement (auto-apprentissage, classes dont les effectifs correspondent aux normes nationales en vigueur, classe multigrade, enseignement à distance, formation en présentiel...). En tant qu'enseignant(e), tu es régulièrement confronté(e) à la nécessité d'évaluer les acquis et les apprentissages de tes apprenant(e)s. La première séquence du présent livret t'offre une occasion pour faire le point sur ce que tu sais déjà dans ce domaine. Elle te permet également de construire de nouvelles connaissances.

1.1 Qu'est-ce que l'évaluation ?

L'évaluation « est un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision » (de Ketele, 1989). Cette définition qui prend en compte non seulement la qualité des informations recueillies (pertinence, validité, fiabilité), mais aussi celle de leur traitement s'applique à tous les domaines d'activité dans une perspective d'amélioration des performances, des résultats.

S'agissant de l'évaluation des apprentissages, voici la définition qu'en donne *Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* : « L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. »

De cette démarche, un grand principe directeur se dégage : pas d'acte d'enseigner ou d'apprendre sans évaluation, pas d'évaluation sans objectifs d'apprentissage clairement définis.

Le dictionnaire propose une démarche en quatre temps : l'intention, la mesure, le jugement et la décision. Jean-Pierre Cuq, dans une conférence donnée en Égypte en 2007 sur l'évaluation, les résume ainsi :

« **L'intention** : c'est l'étape où on détermine les buts et les modalités de l'évaluation. Les modalités sont les choix de la mesure, des tâches à faire accomplir aux apprenant(e)s, et les moments où s'effectuera l'évaluation.

La mesure : c'est l'étape de recueil des données, puis de leur organisation et de leur analyse.

Le jugement : c'est la phase d'appréciation des données en fonction des buts et des objectifs de l'évaluation. Cette phase est très délicate parce que le jugement doit être fondé le plus objectivement possible, c'est-à-dire en dépassant la simple intuition ou, pire, l'arbitraire.

La décision : cette phase a plusieurs objectifs. Elle concerne d'abord le parcours de l'apprenant(e). Faut-il passer à une autre étape de l'apprentissage ? Mettre en œuvre des activités correctives, et si oui, à partir de quel niveau ? Pour tous/toutes les apprenant(e)s du groupe évalué ou pour certain(e)s seulement ?

Elle concerne aussi la mise en place des bilans : passage à des niveaux supérieurs, octroi de certifications et de diplômes, etc. »

Si ce cadre légitime l'acte d'évaluation, il faut noter avec Louise Bélair que seule « la communication demeure l'élément essentiel de sa réussite ». C'est dans cette optique que ce livret a été conçu et élaboré. Deux écueils guettent en effet l'évaluation des activités pédagogiques. Le premier est bien connu : c'est son caractère subjectif qui ne tient pas compte réellement des apprentissages effectués et de la progression réelle des apprenant(e)s. Le second, à l'opposé, consiste à se concentrer uniquement sur le caractère mesurable et objectivement quantifiable de la progression. Le caractère systémique de l'évaluation (instruments de mesure) ne doit pas en effet occulter la relation particulière engagée entre l'enseignant(e) et ses apprenant(e)s dans le processus d'évaluation. Ce processus appelle, selon Louise Bélair, à « une nécessaire collaboration » entre enseignant(e)s et apprenant(e)s.

La cohérence de l'évaluation est garantie par un rapport direct entre les besoins (ressentis et objectifs) des apprenant(e)s, traduits en termes d'objectifs d'apprentissage, et les programmes réellement effectués en termes d'enseignement. Cela paraît une évidence (pourtant souvent contournée en classe) : on n'évalue pas autre chose que ce qui a été réellement appris. Le seul exemple d'une évaluation écrite qui finalise l'expression orale suffit à montrer que des habitudes dans les pratiques de classe peuvent heurter ce principe de base. (Nous avons de nombreux exemples où l'expression orale est évaluée par écrit, ce qui prouve que ce principe de base n'est pas toujours respecté dans nos classes.)

L'évaluation fait donc partie intégrante de tout processus d'enseignement-apprentissage qui se veut efficace.

1.2 Pourquoi évaluer ?

L'évaluation accompagne les différentes phases de l'apprentissage pour mieux les orienter et faciliter ainsi la tâche de l'apprenant(e) dans le développement et la consolidation des compétences visées.

L'importance de l'évaluation réside dans le fait qu'elle participe à la qualité des apprentissages puisqu'elle permet, d'une part, d'en orienter les objectifs et d'agir sur les résultats obtenus en vue de les améliorer et, d'autre part, de donner à l'enseignant(e) les moyens de vérifier constamment l'efficacité de son enseignement et d'en accroître la qualité. Elle ne peut donc être dissociée du processus d'enseignement-apprentissage. Si l'évaluation accompagne et doit guider les apprenant(e)s dans leurs apprentissages, elle doit aussi constituer pour l'enseignant(e) un cadre de questionnement et, au besoin, de réajustement de sa pratique.

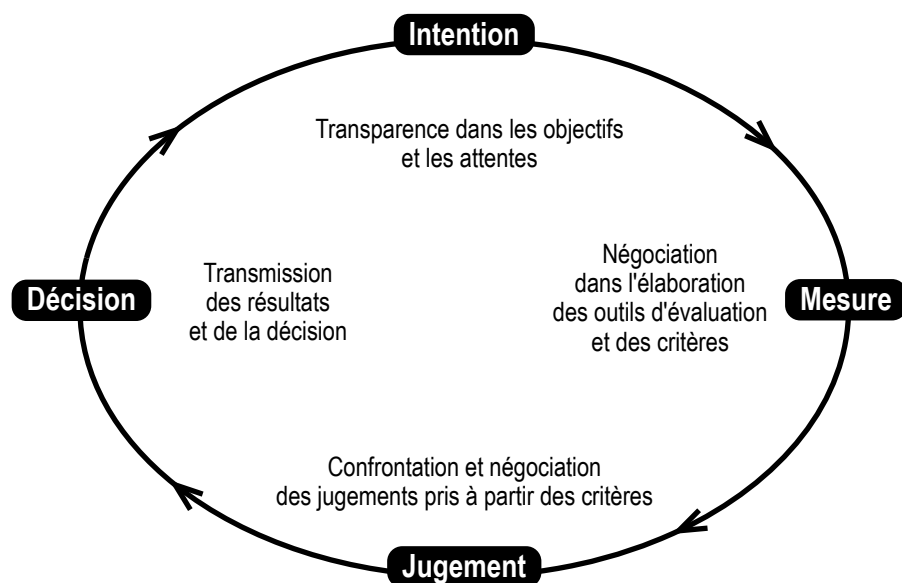
1.3 Les besoins et les objectifs

Les besoins et objectifs d'apprentissage font, en didactique du FLE, l'objet d'une attention particulière dans la mesure où ils permettent de replacer l'apprenant(e) au centre de ses apprentissages. Ils mettent en évidence, dans la formation, la relation particulière que chaque apprenant(e) entretient avec son parcours d'apprentissage dans une dynamique collective, par exemple, le contexte de la classe. Le plus souvent, dans un contexte scolaire, les besoins et objectifs sont cadrés par avance par les programmes que l'enseignant(e) se doit de respecter. Il n'en reste pas moins que, si les objectifs globaux sont formalisés, les objectifs d'une séquence d'apprentissage, voire d'une séance, peuvent être laissés à l'appréciation de l'enseignant(e). Les objectifs d'enseignement et d'apprentissage doivent, à la fois, répondre aux besoins réalistes (pour développer la compréhension orale, il faut développer l'écoute), et tenir compte des besoins ressentis (motivation/démotivation, styles d'apprentissage) ainsi que du contexte d'apprentissage (milieu plurilingue/environnement en français/grand groupe, etc.).

Il n'est pas inutile ici de rappeler qu'un objectif d'apprentissage se traduit concrètement en termes de savoirs et savoir-faire détaillés. La compréhension orale ne constitue pas un objectif. Savoir écouter en situation d'interaction de classe ou savoir écouter en situation d'interaction en dehors de la classe constitue, en revanche, des objectifs distincts, bien que complémentaires.

1.4 La notion de contrat dans l'évaluation

Nous reproduisons ci-dessous le cadre de l'évaluation, tel qu'il est reformulé par Louise Bélaïr dans sa relation à la communication :



1.5 Jugement

En comparaison avec la présentation précédente des quatre étapes, nous observons, d'une part, qu'elles sont présentées ici comme interdépendantes, et que d'autre part, elles donnent chacune lieu à une situation de communication particulière dans la classe. C'est cet ensemble qui permet de parler de contrat négocié entre l'enseignant(e) et les apprenant(e)s. Cette part de contrat régulièrement négociée dans la classe peut constituer encore, dans certaines cultures éducatives, un horizon utopique. Il est vrai qu'elle reconfigure nettement les relations habituellement admises dans la classe entre l'enseignant(e) et les apprenant(e)s et entre les apprenant(e)s eux-mêmes, et qu'elle oriente aussi l'enseignement-apprentissage vers une responsabilisation accrue (des enseignant(e)s et des apprenant(e)s). Évidemment, tout dans l'évaluation n'est pas négociable, l'enseignant(e) reste, à tout moment, celui/celle qui doit pouvoir contrôler l'ensemble du processus, mais tout doit être explicable. Dans cette optique, on peut aussi envisager que les séquences de négociation, explicitation, etc., fassent partie intégrante de certaines activités (par exemple, celles visant l'expression orale).

L'aspect métacognitif¹ de ces activités, c'est-à-dire leur fonction en termes de construction des connaissances, favorise l'autonomie dans l'apprentissage. C'est évidemment l'auto-évaluation qui constitue, de ce point de vue, le processus le plus accompli. On peut même ajouter que les activités de négociation sont de véritables activités

¹ La métacognition est le processus conscient qui permet d'avoir un point de vue sur ses manières d'apprendre et qui permet aussi de les réguler. Nous avons déjà rencontré ce préfixe [méta-] dans le terme « métalangage » (les mots qui désignent le langage lui-même), dans l'expression « activités métalinguistiques » (activités de construction grammaticale). La cognition désigne le processus d'apprentissage lui-même.

métalinguistiques, car elles permettent la construction de compétences discursives à part entière (négocier, expliquer...). La dimension du contrat dans l'évaluation renvoie aussi directement aux fonctions sociales de l'évaluation, non seulement parce que la réussite des apprenant(e)s en dépend, mais aussi parce que l'espace discursif ainsi construit – ou non – dans la classe renvoie directement à des positions sociales à l'extérieur de la classe. Ce qu'on peut retenir, c'est que plus les apprenant(e)s et l'enseignant(e) coopèrent dans les différentes étapes du processus d'évaluation, plus le processus d'évaluation devient, comme évoqué précédemment, une partie intégrante de l'apprentissage.

2. TYPOLOGIE ET MODALITÉ DE L'ÉVALUATION

Pour véritablement prendre conscience du caractère didactique de l'évaluation, il faut associer ses deux aspects : la typologie (évaluation diagnostique/formative/sommative) et la modalité (auto-évaluation/co-évaluation/évaluation par l'enseignant(e), évaluation par l'apprenant(e)). Or, le plus souvent, si la typologie peut être variée, la modalité quant à elle est fixée d'avance (évaluation par l'enseignant(e)).

2.1 Une typologie en trois temps

Dans le domaine de la didactique des langues, l'évaluation se caractérise par une typologie en trois temps qui est désormais assez bien connue : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. De ce point de vue, le système éducatif béninois s'inscrit, en théorie, dans cette perspective contemporaine. Il désigne un peu différemment ces types :

- « l'évaluation diagnostique ou d'orientation » ;
- « l'évaluation régulatrice » ou « de régulation » ou « formative » ;
- « l'évaluation certificative » ou « de certification ».

On peut d'abord légitimement penser que ces trois types d'évaluation correspondent seulement à des moments de l'apprentissage (début/milieu/fin), car c'est souvent la façon dont les systèmes éducatifs les programment. Mais ce serait manquer l'essentiel de l'évaluation que d'en rester à ce critère temporel. Ces trois types correspondent à des intentions différentes dans l'évaluation et peuvent varier avec les trois modalités.

2.1.1 L'évaluation diagnostique (ou d'orientation)

Elle intervient, quand elle existe, du point de vue des systèmes éducatifs, en début de cycle ou au moment du changement de cycle. Mais, du point de vue de l'enseignant(e), elle présente un grand intérêt, puisqu'elle permet de situer les acquis ou les manques des apprenant(e)s, avant le démarrage d'un nouvel apprentissage. Elle permet une sorte de

« photographie » de la classe et on comprend qu'elle peut être d'une grande aide dans une classe à effectif pléthorique. Cette évaluation, dans la mesure où elle va mettre en évidence des acquis et des manques très différenciés dans une classe (par groupes d'apprenant(e)s, voire par apprenant(e)), doit nécessairement déboucher sur des décisions pédagogiques, elles aussi de type différencié. Cette exigence de cohérence met bien en évidence l'importance de l'intention qui préside à l'évaluation. Dans la mesure où elle évalue des acquis et des apprentissages, elle n'évalue pas les aptitudes à construire ces acquis et ces apprentissages. Dans ce sens, elle ne peut être effectivement que conjoncturelle et demande une certaine prudence dans les analyses qui en découlent. Car c'est, en effet, par les erreurs commises lors du test diagnostique que les enseignant(e)s vont se situer. Or, l'identification et l'analyse de ces erreurs (accident, faute d'attention, incompréhension de la consigne, incompréhension du concept évalué) supposent une véritable réflexion sur la notion d'erreurs. Nous y reviendrons dans la séquence 2.

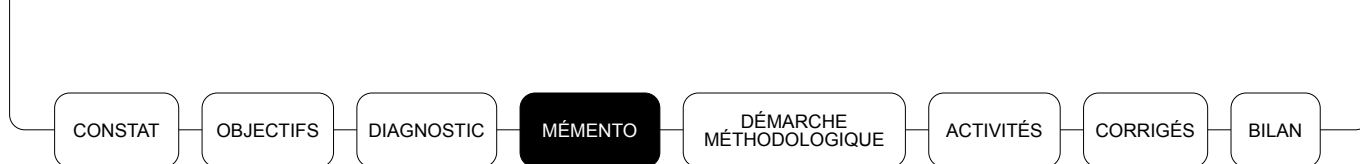
Pour pallier cette difficulté, surtout au niveau de sa gestion dans la classe, l'évaluation diagnostique peut se révéler particulièrement intéressante sous la forme d'une auto-évaluation (dans ce cas, on a veillé à produire des corrigés utilisables par les apprenant(e)s), et si elle utilise des critères souples de niveaux de réussite. Tu en as un exemple précis au début de chacun des livrets de la formation IFADEM.

Il est important, lors de la mise en place de ce type d'évaluation, d'explicitier son objectif et éventuellement, de définir avec les apprenant(e)s les niveaux de réussite.

2.1.2 L'évaluation formative (ou régulatrice/de régulation)

On peut dire que cette étape de l'évaluation est en didactique des langues, considérée comme l'étape essentielle de tout le processus. Elle peut même parfois être directement synonyme du processus d'apprentissage même. En effet, elle se situe au plus près du mouvement et de la dynamique produits par l'action d'apprendre. Elle ne constitue pas dans ce sens une « photographie » ponctuelle d'un moment de l'apprentissage, comme peuvent l'être les évaluations diagnostiques et sommatives. Au contraire, « elle se vit comme une multitude de moments ponctuels dans l'action d'apprentissage, présentés comme des retours, des bilans, des analyses d'erreurs ou encore des prises de position² ». Dans ce sens, il est absolument indispensable que l'évaluation formative régule aussi bien l'enseignement que l'apprentissage. Mais le problème se situe entre une approche théorique et une approche pratique de cette démarche. En théorie, cette démarche est clairement associée aux théories constructivistes et interactionnistes (Jean Piaget et Lev Vigotsky en sont les principales références). Tu as peut-être déjà entendu parler de cela. Nous t'en rappelons ici les grands principes : cela signifie que l'évaluation formative est directement associée aux interactions langagières dans la classe, et que ce sont ces interactions langagières variées (entre apprenant(e)s et entre les apprenant(e)s et l'enseignant(e)) qui permettent ce qu'on appelle la construction des connaissances. Actuellement, on parle

² L. Bélair, *op. cit.*, p. 4.



d'ailleurs plutôt de co-construction parce qu'on a montré que la construction des connaissances supposait une relation avec un autre³.

Mais dans les pratiques concrètes d'évaluation, on va surtout observer des pratiques dites « behavioristes », c'est-à-dire des évaluations où l'on teste d'abord chez les apprenant(e)s des réflexes et des habitudes (la conjugaison, le savoir par cœur, etc.).

La cohérence de l'évaluation formative repose donc essentiellement sur la capacité de l'enseignant(e) à fixer et à énoncer clairement des objectifs d'apprentissage, à mettre en place et transmettre des critères d'évaluation souples mais précis, à analyser les erreurs produites et, enfin, à prendre des décisions de remédiation adaptées. C'est à cette étape formative que la communication et la négociation prennent une importance toute particulière. Il est vrai que ce principe de négociation peut vraiment « effrayer » les enseignant(e)s qui vont craindre d'être débordé(e)s, de perdre leur pouvoir de contrôle. Nous te conseillons donc pour t'approprier le principe de l'évaluation formative de la « tester » d'abord, au sein même de cette formation IFADEM, pour progressivement la transposer dans tes enseignements.

2.1.3 L'évaluation sommative (certificative ou de certification)

Ce type d'évaluation appartient au domaine du contrôle et suppose un système de normes partagées autour desquelles se situent les apprenant(e)s. L'évaluation certificative apparaît souvent sous la forme de notes attribuées par l'enseignant(e) et d'une certification attribuée par l'institution (examen donnant lieu à l'obtention de diplôme). Cette évaluation est souvent imposée et perçue comme une forme de sanction. Elle situe les apprenant(e)s par rapport à un seuil d'acceptabilité (voire les uns par rapport aux autres), mais ne donne pas nécessairement de marche à suivre pour améliorer la note. Elle a une visée institutionnelle et sociale très claire (changement de classe, résultats de conseil de classe, information des parents, niveau de l'établissement, etc.).

Généralement, dans ce type d'évaluation, la modalité est unidirectionnelle (l'enseignant(e), voire l'institution dans son entier, en cas d'examen ou de concours). Cependant, cela n'exclut pas, bien au contraire, une forme spécifique de communication entre enseignant(e) et apprenant(e)s. C'est le cas notamment au moment de la mise en place des objectifs. Louise Bélair souligne qu'« en situation d'évaluation sommative, la transparence visée se détermine par l'énoncé clair et spécifique des objectifs, compétences ou performances qui seront évaluées. Il ne s'agit donc pas de fournir une liste de tous les éléments précis sur lesquels l'évaluation portera, mais plutôt de munir l'apprenant(e) d'une sorte de contrat, garant des ententes entre les deux parties. [...] L'apprenant(e) doit donc connaître ce sur quoi le jugement portera, et ce afin de mieux s'y préparer et ainsi diminuer la partie inutile de stress associée à l'inconnu dans toute situation⁴. » Il faut aussi ajouter qu'au-delà du contenu du contrôle, sa forme doit être prévisible pour les

3 « Co » voulant dire « avec », c'est-à-dire avec les autres apprenant(e)s ou l'enseignant(e).

4 *Op. cit.*, pp. 4-5.

apprenant(e)s. On sait par exemple que dans des certifications comme celles que certain(e)s ont passées avant la phase expérimentale de l'IFADEM (le TCF, le test de connaissance du français), la forme du test a autant d'incidence sur les résultats que les contenus évalués.

2.2 Les trois modalités de l'évaluation

Nous accordons une place particulière à cet aspect de la formation sur l'évaluation, car nous savons qu'elle est nouvelle pour toi. Elle est pourtant indispensable pour se construire une culture de l'évaluation équitable et efficace. Rappelons que, quelle que soit la modalité retenue, elle doit suivre méthodologiquement les quatre étapes de l'évaluation : intention/mesure/jugement/décision. Par ailleurs, tout comme précédemment, aucun des types n'exclut un autre, aucune des modalités n'en exclut une autre, au contraire, elles se complètent efficacement.

2.2.1 L'auto-évaluation

Tout comme pour l'évaluation formative, on peut considérer que cette modalité constitue un idéal de l'évaluation, dans la mesure où elle garantit un processus d'autonomisation dans l'acte d'apprendre. Elle développe en effet chez les apprenant(e)s la dimension métacognitive de l'apprentissage : elle permet une mise à distance de leurs propres stratégies et pratiques d'apprentissage, et cette mise à distance favorise la compréhension et la construction des connaissances. Elle permet aussi aux apprenant(e)s de se situer eux/elles-mêmes dans leurs apprentissages. Elle suppose cependant une mise en œuvre fine, qui respecte bien les quatre moments méthodologiques de l'évaluation. Cette précaution méthodologique est importante, car elle seule peut éviter le détournement de cette modalité de l'évaluation⁵. Le rôle de l'enseignant(e) est d'apprendre aux apprenant(e)s à s'auto-évaluer en objectivant avec eux les critères de l'évaluation.

2.2.2 La co-évaluation

Cette modalité de l'évaluation est peut-être encore moins connue que la précédente. Elle permet de mettre en place un système d'évaluation négocié par un groupe. En situation d'évaluation formative, elle permet de développer considérablement la coopération et la confiance dans la classe. Elle constitue en soi un outil de formation et de construction métalinguistique. La grille d'appréciation est un outil particulièrement adapté à cette modalité. La co-évaluation peut jouer un rôle très facilitateur dans la mise en place d'activités qui visent l'immersion et les compétences orales (cf. livret 4).

⁵ Nous voulons dire que les apprenant(e)s intériorisent déjà facilement les jugements que les enseignant(e)s portent sur eux/elles ; l'auto-évaluation ne doit pas servir à renforcer ce point de vue.

2.2.3 L'évaluation par l'enseignant(e)

C'est la plus connue des modalités. Elle est aussi souvent associée à l'évaluation sommative, bien qu'elle convienne aussi aux deux autres types d'évaluation. Pourtant, il n'est pas inutile de revenir sur cette modalité, notamment en réaffirmant la nécessité d'une grande attention à porter à la cohérence de la démarche, c'est-à-dire de bien s'assurer que les objectifs sont clairement définis et transmis et que ce sont bien ces objectifs qui sont évalués. Il est important de tenir compte du fait que les notes ou les appréciations ne sont qu'une petite partie de ce processus.

2.3 Les outils d'évaluation

Les outils d'évaluation permettent de recueillir les données indispensables pour porter un jugement sur le développement des compétences et d'acquisition des connaissances. La qualité du jugement et des décisions à prendre repose en grande partie sur celle des outils d'évaluation utilisés. Plus que d'autres, certains de ces outils servent à donner à chaque apprenant(e) une rétroaction de qualité qui lui fournit l'information utile pour progresser.

On distingue trois types d'outils :

- les outils pour la prise d'information ;
- les outils de consignation ;
- les outils servant à l'interprétation.

2.3.1 Les outils pour la prise d'information

La prise d'information est une démarche importante de l'acte d'évaluer. Il faut donc choisir des moyens pertinents et efficaces en fonction de l'intention pédagogique de l'enseignant(e), des compétences à évaluer, des critères d'évaluation retenus ainsi que des tâches à accomplir.

■ Le questionnaire écrit

C'est un outil bien connu, il peut prendre la forme d'un QCM (questionnaire à choix multiple), d'un exercice d'appariement ou d'association ou encore d'un exercice à trous. Il vise plus précisément l'acquisition d'un savoir et se révèle peu propice à fournir des informations sur l'acquisition de procédures. Il faut noter que le questionnaire vrai/faux ou oui/non est trop aléatoire et laisse trop de place au hasard pour constituer un outil fiable. Il faut en faire usage le moins possible.

■ La grille descriptive

Elle permet de relever les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus. Elle comporte une liste d'éléments observables et propose une façon d'enregistrer les observations. L'utilisateur/trice peut être l'enseignant(e), un groupe d'apprenant(e)s qui évaluent conjointement leurs propres réalisations ou l'apprenant(e) lui/elle-même

qui s'auto-évalue. Cela revient à dire que l'apprenant(e) participe au processus d'évaluation en faisant un retour sur ses actions, ses réalisations, ses démarches et ses stratégies.

La grille d'observation comprend des critères et/ou une échelle d'appréciation. Cette échelle est la partie de la grille qui permet, à l'aide d'une cotation (oui, +/-, non), d'indiquer la quantité de comportements décrits ou leur qualité.

La grille d'observation dite descriptive donne beaucoup d'informations à l'apprenant(e) pour orienter ses actions durant la réalisation des tâches. Dans ce type de grille, chaque division de la cotation fait la description de ce qui est observé.

■ La liste de vérification

La liste de vérification est constituée d'une suite d'énoncés décrivant une série d'actions, de qualités ou de caractéristiques qui ont trait à l'objet évalué. Elle permet de noter la présence ou l'absence d'un élément, mais elle ne renseigne pas sur la qualité ou la fréquence des caractéristiques observées. Elle est souvent utilisée pour aider les apprenant(e)s à se rappeler les étapes d'une démarche ou d'une procédure. L'enseignant(e) peut y avoir recours pour observer les apprenant(e)s en action, tandis que l'apprenant(e) peut la compléter lui/elle-même, de son côté, pour réaliser une auto-évaluation.

■ L'entrevue

C'est un dialogue entre l'apprenant(e) et l'enseignant(e), dialogue alimenté par une série de questions auxquelles l'apprenant(e) doit répondre. Elle se distingue d'un simple questionnement oral par son caractère plus officiel. Elle vise généralement à comprendre la pensée de l'apprenant(e) sur un aspect précis de la compétence.

Pour réussir une entrevue, il faut créer un climat de détente, car l'apprenant(e) doit se sentir à l'aise.

L'enseignant(e) peut aussi faire des entrevues de groupe. Il pose des questions à toute la classe ; les apprenant(e)s ont ainsi la possibilité d'entendre et d'apprendre d'autres façons de procéder.

2.3.2 Les outils pour la consignation de l'information (les portfolios)

Pour être en mesure de procéder à l'analyse des données, l'enseignant(e) note et consigne régulièrement l'information. Divers moyens sont à sa disposition :

- le journal de bord de l'enseignant(e) ;
- le journal de bord de l'apprenant(e) ;
- le journal de bord utilisé conjointement par l'enseignant(e) et l'apprenant(e).

■ Le journal de bord de l'enseignant(e)

C'est un outil de consignation qui permet à l'enseignant(e) d'inscrire au jour le jour l'information qu'il juge pertinente. Une séquence d'apprentissage peut y être particulièrement consignée et observée. Il peut être utilisé pour enregistrer des observations concernant certain(e)s apprenant(e)s et le contexte dans lequel elles ont été recueillies. Il peut aussi servir à relever des observations sur le climat de la classe, les réactions des apprenant(e)s et/ou sur sa propre démarche d'enseignement. Le journal de bord est utile si son utilisation est continue et organisée.

■ Le journal de bord de l'apprenant(e)

Cet outil tenu par l'apprenant(e) lui permet d'y consigner des informations diverses : questions, difficultés, réussites, opinions, synthèse des connaissances.

■ Le journal de bord commun à l'enseignant(e) et à l'apprenant(e)

Cet outil, appelé aussi portfolio, comporte la collection des réalisations de l'apprenant(e) qui témoigne de sa compétence ou non dans tel ou tel domaine.

Une analyse régulière du portfolio permet une évaluation des progrès des apprenant(e)s et renseigne l'enseignant(e) sur leurs forces et leurs faiblesses. Compte tenu du caractère contraignant de l'emploi du temps, l'enseignant(e) essaye de prévoir des moments pour rencontrer chaque apprenant(e). Ces entretiens réguliers contribuent à faire mieux réfléchir l'apprenant(e) et à encourager les démarches interactives entre l'enseignant(e), l'apprenant(e) et les parents de ce dernier.

2.3.3 Les outils pour l'analyse de l'information

Ces outils permettent l'exploitation des outils précédents. Ils permettent de faire le point à différents niveaux. Ce sont aussi, par excellence, les outils de communication entre l'école et les parents. Les deux premiers peuvent convenir aux trois modalités (co/auto/enseignant(e)) de l'évaluation, alors que les deux derniers sont surtout l'apanage de l'enseignant(e) et de l'institution.

■ L'échelle (grille) d'appréciation

Elle permet, à partir de critères définis en fonction des objectifs d'apprentissage, d'établir des appréciations qui peuvent s'exprimer sous la forme : très mauvais/mauvais/médiocre/passable/bon/très bon. Mais, plus simplement, elle peut comporter trois entrées : oui, +/-, non. Pour que cette échelle puisse rendre compte au plus près des performances réelles, il faut que les critères soient suffisamment nombreux et fins (sous forme de questions par exemple). Lorsque la grille est construite en collaboration, elle favorise une appropriation fine des objectifs visés dans l'apprentissage.

■ Les niveaux de réussite

Cet outil permet une sorte de synthèse de la grille précédente, sans pour autant attribuer une note globale, ce qui évite un classement engendré inévitablement par ce système. Cet outil met en évidence les niveaux de réussite des apprenant(e)s face aux tâches proposées. Il constitue une bonne alternative aux notes dans la communication des résultats avec l'extérieur de la classe.

■ La notation

C'est un outil très connu mais peu interrogé en tant que tel. Car il est à la fois le produit d'une discipline (la note en mathématique ou en français), de la représentation que l'enseignant(e) a de lui/elle-même dans cette discipline (plus il/elle note sévèrement, plus il/elle s'estime être un(e) bon(ne) enseignant(e)!) et enfin de la représentation qu'il a de son apprenant(e) (un(e) mauvais(e) apprenant(e) ou un(e) bon(ne) apprenant(e) restent souvent tributaires de cette représentation) si bien qu'il est peu probable que la note attribuée reflète véritablement et directement « la diversité et la spécificité du processus entrepris par chaque apprenant(e) dans l'appropriation d'un savoir ⁶ ». La disparité des échelles de notation entre disciplines et entre enseignant(e)s justifie largement au minimum une double notation lors d'un examen.

■ Le bulletin/carnet scolaire

Là encore, cet outil est bien connu. Il est intéressant dans la mesure où il donne une appréciation sur le parcours de l'apprenant(e).

⁶ L. Bélair, *op. cit.* p. 9.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Nous te proposons dans cette rubrique une démarche à suivre pour réaliser des évaluations cohérentes qui rendent compte des apprentissages suivis. Il ne s'agit pas de remettre en cause ce que tu as déjà appris, mais plutôt d'en ouvrir et d'en améliorer la pratique par une élaboration guidée et consciencisée.

Nous retenons une démarche en quatre temps, suivant ce qui a été présenté en début de mémento. Cette démarche, puisqu'elle est transversale, permet d'assurer tous les types et modalités d'évaluation. Il n'est pas inutile de rappeler ici que l'évaluation fait partie à part entière de la construction d'une séquence d'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle est produite avant la réalisation de la séquence en classe. C'est à cette condition qu'elle en fait pleinement partie, car c'est en te posant concrètement des questions sur la démarche d'évaluation que tu vas être amené(e) à réajuster tes activités. Bien sûr, la procédure peut être modifiée du fait même du déroulement de la séquence. Tu dois aussi pouvoir y répondre de manière constructive.

1. L'INTENTION : SAVOIR DÉFINIR ET COMMUNIQUER DES OBJECTIFS À ATTEINDRE

Cette première étape de l'évaluation est essentielle. C'est là que tu dois déterminer les objectifs précis d'une activité, leur donner une forme écrite claire et les transmettre à tes apprenant(e)s. C'est à ce moment-là aussi que tu détermines le type d'évaluation et les modalités retenues.

1.1 Quoi évaluer ?

La question des objectifs est particulièrement sensible dans la mesure où il est question d'évaluer non seulement des savoirs et des savoir-faire de type scolaire (par exemple, une règle de grammaire ou un théorème ; construire un récit ou résoudre un problème en mathématiques), mais aussi des compétences cognitives (reconnaissance de la tâche à accomplir, choix de la stratégie à suivre), des compétences interactionnelles et discursives (capacité de travail en groupe, de négociation), des compétences transversales (capacité de recherche, d'exposé, d'organisation du travail, capacité de mesurer son temps de travail, etc.). La liste n'est pas close. Chaque activité va comporter un certain nombre d'objectifs d'apprentissage possibles et ta responsabilité consiste à faire des choix conscients. Dans tous les cas, ne te limite pas à la seule évaluation des savoirs et savoir-faire scolaires car, dans ce cas, tu limites considérablement le champ de l'évaluation. À l'inverse, il ne faut pas multiplier (ou subdiviser) les objectifs en sous-objectifs trop découpés, car les

apprenant(e)s, en suivant pas à pas les objectifs, risquent de se conformer à une procédure identique et relativement superficielle ; c'est notamment le cas pour la lecture-écriture. Il faut rappeler en outre ici une règle de prudence méthodologique qui vaut aussi pour notre domaine : le tout n'est pas la somme des parties.

1.2 Comment écrire les objectifs ?

Il est important que les objectifs fixés soient écrits clairement pour toi et pour tes apprenant(e)s. Ils apparaissent sous la forme d'un infinitif qui permet de situer le degré de compétence à atteindre : on peut vouloir faire « repérer », faire « reconnaître », faire « connaître », mais aussi faire « faire », faire « prendre des décisions », etc. La rédaction de ces objectifs va permettre ensuite de décliner les critères et les indicateurs qui évaluent leur atteinte.

1.3 Comment les transmettre ?

Au primaire, les apprenant(e)s ont besoin, étant donné leur âge, qu'on leur rappelle régulièrement ce que l'on fait et pourquoi on le fait ; c'est la condition d'une appropriation réussie. Dans cette perspective, les objectifs doivent donner lieu à explication et doivent être redits régulièrement. Le mieux encore est de les laisser écrits au tableau, toujours visibles. Pour les plus jeunes, les dessins peuvent dire très efficacement les objectifs à atteindre.

2. LA MESURE : SAVOIR DÉFINIR DES CRITÈRES ET DES OUTILS D'ÉVALUATION, SAVOIR LES NÉGOCIER ET LES CONSTRUIRE

2.1 Comment définir des critères et des indicateurs ?

C'est à cette étape que s'objectivent les critères et les indicateurs qui permettent de porter un jugement (non moral évidemment) sur l'atteinte des objectifs, c'est-à-dire d'interpréter, d'apprécier des résultats.

Un critère est une qualité attendue d'une action, d'une production, d'une réalisation. C'est un point de vue où on se place pour évaluer.

Le critère est :

- abstrait ;
- général ;
- de l'ordre de l'idéal.

Il existe trois possibilités pour formuler un critère d'évaluation.

- Soit un substantif connoté positivement :
 - exactitude ;
 - aisance ;
 - adéquation ;
 - cohérence.
- Soit un substantif accompagné d'un complément connoté :
 - emploi pertinent ;
 - bonne prestation...
- Soit une question :
 - l'apprenant(e) a-t-il utilisé... ?
 - l'apprenant(e), dans sa rédaction, a-t-il respecté... ?

Les critères ont des caractéristiques. Il faut qu'ils soient pertinents, indépendants, peu nombreux, pondérés (minimaux/de perfectionnement).

Un indicateur est l'indice observable et mesurable d'un critère. L'indicateur est :

- concret ;
- contextuel ;
- de l'ordre de la réalité.

L'indicateur peut être :

- qualitatif ;
- quantitatif.

Exemple

OBJECTIF : Savoir discriminer le son [j].

CRITÈRES : L'apprenant(e) est attentif/ve, l'apprenant(e) est inattentif/ve, l'apprenant(e) a compris la consigne, n'a pas compris la consigne, l'apprenant(e) entend le son, n'entend pas le son.

INDICATEUR : Il réagit, il ne réagit pas.

On voit apparaître ici au moins deux problèmes :

1. Faut-il évaluer chaque apprenant(e) (difficile en grand groupe) et comment ? Faut-il évaluer des groupes d'apprenant(e)s ? Ces questions doivent t'amener à prendre des décisions concernant la forme que doit prendre l'activité, donc à tenir compte des

mesures d'évaluation d'une activité. Cela t'amène nécessairement à t'interroger sur la forme de cette activité.

2. L'indicateur est-il probant pour rendre compte de la réalité de la reconnaissance ? En effet, le hasard, l'imitation peuvent amener les apprenant(e)s qui n'ont pas discriminé le son en question à réagir comme s'ils/elles l'avaient reconnu. À l'inverse, des apprenant(e)s, bien que reconnaissant le son en question, ne réagissent pas pour différentes raisons (démotivation, désintérêt, conflit, etc.). Cette réflexion nous amène à une relative prudence. Il faudra sans doute croiser d'autres activités et d'autres types d'exercices pour cerner une réalité toujours mouvante dans la classe.

L'*entrevue*, qui t'a été précédemment présentée comme un des outils de prise d'information, peut servir ici pour affiner ce recueil de l'information. En effet, c'est en questionnant l'apprenant(e) ou le groupe d'apprenant(e)s pour qui tu penses que les critères et les indicateurs retenus ne sont pas probants que tu pourras résoudre ce problème.

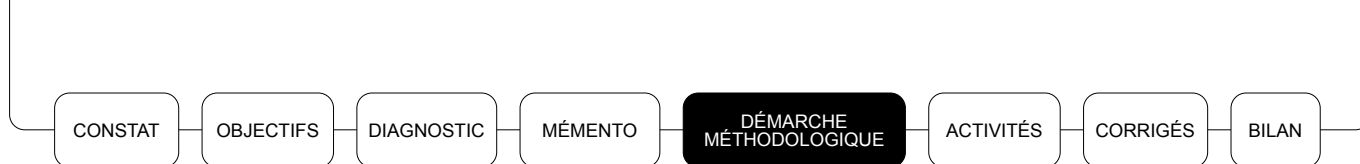
On perçoit aussi tout de suite que les critères seront assez différents en fonction de la modalité choisie. Dans l'exemple qui précède, la grille retenue s'inscrit dans une évaluation de type diagnostique ou formatif, mais elle est destinée à l'enseignant(e). On se demandera ici, par exemple, si une grille d'auto-évaluation serait pertinente, dans la mesure où cela supposerait que l'apprenant(e) s'auto-observe en train d'écouter et de reconnaître le son. On perçoit nettement ici la limite d'une telle évaluation et sa contre-productivité. En revanche, une co-évaluation avec un groupe observateur et un groupe acteur peut se révéler extrêmement utile, surtout pour des activités orales par lesquelles on perçoit vite qu'il est difficile de les évaluer en classe sans pour autant « casser » la spontanéité et la fluidité des productions.

2.2 Quels outils ? Comment les construire ?

Nous te donnons ici quelques pistes pour construire au mieux tes outils d'évaluation, pour réfléchir sur ceux que tu utilises déjà et expérimenter ceux que tu n'utilises pas encore.

2.2.1 Le questionnaire écrit

Le questionnaire écrit est, sans doute, l'outil qui se prête le mieux à l'auto-évaluation. Tu en as des exemples au début de chaque livret IFADEM. Mais tu le connais bien aussi à travers tes pratiques d'évaluation. Il sert, le plus souvent, à évaluer des savoirs et des savoir-faire, mais il peut très bien permettre d'avoir accès à des compétences stratégiques ou organisationnelles. Il est surtout problématique du point de vue de sa pondération. Pour qu'il ait une valeur, il doit être construit, ce ne peut être une simple collecte de questions. Sa valeur vient aussi de la rapidité avec laquelle on teste ou s'autoteste. D'un point de vue méthodologique, le corrigé du questionnaire doit être produit en même temps que le questionnaire (cela permet à l'enseignant(e) de se rendre compte de la faisabilité



de l'exercice et des difficultés auxquelles peuvent être confronté(e)s les apprenant(e)s) et doit pouvoir être facilement accessible aux apprenant(e)s.

Il faut retenir quelques principes importants pour la construction d'un questionnaire écrit :

- On ne fait pas évaluer à l'écrit une production orale (le problème de la lecture vient interférer avec la question de la compréhension orale), ou alors, on a travaillé le questionnaire écrit comme un exercice de lecture.
- Il faut veiller à la cohérence des compétences visées : par exemple on demande d'écouter des sons, mais l'un des énoncés demande d'identifier une graphie.
- On prend garde au fait de demander à reconnaître « l'intrus » (genre intrus). Ce genre de question n'a de valeur que lors d'une évaluation formative, c'est-à-dire qu'elle peut réellement donner lieu à une explication. Elle doit être bannie lors d'une évaluation sommative et certificative. bien qu'il semble attrayant, on ne favorise pas outre mesure un questionnaire du genre « vrai/faux », car il laisse trop de place au hasard et il pose un problème de pondération quand la réponse est fausse. Il doit être pondéré par un autre type de questionnaire.
- Dans un questionnaire construit sur le principe de l'association, il faut veiller à ce que l'une des colonnes soit plus fournie que l'autre en items afin de favoriser le choix et la décision en réduisant la place du hasard.
- La clarté de la consigne doit être interrogée soigneusement : préciser par exemple le nombre de phrases à retenir, le mode de choix (souligner, cocher), le type de réarrangement à faire (lettres, chiffres, etc.), les étapes méthodologiques d'une leçon de lecture expressive.

2.2.2 La grille descriptive

Cet outil est particulièrement adapté à l'auto-évaluation et à la co-évaluation. Il renseigne sur les procédures à suivre et les tâches qui sont assignées à l'apprenant(e) qui fonctionnent comme autant de critères à vérifier. Il peut fonctionner comme un guide d'apprentissage et de progression, surtout s'il décompose la tâche visée en pôles stratégiques que les apprenant(e)s vérifient point par point.

Pour que cette grille soit utilisable, elle doit être gérable par l'apprenant(e) ou le groupe d'apprenant(e)s, c'est-à-dire que si les apprenant(e)s ont participé à son élaboration, ils/elles se seront approprié en grande partie les critères retenus.

Voici, en page suivante, un exemple de grille⁷ pour la démarche d'écriture.

⁷ Tous les outils proposés ici ont été élaborés par L. Bélair qui nous a aimablement autorisés à les reproduire.

GRILLE DESCRIPTIVE PAR AUTO-ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE D'ÉCRITURE

NOM DE L'APPRENANT(E) :		Oui	+ / -	Non
Stratégies de planification	▶ Je fais appel à ce que je connais.	☐	☐	☐
	▶ Je pense à qui s'adresse le texte.	☐	☐	☐
	▶ Je fais un plan.	☐	☐	☐
Stratégies de mise en texte	▶ Je rédige un brouillon.	☐	☐	☐
	▶ Je relis mon texte.	☐	☐	☐
	▶ J'ajuste mes idées au fur et à mesure.	☐	☐	☐
Stratégies de révision	▶ Je relis mon texte à quelqu'un afin d'avoir des suggestions d'amélioration.	☐	☐	☐
	▶ Je fais les modifications nécessaires et appropriées.	☐	☐	☐
	▶ Je souligne les mots incertains.	☐	☐	☐
	▶ Je relis mon plan.	☐	☐	☐
Stratégies de correction	▶ Je consulte des outils de référence.	☐	☐	☐
	▶ Je laisse des traces de ma correction.	☐	☐	☐
	▶ Je demande à quelqu'un de m'aider.	☐	☐	☐
	▶ J'utilise le code de correction de la classe.	☐	☐	☐
Stratégies d'évaluation de la démarche d'écriture	▶ J'explique ma démarche.	☐	☐	☐
	▶ Je vérifie l'atteinte de mon intention de départ.	☐	☐	☐
	▶ Je m'exprime sur mes forces et mes difficultés comme scripteur.	☐	☐	☐

2.2.3 La grille d'appréciation

Contrairement à la grille précédente, la grille d'appréciation doit fournir des éléments d'évaluation précis sur les résultats obtenus par la démarche qui a été suivie. On peut dire que ces deux grilles sont très complémentaires.

Elle est donc construite par et pour l'enseignant(e). Pour la construire, il est nécessaire d'avoir bien sérié les différentes composantes de l'objectif annoncé afin de vérifier qu'elles se retrouvent dans les différents critères de la grille. Le choix concernant l'importance à

accorder aux différentes composantes aura évidemment une incidence sur l'interprétation des résultats. Voici un exemple (cf. ci-dessous) où l'on peut observer que quatre composantes sont évaluées dans le travail de production écrite. Mais dans le détail, on observe aussi que la compétence 1, « élaborer un texte cohérent », est construite à partir de deux critères ; la compétence 2, « faire appel à sa créativité », à partir de deux critères partagés ; la compétence 3, « mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture », à partir de six critères ; et enfin la dernière composante, « réfléchir à sa pratique de scripteur », à partir de trois critères partagés. C'est donc une compétence linguistique et textuelle qui est d'abord évaluée.

GRILLE D'APPRÉCIATION

NOM DE L'APPRENANT(E) : GROUPE :

Critères	Oui	+ / -	Non
1. L'apprenant(e) énonce clairement son sujet. (C1)	☐	☐	☐
2. L'apprenant(e) rédige des phrases cohérentes. (C1)	☐	☐	☐
3. L'apprenant(e) respecte la structure demandée du texte descriptif. (C4)	☐	☐	☐
4. L'apprenant(e) utilise des organisateurs textuels dans son texte. (C3)	☐	☐	☐
5. L'apprenant(e) se sert d'un vocabulaire riche et précis. (C3)	☐	☐	☐
6. L'apprenant(e) construit des phrases correctes au plan syntaxique. (C3)	☐	☐	☐
7. L'apprenant(e) place correctement les signes de ponctuation. (C3)	☐	☐	☐
8. L'apprenant(e) observe l'orthographe d'usage. (C3)	☐	☐	☐
9. L'apprenant(e) observe l'orthographe grammaticale. (C3)	☐	☐	☐
10. L'apprenant(e) amène d'une façon intéressante les éléments de son texte. (C2-4)	☐	☐	☐
11. L'apprenant(e) s'approprie les idées des autres en utilisant des mots qui lui sont propres. (C2-4)	☐	☐	☐
12. L'apprenant(e) a présenté un texte clair et soigné. (C4-2)	☐	☐	☐

Rappel des composantes évaluées :

- Élaborer un texte cohérent ;
- Faire appel à sa créativité ;
- Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture ;
- Réfléchir à sa pratique de scripteur.

De manière plus légère, en situation d'évaluation formative, des étapes intermédiaires de l'évaluation peuvent donner lieu à des fiches d'appréciation qui permettent à l'enseignant(e) d'avoir régulièrement une première appréciation sur le travail produit.

En voici un exemple :

OBJECTIF : Je dois écrire une lettre à mes parents pour les inviter à la fête de l'amitié.

FICHE D'APPRÉCIATION DE L'ACTIVITÉ

	Oui	Non
Le nom des parents est-il clairement identifié ?	☐	☐
Les informations essentielles sont-elles présentes ?	☐	☐
Y a-t-il des informations supplémentaires qui mettent l'invitation en relief ?	☐	☐
L'invitation est-elle mise en forme ?	☐	☐
Y a-t-il des illustrations ?	☐	☐
L'orthographe d'usage est-elle respectée ?	☐	☐
...	☐	☐

On constate que cette fiche évalue plus nettement la composante pragmatique de l'invitation (sa forme, sa recevabilité, etc.) que sa composante textuelle et grammaticale.

On peut de manière assez intéressante y ajouter des indicateurs d'implication dans l'activité (*fait des recherches, s'applique particulièrement à la réalisation de l'invitation, néglige le travail, refuse le travail*), qui permettent aussi de prendre en compte l'apprenant(e) comme sujet à part entière et éventuellement de réaliser une entrevue avec un(e) apprenant(e) particulièrement peu motivé(e) par ce travail pour essayer d'en comprendre la raison.

2.2.4 L'entrevue

L'entrevue avec un(e) apprenant(e) ou un groupe d'apprenant(e)s est particulièrement appropriée à une évaluation de type diagnostique et formatif. Elle permet d'avoir une appréciation plus fine sur les motivations et démotivations des apprenant(e)s ; elle complète donc activement la fiche précédente. Dans la mesure où elle est interactive, elle met l'accent sur les compétences orales et métalinguistiques des apprenant(e)s. De ce point de vue, l'entrevue ne doit pas revêtir de caractère « officiel », ce qui pourrait amener le/la ou les apprenant(es) à la ressentir comme une sanction potentielle. Elle peut

facilement s'intégrer à des travaux de groupes et elle n'est pas systématique. Elle est extrêmement profitable lors d'une activité d'apprentissage où un(e) apprenant(e) ou un groupe d'apprenant(e)s rencontrent une difficulté, car elle donne lieu, dans un système de questions-réponses, à de micro-séquences de constructions métalinguistiques. Ce type de séquences permet de mettre en place, avec le/la ou les apprenant(e)s, une collaboration extrêmement efficace dans l'analyse des erreurs. L'entrevue peut aussi intervenir lorsque l'enseignant(e) constate une difficulté qui n'est peut-être pas directement liée au travail effectué, mais à l'environnement de l'enfant ou à des difficultés personnelles. Il est donc important que l'enseignant(e) garde sur lui/elle un petit carnet d'entrevues, qui lui permet de prendre rapidement des notes pendant l'entrevue de manière à élaborer ensuite une petite fiche d'appréciation datée.

2.2.5 Le dossier (portfolio)

Il existe plusieurs sortes de dossiers utilisables en classe pour l'évaluation. Le portfolio en constitue la version la plus élaborée.

Le dossier d'apprentissage permet en quelques pages de rendre compte d'un point de départ, d'un parcours, de stratégies et d'acquis lors d'une séquence d'apprentissage. Il constitue une sorte de rétroaction consciente. Il est collaboratif : le contenu en a été décidé entre apprenant(e)s et enseignant(e)s, il doit cependant laisser une forme de latitude à l'apprenant(e). S'il est effectué en groupe, il doit permettre à chacun des membres de s'exprimer, soit dans une partie bien identifiée, soit dans une partie strictement personnelle qui est annexée à la partie collective.

Le portfolio est sans doute l'outil le plus complet, le plus élaboré des outils de l'évaluation formative. Il permet non seulement de retracer, à partir d'un projet collectif, l'ensemble des réalisations de l'apprenant(e), mais il constitue en plus une archive personnelle pour cet(te) apprenant(e). Il permet d'intégrer tous les éléments de la séquence. Il peut être individuel, collaboratif et même inclure les productions de l'enseignant(e).

Pour que le portfolio dans la classe ait une valeur qui dépasse le cadre de l'information, il doit permettre des réalisations souples. Il a une forme d'album-papier qui permet d'intégrer les différentes compétences travaillées à l'école (le dessin, les disciplines différentes) ou possède une forme électronique⁸ qui offre une grande plasticité, mais sa mise en œuvre pourrait être entravée par des problèmes de connaissance de l'outil informatique par l'enseignant(e) et ses apprenant(e)s, des problèmes d'entretien, de maintenance et de disponibilité de l'électricité. Les différents projets de classe peuvent donner lieu à des portfolios intéressants. L'idée à retenir, c'est que le portfolio est un véritable outil de formation, il n'est donc pas équivalent au journal intime. Sa structure doit donc résulter de choix négociés avec l'enseignant(e). Cependant, le portfolio électronique permet à l'apprenant(e) de disposer d'un espace intime protégé par un mot de passe, et donc inaccessible au public, sauf autorisation du propriétaire du portfolio lui-même. Il peut être organisé de manière

8 Un site comme <http://eduportfolio.org> propose de créer son portfolio électronique gratuitement.

chronologique, thématique, stratégique. Il ne peut être le lieu exclusif du récit, sinon il équivaut au travail de production écrite qu'il dépasse largement.

Dans la mesure où il constitue une forme d'évaluation accessible à l'enseignant(e), il doit pouvoir dans sa forme et son contenu rendre compte d'un parcours d'apprentissage.

L'enseignant(e) dispose, pour sa part, d'un outil important pour lui-même et pour ses apprenant(e)s : son journal de bord. Il est à la fois projectif (il programme/prévoit) et rétrospectif (il analyse, revient sur les démarches, les juge). C'est donc sa forme qui est déterminante dans son rapport au contenu, car l'enseignant(e) doit pouvoir en tirer des éléments d'évaluation de son enseignement.

2.3 Quelle négociation pour quels outils ?

Comme on l'a constaté, la négociation s'opère au premier chef dans toutes les formes de la co-évaluation, qui repose d'abord sur ce principe. Nous le répétons, la négociation ne signifie pas que l'enseignant(e) renonce au contrôle qu'il/elle doit exercer sur l'ensemble de la situation de classe. C'est une compétence qu'il/elle doit développer de manière appropriée (on ne négocie pas un examen, un contrôle sommatif), et de manière continue, pour favoriser une atmosphère de coopération dans la classe. De ce point de vue, outre l'aspect métalinguistique et métacognitif dont on a déjà parlé, on contribue largement à la socialisation des apprenant(e)s.

3. LE JUGEMENT : VALEUR DES NOTES, DES APPRÉCIATIONS, SAVOIR CONFRONTER LES JUGEMENTS

Cette phase est primordiale en classe et durant tout l'apprentissage, mais elle est souvent aussi vécue dans une relation de tension entre enseignant(e) et apprenant(e)s, car leur réussite en dépend en grande partie. Quand les évaluations n'ont été élaborées que de manière sommative dans la modalité unique produite par l'enseignant(e), qu'aucune collaboration ou négociation n'a été envisagée, cette phase renvoie nécessairement pour l'apprenant(e) à un jugement sur lui/elle et le discours de l'enseignant(e) ne change rien sur ce point. L'évaluation formative suivie d'une évaluation sommative, si elle a permis de développer les trois modalités (auto/co/enseignant(e)) assure au mieux du caractère « non arbitraire » de la note finale ou globale. On ne peut nier en effet que dans cette phase le risque d'arbitraire est grand. La confrontation des jugements, à partir de divers types et modalités d'évaluation, revient effectivement en dernier ressort à l'enseignant(e). C'est le moment aussi pour l'enseignant(e) d'évaluer la pertinence des instruments de mesure qu'il a utilisés. La note globale et l'appréciation doivent refléter, au mieux, non pas seulement le résultat obtenu, mais aussi la progression et la démarche qui l'ont permis. Ainsi, on voit combien une notation qui ne tient pas compte de ce principe est arbitraire et

détachée de la vraie réalité de l'apprenant(e). La notation en dictée est exemplaire de cette problématique : les points enlevés pour une faute grammaticale ou lexicale amènent vite les apprenant(e)s à obtenir un 0/20, même s'ils/elles progressent nettement dans la réduction du nombre de fautes (par exemple, en passant de 10 à 5 fautes !). Nous ne reviendrons pas sur le système de notation dont nous avons déjà parlé précédemment. Souvent, d'ailleurs, les appréciations sont alignées sur le système de notations, exemple un 12 est égal à « assez bien ». C'est à toi de réfléchir sur ta propre échelle de notation en essayant de bien comprendre à quoi elle correspond. Nous te proposons ici de développer deux outils intéressants pour cette étape du jugement : l'échelle descriptive d'appréciation et les niveaux de réussite. Ces deux outils constituent une alternative intéressante à la note. Ils peuvent être aussi complémentaires et t'amener ainsi à conscientiser ton système de notation.

■ L'échelle descriptive d'appréciation et les niveaux de réussite

Nous te proposons un modèle que tu peux adapter à ta classe et aux activités évaluées. Un travail d'équipe avec tes collègues est très approprié et efficace pour créer ce genre d'outil. Il permet d'ailleurs de créer une banque d'échelles pour l'ensemble des collègues. Il faut dans ce cas prévoir la possibilité, dans un second temps, d'une collaboration avec les apprenant(e)s (un ou plusieurs critères). La construction de la grille doit être cohérente avec les objectifs définis dans la première phase de la réflexion sur l'évaluation. La question des appréciations est aussi à négocier : rajoute-t-on un « très médiocre » à gauche ? Convertit-on les appréciations en lettres, en chiffres ? (attention alors au décompte global).

Les critères doivent être clairement décrits pour chacune des appréciations et doivent correspondre à des composantes clairement définies et attendues pour l'activité. Un nombre trop élevé de critères rend le jugement difficile, un nombre trop bas le rend inéquitable. Évidemment, le type d'activité évalué joue un rôle ici non négligeable. La compétence orale, par exemple, souvent jugée dans l'immédiateté, est peu propice à être évaluée sur un grand nombre de critères, la compétence écrite se prête tout particulièrement à ce genre d'échelle. Mais on peut aussi évaluer ainsi un travail d'équipe, un projet de classe.

Critères	Médiocre 1 ou D	Acceptable 2 ou C	Bon 3 ou B	Très bon 4 ou A	Excellent 5 ou A+
1. Description de ce qui est attendu					
2. Description de ce qui est attendu					
3. Description de ce qui est attendu					
4. Description de ce qui est attendu					
5. Description de ce qui est attendu					
6. Description de ce qui est attendu					

Cette échelle peut en partie présenter les niveaux de réussite d'un(e) apprenant(e) synthétiquement, dans une ou plusieurs activités. C'est assez utile pour communiquer régulièrement avec les parents ou les collègues au sujet d'un(e) apprenant(e). Louise Bélair souligne que « sans pour autant statuer sur la pertinence d'un tel changement dans la façon de présenter les résultats aux parents ou à l'administration, il importe de s'interroger sur la manière d'interpréter les résultats et de les communiquer aux personnes extérieures à la salle de classe. Une telle réflexion amène d'ailleurs à penser qu'une communication qualitative des résultats permet de mieux prendre en compte les apprentissages des apprenant(e)s et donc, d'être plus équitables envers eux⁹. »

Les niveaux de réussite ne sont pas équivalents aux taux de réussite. Ils sont établis pour chaque apprenant(e) et constituent une sorte de « portrait » de l'apprenant(e) à un moment de son apprentissage. C'est une façon qualitative innovante de donner des appréciations pour un travail complexe, dans la mesure où cet outil n'est pas fondé sur un calcul de points et de notes. Au lieu de noter et de pondérer tout en détail comme avant, on juge de la valeur globale du travail en le situant en fonction du niveau et des critères reliés aux différentes performances de l'apprenant(e). Il faut noter que ce type de jugement n'est pas adapté en situation d'examen, mais que c'est une manière très intéressante de rendre compte d'une production écrite. On peut aussi voir son utilité en situation de grands groupes.

4. LA DÉCISION : SAVOIR DÉFINIR DES OBJECTIFS DE REMÉDIATION, DE NOUVEAUX OBJECTIFS

Cette dernière phase constitue finalement une sorte d'aboutissement de toute la démarche d'évaluation, elle ne peut donc être isolée, arbitraire. On comprend aussi après tout ce qui a été dit dans le mémento et la démarche méthodologique qu'elle est nécessairement arbitraire à partir du moment où l'évaluation s'est résumée à être sommative et unidirectionnelle (de l'enseignant(e) vers les apprenant(e)s), car dans ce cas, seul un petit nombre restreint de critères a permis de prendre une décision. Une des conséquences les mieux connues et depuis longtemps (début du xx^e siècle) de cette responsabilisation dans l'enseignement-apprentissage, mais pas nécessairement la mieux comprise, réside dans ce qu'on appelle la pédagogie différenciée. Nous y reviendrons dans la séquence 2. Ainsi des mots que tu connais bien, parce qu'ils font partie de ta formation initiale – remédiation, renforcement, enrichissement, passage à une autre séquence –, prennent leur véritable dimension dans la construction des apprentissages s'ils répondent à une démarche cohérente et consciente d'évaluation.

⁹ *Op.cit.*, p. 10.

5. POUR RÉCAPITULER

Nous te proposons un outil¹⁴ qui t'aidera à planifier tes évaluations et que tu pourras adapter et améliorer avec ton équipe.

Modalité	TYPE		
	Diagnostic	Formatif	Sommatif
Auto-évaluation			
Co-évaluation			
Évaluation par l'enseignant(e)			

Cette grille est à remplir avec les **intentions retenues** : savoirs scolaires (SS), savoir-faire (SF), compétences cognitives (C), compétences transversales (CT), etc.

Et les **outils d'évaluation retenus** : grille d'observation (G), échelle d'appréciation (É), questionnaires écrits (QÉ), entrevue (E), portfolio (PF).

ACTIVITÉS : CONCEVOIR UNE DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Afin de répondre au mieux aux besoins de la formation IFADEM qui vise une autonomisation des enseignant(e)s dans leur formation, nous te proposons une série d'activités qui répond à la fois à la démarche méthodologique préconisée dans la rubrique précédente, et à la structure même de la formation. Dans la mesure où nous avons réservé la formation à l'évaluation dans le dernier livret, il convient à présent de revenir sur les livrets précédents pour affiner les pistes élaborées en la matière. C'est pourquoi nous te proposons des activités qui vont t'amener à effectuer un retour sur les compétences orales et écrites abordées dans les livrets précédents. Nous avons choisi des exercices que tu as déjà travaillés dans certains livrets afin de construire leur évaluation. Tu seras ainsi amené(e) à évaluer aussi tes propres acquis.

Cette rubrique comporte donc deux niveaux : d'abord tes acquis concernant le mémento et la démarche méthodologique proposée dans chaque livret, puis les activités de construction des évaluations essentiellement destinées à tes apprenant(e)s.

- Les exercices choisis dans les livrets ne constituent que des exemples restreints, c'est pourquoi, régulièrement, nous élargirons le propos en disant « concernant cet exercice ou ce genre d'exercice ».
- Autre précaution indispensable : les outils que tu vas être amené(e) à élaborer correspondent à un genre d'exercice, il ne s'agit pas de les généraliser. Si tu as les moyens de construire les outils d'évaluation en équipe, n'hésite surtout pas, tu en tireras beaucoup de bénéfices. D'ailleurs, à chaque fois que nous jugeons qu'il est préférable de travailler en équipe nous avons indiqué : « travail en équipe profitable ».
- Si les activités te paraissent trop difficiles, dans un premier temps, tu peux te référer aux corrigés pour amorcer le travail. Tu y reviendras par la suite de manière plus autonome. Les corrigés ont en effet dans ce livret un rôle important dans ta formation.

ACTIVITÉ 1 : ÉVALUER LA PRONONCIATION

Voici l'exercice sur lequel on va construire l'activité 1 :

Crie le son [j] quand tu l'entends.

- J'ai un nouveau cahier pour travailler.
- C'est bien ma fille.
- Il arrive en juin ou en juillet ?

- La famille de Baké habite en ville.
- Dans ma famille, il n'y a pas beaucoup de vieilles personnes.
- Dans mon village, il y a beaucoup de vieilles personnes.
- Il faut que tu ailles à l'école.

► **Exercice 1 : Situe-toi dans ton apprentissage**

1. Évalue d'abord ta propre réalisation du son [j] :

Coche la bonne réponse :

- ☐ Acquise
☐ Non acquise

2. Si ce n'est pas acquis, que comptes-tu faire pour y remédier ?

.....

3. Quelle est la modalité d'évaluation que tu viens de faire ?

.....

4. À quel type d'évaluation correspond ce que tu viens de faire ?

- ☐ Diagnostique
☐ Formatif
☐ Sommatif

5. Justifie ta réponse

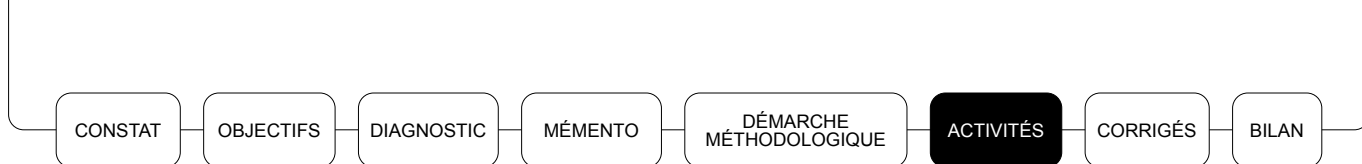
.....

► **Exercice 2 : Savoir définir et communiquer des objectifs à atteindre**

Relis la consigne de l'exercice dans l'encadré.

1. Rédige l'objectif d'apprentissage qui correspond à cette consigne.

.....



2. À quelle étape de la démarche de correction renvoie cet exercice ?

- ☐ Sensibilisation à l'écoute
- ☐ Discrimination auditive
- ☐ Production

► **Exercice 3 : Établir des critères de mesure**

1. Quels sont les critères que tu peux retenir pour mesurer la performance de tes apprenant(e)s sur ce genre d'exercice ?

.....

.....

.....

.....

2. Selon toi, l'exercice choisi pour cette activité, qui comporte sept phrases, te permet-il d'évaluer ou non les objectifs annoncés ? Développe ta réponse.

.....

.....

.....

.....

► **Exercice 4 : Savoir prendre des décisions correctives**

Simule, en fonction de ce que tu connais de ta classe, des résultats probables pour ces sons. Tu dois prendre des décisions correctives, quelles sont-elles ?

- Concernant ton enseignement :

.....

.....

.....

.....

- Concernant les apprenant(e)s :

.....

.....

.....

.....

ACTIVITÉ 2 : ÉVALUER LA COMPÉTENCE ORALE

Voici l'exercice sur lequel on va construire l'activité 2 :

Monter un projet : « Visite à un artisan »

Classes concernées : CI/CP

Durée : 2 jours

Moment : en début d'année

► Exercice 1 : Situe-toi dans ton apprentissage

1. Quel est l'objectif global de cette activité ?

.....

.....

2. Quels sont les objectifs spécifiques de cette activité ?

.....

.....

3. En quoi un projet comme celui-ci permet-il de favoriser le développement de la compétence orale en français ?

.....

.....

► Exercice 2 : Savoir définir et communiquer des objectifs à atteindre

Le premier jour est consacré à la préparation de la visite, nous t'en rappelons le déroulement en détail :

- ❶ L'enseignant a sélectionné les artisans qu'on peut aller voir (enquêtes préliminaires et collecte d'objets symboliques à rapporter en classe).
- ❷ Les apprenants sont amenés à reconnaître les différents métiers à partir d'objets, de mimes, etc.
- ❸ Les apprenants choisissent l'artisan. Leur choix se fait à partir des arguments des uns et des autres et, si possible, à l'issue d'un vote.

1. Procèdes-tu à une évaluation diagnostique ? Si oui, pourquoi et sous quelle modalité ? Si non, pourquoi ne te semble-t-elle pas utile ?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Écris les objectifs précis d'apprentissage qui se rapportent à ces deux intentions de la première demi-journée.

.....

.....

.....

.....

.....

3. Comment et avec quelles consignes vas-tu les transmettre aux apprenant(e)s ? (Attention, on reste à l'oral.)

.....

.....

.....

.....

.....

► **Exercice 3 :** Établir des critères de mesure et recueillir des éléments à apprécier

1. Parmi les objectifs précédents, tu as sans doute retenu l'apprentissage de la nomination en français des outils ramenés en classe ainsi que celle des métiers visés. Quels critères vas-tu retenir pour cet objectif d'apprentissage (inclus la prononciation, le mime, l'usage des langues maternelles, etc.) ?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Tu dois évaluer précisément, chez tes apprenant(e)s, la prononciation des noms des métiers travaillés en classe :

Quels critères retiens-tu ?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Quelle modalité te semble appropriée pour que cette évaluation soit concrètement réalisable en classe ? Explique.

.....

.....

.....

.....

.....

4. Tu construis une grille descriptive qui te permet de mettre en place la présentation des métiers par groupe en vue d'organiser le vote qui va permettre de décider de la visite. Cette grille te permettra de recueillir des éléments pour apprécier la réussite et l'investissement des groupes d'apprenant(e)s. Voici une ébauche que tu peux compléter ou modifier :

NOM DU GROUPE :		Oui	Non
Stratégies de planification : choix du métier et des personnes du groupe	▶	☐	☐
	▶	☐	☐
	▶	☐	☐
Stratégies de préparation	▶	☐	☐
	▶	☐	☐
	▶	☐	☐
Stratégies de présentation	▶	☐	☐
	▶	☐	☐
	▶	☐	☐

5. Quelle modalité retiens-tu pour cette grille d'évaluation ? Justifie ton choix.

- ☐ Auto-évaluation
☐ Co-évaluation
☐ Évaluation par l'enseignant(e)

.....

.....

.....

.....

.....

► **Exercice 4 : Savoir produire une appréciation**

Construis, en te référant à la démarche méthodologique, une fiche d'appréciation portant sur cette première journée de préparation. Elle sera remplie par toi et te permettra d'apprécier la réussite des objectifs de la journée : tu dois donc prévoir un critère quantitatif (exemple : tous/toutes les apprenant(e)s, la moitié des apprenant(e)s, entre un et sept apprenant(e)s, etc.).

Elle doit te permettre de mieux préparer la seconde journée. Nous te proposons une ébauche que tu dois compléter.

Fiche d'appréciation de la 1^{re} journée

OBJECTIFS :

a. Apprendre les métiers en français

- ☐ Toute la classe
☐ La moitié de la classe
☐ Un quart du groupe
☐ Entre 1 et 6-7 apprenant(e)s

b.

Apprendre les métiers en français	Sait dire les noms	Sait dire les noms avec le verbe	
Toute la classe	☐	☐	☐
La moitié de la classe	☐	☐	☐
Un quart du groupe	☐	☐	☐
Entre 1 et 6-7 apprenant(e)s	☐	☐	☐

.....	.....	.....	N'a su ni préparer ni présenter
.....			
Tous les groupes	☐	☐	☐
La moitié des groupes	☐	☐	☐
Un quart des groupes	☐	☐	☐
Un ou deux groupes	☐	☐	☐
Le vote lui-même	.....	.....	.....
			
Toute la classe	☐	☐	☐
La moitié de la classe	☐	☐	☐
Un quart du groupe	☐	☐	☐
Entre 1 et 6/7 apprenant(e)s	☐	☐	☐

c. La préparation...

- ☐ permet de mettre en place la seconde journée.
- ☐ ne permet pas de mettre en place la seconde journée.

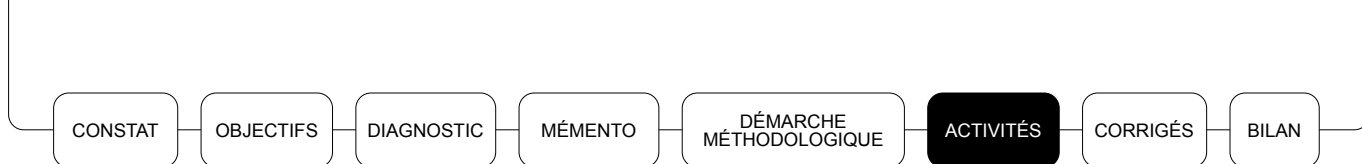
Tu reprends les objectifs globaux et spécifiques du projet dans son ensemble, en élaborant en équipe tous les critères à retenir pour évaluer ce projet.

Ensuite, tu construis, à partir de ces éléments, une échelle descriptive d'appréciation qui te permette de visualiser le niveau de réussite de tes apprenant(e)s. Là encore, comme c'est une activité qui se déroule à l'oral et qui engage de nombreuses interactions, tu ne peux évaluer que collectivement, tu dois donc introduire des critères quantitatifs, comme dans l'exercice précédent, pour avoir une vue approchant de la réalité. Le mieux est sans doute d'avoir constitué des groupes de travail fixes dès le début de l'activité et de leur avoir donné soit un nom (le métier par exemple), soit un numéro.

Voici en page suivante une ébauche d'échelle incomplète que tu dois compléter.

Tu reportes directement dans la grille les noms ou numéros des groupes que tu évalues : « *Groupe(s)...* »

Critères	Médiocre 1 ou D	Acceptable 2 ou C	Bon 3 ou B	Très bon 4 ou A	Excellent 5 ou A+
1. Fonctionnement du groupe pendant les deux jours	N'a pas été bien formé, n'a pas réussi à fonctionner correctement dans la plupart des activités.	N'a pas été bien formé, mais a réussi à fonctionner pour environ la moitié des activités.	N'a pas été bien formé, mais a réussi à fonctionner dans plus de la moitié des activités.	N'a pas été bien formé, mais a pu fonctionner dans toutes les activités.	A été bien formé et a fonctionné dans presque toutes ou toutes les activités.
	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...
2. Interactions/ participation	..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....	A souvent participé de manière dynamique.	A toujours participé de manière dynamique.	A pu entraîner les autres groupes dans des interactions dynamiques.
	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...
3. Appropriation des structures linguistiques (à définir précisément)	..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....
	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...
4. Visite à l'artisan	..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....
	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...
5. .... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....
	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...



► **Exercice 5 : Prendre une décision**

Simule plusieurs types de résultats obtenus suite à l'évaluation de ce projet (au moins 3) et imagine les décisions qui pourraient en découler pour toi, en tant qu'enseignant(e) et pour tes apprenant(e)s.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ACTIVITÉ 3 : ÉVALUER LA COMPÉTENCE EN COMPRÉHENSION ÉCRITE

Voici le texte à partir duquel nous allons construire l'activité 3.

FIOSSI ET SES AMIS

Il était une fois un chasseur appelé Fiossi.

Fiossi était un chasseur très adroit et très courageux. C'était en plus un bon cultivateur.

Un jour, son beau-père, son charlatan et son ami sincère lui commandèrent un travail : Fiossi devait leur labourer leur champ. Tous trois voulurent ce travail à la même date et à la même heure. Chez qui ira-t-il en premier ? Chez le beau-père, chez le charlatan ou chez l'ami ?

Embarrassé, Fiossi trouva une idée.

Très tôt le matin du jour venu, il partit à la chasse et il tua une antilope ; il la cacha sous les herbes et arriva en retard dans le champ du beau-père.

« Pourquoi viens-tu à cette heure dans mon champ ? », lui demanda le beau-père.

Fiossi répondit : « Ce matin, je suis allé à la chasse pour vous ramener un gibier ; malheureusement j'ai tué un homme au lieu d'une bête et je suis venu demander votre aide. »

« Sors vite de mon champ, cria le beau-père. Si tu tues un homme, tu seras tué toi-même et tant pis pour toi, car je viendrai chercher ma fille. »

Fiossi se rendit ensuite dans le champ de son charlatan et lui raconta son histoire. Le charlatan se fâcha et renvoya lui aussi Fiossi de son champ.

Tout triste, le chasseur partit chez son ami et raconta de nouveau son malheur.

L'ami aussitôt se leva et accompagna Fiossi dans la brousse. Le chasseur lui indiqua l'endroit, mais l'ami fut surpris de découvrir une antilope à la place d'un homme.

« Pourquoi m'as-tu menti ? », demanda-t-il à Fiossi.

Le chasseur Fiossi expliqua toute son aventure et lui déclara qu'il était son véritable ami.

Fiossi conclut en entonnant une chanson : « C'est dans le malheur qu'on reconnaît ses vrais amis ».

► **Exercice 1 : Situe-toi dans ton apprentissage**

1. Voici un tableau qui présente d'un côté des genres et types de texte, et de l'autre des caractéristiques propres à chacun d'eux. Relie de manière pertinente l'un à l'autre.

**Genres
et types de textes**

1. Conte
2. Description
3. Lettre
4. Article
de journal
5. Compte
rendu
6. Résumé

Caractéristiques

- A. Écrit adressé à un privé ou à une administration avec une intention particulière. Il comporte une date, une adresse, une formule d'appel, un contenu, une formule de politesse selon le destinataire, et une signature.
- B. Écrit qui dit comment est la chose, la personne ou l'animal. Pour en parler, on utilise des verbes d'état, des adjectifs qualificatifs ou autres expansions du groupe nominal et des repères spatiaux. Les temps les plus utilisés dans ce cas sont l'imparfait et le présent.
- C. Écrit appelé aussi texte narratif, raconte une histoire, un fait, des événements... Il est construit en quatre temps : la situation initiale, l'élément perturbateur, une succession d'idées et la situation finale dite aussi dénouement.
- D. Écrit qui ne fait pas véritablement partie de la typologie des textes, mais qui revêt un caractère transversal et favorise l'appropriation des connaissances.
- E. Écrit ou pas, il transmet des informations ou fait le point sur un événement, une réunion, un spectacle, afin que le destinataire s'en fasse une représentation la plus fidèle et la plus complète possible.
- F. Écrit de forme spécifique. Il a une introduction. Il est signé et appartient à un journal. Il peut avoir une valeur informative, explicative mais aussi argumentative.

2. Énonce précisément la démarche d'enseignement que tu dois suivre pour favoriser la compréhension d'un texte chez tes apprenant(e)s.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► **Exercice 2 : Savoir définir et communiquer des objectifs à atteindre**

1. Afin de mettre en place les objectifs de la séquence de lecture d'un récit, tu veux vérifier, chez tes apprenant(e)s de CM2, leur compétence en termes de reconnaissance du récit et de ses caractéristiques, car ils l'ont étudié en CM1. Quels type et modalité d'évaluation vas-tu mettre en place ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Organise maintenant cette évaluation, par exemple sous la forme :

→ d'un questionnaire écrit tel que :

Ce texte est... (coche la bonne réponse)

- ☐ un portrait
- ☐ une lettre
- ☐ un conte
- ☐ une affiche
- ☐ un article de journal

→ et d'un questionnaire oral tel que :

Pourquoi c'est un conte et pas un article de journal ?

Nous te donnons quelques pistes, mais elles ne permettent pas de mettre concrètement en place cette évaluation (le pourquoi et le comment de ton évaluation, forme de l'outil, formes de lecture prévues enseignant(e)/ apprenant(e), consignes, acquis/non acquis, juste/non juste). Explique en détail son déroulement.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Quel est l'intérêt d'une telle évaluation (fonction/importance)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► Exercice 3 : Établir des critères de mesure et recueillir des éléments à apprécier

Construis une grille d'appréciation de la démarche de lecture. Pour la construire, il faut établir des composantes à évaluer. Nous t'aidons cependant en te proposant les composantes à évaluer et une ébauche de grille, il y en a d'autres dans les corrigés.

GRILLE D'APPRÉCIATION

Nom de l'apprenant(e) ou du groupe d'apprenant(e)s :

Critères	Oui	Non
1. L'apprenant(e) tire bénéfice de la lecture expressive de l'enseignant(e). (C1)	☐	☐
2. L'apprenant(e) est capable de...	☐	☐
3. L'apprenant(e)...	☐	☐
4. L'apprenant(e)...	☐	☐
5. L'apprenant(e)...	☐	☐
6. ...	☐	☐
7. ...	☐	☐
8. ...	☐	☐
9. ...	☐	☐
10. ...	☐	☐

► **Exercice 4 :** Savoir produire une appréciation

Produis une fiche d'appréciation qui te permettra d'évaluer à partir de la grille précédente les performances en lecture dans ta classe et de repérer les apprenants les plus en difficulté.

► **Exercice 5 :** Prendre une décision corrective

À partir de ce que tu connais de ta classe, simule des niveaux de réussite différents pour cette activité. Quelles décisions es-tu amené(e) à prendre ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ACTIVITÉ 4 : ÉVALUER LA COMPÉTENCE D'ÉCRITURE

Voici le texte à partir duquel nous allons construire l'activité 4.

DES POULES SUR LES BALCONS

À cause de la grippe aviaire et de la crise, de plus en plus de citoyens prennent des poules sur leur balcon pour produire des œufs et manger leur propre poulet.

Il y avait déjà les bassins piscicoles en ville. Voici à présent les poules qui s'installent chez les particuliers !

Cette tendance répond à une envie (celle de retourner à la nature et à la terre), mais c'est aussi un effet de la crise. Les gens préfèrent produire des œufs et du poulet plutôt que d'en acheter dans les supermarchés, car ainsi ils savent d'où ils viennent et ce qu'ils vont manger.

Et un poulailler, « c'est facile à entretenir », dit une maman qui a installé l'an dernier deux poules naines dans le jardin de sa maison. « On avait des œufs tous les jours. Et ma fille Victoria, 6 ans, jouait avec les poules comme avec un animal de compagnie », raconte-t-elle. Malheureusement, un épervier qui passait par là a fait des poules son dîner...

Extrait du journal *Woutoutou*, le 26 octobre 2009.

N.B. : À partir de l'exercice 2, nous te conseillons fortement de travailler en équipe pour construire les évaluations.

► Exercice 1 : Situe-toi dans ton apprentissage

Lis attentivement le texte de l'encadré.

1. De quel genre de texte s'agit-il ?

.....

2. Justifie précisément ton choix.

.....

.....

.....

.....

3. Réalise un résumé ou un compte rendu du même texte, mais en justifiant ton choix.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► **Exercice 2 :** Savoir définir et communiquer des objectifs à atteindre

Tu as déjà travaillé sur la lecture de cet article de journal avec tes apprenant(e)s de CM. Tu as évalué leurs acquis en la matière et tu leur proposes le projet d'écriture suivant :

« Écrire un compte rendu de l'article de journal en l'adaptant au destinataire. »

1. Définis précisément tes objectifs d'apprentissage.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Selon le modèle qui t'a été donné dans la partie méthodologique de ce livret, planifie toute ta séquence en termes d'objectifs et d'évaluation. Essaie d'intégrer les trois modalités de l'évaluation.

TRAVAIL EN ÉQUIPE PROFITABLE

Modalité	Diagnostic	TYPE Formatif	Sommatif
Auto-évaluation			
Co-évaluation			
Évaluation par l'enseignant(e)			

3. Intentions à évaluer :

.....

.....

.....

4. Outils d'évaluation :

.....

.....

.....

► Exercice 3 : Établir des critères de mesure et recueillir des éléments à apprécier

En fonction des évaluations prévues, produis ici une grille pour mettre en place les critères d'appréciation de la démarche d'écriture et ainsi recueillir des éléments à apprécier. Voici par exemple les composantes que tu peux évaluer :

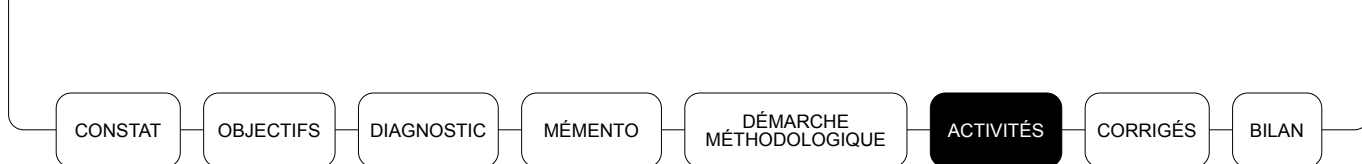
COMPOSANTES À ÉVALUER

- Respecter les contraintes du projet d'écriture.
- Faire appel à son savoir antérieur.
- Mettre à profit et/ou acquérir des connaissances sur la langue et les textes.
- Réfléchir à sa pratique de scripteur.

► Exercice 4 : Savoir produire une appréciation

Produis ici un outil d'appréciation de la production écrite qui te permettra d'évaluer la production d'un groupe d'apprenant(e)s ou d'un(e) apprenant(e). Toutes les cases doivent être remplies.

Critères	Médiocre 1 ou D	Acceptable 2 ou C	Bon 3 ou B	Très bon 4 ou A	Excellent 5 ou A+
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
...					



► **Exercice 5 :** Prendre une décision corrective

Tu simules des résultats en fonction de ce que tu connais de ta classe, puis tu prends des décisions pour la suite du travail.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CORRIGÉS

1. DIAGNOSTIC

► Autotest 1 : Pratiques personnelles en matière d'évaluation

Quand j'évalue...	Case à cocher
je me contente d'attribuer une note à la production de l'élève sans commentaire.	☐
je porte une appréciation sur la production de l'élève en prenant une décision.	☒
je relève seulement les fautes commises par les élèves.	☐
j'aide l'apprenant(e) à se situer dans sa propre progression en le/la laissant prendre une décision.	☒

► Autotest 2 : Le moment privilégié pour l'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique se fait...	Case à cocher
en fin d'année.	☐
pendant les apprentissages.	☐
au début de tout apprentissage.	☒

► Autotest 3 : Les cibles concernées par l'évaluation des apprentissages en contexte scolaire

Proposition	Oui	Non
C'est l'enseignant(e) qui évalue l'élève.	☒	☐
L'élève évalue lui-même sa performance.	☒	☐
L'élève et l'enseignant(e) coopèrent dans l'évaluation.	☒	☐
Ce sont les parents qui évaluent les élèves.	☐	☒

► **Autotest 4 : Les outils d'évaluation**

Réponses à discuter avec ton tuteur, pour faire le point sur tes pratiques de l'évaluation : tu n'as pratiqué aucune de ces évaluations, tu les as toutes pratiquées, tu n'en as pratiqué qu'un type, etc.

2. CONCEVOIR DES ACTIVITÉS D'ÉVALUATION

■ Activité 1 : Évaluer la prononciation

► **Exercice 1 : Situe-toi dans ton apprentissage**

2. et 3. → À partager avec ton tuteur.

4. → Formatif.

5. Elle est formative dans la mesure où elle te donne la possibilité de vérifier tes acquis à l'occasion d'un autre apprentissage ou en cours d'apprentissage et qu'elle te donne la possibilité de progresser.

► **Exercice 2 : Savoir définir et communiquer des objectifs à atteindre**

1. Objectif : apprendre à discriminer le son [j].

2. Cet exercice renvoie à l'étape de discrimination.

► **Exercice 3 : Établir des critères de mesure**

1. Critères :

- Ne reconnaît jamais le son.
- Reconnait le son une phrase sur deux.
- Reconnait le son à chaque fois.
- L'apprenant(e) n'est pas attentif;
- L'apprenant(e) n'a pas été suffisamment sensibilisé(e) à l'écoute de ce son (pas suffisamment d'écoute).
- L'apprenant(e) confond ce son avec un son de sa langue,
- L'apprenant(e) confond ce son avec un autre son de la langue française.

2. Cet exercice qui ne comporte que sept phrases donne des indices pour évaluer une part de discrimination chez les apprenant(e)s, surtout dans la mesure où ce son n'est pas le plus problématique parmi les sons difficiles, mais il faudrait augmenter le nombre d'énoncés comportant ce son pour évaluer finement sa discrimination, donc ce n'est à mettre sur pied que pour des sons vraiment problématiques.

► **Exercice 4 : Savoir prendre des décisions correctives.**

→ À partager avec ton tuteur. Voici cependant quelques pistes générales.

Ce que tu peux observer, c'est que chaque fiche d'appréciation te permet non seulement de recomposer les groupes si tu le juges nécessaire, mais aussi de prendre des mesures correctives au fur et à mesure de l'activité. Tu es donc amené(e) à prendre des décisions à chaque étape pour ton enseignement et pour tes apprenant(e)s.

- **Concernant ton enseignement :** si, à la fiche d'appréciation 1, tu constates le peu d'attention des apprenant(e)s, c'est peut-être dû au fait que l'activité dure trop longtemps, que toi-même, tu ne parles pas suffisamment fort ou que tu te places devant certains groupes et pas d'autres, que l'activité est mal placée dans la journée, etc. Si, à la fiche d'appréciation 2, tu constates que les apprenant(e)s ne reconnaissent pas vraiment les deux paires de sons, c'est peut-être que toi-même, tu les prononces mal, que tu favorises certains groupes, etc.

Si, à la fiche d'appréciation 3, tu constates que certain(e)s produisent mal les sons, c'est peut-être que toi tu n'es pas assez attentif à ce qui est produit, que tu as mal reformé les groupes en laissant les apprenant(e)s ne discriminant pas les sons accéder à cette étape finale, etc.

- **Concernant les apprenant(e)s :** à chaque étape, tu dois reformer des groupes à partir des appréciations retenues. Ce qui va être important, c'est l'évaluation quantitative que tu vas faire dans un premier temps qui va te permettre ensuite d'arriver progressivement à une évaluation plus qualitative.

■ **Activité 2 : Évaluer la compétence orale**

► **Exercice 1 : Situe-toi dans ton apprentissage**

1. Cette activité vise globalement une immersion orale en français de l'ensemble des apprenant(e)s et la formation d'un groupe classe dynamique. Elle vise aussi l'exploration de l'environnement de la classe.

2. Objectifs spécifiques :

- **compétences scolaires :** apprendre à s'organiser en groupe, apprendre à respecter les règles de travail et les consignes, apprendre les bases des interactions de classe, apprendre à présenter oralement un travail ;
- **compétences linguistiques et communicatives :** apprendre le vocabulaire de l'artisanat du village, apprendre à désigner les métiers en français, apprendre à questionner en français.

3. Ce genre de projet permet à chacun(e) de trouver sa place. La compétence orale en français est favorisée par les interactions que nécessite la préparation du projet, elle est tournée vers un projet commun auquel tout le monde peut contribuer. La compétence orale n'est pas tournée vers elle-même, elle est le seul moyen d'une construction commune. Comme on est en début d'année, on accepte les

productions en langue maternelle, mais on les reformule systématiquement en français dans les interactions.

► **Exercice 2 : Savoir définir et communiquer des objectifs à atteindre**

1. Oui : la co-évaluation ou l'évaluation par l'enseignant ; Non : réponses variables.

2. **Objectif 1 :** Faire reconnaître un métier par le mime.

→ Reconnaître et désigner les objets et les métiers en français avec les verbes attenants (un boulanger fait du pain).

Objectif 2 : Mimer un métier.

→ Organiser une présentation d'un métier.

3. **Objectif 1.** Explication et consigne : « La semaine prochaine, nous irons rendre visite à un artisan du village. Nous devons choisir ensemble celui que nous irons visiter. Toute la journée, nous allons préparer la visite. Ce matin, nous allons choisir l'artisan. J'ai été voir des artisans dans le village et je leur ai demandé de me prêter des objets qu'ils utilisent dans leur métier. Je les ai apportés ce matin. On va d'abord essayer, ensemble, de les reconnaître pour savoir à quoi ces objets servent et de dire les métiers en français. »

Objectif 2. Explication et consigne : « Maintenant, on a reconnu les métiers et les objets (les redire en montrant les objets). Il faut décider qui on ira voir la semaine prochaine. On va former des équipes. Chaque équipe choisit un métier à présenter aux autres pour les convaincre qu'il faut choisir cet artisan-là. Les équipes préparent leur présentation (mimes, arguments, etc.). Ensuite, on vote pour désigner l'artisan. »

► **Exercice 3 : Établir des critères de mesure et recueillir des éléments à apprécier**

1. **Critères permettant une évaluation souple :** les apprenant(e)s savent mimer ce à quoi sert l'outil, les apprenant(e)s ne savent pas le mimer ; les apprenant(e)s connaissent le nom de l'objet et du métier (ou l'un ou l'autre) en français ; ils ne connaissent ni le nom de l'objet, ni celui du métier ; ils connaissent ces noms dans leur langue ; ils connaissent les noms en français, mais les prononcent mal.

Critères retenus pour évaluer la prononciation en vue de la communication : prononce correctement ; prononce approximativement, mais on reconnaît les noms en question ; prononce approximativement et on ne reconnaît pas les noms en question, n'arrive pas à prononcer.

2. On ne retiendra pour remédiation que les deux derniers critères.

3. C'est l'évaluation par l'enseignant(e) avec la co-évaluation qui sont les modalités les plus appropriées, car les apprenant(e)s sont évalué(e)s en cours de production, ils/elles ne peuvent donc pas s'auto-évaluer ici. L'évaluation par l'enseignant(e) seul(e) est difficilement réalisable, car il/elle ne peut tout vérifier en

même temps, il est préférable de la coupler avec une co-évaluation (soit dans les groupes mêmes au moment de la préparation de la présentation, soit lorsqu'il y a présentation des métiers par un groupe à tous les autres. C'est pourquoi aussi on ne retient finalement concrètement comme critères que ce qui ne peut pas être prononcé ou ce qui est approximativement prononcé et empêche la compréhension.

4. → À partager avec ton tuteur. Mais voici un exemple de grille possible.

NOM DU GROUPE :		Oui	+ / -	Non
Stratégies de planification : choix du métier et des personnes du groupe	Le groupe est constitué par affinité.	☐	☐	☐
	Le groupe est constitué par le choix d'un même métier.	☐	☐	☐
	Le groupe décide clairement de la stratégie de présentation (mime, dialogue, publicité, slogan politique, etc.).	☐	☐	☐
Stratégies de préparation	Le groupe a fait un plan de la présentation en respectant les consignes et le temps de parole.	☐	☐	☐
	Chacun a un rôle défini dans le groupe.	☐	☐	☐
	Le groupe a fait appel à l'enseignant(e) pour valider sa présentation.	☐	☐	☐
	Le groupe apporte des modifications en fonction des conseils de l'enseignant(e).	☐	☐	☐
	Le groupe a répété.	☐	☐	☐
Stratégies de présentation	Le groupe a présenté ce qui a été préparé et tout le monde a joué le rôle défini dans la préparation.	☐	☐	☐
	Le groupe a été solidaire durant la présentation.	☐	☐	☐
	Le groupe est réceptif aux remarques du public.	☐	☐	☐

5. Pour cette activité, la co-évaluation est la meilleure, elle s'effectue au sein de chaque groupe. Cela suppose quand même de construire cette grille avec tes apprenant(e)s et que chacun(e) comprenne chaque étape à suivre. Si ce n'est pas possible, tu effectues toi-même l'évaluation en passant dans chaque groupe, dans ce cas, en fonction du nombre de groupes, la grille doit être plus légère pour que tu puisses la remplir pour chacun des groupes.

► **Exercice 4 : Savoir produire une appréciation**

→ À partager avec ton tuteur.

Fiche d'appréciation de la 1^{re} journée

OBJECTIFS : Apprendre les métiers en français, choisir et présenter un métier en groupe, convaincre le groupe, choisir l'artisan.

Apprendre les métiers en français	Sait dire les noms	Sait dire les noms avec le verbe	Ne sait dire ni les noms ni les verbes
Toute la classe	☐	☐	☐
La moitié de la classe	☐	☐	☐
Un quart du groupe	☐	☐	☐
Entre 1 et 6-7 apprenant(e)s	☐	☐	☐

Présenter un métier en groupe	A su préparer et présenter un métier en groupe	A su préparer mais pas présenter	N'a su ni préparer ni présenter
Tous les groupes	☐	☐	☐
La moitié des groupes	☐	☐	☐
Un quart des groupes	☐	☐	☐
Un ou deux groupes	☐	☐	☐

Le vote lui-même	A participé activement	A participé moyennement	N'a pas pu ou n'a pas voulu participer
Toute la classe	☐	☐	☐
La moitié de la classe	☐	☐	☐
Un quart du groupe	☐	☐	☐
Entre 1 et 6/7 apprenant(e)s	☐	☐	☐

La préparation...

- ☐ permet de mettre en place la seconde journée.
☐ ne permet pas de mettre en place la seconde journée.

→ À partager avec ton tuteur.

Ce que nous te proposons en corrigé n'est qu'un exemple de ce qui peut être fait. Tout dépend de ce que tu cherches à évaluer. Il est donc à chaque fois nécessaire d'en avoir une idée juste.

Critères	Médiocre 1 ou D	Acceptable 2 ou C	Bon 3 ou B	Très bon 4 ou A	Excellent 5 ou A+
1. Fonctionnement du groupe pendant les deux jours	N'a pas été bien formé, n'a pas réussi à fonctionner correctement dans la plupart des activités.	N'a pas été bien formé, mais a réussi à fonctionner pour environ la moitié des activités.	N'a pas été bien formé, mais a réussi à fonctionner dans plus de la moitié des activités.	N'a pas été bien formé, mais a pu fonctionner dans toutes les activités.	A été bien formé et a fonctionné dans presque toutes ou toutes les activités.
	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...
2. Interactions / participation	N'a pas participé aux interactions de manière dynamique.	A quelque-fois participé de manière dynamique.	A souvent participé de manière dynamique.	A toujours participé de manière dynamique.	A pu entraîner les autres groupes dans des interactions dynamiques.
	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...
3. Appropriation des structures linguistiques (à définir précisément)	Il n'y a pas eu d'appropriation réelle des structures manipulées.	Quelques structures sont acquises, surtout du vocabulaire, mais leur utilisation en contexte est encore fragile.	L'appropriation des structures est équilibrée et s'est faite en interaction.	L'appropriation de pratiquement toutes les structures est réalisée.	L'appropriation s'est effectuée et le groupe a permis aux autres de progresser au sein d'interactions nouvelles.
	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...
4. Visite à l'artisan	N'a pas tenu compte de la préparation, a posé des problèmes de discipline.	N'a pas tenu complètement compte de la préparation, mais a rempli en partie son rôle.	N'a pas complètement tenu compte de la préparation, mais a rempli son rôle.	A tenu compte de la préparation et a rempli son rôle.	A tenu compte de la préparation, a tenu son rôle et a contribué à une bonne gestion de toute la classe.
	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...	Groupe(s) ...

► **Exercice 5 : Prendre une décision.**

→ À partager avec ton tuteur.

En fonction des résultats liés concrètement à un groupe classe, on peut imaginer que plus de la moitié des groupes sont dans une fourchette « acceptable ou bon / C ou B », que quelques groupes sont dans la fourchette « excellent / A » et que quelques groupes sont dans la fourchette « médiocre / D ». À partir de là, on peut dire que, globalement, l'immersion par cette activité a été réussie, mais que pour quelques groupes cela n'a pas réussi. Tu peux déjà estimer que ta démarche a été relativement bien menée. Pour éviter d'emblée une exclusion du processus d'apprentissage pour les apprenant(e)s des groupes qui n'ont pas réussi, tu dois réaliser des entrevues avec eux/elles (par groupe d'abord), afin de comprendre pourquoi ils/elles ont « échoué » ; après cela, tu peux déterminer éventuellement des difficultés qui t'ont échappé et prévoir au sein des nouvelles activités à venir des éléments qui leur permettront de progresser. Si la plupart des groupes ont obtenu un score médiocre dans la plupart des critères, c'est sans doute ton enseignement qu'il faut remettre en question. Tu n'as pas su évaluer les difficultés au fur et à mesure qu'elles apparaissaient pour les apprenant(e)s et au lieu d'y faire face, tu as continué ton programme...

■ **Activité 3 : Évaluer la compétence en compréhension écrite** (cf. livret 4)

► **Exercice 1 : Situe-toi dans ton apprentissage**

1. 1. → C ; 2. → B ; 3. → A ; 4. → F ; 5. → E ; 6. → D
2. Tout d'abord, on n'étudie pas en lecture un texte que l'on n'a pas étudié auparavant en compréhension et expression orales.

Concernant la séquence de lecture on procède de la manière suivante :

- ❶ Lecture expressive de l'enseignant(e) ;
- ❷ Rapide mobilisation orale pour vérifier la compréhension orale du texte ;
- ❸ Définition d'un projet de lecture ;
- ❹ Texte copié au tableau ou livre ;
- ❺ Compréhension globale ;
- ❻ Compréhension détaillée ;
- ❼ Lecture silencieuse ;
- ❽ Lecture expressive par l'apprenant(e).

► **Exercice 2** : Savoir définir et communiquer des objectifs à atteindre

1. J'organise une auto-évaluation diagnostique sous forme écrite et une évaluation diagnostique orale par moi.
2. → À partager avec ton tuteur.

Pour mettre concrètement en place cette évaluation, voici comment on peut procéder :

Le questionnaire suivant est une auto-évaluation donnée aux apprenant(e)s après la lecture expressive du texte « Fiossi », faite par l'enseignant(e). Au dos de la feuille se trouve la bonne réponse : « un conte ». Le test est fait en temps limité (quelques minutes).

NOM DE L'APPRENANT(E) :

Ce texte est : (*coche la bonne réponse*)

- ☐ un portrait.
- ☐ une lettre.
- ☐ un conte.
- ☐ une affiche.
- ☐ un article de journal.

Après avoir corrigé (la réponse est au dos de la feuille) tu entoures : « Je sais » ou « Je ne sais pas ».

Quand ce test est effectué, les feuilles sont relevées. Les résultats sont rapidement évalués. L'enseignant(e) relit le texte et valide la bonne réponse auprès des apprenant(e)s. Il demande ensuite pourquoi c'est un conte et pas une lettre, pas un article de journal, etc. C'est dans cette discussion qu'il essaie d'interroger les apprenant(e)s qui n'ont pas su répondre au test afin d'évaluer l'étape qui leur manque pour reconnaître un conte.

3. Cette évaluation a une fonction non seulement de repérage des apprenant(e)s les plus en difficulté, mais elle permet aussi d'établir des ponts entre l'évaluation écrite individuelle et orale collective, et de ce point de vue, elle est importante puisqu'elle établit la véritable dynamique à mettre en œuvre dans la classe entre activités d'expressions orale et écrite.

► **Exercice 3** : Établir des critères de mesure et recueillir des éléments à apprécier

Voici un exemple de grille auto-évaluative de la démarche de lecture.

NOM :

Date :

■ **Avant la lecture**

1. Que sais-je déjà sur le sujet ? Est-ce que je connais une histoire semblable à celle-ci ?
2. Est-ce que j'essaie de prévoir ce que je vais trouver dans le texte ? Est-ce que j'utilise des indices (titres, intertitres, illustrations...) pour m'aider à prévoir le contenu du texte ?

■ **Pendant la lecture**

3. Est-ce que j'essaie de prévoir ce qui va arriver dans le texte ?
4. Est-ce que je visualise ce qui est raconté ?
5. Est-ce que je comprends ce que je lis ?
6. Quand je ne comprends pas, est-ce que j'essaie de trouver des solutions, c'est-à-dire relire, continuer à lire, etc. ?
7. Est-ce que je demande de l'aide quand j'en ai besoin ?

Voici une grille plus complète qui peut être faite en co-évaluation ou par l'enseignant(e) :

GRILLE D'APPRÉCIATION

Nom de l'apprenant(e) ou du groupe d'apprenant(e)s :

Critères	Oui	Non
1. L'apprenant(e) tire bénéfice de la lecture expressive de l'enseignant(e). (C1)	☐	☐
2. L'apprenant(e) est capable de mobiliser ce qu'il/elle sait sur le récit/conte. (C2)	☐	☐
3. L'apprenant(e) sait identifier la structure narrative du conte en 4 temps. (C2/C3)	☐	☐
4. L'apprenant(e) sait identifier la place et la structure du titre. (C2/C3)	☐	☐

Critères	Oui	Non
5. L'apprenant(e) sait repérer le ou les personnages principaux. (C3)	☐	☐
6. L'apprenant(e) sait repérer les phases de récit et de dialogues grâce aux indices textuels (ponctuation, pronoms, temps). (C3)	☐	☐
7. L'apprenant(e) a acquis des mots de vocabulaire nouveaux. (C3)	☐	☐
8. L'apprenant(e) sait lire en respectant la ponctuation et les liaisons obligatoires. (C2/C3/C4)	☐	☐
9. L'apprenant(e) peut faire une lecture expressive du texte. (C4)	☐	☐
10. L'apprenant(e) prend du plaisir à lire. (C4)	☐	☐

Voici un autre exemple possible de grille d'appréciation du processus de lecture qui évalue plus nettement les stratégies de compréhension mises en place par l'apprenant(e) :

L'apprenant(e)	++ souvent	+ parfois	- jamais
1. est capable de préciser son intention de lecture.			
2. établit des liens entre ce qu'il/elle lit et ses connaissances pour mieux comprendre le sens d'un texte.			
3. essaie d'anticiper la suite des histoires qu'il/elle lit.			
4. s'appuie sur le contexte pour déduire la signification des mots dont il/elle ignore le sens.			
5. relit les passages dont il/elle ne comprend pas le sens du premier coup.			
6. sollicite au besoin l'aide de l'enseignant(e) ou d'autres personnes.			
7. est capable de repérer et comprendre les dialogues dans le récit.			
8. est en mesure de prendre des notes ou de dessiner des schémas pour mieux comprendre ce qu'il/elle lit.			

► **Exercice 4 : Savoir produire une appréciation**

→ À partager avec ton tuteur.

OBJECTIF : Comprendre un conte, devenir un lecteur autonome.

FICHE D'APPRÉCIATION DE L'ACTIVITÉ « FIOSSI »

Peut lire de manière expressive le conte	Oui	Non
Toute la classe	☐	☐
La moitié de la classe	☐	☐
Un quart de la classe	☐	☐
Entre 1 et 6-7 apprenant(e)s	☐	☐

Peut identifier les structures globales du conte	Oui	Non
Toute la classe	☐	☐
La moitié de la classe	☐	☐
Un quart de la classe	☐	☐
Entre 1 et 6-7 apprenant(e)s	☐	☐

Peut identifier les structures linguistiques fines du conte	Oui	Non
Toute la classe	☐	☐
La moitié de la classe	☐	☐
Un quart de la classe	☐	☐
Entre 1 et 6-7 apprenant(e)s	☐	☐

► **Exercice 5 : Prendre une décision corrective**

→ À partager avec ton tuteur.

On voit à partir de la fiche d'appréciation que des entrevues avec certains apprenant(e)s seront absolument nécessaires pour identifier la ou les sources des difficultés. Tu pourras ainsi être amené(e) à continuer le travail sur le récit/conte en mettant sur pied des activités de groupe qui pourront aider les apprenant(e)s les plus faibles à progresser.

■ Activité 4 : Évaluer la compétence d'écriture

► Exercice 1 : Situe-toi dans ton apprentissage

1. Il s'agit d'un extrait d'article de journal.
2. Présence d'un titre, d'un chapeau, d'un nom de journal, d'une date.
3. → À partager avec ton tuteur. Attention, le résumé et le compte rendu n'ont ni la même forme, ni la même fonction.

► Exercice 2 : Savoir définir et communiquer des objectifs à atteindre

PROJET D'ÉCRITURE : « *Écrire un compte rendu de l'article de journal en l'adaptant au destinataire* ».

1. Objectifs :

- définir un destinataire du CR et les conséquences de ce choix sur le CR ;
- déterminer les éléments du texte de base à synthétiser et à transformer ;
- déterminer les formes linguistiques nécessaires à la réalisation du CR, écriture/réécriture du CR.

2. Voici comment tu peux planifier tes évaluations en fonction des objectifs visés :

Modalité	Diagnostic	TYPE Formative	Sommative
Auto-évaluation	Repère structure article SF/QÉ		
Co-évaluation		Identification destinataire + caractéristiques influençant le CR SS + SF + CT/GD Déterminer éléments du texte à synthétiser ou transformer SS + SF + CT/GD Déterminer formes linguistiques pour écriture (forme énonciative) CR SS, SF/GD	
Évaluation par l'enseignant(e)		Écriture/réécriture du CR SF, CT (GA)	Nouveau CR à partir d'un autre article SF

3. Intentions à évaluer : savoirs scolaires (SS), savoir-faire (SF), compétences transversales (CT).

4. Outils d'évaluation : grille descriptive (GD), questionnaires écrits (QÉ), grille d'appréciation (GA).

► **Exercice 3 :** Établir des critères de mesure et recueillir des éléments à apprécier

Critères	Oui	Non
1. A défini son destinataire avec ses caractéristiques. C1	☐	☐
2. A repéré la structure de l'article. C2	☐	☐
3. A déterminé les éléments à synthétiser. C2/C3	☐	☐
4. A repéré les éléments linguistiques à transformer. C2/C3	☐	☐
5. A déterminé la forme énonciative de son CR. C1/C2/C3	☐	☐
6. A respecté le format du CR. C1/C2/C3	☐	☐
7. S'est engagé dans la réécriture en tenant compte des conseils de l'enseignant(e). C4	☐	☐

► **Exercice 4 :** Savoir produire une appréciation

→ À partager avec ton tuteur.

Tu as dû comprendre que les corrigés n'étaient que des exemples, pas des modèles, c'est pourquoi ici nous pensons que tu peux être en mesure avec tes collègues et ton tuteur de fournir une grille adaptée.

► **Exercice 5 :** Prendre une décision corrective

→ À partager avec ton tuteur.

BILAN

► 1. Détaille tes acquis, en termes de...

■ savoirs :

.....

.....

.....

.....

.....

■ savoir-faire :

.....

.....

.....

.....

.....

► 2. Au terme de cette séquence, tu peux dire que tu comprends l'intérêt d'une évaluation organisée et cohérente pour tes apprenant(e)s : *(entoure ce qui te paraît juste)*

Oui + / – Non

► 3. Au terme de cette séquence, tu peux dire que tu t'es approprié la démarche d'évaluation : *(entoure ce qui te paraît juste)*

Oui + / – Non

► 4. Au terme de cette séquence, tu peux dire que tu peux construire des outils d'évaluation appropriés : *(entoure ce qui te paraît juste)*

Oui + / – Non

► 5. Comment penses-tu réinvestir tes acquis ?

.....

.....

.....

.....

.....

- 6. Quelles difficultés as-tu rencontrées ? Essaie de les classer (savoir/organisation/travail d'équipe/temps, etc.).

.....

.....

.....

.....

.....

- 7. Si tu les as surmontées, de quelle manière ?

.....

.....

.....

.....

.....

Séquence 2

PROGRESSER DANS LES APPRENTISSAGES EN GRANDS GROUPES

CONSTAT

Du début du xx^e siècle à ce jour, le Bénin¹ a connu une croissance démographique à la fois rapide et continue.

Ainsi, la population du pays est passée de 2 300 000 habitant(e)s environ en 1961 à près de 12 506 347 habitant(e)s en 2021.

Il en résulte pour le secteur de l'éducation la pression d'une forte demande. En effet, en plus d'un taux d'accroissement démographique d'au moins 3 %, la suppression des frais de scolarité dans l'enseignement primaire en 2006 a conduit à une forte augmentation de la fréquentation scolaire. Avec un taux de scolarisation de 103,36 % chez les filles et 112,21 % chez les garçons (Ministère des Enseignements Maternel et Primaire, 2022), presque tous les enfants en âge d'aller à l'école sont scolarisés.

Par ailleurs, la politique de construction d'infrastructures scolaires et de recrutement d'enseignant(e)s n'a pas suivi ces croissances à un rythme proportionnel. Cela a accru les effectifs dans les salles de classe et rendu d'autant plus difficile la tâche des enseignant(e)s qui, de plus en plus, sont confronté(e)s à un double problème : celui de la massification (les effectifs sont pléthoriques) et celui de la grande hétérogénéité des classes (les apprenant(e)s ont des niveaux très différents).

Il résulte de cet état de choses que, parmi les problèmes auxquels se trouve confronté le système éducatif béninois, figure en bonne place l'organisation des apprentissages et l'évaluation des acquis des apprenant(e)s dans les classes à grands groupes, communément appelées classes à effectifs pléthoriques.

La présente séquence se propose donc de t'aider à faire face à cette réalité qui est de plus en plus courante sur le terrain. Elle est en lien direct avec la précédente qui a été consacrée à l'évaluation pédagogique, dans la mesure où c'est précisément dans la progression et la gestion de l'évaluation formative² que réside le problème majeur de ceux/celles qui sont confronté(e)s à cette réalité pédagogique.

¹ Après avoir été désigné comme colonie du Dahomey pendant la période coloniale, puis comme République du Dahomey, le pays est devenu République populaire du Bénin en 1975 et République du Bénin depuis 1990.

² Il s'agit en fait du type d'évaluation qui a pour fonction la régulation des apprentissages.

OBJECTIFS

Cette séquence vise à te permettre :

- d'exprimer ton expérience dans le domaine de la gestion des grands groupes (les problèmes auxquels tu as été confronté et les solutions que tu as trouvées, ainsi que les problèmes que tu n'as pas encore pu résoudre) et tes besoins de formation pour être plus performant(e) ;
- d'appréhender les notions-clés liées à la gestion des grands groupes dans un contexte d'enseignement-apprentissage ;
- de proposer des pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la progression des apprentissages dans les classes à grands groupes ;
- d'enrichir tes acquis en termes d'informations et de pratiques pédagogiques nécessaires pour assurer une gestion à la fois efficace et efficiente des grands groupes.

RÉSULTATS ATTENDUS

Après l'exploitation de cette séquence, les enseignant(e)s :

- ont fait part de leur expérience dans le domaine de la gestion des grands groupes et de leur besoin de formation ;
- se sont approprié les notions-clés liées à la gestion des grands groupes dans un contexte d'enseignement-apprentissage ;
- ont recensé des pratiques d'enseignement et d'apprentissage favorables aux apprentissages dans les classes à grands groupes ;
- ont renforcé leurs connaissances en termes d'informations et de pratiques pédagogiques nécessaires pour une gestion à la fois efficace et efficiente des grands groupes.

STRATÉGIE

Pour atteindre les objectifs visés, tu utiliseras la stratégie suivante :

- ❶ *brainstorming* (remue-méninges) ;
- ❷ recherche documentaire ;
- ❸ travail coopératif.

DIAGNOSTIC

► Autotest 1 : L'idée de grand groupe

CONSIGNE : Parmi les propositions suivantes, coches-en deux qui te paraissent justes.

On parle de grand groupe quand :

- ☐ 1. l'effectif des apprenant(e)s, dans une classe, atteint 50.
- ☐ 2. une salle de classe n'arrive pas à contenir tous/toutes les apprenant(e)s.
- ☐ 3. l'effectif des apprenant(e)s, dans une classe, dépasse 60.
- ☐ 4. un groupe de 50 élèves occupe une salle prévue pour 30 élèves.

► Autotest 2 : Critère essentiel de répartition des apprenant(e)s en sous-groupes dans une classe à grand groupe

CONSIGNE : Coche la case qui correspond à la proposition juste.

Pour enseigner efficacement dans une classe à effectif pléthorique il faut, dès le début :

- ☐ 1. former les sous-groupes à partir de la répartition spatiale des apprenant(e)s autour des tables déjà disposées dans la classe.
- ☐ 2. répartir les apprenant(e)s en sous-groupes selon leur niveau de performance (les plus forts ensemble, les moyennement forts ensemble, les moins forts ensemble).
- ☐ 3. procéder à une évaluation diagnostique avant de répartir les apprenant(e)s en sous-groupes selon les objectifs qu'on s'est fixés.
- ☐ 4. laisser chaque apprenant(e) intégrer le sous-groupe qui lui plaît et harmoniser ensuite, en fonction du niveau de performance de chaque membre.
- ☐ 5. répartir au hasard les apprenant(e)s dans les sous-groupes.

► Autotest 3 : Sédentarité ou mobilité des apprenant(e)s au sein des sous-groupes constitués

CONSIGNE : Coche l'énoncé juste.

- ☐ 1. Les sous-groupes constitués restent inchangés pour toute l'année.
- ☐ 2. Les sous-groupes constitués sont renouvelés en fonction des activités et de leur durée d'existence.
- ☐ 3. Les groupes sont constitués au début de chaque activité.

► **Autotest 4 : La progression dans les apprentissages**

CONSIGNE : Parmi les propositions suivantes, coche celle qui est la plus juste.

- ☐ 1. Les petits groupes favorisent les apprentissages parce que chacun y travaille de manière individuelle.
- ☐ 2. La progression des apprenant(e)s dans un groupe, quel qu'il soit, est liée à la richesse et à la variété des interactions entre les trois pôles que constituent les apprenant(e)s, l'enseignant(e) et les objets d'apprentissage.
- ☐ 3. Les petits groupes favorisent les apprentissages parce qu'ils permettent à chaque élève d'interagir sur ses pairs quel que soit l'effectif de la classe.
- ☐ 4. Pour progresser en grands groupes, il faut que les apprenant(e)s travaillent de manière individuelle dans les sous-groupes.

► **Autotest 5 : La notion de pédagogie différenciée**

CONSIGNE : Coche la case qui correspond à la proposition juste.

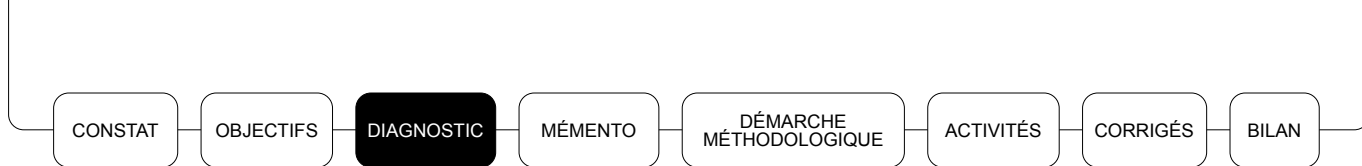
La pédagogie différenciée, c'est :

- ☐ 1. une technique de gestion des différences dans la classe (âge, sexe, niveaux, styles) dans un enseignement classique.
- ☐ 2. une approche particulière de l'enseignement qui s'adresse à tout type de classes et d'apprenant(e)s.
- ☐ 3. une technique de gestion des grands groupes.

► **Autotest 6 : La gestion efficace du groupe-classe**

CONSIGNE : Pour chaque proposition, coche Oui ou Non.

	Oui	Non
L'interaction au sein des groupes de travail constitue une perte certaine de temps.	☐	☐
L'enseignement magistral dans une classe à effectif pléthorique permet de gagner du temps.	☐	☐
L'interaction au sein des groupes favorise plusieurs types d'apprentissages en classe.	☐	☐
L'enseignement magistral permet un meilleur apprentissage dans une classe pléthorique.	☐	☐



À PROPOS DE L'AUTO-ÉVALUATION

Si tu as pu répondre à toutes ou à presque toutes les questions, c'est bien, tu as déjà des acquis.

La lecture de cette séquence te permettra de renforcer ce que tu connais déjà. Si tu as eu beaucoup de difficultés à répondre aux questions, lis attentivement la présente séquence pour progresser.

MÉMENTO

Dans cette rubrique, nous allons examiner les caractéristiques des grands groupes dans le contexte scolaire béninois et découvrir leurs implications en matière d'enseignement-apprentissage. Il ne s'agit pas ici de « légitimer » les grands groupes d'un point de vue institutionnel, mais plutôt d'explorer avec toi les ressources qui, dans un tel contexte, pourront te permettre d'améliorer les conditions d'enseignement-apprentissage dans ta classe, l'efficacité de tes interventions pédagogiques et les performances de tes élèves. Il ne s'agit nullement de recettes à appliquer mécaniquement, mais de stratégies variées à adapter à ta classe en fonction des différentes situations que tu rencontres et des paramètres que tu es seul(e) à bien connaître.

1. LA QUESTION DES GRANDS GROUPES EST ANCIENNE

Il est important de retenir que la problématique des grands groupes ne date pas d'aujourd'hui dans le système éducatif béninois, où elle est récurrente. Elle n'est pas non plus propre au Bénin, car elle a traversé, tout au long du XIX^e siècle, beaucoup de systèmes scolaires dont ceux d'Europe. Sur les continents asiatique et africain, cette question est surtout consécutive aux mouvements de scolarisation et d'alphabétisation générés par l'UNESCO en direction du « Tiers-Monde », à partir de 1947, dans ce qu'on a appelé à l'époque « l'éducation de base ». Cette problématique est donc commune à de nombreux systèmes éducatifs africains où elle est aussi régulièrement déplorée depuis 1984. Elle est décriée aussi bien dans l'enseignement primaire que dans les enseignements secondaire et supérieur.

2. LES GRANDS GROUPES DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE BÉNINOIS

Au Bénin, et au regard des textes officiels en vigueur, on ne commence à parler de grand groupe ou d'effectif pléthorique dans une classe que lorsque le nombre total des apprenant(e)s de cette classe dépasse 50 (norme École de Qualité Fondamentale). Il existe donc plusieurs catégories de classes à grands groupes ou à effectifs pléthoriques. C'est ainsi que l'on distingue les classes à effectif élevé, c'est-à-dire entre 50 et 75 apprenant(e)s, et les classes à effectif très élevé, c'est-à-dire à partir de 76 apprenant(e)s. Certaines classes ont même plus de 150 apprenant(e)s.

Depuis le début de ta carrière, tu as certainement dû t'habituer, sur le tas et tant bien que mal, à une ou à plusieurs formes de gestion des grands groupes.

Tu as sans doute appris, d'une manière ou d'une autre, à constituer des sous-groupes dans ta classe. Mais cela ne saurait suffire et il est nécessaire d'aller plus loin qu'une simple gestion spatiale de la classe.

3. LES CONTRAINTES ET LES ATOUTS DU GRAND GROUPE

Examinons ensemble les caractéristiques du grand groupe en termes didactiques, c'est-à-dire dans la progression des apprentissages, l'articulation des compétences (oral/écrit) et l'évaluation, ainsi qu'en termes pédagogiques, c'est-à-dire dans la gestion des relations : enseignant(e) → apprenant(e)s, apprenant(e)s → apprenant(e)s et apprenant(e)s → enseignant(e).

3.1 Quelles sont les principales difficultés liées aux grands groupes ?

Les principales difficultés rencontrées par l'enseignant(e) dans la gestion des grands groupes peuvent être regroupées autour des quatre axes suivants :

❶ **L'inadaptation des programmes à toutes les catégories d'apprenant(e)s, ceux/celles-ci provenant de divers milieux et possédant des vécus et des niveaux d'instruction très différents.**

Le problème, déjà complexe dans une classe à effectif réduit ou à groupe « normal » et où on trouve forcément de grandes disparités entre apprenant(e)s, est décuplé par la problématique du grand groupe. Ce constat d'hétérogénéité dans la classe doit amener les enseignant(e)s à évaluer non pas seulement les niveaux de performance de leurs apprenant(e)s, mais aussi les besoins de ceux/celles-ci pour progresser, même dans des classes non pléthoriques. Ici, ce n'est donc pas un problème qui est généré par le grand groupe, mais il y est fortement accentué. Cela signifie donc que le grand groupe révèle une difficulté récurrente de l'enseignement collectif. L'enseignant(e) qui n'est pas bien averti(e) ne suit souvent que le rythme des plus fort(e)s. Cela pénalise et décourage les moins fort(e)s. La solution qui consiste à gérer la classe uniquement au niveau spatial ou pédagogique (on fait des groupes de niveau et/ou on fait des groupes mixtes) n'est pas suffisante. Dans la pratique, il est nécessaire de constituer des groupes de besoin, c'est-à-dire qu'il faut tenir compte des niveaux de maîtrise, des performances des apprenant(e)s et des difficultés qu'ils rencontrent pour le faire. Il faut donc intervenir au niveau didactique en introduisant des tâches, des activités et des stratégies. Cette précaution engendrera, à coup sûr, des progressions significatives.

❷ **La difficulté de l'enseignant(e) à impliquer, convenablement, chaque apprenant(e) dans les différentes activités de la classe**

Cette difficulté pédagogique repose sur une idée didactique forte : chacun(e) doit pouvoir s'impliquer dans les activités de la classe pour progresser et la taille du groupe ne

doit pas représenter un obstacle. Dans ce cas, on comprend que le grand groupe ne doit pas amener l'enseignant(e), par fatalité, à adopter une position « magistrale » ou frontale avec ses apprenant(e)s. Or, c'est précisément ce qu'on observe dans la pratique car, plus le groupe est important, plus la relation pédagogique est frontale, créant ainsi un obstacle complémentaire à l'implication de tous les apprenant(e)s.

❸ La difficulté à évaluer objectivement et efficacement le parcours de chaque apprenant(e)

Cette difficulté n'est pas forcément liée au grand groupe, mais elle est révélée fortement par le grand groupe, car, nous l'avons vu dans la première séquence, la tendance au Bénin est de restreindre pratiquement toutes les dimensions de l'évaluation à la seule évaluation sommative si l'enseignant(e) s'inscrit dans l'approche par objectifs ou certificative s'il/elle s'inscrit dans l'approche par compétences. Or, ce type d'évaluation employé exclusivement ne représente pas une évaluation objective du travail des apprenant(e)s. C'est en passant par une véritable réflexion et une formation sur l'évaluation qu'ensuite on peut la transposer dans le cadre des grands groupes. C'est donc vers une position didactique et pédagogique cohérente que doit pousser le grand groupe. Il ne peut donc y être question que de gestion de l'espace classe ou de gestion des différences dans la classe.

❹ L'impossibilité d'apprécier régulièrement les productions des apprenant(e)s

Effectivement, dans une démarche d'évaluation formative, cette appréciation régulière est nécessaire. Dans un grand groupe, elle implique donc des dispositions pédagogiques particulières pour y répondre de manière efficace.

3.2 Quels sont les atouts didactiques et pédagogiques des grands groupes ?

❶ La richesse de personnalités, la diversité des expériences vécues par les uns et les autres, des manières de faire et d'apprendre, la richesse culturelle et linguistique...

Cette grande diversité constitue un atout essentiel pour induire des interactions entre apprenant(e)s. La manière d'en tirer parti dans le regroupement des apprenant(e)s et dans la variation des styles d'intervention pédagogique doit correspondre à des choix conscients de la part des enseignant(e)s. L'intérêt de cette grande diversité, c'est qu'elle autorise une grande variété de regroupements et de styles d'interventions. Donc, plus le groupe est divers, plus sa mobilité interne doit être forte pour en valoriser tout le potentiel disponible. Évidemment, la mobilité doit répondre à des critères didactiques (des objectifs précis) et/ou des critères pédagogiques (la gestion des relations dans la classe). Par ailleurs, une activité comme celle consacrée aux remue-méninges qui

consiste à partir d'un thème, d'un mot-clé à laisser surgir ce qui vient à l'idée des apprenant(e)s et ensuite d'en faire le tri, permet de fonctionner en grand groupe et permet d'exprimer toute la richesse du groupe.

❷ Le potentiel pédagogique

Le grand groupe permet des exploitations pédagogiques variées et nécessite la mise en place de rythmes d'apprentissage incluant des pauses et des mobilités à l'intérieur de chaque sous-groupe et entre les sous-groupes.

❸ L'apprentissage de l'autonomie et de la démocratie

Le grand groupe permet effectivement un positionnement individuel dans un sous-groupe. Si les enseignant(e)s les organisent, les grands groupes permettent la découverte et l'acceptation de la différence (de point de vue, de manière d'être, de manière de dire) dans les interactions, la co-construction des connaissances (on construit ensemble des savoirs, les savoir-faire et les savoir-être), ainsi que l'affirmation des individualités dans chaque groupe.

❹ La mise en confiance des apprenant(e)s

Un grand groupe bien géré offre un climat de travail approprié à tous/toutes les apprenant(e)s en général et, en particulier, à ceux/celles qui étaient les moins en confiance au départ et à qui il permet de gérer au mieux leur anxiété. Le sous-groupe constitue alors une médiation intéressante avec chacun(e) des membres du groupe, avec le groupe entier et avec l'enseignant(e).

Comme tu le constates maintenant et comme tu l'as sans doute régulièrement remarqué dans les différentes classes dont tu as eu la charge depuis le début de ta carrière, le grand groupe n'a pas que des contraintes, il présente aussi quelques atouts. C'est dans la manière de te situer comme enseignant(e) face à tes apprenant(e)s et face à ce que tu enseignes que résident les difficultés et/ou les facilités.

Nous pouvons déjà dégager quelques points importants de cette première réflexion :

- les grands groupes posent de nombreuses difficultés qui, contrairement aux idées reçues, sont tout aussi présentes dans les classes à effectifs limités ;
- les acteurs de l'enseignement primaire ont trop souvent tendance à polariser l'attention sur les aspects négatifs des classes à grands groupes et les contraintes qui y sont liés à et à passer sous silence les atouts et la richesse qui constituent leur face cachée.

3.3 Que faut-il retenir ?

Ce qu'il convient de retenir peut être regroupé autour de six axes récapitulés ci-dessous.

- Le plus souvent, la bonne gestion des grands groupes ne saurait se faire sans une répartition judicieuse des apprenant(e)s en sous-groupes de travail. Pour être efficace, cette répartition doit répondre aux besoins qui sous-tendent les objectifs que tu as définis, que tu vises et qui t'amènent à constituer ces sous-groupes.
- La gestion des grands groupes est contraignante en temps, car à cause du nombre élevé d'apprenant(e)s, les différentes activités à mener prennent plus de temps et il faut pourtant trouver les voies et moyens appropriés pour susciter et garder en éveil, tout au long du processus d'enseignement-apprentissage, l'attention des apprenant(e)s.
- La gestion des grands groupes doit mettre en confiance tous/toutes les apprenant(e)s en général, et les plus timides en particulier.
- La gestion des grands groupes ne doit pas être rigide et encore moins, figée.
- La gestion des grands groupes doit permettre aux apprenant(e)s d'accepter et de valoriser ce qui les différencie les uns des autres (personnalité, expérience, atouts, contraintes, difficultés...).
- La gestion des grands groupes doit assurer la progression de chaque membre et de tous les membres du groupe-classe.

4. LES CHOIX DIDACTIQUES AU SERVICE DE LA PÉDAGOGIE DES GRANDS GROUPES

Sur Internet, à l'aide d'un moteur de recherche comme Google entre autres, tu peux facilement te rendre compte qu'il y a de nombreuses pages qui traitent de ce thème, en Afrique d'abord et dans le domaine universitaire au Canada et en Europe. Tous les auteurs des différents textes consacrés à ce sujet mettent en exergue d'une part l'importance de la formation et des capacités de toutes les catégories d'acteurs de l'enseignement (inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école et enseignant(e)s), et d'autre part, celle des performances pédagogiques et didactiques de l'enseignant(e) en situation réelle de classe, pour répondre aux diverses exigences et contraintes qui sont décuplées par le phénomène de grand groupe. C'est pourquoi il est important d'insister sur le fait que c'est bien la gestion didactique (les choix théoriques et méthodologiques que tu fais, ainsi que les pratiques pédagogiques que tu mets en œuvre dans ta classe) qui doit permettre une meilleure pédagogie des grands groupes (leur application concrète dans la classe).

La question cardinale à laquelle il convient de répondre à ce niveau est de ce sur quoi doit reposer cette gestion didactique.

Dans le mémento de la séquence précédente, nous avons déjà évoqué des points essentiels à propos de l'évaluation formative.

Relis-les en détail avant de continuer la lecture de ce mémento, car les principaux principes didactiques résident dans cette approche : la co-construction des savoirs dans des interactions langagières qui prennent place dans des activités et qui respectent les différences des apprenant(e)s, tout en assurant leur cheminement vers des objectifs communs clairement définis par l'enseignant(e) et partagés avec les apprenant(e)s (contrat pédagogique).

Mais, qu'est-ce que cela signifie concrètement ?

4.1 Collaboration, projet, différenciation des parcours

La *co-construction des connaissances* est un processus qui ne se met en place que lorsque les échanges sont nombreux, variés et mutuellement enrichissants entre :

- l'enseignant(e) et ses apprenant(e)s ;
- les apprenant(e)s et leur enseignant(e) ;
- chaque apprenant(e) et les autres apprenant(e)s (ses pairs).

Ces trois dimensions sont nécessaires, voire indispensables. La scission du grand groupe en sous-groupes fonctionnels est donc idéale pour favoriser ce processus d'apprentissage *collaboratif*. La collaboration précise ce qu'est concrètement la co-construction des connaissances, ce qui signifie que le travail s'élabore en commun. Il ne s'agit pas de se contenter de l'enseignement du type frontal qui est trop souvent considéré, à tort, comme un style de travail collectif, ni de la variation mécanique des modalités de fonctionnement du groupe-classe (1. travail individuel ; 2. travail au sein des sous-groupes ; 3. travail en plénière au niveau du groupe-classe) qui est organisée de manière mécanique dans la plupart des classes au Bénin depuis plusieurs années.

Pour que la collaboration soit effective et fructueuse, il est indispensable :

- de démarrer chaque séquence en organisant une plage de travail individuel qui offre à chaque apprenant(e) l'occasion de mener des activités d'apprentissage ;
- d'organiser en un deuxième temps un échange, et au besoin une confrontation des trouvailles et des points de vue individuels au sein des sous-groupes respectifs ;
- d'organiser en un troisième temps une synthèse à travers la confrontation entre les sous-groupes réunis en plénière, des trouvailles et des points de vues de chacun d'eux.

Pour que cette collaboration prenne pleinement tout son sens, il est important de préciser qu'elle doit viser des *objectifs précis et clairement définis*, et que sa mise en œuvre doit accorder au déroulement de chacune des trois étapes, le temps requis pour un travail effectif et fructueux. Dans la question posée par les grands groupes, on ne comprend d'autant mieux ce qui se fait que lorsque les objectifs visés sont tournés vers un *projet commun*. Lorsque cette condition est remplie, cela permet à chacun des membres d'un groupe-classe donné d'avoir sa place dans cet espace pédagogique et surtout de s'impliquer activement dans les différentes activités d'apprentissage qui y sont organisées.

Cela offre à l'enseignant(e) la possibilité réelle de créer des parcours différenciés dans la progression. Souviens-toi que nous avons déjà abordé la question des projets dans le module 3, à propos de l'immersion en français, et aussi dans le module 4, quand nous avons parlé des projets de lecture et d'écriture. Le projet n'est donc déterminé, ni dans les compétences à développer, ni dans son format.

La *pédagogie différenciée* permet aussi de répondre concrètement à la dynamique créée par les grands groupes, car elle permet d'individualiser les apprentissages, en reconnaissant à chaque apprenant(e) ou groupes d'apprenant(e)s une personnalité propre et des attitudes personnelles face à l'apprentissage.

Selon David Ngamassu, l'objectif principal de la pédagogie différenciée est « la réduction des échecs scolaires, en tenant compte de l'hétérogénéité du groupe-classe et en adaptant l'enseignement et l'évaluation aux conditions spécifiques de chaque apprenant(e) ou de chaque groupe d'apprenant(e)s, c'est-à-dire en mettant en place des processus qui permettent de débloquer chez eux le désir d'apprendre, de trouver chacun sa propre voie d'accès au savoir, en un mot, d'améliorer les relations entre enseigné(e)s et enseignant(e)s. La différenciation de l'action pédagogique est le résultat de la reconnaissance de la responsabilité fondamentale du dysfonctionnement du système scolaire dans l'échec des apprenant(e)s [...] ».

Ainsi, la pédagogie différenciée peut être l'une des solutions possibles au problème des classes à effectif élevé, dans la mesure où elle permet une distribution des rôles et une diversité des stratégies au sein du groupe-classe, offrant ainsi à l'enseignant(e) l'opportunité de rompre l'immobilisme traditionnel des structures organisationnelles classiques³. » Actuellement, les recherches dans ce domaine⁴ permettent de dire que différenciation n'égale pas forcément individualisation (la classe reste importante), et qu'il est profitable pour les apprenant(e)s que soient constitués des « groupes de besoins » et non pas des « groupes de niveaux ».

Les groupes de niveaux ont tendance à être fixes et fonctionnent dans toutes les activités, alors que les groupes de besoin peuvent être ponctuels dans une activité même et sont très souples et mobiles, comme les besoins des apprenant(e)s.

Au Bénin, les programmes officiels, généralement découpés en séquences rigides, imposent des délais à respecter. Ces programmes sont également ponctués d'évaluations dont l'organisation dépend très souvent d'instances externes qui s'imposent à l'enseignant(e). Cet état de choses ne permet pas à celui-ci de mettre en œuvre une véritable pédagogie différenciée, alors que cette formule pédagogique est très bien adaptée au grand groupe et est de nature à faciliter l'organisation et le déroulement d'un grand nombre d'activités dans ces programmes.

3 Article en ligne « Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun », publié en juillet 2005, à consulter sur : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=338>

4 Philippe Perrenoud, *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur, 2008.

4.2 Gestion de la progression dans les grands groupes : la spirale et l'erreur

La *progression* dans les grands groupes doit reposer sur le même principe que dans les autres types de groupe : elle doit être *spiralaire*. Cette image de la spirale est assez facile à comprendre et repose sur l'idée que la construction des connaissances s'opère toujours à partir du déjà connu vers l'inconnu (l'objet d'apprentissage) et, autant que faire se peut, du simple au complexe.

Cette progression de bon sens ne saurait être le fruit de l'improvisation et impose à l'enseignant(e) de :

- bien préparer ses activités de classe en les articulant correctement les unes aux autres ;
- organiser régulièrement des évaluations diagnostiques, des rappels systématiques, des évaluations de régulation des apprentissages et des bilans périodiques. En effet, parfois et souvent d'une séance sur l'autre du cycle primaire, ces différentes activités sont indispensables pour des enfants dont la mémoire est en construction.

Cette progression, centrée sur les apprenant(e)s et qualifiée de spiralaire, nous ramène aussi à la question du statut et du *traitement de l'erreur* que nous avons déjà abordée dans le mémento de la séquence 1 du module 3. Avant de continuer, nous t'engageons à aller relire ce passage de la séquence 1 du module 3.

Maintenant que tu tends vers la fin de cette formation, tu comprends sans doute mieux l'importance d'une réflexion sur le statut de l'erreur et son traitement. Les groupes de besoins, dont nous venons de parler, peuvent être mis en place après un repérage des erreurs des apprenant(e)s dans une séquence d'apprentissage donnée. Pour repérer au mieux les erreurs, nous avons donc besoin d'une « typologie », c'est-à-dire un *classement des erreurs*. Cette typologie peut faciliter le travail d'analyse de ces erreurs : elle te permet de différencier plus facilement les difficultés en présence et, par voie de conséquence, de créer des parcours mieux adaptés aux différents groupes de besoin.

L'*évaluation diagnostique* permet de repérer des erreurs en début de séquence, mais l'*évaluation formative/évaluation de régulation* est aussi bien adaptée, puisqu'elle met les apprenant(e)s en situation dynamique et révèle ainsi leurs acquis et leurs difficultés en cours d'apprentissage. L'enseignement est ainsi régulièrement réajusté aux besoins des apprenant(e)s qui se différencient dans leurs parcours. Seule l'*évaluation sommative* (si l'enseignant(e) est dans la logique de la pédagogie par objectifs communément appelée PPO) ou l'*évaluation certificative* (s'il/elle est dans la logique de l'approche par compétence communément appelée APC) ont pour fonction de sanctionner véritablement l'erreur.

Nous te proposons ici de réfléchir à la typologie que propose Jean-Pierre Astolfi, dans un livre qui est considéré comme un classique dans ce domaine : *L'erreur, un outil pour enseigner*⁵.

⁵ Première édition, 1997, Paris, ESF éditeur.

Il distingue *huit types d'erreurs* dans l'apprentissage et les analyse en détail. Nous te proposons ici un tableau récapitulatif qui s'inspire largement de celui de J.-P. Astolfi (pp. 96-97).

Nous avons adapté cette typologie au contexte scolaire béninois.

Il est important de souligner à nouveau la complexité de ce contexte du fait de la présence du français (langue étrangère et langue d'enseignement dès l'école primaire où les échanges verbaux se font essentiellement jusqu'à présent dans cette langue) et la co-présence des langues maternelles.

TABLEAU SYNOPTIQUE : RÉCAPITULATION DES PRINCIPAUX TYPES D'ERREURS

Diagnostic	Remédiations
1. Erreurs relevant de la mauvaise compréhension des consignes orales et écrites (cf. module 5).	Pour l'enseignant(e) : reformulation/questionnement Pour l'apprenant(e) : travail sur la compréhension
2. Erreurs résultant d'habitudes ou de réflexes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes.	Pour l'enseignant(e) : ne pas enseigner que des savoirs qui favorisent les réflexes, être plus clair dans les intentions et objectifs (cf. séquence 1). Pour l'apprenant(e) : apprendre à vérifier sa démarche (auto-évaluation).
3. Erreurs témoignant des représentations ordinaires des apprenant(e)s (cf. la notion de sommet en mathématiques et en français courant).	Pour l'enseignant(e) : ▪ prise de conscience des enseignant(e)s, questionnement des apprenant(e)s/prise en compte des langues en présence ; ▪ faire comparer les opinions. Pour l'apprenant(e) : construction du sens grâce au questionnement guidé et aux échanges avec les autres, en recourant aussi aux dessins (cf. module 3). Exercices de remue-méninges intéressant pour les grands groupes.
4. Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées. Ex. : on peut savoir lire, mais si les textes sont trop difficiles, on ne les comprend pas...	Pour l'enseignant(e) : ▪ mieux gérer la progression spiralaire et n'introduire le nouveau que quand on est certain de la solidité des acquis précédents ; ▪ utiliser l'évaluation formative pour repérer les apprenant(e)s aux rythmes différents. Pour l'apprenant(e) : apprendre à mobiliser ses connaissances antérieures et, au besoin, à demander de l'aide.

Diagnostic**Remédiations**

5. Erreurs portant sur les démarches adoptées.

Pour l'enseignant(e) :

- favoriser plusieurs démarches dans une séquence et les comparer ;
- proposer des grilles descriptives aux apprenant(e)s (cf. séquence 1).

Pour l'apprenant(e) :

- apprendre à travailler avec une grille descriptive ;
- apprendre à s'auto-évaluer dans les démarches menant à un résultat donné.

6. Erreurs dues à une surcharge cognitive au cours de l'activité (fatigue, démotivation).

Pour l'enseignant(e) :

- adapter le temps des activités aux possibilités réelles des enfants en :
 - marquant des pauses dans le déroulement de chaque activité ;
 - en rappelant régulièrement les objectifs ;
 - évitant de multiplier les pôles de concentration et les objectifs au niveau d'une même activité (cf. livret 2).

Pour l'apprenant(e) : prendre conscience de ses limites. et apprendre à se concentrer.

7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline (transfert ou manque de...).

Pour l'enseignant(e) :

- expliciter avec les apprenant(e)s ces transferts quand ils ont lieu ou quand ils devraient avoir lieu (l'enseignant(e) du primaire a une position favorable de ce point de vue, il peut dire « ça, c'est en mathématiques, ça, c'est en orthographe », etc.) ;
- organiser des échanges entre les apprenant(e)s à travers la confrontation de leurs idées respectives et favoriser la métacognition. (cf. séquence 1)

Pour l'apprenant(e) : apprendre à se situer dans les disciplines de l'école avec des exercices transversaux (cf. module 5).

8. Erreurs causées par la complexité propre du contenu.

Pour l'enseignant(e) :

- évaluer régulièrement les acquis des apprenant(e)s quand une nouvelle séquence d'apprentissage débute car les apprenant(e)s ont tendance à généraliser ce qu'ils/elles savent, peut-être de manière erronée, aux nouveaux objets de savoirs ;
- rendre explicites toutes les composantes de ce processus.

Pour l'apprenant(e) : apprendre à s'auto-évaluer, et si nécessaire, à demander de l'aide.

Il est aisé de constater, à partir de ce tableau, que les erreurs doivent être hiérarchisées dans leur prise en compte et dans leur traitement, et que chaque type d'erreur appelle une remédiation appropriée qui implique aussi bien l'enseignant(e) que l'apprenant(e). Le grand groupe oblige l'enseignant(e) à de véritables prises de décision concernant les erreurs. Les interactions langagières dans les sous-groupes et avec l'enseignant(e) peuvent être de bons supports de remédiation.

5. SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE, QUELLES CONSÉQUENCES DOIT-ON TIRER DE CE QUI PRÉCÈDE ?

Nous venons de voir qu'une organisation efficace du grand groupe en sous-groupes exige des choix didactiques cohérents. Dans cette optique, il est nécessaire que tu te poses un certain nombre de questions et que tu y répondes.

Comment ces choix peuvent-ils apparaître concrètement, dans tes pratiques pédagogiques ? Quelle est l'implication pédagogique de ces choix ?

5.1 L'organisation de l'apprentissage collaboratif ou l'enseignement frontal ?

L'enseignement qui vise la progression de tous les apprenant(e)s repose, nous venons de le voir, sur des objectifs communs qui permettent la mise en place de parcours différenciés. Dans le style d'intervention pédagogique qu'on appelle communément l'enseignement frontal, l'enseignant(e) est constamment face à ses apprenant(e)s. Ce mode de fonctionnement du groupe-classe est peu propice à la dynamique des progressions différenciées abordées plus haut. En effet, il ne s'agit pas seulement d'une gestion de l'espace de la classe. Tu as sans doute bien compris que cela renvoie à des choix didactiques conséquents. La collaboration, qui permet la mise en place de situations d'apprentissage, s'oppose ici à l'enseignement frontal. Cela nous oblige à réfléchir sur la constitution des groupes de travail. Certaines activités peuvent cependant être menées avec le groupe-classe en entier : la technique communément désignée en français comme le « remue-méninges » ou le « *brainstorming* » en anglais, par exemple.

5.2 Comment constituer les groupes ?

Tu as sans doute une certaine habitude en la matière, car l'école béninoise t'a déjà amené à constituer des groupes. En effet, tu as certainement eu, au cours de ta formation initiale et depuis le début de ta carrière, à répartir les élèves d'une ou de plusieurs classes en groupes de travail. Nous te rappelons quatre grands critères de formation des groupes de

travail en classe (cette liste n'est ni limitative ni exhaustive). Nous avons emprunté, en l'adaptant au contexte béninois, le passage qui suit au *Livret 5 IFADEM-Burundi*, consacré à la séquence pédagogique.

■ Les groupes à dominante socio-affective

L'organisation de ce type de groupes vise l'intégration de certain(e)s apprenant(e)s (timides, isolé(e)s, exclu(e)s...) dans les groupes.

■ Les groupes qui focalisent l'attention sur l'entraide

Au sein de ce type de groupe, l'accent est mis sur le fait qu'un(e) apprenant(e) plus avancé(e) ou plus à l'aise aide celui qui éprouve des difficultés ou qui travaille moins vite. C'est ce qu'on appelle « pratique du monitorat ». Ce genre de groupes favorise les apprentissages et développe le sens du partage, mais il ne doit pas être la règle.

■ Les groupes qui focalisent l'attention sur la production des apprenant(e)s

Ici par contre, l'accent est mis sur la qualité de la production que plusieurs apprenant(e)s doivent réaliser en commun. De tels groupes sont moins orientés vers l'acquisition des connaissances que vers la production de qualité mettant en œuvre des compétences déjà maîtrisées et que l'on ne fait que renforcer. Ce genre de groupe fonctionne bien en fin de séquence.

■ Les groupes qui focalisent l'attention sur les apprentissages

Ce genre de groupe est organisé pour valoriser les processus d'apprentissage. Il favorise au mieux les co-constructions et les interactions et permet aussi de répondre à des besoins bien identifiés. Il n'est organisé qu'à partir de ces besoins au sein des *groupes de besoins*.

Les apprenant(e)s qui ont un problème bien identifié travaillent individuellement, mais au sein d'un groupe, sur des exercices. Le travail individuel des apprenant(e)s peut permettre à l'enseignant(e) de mettre en place un mode d'entraide dans le groupe, car les apprenant(e)s progressent à des rythmes variables.

■ La diversité dans les modes de fonctionnement d'un groupe

Un même groupe peut fonctionner de différentes manières. Il peut unir les efforts de ses membres et mobiliser la diversité de leurs compétences pour réaliser une tâche commune.

Il peut s'agir, par exemple, de rédiger un rapport après une enquête réalisée à l'extérieur de la classe ou, tout simplement, de chercher ensemble des réponses à un questionnaire sur la compréhension d'un texte. On peut imaginer également de mettre les groupes face à face et de provoquer la confrontation des points de vue des apprenant(e)s sur un sujet (débat), ce qui leur permet de développer l'apprentissage et certaines

valeurs sociales. Tout comme les propositions faites dans les rubriques précédentes, celles qui sont faites à ce niveau ne sont pas limitatives. Tu es libre d'en concevoir d'autres, notamment en échangeant tes intentions et ton expérience avec tes collègues. L'important à retenir, c'est leur adaptation aux objectifs fixés et la variété des modes de regroupement afin de ne favoriser aucun type d'apprenant(e) au détriment des autres.

Pour conclure, nous attirons ton attention sur deux principes importants :

■ **Les groupes sont constitués pour des activités, des séquences précises et leur constitution répond à des objectifs précis.**

Ce premier principe doit t'amener à comprendre que des sous-groupes, quels qu'ils soient, ne peuvent être ni constitués a priori, ni être pérennes. Les groupes sont donc mobiles d'une séquence d'apprentissage à une autre, parfois même si tu le juges intéressant, en cours d'activité même (par exemple dans le passage de l'oral à l'écrit). Même si cela peut paraître lourd, c'est la garantie que les collaborations seront fructueuses et que les échanges seront variés et cela permet à tous/toutes d'avoir leur place dans le groupe. De plus, cela te permet d'expérimenter toutes les formes de sous-groupes en n'en privilégiant aucune.

■ **Le niveau de performance ne doit pas être le seul critère à prendre en compte pour constituer les sous-groupes.**

Tu as sans doute appris qu'il est important de « panacher » les sous-groupes, c'est-à-dire d'éviter des sous-groupes trop homogènes (par exemple, que les meilleur(e)s apprenant(e)s ou les moins bon(ne)s se retrouvent systématiquement dans le même sous-groupe). Tu as aussi appris que, pour permettre aux différents sous-groupes d'être fonctionnels et performants, il est nécessaire d'inclure dans chacun d'eux toutes les catégories d'apprenant(e)s correspondant aux différents niveaux de performance relevés dans le groupe classe.

Ce principe est sous-tendu par une très bonne intention, mais comme tu l'as sans doute constaté, il n'est pas une panacée qui permet *ipso facto* d'organiser les activités pédagogiques de sorte que chacun(e) des apprenant(e)s d'un groupe classe donné y fasse des progrès significatifs. D'ailleurs, on peut aussi objecter à ce principe, s'il est trop catégorique, que les plus faibles finissent, tant bien que mal, par se conformer à un rythme (celui des plus fort(e)s), qui est au-dessus de leurs capacités de départ, ou au contraire, que les plus fort(e)s s'ennuient ! Il convient donc, dans la pratique, d'éviter de considérer ce principe comme le critère principal de la formation des groupes. Si tu as bien mis en place tes objectifs, comme nous l'avons préconisé dans toute la formation IFADEM, alors, c'est seulement à partir de là que tu peux former les groupes. C'est en fonction des objectifs que tu as clairement définis et que tu as partagés avec tes apprenant(e)s, ainsi que des activités que tu as prévues pour les atteindre que tu pourras organiser ta classe de manière à favoriser un type de regroupement donné

(fondé sur la diversité des styles d'apprentissage, des niveaux de performance des apprenant(e)s en termes de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être... et des affinités amicales entre apprenant(e)s, groupes de filles, de garçons). Le fait de bien connaître tes apprenant(e)s constituera, sans aucun doute pour toi, un atout dans la gestion d'un grand groupe car tu verras ainsi apparaître ce qui n'apparaîtrait jamais si tu ne considérais que les niveaux de performance des élèves (savoir, savoir-faire, savoir-être...).

Concernant le nombre d'apprenant(e)s dans un groupe, là encore en fonction des activités et parce que tu connais bien ta classe, tu peux le faire varier, et si nécessaire augmenter ou diminuer le nombre de groupes dans la classe. Pour certaines activités, tu peux n'avoir par exemple, que deux groupes (les filles/les garçons, groupes d'âge, etc.).

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Pour la gestion des grands groupes, il n'y a pas une seule démarche car, comme tu l'as désormais si bien compris, chaque activité (orale/écrite) doit être traitée selon les démarches méthodologiques et didactiques préconisées dans les livrets précédents. Il s'agit plutôt ici de te proposer des pistes qui sont destinées à t'aider à éviter de toujours adopter la même démarche en courant le risque de te scléroser dans la routine, qui est beaucoup plus contre-productive dans un grand groupe que dans un autre contexte. Si tu les exploites à bon escient, elles t'aideront, sans aucun doute, dans la gestion de ta classe.

C'est pourquoi nous avons décidé de reprendre une activité avec toi en situation de grand groupe, en te fournissant régulièrement des pistes pour y répondre de manière efficace dans cette situation pédagogique. Ce n'est, évidemment, qu'un exemple. À toi de te montrer créatif et cohérent dans tes choix, pour en construire d'autres. L'échange avec les collègues te sera très profitable, et le travail en équipe (groupe ou sous-groupe de travail) encore plus...

ACTIVITÉS

Ces activités sont, a priori, difficiles à mener en sous-groupes, car elles visent des savoir-faire spécifiques en grammaire. Nous te rappelons le cadre de ces activités qui contribue au développement de la compétence en lecture-écriture. Il est important de garder régulièrement les traces du travail commun au tableau et nécessaire de rappeler, par des bilans successifs, le parcours effectué.

Objectifs :

- repérer les deux formes de style, leur emploi, leur valeur ;
- s'exercer au passage de l'un à l'autre.

Énoncé et déroulement de l'activité :

- ❶ Observer les deux textes de base et les comparer sur la forme des styles (direct/indirect) ;
- ❷ systématiser les règles de fonctionnement et le sens des styles ;
- ❸ mener des activités de réinvestissement dans chaque style, puis dans le passage d'un style à un autre.

Textes supports

Un dialogue entre deux amis :

1. En style direct

- « — Bonjour, Armand. Comment vas-tu ?
 — Bonjour Gaston, très bien, merci ; et toi ?
 — Très bien. Figure-toi que je viens de trouver un nouvel emploi qui me plaît beaucoup.
 — Quel emploi ?
 — Je vends des téléphones portables, dans la nouvelle boutique qui a ouvert la semaine dernière au coin de cette rue. »

2. En style indirect

Armand et Gaston se rencontrent et échangent quelques mots. Ils se saluent et Armand raconte à Gaston qu'il a trouvé un nouvel emploi. Il lui dit que cet emploi lui plaît beaucoup.

Gaston lui demande : « Quel est ce nouvel emploi ? »

Armand répond à Gaston qu'il vend des téléphones portables dans le nouveau magasin qui a ouvert la semaine précédente au coin de la rue.

1. PHASE PRÉPARATOIRE : LES REMUE-MÉNINGES

- **Objectif :** → Constituer un répertoire de savoirs et de savoir-faire à partir du vécu des apprenant(e)s.

- **Déroulement**

- ❶ **Mener les activités en grand groupe avant toute lecture des textes**

Diviser le tableau en deux parties et écrire, en vrac au tableau, tout ce que disent les apprenant(e)s et qui peut avoir un rapport avec les styles direct et indirect (ex. « que », les guillemets, « je », « il », etc.).

- ❷ **Trier les idées**

Avec l'aide des apprenant(e)s, effacer du tableau ce qui ne concerne pas directement le thème en étude.

Cette première phase doit permettre aux apprenant(e)s de s'exprimer librement.

Pendant que les apprenant(e)s s'expriment, l'enseignant(e) :

- note au tableau, sans aucune censure de sa part, tout ce qui est dit, en se faisant aider, au besoin par un(e) ou deux apprenant(e)s ;
- aide les apprenant(e)s en les questionnant (afin d'éviter d'être débordé, il est nécessaire de limiter le temps consacré aux remue-ménings) ;
- efface, au moment du tri et seulement avec l'accord de ses apprenant(e)s, telle ou telle partie de ce qui est transcrit au tableau.

Il laisse une partie du tableau libre, afin de pouvoir y écrire les textes dans un deuxième temps.

2. PREMIÈRE CONSTITUTION DES GROUPES POUR LA PHASE D'OBSERVATION (COMPRÉHENSION GLOBALE)

■ Objectifs

Cette activité vise à permettre à l'apprenant(e) :

- d'exprimer sa compréhension globale des deux textes en présence ;
- d'interagir en groupe.

■ Déroulement

Pour ce faire, l'enseignant(e) :

- ❶ forme des groupes fondés sur l'entraide, puis passe à la phase d'observation ;
- ❷ lit les deux textes à haute voix, puis pose des questions de compréhension globale à ses apprenant(e)s.

CONSIGNE : *Vous écoutez bien les questions et vous décidez ensemble de la réponse (vous la notez sur l'ardoise).*

- *Gaston rencontre un ami ; comment s'appelle-t-il ?*
- *Où le rencontre-t-il ?*
- *Pourquoi Gaston est-il très content ?*
- *Quel est le nouveau travail que celui-ci a trouvé ? Où travaille-t-il depuis lors ?*
- *Est-ce que les deux textes parlent de la même chose ?*
- *Est-ce qu'ils le disent de la même manière ?*

Pour que cette phase de compréhension soit intéressante, l'enseignant(e) doit :

- ❶ lire les deux textes séparément, puis les textes ensemble ;
- ❷ poser les questions plusieurs fois et les numéroter afin que les membres du groupe décident de la manière dont ils/elles vont procéder pour écrire les réponses sur l'ardoise.

Le grand principe à respecter dans ce cadre, c'est que les enfants ne répondent pas spontanément et individuellement, mais qu'ils/elles décident ensemble de la réponse à fournir. Cette activité peut prendre du temps.

Au cours du déroulement de cette activité, l'enseignant(e) se rend successivement auprès des différents sous-groupes pour voir comment ils s'organisent. Ce faisant, il peut déjà repérer les apprenant(e)s en difficulté et ceux qui progressent très vite (il est nécessaire pour l'enseignant(e) d'avoir un carnet sur lequel il prend des notes). Si nécessaire, il lit une nouvelle fois les textes et répète les questions.

Si le besoin se fait sentir, il peut déjà opérer des ajustements dans les sous-groupes et faire circuler certains apprenant(e)s.

Quand tous les sous-groupes le décident, l'enseignant(e) passe à la validation des réponses.

3. PHASE D'APPROPRIATION DU TABLEAU

■ **Objectif :** → Permettre à l'apprenant(e) de relier ses savoirs et ses savoir-faire aux textes supports.

■ **Déroulement**

Pour organiser au mieux le déroulement de cette phase, il est nécessaire que l'enseignant(e) relise les deux textes et les recopie dans la partie qu'il/elle a laissée libre au tableau noir.

CONSIGNE : « *Vous vous souvenez de la question que j'ai posée au début de l'activité ?* » (L'enseignant(e) le rappelle à l'attention des apprenant(e)s.) Maintenant, les deux textes sont écrits au tableau. « *En équipe, vous allez essayer de comprendre le rapport entre ce que vous avez dit et les textes écrits au tableau.* »

À ce niveau aussi, il est important que l'enseignant(e) :

- accorde aux membres de chaque sous-groupe suffisamment de temps pour discuter ensemble et émettre des hypothèses (pour ce faire, il est nécessaire, avant d'entrer dans le vif du sujet, de laisser aux sous-groupes le temps d'observation et de décision) ;
- passe d'un sous-groupe à un autre pour les encourager et les aider à élaborer une explication (chaque groupe désigne un porte-parole ; en fin d'activité, chaque porte-parole vient au tableau montrer le rapport entre les deux parties du tableau) ;
- réorganise, avec l'aide de ses apprenant(e)s pour boucler cette activité, la partie remue-méninges du tableau en séparant ce qui relève du style direct (texte 1) et ce qui relève du style indirect (texte 2). (Cela lui permettra d'élaborer un nouveau tableau qui synthétise tout ce qui a été dit précédemment.)

Dans la pratique, tu peux utiliser des couleurs différentes pour les deux styles, les flèches et tout ce qui peut aider tes apprenant(e)s à comprendre le tableau. Il convient :

- de leur accorder le temps nécessaire pour observer, individuellement puis en sous-groupe, le tableau ;
- de les laisser se poser des questions entre eux/elles sur le contenu du tableau (pendant cette dernière phase, l'enseignant(e) passe dans les différents sous-groupes pour s'assurer que les interactions attendues y ont bien lieu).

4. PHASE DE COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE, RÈGLES DE FONCTIONNEMENT DU GROUPE ET GRILLE AUTO-ÉVALUATIVE

■ Objectifs

Cette phase vise à offrir à l'apprenant(e) des occasions pertinentes pour :

- établir le contrat de groupe ;
- co-construire les savoir-faire grammaticaux ciblés.

■ Déroulement

Pour encadrer efficacement le déroulement de cette activité, tu es invité(e) à lire une fois de plus les deux textes écrits au tableau puis à poser la série de questions suivantes :

- *Les deux textes racontent-ils la même histoire ? Si oui, présentent-ils néanmoins des différences ? Pourquoi ?*
- *Est-ce que les deux textes produisent la même impression ? Pourquoi ?*
- *Repère les signes de ponctuation qui te permettent de comprendre, dans le premier texte, que Gaston et Armand parlent directement (utilisent le style direct).*
- *Que se passe-t-il dans le second texte au niveau de la ponctuation ?*

CONSIGNE : Vous êtes invité(e)s à chercher d'abord individuellement les réponses aux différentes questions, et ensuite à mettre en commun vos réponses personnelles.

N.B. : Les groupes sont les mêmes que pour l'exercice précédent, mais l'enseignant(e) a peut-être déjà effectué la permutation de quelques apprenant(e)s entre des sous-groupes.

Les apprenant(e)s vont commencer l'activité en se mettant d'accord sur le travail d'équipe (tu as donné des indications précises car, à cette phase, le travail doit d'abord être individuel, afin que chacun puisse s'évaluer. Puis la mise en commun permet de faire circuler les informations (temps alloué à ces deux étapes, tâches de chacun des membres, porte-parole, etc.).

Une grille auto-évaluative est nécessaire ici pour que chaque apprenant(e) puisse se situer, mais sa préparation et sa gestion sont très lourdes dans une classe à effectif pléthorique. Il faut donc inciter les apprenant(e)s, dans le contrat de groupe, à relever les difficultés qu'ils ont rencontrées (par exemple en les aidant à construire une grille avec le nom des apprenant(e)s, le numéro des questions et à droite « sait, ne sait pas, a réussi n'a pas réussi... » ; voir la séquence 1).

Pour que cette activité soit possible, il faut que chaque question soit traitée d'abord sur le plan individuel, puis au niveau du sous-groupe, puis au niveau du groupe-classe sous la direction de l'enseignant(e). C'est le seul moyen pour que les apprenant(e)s puissent s'évaluer et échanger tout en progressant. La phase préparatoire (le fonctionnement du groupe) est donc fondamentale et tu dois laisser le temps à chaque équipe de la constituer avec ton aide.

À la fin de l'activité, tu proposes au tableau (tu peux à présent en effacer la partie consacrée aux remue-méninges) une grille évaluative pour chacun des critères retenus.

Propositions de critères	Oui	Non
J'ai reconnu la différence entre les textes 1 et 2.	☐	☐
J'ai ressenti l'impression que produit chaque texte.	☐	☐
J'ai su repérer les signes de ponctuation pour le texte 1.	☐	☐
J'ai su repérer les signes de ponctuation pour le texte 2.	☐	☐

À ce stade, chaque sous-groupe fait le point sur :

- ce qui a été réussi et sur ce qui n'a pas été réussi par la majorité de ses membres ;
- les modalités de fonctionnement qui lui ont permis d'obtenir des résultats significatifs et celles qui, au contraire, l'ont retardé ou perturbé dans l'accomplissement des tâches prévues.

Ce bilan va permettre à l'enseignant(e) :

- de constituer, au regard des résultats obtenus, des groupes de besoins pour remédier à ce qui n'a pas été réussi ;
- de faire travailler les sous-groupes sur l'élaboration, l'amélioration et la mise en œuvre d'une grille de fonctionnement qui leur servira de document de référence.

Cette grille peut prendre la forme d'un contrat dans les différents sous-groupes et va faciliter le travail de ceux-ci.

5. PHASE DE SYSTÉMATISATION GRAMMATICALE (MÉTALANGAGE/STRUCTURES/OUTILS GRAMMATICaux)

Cette phase s'attarde sur tout ce qui permet d'expliquer le fonctionnement du langage.

- **Objectif :** → Permettre à l'apprenant(e) de s'approprier les fonctionnements des deux styles et leurs valeurs respectives.

Les sous-groupes initiaux se sont reconstitués et la grille de fonctionnement des sous-groupes est expliquée aux membres des différents sous-groupes en général, et en particulier à ceux qui, après avoir travaillé dans un autre sous-groupe, sont revenus dans leur sous-groupe de départ.

Cette grille/contrat permettra aussi, à la fin de toute séquence de classe, de recueillir des éléments d'appréciation sur la formation et le fonctionnement des sous-groupes.

- **Déroulement**

Au tableau noir, il est nécessaire que l'enseignant(e) réécrive avant le démarrage des activités pédagogiques les deux textes en utilisant deux couleurs pour les séparer nettement.

Au cours du déroulement de l'activité pédagogique, il écrit autour de chaque texte les mots « dialogue, style direct, guillemets, récit, style indirect », puis au moment où il fournit à ses apprenant(e)s des explications nécessaires pour comprendre la situation d'apprentissage, il relie les mots par des flèches de couleur avec les éléments concernés.

Ensuite, il convient :

- de donner la consigne suivante :
« Dans chaque groupe, interrogez-vous les uns et les autres sur la signification des mots en montrant des exemples dans les textes (dialogue, style direct, guillemets, récit, style indirect) » ;
- de passer de groupe en groupe pour vérifier la qualité des échanges et encourager la circulation de la parole (à ce stade, l'enseignant(e) doit veiller à ce qu'il n'y ait pas un leader qui s'arroge la parole. Il peut donc aussi être amené à déplacer des apprenant(e)s afin de rééquilibrer, si nécessaire, la composition des groupes) ;
- de demander un bilan personnel dans chaque groupe pour chaque mot en utilisant les rubriques : « je comprends/je ne comprends pas ».

Cette première étape de la systématisation grammaticale permettra à l'enseignant(e) de mettre sur pied, au sein de chaque groupe, un exercice fondé sur la démonstration par ceux/celles qui ont compris vers ceux/celles qui n'ont pas encore compris.

La deuxième étape de cette systématisation grammaticale (valeur des styles) sera animée avec les questions suivantes :

- *Quel est l'avantage du texte 1 ?*
- *Quel est l'avantage du texte 2 ?*

La troisième et dernière étape de systématisation grammaticale ciblera les transformations grammaticales et les outils grammaticaux. Elle sera animée avec la question et la consigne suivantes :

- *Comment le texte 1 est transformé en texte 2 ? Soulignez les éléments différents.*

À cette étape, le travail commencera par une discussion au sein des groupes et se terminera par un repérage individuel qui, seul, va permettre l'évaluation de la compréhension fine de la transformation grammaticale. Pour finir et valider avec les apprenant(e)s les réponses, l'enseignant(e) proposera une grille de repérage au tableau pour chaque texte, avec la possibilité pour chacun de dire s'il a su, ou pas, repérer ces éléments. Cet outillage linguistique et typographique doit être adapté à ce que l'enseignant(e) a voulu faire repérer (les pronoms, les tirets et guillemets, les temps verbaux, les indicateurs de temps et d'espace, les conjonctions...).

À partir de cette grille commune, chaque groupe propose un bilan de réussite qui va offrir à l'enseignant(e) une nouvelle occasion de former, si nécessaire, des sous-groupes de besoins auxquels il pourra proposer de nouveaux exercices de repérage avant de passer à l'ultime phase de réinvestissement.

À partir de là, l'enseignant(e) décidera, en fonction de ses objectifs de classe, si les groupes restants peuvent entrer directement dans la phase de réinvestissement dirigé ou s'il est nécessaire de leur donner auparavant des exercices de renforcement de manière à se hisser au même niveau de performance que leurs autres homologues de la classe et de reformer les sous-groupes de base.

6. PHASE DE RÉINVESTISSEMENT DIRIGÉ

- **Objectif :** → S'approprier les styles et leurs valeurs respectives par la transformation de texte.

- **Déroulement**

Voici le nouveau texte support qui doit inciter les apprenant(e)s à réinvestir leurs acquis.

La mère de Gnon lit à son mari le courriel (e-mail) qu'elle a reçu de leur fille qui étudie la médecine à Parakou :

- Gnon nous a envoyé un message ; je te le lis :

« Chers parents,

Je vais bien. Les examens approchent, mais je suis prête car j'ai beaucoup travaillé.

Je compte passer les vacances avec vous à Porto-Novo. Est-ce que je peux venir avec une amie ? Elle s'appelle Xwéfa, elle fait ses études dans la même faculté que moi et aimerait bien connaître Porto-Novo et ses environs. Je me propose aussi de lui faire visiter la région d'Abomey. Elle restera quinze jours environ. Chers parents, j'ai hâte de vous voir. Je vous embrasse fort.

Gnon. »

Il est écrit au tableau, tu le lis, puis tu vérifies rapidement sa compréhension auprès des apprenant(e)s par un questionnement.

Voici quelques directives que l'enseignant(e) peut donner aux sous-groupes :

- *Précise et justifie le style utilisé par la mère de Gnon pour rapporter le message à son mari.*
- *La mère de Gnon rapporte à son mari le message de sa fille sans le lire directement ; que dit-elle à son mari ?*

Le mieux est que le travail s'effectue en deux temps distincts : la première question est traitée dans chaque sous-groupe, alors que la seconde est traitée à l'intérieur des sous-groupes en binômes constitués en fonction des résultats précédents. Une mise en commun a lieu ensuite en plénière au niveau du groupe classe. Le nouveau texte est écrit au tableau et l'enseignant(e) valide l'ensemble, sous la dictée des apprenant(e)s, en reliant avec des flèches de couleur les éléments transformés.

C'est bien sûr à ce niveau-là que vont apparaître de grandes disparités entre les productions, c'est pourquoi il est important que l'enseignant(e) évalue ces productions et statue sur les erreurs commises. Cela sous-entend qu'il/elle se donne le temps d'évaluer finement ces productions (cf. tableau des erreurs du memento) afin de remédier par des exercices spécifiques, et au sein de nouveaux sous-groupes de besoins, aux différentes difficultés rencontrées.

7. PHASE DE RÉINVESTISSEMENT LIBRE

C'est la dernière phase de la séquence. En fonction des parcours organisés jusque-là par l'enseignant(e), tous les sous-groupes y arrivent au même moment ou à des moments différents. L'avantage de cette séquence sur les styles, c'est que le passage d'un style à un autre permet de mettre en place de nombreux exercices variés et plus ou moins difficiles qui s'adaptent donc à la diversité des acquisitions chez les apprenant(e)s d'une classe. C'est donc à l'enseignant(e) qu'il incombe de décider des seuils d'acquisition à atteindre dans la classe : seuil minimal de performance attendu, reconnaissance et valeur des deux styles (à l'optimum : production des deux styles au maximum, passage d'un style à un autre...).

Voici un exemple de consigne possible :

Tu as échangé avec un agent de santé de ton quartier sur les bienfaits de la vaccination. Rapporte par écrit l'essentiel de votre entretien en choisissant le style direct ou le style indirect.

En fonction de ce que l'enseignant(e) a recueilli comme information sur les différents sous-groupes et sur le groupe classe, il/elle peut soit les laisser décider d'utiliser l'un ou l'autre style, ou leur imposer d'utiliser un des deux styles, ou les deux styles.

CORRIGÉS

1. DIAGNOSTIC

► Autotest 1 : L'idée de grand groupe

On parle de grand groupe quand :

- ☐ 1. l'effectif des apprenant(e)s, dans une classe, atteint 50.
- ☐ 2. une salle de classe n'arrive pas à contenir tous/toutes les apprenant(e)s.
- ☒ 3. l'effectif des apprenant(e)s, dans une classe, dépasse 60.
- ☒ 4. un groupe de 50 élèves occupe une salle prévue pour 30 élèves.

► Autotest 2 : Critère essentiel de répartition des apprenant(e)s en sous-groupes dans une classe à grand groupe

Pour enseigner efficacement dans une classe à effectif pléthorique il faut, dès le début :

- ☐ 1. former les sous-groupes à partir de la répartition spatiale des apprenant(e)s autour des tables déjà disposées dans la classe.
- ☐ 2. répartir les apprenant(e)s en sous-groupes selon leur niveau de performance (les plus forts ensemble, les moyennement forts ensemble, les moins forts ensemble).
- ☒ 3. procéder à une évaluation diagnostique avant de répartir les apprenant(e)s en sous-groupes selon les objectifs qu'on s'est fixés.
- ☐ 4. laisser chaque apprenant(e) intégrer le sous-groupe qui lui plaît et harmoniser ensuite, en fonction du niveau de performance de chaque membre.
- ☐ 5. répartir au hasard les apprenant(e)s dans les sous-groupes.

► Autotest 3 : Sédentarité ou mobilité des apprenant(e)s au sein des sous-groupes constitués

- ☐ 1. Les sous-groupes constitués restent inchangés pour toute l'année.
- ☒ 2. Les sous-groupes constitués sont renouvelés en fonction des activités et de leur durée d'existence.
- ☐ 3. Les groupes sont constitués au début de chaque activité.

► **Autotest 4 : La progression dans les apprentissages**

- ☐ 1. Les petits groupes favorisent les apprentissages parce que chacun y travaille de manière individuelle.
- ☒ 2. La progression des apprenant(e)s dans un groupe, quel qu'il soit, est liée à la richesse et à la variété des interactions entre les trois pôles que constituent les apprenant(e)s, l'enseignant(e) et les objets d'apprentissage.
- ☐ 3. Les petits groupes favorisent les apprentissages parce qu'ils permettent à chaque élève d'interagir sur ses pairs quel que soit l'effectif de la classe.
- ☐ 4. Pour progresser en grands groupes, il faut que les apprenant(e)s travaillent de manière individuelle dans les sous-groupes.

► **Autotest 5 : La notion de pédagogie différenciée**

La pédagogie différenciée, c'est :

- ☐ 1. une technique de gestion des différences dans la classe (âge, sexe, niveaux, styles) dans un enseignement classique.
- ☒ 2. une approche particulière de l'enseignement qui s'adresse à tout type de classes et d'apprenant(e)s.
- ☐ 3. une technique de gestion des grands groupes.

► **Autotest 6 : La gestion efficace du groupe-classe**

CONSIGNE : Pour chaque proposition, coche Oui ou Non.

	Oui	Non
L'interaction au sein des groupes de travail constitue une perte certaine de temps.	☐	☒
L'enseignement magistral dans une classe à effectif pléthorique permet de gagner du temps.	☐	☒
L'interaction au sein des groupes favorise plusieurs types d'apprentissages en classe.	☒	☐
L'enseignement magistral permet un meilleur apprentissage dans une classe pléthorique.	☐	☒

2. ACTIVITÉS

N.B. : Les activités de cette séquence sont pratiques. Leurs éléments de réponse et la stratégie de leur mise en œuvre sont décrits dans leur formulation.

BILAN

► 1. Détaille tes acquis, en termes de...

■ savoirs :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

■ savoir-faire :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► 2. Rappelle le mode de construction de ces acquis (à partir des documents IFADEM ou autre, avec l'aide de ton tuteur, avec l'aide d'un collègue, avec l'aide d'un groupe de travail...).

.....

.....

.....

.....

► 3. Comment penses-tu réinvestir ces acquis ?

.....

.....

.....

.....

► 4. Quelles difficultés as-tu rencontrées ?

.....

.....

.....

.....

.....

► 5. Lesquelles as-tu pu surmonter ?

.....

.....

.....

.....

.....

► 6. Comment as-tu pu les surmonter ?

.....

.....

.....

.....

.....

► 7. Lesquelles n'as-tu pas pu surmonter jusqu'à présent ?

.....

.....

.....

.....

.....

► 8. Énumère les causes de cet état de choses.

.....

.....

.....

.....

.....



Belgique
partenaire du développement

