



**L'appropriation des pratiques d'évaluation intégrée à l'apprentissage
dans un contexte d'approche par compétences
par les enseignants du secondaire au Mali**

par

Sékou Adama Coulibaly

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

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise en sciences de l'éducation
Option mesure et évaluation

Mars, 2017

© Sékou A. COULIBALY, 2017

Résumé

Cette recherche se rapporte à une expérience d'accompagnement d'enseignants maliens du secondaire à l'appropriation de nouvelles pratiques d'évaluation en cohérence avec l'approche par compétences adoptée dans ce pays. Au regard de la faiblesse persistante du niveau des élèves, et des plaintes des acteurs de l'éducation, la société civile et des études évaluatives (Rapports OMAES, 2014) ont révélé que l'approche par compétences (APC) n'a pas entraîné les changements souhaités. Notamment en ce qui concerne l'amélioration de la qualité des apprentissages. Pire, elle a conduit à une désarticulation du système scolaire, une baisse inquiétante du niveau scolaire des élèves et une désorientation des enseignants.

Selon Cros, De Ketele, Dembélé, Develay, Gauthier, Ghriss, et Teho, (2010), le déficit de formation et d'accompagnement des enseignants est largement responsable de cette situation. Ce déficit est lui-même consécutif à une série de faiblesses et de dysfonctionnements sur le plan structurel, pédagogique, méthodologique et social entre autres.

Cette recherche qualitative de type participatif a été une occasion d'accompagner des enseignants dans leur appropriation des nouvelles pratiques d'évaluation des compétences dans le contexte des changements enjoins par la mise en place d'un nouveau curriculum basé sur l'APC. S'inscrivant dans une dynamique de recherche-action (Savoie-Zajc 2001, 2008) et empruntant une démarche de questionnement, de réflexion et d'ajustement des pratiques, la collaboration a mis en relief les pratiques courantes d'évaluation et les difficultés qu'elles comportent. Elle a impulsé une dynamique de contextualisation des pratiques en favorisant le développement d'un point de vue critique face aux pratiques de classe ; les éclairages théoriques sur les principes qui sous-tendent l'évaluation formative des compétences en milieu scolaire leur ayant servi de cadre de référence. Pour terminer, nous avons mis en discussion l'importance de la contextualisation dans la mise en œuvre des innovations pédagogiques et le processus de négociation que cela requière.

Mots-clés : approche par compétences, pratiques évaluatives, enseignants maliens, recherche-action

Abstract

This research reports an experience which concerns accompanying Mali secondary school teachers adopt evaluation practices in line with the competency-based approach in place in the country. It seems that with regards to the persisting weaknesses of students, complaints from actors in the education field, the society and evaluation studies (OMAES report, 2014), the competency-based approach has not brought the desired changes, more specifically, as regards improvement in the quality of learning. Worse, it has led to a disarticulation of the school system, a significant drop in the academic performance of students and disorientation among teachers.

According to Cros, De Ketele, Dembélé, Develay, Gauthier, Ghriss, and Teho, (2010), a lack of training and accompanying measures for teachers are the main reasons behind this situation. This lack is itself a consequence of a series of weaknesses and shortcomings at the structural, pedagogical, methodological and social level amongst others.

This qualitative, participatory research was an opportunity to support teachers in their appropriation of new skills assessment practices in the context of the changes enjoined by the establishment of a new curriculum based on the APC. As part of a research-action process (Savoie-Zajc 2001, 2008) and using a process of questioning, reflection and adjustment of practices, the collaboration has highlighted the current evaluation practices by favoring the development of a critical point of view in the face of class practices; Theoretical insights into the principles underlying the formative assessment of competencies in the school environment have served as a framework for same. Finally, we discussed the importance of contextualization in the implementation of educational innovations and the negotiation process that this requires

Keywords: competency based approach, evaluation methods, teachers in Mali, action research

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Table des matières.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	ix
REMERCIEMENTS.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE : CONTEXTE DE MISE EN ŒUVRE ET ÉVOLUTION DE L’APC AU MALI.....	4
1.1 La mise en place de l’approche par compétences en éducation au Mali.....	4
1.2 L’approche par compétences et la place de l’évaluation formative.....	6
1.3 Les bénéfices attendus de l’évaluation formative dans le contexte de l’école malienne.....	8
1.4 Les difficultés liées à la mise en œuvre de l’approche par compétences au Mali.....	11
1.4.1 Les difficultés relevées par les études africaines.....	11
1.4.2 Les difficultés liées aux dispositifs d’encadrement des enseignants à la mise en œuvre de l’évaluation formative.....	14
1.4.3 Les difficultés liées aux pratiques spécifiques à la classe de français.....	16
1.5 État des lieux de la recherche en évaluation des apprentissages dans le cadre de l’APC....	17
1.5.1 La recension de l’organisation de coopération et de développement économiques.....	18
1.5.2 La recherche au Québec.....	19
1.5.3 La recherche en Afrique.....	20
1.6 Le but de la recherche.....	22
CHAPITRE 2 UN CADRE CONCEPTUEL EN RELATION AVEC L’ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.....	24
2.1 L’approche par compétences et l’évaluation intégrée à l’apprentissage.....	24
2.1.1 Le concept de compétence et ses incidences sur l’évaluation.....	25
2.1.2 Les caractéristiques des compétences.....	25
2.2 L’évaluation intégrée à l’apprentissage.....	29
2.2.1 Le changement de paradigme en regard de l’évaluation des apprentissages.....	29
2.2.2 L’évaluation dans la perspective nouvelle.....	32

2.3 La fonction formative de l'évaluation.....	33
2.3.1 La mise en pratique de l'évaluation formative en classe	35
2.3.2 L'évaluation formative et la régulation des apprentissages	35
2.3.3 L'évaluation formative et la différenciation.....	37
2.4 L'instrumentation dans un paradigme centré sur l'apprentissage.....	38
2.4.1 La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE).....	38
2.4.2 Les caractéristiques de la SAÉ	40
2.4.3 La structure de la SAÉ	41
2.4.4 Les instruments pour porter un jugement.....	42
2.5 Les objectifs spécifiques de la recherche	43
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE : UNE RECHERCHE-ACTION	45
3.1 La recherche-action et ses implications	46
3.2 Les participants	49
3.3 Le déroulement général de la recherche.....	50
3.4 La démarche de formation.....	55
3.5 La démarche de collecte des données	57
3.5.1 L'entrevue semi-dirigée en discussion de groupe recherche	57
3.5.2 Les Procès-verbaux de rencontres.....	58
3.5.3. Les fiches de lecture à la suite des textes choisis.....	58
3.5.4 Les fiches de lecture à la suite du module d'autoformation sur l'élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ).....	58
3.6 L'analyse des données.....	58
3.6.1 La démarche d'analyse des données des entrevues.....	59
3.6. 2 L'analyse des procès-verbaux (PV)	60
3.7 Les aspects éthiques de la recherche	62
CHAPITRE 4 UNE APPROCHE RESTITUTIVE POUR PRÉSENTER LES DONNÉES	65
4.1. Les pratiques d'évaluation révélées	65
4.1.1 Le rôle du maître	66
4.1.2 Les modalités de l'évaluation.....	66
4.1.3 Le rôle de l'élève.....	67
4.1.4 La communication des résultats	67

4.2 Les enjeux et tensions révélés	69
4.3 Exploration des textes scientifiques et officiels	71
4.3.1 Chapitre 1 : Le concept de compétence	71
4.3.2 Chapitre 2 : Vers de nouvelles approches d'évaluation	72
4.3.3 Chapitre 3 : La planification de la démarche d'évaluation et différenciation	73
4.3.4 Chapitre 4 : La situation d'apprentissage et d'évaluation	74
4.4 Analyse du module portant sur la situation d'apprentissage et d'évaluation	75
4.4.1 Les concepts de situation et situation pour l'apprentissage et l'évaluation	76
4.4.2 Les caractéristiques des situations favorisant le développement de compétences.....	77
4.4.3 La structuration d'une situation.....	77
4.5 Conception d'une situation d'apprentissage et d'évaluation : Étape 5	79
4.5.1 Sur le plan de la préparation des séquences	80
4.5.2 Sur le plan du contenu des cours	81
4.5.3 Sur le plan des pratiques pédagogiques.....	81
CHAPITRE 5 UNE DISCUSSION POUR DOCUMENTER LES RÉSULTATS.....	83
5.1 L'appropriation de l'évaluation intégrée à l'apprentissage.....	83
5.2 La contextualisation comme catalyseur du potentiel innovant des réformes en Afrique.....	85
5.3 Les tensions et enjeux de la formation et de l'accompagnement des enseignants	87
5.4 Les limites de la recherche	90
Conclusion.....	92
Bibliographie.....	96
Annexe I. Fiche de lecture.....	103
Annexe II. Structure de la SAÉ.....	104
Annexe III. Canevas d'une SAÉ	105
Annexe IV. Guides d'entrevue.....	112
Annexe V. Formulaire de consentement	114
Annexe VI. Cahier du participant au module d'autoformation.....	118

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I. Comparaison entre les nouvelles pratiques d'évaluation et les pratiques traditionnelles (Scallon (2004, p.24).....	31
Tableau II. Grille d'évaluation d'une SAÉ (Durand et Trépanier, 2012).....	41
Tableau III. Les trois temps de la situation d'apprentissage et d'évaluation (Durand et Chouinard, 2012).....	42
Tableau IV. Caractéristiques des enseignants retenus.....	50
Tableau V. Les sept rencontres de la recherche-action.....	51
Tableau VI. Les phases de la recherche	64
Tableau VII. Les pratiques d'évaluation révélées.....	68
Tableau VIII. Les difficultés rencontrées	70
Tableau IX. Résultat des grilles de lecture des textes sélectionnés.....	76
Tableau X. Résultat des grilles de lecture du module d'autoformation sur les Situations d'apprentissage et d'évaluation.	79
Tableau XI. Résultat de l'entrevue post-expérimentation.....	80

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Organigramme du ministère de l'Éducation nationale.....	5
Figure 2.	Principaux éléments de la problématique.....	18
Figure 3.	Caractéristiques des compétences et incidence sur l'évaluation.....	29
Figure 4.	Hiérarchie des situations (Scallon, 2004).....	40
Figure 5.	Méthodologie de la recherche	47
Figure 6.	Démarche de la formation (inspirée de Desgagné, 2001).....	48

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ADEA: *Association for the Development of Education in Africa.*

AFD : Agence Française de Développement.

APC : Approche Par Compétences.

BAD : Banque Africaine de Développement.

CLC : Comité Langues et Communication.

CONFEMEN : Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la francophonie

EGRA: Early Grade Reading Assessment.

LMD : Licence Master Doctorat.

LMSK : Lycée Mamby Sidibé de Kati.

MAEE : Ministère des Affaires Étrangères et Européennes (France).

MELS : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (Québec).

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale (Mali).

MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MALI).

OIF : Organisation internationale de la Francophonie.

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

OMAES : Œuvres Maliennes d'Aide à l'Enfance au Sahel.

OQLF : Office Québécois de la Langue Française.

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen.

PRODEC : Programme Décennal de Développement de l'Éducation et de la Culture.

PV : Procès-verbal

[R] : Rencontre

SAÉ : Situation d'Apprentissage et d'Évaluation.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été jalonnée d'épreuves, toutes, formatives autant pour l'esprit que pour le cœur de l'initié que je souhaitais devenir dans le domaine de la recherche en éducation. Alors, il me plaît de rendre ici hommage à tous ceux qui ont été pour moi une ressource pour surmonter ces épreuves et réussir mon initiation. Je tiens donc à remercier sincèrement Micheline Joanne Durand, professeure agrégée, Ph. D. en éducation, responsable de la formation professionnelle en évaluation des compétences qui, en tant que Directrice de recherche, s'est toujours montrée à l'écoute, rassurante, disponible et humaine tout au long de la réalisation de ce mémoire et de mon cheminement académique à l'Université de Montréal. En vous, j'ai trouvé une enseignante chevronnée et une conseillère hors pair. Je vous serai toujours reconnaissant. J'exprime aussi ma sincère reconnaissance aux membres du jury scientifique qui ont accepté d'évaluer ce mémoire de recherche et de le valoriser par la pertinence de leurs observations, la qualité de leurs suggestions et les outils qu'ils ont mis à ma disposition. Je veux citer Joëlle Morrissette, professeure agrégée, présidente du jury, votre passion pour le savoir et la recherche ainsi que votre rigueur et votre proactivité m'inspireront pour toujours. Un jour, je témoignerai de votre générosité intellectuelle. J'ai une pensée toute particulière à l'endroit de M. Pierre Canisius Kamanzi, professeur adjoint, Ph. D. en administration de l'éducation, membre du jury. Merci pour le temps que vous avez bien voulu consacrer à ma recherche. Grâce à vous et à l'ensemble du corps professoral du Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, j'ai acquis les principes fondamentaux de l'évaluation des apprentissages et de la recherche en éducation. Mes remerciements s'adressent également aux membres du laboratoire de recherche en évaluation des compétences, dirigé par Madame Durand, pour leur soutien multiforme, notamment: Mamadou Sow, Lakshmee Devi Ramoo (Praveena), Ibrahima Sakho, Ramatoulaye Wagne, Wislais Simervil, Amal Jouni, Thanh Tu Nguyen, Marina Vega Betancourt et tous les autres. J'exprime aussi ma gratitude à Ben Diédhiou pour avoir accepté de m'épauler à un moment où j'en avais vraiment besoin. Je n'oublie pas mes parents, mon épouse et mes enfants pour leur contribution, leur soutien et leur patience, ainsi que les enseignants du lycée Mamby Sidibé de Kati, sans qui ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

INTRODUCTION

Le système scolaire malien tel qu'on le connaît aujourd'hui est né au début du siècle dernier. Après l'accession à l'indépendance au début des années 1960, de vastes chantiers de réformes ont été initiés pour tenter d'adapter le système éducatif hérité aux réalités socioéconomiques et culturelles du pays. Depuis lors, il y a eu deux réformes majeures : la réforme dite de 1962 et celle de 1998 connue sous le nom de Programme décennal de développement de l'éducation et de la culture (PRODEC). Ces réformes visaient à instaurer une démocratisation scolaire dans une double perspective : mettre en place une éducation de masse accessible à tous et améliorer la qualité de l'enseignement. Si la réforme de 1962 s'est distinguée par la volonté de mettre en place un système éducatif décolonisé qui intègre et préserve la culture et les valeurs maliennes à travers les programmes d'enseignement et les grandes orientations de l'école, celle de 1998 s'est distinguée par le foisonnement des innovations pédagogiques apportées, les stratégies mises en œuvre et l'ampleur de la mobilisation humaine, matérielle et financière. Malgré cette volonté et les faits mentionnés plus haut, le Secrétaire général du ministère de l'Éducation a reconnu les faiblesses du système en ces termes :

« Le premier enseignement qu'on peut en tirer est bien connu depuis longtemps, c'est que notre système éducatif, même s'il a réalisé des progrès réels en termes d'accès à l'école, est loin d'être performant au point de vue de la qualité [...] les méthodes et techniques pédagogiques utilisées par les enseignants, les curricula mis en pratique, les partenariats multiformes autour de l'école, n'ont pas permis jusque-là aux apprenants de développer des capacités et des compétences de vie leur permettant non seulement de poursuivre et d'achever leurs études, mais aussi de s'insérer harmonieusement dans la vie socioéconomique ». (Tikan, 2014, p. 3)

Si l'on se réfère à Stiggins (2010), le succès et la qualité d'une formation dépendent en grande partie de la qualité de l'évaluation. Ceci nous amène à émettre l'hypothèse que les faibles performances affichées par l'école malienne pourraient être la conséquence d'une mauvaise articulation entre les pratiques pédagogiques et les pratiques d'évaluation. À ce propos, voici le point de vue d'une ONG, l'Œuvre malienne d'Aide à l'Enfance au Sahel (OMAES), qui se retrouve dans une étude relative au programme d'évaluation des apprentissages scolaires par la société civile au Mali, financée par la Fondation Hewlett et réalisée avec l'accompagnement technique du ministère de l'Éducation : « Nos enfants ne sont pas en train d'apprendre à l'école, ou alors les résultats des évaluations ne permettent pas d'apprécier réellement le niveau des apprentissages scolaires des enfants » (Rapport 2014, p.7). Ce propos est partagé par les études du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen (PASEC) et du: *Early Grade Reading*

Assessment (EGRA) publiées par l'OMAES sur son site web. Ces deux organismes rendent compte du niveau faible d'acquisition des élèves maliens en français et en mathématiques. Celui-ci est proche de celui des pays ayant le score le plus faible, et se situe à environ 10 points en dessous de la moyenne observée dans 9 pays francophones ouest-africains. Par exemple, il a été constaté que : « L'évaluation des compétences des élèves du premier cycle fondamental (EGRA) en lecture, écriture et calcul, effectué en 2009, atteste entre autres que 94 % des élèves en 2e année et 68 % des élèves en 4e année ne sont pas capables de lire un seul mot d'une phrase de type « Mon école est jolie ».

Le mode de pilotage de l'évaluation influence largement le contenu des enseignements ; il guide globalement les objectifs, les stratégies mobilisées et même les tâches utilisées pour le développement de diverses habiletés (Endrizzi et Rey, 2008). Pour un système qui se veut efficace, l'évaluation doit être omniprésente dans le but d'une continuelle régulation du processus d'enseignement-apprentissage.

Ce mémoire relate une expérience de recherche-action ayant consisté à accompagner un groupe d'enseignants de l'enseignement secondaire au Mali à l'appropriation de pratiques évaluatives centrées sur l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans un contexte d'approche par compétences (APC) pour en dégager les enjeux et tensions. Le premier chapitre est consacré à la problématique, qui fait état des enjeux de l'évaluation au Mali, notamment de l'avènement de l'approche par compétences au secondaire et de son incidence souhaitée sur les pratiques d'évaluation des enseignants. Il se termine par la présentation de l'objectif général de la recherche. Le deuxième chapitre présente les bases théoriques et clarifie les concepts essentiels qui éclaireront la démarche de recherche en regard de l'approche par compétences et du domaine de l'évaluation. La dernière section de ce chapitre énonce les objectifs spécifiques de la recherche. Le troisième chapitre décrit la méthodologie de recherche-action suivie qui comporte un volet recherche et un volet formation misant sur des rencontres de groupe, basées sur la discussion, l'explication, le partage d'expérience entre autres. Il explicite également la démarche analytique employée pour « faire parler » les données qui ont été collectées par l'entremise de ces méthodes. Il fournit également des détails sur le calendrier de la recherche ainsi que sur les considérations éthiques. Le quatrième chapitre décrit les résultats obtenus qui présentent, suivant les objectifs de recherche, les modalités d'évaluation en vigueur, les difficultés rencontrées et les voies d'appropriation par le groupe d'enseignants des informations discutées. Le cinquième chapitre concerne la discussion des résultats autour des

enjeux de l'APC en contexte malien. À cette étape, nous mettons également les difficultés et tensions recensées en relation avec des résultats d'études semblables et évoquons les difficultés et les limites de la recherche. Nous établissons des nuances sur la méthodologie que nous avons adoptée et les résultats auxquels nous sommes parvenus. Finalement, en conclusion, nous revenons sur le déroulement de la recherche en mettant l'accent sur les contributions de l'étude pour la communauté scientifique et professionnelle. Nous faisons aussi des suggestions de pistes de recherche pouvant être la continuité de ce mémoire.

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE : CONTEXTE DE MISE EN ŒUVRE ET ÉVOLUTION DE L'APC AU MALI

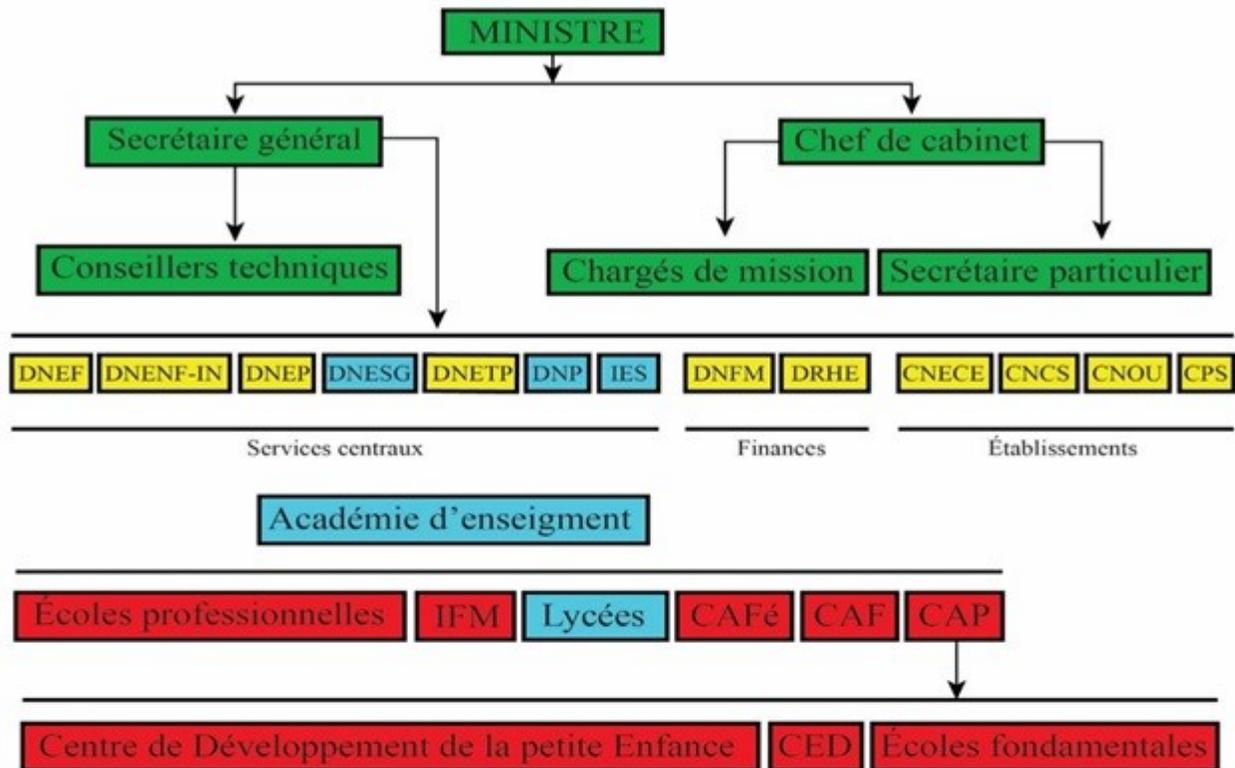
Ce chapitre fait état de la situation actuelle des pratiques évaluatives des enseignants au Mali en relation avec le PRODEC (réforme du système éducatif), implanté en 2000, ainsi que des difficultés et enjeux liés à l'appropriation des innovations apportées par cette réforme, surtout en ce qui concerne le mode d'évaluation des apprentissages. Il présente également un portrait de la recherche sur l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'approche par compétences. La perspective retenue est celle d'une cartographie tendant à mettre en relief les principales tendances de la recherche sur différentes aires géographiques, en Europe, en Amérique du Nord et en Afrique. La mise en relief de la pertinence sociale et scientifique de l'étude des pratiques évaluatives des enseignants maliens conduit enfin à formuler le but général de cette étude.

1.1 La mise en place de l'approche par compétences en éducation au Mali

Le concept d'approche par compétences (APC) a fait son apparition dans les sphères scolaires du Mali au début des années 2000 avec l'adoption par le Gouvernement de la Loi No 99-046 du 28 décembre 1999. L'APC a d'abord été expérimentée dans l'éducation de base avec l'introduction du nouveau curriculum de l'enseignement fondamental (les 10 premières années de la scolarité). C'est en 2010 que l'APC a franchi le seuil de l'enseignement secondaire par la réforme des lycées qui a consisté en la création de nouvelles filières de formation qui se déclinent en une seule commune en 10^e année, trois séries en 11^e année (lettres, sciences économiques et sciences) et six séries en terminal (sciences sociales, arts-lettres, langues-lettres, sciences expérimentales, sciences économiques, sciences exactes). La deuxième dimension de cette réforme a été la révision des programmes de formation qui sont désormais axés sur une approche par compétences et le regroupement des disciplines en cinq domaines de compétences que sont les arts, le développement de la personne, les sciences et les mathématiques, la technologie et les sciences humaines ainsi que les langues et les communications.

Tel que le montre la Figure 1 (p. 5), les établissements scolaires du secondaire relèvent de la Direction nationale de l'enseignement secondaire général (DNEG) qui est elle-même directement rattachée au Secrétariat général du ministère de l'Éducation. Elle est assistée en ce qui concerne

L'évaluation par la Direction nationale de la pédagogie (DNP), le Centre national des examens et concours de l'éducation (CNECE), l'Inspection de l'enseignement secondaire (IES) qui sont toutes trois des structures nationales. Les cases bleues, dans cette figure, représentent les services directement impliqués dans le processus d'encadrement des enseignants du secondaire.



Légende:

- DNEF: Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental.
 - DNENF-LN: Direction Nationale de l'Éducation Non Formelle et des Langues Nationales.
 - DNEP: Direction Nationale de l'éducation Préscolaire.
 - DNESG: Direction Nationale de l'Enseignement
 - DNETP: Direction Nationale de l'Enseignement Technique et Professionnel.
 - DNP: Direction Nationale de la Pédagogie.
 - IES: Inspection de l'Enseignement Secondaire.
 - DNFM: Direction Nationale Financière et Matérielle.
 - DRHE: Direction des Ressources Humaines de l'Éducation.
 - CNECE: Centre National des Examens et Concours de l'Éducation.
 - CNCS: Centre National des Cantines Scolaires.
 - CNOU: Centre National des Oeuvres Universitaires.
 - CPS: Cellule de Planification et de Statistique.
 - IFM: Institut de Formation des Maîtres.
 - CAFé: Centres d'Apprentissage Féminin.
 - CAF: Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle.
 - CAP: Centre d'Animation Pédagogique.
 - CED: Centre d'Éducation pour le Développement.
- NB: Les cases en bleu représentent les services impliqués dans les évaluations.

Figure 1. Organigramme du ministère de l'Éducation nationale

Cette assistance est portée au niveau local par les Académies d'enseignement, qui sont les services techniques déconcentrés du Ministère, mais qui ne possèdent, dans leur organigramme, aucune structure ou personnel pour assurer le suivi et l'accompagnement des professeurs de l'enseignement secondaire. Depuis l'avènement de l'approche par compétences, il n'y a eu aucun décret ou instruction officielle présentant la nouvelle méthodologie et l'instrumentation accompagnant l'évaluation des apprentissages.

En plus de ce dispositif, la Loi d'orientation sur l'éducation au Mali stipule en son Article 22 que :

Les enseignants sont les principaux responsables des activités pédagogiques des élèves et étudiants. Ils ont le devoir d'assurer l'éducation, l'enseignement et l'évaluation conformément aux objectifs définis par les programmes officiels et dans le respect de l'objectivité scientifique et des obligations professionnelles et morales. Ils contribuent à la rénovation des programmes et méthodes pédagogiques et participent aux activités d'assistance pédagogique, de formation continue, de recherche, de production du matériel didactique et plus généralement, à l'animation de la vie scolaire ». (p.13)

Dans tout système éducatif, les enseignants sont les principaux acteurs de la mise en œuvre des réformes pédagogiques. Selon Ettayebi, Medzo, et Fortier (2004), « la réussite de la réforme de l'éducation dépend en grande partie la préparation du personnel scolaire, en particulier du personnel enseignant. Enseigner au temps des réformes requiert le développement de compétences adéquates » (p.13). Ils sont donc directement interpellés, car la réussite du programme dépendra en grande partie de leur capacité à intégrer les changements et les nouveaux principes pédagogiques, mais encore faudrait-il que le cadre institutionnel du déploiement de l'évaluation existe et soit opérationnel.

1.2 L'approche par compétences et la place de l'évaluation formative

Depuis 1991, un nouveau processus de réorientation de la politique nationale dans le domaine de l'éducation et de la formation a été entrepris à la suite de la *Révolution populaire* de mars 1991. Il s'est traduit, entre autres, par l'adoption de La Loi 99 – 046 du 28 décembre 1999 portant Loi d'Orientation sur l'éducation. Celle-ci stipule clairement, en son Article 72, que l'évaluation porte sur les compétences. Ce qui revêt une certaine importance, car jusqu'alors, l'évaluation des apprentissages portait sur le contrôle des connaissances de manière traditionnelle du type restititif, « rends-moi mes mots » ; elle était sélective et normative.

L'Article 71 de la Loi d'Orientation sur l'éducation parle du rôle des enseignants en ces termes : « Les enseignants procèdent périodiquement et de façon continue à l'évaluation des apprentissages.

Les résultats de ces évaluations doivent être portés à la connaissance des apprenants, des parents ou des tuteurs » (p.27). Cet Article précise que les modalités de ces évaluations seront déterminées par les différents ministères chargés de l'éducation. Ces injonctions sont rendues opérationnelles dans le Programme décennal de développement de l'éducation en 2001 (PRODEC) et l'organisation d'un Forum national sur l'éducation, tenu en 2008, a permis aux autorités maliennes d'appliquer certaines dispositions de la Loi d'Orientation sur l'éducation. Au nombre des innovations pédagogiques introduites dans le système éducatif, il faut noter la réforme curriculaire et les changements qu'elle a entraînés sur le plan des différents ordres d'enseignement. Cette nouvelle formulation du curriculum devait permettre d'améliorer la qualité des enseignements, des apprentissages et du suivi des apprenants par l'introduction et la mise en œuvre de l'évaluation formative des compétences, c'est-à-dire cette fonction qui vise le soutien aux apprentissages. Comme nous le verrons ultérieurement, l'évaluation arbore de nouvelles fonctions, exige une nouvelle instrumentation, des conditions particulières d'exercice et une nouvelle vision de l'apprentissage dans un contexte d'APC.

L'évaluation est au cœur de l'apprentissage et occupe une place centrale dans tout dispositif éducatif ou de formation, de par sa présence ou importance. Endrizzi et Rey (2008) affirment qu'elle pèserait même sur la conception et le pilotage des programmes et curricula de formation, en plus de son rôle dans « le traitement scolaire des connaissances »¹. À ce titre, elle a fait l'objet de nombreuses études souvent théoriques, mais aussi empiriques, avec des visées d'orientation et d'accompagnement des pouvoirs publics et des enseignants dans leurs pratiques quotidiennes d'évaluation. Les nouvelles approches curriculaires sont, pour la plupart, basées sur une approche formative de l'évaluation des apprentissages parce que, soutiennent Looney, Cannon et Grandrieux (2005), celle-ci « constitue un important axe de réforme en faveur de la réussite des élèves, de l'équité des résultats et de l'acquisition des compétences du « savoir apprendre » (p. 21). Ces auteurs mettent en relief que l'évaluation formative œuvre en faveur de l'atteinte des objectifs de la formation pour la vie, notamment en améliorant les résultats des élèves et ainsi élever leur niveau de scolarité. Ainsi, la réforme curriculaire par APC au Mali est également fondée sur l'évaluation formative comme socle opérationnel.

¹ Document en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/39-novembre-2008.php>

1.3 Les bénéfices attendus de l'évaluation formative dans le contexte de l'école malienne

Dès 1998, une recension critique des écrits anglo-saxons, réalisée par Black et Wiliam, arrivait à la conclusion que l'évaluation formative améliore effectivement l'apprentissage. Des auteurs plus récents ajoutent qu'elle contribuerait également à la réduction des inégalités, favorisant du coup la réussite du plus grand nombre d'apprenants et l'éducation pour tous comme objectif du millénaire pour le développement (Looney, Cannon, et Grandrieux, 2005). Cependant, Morrissette et Legendre (2012) constatent qu'en général, dès qu'un système éducatif fait le choix d'axer la formation sur le développement des compétences, le problème de leur évaluation se pose de manière cruciale. Ces auteures poursuivent en considérant les insuffisances liées à l'évaluation dans le contexte susmentionné comme constituant souvent le « nœud » qui compromet les orientations des réformes curriculaires définies en termes de compétences à développer et pervertit leur mise en œuvre. D'ailleurs, des études réalisées sur le continent africain, dont celle de Looney et coll. (2005), font le même constat en doutant de l'impact de l'application de l'approche par les compétences dans les écoles du Sud. Cependant, elles ne remettent pas en cause l'intérêt de l'évaluation formative, mais plutôt les conditions de son application.

En effet, contrairement aux pays occidentaux dans lesquels les conditions de formation sont supposées être bonnes en ce qui concerne le cadre institutionnel, les infrastructures, le matériel didactique et les ratios maîtres/élèves, les systèmes africain et malien en particulier sont confrontés à plusieurs défis à cet égard, notamment le surpeuplement des classes et l'insuffisance de matériel didactique. Il est fréquent de retrouver parfois plus de 100 élèves par classe. Ce qui rend nécessaire la mise en place d'un système de la double vacation (la moitié des enfants fréquentent l'école le matin, l'autre moitié l'après-midi), de même que les classes à double niveau. Aussi, il n'est pas rare qu'un livre serve pour trois ou quatre élèves². De plus, des manques au plan de la formation, de l'accompagnement des enseignants et des encadreurs des Académies d'enseignement et d'inspection sont récurrents. L'étude réalisée par Cros et coll. (2010) indique que la pratique de l'enseignant à travers les observations de classe apparaît plus proche du cours magistral. Il semble donc que, même si l'on observe quelques activités réalisées en groupes, les pratiques de classe ont

² Voir à ce sujet : <http://maliactu.net/mali-education-effectif-plethorique-manque-denseignants-a-lecole-fondamentale-de-point-g/>

assez peu évolué, soit faute de formation des enseignants, soit faute d'appropriation de la démarche par les maîtres. Ces difficultés relèvent aussi de l'inadéquation des politiques éducatives et des moyens alloués pour leur mise en œuvre. L'ensemble des difficultés évoquées a pour conséquences d'affaiblir les résultats et les attentes de toutes les réformes et innovations pédagogiques initiées dans la plupart des systèmes éducatifs africains à différents degrés.

À ceci s'ajoutent les implications propres de l'APC : le changement d'un paradigme inspiré du béhavioriste vers des pratiques relevant du socioconstructiviste qui font appel aux méthodes actives d'apprentissage partant d'une situation ou d'une observation. Une autre implication de l'APC est une vision différente du savoir qui met à l'avant-scène sa mobilisation efficace dans un contexte spécifique par rapport aux approches plus traditionnelles qui valorisent la mémorisation du savoir comme objectif d'apprentissage. En conséquence, la classe d'APC serait faite d'activités interactives, de résolution de problèmes pratiques ou de réalisation de projets plus que d'une transmission frontale du savoir de l'enseignant vers l'élève dont le rôle se réduirait à une réception passive.

Au Mali, des problèmes ont été relevés et documentés par l'étude d'envergure continentale, réalisée en 2010 par l'Agence française de Développement (AFD), la Banque africaine de Développement (BAD), le Centre International d'Études (CIEP), le Ministère français des Affaires étrangères et européennes (MAEE) de la France, et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) (Cros et coll., 2010). Elle s'inscrivait dans un ensemble de recherches-évaluations internationales sur l'introduction des réformes curriculaires fondées sur l'APC ayant pour but l'analyse des processus de changements et de leurs effets sur les systèmes éducatifs. Regroupés autour d'un comité scientifique, les chercheurs des cinq pays africains concernés par l'étude et ceux des organismes cités plus haut ont mené une recherche sur les processus de réformes curriculaires par l'APC en éducation de base plusieurs années après que les états aient engagé lesdites réformes. L'étude répond à des questions relatives à l'impact des réformes curriculaires basées sur l'APC et sur les nouvelles approches d'enseignement et d'évaluation : les réformes initiées ont-elles entraîné des transformations et changements de pratiques ou des systèmes ? Et ces transformations sont-elles bénéfiques pour les élèves ? Les résultats sont éloquents : la pratique de l'enseignant à travers les observations de classe apparaît plus proche du cours magistral. Il semble donc que, même si l'on observe quelques activités réalisées en groupes, les pratiques de classe auraient assez peu changé,

soit faute de formation des enseignants, soit faute d'appropriation de la démarche par les maîtres (Cros et coll., 2010).

Le Mali s'est engagé dans l'APC avec l'espoir de bénéficier des bienfaits qu'on attribue à cette approche et son impact positif supposé sur l'amélioration des apprentissages et des résultats scolaires des élèves. Mais les bénéfices anticipés ne semblent pas au rendez-vous, au vu des résultats des examens qui sont plutôt faibles, comme l'observent les mêmes auteurs. Cette situation ne serait pas nécessairement due à la réforme en soi, mais nous amènerait à porter une attention particulière aux conditions difficiles de sa mise en œuvre dans le contexte africain. Par exemple, avec 60 à 100 élèves par classe, est-ce que la mise en œuvre d'une APC est possible ? Ou encore si la mémorisation du savoir reste encore valorisée par tous les acteurs de la communauté éducative, est-ce que l'APC est possible ? Comment faire l'enseignement, développer des apprentissages et évaluer selon l'APC ? À ces questions s'ajoutent les constats d'une étude de l'USAID (2010) qui complexifient la donne pour l'APC : près de 30 % du temps officiellement alloué à l'enseignement/apprentissage par ans serait perdu du fait de l'absentéisme des enseignants, des élèves et d'autres facteurs, soit 122 jours de classe effective sur 172 jours que recommande le ministère, en référence à l'année scolaire 2009-2010 au Mali. Au Niger et au Burkina Faso, le taux de perte est respectivement 37 % et 40 % (USAID-PHARE, 2010).

L'Agence française de développement (AFD) a mené en 2010 une étude dans plusieurs pays africains, en partenariat avec les organismes chargés de l'éducation de ces pays. Dans le rapport final de cette étude sur les réformes curriculaires par APC en Afrique, il apparaît qu'au Mali, au niveau de l'Enseignement fondamental, depuis la mise à l'essai de l'APC au début des années 2000, aucun manuel centré sur cette approche n'a été ni édité ni diffusé. Il en est de même des guides qui devraient accompagner les manuels. Tous les enseignants ne disposent pas d'un manuel de langue et de mathématiques. Les résultats de l'enquête montrent une disparité dans la répartition des supports pédagogiques dans les classes. Quant aux documents officiels de la réforme, référentiels et guides du maître, ils ont été distribués en très petite quantité et souvent en un seul exemplaire par école. Les données précédemment mentionnées concernent l'Enseignement fondamental, mais nous trouvons ces constats réaffirmés, voire renforcés pour l'enseignement secondaire, qui d'ailleurs ne bénéficie que très peu de l'attention des partenaires de l'école comparée au primaire (enseignement fondamental).

L'étude AFD citée plus haut dévoile un manquement des plus importants du système sur lequel portera justement notre étude : au Mali, les outils d'évaluation sont inexistant, et la constante qui apparaît dans les cinq pays étudiés est le peu de maîtrise de l'APC et la difficile appropriation des outils par les enseignants, les directeurs d'école ou les élèves. Tel qu'on le verra dans la section suivante, le dispositif d'encadrement du personnel ne semble pas adapté aux besoins de formation.

1.4 Les difficultés liées à la mise en œuvre de l'approche par compétences au Mali

L'étude menée par l'AFD et ses partenaires sur les réformes curriculaires en Afrique, citée précédemment, ainsi qu'une autre menée spécifiquement au Mali par les chercheurs du Réseau Ouest et Centre africain de Recherche en Éducation (ROCARE), ont toutes reconnu la pertinence de la réforme par l'APC que nous avons définie comme étant fondée sur les approches pédagogiques basées elles-mêmes sur l'évaluation formative des apprentissages. La valeur d'une réforme se mesurant par ce que les élèves ont acquis à la fin d'une formation, son pilotage doit s'appuyer sur un mode d'évaluation des apprentissages approprié.

1.4.1 Les difficultés relevées par les études africaines

Dans le domaine de la formation des enseignants, l'étude de Cros et coll., (2010) a indiqué que les élèves des enseignants qui avaient suivi l'approche par compétences en formation continue ont réalisé le plus fort taux de réussite au test de français. Qui plus est, ceux dont les enseignants ont suivi l'APC en formation initiale ont enregistré le meilleur taux de réussite en calcul. Ils dépassent de quelques points seulement les élèves des enseignants ayant suivi l'APC en formation continue dans les proportions suivantes : les classes tenues par des enseignants ayant suivi une formation continue sur l'APC ont réalisé un taux de réussite de 25,54 % au test de français contre 19,89 % pour les classes tenues par des enseignants ayant été initiés à l'APC dès la formation initiale. Les chiffres laissent entendre que les élèves des enseignants ayant suivi l'APC en formation initiale obtiennent de meilleurs résultats que ceux l'ayant suivi en formation continue.

Il semble donc que le contexte de formation des enseignants à l'APC et l'organisation de la classe influenceraient les performances des élèves. À ce sujet, une étude de l'*Association for the Development of Education in Africa*, (ADEA, 2003) sur la qualité de l'éducation, met en évidence que la compétence des enseignants entraîne de véritables résultats d'apprentissage (Bocoum, 2009). Leurs attitudes face aux innovations pédagogiques et l'appropriation des consignes

méthodologiques dans l'organisation du cours sont apparues dans cette étude comme des facteurs déterminants dont on applique avec volontarisme les consignes.

Cette tendance semble corroborée par Cros et coll. (2010) dans l'étude AFD, quand ils reconnaissent que l'APC, même non maîtrisée, a déplacé le regard de l'enseignant des contenus à l'élève apprenant et a modifié ses attitudes ; a réussi parfois à développer son initiative et sa créativité autour du travail de groupes et de méthodes actives ; et a amené le maître à se servir des savoirs contextualisés qui ont du sens pour l'élève. L'étude signale aussi des avancées quant à l'adhésion des enseignants à une approche pédagogique centrée sur l'apprentissage et le rôle des situations problèmes. En cela, on note des changements d'attitudes et de pratiques qui ont été ponctuellement relevés sans vraiment être documentés.

De plus, pour insister sur le rôle capital de l'accompagnement et de l'appareillage méthodologique dans l'adhésion et l'appropriation par les enseignants des nouvelles approches éducatives, ce groupe de chercheurs dont le rapporteur était Marguerite Altet, de l'Université de Nantes, formule que si jusque-là, au Mali, le projet de réforme curriculaire n'a pu atteindre les résultats escomptés, c'est faute d'avoir mis en œuvre les conditions minimales requises. Celles-ci se résumeraient à la mise en place d'un dispositif de suivi-évaluation opérationnel et à la mise à disposition des acteurs de la documentation nécessaire. Par ailleurs, le rapport mentionne qu'avec une formation adaptée et un accompagnement, un suivi-évaluation constant, la réforme pourrait être concrétisée dans des pratiques adaptées par les enseignants. Selon Cros et coll., (2010), on « ne peut maîtriser une nouvelle méthodologie sans outils » (p. 153). Dans ce sens, les chercheurs ont consacré une large place aux aspects suivants dans la formulation de leurs recommandations pour pouvoir redresser la tendance baissière du niveau des apprentissages des élèves au Mali. Ils préconisent : (1) de revoir le référentiel en le rendant plus lisible, plus accessible aux enseignants, en définissant clairement ce qu'est une compétence et quelle est l'approche par compétences choisie ; (2) de modifier le guide du maître en exemplifiant les tâches, en proposant des situations d'apprentissage variées, des situations problèmes en amont, et en aval, des situations de structuration, d'intégration et en décrivant des activités d'apprentissage tout en simplifiant les préparations ; (3) de rédiger, éditer et diffuser des manuels APC avec des situations-problèmes situées à l'origine de l'apprentissage et, à la fin, des situations de structuration, des tâches, des situations d'intégration et des évaluations formatives en français et en langue nationale ; (4) de développer la recherche pédagogique, la recherche collaborative entre enseignants et chercheurs au plus près des mises en œuvre de l'APC.

Les difficultés identifiées dans les pays étudiés par Cros et coll. (2010) dont le Mali sont nombreuses. Elles sont ici regroupées autour de trois axes majeurs :

- (1) au niveau institutionnel et structurel ; l'APC est difficilement applicable dans un contexte caractérisé par le surpeuplement des classes et le manque flagrant, voire l'inexistence de support pédagogique, comme cela a été observé dans de nombreuses classes des pays visités ;
- (2) au niveau du processus ; il existe un déficit de communication, une formation descendante qui priorise la formation de la hiérarchie et qui s'amenuise progressivement, finissant par toucher assez peu les enseignants eux-mêmes, ce qui conduit à une répartition inégale des ressources pédagogiques adaptées et une absence totale de l'APC en formation initiale des enseignants ;
- (3) au niveau du pilotage qui est plus ou moins chaotique et qui ne délimite pas de façon claire les différentes réformes successives et ne structure pas le lien entre les cycles scolaires (Cros et coll., 2010).

À ces trois axes s'ajoute la difficile appropriation de nouvelles pratiques et l'utilisation des outils privilégiés dans le cadre des changements de paradigmes et d'approches pédagogiques véhiculées par les réformes basées sur l'APC et l'évaluation formative des apprentissages. Cette dernière dimension requiert la mise en œuvre de processus de formation et d'un encadrement subséquent de manière concomitante. Selon Cros et coll. (2010), un changement de pratiques ne peut se réaliser que dans le temps et à certaines conditions, notamment par une politique claire et constante, un appui concret aux enseignants et un suivi à moyen terme par une ou des équipes convaincues et compétentes. Les nouvelles pratiques d'évaluation souhaitées dans les programmes officiels sont précisées par Stiggins dans le *Handbook of formative assessment* (2010). Elles s'articulent autour de :

- la formulation claire des objectifs d'évaluation : précision du but et définition du contexte ;
- la définition des objectifs en fonction des standards locaux de réussite fixés pour les élèves ;
- la planification de l'évaluation : choix des types et méthodes d'évaluation en fonction des apprentissages ;
- la communication efficace des résultats : elle doit être détaillée avec des annotations ou des pistes de régulations ;
- l'implication des élèves dans leur propre évaluation : par l'autoévaluation, la reconnaissance des critères de qualité d'un bon travail et les moyens d'y parvenir.

1.4.2 Les difficultés liées aux dispositifs d'encadrement des enseignants à la mise en œuvre de l'évaluation formative

La gestion du système éducatif malien est assurée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) et le ministère de l'Éducation nationale (MEN). C'est ce dernier qui a en charge l'éducation préscolaire et fondamentale ainsi que l'enseignement secondaire, soit le niveau d'enseignement concerné par notre recherche. L'opérationnalisation de la politique éducative du MEN se fait à travers des services centraux dont certains ont des démembrements au niveau régional et local. Le déploiement de l'évaluation est orchestré par un ensemble de services. Dans le cadre de notre champ d'investigation, les services concernés sont les suivants : la Direction nationale de l'enseignement secondaire général (DNESG), créée par l'ordonnance n° 01-050/P-RM du 25 septembre 2001 qui précise ses attributions ; la Direction nationale de l'enseignement technique et professionnel (DNETP) créée par l'Ordonnance 02-055/-RM du 4 juin 2002 ; la Direction nationale de la pédagogie ; le Centre national des examens et concours de l'éducation (CNECE), l'Inspection de l'enseignement secondaire (IES), les Académies d'enseignement, les Directions des lycées. La DNESG et la DNETP sont chargées de l'organisation, de l'administration, de la gestion et de l'appui pédagogique général aux ordres d'enseignement de leurs ressorts. Elles conçoivent politiques, orientations et autres mesures similaires. Le CNECE s'occupe de l'organisation matérielle des examens nationaux tandis que l'IES, les académies d'enseignement et les Directions des lycées sont les chevilles ouvrières de la mise en œuvre opérationnelle des politiques, orientations et mesures déterminées par la hiérarchie et sont en contact direct avec les enseignants dans les lycées. La mise en œuvre de nouveaux curricula dans le cadre du PRODEC exige de profonds changements au niveau du système d'évaluation. Ces mutations concernent aussi bien la visée de l'évaluation que ses méthodes et outils. Comme mentionné dans le document-Cadre d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental (MEN, 2000), le PRODEC entendait promouvoir une nouvelle culture de l'évaluation (par opposition au mode d'évaluation traditionnelle) en appuyant le système par la formation des équipes centrales, régionales et locales ainsi que les maîtres, en méthodes et techniques dites modernes d'évaluation des apprentissages. Ces méthodes et techniques sont, entre autres :

- (1) l'évaluation formative qui permet à l'enseignant de juger l'élève par rapport aux objectifs à atteindre et à l'aider à progresser dans l'apprentissage plutôt que de juger l'élève par rapport aux autres. L'enseignant bien formé est à même de contribuer, par sa réflexion et son

expérience, à améliorer le système d'évaluation en vigueur dans le sens d'une meilleure prise en compte du cheminement de l'élève et de son engagement personnel dans sa propre formation. Il développe, en outre, chez l'élève la capacité à s'autoévaluer.

(2) l'évaluation certificative à l'endroit des équipes centrales, régionales et locales qui élaborent des tests standardisés de savoirs et de savoir-faire, les administrent, traitent et analysent les données ainsi qu'en interprètent les résultats. Dans l'utilisation des tests, les équipes donnent des questions faisant appel au raisonnement et à l'esprit créateur de l'élève et en conformité à l'esprit des nouveaux curricula (APC) plutôt qu'à sa seule capacité de mémoriser et de reproduire.

Dans sa programmation, le PRODEC a prévu le renforcement des capacités institutionnelles des structures chargées de politiques et d'activités de suivi et d'évaluation continue et standardisée des apprentissages, au niveau central, régional et local. Ces structures devraient être équipées en matériels informatiques et logistiques. L'évaluation portera sur des apprentissages signifiants et non pas seulement sur le degré d'acquisition de connaissances déconnectées de la vie courante. Selon notre constat, l'enseignement secondaire est resté en marge de ces projets. Et là où il était prévu de les mettre en œuvre, ce ne fut jamais le cas pour la plupart des initiatives citées plus haut. Cette situation qui perdure depuis une décennie dans l'enseignement fondamental, et depuis six ans au secondaire, nous amène à nous poser cette question : comment se déploie alors l'évaluation formative dans les écoles secondaires du Mali ? En APC, plus que dans toute autre approche pédagogique, l'évaluation cesse d'être normative, son objet change, elle arbore de nouvelles fonctions, exige une nouvelle instrumentation, des conditions particulières d'exercice et une nouvelle vision de l'apprentissage. Son rôle devient essentiel dans le soutien et l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Le principe des réformes citées plus haut est d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves et leur intégration réussie dans la vie active. L'atteinte de ces objectifs passe nécessairement par la mise en place d'un système d'évaluation dont la maîtrise devrait caractériser tous les acteurs impliqués, chacun dans leur rôle. Nous constatons là encore que le cas malien recèle de multiples difficultés, parfois communes aux pays de la région et parfois spécifiques au Mali.

1.4.3 Les difficultés liées aux pratiques spécifiques à la classe de français

Même si l'engagement du Gouvernement du Mali débute dans les années 2000 dans la plus vaste réforme de l'éducation par l'instauration de l'APC comme mode d'enseignement et d'évaluation, ce n'est qu'en 2010 que cette réforme franchit le seuil de l'enseignement secondaire. Elle s'est traduite par la formulation des programmes en compétences et l'élaboration de guides pédagogiques et de guides d'évaluation. Notre attention porte ici en particulier sur les pratiques d'évaluation nées de l'application de cette réforme qui soutiennent l'apprentissage et qui procèdent de l'évaluation formative. Nous évoquerons ces pratiques en contexte de classe de français au lycée, bien qu'elles soient aussi applicables à d'autres disciplines. Elles proviennent essentiellement des guides élaborés localement et des réflexions de Chabanne et Dezutter (2011) sur les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français.

En ce qui concerne le Mali, nous présentons dans cette section les recommandations officielles faites aux professeurs de français tenant les classes de 10^e année (seconde) pour l'introduction de l'APC, basée sur l'évaluation formative des apprentissages (dans le programme du domaine des langues et communications, MEN, 2012) :

« Le programme de français de la dixième année vise à développer trois compétences qu'on peut ainsi résumer : parler, lire, écrire. Au plan purement théorique, parler, est souvent présenté en deux compétences que sont : comprendre et parler. Mais, à la pratique, on se rend bien compte qu'on ne peut apprendre à comprendre, sans, en même temps faire parler ; de même qu'on ne peut parler sans avoir compris ce que son interlocuteur vient de dire. La façon la plus efficace d'apprendre à comprendre et à parler est donc, de les pratiquer en interaction l'un avec l'autre ».

Chacune des trois compétences se structure en composantes équivalant à des objectifs pédagogiques et chaque composante se traduit en manifestations qui sont les indicateurs de sa réalisation. À chaque composante correspondent également des contenus d'enseignement comme ceux des programmes traditionnels. L'enseignement du français débutera dans la semaine par la lecture, c'est-à-dire l'étude de textes qui durera une heure. En littérature, ce programme a fait le choix de donner une perspective historique aux élèves au détriment des fameux thèmes. On privilégiera toutefois la confrontation directe avec les textes en ramenant à l'essentiel l'exposé introductif sur l'histoire de la littérature. L'étude de textes sera suivie par une heure d'écriture, pendant laquelle on amènera les élèves à écrire à la manière des auteurs des textes étudiés.

Puis suivra l'heure d'expression orale au cours de laquelle, en réinvestissant certains acquis antérieurs, on entraînera les élèves à comprendre des énoncés oraux et à parler autour de certains thèmes constituant pour eux des centres d'intérêt.

Enfin suivra l'heure consacrée à l'étude de la langue (grammaire, vocabulaire) pour approfondir certains aspects linguistiques abordés lors de l'étude de texte. On ne perdra pas de vue que la leçon de grammaire vise, non pas, à former des grammairiens, mais plus modestement, à permettre à nos lycéens de s'exprimer en français et de comprendre cette langue » (p. 8).

Il n'est pas fait mention dans cet extrait de l'évaluation ni de ses modalités. En dehors de quelques instructions officielles, il n'existe pas, à ce jour, de guide pédagogique ou guide d'évaluation pour l'enseignement secondaire général. On se fait alors une idée du vide théorique et de l'absence de modèles pratiques dans lesquels les enseignants du secondaire au Mali sont plongés pour mettre en œuvre la réforme APC au secondaire. La Figure 2 (p.18) présente une synthèse des principaux éléments de la problématique de la mise en œuvre d'une évaluation cohérente avec l'APC au Mali.

Entrevoir la possibilité de conséquences dramatiques rend impérieuse la mise en place d'actions pour redresser la tendance. Et dans notre cas, la perspective de l'amélioration des pratiques d'évaluation formative des apprentissages pourrait constituer un apport dans la diminution du risque de déperdition scolaire.

1.5 État des lieux de la recherche en évaluation des apprentissages dans le cadre de l'APC

Cette section présente un portrait de la recherche empirique sur l'évaluation des apprentissages. Comme on le verra, ce portrait permettra de situer la contribution de cette étude dans le domaine et d'en spécifier les particularités.

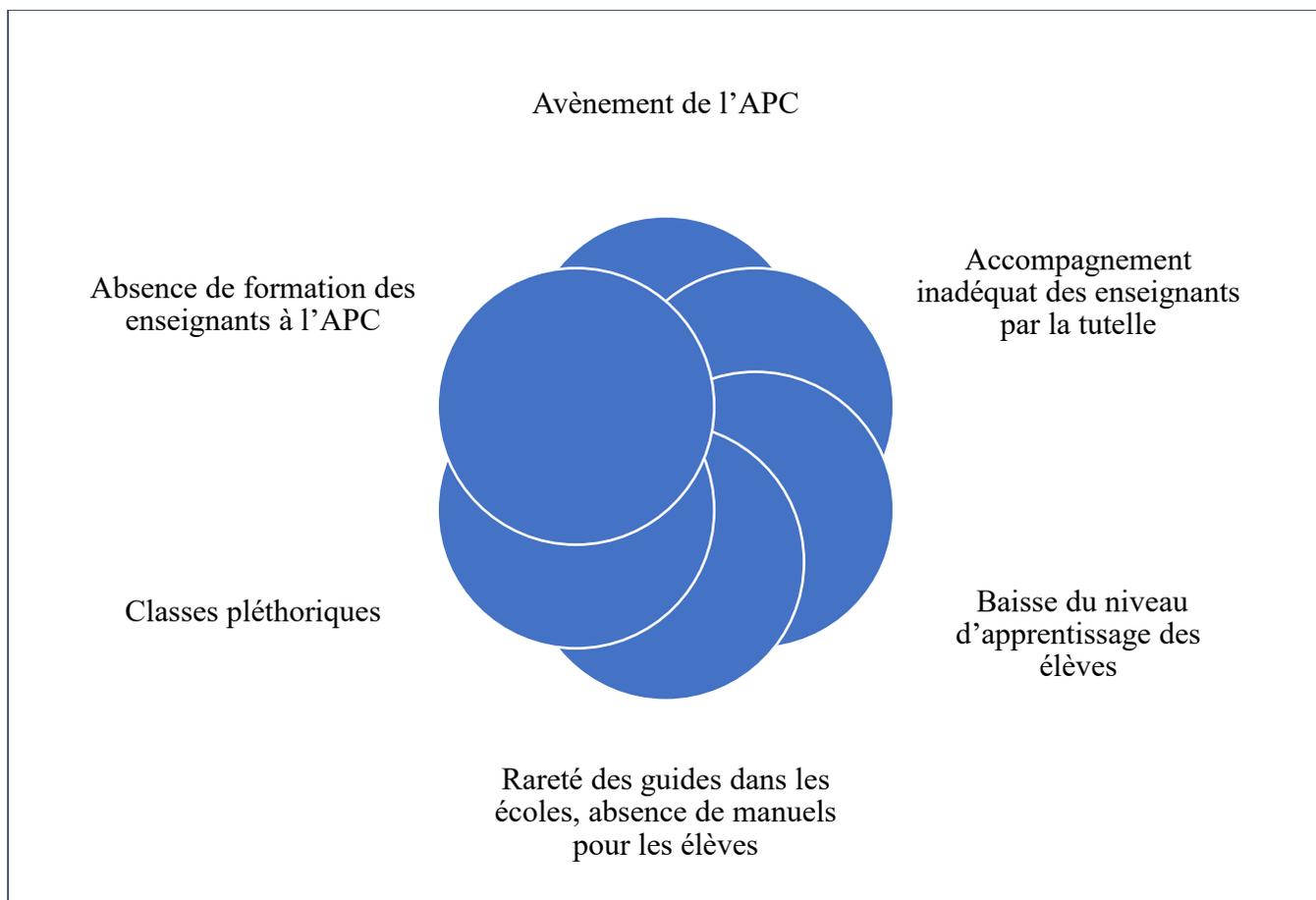


Figure 2. Principaux éléments de la problématique

1.5.1 La recension de l'organisation de coopération et de développement économiques

S'agissant des réformes sur les politiques de l'éducation, une étude de l'OCDE (2015) présente un tableau détaillé de quelque 450 réformes éducatives mises en œuvre entre 2008 et 2014 dans les pays qu'elle regroupe, et constate que les mesures d'amélioration de l'enseignement en classe sont particulièrement mises en avant dans la mesure où les enseignants sont déterminants dans la réussite de leurs élèves. L'étude révèle que 29 % de ces réformes visaient à mieux préparer les élèves au monde de demain à travers l'amélioration de la qualité et de la pertinence des programmes d'éducation, 24 % des réformes recensées portaient sur l'amélioration des systèmes scolaires, plus de 20% portaient sur l'efficacité de l'enseignant et sur les programmes scolaires, que 16 % de ces réformes étaient sur la qualité et l'équité dans le secteur éducatif, et 12 % sur des mécanismes d'évaluation (interne et externe) pour s'assurer de la mise en œuvre efficace et efficiente des réformes et de leur impact en lien avec les objectifs. Pour ce qui est de cette dernière tendance, les

auteurs de l'étude regrettent ce taux jugé faible au regard de son importance pour la réussite d'une réforme. Et, nous le verrons dans la section 2.6.3, le faible suivi-évaluation des réformes initiées constitue pour l'Afrique un sérieux handicap pour une mise en œuvre réussie. La gouvernance et le financement ont constitué respectivement 9 % et 11 % des réformes prises en compte par l'étude. Au chapitre des recommandations pour la mise en œuvre réussie d'une réforme, le rapport de l'OCDE préconise à titre d'exemples de disposer d'un cadre cohérent et de capacité suffisante pour mener et interpréter des évaluations à tous les niveaux du système éducatif pour soutenir les réformes. Sans être exhaustifs, les travaux de cette agence montrent la tendance de la recherche en matière d'évaluation des apprentissages et des réformes en éducation dans le vieux continent. Au Canada, une étude menée sous l'égide de l'OCDE (2005) indique qu'un effort collaboratif a été entrepris par les responsables de l'élaboration des politiques et les éducatrices et éducateurs en vue de modifier les pratiques et les stratégies d'évaluation en classe de façon à améliorer le rendement scolaire des élèves. La recension des revues et articles publiés par des chercheurs canadiens, effectuée dans l'étude, permet d'observer que la plupart des recherches menées sur le thème de l'évaluation se rattachent à l'une des trois catégories suivantes : « modèles pour l'évaluation en classe, pratiques d'évaluation en classe et obstacles à l'instauration de pratiques d'évaluation en classe nouvelle ou différente » (p.8).

1.5.2 La recherche au Québec

Au Québec, les recherches sur l'évaluation empruntent différentes voies : elles sont tantôt dominées par la valorisation de l'efficacité des pratiques, la prescription d'une instrumentation appropriée, tantôt par l'adoption d'une perspective plus compréhensive des pratiques des enseignants qui vise à les expliquer dans le contexte de leur mise en œuvre et d'une vision interactionniste qui met en relief les dimensions sociales de l'évaluation qui sont souvent occultées dans une approche plus docimologique. Depuis 2005, le volume de publication sur l'évaluation formative a connu un essor, notamment avec les travaux de Morrissette (2010, 2011, 2013, 2014), seule ou avec des collaborateurs. Mobilisant une approche interactionniste, elle conduit des recherches collaboratives avec les enseignants dans les écoles pour comprendre ce que sous-tend les gestes professionnels qu'ils posent en matière d'évaluation des apprentissages. En visant à identifier leurs savoirs de terrain, ses travaux sont en rupture avec une approche traditionnelle qui veut que le savoir vienne du sommet (milieu universitaire) pour être transmis selon une logique

applicationniste aux praticiens. C'est un modèle de recherche qui connaît une nette progression dans les facultés d'éducation, car non seulement elle permet la création de nouveaux savoirs, mais elle aide également les praticiens à améliorer leurs façons de faire l'évaluation en leur offrant un cadre de réflexion, d'explication et de compréhension des enjeux, donc de développement professionnel. Dans le même sens, les travaux de Lafortune et collaborateurs (2008) abordent le thème des compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme par APC dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Elle propose un modèle et un guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement, convaincue qu'un changement, même s'il est prescrit et orienté, ne peut s'imposer. C'est pourquoi l'auteure affirme qu'il est nécessaire d'aider le personnel à s'approprier la réforme, à mieux comprendre ses fondements et ses avantages. Ainsi, l'appropriation par les acteurs des innovations pédagogiques dans le cadre du Renouveau de l'École québécoise est une préoccupation affichée. Les travaux d'autres auteurs comme Scallon (2000, 2004) et Durand et collaborateurs (2006, 2012, 2014) visent la vulgarisation de l'évaluation des apprentissages en expliquant ses fondements, les manières de faire et l'instrumentation dans un contexte d'approche par compétences. Soulignons à cet effet, que la 2^e édition de l'ouvrage de Durand et Chouinard (2012) est utilisé comme manuel de base pour les cours en évaluation des apprentissages des baccalauréats en formation des enseignants et en formation continue dans plusieurs universités québécoises et qu'il servira de livre de références pour les participants à notre recherche.

1.5.3 La recherche en Afrique

Le continent africain est marqué depuis le début des années 2000 par l'introduction des réformes par APC dans le système scolaire. Ces réformes se sont progressivement étendues à l'ensemble des niveaux de formation du primaire à l'enseignement supérieur. Tantôt désignées sous le nom de nouveau curriculum de l'enseignement fondamental, secondaire ou normal et par la réforme LMD au supérieur, elles sont venues bousculer les habitudes, notamment les modes d'évaluation entre autres.

En Afrique, la recherche sur l'évaluation porte essentiellement sur l'appropriation des pratiques pédagogiques nouvelles telle l'APC et les innovations qu'elle véhicule comme l'évaluation formative. Les études ne sont pas légion sur le thème. Cependant, il en existe quelques-unes d'envergure régionale commanditées par des organismes d'aide publique au développement. Les

études menées par l'Agence française de développement se sont penchées sur plusieurs pays africains et portent sur les problèmes liés à l'implantation des réformes par APC tel qu'expliqué précédemment.

Même s'il s'agit d'un tout autre contexte, il est intéressant de mentionner qu'un rapport de ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec (2003) sur l'introduction d'une réforme par APC indique que l'introduction d'une réforme n'est jamais sans obstacle, et que la réforme doit être comprise et voulue par les acteurs plutôt que subie par ceux-ci pour qu'elle ait une chance de réussir. Le rapport précise que quatre conditions minimales devraient être remplies pour assurer un succès à l'introduction de la mise en œuvre de la réforme par APC au secondaire. Il s'agit notamment (1) d'un leadership local fort et une communauté éducative mobilisée par la réussite de tous les élèves ; (2) d'une stratégie locale d'appropriation de la réforme qui s'appuie sur un solide dispositif de formation continue ; (3) d'une vision intégrée de l'appropriation de la réforme mettant à contribution la recherche-action et l'expérimentation ; (4) d'un pilotage ministériel clairement affiché et un suivi attentif des activités d'appropriation locale. L'étude menée par Cros et coll. (2010) met en évidence que ces quatre points ont particulièrement manqué à l'Afrique. Cependant, dans la foulée de mesures correctives proposées, nous constatons une multiplication des études conduites par des étudiants africains dans des facultés occidentales s'inscrivant dans la condition numéro trois et suggérant la mise à contribution de recherche-action et expérimentation pour favoriser l'appropriation. Il s'agit notamment des recherches de Diédhiou et Sow.

Dans sa recherche, Diédhiou (2013) documente les façons de faire l'évaluation formative des enseignants en français au lycée dans un contexte d'APC et de classe à effectifs pléthoriques au Sénégal. Il adopte une démarche collaborative de recherche auprès de 14 enseignants de français membres d'une même cellule d'animation pédagogique (comité pédagogique) et exerçant dans le même établissement. À travers six entretiens de groupe, le chercheur fait raconter et analyser par les enseignants leurs façons de faire l'évaluation formative. Au terme du processus de son étude, Diédhiou se rend compte que les façons de faire de ces enseignants sont façonnées par une préoccupation pour l'étrangeté culturelle dans laquelle ils sont plongés, c'est-à-dire pour rendre significatif des enseignements qui s'appuient sur des prescriptions, des référents et des manuels venus d'ailleurs, sachant déjà que la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle des élèves. Et donc, que tout leur savoir-faire sur l'évaluation formative repose sur la prise en considération de ce contexte particulier.

De son côté, Sow (2016) a documenté des pratiques évaluatives des enseignants du primaire en contexte APC au Sénégal. Il a documenté leurs façons de pratiquer la rétroaction écrite avant et après une expérimentation des annotations selon le modèle de Rodet (2000) et Le Boterf (1999). Pour mener cette étude, Sow, a opté pour une recherche-formation avec pour souci d'une part de collecter des données sur la compréhension des pratiques de rétroactions écrites des trois enseignants ciblés et, d'autre part, de conduire une démarche de formation avec pour visée l'expérimentation de la pratique des annotations écrites. Pour procéder à cette recherche, il a utilisé l'entrevue individuelle semi-structurée avec deux guides d'entretiens et deux grilles de recueils d'annotations. Au terme de sa recherche, Sow (2016) fait les constats suivants : « Au final, les enseignants trouvent cette nouvelle façon de faire avantageuse en termes de réussite des élèves, mais contraignante au vu de son caractère chronophage » (p.1). Ils ont également émis des réserves sur la pratique des annotations comme forme de rétroaction écrite. Nonobstant ses avantages qui s'articulent autour de quatre aspects : la conception de l'annotation en tant que moyen de communication, en tant qu'outil facilitant l'autoévaluation, et comme stratégie d'amélioration des performances des élèves, les trois enseignants ayant participé à la recherche estiment que les effectifs pléthoriques représentent pour eux une contrainte majeure à l'adoption permanente de cette innovation notamment en ce qui concerne la gestion du temps.

Ainsi, au Québec, la recherche sur l'évaluation des apprentissages se caractérise par la recherche de l'efficacité à travers des efforts collaboratifs. En Afrique, c'est plutôt le diagnostic du pourquoi les réformes par APC tardent à produire les effets attendus ou encore de l'impact de l'APC sur les apprentissages.

1.6 Le but de la recherche

Cette étude vise à *examiner l'appropriation de nouvelles pratiques d'évaluation en cohérence avec l'APC par un groupe d'enseignants maliens du secondaire*. Elle revêt une grande importance en raison de la faiblesse des résultats enregistrés en ce moment par les élèves maliens et de ses conséquences présentes et éventuelles pour eux et pour la nation malienne toute entière si rien n'est fait pour inverser la tendance, tel qu'expliqué précédemment. L'évaluation est en effet la pierre angulaire de la réforme qui vise justement l'amélioration de leurs résultats.

1.6.1 La pertinence sociale

La pertinence sociale de notre étude se situe au niveau des conséquences que pourrait avoir la faiblesse du niveau des élèves sur les systèmes scolaires maliens et sur la société en général à court, moyen et long terme. À court terme, les bas résultats des élèves maliens font peser de lourdes conséquences sur l'avenir des enfants eux-mêmes d'une part. Notamment, le risque d'exclusion du système scolaire qui accroît en même temps leur vulnérabilité, car sans le bagage intellectuel dont l'acquisition est facilitée par l'école, les élèves auront du mal à participer activement à la vie économique actuelle qui ne fait de place qu'aux meilleurs. Économiquement vulnérables, ces enfants seront exposés à toute sorte de risques (drogue, vol, prostitution). Ils s'ajouteront à la longue liste des problématiques sociales du pays. D'autre part, les faibles résultats des élèves font peser une menace sur la nation entière, car la jeunesse représente l'avenir de la nation. Une jeunesse mal formée ou peu formée pourrait-elle porter le pays face aux enjeux actuels de l'économie mondiale, caractérisé par ailleurs par la concurrence et la quête de l'excellence ? Ainsi, sans une jeunesse bien formée, l'avenir du pays aussi serait compromis.

1.6.2 La pertinence scientifique

Cette étude est d'intérêt également en regard des autres conduites en contexte africain qui ont relevé les difficultés de l'atteinte de cet objectif dans divers contextes nationaux en raison d'un manque d'accompagnement des enseignants (Cros et coll. 2010), de l'étrangeté culturelle de ces réformes venues d'ailleurs (Diéhdiou, 2013) et d'une inadaptation de certains supports et manières de faire l'évaluation formative importées (Sow 2016). Pour ces raisons, notre étude s'inscrira dans une démarche d'accompagnement des enseignants à l'appropriation de pratiques évaluatives centrées sur l'évaluation intégrée à l'apprentissage (évaluation pour l'apprentissage). Le volet de recherche sera renseigné par les questions suivantes : Quelles sont les pratiques d'évaluation des enseignants maliens ? De quelles difficultés témoignent leurs pratiques d'évaluation ? Comment amener les enseignants maliens à s'approprier les pratiques d'évaluation formative centrées sur l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans le contexte de l'APC ? Comment les enseignants s'y prendront-ils pour mettre en acte les gains potentiels de la démarche de l'étude ?

Pour atteindre le but visé, il convient d'en définir les fondements théoriques, les concepts clés, notamment l'approche par compétence et ses implications pour l'évaluation, et les pratiques d'évaluation formative des compétences, le tout dans un contexte de réforme et de renouvellement des pratiques d'évaluation. C'est ce qui sera présenté dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 2 UN CADRE CONCEPTUEL EN RELATION AVEC L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Dans un premier temps, ce chapitre traite des implications de l'APC pour l'évaluation intégrée à l'apprentissage. Nous y présentons le concept d'APC et le paradigme qui le sous-tend ; nous y définissons également le concept de compétence, ses caractéristiques, de même que leurs incidences sur l'évaluation des apprentissages à la lumière notamment des travaux de Legendre (2007). Dans un second temps, le cadre conceptuel apporte des éclairages sur les fondements théoriques du concept d'évaluation des apprentissages en distinguant les différentes expressions « intégrée à l'apprentissage » et « évaluation formative », d'où l'expression « évaluation *pour* l'apprentissage (*assessment for learning*) ». Nous mettrons en lumière la principale fonction de cette évaluation, soit la régulation des apprentissages. La question de l'instrumentation est abordée dans la troisième section qui sera constituée par la nécessité de créer des situations de compétences et d'utiliser des grilles d'évaluation pour rendre compte du niveau de développement de la compétence lors de son évaluation. Enfin, ce chapitre se conclura par l'énonciation des objectifs spécifiques de recherche en lien avec la problématique.

2.1 L'approche par compétences et l'évaluation intégrée à l'apprentissage

Les curricula et programmes de formation sont de plus en plus basés sur l'approche par compétences dans certaines régions du globe. Tardif³ explique cette vogue par le fait que l'APC répondrait à un besoin de rendre les formations plus concrètes, notamment en vue d'une insertion professionnelle plus efficace des apprenants. Elle répondrait également à un besoin collectif qui prétend que les problématiques sociétales actuelles et à venir seraient de plus en plus complexes et nécessiteraient un très haut niveau de compétences relationnelles, cognitives et transdisciplinaires, développées par une formation centrée sur l'apprentissage de compétences.

L'approche par compétence est une conception de l'éducation qui vise à bâtir l'enseignement sur des compétences à développer chez les élèves. Elles sont alors évaluées dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. L'action éducative est donc déplacée de l'enseignement (qui vise au départ l'acquisition et l'évaluation de connaissances, seules nécessaires pour situer la progression de l'élève) vers des activités d'apprentissage qui s'évaluent en termes de

³ http://www.wikifage.org/index.php/Approche_par_comp%C3%A9tence

connaissances construites par l'apprenant. Dès lors se pose la question de savoir comment évaluer des compétences et l'incidence de l'introduction de ces compétences dans l'évaluation scolaire.

2.1.1 Le concept de compétence et ses incidences sur l'évaluation

L'évaluation des apprentissages en contexte APC est un objet de préoccupation des chercheurs en éducation abordé sous différents angles en fonction des réalités contextuelles. L'évaluation est en fait un concept qui, au regard de son importance et de ses champs d'application, est une notion polysémique. Selon Legendre (2005a), elle désigne généralement toute appréciation ou tout jugement de la valeur, de la qualité ou du degré d'accomplissement de son objet qui peut varier d'un contexte à un autre. Dans le monde scolaire, elle peut concerner des domaines aussi variés que les politiques éducatives, les programmes scolaires, les établissements d'enseignement, les enseignants, le personnel administratif et les apprentissages. C'est ce dernier qui nous interpelle dans cette recherche.

Cependant, l'absence d'une représentation claire de ce que sont les compétences pose d'importants défis aux enseignants et administrateur des systèmes scolaires. Cette situation réduirait la capacité de ces acteurs à effectuer une évaluation juste et équitable (Legendre, 2005a). Ceci dit, l'auteure souligne qu' « on peut difficilement aborder l'évaluation des compétences sans une réflexion préalable sur le concept même de compétence (...), puisque l'évaluation des compétences doit être cohérente avec la représentation que l'on s'en fait » (p.1). Cela voudrait dire qu'il est indispensable de connaître les caractéristiques du concept même de compétence pour prétendre appréhender ses incidences sur l'évaluation et ensuite évaluer des compétences en contexte.

2.1.2 Les caractéristiques des compétences

Nous ne disposons pas d'une définition universelle du concept de compétence. Cependant, prenant en témoin les écrits scientifiques, Legendre (2007) caractérise le concept en sept points.

La compétence est inobservable. La compréhension la plus simple que nous tirons de cette caractéristique est qu'elle ne se donne pas à voir; ce sont ses manifestations qui le sont. C'est activité de l'élève en situation, qui rend possible l'expression d'une compétence, est observable, cette activité en fonction de son état d'exécution laisse transparaître les comportements de l'élève et ses performances (sa production, son résultat et son degré d'efficacité par exemple), ceux-ci sont observables et sont les conséquences directes de la compétence ou de l'incompétence de l'élève.

Les compétences sont donc à l'origine des performances. L'activité, quant à elle, est planifiée en fonction de compétences visées, c'est à dire de sorte à solliciter la mobilisation des ressources nécessaires à la réalisation de l'activité et qui rendent compte des compétences. Legendre affirme qu'elle doit dès lors être inférée et que c'est ce qui rend difficile son évaluation puisqu'on ne peut légitimement en déduire l'existence que par l'interprétation d'observations suffisamment nombreuses et diversifiées qui prennent en compte la réalité de l'activité.

La compétence est liée à l'activité du sujet. La compétence est étroitement liée à l'activité de l'élève. Son expression peut revêtir plusieurs formes puisqu'elle dépend à la fois de la personne, de la situation dans laquelle elle se trouve, et de la manière dont elle l'interprète et en tire parti. L'évaluation de la compétence doit alors tenir compte à la fois du contexte dans lequel s'exerce l'activité, de la manière dont la personne interprète la situation et de la signification qu'elle lui donne. Selon l'auteure, cette caractéristique rend nécessaire le choix d'indicateurs mesurables et observables pour soutenir l'évaluation. Cependant, ces indicateurs ne doivent être ni trop généraux ni trop pointus, car dans le premier cas la marge d'interprétation serait trop grande et dans le second, elle sera trop restreinte et ne permettrait pas de tenir compte de la diversité des situations et des acteurs.

Le caractère combinatoire et dynamique de la compétence. Une compétence se fonde sur un ensemble de ressources constituées de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes. Elle ne réside cependant pas dans la somme des ressources mobilisées, mais plutôt dans leur organisation dynamique, c'est-à-dire la façon dont elles sont combinées et mobilisées pour résoudre un problème posé ou une activité demandée tout en répondant aux exigences de la situation. Cette troisième caractéristique de la compétence apporte un éclairage supplémentaire sur l'évaluation que Legendre précise en disant que dès lors, porter un jugement sur une compétence (l'évaluer) ne saurait se limiter à évaluer les ressources, même si cette évaluation conserve une certaine pertinence dans une démarche formative visant à soutenir le développement des compétences.

La singularité de la compétence. Autant pour l'élève que pour l'enseignant, la compétence est liée à l'individu et au contexte qui les caractérise. Ainsi, les enseignants pourraient ne pas recourir aux mêmes méthodes ou approches d'évaluation puisque ne disposant pas des mêmes ressources : représentations de l'enseignement et de l'apprentissage, forces, faiblesses, préférences. La conséquence de cette caractéristique est alors toujours selon l'auteure qu'on ne peut juger de

manière absolue de l'efficacité d'une méthode d'évaluation des compétences sans aucun égard pour l'acteur, ses intentions et le contexte dans lequel il œuvre. Cependant, il est important que l'enseignant dispose d'un inventaire riche et varié de méthodes et d'approches pour pouvoir s'ajuster en fonction de la diversité des situations. Un moyen pour y arriver est d'adhérer à différentes écoles de pensée et privilégier certaines approches plutôt que d'autres, souligne Legendre, sans occulter la place de l'innovation que peut apporter l'enseignant lui-même.

La dimension métacognitive de la compétence. Selon Romainville (2007), la métacognition est considérée comme un moyen d'améliorer les performances, parce qu'elle est une réflexion de second ordre de la pensée sur l'action et sur l'agir. S'appuyant sur Lancelot (1999), il justifie cette affirmation par le fait que la métacognition rend conscient de ce que l'on sait, de ce que l'on sait être capable de mobiliser à bon escient en termes de connaissances déclaratives et procédurales. Ainsi, le savoir réfléchir sur ce que l'on fait est un facteur de développement des apprentissages. Puisque le développement des compétences se fait par apprentissage, la métacognition trouve toute sa place dans ce processus. Legendre (2007) mentionne qu'une place de choix qui doit être accordée à l'autoévaluation des compétences, car elle témoigne de la capacité de la personne dont les compétences sont à évaluer, à porter un jugement éclairé et critique sur son action. Elle ajoute que l'évaluation des compétences ne peut se satisfaire d'un contrôle exclusivement externe (par exemple celui de l'enseignant), mais qu'elle s'accommoderait bien de plusieurs regards et points de vue, y compris celui de la personne dont on évalue la compétence (par exemple l'autoévaluation et même de l'évaluation des pairs). La raison en est que le processus d'évaluation ne peut faire fi de la manière dont l'apprenant comprend les exigences de la situation et les traduit dans des pratiques effectives.

La compétence est construite et évolutive. La compétence n'est pas un état, elle n'est pas un aspect figé, mais plus construit du fait qu'elle se constitue graduellement au gré des apprentissages théoriques, de la pratique et des expériences vécues qui la renforcent et la font évoluer. Pour Legendre, ce caractère construit et évolutif de la compétence tient notamment au fait qu'elle se développe au travers des situations de travail qui conduisent les acteurs à élaborer des solutions inédites aux problèmes qu'ils rencontrent, élargissant et diversifiant ainsi leur champ d'action. Elle précise ensuite que les contextes et les situations peuvent évoluer et exiger de l'acteur une mise à jour de ses compétences pour s'ajuster à cette évolution et rester opérationnel. Mis en relation avec l'évaluation des compétences, Legendre suggère que l'évaluateur soit en mesure de repérer des

niveaux de développement de compétences traduisant cette évolution chez l'apprenant d'une part, et de fixer les niveaux de compétence qui peuvent être attendus de l'apprenant à différentes étapes de la formation, d'autre part. Ceci implique pour l'évaluateur la formulation de critères pour déterminer le niveau de complexité des activités et situations auxquelles l'apprenant sera confronté et pour s'assurer qu'elles sont adaptées à son niveau de compétence ou aux compétences travaillées à l'étape désignée de la formation.

La dimension individuelle et collective de la compétence. La compétence dépend aussi du contexte, qui a la propriété de rendre possible l'expression de la compétence. Le contexte est constitué des ressources externes dont dispose l'acteur en présence d'une situation donnée par opposition aux ressources internes que nous évoquions en début de section. Les ressources externes correspondent entre autres aux caractéristiques institutionnelles, organisationnelles de l'environnement (corps de métier, hiérarchie administrative, matériel didactique, conditions de travail, conditions et modalités de formation, etc.). Legendre en déduit donc que le développement des compétences ne dépend pas de la seule responsabilité individuelle, mais dépend aussi d'une responsabilité collective, toute compétence étant socialement située. Elle souligne ici le rôle des directions d'école dans le développement professionnel des enseignants, le renforcement de leurs compétences à faire leurs tâches en mettant en place des mesures d'organisation, d'accompagnement et d'écoute entre autres. Le développement des compétences est complexe et requiert beaucoup de ressources. Il convient dès lors de concevoir des situations concrètes, signifiantes et variées en termes de complexité sur la base de la formulation de critères déterminés. Pour Le Boterf (2001 et 2003), la compétence n'est pas seulement de l'ordre du « savoir-agir » (qui se développe avec la pratique, l'exercice), mais aussi du « vouloir agir » (qui est de l'ordre de la volonté) et du « pouvoir-agir » (qui dépend fortement des ressources).

En somme, les caractéristiques des compétences ont des incidences autant sur l'évaluateur que sur la façon d'évaluer (outils et attitudes). Ainsi, l'évaluation des compétences a peu d'affinité avec les manières traditionnelles de faire l'évaluation qui visent surtout à vérifier l'acquisition de connaissances verbales ou théoriques et leurs applications abstraites. Dès lors, l'évaluation traditionnelle pose problème lorsqu'on adopte un curriculum défini autour de compétences à développer qui demande un soutien continu et valorise une vision de l'enseignement et de l'apprentissage qui adapte l'école aux caractéristiques de l'enfant avec pour effet d'accroître ses chances de réussite scolaire. Au regard des caractéristiques et exigences du développement des

compétences et du paradigme d'apprentissage qui les sous-tend, une évaluation intégrée à l'apprentissage serait plus cohérente. La Figure 3 qui suit schématise les caractéristiques de la compétence et leurs incidences sur l'évaluation selon Legendre (2007).

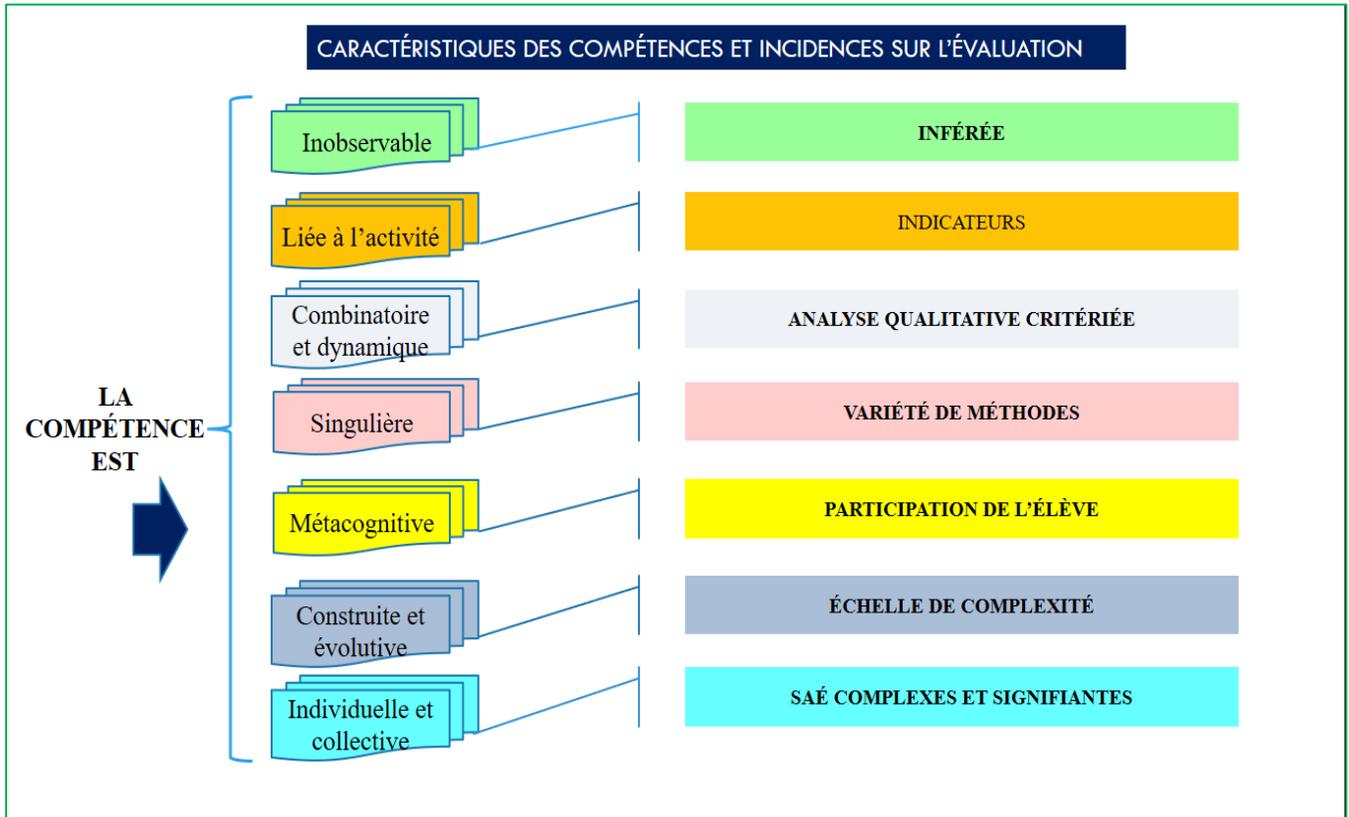


Figure 3. Caractéristiques des compétences et incidence sur l'évaluation
(Inspirée de Legendre, 2007)

2.2 L'évaluation intégrée à l'apprentissage

L'évaluation intégrée à l'apprentissage est une stratégie d'enseignement basée sur des pratiques d'évaluation qui guident l'enseignant pour favoriser la régulation des apprentissages des élèves. Elle prend son origine dans l'évaluation formative et se justifie par la vision que sous-tend le paradigme de l'apprentissage par opposition au paradigme de l'enseignement que nous développons dans la section qui suit :

2.2.1 Le changement de paradigme en regard de l'évaluation des apprentissages

Avant d'aborder le concept d'évaluation des apprentissages, nous apportons ici quelques clarifications sur ce qui détermine les perspectives dans un contexte de changement de paradigme.

Dans le domaine du développement des sciences, toute recherche, tout domaine de savoirs ou posture scientifique repose sur un paradigme, c'est-à-dire des croyances fondamentales et des postulats d'ordre philosophique qui guident et orientent la démarche du chercheur et sa façon d'appréhender les phénomènes (Fortin, 2010). Selon Legendre (2005), « un paradigme est un ensemble d'énoncés ayant fonction de prémisses, présentant une vision globale d'un domaine, facilitant la communication, l'évolution et la créativité, situant en contexte l'étude des phénomènes concernés, guidant l'élaboration des théories et suggérant les pratiques appropriées » (p. 984). En d'autres mots, un paradigme est une vision du monde. Ainsi, chaque fois qu'il y a changement d'orientations, d'approches ou de conceptions dans un domaine de connaissances, il serait logique que cela découle d'un changement de paradigme ou alors entraîne un changement de paradigme. Dans une acception traditionnelle, en sciences, le paradigme est un modèle ou un schéma accepté, mais qui n'est pas figé, selon Kuhn (1970). Le succès d'un paradigme dépend de sa capacité à résoudre des problèmes, et en ce sens, l'auteur indique que le paradigme peut lui-même être sujet d'ajustements.

La succession de réformes de 1980 à nos jours au Mali ? nous fait dire que bien des choses ont changé, que l'on est passé d'un paradigme à l'autre, d'une perspective traditionnelle à une perspective nouvelle, selon l'expression de Scallon (2004) qui distingue les unes des autres en identifiant neuf dimensions dans le Tableau I ci-dessous, illustrant clairement le changement de paradigme.

Tableau I. Comparaison entre les nouvelles pratiques d'évaluation et les pratiques traditionnelles (Scallon (2004, p.24))

1. Les examens objectifs ou les situations de performance	
Perspective traditionnelle	Perspective nouvelle
L'individu répond à des questions à réponse brève ou à des questions à choix multiple.	Les tâches ou les problèmes exigent de l'individu la construction d'une réponse élaborée (situation de performance).
2. L'artificialité ou l'authenticité des situations	
Les questions ou les problèmes ont un caractère artificiel, abstrait, ou scolaire.	Les problèmes sont réalistes (signifiants), c'est-à-dire liés à ceux de la vie courante.
3. La standardisation des procédés ou l'interactivité	
Les conditions d'observation sont absolument identiques et uniformes pour tous les individus. Il y a peu de communication entre l'évaluation et l'individu évalué.	L'individu évalué peut formuler des commentaires et l'évaluateur peut poser des sous-questions (l' <i>assessment</i> signifie également sondage en profondeur).
4. L'aspect unidimensionnel ou multidimensionnel de l'apprentissage	
En matière de rendement, on considère une seule dimension à la fois, et plus particulièrement la dimension cognitive.	L'observation est contextualisée, c'est-à-dire qu'elle repose sur des situations permettant d'observer l'individu sous plusieurs aspects.
5. Les attentes et les standards	
L'interprétation se fonde habituellement sur la comparaison entre les individus. Ce qui doit être réussi par l'individu n'est pas décrit de façon précise.	L'individu est de plus en plus souvent évalué au regard de standards de performance, c'est-à-dire d'exigences qui ne sont pas liées au rang qu'il occupe dans un groupe.
6. La mesure ou le jugement	
L'observation factuelle et l'objectivité sont privilégiées.	Le jugement, voire l'évaluation, est valorisé.
7. Les processus et les produits	
L'observation porte sur le produit.	On s'intéresse à ce que l'individu sait faire, mais aussi à la façon dont il s'y prend ou au cheminement qu'il a suivi pour démontrer une habileté ou une compétence.
8. Une évaluation isolée de l'apprentissage ou qui lui est intégrée	
L'évaluation et l'apprentissage ont lieu à des moments distincts : on n'apprend pas en étant évalué.	L'évaluation est intégrée à l'apprentissage.
9. Être évalué ou s'autoévaluer	
L'élève n'évalue pas ses productions.	L'évaluation de tous les jours se démarque de l'évaluation sommative. L'élève peut, à divers degrés, participer à l'évaluation de ses apprentissages.

2.2.2 L'évaluation dans la perspective nouvelle

Le nouveau paradigme, centré sur l'apprentissage, privilégie la relation apprenant-savoir, c'est-à-dire le rapport que l'élève va construire avec les savoirs, sans occulter l'enseignant. Il se fonde sur une vision du monde qui estime qu'en regard du rythme de l'évolution des savoirs, l'école n'a plus la capacité de transmettre toutes les connaissances. Les problématiques que nous connaissons demain n'existant pas forcément aujourd'hui, l'école doit donc préparer davantage l'individu à apprendre de façon autonome et à résoudre des problèmes complexes dans différentes situations de la vie qu'à cumuler des connaissances factuelles (Tyler, 1986). Voici comment Howe et Ménard (1993) décrivent cette nouvelle orientation : « on croit que toute personne peut apprendre ce que l'école enseigne et que l'ensemble de la population a besoin de ce que l'école peut offrir afin de vivre pleinement sa vie en société » et « que l'école peut s'adapter aux besoins des élèves et que l'évaluation joue un rôle clé dans cette adaptation » (p.38).

Le nouveau paradigme entraîne la conception de nouveaux curricula plus intégrés, visant le développement des compétences chez les élèves et basés sur une évaluation intégrée à l'apprentissage qui va amener à repenser les systèmes de formation et d'évaluation afin de les rendre conformes aux nouvelles aspirations. Pour Delory (2000), l'apparition du concept de compétence à l'école résulte justement de ce changement de paradigme, qui se serait opéré en trois passages importants selon Romainville : (1) le passage « d'un apprentissage centré sur les matières à un apprentissage centré sur l'élève apprenant » ; (2) le passage « d'un apprentissage centré sur des acquis peu mobilisables à un apprentissage centré sur un potentiel d'action » ; (3) le passage « d'un apprentissage de connaissances à un apprentissage de savoir-faire, savoir-réfléchir » (Romainville, 1996, in Delory, 2000, p.22). Ces changements ouvrent de nouvelles perspectives et autorisent les enseignants à donner la priorité aux possibilités qu'a l'élève de faire face à des situations concrètes. Delory (dans Paquay, 2000) explique que les savoirs à enseigner ne seront plus déterminés en fonction des standards des disciplines, mais plutôt en fonction des compétences que réclament les tâches que l'élève aura à affronter et qui lui serviront pour se réaliser en tant qu'homme, en tant que professionnel et en tant que citoyen.

Le passage d'un paradigme à un autre implique des changements dans les pratiques évaluatives des enseignants et particulièrement sur le plan des fonctions de l'évaluation. Au côté de l'évaluation de l'apprentissage (*assessment of learning*) qui se fait habituellement de façon sommative

(évaluation à la fin du processus pour certifier une réussite), c'est l'évaluation pour l'apprentissage (*assessment for learning*) et sa fonction formative, intégrée à l'apprentissage, qui prend de l'importance, les compétences nécessitant un soutien continu pour se développer.

2.3 La fonction formative de l'évaluation

Dans la plupart des définitions de l'évaluation formative proposées dans la documentation, les idées maîtresses suivantes reviennent de façon récurrente ainsi que le remarque Howe (1991) : évaluation continue, pendant l'apprentissage ; progression individuelle ; modification du rythme d'apprentissage ; correction ou enrichissement de l'enseignement ; correction ou amélioration de l'apprentissage. Ces différentes expressions renvoient à des dimensions associées à l'évaluation formative et comportent certaines implications pour sa mise en œuvre, infléchies selon les perspectives théoriques qui informent les choix des auteurs.

Par opposition à l'évaluation traditionnelle, classique, qui se pratique à la fin d'un apprentissage ou d'un cycle pour vérifier les acquis des élèves à des fins administratives ou de classification, l'évaluation formative des apprentissages se définit depuis les travaux d'Allal (1979) comme étant une évaluation qui fait partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage et se situe à tous les stades de celui-ci. Elle a deux fonctions essentielles : (1) améliorer les apprentissages des élèves en détectant les difficultés qu'ils éprouvent et (2) proposer des pistes de solutions à ces difficultés par l'adaptation du contenu ou du rythme d'apprentissage ou par l'apport de mesures correctives appropriées. En raison de ces fonctions et de la manière dont elles s'opèrent au cœur du processus d'enseignement-apprentissage, l'évaluation formative est maintenant appelée évaluation pour l'apprentissage (*assessment for learning*) selon l'appellation de Stiggins (2010). Ainsi, elle implique autant l'enseignant que l'apprenant dans le processus d'apprentissage. À partir des fonctions et des définitions proposées par divers auteurs (Abrecht, 1991 ; Landsheere, 1979 ; Legendre, 2005), Scallon (2000, p. 21) définit de la manière suivante l'évaluation formative :

Processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles : soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. « La décision action », c'est-à-dire la régulation, a pour objet soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même. (p.30)

Cette définition revient sur la fonction pédagogique de l'évaluation formative, à savoir le diagnostic et la remédiation des difficultés d'apprentissage. Elle la met en lien avec la régulation qui nous

paraît être le concept clé de cette forme d'évaluation dont elle ne peut être dissociée (Allal et Mottier Lopez, 2005). Selon Legendre (2005), l'évaluation formative est formelle quand « elle s'appuie sur des données, des informations obtenues méthodiquement à l'aide d'instruments et de grilles qui se focalisent sur des indicateurs d'observation et qui disposent de critères précis d'interprétation » (p.645). Par contre, elle est informelle lorsqu'elle est « effectuée par des acteurs [...] enseignants d'un milieu ou d'une situation en s'inspirant de leurs perceptions et observations spontanées » (p.646). Dans ce cas, l'enseignant observe les apprenants en situation réelle, interprète ses observations et formule des suggestions pour la bonne marche du travail de chacun ou de chaque groupe si le travail est collectif (Allal, 2008). Pour Morrissette (2010), les pratiques d'évaluation formative se rapporteraient à l'ensemble des interventions de l'enseignant à travers toutes les situations d'enseignement-apprentissage qui visent, d'une part, à définir les problèmes qui se posent aux élèves et, d'autre part, à intervenir pour les aider à les surmonter, et ce, à la faveur des interactions en classe. Donc, dans la perspective de l'auteure, est formative toute évaluation en soutien aux apprentissages, instrumentée ou non.

L'évaluation formative exige également l'implication de l'élève dans le processus d'évaluation par la présence de procédés comme l'autoévaluation ou la coévaluation. Ces deux procédés favorisent la pratique réflexive de l'élève sur son propre travail pour ce qui est de l'autoévaluation, et sur le travail de ses pairs pour la coévaluation. En situation d'autoévaluation, l'élève « évalue sa propre production et/ou les procédures de réalisation de celle-ci, en se servant éventuellement d'un référentiel externe (consignes, grille de contrôle, dictionnaire, etc.) » (Allal, 2002, p. 88). En situation de coévaluation, l'apprenant confronte son autoévaluation (de sa production et/ou de ses procédures) à l'évaluation réalisée par le formateur (ou par une autre personne ayant un statut de tuteur dans la situation de formation) ; les appréciations de chacun peuvent être basées ou non sur un référentiel externe, grille remplie avant un entretien, liste de critères, etc. (Allal, 1999).

On retiendra que l'évaluation formative vise essentiellement à améliorer l'apprentissage chez les élèves par un ensemble de moyens et de stratégies. Elle repose également comme toute autre façon de faire l'évaluation sur une démarche qui tient en cinq points : (1) la planification (2) la prise d'informations (3) l'interprétation (4) le jugement et (5) la communication des résultats (Laurier, 2005).

2.3.1 La mise en pratique de l'évaluation formative en classe

Au-delà de l'importance théorique et des avantages potentiels que l'on rattache à l'évaluation formative dans l'amélioration de la qualité des apprentissages, il existe un autre aspect non moins important, car il constitue un casse-tête pour les enseignants et les agents d'encadrement de l'éducation. Il s'agit de la mise en œuvre pratique de l'évaluation formative dans les classes.

À ce propos, dans une étude pilotée par l'OCDE⁴ en partenariat avec le CERI⁵ sur l'évaluation formative comme moyen d'améliorer les apprentissages dans les classes secondaires, Looney et coll. (2005) dressent une liste de six composantes considérées comme indispensables pour une mise en œuvre réussie de l'évaluation formative dans les classes, (1) instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation, (2) définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs, (3) utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves, (4) recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves, (5) rétroaction sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés, (6) implication active des élèves dans le processus d'apprentissage.

Selon ces auteurs, lorsque les enseignants appliquent ces six grands principes de l'évaluation intégrée à l'apprentissage, ils instaurent un nouveau cadre d'enseignement et d'apprentissage propice à une pratique efficace de l'évaluation formative. Par ailleurs, dans les écrits scientifiques, il existe un répertoire sur le développement et la recension de gestes professionnels dans l'enseignement concernant la régulation des apprentissages en classe (Bucheton, D., et Dezutter, 2008 ; Chabanne et Dezutter, 2011).

2.3.2 L'évaluation formative et la régulation des apprentissages

La régulation des apprentissages est la « charpente » de l'évaluation formative. Celle-ci se vit à tout moment du processus d'apprentissage et constitue un ensemble de moyens et de démarches servant à corriger ou à surmonter des difficultés d'apprentissage des élèves qui se voient conférer un rôle actif à travers différents types de régulations (Allal et Mottier Lopez, 2005).

⁴Organisation de Coopération et le Développement Économique.

⁵ Centre pour la recherche et l'innovation dans l'Enseignement.

Dans un sens commun, la régulation désigne toute technique ou action permettant de stabiliser le fonctionnement d'un système ou le maintien d'une fonction quelconque pour qu'elle reste conforme à ce qui est prévu. Dépendamment des domaines de savoirs ou d'activités, ce mot revêt des sens particuliers. Ainsi, en éducation, plus particulièrement en évaluation, la régulation est associée au concept de l'évaluation formative dont elle constitue une fonction essentielle. Dans ce contexte, elle est désignée par l'expression « régulation des apprentissages » et se décline en plusieurs modalités. Avant de présenter les différentes modalités de régulation des apprentissages, nous allons d'abord la définir. Dans une définition récente, Durand et Chouinard (2012) présentent la régulation des apprentissages comme un procédé lié à l'évaluation formative qui consiste en un ajustement des actions de l'élève ou de l'enseignant dans le but de favoriser le progrès individuel de l'élève et de le rapprocher le plus possible d'un standard, d'une attente, afin qu'il soit de mieux en mieux adapté à son environnement. Pour qu'il y ait régulation telle que définie plus haut, Laveault (2000 cité dans Durand et Chouinard, 2012) identifie trois caractéristiques essentielles dont la présence est indispensable pour une régulation efficace :

« (1) un objectif ou un standard à partir duquel on pourra juger que l'on se rapproche plus ou moins de l'objectif ; (2) une rétroaction, qui permet de rendre compte de façon continue de l'écart qui sépare l'élève du but à atteindre ; (3) une action qui vise à réduire l'écart entre la situation actuelle de l'élève et la situation attendue ». (p.77).

Cette caractérisation de la régulation des apprentissages met une fois de plus en exergue la fonction diagnostique et de remédiation de l'évaluation formative, tout en précisant que son cadre contextuel doit être réaliste et balisé par la détermination au préalable d'objectifs d'apprentissage précis et réalisables dans les délais impartis, sans quoi elle risquerait d'échouer et de produire des effets contraires. La régulation peut se faire avant, pendant et après les activités d'apprentissage, comme l'a mis en relief Allal pour la première fois en 1979 (repris en 1988), en désignant trois modalités de régulation : la régulation proactive, interactive et rétroactive.

- **La régulation proactive** est définie par Perrenoud (1997) comme une micro-orientation effectuée par l'enseignant vers des situations didactiques adéquates pour l'élève qui ressemble davantage à une vérification des prérequis avant d'entamer d'une nouvelle séquence permettant ainsi à l'enseignant de procéder à des ajustements dans sa planification des apprentissages futurs. Cela permet du coup d'asseoir les nouveaux apprentissages et de garantir un certain agencement entre savoirs nouveaux et ceux préalablement mis en place. Selon Durand et Chouinard (2012), cette régulation accroît notamment la probabilité

d'obtenir un engagement véritable des élèves, elle est planifiée et est intimement liée à la différenciation pédagogique.

- **La régulation interactive** est fondée sur les interactions de l'élève avec le maître, avec ses pairs et avec le matériel pédagogique, intégrée tout au long du déroulement de la situation d'apprentissage. Ce type de régulation consiste généralement en des échanges informels se déroulant au fur et à mesure de la réalisation des activités d'apprentissage individuelles ou en équipe. Elle est une rétroaction orale ou *feedback* et contrairement à la précédente, elle est spontanée (Durand et Chouinard, 2012). Et ce, pour faire en sorte que l'activité pédagogique ou la situation puisse être traitée par l'élève (Scallon, 2000). Elle permet à l'enseignant de porter assistance aux élèves en leur donnant l'occasion de poser des questions, en répondant à leurs questions, en leur faisant des suggestions et en leur demandant de justifier certaines de leurs actions. Ce type d'intervention est rendu possible par l'observation directe par l'enseignant et par les effets des échanges interactifs entre élèves (Scallon, 2000).
- **La régulation rétroactive** se fait au terme de l'activité d'apprentissage et contrairement à la régulation interactive, elle aborde des aspects docimologiques, mais n'exclut pas pour autant la question didactique. Dans la même logique de pensée, Durand et Chouinard (2012) précisent que « la régulation rétroactive invite l'enseignant à rétroagir sur des activités non réussies par l'élève à chacune des étapes de l'apprentissage » (p.82). Elle a pour avantage, toujours selon les auteurs, de conscientiser les apprenants sur leur réussite et leurs difficultés et d'orienter les actions à mettre en œuvre afin d'aider l'élève à surmonter des difficultés ou à corriger les erreurs relevées. Ces actions se font à l'aide notamment des annotations laissées par l'enseignant sur le travail de l'élève, annotations formulées de façon constructive pour aider l'apprenant à s'autoréguler.

2.3.3 L'évaluation formative et la différenciation

La différenciation s'inscrit dans la fonction régulatrice de l'évaluation formative ; elle consiste en la mise en place de différents dispositifs pédagogiques pour amener les élèves à une meilleure réussite (Durand et Chouinard, 2012). Elle intervient généralement après une analyse de la situation de classe du point de vue cognitif et socioaffectif par l'élaboration d'une offre de cours qui couvre les besoins établis et cela en vue de la progression des élèves en difficulté d'apprentissage (Ruadaz,

2003 dans Durand et Chouinard, 2012). Ces deux derniers auteurs justifient l'introduction de la différenciation dans l'évaluation par le fait qu'elle rend accessible la tâche (l'apprentissage) à l'élève; qu'elle lui permet d'atteindre les objectifs cognitifs, méthodologiques et comportementaux; qu'elle motive l'élève à apprendre. Ils poursuivent en précisant que l'efficacité d'une différenciation pédagogique serait améliorée si elle est planifiée en intégrant la régulation tout au long de l'exécution d'une tâche complexe, si elle place l'élève face des situations qui représentent pour lui un défi raisonnable et si elle favorise les interactions entre pairs. L'enseignant désireux de répondre à ce défi est appelé à diversifier ses stratégies d'enseignement et à adapter les situations d'apprentissage afin qu'elles représentent un défi raisonnable pour chacun des élèves.

Le changement de paradigme et l'importance donnée à l'évaluation des compétences et à une évaluation intégrée à l'apprentissage ont conduit à développer de nouveaux outils pour la prise de l'information. Il existe plusieurs instruments d'évaluation, toutefois c'est la situation d'apprentissage et d'évaluation qui retient l'attention dans une approche par compétences. Ce concept a été largement abordé dans des écrits récents par les auteurs comme Scallon (2000 et 2004), Roland (2004), Laurier et coll. (2005), Durand et Chouinard (2012), ou encore Durand et Loye (2014). La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) se veut une situation permettant le développement et l'évaluation d'une ou plusieurs compétences.

2.4 L'instrumentation dans un paradigme centré sur l'apprentissage

Legendre (2005) et Scallon (2004) soutiennent que l'évaluation des compétences présente deux défis majeurs : la conception de situation de compétence (faite de tâches complexes) et la disposition d'instruments pour rendre manifeste les compétences et les évaluer. Il sera question ici d'un instrument de collecte de l'information soit la situation d'apprentissage et d'évaluation ou situation de compétences et d'un instrument pour aider l'enseignant à porter son jugement, la grille d'évaluation.

2.4.1 La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)

L'évaluation des apprentissages dans un contexte d'APC se fait sur la base de travaux, de projets ou de problèmes mis en contexte dans une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE). La tâche ainsi demandée va solliciter de l'élève, pour son exécution efficace, la mobilisation de ressources spécifiques qui pourra être attestée par l'enseignant. La qualité de la tâche effectuée va

donc refléter la performance de l'élève, c'est-à-dire son niveau de maîtrise des compétences nécessaires pour l'exécution du travail accompli. De ce fait, ce travail recèle des traces d'informations que l'enseignant doit recueillir et analyser pour porter un jugement sur le niveau de développement des compétences recherché par rapport à celui que requiert le programme de formation. Ces traces sont des manifestations des compétences, elles-mêmes, étant non observables directement, tel que précisé précédemment. Bibeau rappelle⁶ qu'une SAÉ est une évolution de ce qui fut appelé dans le temps un scénario pédagogique ou une proposition d'activités d'apprentissage. Mais la SAÉ se veut plus complexe : elle comporte toujours un volet évaluation, est en lien avec des compétences et repose sur une situation d'apprentissage qui est elle-même fondée sur un binôme comportant une situation problème et une situation d'intégration.

Selon Raynal et Reunier (1997), une situation problème est une situation pédagogique conçue par le pédagogue dans le but de créer pour les élèves un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre (ou d'un obstacle à franchir) et de leur permettre de conceptualiser de nouvelles représentations sur un sujet précis à partir de cet espace problème. Selon Roegiers (2003), il existe deux types de situations : la situation didactique, qui peut aussi être appelée situation d'apprentissage, et la situation d'intégration ou situation de réinvestissement, qui peut également être appelée situation cible. On recourt à la première pour effectuer de nouveaux apprentissages et à la seconde surtout en fin d'apprentissage ou plutôt en fin d'un ensemble d'apprentissages, comme couronnement des apprentissages, à la fois comme occasion d'apprendre à l'élève à intégrer un ensemble d'acquis et à la fois à faire le point sur sa capacité à articuler plusieurs acquis. De plus, il faut distinguer la situation de compétence qui exige la mobilisation de plusieurs ressources à la situation d'habiletés ou de connaissances. La première correspond aux niveaux taxonomiques élevés de Bloom soit (4) l'analyse, (5) la synthèse et (6) l'évaluation ou la création tandis que les situations d'habileté et de connaissance réfèrent à la maîtrise et l'application de connaissances ciblées et correspondent à des niveaux taxonomiques moins élevés soit (1) la connaissance, (2) la compréhension et (3) l'application. Scallon 2004 précise cette distinction dans la Figure 4.

⁶<http://www.robertbibeau.ca/>

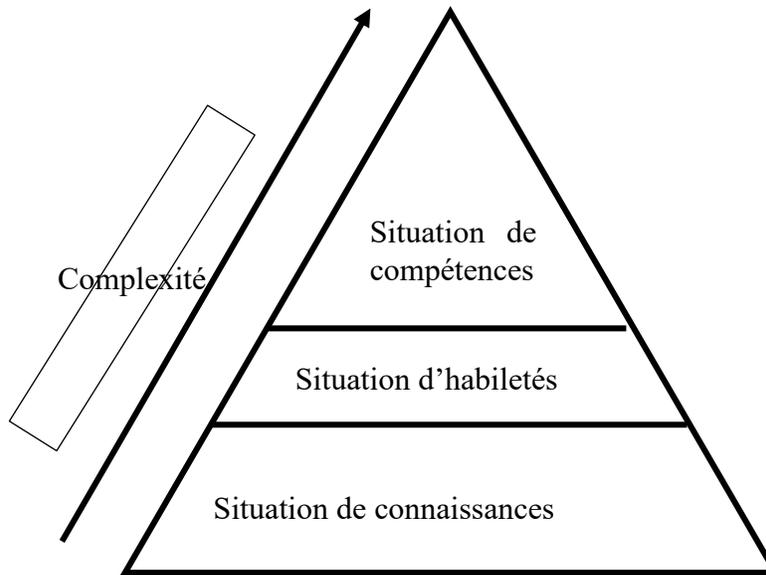


Figure 4. Hiérarchie des situations (Scallon, 2004)

2.4.2 Les caractéristiques de la SAÉ

Une SAÉ est une situation source qui comprend aussi un volet évaluation tout en répondant à des critères de pertinence quant à la complexité, l'authenticité, la conformité, ainsi qu'à des critères de qualité quant à l'efficacité de l'instrumentation ainsi que la précision des documents. Ces caractéristiques sont définies par Durand et Trépanier, (2012) dans le tableau suivant qui présente une grille d'analyse de la pertinence d'une SAE.

Tableau II. Grille d'évaluation d'une SAÉ (Durand et Trépanier, 2012)

	A- Exemplaire	B- Pertinente	C- À retravailler	D- À refaire
COMPLEXITÉ	La situation propose un défi cognitif sous la forme d'un problème ouvert qui exige la mobilisation de nombreuses ressources : des savoirs et des savoir-faire déjà acquis.	La situation propose un problème semi-ouvert sous la forme d'une ou de plusieurs tâches qui exigent la mobilisation de ressources : des savoirs et des savoir-faire	La situation propose un ou des problèmes fermés qui exigent l'application de savoirs et des savoir-faire déjà acquis.	La situation propose une série de tâches qui exige l'application de savoirs déjà acquis.
SIGNIFIANCE	La situation propose un contexte authentique qui suscitera l'intérêt de la clientèle visée.	La situation propose un contexte réaliste, susceptible d'attirer l'intérêt de la clientèle visée.	La situation propose un contexte réaliste, peu susceptible de motiver la clientèle visée ou porteur d'un biais culturel.	La situation est décontextualisée.
CONFORMITÉ	La situation comporte une situation de départ, une ou plusieurs tâches complexes et une production finale. Elle présente une synthèse ou une intégration de la ou des compétence(s) à évaluer.	La situation comporte une situation de départ, une ou plusieurs tâches, une production finale. La situation est en cohésion avec la ou les compétence(s) à évaluer.	La situation comporte une ou plusieurs tâches en relation avec les éléments de la ou des compétence(s) à évaluer.	La situation est en lien avec des éléments de la ou des compétence(s) à évaluer.
EFFICACITÉ de l'instrumentation	La situation prévoit plusieurs outils d'évaluation descriptifs, par approche analytique ou globale, pour la ou les compétences ciblées.	La situation prévoit des outils d'évaluation selon une échelle uniforme pour la ou les compétences ciblées.	La situation prévoit un corrigé.	La situation ne prévoit pas d'outils d'évaluation.
	Les critères d'évaluation ciblés sont reformulés en éléments observables et comprennent une dimension et un objet à évaluer.	Les critères d'évaluation ciblés sont reformulés en éléments observables et comprennent parfois deux dimensions.	Les critères d'évaluation sont trop ou pas assez nombreux et leur reformulation omet parfois une dimension.	Les critères d'évaluation ne sont pas reformulés et omettent la dimension ou l'objet à évaluer.
	La situation prévoit un barème de notation ainsi que des indications pour l'interprétation des résultats sous la forme de copies-types.	La situation prévoit un barème de notation ainsi que quelques indications pour l'interprétation des résultats.	La situation prévoit un barème de notation.	La situation prévoit un barème de notation confus ou incomplet.
PRÉCISION des documents	Tous les documents pour <u>l'enseignant et pour l'élève</u> sont très bien identifiés et sont regroupés en peu de feuillets.	Les documents pour <u>l'enseignant et pour l'élève</u> sont bien identifiés toutefois leur regroupement pose problème.	Les documents pour <u>l'enseignant et pour l'élève</u> sont identifiés toutefois leur regroupement ou leur utilisation pose problème.	Les documents sont fournis sans être identifiés et leur regroupement ou leur utilisation pose problème.
	Les consignes données à l'élève sont claires, complètes, concises et appropriées pour le niveau de l'élève.	Les consignes données à l'élève sont complètes toutefois certaines pourraient être mieux formulées afin d'être plus appropriées pour le niveau de l'élève.	Les consignes données à l'élève sont trop descriptives ce qui nuit à leur compréhension.	Les consignes données à l'élève sont équivoques.
	La présentation est bien aérée, cohérente et facile à utiliser.	La présentation est cohérente et son utilisation pourrait être plus simple.	La mise en page ou la police sont inadéquates ce qui rend son utilisation difficile.	L'organisation de l'information est déficiente.

Le critère 3, conformité, correspond justement à la structure d'une SAÉ qui suit la démarche d'apprentissage de l'élève.

2.4.3 La structure de la SAÉ

Une SAE s'élabore en suivant une démarche pédagogique qui comporte 3 temps : la planification, l'action en classe et le retour réflexif. La planification de l'apprentissage se fait de façon concomitante à la planification de l'évaluation dans un contexte d'évaluation intégrée à

l'apprentissage. L'action en classe correspond à la démarche d'apprentissage. Elle comprend aussi 3 phases que sont la préparation des apprentissages, la réalisation des apprentissages et l'intégration des apprentissages. Le rôle de l'enseignant et de l'élève diffère à chacune de ses phases en partant d'une pratique guidée puis d'une pratique accompagnée pour terminer avec une pratique autonome. Le retour réflexif permet à l'enseignant de réguler sa démarche pédagogique et de questionner ses stratégies d'enseignement notamment. Le tableau III illustre cette démarche.

Tableau III. Les trois temps de la situation d'apprentissage et d'évaluation (Durand et Chouinard, 2012)

Avant	La planification								
	Des apprentissages			De l'évaluation					
Pendant	L'action en classe								
	La préparation			La réalisation			L'intégration		
	Activité 1	Activité 2	Activité 3	Activité 4	Activité 5	Activité 6	Activité 7	Activité 8	Activité 9
Après	Le retour réflexif								

Nous nous attarderons maintenant à l'efficacité des instruments tels que défini dans la quatrième caractéristique de la SAE.

2.4.4 Les instruments pour porter un jugement

L'instrumentation de l'évaluation des tâches est rendue d'autant plus nécessaire que la nature des tâches est complexe, les compétences sont multiples et souvent imbriquées. L'enseignant doit donc savoir quoi évaluer à travers quels critères, sur quelle échelle et en fonction de quel référentiel. Dans cette logique, les instruments doivent donc être des outils présentant des critères avec des indicateurs observables et mesurables, permettant à l'enseignant de saisir « les multiples facettes de l'apprentissage et de recueillir des observations et les différentes preuves de la performance de l'élève afin de porter un jugement de fin de parcours » (Leroux, 2007, p.90). Le jugement ainsi rendu possible doit également tenir compte des observations relevées en cours de progression (Scallon, 2004). Le jugement que constitue l'évaluation, dans ces circonstances doit être professionnel et non aléatoire, d'où une fois de plus la nécessité de son instrumentation.

La liste de vérification, présentée sous la forme d'une échelle dichotomique, est un outil d'observation qui permet de vérifier la présence ou l'absence d'éléments caractéristiques dans une production d'un élève. Par contre, elle n'est pas très efficace pour aider l'enseignant à porter son

jugement. Par ailleurs, il existe de nombreuses grilles d'évaluation). 1. qui sont souvent désignées, par les expressions « grilles d'observation » ou « grille d'appréciation » (Laurier, et al, 2005 ; Louis, 1999 ; MELS, 2005, Scallon, 2004, dans Durand et Chouinard, 2012), mais l'expression « grille d'évaluation » est préférée parce qu'elle sied mieux au contexte d'évaluation par jugement telle que prônée dans l'évaluation formative des apprentissages en APC. Les grilles d'évaluation sont rattachées à une échelle qui « renvoie à l'idée d'une suite de jugements exprimés la plupart du temps par les premières lettres de l'alphabet ou par des valeurs numériques prises pour symboles » (Scallon, 2000, p.172). Ces grilles comportent une échelle qui peut être uniforme (quantitative ou qualitative) ou descriptive (analytique ou globale). L'échelle se rapporte alors à un continuum de progression : la gradation 1, 2, 3, 4 ou A, B, C, D mis sur l'axe des ordonnées, auxquelles sont associés, pour les échelles descriptives, un contenu descriptif, qui permet de porter un jugement sur la qualité de la performance d'un élève en fonction des critères d'évaluation qui sont mis sur l'axe des abscisses (Durand et Chouinard, 2012).

En somme, les éclairages de ce chapitre nous ont renseigné sur les exigences de l'APC, sur les implications de l'introduction des compétences en milieu scolaire pour l'évaluation. Nous avons mis en relief que l'évaluation qui se prête le mieux à l'APC est celle intégrée à l'apprentissage, l'évaluation pour l'apprentissage, parce que le développement des compétences nécessite un soutien continu. Ces clarifications permettent de formuler les objectifs spécifiques de cette étude, dans l'optique d'apporter du soutien aux enseignants maliens qui ont modifié leurs pratiques évaluatives en référence aux prescriptions de la réforme.

2.5 Les objectifs spécifiques de la recherche

Cette recherche vise à *accompagner les enseignants maliens dans l'appropriation des nouvelles pratiques évaluatives centrées sur l'évaluation intégrée à l'apprentissage, dans un contexte d'APC qui structure maintenant le curriculum dans ce pays*. Pour arriver à cette fin, quatre objectifs spécifiques sont ciblés :

1. Décrire les pratiques d'évaluation actuelles des enseignants maliens.
2. Cerner les différences entre les pratiques décrites et celles attendues, pour clarifier les besoins en accompagnement.

3. Susciter chez eux l'appropriation de l'évaluation formative comme démarche facilitant l'intégration des principes de l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans le contexte de l'APC.
4. Dresser le portrait des changements anticipés par les enseignants à leurs pratiques évaluatives.

La participation des enseignants à cette recherche devrait faciliter l'appropriation des pratiques d'évaluation intégrées à l'apprentissage souhaitées dans un contexte d'APC. Pour y parvenir, nous avons mis en place un dispositif de recherche-action basé sur l'accompagnement au changement qui a misé sur les interactions entre les participants.

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE : UNE RECHERCHE-ACTION

Au terme du second chapitre, nous avons précisé les objectifs de notre recherche. Le présent chapitre spécifie la méthodologie retenue dans le cadre de cette étude qui, rappelons-le, vise à contribuer à l'appropriation par les enseignants maliens des nouvelles pratiques évaluatives intégrées à l'apprentissage, et donc des pratiques d'évaluation intégrées à l'apprentissage. Ce troisième chapitre, plus opérationnel, s'articule autour des trois points suivants : (1) le cadre théorique méthodologique qui présente la recherche-action et ses implications, (2) le déroulement général de la recherche qui détaille aussi la démarche de formation empruntée et, enfin, (3) la collecte des données et leur analyse.

Chacun des objectifs spécifiques de cette recherche porte sur un domaine particulier. Ainsi :

- Les objectifs 1 et 2 visent à décrire les pratiques d'une part, et à cerner les différences entre les pratiques décrites et celles attendues, pour clarifier les besoins en accompagnement, d'autre part. Ils relèvent explicitement du domaine de la recherche en documentant les difficultés qu'éprouvent les enseignants dans la mise en œuvre de pratiques évaluatives intégrées à l'apprentissage dans un contexte d'approche par les compétences à travers des observations et des réflexions.
- L'objectif 3, qui vise à susciter chez eux l'appropriation de l'évaluation formative comme démarche facilitant l'intégration des principes de l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans le contexte de l'APC, est plutôt du domaine de la formation, parce qu'il veut revisiter les théories et les pratiques d'un paradigme centré sur l'apprentissage pour favoriser une mise à jour des pratiques et des ajustements le cas échéant auprès du groupe d'enseignants participant.
- L'objectif 4 vise à dresser le portrait des changements anticipés par les enseignants à leurs pratiques évaluatives. Il s'agit d'examiner le réinvestissement des actions planifiées sur l'évolution des pratiques d'évaluation.

Ainsi, cette recherche comporte trois volets : recherche (pour diagnostiquer et comprendre), formation (dans un objectif de développement professionnel) et application (pour examiner les changements impulsés). Le modèle de recherche qui nous a semblé le mieux adapté pour mener une telle étude est la recherche-action (RA) selon la façon dont la conçoit Savoie-Zajc (2001).

3.1 La recherche-action et ses implications

Selon Savoie-Zajc (2012), qui s'inspire de Reason et Bradbury (2002), la RA vise « à relier action et réflexion, théorie et pratique, de façon participative, afin de rechercher des solutions aux problèmes ressentis par des personnes et de contribuer au mieux-être [...] des individus, mais aussi de leurs communautés » (p.71-74). Appliqué à l'éducation, cet objectif sous-tend un ensemble de dénominations dont témoigne Catroux (2002) : dans le monde francophone, il est question de « co-apprentissage », « méthodologie éducative » ou encore « ingénierie didactique », ou encore, dans le monde anglophone, « *action research* », « *teacher research* », « *classroom research* », « *co-learning* », « *cooperative inquiry* », « *critical reflection* », ou encore « *practical inquiry* ». Toutes ces dénominations peuvent renvoyer à des démarches de recherche parfois distinctes, mais Morrissette (2013) cerne les spécificités qui recoupent celles qui visent l'accompagnement au changement de pratique en trois principes :

« une visée d'amélioration d'une pratique professionnelle — qui est la priorité —, un engagement important des acteurs concernés par le changement de pratique à titre individuel, mais davantage en tant que communauté d'apprentissage, et [...] une démarche de recherche selon une spirale de cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion » (pp. 4-5).

Rattachant ces trois principes au champ de l'éducation, la RA impliquerait pour l'enseignant/praticien, si l'on se réfère à Catroux (2002), de porter un regard critique sur ses pratiques de classe en général, après une réflexion approfondie et l'observation des dysfonctionnements ; à mettre en place des stratégies correctrices, le tout avec l'accompagnateur/chercheur. Ce processus valorise entre autres la discussion, l'exploration, et l'examen des contraintes pour favoriser une meilleure compréhension de la situation problématique par les acteurs impliqués et faire émerger des propositions pour résoudre les problèmes relevés, et donc améliorer la pratique pédagogique ou une thématique qui y est rattachée. Savoie-Zajc (2001) apprécie le caractère participatif et l'engagement des acteurs du terrain, et l'organisation spiralaire de la démarche collaborative faite d'observations, de réflexions et d'actions. Elle relève que cet aspect accroît la pérennité de la RA, son utilité, car les participants, considérés comme co-chercheurs, pourront activer à nouveau dans le futur les habiletés de résolution des problèmes qu'ils auront développées durant la démarche d'accompagnement.

En somme, la RA offre un cadre d'investigation au chercheur et un cadre de formation continue aux acteurs (enseignant-praticien). Ce faisant, elle crée les conditions d'une prise de conscience de l'impact des interventions et des actions planifiées, sur la situation problématique. Ainsi donc :

« La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative [...] des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries à des savoirs théoriques [...] » (Catroux, 2002, p.9).

Nous inspirant de Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, et Couture, (2001), nous avons représenté, dans la Figure 5, la démarche de RA suivie pour cette étude a assuré les volets de recherche et de formation tant sur le plan des objets que des retombées pour les deux communautés.

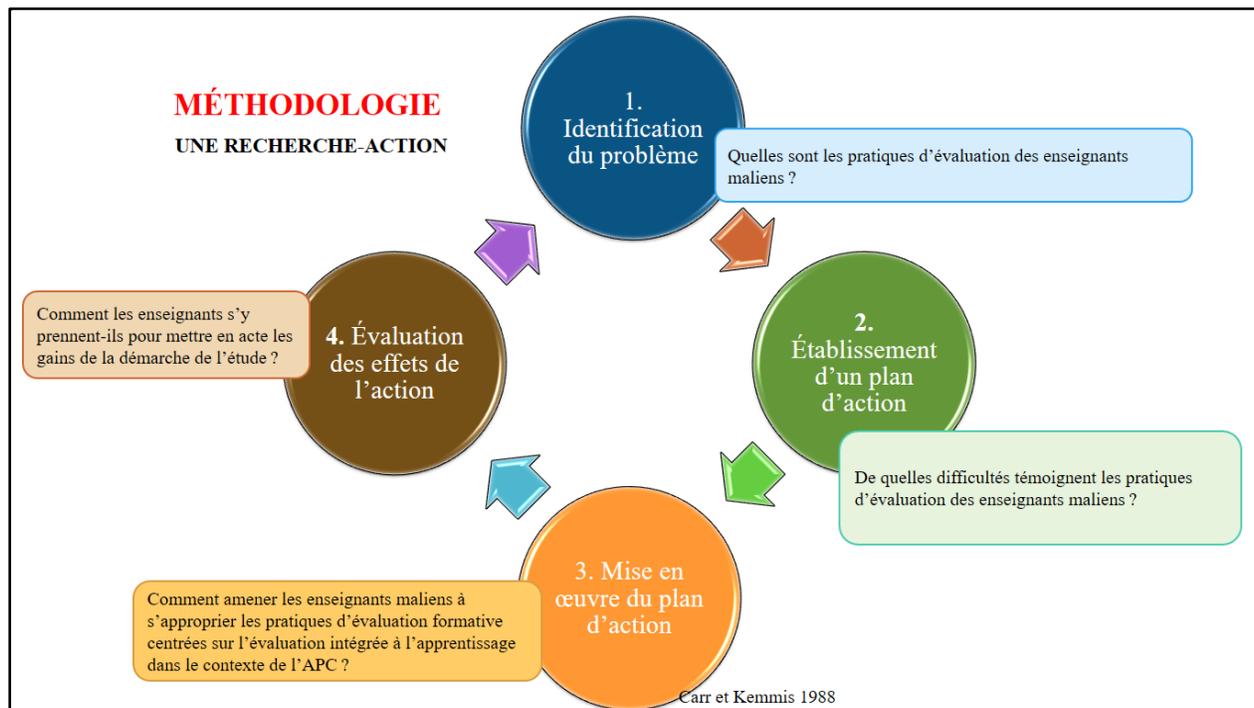


Figure 5. Méthodologie de la recherche

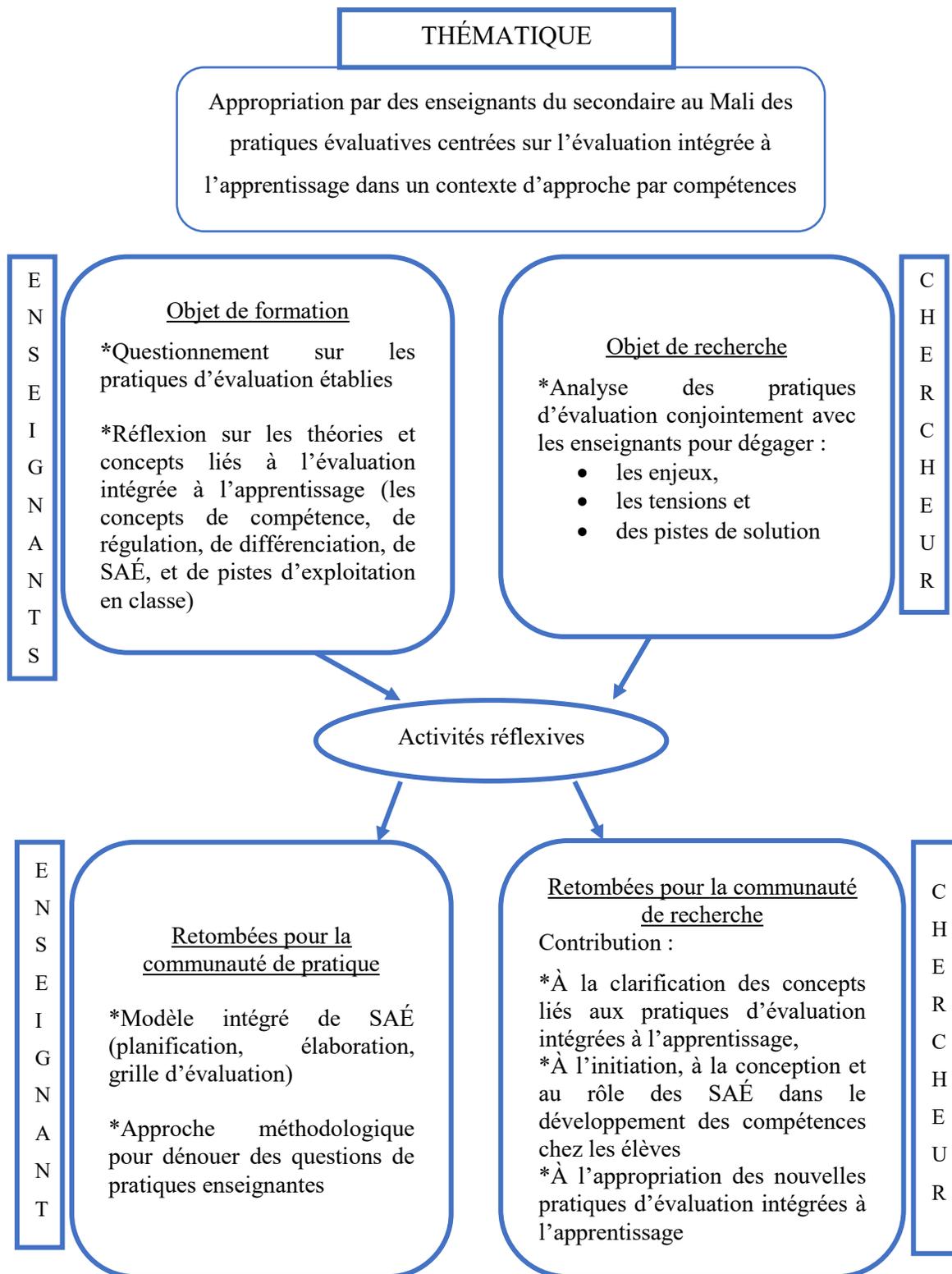


Figure 6. Démarche de la formation (inspirée des Desgagné, 2001)

3.2 Les participants

Notre recherche s'est déroulée au Mali, à Koulikoro, la deuxième région administrative de ce pays d'Afrique de l'Ouest. La démarche d'investigation proprement dite a été menée au Lycée Mamby Sidibé de Kati, relevant lui-même de la circonscription de l'Académie d'enseignement de Kati (équivalent d'une commission scolaire au Québec), la plus grosse des deux situées dans la région de Koulikoro.

Le lycée Mamby Sidibé de Kati (LMSK) est un établissement d'enseignement secondaire général. Créé en 1997, il a aujourd'hui un effectif scolaire d'environ 1500 élèves encadrés par une centaine d'enseignants, un surveillant général, un censeur et un proviseur. En termes d'infrastructures, le LMSK comporte 4 blocs de 8 salles de classe, soit 32 salles, plus un bloc administratif, un bloc laboratoire, une bibliothèque, d'autres commodités et un personnel de soutien. Selon les séries et les niveaux, l'effectif par classe varie de 45 à 60 élèves.

Contrairement à la plupart des autres établissements du pays, le lycée Mamby Sidibé de Kati ne souffre pas de manque de personnel enseignant. Par contre, la problématique de la baisse du niveau académique des élèves, de la promiscuité dans les classes et de la formation des enseignants sont des réalités comme dans la grande majorité des établissements d'enseignement du pays, ainsi que l'indiquent les statistiques mentionnées antérieurement. En ce qui concerne les instances de gestion, le conseil d'établissement, le conseil des professeurs, le conseil de discipline et les comités pédagogiques sont, entre autres, des organes chargés de l'animation du lycée.

Depuis la réforme des lycées en 2010, les comités pédagogiques de français sont désormais appelés Comité langue et communication (CLC). Cette nouvelle expression consacre en fait leur élargissement à tous les enseignants de langue d'un même établissement, et ce, pour favoriser la collégialité dans la planification de l'enseignement et de l'évaluation ainsi que la gestion des difficultés inhérentes à l'enseignement des langues dans le cadre de l'introduction de la réforme APC. Le mandat du comité est compatible avec notre recherche qui est de regrouper des enseignants autour de la question des pratiques évaluatives. Ce comité a constitué pour nous un cadre favorable de collaboration déjà structuré autour de la question des pratiques enseignantes avec un mode de fonctionnement régulier qui intègre tous les enseignants d'un même domaine de compétences. Ainsi, la recherche a retenu pour participants une frange du Comité Langue et Communication représentée par les professeurs de français du Lycée.

Quatre enseignants membres du comité Langue et Communication, désignés par leurs pairs pour leur engagement et leur disponibilité, ont participé à la recherche. Ils devaient être disponibles à participer dans le cadre d'un accompagnement mutuel. Nous n'avons ciblé au départ que des enseignants de français. Toutefois, un enseignant d'un autre domaine s'est montré très intéressé à participer à la démarche. Il a donc été retenu, remplissant tous les autres critères demandés. Le Tableau IV présente les caractéristiques des enseignants ayant participé à la recherche.

Tableau IV. Caractéristiques des enseignants retenus

Enseignants	Formation	Nb d'années d'expérience
Enseignant 1	Lettres	13
Enseignant 2	Lettres	15
Enseignant 3	Lettres	17
Enseignant 4	Physique et Chimie	11

Puisque nous avons inscrit nos travaux dans le cadre de la RA, la participation des enseignants était pleine et active à toutes les étapes du processus de recherche-formation. Cela s'est traduit par un engagement libre et volontaire au projet d'exploration de leurs pratiques d'évaluation et à des réflexions critiques à ce propos.

3.3 Le déroulement général de la recherche

Le tableau V spécifie les sept étapes de la recherche en termes de rencontres, en spécifiant les activités qui s'y sont déroulées. Pour chacune d'elles, différents outils ont été utilisés pour collecter des données pertinentes afin de répondre à aux objectifs de cette étude.

Tableau V. Les sept rencontres de la recherche-action

Objet		Déroulement		
Activités (Rencontre)	Caractéristiques	Participants	Période	Durée
R1) Groupe de discussion et de travail	Planification et adoption du protocole de recherche (Intégration des préoccupations et adhésion des acteurs de terrain au projet).	4 enseignants	Janvier 2015	4 h
R2) Discussion de groupe	Identification des pratiques d'évaluation des enseignants maliens et les difficultés qu'elles renferment.	4 enseignants	Janvier 2016	4 h
R3) Discussion de groupe	Synthèse de la rencontre précédente.	4 enseignants	Janvier 2016	4 h
R4) Séminaire + atelier autour des textes scientifiques et officiels sur les fondements et les principes de base de l'évaluation formative (contexte APC)	Lecture des textes Réflexion sur les lectures et le module d'autoformation (appropriation des principes théoriques de base du paradigme centré sur l'apprentissage).	4 enseignants	Septembre/octobre 2015 Février 2016	2 mois à domicile 4 h en atelier
R5) Groupe de travail et de discussion	Synthèse des lectures et réflexions issues des rencontres précédentes.	4 enseignants	Février 2016	2 sem. à domicile 4 h en atelier
R6) Groupe de travail et de discussion	Mise en place des éléments de contenu de la SAÉ.	4 enseignants	Mars 2016	4 h
R7) Groupe de discussion	Régulation sur la pertinence du matériel pédagogique coproduit, l'expérience de collaboration et de son impact potentiel sur les pratiques d'évaluation.	4 enseignants	Mars 2016	4 h

Nous allons maintenant décrire le contenu de chacune des rencontres et leur enchaînement en évoquant le but poursuivi, de même que les participants à l'image du Tableau V. Comme indiqué, il y a eu au total sept rencontres [R].

1. En janvier 2015, il y a eu lieu la première rencontre [R1] avec les membres du comité restreint pour situer l'enjeu du projet, solliciter l'adhésion des participants et y intégrer leurs préoccupations. Elle a offert l'occasion à chacun d'eux d'apporter son expérience et savoir-faire, ses connaissances et ses réflexions, en fonction de ses intérêts pour la réalisation du projet commun. Tenue tôt dans notre démarche, elle nous a permis de valider le tableau, de constater la réaffirmation de l'adhésion des enseignants au projet et de dresser une première liste de leurs préoccupations qui constituaient en réalité l'objet de notre étude. Cette rencontre a été sanctionnée par un procès-verbal (PV).
2. Réalisée en janvier 2016, la [R2] elle a été une tribune pour les enseignants membres du comité restreint de décrire leurs manières de faire l'évaluation, de même que les difficultés auxquelles ils étaient confrontés face à l'appropriation de pratiques conformes à l'APC. Elle a été organisée sous forme de discussions de groupe que nous avons coordonnées. Chacun avait la latitude de répondre à l'item qu'il souhaitait, de réagir à la réponse d'un pair (l'approuver, l'enrichir, ou la contester) en justifiant ses idées. Le chercheur a fait une pré-analyse des données issues de cet entretien qui ont par ailleurs été enregistrées et transcrites. Les observations ont d'abord été soumises au groupe par système de messagerie et les textes proposés par la suite, ce qui a permis aux participants de réfléchir à l'avance et d'affûter leurs arguments pour la rencontre suivante.

Nous avons donc distribué pour lecture des extraits des quatre premiers chapitres de l'ouvrage de Durand et Chouinard (2012) portant respectivement sur le concept de compétence, les nouvelles approches d'évaluation, la planification d'une démarche d'évaluation et différenciation et l'élaboration d'une situation d'évaluation. Chaque texte était accompagné d'une fiche de lecture réflexive élaborée selon le modèle employé par Watthez, 2012 (cf. Annexe 1, p. 103). Chacun faisait la lecture de son côté en ses temps libres et la mise en commun se faisait la fin de semaine, à la bibliothèque du Lycée. Cette étape s'est déroulée en quatre rencontres auxquelles le chercheur n'était pas présent et pendant lesquelles les enseignants mettaient en commun leurs observations après

discussion. Le chercheur a réalisé une synthèse du groupe pour chacun des quatre chapitres. Cette manière de procéder a permis d'éviter une surabondance de données, tout en favorisant les échanges et réflexions entre pairs.

3. Pendant cette rencontre [R3], réalisée en janvier 2016, nous avons analysé ensemble les données recueillies lors de la rencontre précédente (R2) pour poser un diagnostic de leur situation et par la même occasion susciter une prise de conscience sur ce qui pouvait être fait autrement ou qui pouvait être amélioré ou ajouté. À cet effet, nous avons préétabli une liste de gestes professionnels appréciés ou non souhaités en relation avec une évaluation intégrée à l'apprentissage. Lors de cette analyse, enseignants et chercheur avons dégagé les tensions et savoir-faire disséminés dans les propos ; exploré des pistes pour minimiser les tensions et difficultés rencontrées. Ce faisant, nous avons mis en évidence des besoins dont certains étaient en lien avec la formation. Ensuite, nous avons validé un certain nombre de textes, que nous avons proposé au groupe. Ces textes proviennent de l'ouvrage de Durand et Chouinard (2012) et comportent les chapitres suivants :

Chapitre 1, Section : *Qu'est-ce qu'une compétence* (p.31-43), pour cerner la nature et les caractéristiques de ce concept :

Chapitre 2, *Vers de nouvelles approches d'évaluation (nature et fonction de l'évaluation — les clés d'une évaluation de qualité* [p. 61-90] pour saisir la nature et la fonction de l'évaluation pour l'apprentissage et le rôle de la régulation dans les apprentissages

Chapitre 3, *La planification de la démarche d'évaluation et la différenciation pédagogique* [p. 104-125] ; pour bien cerner les dispositifs et les niveaux de la différenciation pédagogique ;

Chapitre 4 *La situation d'apprentissage et d'évaluation une grande diversité d'activités d'apprentissage — la structure d'une SAÉ.* [p.129-140], pour être capable d'élaborer une situation complexe.

Ces textes ont constitué les documents de base de notre première formation. Cette rencontre a été sanctionnée par un PV consensuel qui comportait l'enjeu établi, les modifications apportées et l'expression de l'engagement des participants à s'impliquer dans les différentes activités convenues, chacun, selon le rôle qui lui a été confié. Les fiches de

lecture, une fois renseignées et analysées, nous ont permis de faire une synthèse de ce que les participants avaient retenu de l'exploration documentaire et qui allait alimenter la rencontre suivante.

4. La [R4] a eu lieu en février 2016, quelques semaines après la rencontre précédente (R3) qui s'est terminée par l'acceptation du groupe d'effectuer un module d'autoformation. Ce module a porté sur les principes fondamentaux des situations d'apprentissage et d'évaluation, notamment sur la distinction entre les concepts de situation d'évaluation (SÉ) et de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), sur les caractéristiques des situations favorisant le développement de compétences et enfin sur la structuration d'une situation. Il venait compléter le plan d'action qui allait nous permettre de concevoir une situation d'apprentissage et d'évaluation alliant l'expérience des participants et les théories explorées. Cette formation s'est déroulée selon le même modèle que la première. Chaque enseignant a exploité le module d'autoformation de son côté, a renseigné la fiche de lecture réflexive puis a mis en commun ses conclusions après discussion avec les autres enseignants pour en remettre, par la suite, une copie synthèse au chercheur. Cette étape a permis une consolidation des acquis de la troisième rencontre dont le volet formation a porté sur des concepts plus généraux. Cette synthèse aussi a été analysée par le groupe et a jeté les bases de la cinquième rencontre (R5) par la planification globale d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) qui serait développée. Ainsi, la (R4) s'est soldée par une demande formulée à chacun des participants de réaliser chez lui, pour le compte de la quatrième rencontre (R4), une planification de SAÉ. Le thème fut choisi d'un commun accord, mais les compétences et les activités dépendraient de chacun. Ces travaux ont servi de document de base pour la cinquième rencontre (R5) qui a été le cadre de synthèse et de validation de la planification et de réalisation de l'instrumentation pour l'évaluation.
5. La [R5] a été consacrée à la réalisation de ce qui a été retenu comme répondant aux attentes des enseignants, soit la conception d'une SAÉ (février 2016). Cette rencontre aussi a été caractérisée par des discussions et des réflexions sur la pertinence des activités à retenir et des choix à opérer. Les commentaires qui y ont été faits ont été notés pour l'analyse. Tout au long de la recherche, chacune des rencontres a été marquée par des questions ouvertes et des sollicitations à raconter, à justifier, à faire le lien entre autres. Tel est le cas pour les

entrevues et fiches réflexives de lecture qui ont servi un retour réflexif à la fois sur les pratiques et sur les ressources utilisées.

6. La [R6] a été la rencontre des applications réalisatrices des savoirs et expériences mises en commun dans les rencontres précédentes (mars 2016). Sans être dans une logique applicationniste, nous avons exploré avec les participants un modèle de conduite d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Le modèle de conception d'une SAE de Durand et Chouinard (2012) se retrouve à l'Annexe 2 (p. 104). Elle a servi à mettre en place les éléments de contenu de planification. Au terme de cet exercice, nous avons obtenu une SAÉ complète, présentée en Annexe 3 (p. 105).
7. La [R7] a été une rencontre de discussion et de régulation sur la pertinence du matériel coproduit, l'expérience de recherche et de son impact potentiel sur les pratiques d'évaluation formative des compétences des enseignants (mars 2016). Nous avons enregistré l'entretien puis l'avons transcrit. Elle a également été par la suite analysée par le groupe pour valider les conclusions que nous en avons tirées.

3.4 La démarche de formation

Notre recherche a comporté un volet formation, puisqu'une de nos intentions était d'amener les enseignants à porter un jugement critique sur leur façon de faire l'évaluation intégrée à l'apprentissage : apprécier ce qui s'y fait de mieux et d'explorer des pistes pour améliorer leur pratique. Cette démarche est une formation en soi. Mais d'un autre côté, dans la phase de pré-enquête et lors de la première rencontre (R1) de négociation du contrat collaboratif de recherche, les enseignants participants ont exprimé leur souhait de bénéficier d'une formation. Cet engagement de leur part semble concorder avec la vision de Morrissette (2013) : « une méthodologie d'intervention qui suppose que des praticiens s'engagent, avec le chercheur, à explorer un aspect de leur pratique et que l'objet même de la recherche porte sur leur compréhension en contexte de cet aspect » (p. 31). Ceci dit, nous précisons que la recherche-action est non seulement participative parce qu'elle implique la participation des acteurs de terrain, mais elle est aussi collaborative en ce sens que les interactions qui caractérisent son opérationnalisation nécessitent des actions de coopération et de collaboration entre les membres du groupe (Catroux, 2002).

Nous avons donc prévu une formation explicite sur les fondements et les principes de base de l'évaluation intégrée à l'apprentissage en contexte d'APC et sur les connaissances nécessaires à la conception d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Ce faisant, nous avons évité de trop nous mettre dans la position de « l'expert » pour privilégier plutôt une posture plus en phase avec la RA qui valorise le savoir de terrain des participants et qui sous-tend que collectivement, ils ont les ressources utiles à leur développement professionnel (Morrissette, 2013). Ainsi, nous avons opté pour une formation à distance qui a consisté à mettre à la disposition des participants des textes pertinents [portant sur les thèmes, et préoccupations évoquées lors des rencontres] et les outils pour les exploiter [fiche de lecture réflexive] en lien avec nos attentes communes et non pour une formation frontale. Cette séquence a été suivie d'une deuxième formation sur les situations d'apprentissage et d'évaluation qui a eu lieu dans des conditions similaires, mais qui avait pour support un module d'autoformation accompagné d'un cahier du participant et aussi d'une fiche de lecture réflexive. Nous n'avons pas souhaité colliger les données du cahier du participant, son objectif était juste de garder des traces des notions véhiculées dans le module et favoriser leur compréhension. Les fiches de lecture réflexive (cf. Annexe , p.102) par contre ont été rendues au chercheur.

La formation des participants pour cette étude a été un passage obligé puisque les contenus de celle-ci doivent être connus des participants pour, d'une part, améliorer leur compréhension des concepts visés et, d'autre part, leur permettre de concevoir dans la pratique une SAÉ. Cela est d'autant plus important que ce concept ne faisait pas partie des pratiques locales et qu'après analyse, les participants l'ont trouvé nécessaire pour une meilleure évaluation intégrée à l'apprentissage. De toute manière, la RA comporte un volet formation, ce que confortent Hugon et Seibel (1988) quand ils mentionnent qu'elle constituerait une réponse originale aux besoins de formation continue des travailleurs de l'éducation et que ce processus conduit à terme les acteurs à approfondir leur professionnalité. Fort de ses propriétés, la RA nous a donc paru tout indiqué pour réaliser nos intentions de recherche : recherche, formation, pour un développement professionnel. C'est en cohérence avec les cycles généralement attribués à la démarche de RA que ces deux volets se sont interfécondés, cette dynamique ayant créé des interactions formatives, par des processus d'explication, d'information, de négociation.

3.5 La démarche de collecte des données

La démarche de RA favorise l'utilisation de données plus qualitative que quantitative (Catroux, 2002). Tel fut le cas pour notre étude. Les données que nous avons obtenues étaient constituées, d'une part, de verbatim issus des entrevues de groupe (R2 et R6), collectés et provoqués à l'aide de deux guides d'entretien semi-dirigés et enregistrés. Après transcription, nous avons effectué une thématisation continue jusqu'à saturation (Paillé et Mucchielli, 2008). D'autre part, nous avons disposé de données provenant des groupes de discussion (R1, R3, R4 et R5) qui ont été consignées par écrit dans des procès-verbaux (PV). Les fiches de lecture renseignées par les participants après l'exploration documentaire et la passation d'un module d'autoformation ont également été pour nous des données que nous avons compilées. Cet ensemble de données a été analysé selon les modalités que nous détaillons dans la section 3.6 ci-dessous.

Toutes les données ont été recueillies selon la catégorisation de Van der Maren (1996), puisqu'elles ont été obtenues (provoquées) dans des situations d'interaction entre le chercheur et les participants à la recherche. Nous avons opté pour une entrevue semi-dirigée en discussion de groupe avec les enseignants participants et des PV de rencontres pour les autres activités de la collaboration. Les procès-verbaux de rencontres nous ont permis d'enrichir nos analyses. Ces derniers ont été adoptés en début de chaque rencontre. Nous avons également utilisé des fiches de lecture réflexives.

3.5.1 L'entrevue semi-dirigée en discussion de groupe recherche

Pour Savoie-Zajc (2011), l'entrevue est une stratégie de collecte des données qui consiste à entrer en contact avec un individu ou plusieurs pour avoir accès à leurs expériences, cerner leurs perspectives et tenter de les comprendre sur l'objet de l'étude d'une façon riche, descriptive et imagée. L'entrevue a été animée avec souplesse afin de favoriser l'interaction entre les participants, pour reprendre les termes de l'auteure (2009). Cette manière de procéder est appropriée pour « partager un savoir d'expertise [...] une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p.339). Telles étaient nos ambitions dans cette recherche : faire le portrait du savoir-faire des enseignants en matière d'évaluation formative, comprendre les enjeux et les difficultés auxquelles ils font face dans sa mise en œuvre. Lors des entrevues, le chercheur a coordonné les débats et les participants ont donné leurs avis individuellement à tour de rôle. Pendant ce temps, les autres ont pu apporter leur contribution, en demandant une motion. Trois entrevues ont eu lieu et ont été décrites dans la section déroulement de la recherche.

3.5.2 Les Procès-verbaux de rencontres

Pour chacune des rencontres (sauf la R2 et la R7 qui ont été enregistrées), nous avons produit un procès-verbal communément appelé (PV). Nous nous en sommes servis pour enrichir nos analyses.

3.5.3. Les fiches de lecture à la suite des textes choisis

Une fiche de lecture est un outil méthodologique de lecture d'un texte qui consiste à noter succinctement les idées, arguments ou doctrines véhiculés dans un ouvrage. Dans notre cas, nous l'avons faite réflexive en ce qu'elle permet aux participants de donner leurs avis sur ce qu'ils lisent et de le mettre en lien avec leur contexte propre. Il y en avait cinq, un pour chacun des quatre chapitres de l'exploration documentaire et un pour le module d'autoformation. Elles ont permis aux participants de revisiter des théories sur l'APC, et de les critiquer, nous fournissant aussi des données. Un modèle de fiche de lecture se retrouve à l'Annexe 1 (p. 103).

3.5.4 Les fiches de lecture à la suite du module d'autoformation sur l'élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)

Étant donné que nous refusions de nous inscrire dans une logique de formation verticale, il s'agissait pour nous d'inciter les participants à aller de manière autonome vers l'information. Nous avons donc pensé à une méthodologie d'apprentissage individuel au sein d'un dispositif de formation. Le cahier du participant à l'autoformation se retrouve à l'Annexe 6 (p. 118). Sans être dans une logique de l'applicationniste, nous avons exploré avec les participants un modèle de conduite d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. En utilisant le modèle de conception d'une SAE de Durand et Chouinard (2012) qui se retrouve à l'Annexe 3 (p. 105).

3.6 L'analyse des données

Les données qualitatives que nous avons recueillies par le biais de deux guides d'entretien semi-dirigés, de quatre PV de rencontres et de deux types de fiches de lecture ont été analysées par différentes stratégies de thématisation en fonction des items des guides d'entretien et fiches de lecteur et des points de repérage définis pour les PV pour répondre à nos objectifs de recherche. En fait, après plusieurs lectures du verbatim, nous avons établi une catégorisation des données. À partir des catégories établies, auxquelles nous avons rattaché des extraits d'information provenant du

verbatim et des PV, nous avons fait une interprétation du tout en impliquant les autres participants et en ayant toujours en tête notre problématique.

3.6.1 La démarche d'analyse des données des entretiens

Les données qualitatives provoquées par l'entrevue de groupe lors des sept rencontres ont été analysées, dans un premier temps, de manière descriptive et compréhensive pour dresser le portrait des manières de faire des enseignants et des difficultés rencontrées en matière d'évaluation formative. Elles ont également été analysées pour y extraire des éléments qui pourront contribuer à la réalisation d'une SAÉ. Elles étaient issues de deux entretiens de groupe et des autres discussions qui ont été animées pendant l'étape de la collaboration. Pour les analyser, nous avons emprunté la posture dite restitutive de Demazière et Dubar (1997) cités dans Diédhiou (2013), qui permet de prendre en compte l'analyse des acteurs parce qu'ils « ont une connaissance de l'intérieur de leur réalité et qu'ils sont capables de réflexivité » (Poupart, 2011, p.184). L'analyse restitutive nous a permis de rendre compte des besoins des enseignants (entrevue 1), et de leurs manières de faire l'évaluation et des difficultés qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre de l'évaluation formative (entrevue 2), et de la perception qu'ils ont des nouvelles approches d'évaluation en lien avec leur contexte (entrevue 3).

En second ressort, nous avons adopté une posture analytique en isolant et en classant puis en interprétant des extraits témoins en fonction de nos intentions d'analyse sans pour autant les détacher de contexte d'expression, toujours au sens où l'entendent Demazière et Dubar (1997, dans Diédhiou, 2013), qui nous a permis d'interpréter les données recueillies pour mettre en exergue les tensions, pour comprendre certains faits.

Concrètement, nous avons fait un dépouillement avec l'aide d'un tableau synthèse à double entrée avec les questions d'entrevue, un condensé des informations obtenues, le code de la source de provenance, la catégorie dans laquelle nous mettons l'information. Ces catégories ont varié selon les entretiens et les fiches. Nous avons élaboré en tout quatre tableaux d'analyse de ce genre : deux pour la première et deuxième entrevue et les PV ; deux autres pour les fiches de lecture réflexive. Le premier tableau concernait l'évaluation et les difficultés énoncées lors de l'entrevue no 1. Le deuxième tableau identifiait les pistes d'appropriation lors du dépouillement de l'entrevue 2. Il mettait en évidence la préparation et le contenu des cours ainsi que les pratiques pédagogiques mises en place. Quant au troisième tableau, il a permis de relever les informations à la suite du

dépouillement des fiches de lecture concernant les principes fondamentaux de l'APC et les situations d'évaluation.

L'analyse de la première entrevue

Pour la première entrevue se rapportant à la façon de faire l'évaluation et les difficultés sous-jacentes, nous avons établi cinq catégories d'analyse : le rôle de l'élève, les types d'outils évoqués, la période d'évaluation, l'usage ou le rôle de l'évaluation et, finalement, la méthode de communication. Pour obtenir ces catégories, nous nous sommes inspirés de l'analyse inductive générale qui, comme le mentionne Thomas (2006), permet entre autres de condenser des données brutes, variées et nombreuses dans un format résumé et d'établir des liens entre les objectifs de recherche et les catégories découlant des données brutes. Pour y parvenir, nous avons effectué un codage avec la fonction révision et commentaire de Microsoft Office 2016 et, à chaque fois, nous avons noté l'analyse du chercheur ainsi que l'analyse ou la validation des enseignants.

Pour l'analyse de l'entrevue No 1, première partie, Comment se fait l'évaluation ? nous avons répertorié sept thématiques d'analyse (catégories) : (1) Le rôle de l'élève; (2) Les types d'outils évoqués; (3) La période d'évaluation; (4) Les usages ou rôles de l'évaluation; (5) La méthode de communication; (6) L'analyse du chercheur et (7) L'analyse ou la validation des enseignants.

Pour l'analyse de l'entrevue No1, deuxième partie référant aux difficultés sous-jacentes à l'évaluation, nous avons obtenu cinq thématiques d'analyse : (1) Sur le plan méthodologique; (2) Sur le plan structurel; (3) Sur le plan conjoncturel; (4) L'analyse du chercheur et (5) L'analyse ou la validation des enseignants.

Pour l'analyse de l'entrevue No 2, répondant à la question En quoi cette expérience pourrait-elle influencer votre façon d'enseigner ? nous avons constitué cinq catégories d'analyse : (1) La préparation de vos cours; (2) Le contenu de vos cours; (3) Les pratiques pédagogiques; (4) L'analyse du chercheur et (5) L'analyse ou la validation des enseignants.

3.6. 2 L'analyse des procès-verbaux (PV)

Les données provenant des groupes de discussions (R1, R3, R4 et R5) ont été consignées par écrit dans des procès-verbaux (PV). Le contenu des PV a été considéré comme des notes de

terrain pour enrichir le matériau de base, le nuancer et le compléter. Leur rédaction était axée sur le repérage et la documentation des difficultés et des éléments de facilitation, les caractéristiques de l'évaluation formative ainsi que des savoirs pratiques sur lesquels nous pourrions capitaliser pour la réalisation de nos objectifs de recherche. Ce faisant, nous nous sommes inscrits dans les fonctions de l'analyse thématique telle que comprise par Paillé et Mucchielli (2005). Les informations ainsi produites ont complété celles issues des entrevues. À ceci, il faut ajouter que la série de rencontres (R3 et la R4) a abouti à la production de fiches de lecture renseignées par les participants. Ces fiches contiennent aussi des données qui ont fait l'objet d'analyse.

3.6.3 Analyse des fiches de lecture à la suite des textes choisies

Nous avons fait une synthèse du contenu des fiches de lecture tout en le mettant bout à bout avec nos objectifs et intentions de recherche. Là aussi, nous avons privilégié l'analyse inductive générale telle que décrite dans la section 3.6 et, pour chaque référence, nous avons établi six catégories d'analyse : (1) Les points d'accord; (2) Les liens entre le point et leurs pratiques; (3) Les points exploitables dans leur contexte ; (4) Les points difficilement exploitables dans leur contexte ainsi que (5) l'analyse du chercheur et (6) l'analyse ou la validation des enseignants

À ceux-ci, nous avons associé des éléments d'informations révélés par les enseignants et avons analysé le tout pour comprendre et expliquer les concepts de base sous-jacents à l'APC et à l'évaluation formative. Cela a été fait par le chercheur dans un premier temps et par les enseignants dans un deuxième temps lors des rencontres de validation. Cette procédure a été appliquée à toutes les autres étapes de la recherche. À regarder de près le déroulement de la recherche, il apparaît qu'à la fin de chaque rencontre (cycle ou étape), nous faisons une analyse de groupe sur l'étape franchie et projetons la suivante. À la fin du processus (R6), nous avons fait une sorte d'évaluation bilan pour répertorier ce en quoi l'expérience collaborative pourrait impulser des changements, des ajustements de pratique ou faire des participants des acteurs du changement. Ceci est une exigence de la méthodologie de la recherche-action.

3.6.4 Analyse des fiches du module d'autoformation les situations d'apprentissage et d'évaluation

La conception d'une tâche que les participants ont projeté d'élaborer répondait à une démarche de développement d'un instrument, soit d'une SAÉ. Toutefois, elle demeure un exercice

pédagogique à titre illustratif. L'objectif était de donner une occasion de réinvestissement des notions abordées dans la collaboration et en repérer des traces d'appropriation. Pour élaborer la SAÉ, nous avons proposé aux participants le modèle de SAÉ de Durand et Chouinard (2012) dont nous avons d'ailleurs exploré les concepts dans une phase précédant la formation. La SAÉ selon ces auteurs doit être structurée en trois phases : la préparation la réalisation et l'intégration des apprentissages. La SAÉ devrait être signifiante authentique, contextualisée et complexe et suppose une activité unique réalisée en coopération et se déroulant à moyen terme. Pour réaliser une telle SAÉ, nous avons laissé au groupe l'opportunité de déterminer l'intention éducative et l'intention pédagogique, de réfléchir sur les activités à mettre en place pour développer les compétences ainsi que les outils d'évaluation. Pour outiller le groupe dans son travail de réflexion sur les activités à mettre en place, des questions ouvertes permettant de garder présent à l'esprit les préoccupations sous-jacentes à chaque activité ont été posées afin de réguler la démarche d'appropriation. Le chercheur a ainsi joué un rôle de régulateur. Le schéma de la structure d'une SAE proposé se retrouve à l'Annexe 4, (p.112).

Pour consolider la validation des données recueillies et l'analyse que nous en avons faite, nous avons eu la possibilité de faire la triangulation grâce aux trois outils (la transcription des entrevues, les PV et les fiches de lecture) que nous avons utilisés et qui nous permettaient de faire le recoupement sur certains aspects de notre recherche. Les comptes rendus validés et consignés dans des PV nous ont également permis de nous assurer que nous étions au même niveau d'information à la suite de nos différentes rencontres et renforcer la crédibilité. Les discussions de groupe de validation des différentes rencontres ont été des moments d'objectivation s'inscrivant dans les sillages de Savoie-Zajc (2008).

3.7 Les aspects éthiques de la recherche

Les considérations éthiques ont été une préoccupation régulière durant cette recherche. Au départ, des fiches de consentement ont été signées par tous les participants. Ces fiches expliquaient les tenants et aboutissants de l'étude. Elles informaient les participants de tous leurs droits concernant la confidentialité des données recueillies, la possibilité de se retirer en tout temps sans être inquiété de quoi que ce soit. Bref, la participation s'est effectuée sur une base libre et volontaire, il n'y a pas eu de rémunération en contrepartie toutefois ils ont tous reçu gracieusement un exemplaire de l'ouvrage Durand et Chouinard (2012) *L'évaluation des apprentissages* pour

effectuer leur travail. Les participants étaient tous tenus par leur intérêt, ce que Morrissette (2012) désigne par l'objet de la préoccupation mutuelle.

Cependant, Savoie-Zajc trouve que certains des principes généraux d'éthique exigés par les comités pluridisciplinaires d'éthique de la recherche (CPÉR) des Universités canadiennes s'articulent différemment avec la recherche-action, au regard même de la nature de cette forme de recherche. La RA envisage une collaboration étroite entre chercheur et praticiens, cette collaboration qui s'inscrit dans une volonté de résoudre ensemble un problème de pratique de manière participative, doit être envisagée avec souplesse par exemple pour ce qui concerne les principes de respect de l'intégrité de la personne, de l'anonymat, de la confidentialité. Ceci étant, le chercheur a veillé à ce que les rencontres ne deviennent pas des lieux où divers jeux de pouvoir et d'influence se développent et s'articulent (élargissement de zone d'influence personnelle, intimidation entre autres). Nous avons fait notre recherche en ayant à l'esprit ces principes et en échangeant avec les participants à ce propos. Le Tableau VI ci-dessous rappelle les principales phases de la recherche en lien avec les objectifs et les questions de recherche et les outils employés. Il permet d'anticiper les résultats présentés au chapitre suivant.

Tableau VI. Les phases de la recherche

Les phases de la recherche	Les questions de recherche	Les objectifs de recherche	Outils
1 Identification du problème	1 Quelles sont les pratiques d'évaluation des enseignants maliens ?	1 Décrire et analyser les Pratiques d'évaluation des enseignants maliens.	Entrevue semi-dirigée pour recueillir des verbatim (1)
2 Établissement d'un plan d'action	2 De quelles difficultés témoignent les pratiques d'évaluation des enseignants maliens ?	2 Cerner les difficultés dont témoignent les pratiques actuelles d'évaluation des enseignants maliens et clarifier les besoins en accompagnement	
3 Mise en œuvre du plan d'action	3 Comment amener les enseignants maliens à s'approprier les pratiques d'évaluation formative centrées sur l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans le contexte de l'APC ?	3 Amener les enseignants maliens à s'approprier l'évaluation formative comme démarche facilitant l'appropriation des principes et pratiques évaluatives centrées sur l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans le contexte de l'APC par :	
		– la réflexion sur les pratiques	PV pour recueillir les verbatim (1)
		– l'exploration d'une veille documentaire (4 textes + 1 module d'autoformation)	Fiche de lecture pour recueillir des traces écrites d'appropriation (2)
		– la planification d'une démarche intégrée d'évaluation à partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)	PV pour recueillir des traces écrites d'appropriation (1)
4 Évaluation des effets de l'action	4 Comment les enseignants s'y prennent-ils pour mettre en acte les gains de la démarche de l'étude ?	4 Situer les changements que les enseignants apporteraient à leur pratique d'évaluation suite à la démarche de l'étude.	Entrevue semi-dirigée pour recueillir des verbatim (1)

CHAPITRE 4 UNE APPROCHE RESTITUTIVE POUR PRÉSENTER LES DONNÉES

Ce quatrième chapitre, présente dans une approche restitutive les résultats de la recherche. Ils seront organisés autour de quatre sections qui sont en fait des réponses à nos questions de recherche issues des différentes étapes de la réalisation avec les praticiens du milieu scolaire. Ainsi, nous procéderons pour chaque section, à la présentation des données, puis nous tenterons de les interpréter à la lumière de notre cadre conceptuel et en lien avec nos questions spécifiques de recherche. Plus précisément, il s'agira d'abord, de faire une description des pratiques évaluatives en vigueur, c'est-à-dire celles des enseignants avant cette présente recherche et des enjeux et tensions révélés; ensuite de formaliser les opinions des enseignants sur l'évaluation formative comme démarche facilitant l'intégration des principes de l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans le contexte de l'APC et enfin de faire le portrait des changements anticipés par les enseignants à leurs pratiques évaluatives. Rappelons que la recherche s'est déroulée en sept étapes, les données recueillies l'ont été à l'aide d'entrevues de groupe, enregistrées puis transcrites pour leur exploitation et des procès-verbaux (PV) de même que des fiches de lectures.

4.1. Les pratiques d'évaluation révélées

L'entrevue No 1 nous a fourni des données qui nous ont permis de trouver des réponses en lien avec notre premier objectif de recherche qui était de décrire et d'analyser les pratiques évaluatives. Il apparaît de cette entrevue que l'approche par compétences serait la démarche privilégiée de formation et d'apprentissage dans les lycées, du moins théoriquement. Cette démarche impose aux enseignants un triple défi au point de vue de la pédagogie, de l'organisation de la classe et de l'évaluation. Il se trouve que, du début de l'implantation de l'APC à ce jour, les enseignants n'auraient pas bénéficié de formation suffisante de la part des autorités scolaires pour relever ces trois défis. Du point de vue des participants, cette situation est imputable entre autres à l'insuffisance du temps de formation, au manque de qualification des formateurs et à l'absence de documents et de support pour l'évaluation. Comme le souligne l'enseignant 4, « *l'évaluation n'est jamais abordée pendant les formations* ». De cet état de fait découle l'essentiel des autres difficultés éprouvées par les enseignants que nous aborderons ultérieurement, à savoir la non-maîtrise du concept de compétence, d'une méthodologie pour susciter des compétences chez les élèves et la conduite des actions d'évaluation qui vont de pair avec un tel contexte. Voici une synthèse des propos recueillis en regard des pratiques actuelles des enseignants concernant le rôle

du maître, les types d'évaluation, les travaux proposés, le rôle de l'élève et les méthodes de communication.

4.1.1 Le rôle du maître

L'enseignant est le maître de la classe, il est responsable de la gestion de la classe, il prépare les enseignements et évalue les apprentissages. À la suite de la passation d'un instrument d'évaluation, il arrive que le maître revienne sur des leçons déjà vues.

4.1.2 Les modalités de l'évaluation

Tout au long de la séquence, l'enseignant pose des questions aux élèves pour s'assurer de leur compréhension et être sûr de leur rythme de progression. Cette modalité est orale et informelle. Elle permet au maître d'ajuster l'enseignement en conséquence, toutefois elle ne comporte pas de critères particuliers. Il pratique aussi l'évaluation sommative qui est plus visible et se fait selon un cycle prédéterminé : à la fin d'un chapitre, d'un mois ou d'une période. Les résultats issus de cette dernière déterminent le passage de l'élève d'une classe ou d'un cycle à un autre et interviennent dans la détermination du niveau de l'élève lors de ces changements. La description de l'évaluation évoquée par les enseignants renvoie à l'évaluation formative et sommative. Le programme officiel ne propose aucune manière de procéder. Nous remarquons donc une prédominance de l'évaluation sommative (en fin de période) sur l'évaluation formative. Ce sont les notes données en fin de mois ou de période qui servent essentiellement à évaluer l'élève puisque les modalités d'évaluation au cours d'une séquence ne sont pas notées, elles sont informelles. Le sommatif l'emporterait donc sur le formatif.

Voici le témoignage d'un enseignant à ce propos :

Enseignant 1 : « Cependant, elle est orale et informelle. Il n'y a pas de critères, c'est juste pour savoir si ce que je fais passer comme message est bien arrivé à destination. Les élèves, en répondant aux questions, savent ce qui doit être apprécié, donc, ils sont cadrés pour répondre correctement aux questions qui ont été posées pour ne pas dire n'importe quoi. Les questions sont tellement précises que je veux juste (vérifier) un seul point dans le cours. Je veux savoir dans l'acquisition ce que les enfants ont acquis vraiment. »

Ainsi, on comprend de cet extrait que les questions posées par l'enseignant dans une perspective formative visent essentiellement à vérifier l'acquisition de connaissances précises. Les travaux proposés sont sous la forme de devoirs ou d'examens qui ne sont pas des situations de compétences, mais des situations de connaissances et d'application. Ce sont généralement des questions de type

fermé, ouvert ou à choix multiples et des questions à développement. En grammaire, on leur demandera des rappels des règles de syntaxe ou d'accords des verbes avec leur sujet en fonction des notions étudiées, soit des participes ou des adjectifs. En littérature, ils font une dissertation à partir d'extraits d'un texte étudié en lecture méthodique.

4.1.3 Le rôle de l'élève

L'élève effectue des travaux individuels et des travaux de groupe en classe et souvent à domicile. Il arrive que l'enseignant lui demande de juger ou d'apprécier son propre travail ou celui de ses camarades, ce qui se fait aussi à l'oral et de façon informelle. Il n'intervient pas dans le cadre d'une planification rigoureuse préétablie. Voici le témoignage de trois enseignants concernant la participation de l'élève à son évaluation.

Enseignant 1 « L'élève, il lui arrive de participer à son évaluation parce que les élèves entre eux quelquefois dans des travaux de groupe, un travail peut être donné à deux ou trois groupes et un groupe va faire la correction du travail pour tout le monde et à partir de là les autres groupes sauront qu'effectivement ce que nous avons fait comme si travail ne convient pas ou est faux. C'est pour ça que l'élève participe à sa propre évaluation, ça lui permet par ailleurs de savoir effectivement comment moi (l'élève) je raisonne par rapport aux questions qui sont posées et comment mes camarades raisonnent par rapport aux questions d'évaluation ».

Enseignant 3 : « du moment qu'après avoir donné la consigne les élèves sont directement envoyés à l'atelier maintenant pendant la plénière les réponses ainsi données, on demande aux élèves de donner leur propre point de vue par rapport à ce que leurs camarades ont avancé, donc ça peut être maintenant la coévolution ou encore évaluation par les pairs donc l'élève participe bel et bien à son évaluation. »

Enseignant 4 : « après un devoir en prenant conscience de leurs faiblesses, ils peuvent s'autoévaluer et se remédier auprès des camarades ou auprès des professeurs et généralement cela nous amène à proposer d'autres pistes pour améliorer leur note. L'évaluation aussi par leurs pairs, cela est fréquent surtout s'il s'agit de l'oral. À l'oral, les élèves aussi peuvent apprécier. Et surtout dans les exposés, les élèves participent et très généralement il arrive même que d'autres proposent des notes à attribuer à leurs collègues dans cet aspect-là aussi nous le rencontrons fréquemment dans nos classes. »

Selon ces propos, une certaine participation de l'élève à son évaluation serait sollicitée. Toutefois, nous ne rencontrons pas de pratiques formalisées pour en recueillir des traces et les exploiter dans le sens de l'autorégulation des apprentissages.

4.1.4 La communication des résultats

Les résultats des devoirs et compositions sont consignés dans un bulletin du type disciplinaire avec une colonne pour les disciplines, une colonne pour les notes de devoir, une autre colonne pour les notes de compositions et la pondération. Ce bulletin est remis à l'élève pour qu'il

le remette lui-même à ses parents si sa moyenne générale est supérieure ou égale à 10\20. Si tel n'est pas le cas, les parents sont convoqués par le censeur (et pas le maître) qui leur remet en main propre le bulletin.

Décrivant un épisode d'évaluation, voici ce que dit l'enseignant 3 :

Enseignant 3 : « D'une manière générale, le bulletin c'est des notes que je recueille dans un cahier de notes ou sur un feuillet. Chaque élève (apprenant) a une colonne de notation qui peut faire deux ou trois séances d'évaluation et chaque séance est notée. Maintenant, à la fin d'un trimestre ou d'un mois, je peux faire la sommation de ces points-là et ça fait la note de l'élève du mois ou du trimestre ».

Nous trouvons qu'ainsi conçu, les progrès sont présentés de manière abstraite avec des chiffres et non avec des commentaires au regard des compétences travaillées en classe. Il sera donc difficile de mettre la main sur ce qui ne va pas en vue de le travailler plus en profondeur pour améliorer les niveaux d'apprentissage. De plus, nous constatons également une absence de certaines notions ou terminologies dans le vocabulaire des enseignants à savoir : les notions de situations d'apprentissage ou d'évaluation, de planification des activités pour développer des compétences, d'activités d'intégration. Voici un tableau synthèse des propos recueillis lors de l'entrevue de groupe concernant la façon de faire l'évaluation. Ce premier tableau correspond aux données issues de la première entrevue. Il représente la première intention de recherche ayant guidé son élaboration à savoir : dresser le portrait des pratiques évaluatives.

Tableau VII. Les pratiques d'évaluation révélées

1— Comment se fait l'évaluation ?				
Le rôle de l'élève	Types d'outils évoqués	Période d'évaluation	Usage ou rôle de l'évaluation	Méthode de communication
<ul style="list-style-type: none"> • L'élève participe aux apprentissages et à l'évaluation • Évaluation par les pairs (orale) • Autoévaluation (orale) 	<ul style="list-style-type: none"> • Questions ouvertes et orales. • Consignes et rétroactions (travaux de groupe) • Questions écrites : ouvertes et fermées, question à développement • Remédiation 	<ul style="list-style-type: none"> • En début et pendant le cours (travail individuel et collectif) • En fin de période (mois et trimestre) Travail individuel • Après les devoirs périodiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier les prérequis. S'assurer de la compréhension du message. • Vérifier les acquis et s'assurer de la progression • Comblent les lacunes 	Bulletin disciplinaire (avec un barème en chiffres sur 20)

4.2 Les enjeux et tensions révélés

L'entrevue No 1 nous a aussi fourni des données sur les difficultés exprimées ou sous-entendues dans les propos des enseignants participants d'ordres méthodologique et structurel. Au plan méthodologique, les enseignants ne maîtriseraient pas certains concepts essentiels liés à l'APC, par exemple le concept de compétence lui-même, et ignoreraient totalement d'autres concepts ou les confondraient, par exemple les concepts de régulation, remédiation, et différenciation. De plus, ils ne savent pas comment procéder à l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans le contexte d'une approche par compétences. Voici le témoignage de deux enseignants à ce propos :

Enseignant 1 : *« pour les évaluations, voici comment moi je procède, à la fin d'une séquence, il arrive que des questions d'évaluation soient posées. Les élèves répondent et l'on se rend compte que ce qu'on a fait passer comme message est bien arrivé à destination. L'autre type d'évaluation est sommatif. Elle intervient à la fin d'une période. Et pendant ces évaluations, il arrive que j'indique aux enfants ce que je veux savoir comme point précis d'acquisition, c'est pourquoi j'énonce les critères. Mais dans le premier cas, il n'y a presque pas de critères, c'est pour savoir si effectivement ce que j'ai fait passer comme message est bien arrivé à destination. Voilà comment je procède à l'évaluation dans le cadre précis de l'APC ».*

Enseignant 4 : *« En plus du temps de formation, il faut parler de l'évaluation... Jusqu'à preuve du contraire au Mali, il n'y a eu aucune formation pour l'évaluation donc les enseignants évaluent comme ils peuvent. Ça pose sérieusement un problème ».*

Les enseignants n'évoquent pas du tout le concept de situation d'apprentissage et d'évaluation. Ils déplorent également l'insuffisance du temps alloué pour l'exécution du programme et tout est exacerbé par des effectifs pléthoriques. Voici des témoignages de deux enseignants à ce propos :

Enseignant 3 : *« Il y a une inadéquation entre le temps alloué à l'exécution du programme et les contenus du programme. L'effectif pléthorique pose énormément de problèmes, parce qu'avec un effectif de 50, 60 élèves par classe s'il faut former des sous-groupes de 6 ou 7 élèves, vous ne pouvez pas évaluer toutes les tâches. Il y aura des groupes qui ne seront pas bien suivis. Le temps que nous avons ne nous permet pas de faire le travail correctement : 2 heures par séquence 2 fois par semaine ».*

Enseignant 1 : *« On a l'impression que ceux qui ont conçu le programme ne savent pas ce qui se passe en classe... pour un programme kilométrique ».*

Une autre difficulté est, selon l'enseignant 3, *« la mentalité de certains enseignants qui continuent de mettre l'accent sur les contenus de programme au détriment du savoir-être et de l'aptitude des élèves face au savoir »* non convaincus de la nouvelle approche ou angoissés par les insuffisances de formation ou le manque de support, ils n'arrivent pas à rompre avec le système traditionnel

d'évaluation. C'est ce que témoigne l'enseignant 4 : « *On n'a pas reçu ni de documents ni de formation, parlant de l'évaluation* ».

Une autre difficulté, soulevée ici par l'enseignant 2, est le problème de communication ; il l'aborde sous l'angle de la communication maître/élève et maître/parent : « *ce n'est pas facile de faire de l'APC avec des élèves qui ne savent pas s'exprimer, je reviens là-dessus première difficulté de l'application de l'APC est un problème de communication* ». Les élèves maliens ne maîtrisent pas bien le français, leurs parents ont aussi des problèmes avec la langue et les enseignants éprouvent souvent des difficultés à communiquer avec eux, ce qui pose problème lors de l'enseignement qui se déroule en français. Les difficultés évoquées par les enseignants se résument en grande partie dans l'insuffisance des formations qu'ils ont reçues lors de la phase d'implantation de la réforme. Non seulement ces formations étaient incomplètes parce que ne couvrant pas tous les aspects de l'APC, elles étaient aussi trop théoriques puisqu'au terme des sessions, les enseignants n'avaient pas une vision claire des innovations qu'on leur demandait de mettre en œuvre. Non seulement ces innovations ne sont pas détaillées dans les documents de la réforme, elles ne sont pas non plus abordées pendant les sessions de formation qui sont en réalité des exposés théoriques sur l'APC. Ce deuxième tableau correspond aux données issues de l'entrevue de groupe. Il représente le deuxième objectif de la recherche ayant guidé son élaboration à savoir : dresser le portrait des difficultés rencontrées. L'analyse a été faite sur la base des difficultés liées au comment évaluer (la méthodologie), à la structure institutionnelle et à la situation conjoncturelle cf. Tableau VIII, ci-dessous

Tableau VIII. Les difficultés rencontrées

2— Quelles sont les difficultés rencontrées ?		
Sur le plan méthodologique	Sur le plan structurel	Sur le plan conjoncturel
<ul style="list-style-type: none"> • Non-maîtrise ou confusion des concepts suivants : compétences, régulation, remédiation, différenciation • Non-maîtrise d'aucun procédé d'évaluation formative des compétences en contexte d'APC (ni méthode ni outil) • Absence du vocabulaire des concepts de situation d'apprentissage et d'évaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Insuffisance du temps alloué • Effectif pléthorique • Absence de tout support de cours ou de modalités d'évaluation fondées sur l'APC et pouvant aider les enseignants dans leurs nouvelles tâches. • Non-assistance des enseignants par les corps d'inspection dans la mise en œuvre de l'APC 	<ul style="list-style-type: none"> • Faible niveau des élèves en français. • Problème de communication dû à la faible capacité des élèves à communiquer en français, langue d'enseignement.

La situation globale se résume ainsi : un groupe d'enseignants avec quelques notions sur l'APC, ne disposant ni de méthode, ni d'outil, ni d'accompagnement engagés à faire de l'évaluation formative des compétences.

Dans la prochaine section, nous présentons les résultats issus de la rencontre no3 qui était un atelier autour des textes scientifiques sur les fondements et les principes de base de l'évaluation formative. Son but étant de créer une occasion d'appropriation des principes théoriques de base du paradigme centré sur l'apprentissage, son analyse va dans le sens de trouver des traces d'appropriation de ces principes en vue d'alimenter, dynamiser et faciliter la pratique de l'évaluation formative.

4.3 Exploration des textes scientifiques et officiels

Pour pallier les besoins exprimés, nous avons projeté d'explorer ensemble des textes ayant trait à ces concepts dans un premier temps, et ensuite, les expérimenter à travers une situation intégrée d'apprentissage et d'évaluation. Cette étape du déroulement de la recherche a porté sur l'exploration des textes sus mentionnés. Nous avons procédé par des fiches de lecture avec des items appréciatifs qui demandent réflexion. Par exemple : *Je suis d'accord avec ; je ne suis pas d'accord avec ; je propose ceci ; voilà ce que tel passage m'inspire ; je pourrais appliquer telle partie*. Cette deuxième analyse concerne l'appropriation des concepts à la base de l'approche par compétences. À la suite de la lecture d'extraits des quatre premiers chapitres de l'ouvrage de Durand et Chouinard [2012], le groupe d'enseignants a identifié 1) les points sur lesquels elle est en accord avec les auteurs (2) les points sur lesquels elle n'est pas d'accord avec les auteurs (3) les liens à faire entre le texte et leur pratique de classe (4) les points qu'ils pourraient exploiter dans leur contexte (5) et les points difficilement exploitables. Voici ce que nous avons obtenu.

4.3.1 Chapitre 1 : Le concept de compétence

L'équipe d'enseignants reconnaît que, dans leur cas, l'ancien programme était décliné par objectifs et que les matières scolaires étaient fréquemment présentées de façon morcelée tandis que le programme par compétences devrait favoriser plutôt la transversalité. En effet, leur programme ne conduisait pas toujours les élèves à faire des liens entre les acquis d'une discipline qui pourraient être transférés dans une autre discipline. Nous avons observé que le nouveau programme est décliné en compétences, mais il est incomplet du fait qu'il ne présente pas d'échelle des compétences ni

d'outils d'évaluation, ne serait-ce qu'à titre indicatif. Les compétences ne sont pas décomposées en composantes.

Les enseignants trouvent intéressant et utile le débat sur la primauté des connaissances ou des compétences dans une telle approche, ainsi que les visées de la compétence et les activités nécessaires pour la susciter. Ils considèrent, comme les auteurs, que l'implantation de ces nouvelles activités peut se révéler chronophage. Cette situation est rendue plus difficile encore avec les détails que l'enseignant 3 énumère : « *les heures de français sont passées de 6 heures par semaine à 4 sans aucune diminution de la taille du programme, mais plutôt une transposition en APC, ce qui sous-entend une multiplication des tâches* ».

Ils estiment que ce débat (connaissance vs compétence) pourrait les aider dans le cadre de leur pratique de classe. En ce sens qu'il contribuerait à leur donner une conscience plus claire sur le rôle et l'importance de chacun de ces deux concepts dans une approche par compétences. Toujours à la suite de leur lecture, les enseignants estiment avoir besoin d'éclaircissement sur les notions suivantes qui revenaient souvent : contexte signifiant, autoévaluation de l'élève, connaissances procédurales. De plus, ils trouvent que « *l'évaluation des compétences dans l'étude des langues* » est une exigence du moment en ce qui les concerne, mais que sa mise en œuvre ne serait pas sans difficultés pour eux. Nous avons perçu une volonté des enseignants d'avancer dans la pratique de l'APC. Cependant, elle est teintée d'une certaine crainte de leur part du fait des exigences de la nouvelle approche et des moyens limités dont ils disposent en termes de matériels, d'accompagnement et de temps.

4.3.2 Chapitre 2 : Vers de nouvelles approches d'évaluation

Le groupe d'enseignant est parfaitement d'accord pour dire que la régulation rétroactive implique toujours un retour à des objectifs non maîtrisés ou à des activités non réussies lors d'une première étape d'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant définit la dimension dominante de la régulation, à savoir le rattrapage, le renforcement ou le soutien. Par contre, ils sollicitent des éclaircissements sur le fait que les annotations fournissent à l'élève une meilleure compréhension de ses processus d'apprentissage et l'incitent à identifier ses erreurs, à les répertorier, à s'autocorriger et à s'autoévaluer. Ils font un lien entre leurs pratiques de classe et les propos de Perrenoud (cité dans Durand et Chouinard, 2012) qui trouve inutile de placer un élève dans une situation si l'on sait d'avance qu'il n'y apprendra pas grand-chose, faute de maîtriser les prérequis

les plus élémentaires. Ils perçoivent cette affirmation comme justifiant quelque part leur crainte vis-à-vis de l'APC étant donné leurs constantes plaintes, concernant le faible niveau des apprenants qu'ils reçoivent. Cette crainte est aussi fondée par l'immensité des tâches qui seront les leurs dans le cadre de la mise en œuvre de l'APC telle que décrite dans leur lecture. Ils apprécient le rôle que pourrait jouer la régulation proactive pour relever ce défi, car elle débute avant le début d'une situation, avant la réalisation des activités et ils affirment aussi que l'enseignant a tout avantage à favoriser les échanges d'idées en classe, cela lui permettant de mieux diagnostiquer les difficultés de ses élèves. Dans leur contexte d'effectifs de classe pléthorique, ils trouvent que cet extrait a tout son sens pour ce qui les concerne :

« Dans un monde idéal, il est certain que l'enseignant aimerait porter une attention particulière à chacun de ses élèves. Dans la réalité, le nombre d'élèves en classe l'oblige souvent à répondre aux besoins les plus pressants. C'est pourquoi il est nécessaire d'apprendre aux élèves à se réguler eux-mêmes. En maîtrisant cette habileté, ils pourront intervenir plus aisément auprès de leurs camarades et comparer leurs stratégies et les résultats qu'ils obtiennent. De plus, ils se responsabiliseront davantage dans leurs apprentissages... » (Durand et Chouinard, 2012.p.85).

Cette affirmation résume bien une réalité qui est la leur : dans les débats, les enseignants se disent dépassés par le nombre d'élèves qui leur est attribué par classe. Ajouter à cela leur faible niveau, ils pensent que le travail devient tout simplement impossible et cela est encore plus vrai si on y ajoute les exigences de l'APC en termes d'activités à mener avec les élèves et d'attention à accorder à chacun d'entre eux.

4.3.3 Chapitre 3 : La planification de la démarche d'évaluation et différenciation

Abordant la lecture sur cette thématique, l'équipe d'enseignants a approuvé cette citation de Durand et Chouinard (2012) : « L'enseignant devrait toujours demeurer critique face aux manuels scolaires, quels qu'ils soient » (p. 105). Ils retiennent que, dans le travail de planification d'une SAÉ, seuls font obligation les compétences du programme de formation et les connaissances qu'elles sous-tendent. Dans cette visée, les manuels sont des moyens parmi d'autres de satisfaire aux exigences. Nous dénotons une certaine volonté de la part des enseignants de trouver leurs voies vers l'application de l'APC vu le contexte de dénuement qu'ils connaissent et vu le fait qu'il n'y a pas encore de solution venant d'ailleurs. Par ailleurs, ils aimeraient avoir des éclaircissements sur le concept de différenciation pédagogique. Nous pressentons plutôt un besoin de voir dans la pratique à quoi ressemble une activité de différenciation puisqu'elle est définie théoriquement dans le texte. Faisant le lien entre le texte et leur pratique de classe, ils trouvent intéressant de mettre en

place une façon de communiquer la progression des élèves d'un niveau à un autre ainsi que d'un cycle à un autre, car, estiment-ils, « *chez nous il n'y a pas de suivi !* ». De plus, le bulletin utilisé ne serait pas adéquat, car il ne précise pas les compétences évaluées ni les niveaux de progression, il n'y a pas de place non plus pour présenter des pistes de progression ou des conseils pour les parents. Ils trouvent utile et pertinent que, lors de la planification des apprentissages, « l'enseignant se préoccupe d'activer les connaissances antérieures de ses élèves, sachant que ceux-ci construisent leurs connaissances à partir des connaissances déjà exposées dans leur mémoire » (Durand et Chouinard, 2012.p119). Ils reconnaissent là une de leur pratique de classe et s'en sont réjouis. Pour les enseignants, il serait difficile d'introduire des activités différenciées à l'intention des élèves en difficulté faute de temps et de structure au niveau du lycée pour les encadrer en dehors des heures de cours. Ils pourraient cependant leur donner de telles activités à faire à domicile. On perçoit ici une méconnaissance des dispositifs de la pédagogie différenciée. Cependant, ils ont bien accepté le principe d'un accompagnement précis pour des élèves en difficultés.

4.3.4 Chapitre 4 : La situation d'apprentissage et d'évaluation

Les enseignants ont exprimé l'importance de rappeler que la situation de compétence doit se démarquer des situations de connaissances et d'habiletés, en étant contextualisées et complexes. Ils saisissent bien qu'il existe trois types de situations, toutefois, ils aimeraient avoir plus d'éclaircissements sur la notion de situation complexe. Faisant le lien entre le texte et leurs expériences de pratique de classe, l'équipe d'enseignants trouve qu'elle gagnerait à s'intéresser, à identifier les stratégies qu'utilisent les élèves afin de les aider à s'en servir. « *Chez nous, on est plus accroché aux thèmes qui sont dans le programme officiel !* », affirme l'enseignant 2.

Le groupe d'enseignants trouve aussi pratique et logique que plusieurs situations puissent être nécessaires pour développer une compétence, mais qu'une seule situation puisse être l'occasion d'évaluer plusieurs compétences. Les enseignants considèrent cette façon de faire exploitable dans leur contexte. Les objectifs n'étant pas les mêmes, il serait logique que les moyens pour y parvenir soient différents. Par ailleurs, demander à l'apprenant de formuler sa propre solution et de la justifier au regard des stratégies qu'il a utilisées serait difficile en l'état dans leur contexte, vu que la notion de stratégie n'est pas souvent abordée. Ils estiment qu'une formation est nécessaire à l'intention des enseignants dans un premier temps et dans un second temps que les enseignants enseignent progressivement les stratégies à mobiliser aux élèves. Pour les enseignants, le faible

niveau en français des élèves est un obstacle majeur à la mise en œuvre de l'APC en ce sens qu'il pose de sérieux problèmes de communication. Après des discussions, nous nous sommes rendu compte que nous donnions tous le même sens à la notion de stratégie qui leur paraît comme un mot savant, à savoir *comment les élèves font-ils pour parvenir à réaliser une activité* ? Le tableau IX à la page suivante, correspond aux résultats des réflexions des enseignants issus de l'exploration d'une sélection de textes de Durand et Chouinard, 2012. Il représente les cinq sujets que nous avons abordés : compétence, approche d'évaluation, planification d'une démarche d'évaluation et différenciation et enfin, situation d'apprentissage et d'évaluation.

Dans la prochaine section, nous faisons une réflexion sur les résultats de la quatrième rencontre qui était une occasion de réflexion et d'appropriation explicite sur le concept de situation d'apprentissage et d'évaluation. Un module d'autoformation a servi de prétexte à la rencontre et les données recueillies l'ont été par une fiche de lecture que chacun des enseignants a remplie. Nous l'analyserons sous l'angle des signes de compréhension d'appropriation du concept et de la démarche.

4.4 Analyse du module portant sur la situation d'apprentissage et d'évaluation

Cette troisième analyse concerne l'appropriation des concepts de base relatifs aux situations d'apprentissage et d'évaluation. Chacun des quatre enseignants a suivi le module d'autoformation portant sur les concepts suivants : Situation de compétence ou situation complexe, Situation pour l'apprentissage et l'évaluation, Caractéristiques des situations favorisant le développement de compétences, et Structuration d'une situation. Le groupe d'enseignants devait également identifier (1) les points sur lesquels il est en accord avec les auteurs, (2) les points sur lesquels il n'est pas en accord avec l'auteur (3) les liens entre le module et l'expérience acquise par le biais de leur pratique de classe pour ce qui est de la pertinence des textes dans leur cas (4) des points que les enseignants pourraient exploiter dans leur contexte et (5) des points qui ne pourraient pas être exploités.

Tableau IX. Résultat des grilles de lecture des textes sélectionnés dans Durand et Chouinard, 2012

Références	Les points d'accord	Lien entre le point et leurs pratiques	Les points exploitables et difficilement exploitables dans leur contexte
1— Le concept de compétence	<ul style="list-style-type: none"> • L'ancien programme était décliné en objectifs. Le nouveau est décliné en compétences. • Le débat sur la primauté des connaissances ou des compétences dans une approche par compétences est intéressant • Besoin d'éclaircissement sur les notions et concepts clés liées à l'APC • L'évaluation des compétences dans l'étude des langues ne serait pas sans difficultés pour eux 		
2— Nouvelles approches d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • La régulation rétroactive implique toujours un retour à des objectifs non maîtrisés ou à des activités non réussies lors d'une première étape d'apprentissage • Besoin d'éclaircissements sur le fait que les annotations fournissent à l'élève une meilleure compréhension de ses processus d'apprentissage et l'incitent à identifier ses erreurs, à les répertorier, à s'autocorriger et à s'autoévaluer. » 	Ils font un lien entre leur pratique de classe et les propos de Perrenoud qui trouve inutile de placer un élève dans une situation si l'on sait d'avance qu'il n'y apprendra pas grand-chose, faute de maîtriser les prérequis les plus élémentaires	
3— Planification de la démarche d'évaluation et différenciation	<ul style="list-style-type: none"> • « L'enseignant devrait toujours demeurer critique face aux manuels scolaires, quels qu'ils soient. » Page 105 • Besoin d'éclaircissements sur le concept de différenciation pédagogique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il serait intéressant de mettre en place une façon de communiquer la progression des élèves d'un niveau à un autre ainsi que d'un cycle à un autre. • Ils trouvent utile et pertinent que, lors de la planification des apprentissages, l'enseignant se préoccupe d'activer les connaissances antérieures de ses élèves 	Difficilement exploitables : <ul style="list-style-type: none"> • Il serait difficile d'introduire des activités différenciées à l'intention des élèves en difficulté. • La planification de l'évaluation
4— Situation d'apprentissage et d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • La situation de compétence doit se démarquer des situations de connaissance et d'habileté • Plusieurs situations peuvent être nécessaires pour développer une compétence, mais une seule situation peut être l'occasion d'évaluer plusieurs compétences 		Exploitable : Identifier les stratégies qu'utilisent les élèves afin de les aider à s'en servir Difficilement exploitables : Demander à l'apprenant de formuler sa propre solution et de la justifier au regard des stratégies qu'il a utilisées serait difficile en l'état.

4.4.1 Les concepts de situation et situation pour l'apprentissage et l'évaluation

Le groupe d'enseignants est d'accord pour que des situations de compétences soient utilisées dans une approche par compétences, tel que signalé par Durand et Chouinard (2012) : « la

question centrale demeure la pertinence d'une situation permettant de faire émerger des compétences et de recueillir des traces pouvant aider l'enseignant dans le processus consistant à porter un jugement le plus fidèle et valide possible » (p. 55). Nous pensons que ceci constitue une prise de conscience puisque dans l'entrevue introductive la notion de situation ne retenait pas l'attention de l'équipe. Le rôle de la situation est donc reconnu dans le développement des compétences ainsi que l'importance de la collecte de traces et de ce que cela peut apporter à l'enseignant dans son travail d'évaluation au quotidien. Chose toute, que nous n'avons pas observé dans leur pratique.

4.4.2 Les caractéristiques des situations favorisant le développement de compétences

Le groupe trouve que l'intégration des apprentissages à travers des activités telles que présentées dans Durand et Chouinard (2012) est exploitable dans leur contexte. La situation pour l'évaluation est comprise comme « apprendre à chaque élève à intégrer ses acquis ou à évaluer sa compétence à mobiliser des acquis de façon particulière » (p.170). Le groupe, convaincu de l'importance de la situation dans le développement de compétences, et cet aspect étant une de leurs préoccupations, était donc prêt à travailler pour mettre en place dans leur pratique des situations qui favoriseraient le développement des compétences chez les apprenants. Nous avons remarqué aussi leur volonté de créer des activités d'intégration. Cela montrait que l'équipe est consciente que les activités d'intégration des apprentissages sont des occasions de mobilisation des acquis pour réaliser des travaux et donc manifester des compétences.

4.4.3 La structuration d'une situation

Le groupe est d'accord pour dire que « La planification de la situation d'apprentissage devrait se faire de façon concomitante à la planification de l'évaluation » (Durand et Chouinard, 2012, p. 36). De plus, il considère qu'elle est réalisable dans le contexte local.

4.4.3.1 La planification de l'évaluation

Elle est perçue comme un outil d'aide pour l'enseignant dans l'exécution du programme qui lui est confiée. L'équipe trouve difficile la planification de l'évaluation dans leur contexte. Pour nous, cela s'explique par le fait qu'ils n'ont pas tous les éléments en mains pour le faire. Notamment du fait de l'insuffisance des formations dispensées, de l'absence des notions de critère, d'indicateur,

d'échelle de compétences, de l'ignorance des outils d'évaluation telle la liste d'observations, les grilles d'appréciation, etc. Nous trouvons que cette appréhension était justifiée, mais surmontable.

4.4.3.2 Les trois phases de l'action en classe

Le groupe pense que cette structure apporte une certaine formalisation de différentes actions qu'ils mènent en classe, mais qui ne sont pas si bien ordonnées et lisibles comme dans leur lecture. Ils trouvent exploitable dans leur contexte l'introduction formelle de ces trois phases. Ce qui nous semble être également un acquis important chez les enseignants, c'est la réaffirmation d'un principe fondamental de l'évaluation formative qui veut que l'évaluation se réalise aussi pendant la séquence et non seulement à la fin d'une période. Donc la planification de la situation serait un outil qui favoriserait l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage et lui donnerait un caractère plus formel avec des traces qui pourraient servir à faire progresser les élèves. En reprenant explicitement les trois phases de l'action en classe, le chercheur soupçonnait une prise de conscience claire du fait que le développement de la compétence en milieu scolaire passerait par ces trois phases que sont la préparation, la réalisation et l'intégration des apprentissages à travers diverses activités. Ces différents éléments ne paraissent pas dans le portrait que nous avons fait à la suite de l'entrevue introductive. Pas parce que les enseignants l'ingèreraient, mais juste peut-être qu'ils n'étaient pas ainsi ordonnés dans leur esprit ou alors que la manière dont nous avons posé nos questions ne les a pas amenés à répondre ainsi. Cependant, l'équipe trouve que l'application de toutes les composantes de la planification de l'apprentissage et de l'évaluation telles que décrites dans les textes explorés serait difficile. Cela en raison de quelques difficultés ci-haut citées. Le Tableau X, à la page suivante, concerne les données collectées après la passation du module d'autoformation sur les situations pour apprendre et évaluer.

Étant donné que jusque-là, le travail que nous avons fait ensemble était théorique, nous décidons alors de passer à l'étape suivante qui est celle de la réalisation pratique d'une SAÉ avec l'intention de vérifier par la suite si leurs craintes s'estomperaient ou pas. Dans la section suivante, nous présentons le point de vue des enseignants après la réalisation de la SAÉ et ainsi nous pourrions constater si les points de vue ont évolué.

Tableau X. Résultat des grilles de lecture du module d’autoformation sur les Situations d’apprentissage et d’évaluation.

Les points d’accord	Les points exploitables dans leur contexte	Les points difficilement exploitables dans leur contexte
1 — Concept de situation		
Dans une approche par compétences, « la question centrale demeure la pertinence d’une situation permettant de faire émerger des compétences et de recueillir des traces » p. 55.		
2 — Situation pour l’apprentissage et pour l’évaluation et caractéristiques des situations favorisant le développement des compétences		
La situation pour l’évaluation est comprise comme « apprendre à chaque élève à intégrer ses acquis ou à évaluer sa compétence à mobiliser des acquis de façon particulière » p. 21	L’équipe trouve que l’intégration des apprentissages à travers des activités telles que présentées dans Durand et Chouinard (2012 p.170) est exploitable dans leur contexte.	L’application de toutes les composantes de la planification de l’évaluation
	Les trois phases de l’action en classe (préparation des apprentissages, réalisation des apprentissages et intégration des apprentissages)	
3 — Structuration d’une situation		
« La planification de la situation d’apprentissage devrait se faire de façon concomitante à la planification de l’évaluation » p. 36	Exploitable dans le contexte local	

4.5 Conception d’une situation d’apprentissage et d’évaluation : Étape 5

De ces réactions, nous avons puisé des éléments d’information que nous avons utilisés en atelier pour la conception d’une SAÉ. À cette étape, le travail a consisté en la planification avec les enseignants d’une démarche d’évaluation à partir d’une situation d’apprentissage et d’évaluation qui s’inscrit dans les pratiques d’évaluation formative en intégrant l’instrumentation qui sied. La SAÉ a été conçue dans sa dernière phase lors de la rencontre no 5 conformément à notre planification de départ dans la section 3.3 sur le déroulement de la recherche dans le chapitre 3. Puis, nous l’avons mis au propre pour ensuite la discuter lors de la rencontre de collaboration no 6, la rencontre no 4 ayant été consacrée à la planification globale. Chacune de ces étapes se caractérise par des discussions franches et des interrogations qui ont toutes contribué de

manière positive et signifiante à l'appropriation des principes sus cités par le groupe. Après un retour théorique et réflexif sur les concepts et principes de base de l'évaluation formative des compétences et la conception pratique d'une SAÉ détaillée avec toutes les précisions méthodologiques et procédurales, nous avons demandé aux enseignants participants en quoi cette expérience pourrait influencer leur façon d'enseigner. Cela, toujours dans le but d'élever le niveau de la réflexion et de recueillir des données sur la manière dont les enseignants se sont appropriés les fondements de l'APC que nous avons explorés ensemble et de nous rendre compte un tant soit peu de l'impact éventuel que pourrait avoir notre collaboration sur leurs pratiques d'évaluation. Nous avons analysé les réponses selon les quatre critères que voici : impact possible sur la préparation des séquences, impact possible sur le contenu des séquences, impact possible sur les pratiques pédagogiques y compris l'évaluation, et d'un point de vue général. Voici les réponses dans le tableau suivant :

Tableau XI. Résultat de l'entrevue post-expérimentation

Influence de cette expérience sur la façon d'enseigner			
La préparation de vos cours	Le contenu de vos cours	Les pratiques pédagogiques	Apports généraux
<ul style="list-style-type: none"> • Important enjeu de la planification dans l'application de l'APC • Rôle déterminant dans la réussite d'une évaluation formative en classe • Planification plus détaillée et intégrant des aspects méthodologiques et conformes aux compétences à travailler 	Réflexions sur le contenu des cours : en quoi est-ce qu'il développe les compétences visées ? [et effort d'adaptation]	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplication des activités et présentation des évaluations sous forme de problème • Réflexion sur la façon d'intégrer les évaluations formatives pendant le cours dans les notes de passage 	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondissement des principes de base de l'APC • Le modèle de collaboration [échange et discussion de groupe] très apprécié et à perpétuer

De façon unanime, il apparaît que l'expérience vécue ensemble a été positive pour les participants. À la question de savoir ce qu'elle pourrait apporter dans leur manière de faire, comme on le verra, les réponses sont éloquentes quant à la préparation des séquences, aux contenus des cours et aux pratiques pédagogiques.

4.5.1 Sur le plan de la préparation des séquences

Le groupe estime avoir pris conscience des enjeux de la planification dans l'application l'APC, c'est-à-dire du rôle déterminant que celle-ci joue dans la réussite d'une évaluation formative

des compétences. Cette prise de conscience concerne aussi les étapes et tous les détails que devraient contenir une planification des apprentissages et de l'évaluation. Un effet positif de cette prise conscience est qu'elle incite les enseignants à fournir des efforts d'adaptation. L'enseignant 4 pense, à juste titre, qu'en s'efforçant de pratiquer au mieux l'innovation objet de notre étude, les pratiques s'amélioreraient et eux se perfectionneraient en découvrant et en surmontant jour après jour les subtilités de l'APC, et ce, en dépit des difficultés tandis que l'enseignant 3, professeur de sciences physiques de son état, remarque que la planification que nous évoquons conviendrait parfaitement aux sciences physiques et qu'il a déjà entrepris de se servir de ce que nous avons réalisé pour améliorer ce qu'il fait et même le partager avec son inspecteur disciplinaire.

4.5.2 Sur le plan du contenu des cours

Certains enseignants ont mentionné que l'expérience les poussait désormais à réfléchir davantage sur le contenu des cours en se focalisant un peu plus sur une compétence à travailler. Cela est important puisque dans leur pratique nous avons constaté que les cours ne sont pas liés à une compétence particulière. En fait, des compétences sont indiquées dans le programme de français, mais en aucun moment les enseignants ne précisent, ni dans leur planification ni dans le déroulement de la séquence la compétence qui est ciblée.

4.5.3 Sur le plan des pratiques pédagogiques

Les participants ont trouvé qu'ils devraient multiplier à l'intérieur de leur cours les activités en suivant la démarche d'apprentissage [préparation, réalisation, intégration). Certaines remarques des enseignants, notamment de l'enseignant 4, ont fait ressortir la nécessité de présenter dans l'avenir les épreuves d'évaluation sous forme de problème chaque fois que cela serait possible et la prise en compte de certaines activités de classe dans la note de passage. Parlant de ce qu'il appréciait dans l'outil méthodologique que nous avons conçu, l'enseignant 4 mentionne : « *N'importe qui pourrait faire ton cours à ta place, parce que tout y est à la virgule près* ». L'enseignant 1 d'ajouter que « *la planification que nous avons faite est concrète* ». Et l'enseignant 3 de préciser « *qu'elle est lisible, aérée et facile à exploiter* ».

D'une manière générale, les enseignants trouvent que l'expérience aura permis un approfondissement des principes de base de l'APC. Ils évoquent aussi que cela a été rendu possible par notre modèle de collaboration, faite de discussions, d'interrogation et d'échanges entre pairs

enseignants et chercheur. Voici le témoignage de l'enseignant 1 : « *au départ, on a des avis différents, mais on finit par s'entendre... quand on se met ensemble pour travailler, on sort quelque chose de potable.* » Ils ont d'ailleurs émis le vœu de continuer à se rencontrer entre eux au sein de leur comité pour travailler sur la planification des différentes séquences au programme. À ce sujet, l'enseignant 1 apprécie particulièrement la participation des autres collègues qu'il désigne par « *l'œil de l'autre* » à l'élaboration de la SAÉ. Le groupe souhaiterait même conduire des projets disciplinaires en commun ; par exemple, l'enseignant 1 ajoute : « *au-delà de l'appréciation de nos partenaires, l'intérêt est que ça nous permet d'aller en pratique et voir toutes les difficultés que l'APC peut renfermer* ».

Dans le chapitre qui suit, nous adoptons une approche critique pour discuter les résultats de la recherche en regard des études empiriques et des écrits à ce sujet puis nous en indiquerons les limites.

CHAPITRE 5 UNE DISCUSSION POUR DOCUMENTER LES RÉSULTATS

Cette étude se rapporte à une expérience d'accompagnement d'enseignants maliens à l'appropriation de nouvelles pratiques d'évaluation en cohérence avec l'approche par compétences adoptée dans ce pays. Plus spécifiquement, elle vise à : décrire et analyser les pratiques d'évaluation des enseignants maliens ; à cerner les difficultés dont témoignent les pratiques actuelles d'évaluation des enseignants maliens et clarifier les besoins en accompagnement ; à amener les enseignants maliens à s'approprier les principes et pratiques évaluatives centrées sur l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans le contexte de l'APC par la réflexion sur les pratiques, l'exploration d'une veille documentaire, la planification d'une démarche intégrée d'évaluation à partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) ; et enfin, à situer les changements que les enseignants apporteraient à leur pratique d'évaluation suite à la démarche de l'étude.

Nous débuterons ce chapitre avec la pertinence d'intégrer l'évaluation à l'apprentissage dans la mise en œuvre d'une APC en milieu scolaire. Ensuite, nous aborderons l'importance de la contextualisation dans l'appropriation des réformes et enfin nous discuterons de la façon dont notre étude a contribué à la mise en phase de certaines prescriptions de l'APC dans le contexte malien.

5.1 L'appropriation de l'évaluation intégrée à l'apprentissage

L'approche par compétences est fondée sur le socioconstructivisme (cf. chapitre 2) qui place l'apprenant au cœur des apprentissages pour le rendre plus actif, le faire bénéficier de l'interaction avec les autres afin de le rendre autonome dans la construction de ses savoirs. L'évaluation dans un enseignement basé sur l'APC doit non seulement être cohérente avec les caractéristiques des compétences (Legendre, 2007), mais elle fait aussi appel à un savoir spécialisé chez les enseignants, ce qui nécessite un développement professionnel à cet égard.

Apprentissage et évaluation sont indissociables parce que l'évaluation joue un rôle essentiel dans la façon dont les élèves apprennent en fournissant d'une part à l'enseignant des occasions de formuler de précieuses rétroactions à l'endroit des élèves et en alertant l'enseignant sur de possibles ajustements à opérer. Et d'autre part, en permettant à l'élève de s'autoévaluer, développant ainsi ses capacités métacognitives et faisant progresser ses apprentissages (Legendre 2007). Ainsi, en contexte d'APC, l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage et le guide. Elle nécessite donc d'être planifiée de façon concomitante aux activités d'apprentissage, afin qu'elle puisse jouer son rôle dans la régulation des apprentissages des élèves et dans l'orientation des interventions de

l'enseignant au cours même des activités. L'évaluation à visée formative est l'ensemble des interventions de l'enseignant à travers toutes les situations d'enseignement-apprentissage qui visent d'une part à définir les problèmes qui se posent aux élèves et, d'autre part, à intervenir pour les aider à les surmonter, et ce, à la faveur des interactions en classe ; c'est toute évaluation en soutien aux apprentissages, instrumentée ou non (Morrissette 2010).

La collaboration avec des enseignants du lycée Mamby Sidibé a amené des enseignants du Comité langue et communication, dans un premier temps, à s'exprimer sur leur manière d'enseigner et d'évaluer en mode APC. Ce faisant, ils ont évoqué des aspects de leurs pratiques et des difficultés auxquelles ils font face. Pour ce qui est des pratiques, les enseignants nous ont exposé que l'approche par compétences est la démarche privilégiée de formation et d'apprentissage dans les lycées, selon les instructions officielles. Cependant, ils ne disposent d'aucune méthodologie pour développer des compétences chez les élèves et la conduite des actions d'évaluation qui vont de pair avec ces objets d'apprentissage. Ainsi, chacun fait à sa manière et, dans les faits, ils pratiquent une évaluation dans une perspective traditionnelle centrée sur l'enseignement des connaissances, même si, sur le plan informel, on retrouve des pratiques d'évaluation de type plutôt formatif. Peut-être qu'en plus de toutes les difficultés évoquées, le fait que le volet évaluation semble avoir été mal négocié dans le cas de la réforme curriculaire au Mali, expliquerait ne serait-ce qu'en partie la non-atteinte de certains objectifs de la réforme par APC.

Parlant des difficultés, les enseignants nous ont appris qu'ils ne maîtrisent pas certains concepts essentiels liés à l'APC (par exemple, compétence, régulation, remédiation, différenciation). De plus, ils n'ont aucune expérience pratique sur la façon de procéder pour évaluer les apprentissages dans le contexte d'une approche par compétences. Tout ceci découle d'une formation descendante qui priorise la formation de la hiérarchie et qui s'amenuise progressivement auprès des acteurs du terrain. À ces réalités, il faut ajouter les difficultés conjoncturelles caractérisées par des classes à effectif pléthorique ainsi que l'absence ou l'insuffisance de matériels didactiques (livre, système de reprographie et multimédia de salle spécialisée, enseignant).

Dans un second temps, ils ont exploré des textes sur les principes, fondements et méthodologie de l'enseignement et de l'évaluation dans un contexte d'approche par compétences. Ici, les enseignants ont déclaré utile et intéressant l'ensemble des textes explorés, donnant raison à Legendre (2007) qui trouve indispensable une bonne compréhension des concepts liés aux

compétences pour parvenir à leur évaluation éclairée et consciente. Cependant, ils ont trouvé difficile d'appliquer certains concepts dans leur contexte (par exemple, la différenciation) même s'ils les ont trouvés utiles et pertinents. Ils ont également expérimenté dans la pratique la conception d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) avant de dresser un bilan des aspects de leurs pratiques d'évaluation qui pourraient être impactées positivement par notre expérience. À travers l'accompagnement offert par le chercheur, les participants à l'étude ont pu exprimer leurs points de vue sur l'appropriation de cette nouvelle approche pédagogique grâce à différents instruments de collectes que nous avons déployés dans le but de familiariser davantage les enseignants participants à cette nouvelle approche (APC).

Malgré les difficultés rencontrées les enseignants participants à notre recherche ont démontré une grande ouverture contrairement aux résultats récoltés dans la recherche de Cardin, Falardeau et Bidjang (2012). En effet, leurs « résultats montrent qu'il y'a une certaine adhésion aux principes de la réforme ». Les enseignants masculins du secondaire étant ceux qui en ont une représentation plus négative.

5.2 La contextualisation comme catalyseur du potentiel innovant des réformes en Afrique

L'APC prend ses origines en Occident, avant d'être adoptée par les pays africains avec l'appui de l'UNESCO et d'autres organismes. Les façons de faire des enseignants avaient la particularité d'être en lien avec le contexte de la culture française, contexte imposé à l'École sénégalaise tel que mentionné dans l'étude de Diédhiou (2013). Ceci présente certains avantages, mais entraîne également des difficultés. Ainsi, selon les enseignants qui ont participé à l'étude précitée, l'obligation d'utiliser le français comme langue de communication en classe pose d'énormes difficultés tant à l'écrit qu'à la compréhension, et sur le plan des réalités véhiculées dans la documentation qui participent de l'« étrangeté culturelle » (Douville, 2002) vécue par les élèves. Notre étude a également relevé ce problème dans le contexte malien en raison du fait que le français n'est pas la langue maternelle des élèves.

La contextualisation est importante dans le cadre de l'implantation et de la mise en œuvre de toute réforme ou innovation. En ce sens, elle permet la prise en compte des caractéristiques spécifiques du territoire d'accueil, facilitant ainsi l'acceptation du projet de réforme par les acteurs locaux du fait qu'elle répond aux besoins réels. Sa faisabilité est aussi améliorée, car les ressources disponibles sont prises en compte. Dans leur étude portant sur les constats et les controverses

suscitées par l'introduction des réformes curriculaires en général et particulièrement celles basées sur l'approche par compétences en Afrique, Lauwerier et Akkari (2013) relatent qu'en effet, les préoccupations pourraient être divergentes et le projet de réforme, en déphasage avec le contexte local, annihilant ainsi toute chance de succès en citant les propos d'un enseignant : « *Une ou deux fois par année, l'inspecteur vient et me dit ce qu'il faut faire. Alors je lui réponds, venez à ma place et montrez-moi comment cela marche. Bien sûr, il ne sait pas affronter la classe : les élèves indisciplinés, le froid l'hiver, le manque de matériel, la pauvreté des parents* » relevé par (Lauwerier et Akkari, p.5). Cet enseignant justifiait ainsi la raison pour laquelle il était difficile d'appliquer l'APC dans sa classe malgré que le pays (Maroc) fût engagé dans la réforme depuis plusieurs années. Ce faisant, il pose le problème de l'appropriation des innovations par les enseignants, qui présente de nombreuses différences contextuelles avec les pays occidentaux. Dans la même étude, évoquant les causes des difficultés d'opérationnalisation de l'APC en Afrique, les auteurs soulignent que : « *les enseignants (au Cameroun) regrettent une insuffisance et/ou la médiocrité des formations continues pour mettre à jour leurs connaissances, souvent proposées par le directeur d'école qui lui-même peut être désemparé* ». Cet autre se résume en disant : « *Il faut l'adapter à nos réalités, à nos langues* » (propos recueillis par Lauwerier et Akkari auprès d'un directeur d'école primaire au Bénin, p. 6).

Au regard des difficultés évoquées, la question est de savoir si les réformes par APC ont permis une amélioration des résultats des élèves. Selon l'Agence française de Développement (2010), le bilan est mitigé, voire négatif. L'APC ne serait pas dénuée de tout intérêt pédagogique, mais la problématique de son application au niveau local et les principales questions relatives à son évaluation sont occultées dans les plans de déploiement comme cité dans les cas de l'Algérie. Les questions occultées sont les suivantes : « *Faut-il lancer de nouveaux manuels ? Quels changements opérés au niveau de l'évaluation des apprentissages ou dans la formation des enseignants ?* » (p.4). Les difficultés relevées sont relatives au nombre et la disponibilité des inspecteurs (personnel d'encadrement et d'accompagnement) sont les mêmes au Mali aussi où, par exemple, on ne retrouve que deux Inspecteurs disciplinaires de français pour l'ensemble des établissements secondaires publics et privés de ce pays de près de 17 000 000 habitants. Les manuels sont également manquants, lorsqu'ils ne sont pas offerts par des partenaires bilatéraux du pays. Par exemple, des livres écrits en allemand sont offerts par la coopération allemande et sont naturellement conçus selon les programmes en vigueur en Allemagne !

En résumé, l'étude retient que le problème est peut-être essentiellement un déficit au niveau du pilotage des réformes, plutôt que le choix pédagogique de l'approche par compétences. Ainsi donc, la contextualisation par l'appropriation des réformes et son adaptation aux réalités locales seraient un gage de succès pour les réformes.

Notre étude se veut une contribution à la contextualisation des pratiques d'évaluation dans le déploiement de l'APC. L'analyse de ce thème fait ressortir que les enseignants participants se sont approprié les pratiques d'évaluation intégrée à l'apprentissage dans un contexte d'APC, et ce, de différentes façons : les réflexions et échanges menés en groupe de discussion, les formations à travers des lectures de texte sélectionnées et la réalisation d'un module d'autoformation. À la suite de cette appropriation, les enseignants se sont sentis plus confiants, les a aussi rendus critiques face à leur pratique de classe, car désormais conscients et éclairés sur les principes qui soutiennent l'APC. Cette attitude est positive dans le sens de l'amélioration de ces pratiques.

Pour mener à bien cette appropriation par des enseignants africains, nous avons mis en œuvre un accompagnement en regard des pratiques évaluatives véhiculées par l'APC. Dans la section qui suit, nous discutons des enjeux et des difficultés liées à l'accompagnement dans la perspective d'un développement professionnel.

5.3 Les tensions et enjeux de la formation et de l'accompagnement des enseignants

La recherche-action que nous avons menée est basée sur l'accompagnement tel que compris par Capra et Arpin (2000) qui le définissent comme un soutien pédagogique au développement professionnel continu des enseignants ; il est centré sur l'acte d'apprendre de l'enseignant et sur le développement de ses compétences professionnelles au regard de sa pratique. Ce soutien se concrétise lors de la mise en œuvre, par l'accompagnateur-médiateur, d'un processus réflexif et métacognitif favorisé par l'interaction et la coopération avec les pairs qui conduit au renouvellement des pratiques par le réinvestissement des apprentissages réalisés.

Des recherches réalisées dans des écoles secondaires et au collégial dans un contexte de changement de paradigme (Lafortune, 2008 ; St-Germain, 2008) indiquent que les activités d'accompagnement sont nécessaires, car elles brisent l'isolement et permettent un réel échange en favorisant la réflexion sur la pratique et la construction de nouveaux savoirs. Pour reprendre les termes de Perrenoud (2001), la réflexion sur la pratique chez l'enseignant est un « aller-retour

permanent entre la théorie et un réel... »⁷ Nous ajoutons que le sens de cette action est d'opérer des ajustements dans les pratiques enseignantes dans l'espoir d'une amélioration de l'efficacité et de l'efficacité de ces pratiques selon une visée donnée.

Le principe qui a dominé notre recherche présente les particularités suivantes : savoir évoluer avec des praticiens, recueillir leurs demandes et planifier une série d'activités réflexives adaptées à leurs besoins. Ce faisant, solliciter l'expérience des enseignants, analyser avec eux leur pratique, privilégier le partage d'expérience avec les pairs, utiliser l'apport théorique pour aider les enseignants pour enrichir l'action pédagogique s'apparentent à l'accompagnement qui offre un cadre à cette pratique réflexive tout comme la recherche-action de Savoie-Zajc (2001 et 2008), que nous avons choisie comme modèle.

Nous pensons que dans le cas de notre recherche, l'accompagnement figure comme une retombée même si, par essence, elle est un moyen de développement professionnel. Cela ne contredit pas nos objectifs de départ.

L'accompagnement, bien que souhaitable pour favoriser l'appropriation, ne demeure pas moins un facteur créateur de tensions chez les praticiens participant à la recherche. En ce sens Morrissette et Diédhiou (2015), évoquant les tensions inhérentes au volet accompagnement du développement professionnel sous-jacent aux deux recherches collaboratives menées simultanément au Sénégal et au Québec avec deux groupes d'enseignants, constatent les malaises et les bénéfices pouvant naître de la dynamique caractérisant ce type de recherche. Pour ces auteurs, lorsque des objectifs de recherche et de formation sont poursuivis dans le cadre d'une même démarche, la tension se situe dans la dynamique des positions au sein du groupe. La position du chercheur est celle de celui qui apporte l'expertise méthodologique tandis que la position des enseignants praticiens est celle qui apporte l'expertise du savoir, de l'objet d'étude en contexte. Cette posture est en rupture avec les habitudes en vigueur dans les milieux enseignants où les normes sont édictées par la hiérarchie, et où les enseignants sont réduits à un rôle plus réceptif qu'actif. Ainsi, dans le cadre d'une recherche qui vise la collaboration, si le chercheur arrive à mettre en symbiose les éléments de mise à contribution des deux positions, la tension sera équilibrée et permettra la co-construction de savoirs pédagogiques par le croisement des deux expertises. Elle favorisera également l'apprentissage et

⁷ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html

l'amélioration des pratiques par des processus comme la comparaison et la confrontation. Dans le cas contraire, les praticiens resteront dans une position attentiste, ce qui ne favorise pas les débats et l'émergence de nouveaux savoirs. Une des précisions fortement ressenties a été le besoin de formation tout le temps exprimé par les participants et l'attente d'une appréciation et validation de leurs pratiques actuelles. L'accompagnement ainsi offert, dans le respect des expertises partagées, a permis d'atténuer l'attente de validation. Accompagner étant cheminer ensemble tout en reconnaissant à chacun son expertise, tout le défi pour le chercheur a consisté à accompagner les praticiens sans délégitimer leurs pratiques. Ainsi nous n'avons pas refusé le besoin de formation, mais nous sommes refusés à une formation classique mettant le chercheur dans le rôle de l'expert et réduisant les autres participants à des receveurs. Nous avons plutôt opté pour une formation participative où les enseignants se formaient dans la discussion, où ils apprenaient de la contribution de chacun, vision contrastée ou partagée. Même si nos discussions étaient organisées autour de textes choisis, les discussions qui ont suivi leur exploration ont permis aux enseignants de suggérer des ajustements à leur manière de faire, mais ils en ont aussi validé certaines.

En plus de cela, l'accompagnement que nous avons offert aux enseignants s'est avéré bénéfique et utile dans un objectif de développement professionnel aux dires des participants. En d'autres lieux et en d'autres termes, Le Boterf (2004) parlant d'apprentissage expérientiel, indique que cette démarche fait apparaître quatre moments dans la réalisation du cycle : le moment de l'expérience vécue, le moment de l'explication, le moment de la conceptualisation et de la modélisation, le moment du transfert ou de la transposition à de nouvelles situations. L'apprentissage expérientiel pouvant aussi se définir par une formation continue et la construction de savoirs (Balleux, 2000), nous estimons que l'expérience que nous avons vécue avec les enseignants a quelque peu obéi aux principes de cette boucle expérientielle de Le Boterf et produit ses effets. Notre démarche de recherche a connu des moments similaires que ce soit pour l'explication, la conceptualisation et le transfert ou transpositions de savoirs. La confusion entourant l'utilisation des concepts, que nous avons constatés au départ, a nettement diminué, et les enseignants ont maintenant une idée plus claire sur les façons de faire pour évaluer, les objets à évaluer et sur les moyens de communiquer. Abondant dans le même sens, Bissonnette et Péladeau,⁸ relatent que l'accompagnement devrait

⁸ <https://www.provalisresearch.com/Documents/EchecMaths.pdf>

« inciter les enseignants à entrer en réforme, c'est-à-dire à réfléchir collectivement à leurs pratiques et à l'amélioration de l'apprentissage de leurs élèves, à planifier des changements à leur enseignement et à les mettre en pratique » p.3. Mais hélas, cela ne garantit pas toujours les résultats au niveau des élèves, comme l'atteste les conclusions de leur recherche sur les effets de la réforme par APC au primaire au Québec. Malgré les efforts consentis en accompagnement, ils constatent avec force la difficulté de prendre le virage vers le succès et qu'il pourrait s'avérer hasardeux de prétendre assurer la réussite du plus grand nombre avec les moyens proposés par la réforme. Pour preuve, la synthèse des résultats démontre

« que pour les élèves du primaire, les analyses descriptives laissent penser qu'ils se seraient améliorés sur les compétences à exploiter l'information et à exercer leur jugement critique. (...) Cependant, ils semblent s'être détériorés sur les autres compétences soit celle à résoudre des problèmes, à mettre en œuvre sa pensée créatrice, à communiquer de manière appropriée, à résoudre une situation problème en mathématiques et à communiquer en mathématiques ». p.5.

L'idée est que l'accompagnement est important dans la mise en place d'une réforme, mais il ne constitue pas une panacée à lui seul.

5.4 Les limites de la recherche

Cette recherche-action a impacté quatre enseignants seulement. Il aurait été intéressant de collaborer avec plusieurs autres enseignants, notamment avec tous ceux qui sont membres du comité CLC (25 membres). La participation de ces derniers aurait d'une part permis d'enrichir les analyses et, d'autre part, d'élargir l'impact de l'étude à d'autres praticiens dans un contexte où les démarches d'accompagnement aux changements de pratique sont quasi inexistantes. Cela aurait permis d'augmenter son utilité sociale. Des contraintes matérielles et de temps expliquent cette limite. De plus, du fait de la distance entre le terrain de recherche et la résidence du chercheur et la fracture numérique, l'étude qui aurait pu se dérouler en un trimestre a pris 12 mois. Cela nous a paru long, mais fort heureusement, n'a pas provoqué de relâchement ou de lassitude sur les participants.

En plus des limites contextuelles évoquées plus haut, nous rappelons ici, qu'habituellement, selon l'expression de Van der Maren, 2003, « les sujets mêmes demandeurs d'une intervention, n'adhèrent pas totalement au projet concret de la recherche-action et tout ce que ce projet implique. C'est dans un lien de confiance entre le chercheur et les acteurs (...) que l'intervention est

légitimée » (p.105). Dans notre cas, cette confiance était très forte du fait que le chercheur avait partagé des réalités du terrain avec les participants précédemment.

Conclusion

Le but de cette recherche était d'accompagner des enseignants maliens à l'appropriation des nouvelles pratiques évaluatives prescrites par l'APC. Pour atteindre cet objectif, nous avons d'abord posé le problème de recherche autour de l'idée que l'introduction de l'APC au Mali a été caractérisée par une rareté des guides dans les écoles ; une absence de manuels pour les élèves, des classes à effectifs pléthoriques, une absence de formation des enseignants , un accompagnement des enseignants par la tutelle qui n'a pas toujours répondu aux attentes et qui n'a pas permis un rehaussement du niveau d'apprentissage des élèves qui n'était pas d'ailleurs satisfaisant selon des observateurs au moment de la réforme. Ensuite, dans une élucidation conceptuelle fondée sur les travaux de Legendre (2007) nous avons estimé que l'adoption d'une méthode d'enseignement basée sur l'APC ne saurait prospérer sans une claire compréhension des acteurs (enseignants et tutelle) du concept de compétence dans un premier temps et de son incidence sur les modalités d'évaluation. Ceci est important, la formation par APC se faisant dans un paradigme centré sur l'apprentissage en rupture avec les approches traditionnelles d'instruction dans les écoles, et ayant ses spécificités propres. À la lumière de cela, nous avons déterminé les actions potentielles qui permettraient d'éclairer les enseignants de notre groupe dans l'optique d'une amélioration des pratiques d'évaluation s'inscrivant dans les innovations liées à l'APC. Pour mettre en œuvre ces actions, nous avons adopté une démarche de recherche-action qui nous a permis par une approche participative et collaborative en opposition aux pratiques d'accompagnement et de formation verticales (de la hiérarchie vers la base) en vigueur dans le contexte africain que Cros et coll. (2010) ont trouvé inefficaces. Fait qui a d'ailleurs été confirmé par le groupe de participants à la recherche. La recherche qui s'achève ainsi a été conduite selon la méthodologie de la recherche-action inspirée de Savoie-Zajc. Aux chapitres 1 et 2, nous avons présenté une problématique liée à la mise en œuvre de l'APC au Mali et de ses conséquences sur l'évaluation des apprentissages des élèves par les enseignants, retenant certains concepts pour l'éclairer. L'argumentation développée a justifié la pertinence de soulever le problème de l'appropriation par les enseignants maliens de l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans un contexte d'approche par compétences, lié au manque de formation et de matériel pour soutenir les changements de pratiques souhaités. Ensuite nous avons exploré les concepts sous-jacents de l'APC, en définissant les caractéristiques des compétences et leurs incidences sur l'évaluation. Nous avons aussi fait état des pratiques évaluatives centrées sur

l'apprentissage et l'instrumentation dans une perspective nouvelle. Donner des éclairages sur ces concepts nous a paru important, car les activités menées dans le cadre de cette étude se rapportaient de manière explicite ou implicite à un ou plusieurs de ces concepts.

Au chapitre 3, nous avons décrit la méthodologie de recherche-action retenue pour accompagner des enseignants maliens dans l'appropriation des pratiques évaluatives cohérentes avec l'APC. Nous avons décrit les différentes étapes de cet accompagnement, soit l'identification du problème, l'établissement d'un plan d'action, la mise en œuvre du plan d'action et l'évaluation des effets de l'action.

Au chapitre 4, nous avons présenté les réponses aux questions de recherche, à savoir comment les enseignants pratiquent l'évaluation intégrée à l'apprentissage ? Quelles difficultés rencontrent-ils ? Nous avons également trouvé des pistes sur la manière d'amener les enseignants à améliorer leur façon de faire l'évaluation, notamment à travers la réflexion entre pairs sur les pratiques et l'exploration de la littérature scientifique sur les thèmes. Ces actions ont conduit à la conception pratique d'une situation d'apprentissage intégrant la démarche évaluative. Les principaux résultats de recherche mettent en relief que les enseignants trouvent que l'expérience aura permis un approfondissement des principes de base de l'APC, les manières de faire l'évaluation ne sont pas tout à fait en phase avec les prescriptions de l'APC ; et cela pour plusieurs raisons dont celles évoquées en début de ce chapitre.

Finalement, au chapitre 5, nous avons donné notre point de vue sur les résultats obtenus et les avons mis en lien avec d'autres recherches. En substance, nous avons affirmé que la contextualisation des pratiques est un gage de réussite pour la mise en œuvre de l'APC et de toute réforme en général. Et que l'approche participative et collaborative que nous avons adoptée est une voie qui favorise la mise en phase des prescriptions véhiculées dans des réformes avec les contextes d'application. Nous avons aussi fait ressortir les acquis majeurs de la recherche.

L'approche que nous avons choisie comporte deux dimensions, recherche et formation, à l'instar de ce que soulève Morrissette (2012) à propos des recherches de nature participative : elles offrent « à des praticiens des activités réflexives susceptibles de leur servir d'occasions de développement professionnel dans le cadre d'une recherche formelle de production de savoirs scientifiques » (p. 5). Sur le plan de la recherche, ce mémoire a mis en exergue des informations sur la nature des difficultés auxquelles les enseignants étaient confrontés au quotidien dans la mise en œuvre de

l'évaluation des compétences ainsi que leurs manières de procéder. La recherche a révélé que les enseignants pratiquent l'évaluation dans une perspective traditionnelle et elle a permis d'en pointer les raisons qui sont liées à un déficit de formation, à un manque d'accompagnement de l'encadrement, à des effectifs pléthoriques et au manque de support et de documents pédagogiques sur le sujet. Sur le plan de la formation, ce mémoire rapporte une expérience d'accompagnement d'un groupe d'enseignants qui s'est ancré aux besoins exprimés tout au long de la collaboration. Cela a sollicité l'expertise du chercheur davantage sur le plan méthodologique que sur l'objet et une flexibilité en cours de démarche et requis des enseignants qu'ils s'ouvrent à de nouvelles manières de faire l'évaluation des apprentissages. D'une manière générale, ils ont trouvé que l'expérience a permis un approfondissement des principes de base de l'APC. Ils ont évoqué aussi que cela a été rendu possible par notre modèle de collaboration, faite de discussions, d'interrogation et d'échanges entre pairs enseignants et chercheur.» Ils ont d'ailleurs émis le vœu de continuer à se rencontrer entre eux au sein de leur comité pour travailler sur la planification des différentes séquences au programme. Le groupe souhaiterait même conduire des projets disciplinaires en commun ; par exemple, l'enseignant 1 ajoute : « *au-delà de l'appréciation de nos partenaires, l'intérêt est que ça nous permet d'aller en pratique et voir toutes les difficultés que l'APC peut renfermer* ». À ce sujet, voici les propos de l'enseignant 4, se souvenant d'une requête d'un lycée de Dijon en France, jumelé avec le leur sur un projet pédagogique qui traiterait de la négritude : « *c'est l'occasion pour nous de préparer et filmer une séquence de lecture méthodique sur la négritude et le leur envoyer. Je pense que ça sera encore un autre cadre d'échange et une occasion pour nous de capitaliser l'expérience que nous avons eue* ». Ceci dénote un regain de confiance de la part des enseignants et aussi une preuve de l'acceptation, de l'appropriation des concepts et de la méthodologie que nous avons partagée. Cette recherche a offert aux enseignants participants un cadre, une occasion de réflexion sur l'acte d'enseigner dans un contexte d'évaluation intégrée à l'apprentissage dans une APC. Ces réflexions ont d'abord porté sur leur façon de faire l'évaluation avec ce que cela pouvait comporter en termes de savoir-faire et de difficultés ; et ensuite sur des savoirs consignés dans un ouvrage traitant du domaine de l'évaluation, celui de Durand et Chouinard, (2012). Cet ouvrage présentait non seulement un développement théorique sur les concepts de base de l'évaluation en contexte APC, mais en exposait également une démarche d'évaluation. Le premier aspect a fourni aux enseignants participants une opportunité de développer une attitude critique et proactive de leurs pratiques. Le dernier aspect a été bien apprécié

par les participants, car dans leur contexte marqué par un vide dans ce domaine, il leur offrait un point de comparaison pour mieux apprécier ce qu'ils faisaient de bien d'un côté et de l'autre voir ce qui se faisait ailleurs et qu'eux ne pratiquaient pas, mais qui pouvait leur être utile. Cela a eu l'avantage de les renforcer dans leurs pratiques et d'élargir leur horizon, ce qui est synonyme d'enrichissement. Ces réflexions étaient toujours suivies de discussions, d'échanges, de mise au point, et de validation d'analyse. L'implication dans cette recherche a rendu possible, pour les participants, une actualisation professionnelle dans le sens d'une plus grande cohérence de leurs pratiques avec les changements souhaités. Elle a aussi contribué à l'approfondissement des principes de base de l'évaluation intégrée à l'apprentissage.

Dans la perspective d'une prolongation de cette recherche, nous pensons qu'il serait intéressant d'explorer des pistes qui traiteraient toujours dans un cadre collaboratif avec le personnel des corps d'encadrement et administratif. Si tant est qu'ils aient également un rôle à jouer dans le déploiement de nouvelles pratiques en matière d'évaluation, cela pourrait favoriser la mise en place de la réforme en cours. Une autre possibilité serait d'aborder avec le même groupe d'enseignants, voire avec l'ensemble du comité CLC, d'autres aspects de l'évaluation intégrée à l'apprentissage comme la régulation et la différenciation.

Bibliographie

- Abrecht, R. (1991). *L'Évaluation formative : une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck.
- Andrade, H., et Cizek, G. J. (Eds.). (2010). *Handbook of formative assessment*. New York and London: Routledge.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Neuchâtel Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover et B. Noël (éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (2002). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire* (pp. 75-94). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Allal, L., et Mottier-Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In *L'Évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris : OCDE.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages dans A. V. Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 311-314), Paris : Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser, dans *Perspectives en éducation et formation*, 27-40.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93.
- Anadón, M. (2011). Quelques repères sociaux épistémologiques de la recherche en éducation au Québec dans Karsenty.T., et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3e édition (p. 12-33). Montréal : ERPI.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 263-286.
- Bissonnette, S. Péladeau, N. 2005. *Échecs et maths: Un second regard sur les effets de la réforme au primaire !* [En ligne] ¹ <https://www.provalisresearch.com/Documents/EchecMaths.pdf>
- Black, P. et Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. In *the journal Phi Delta Kappan* Vol. 80 (2) pp.139-148.
- Bocoum, I, et coll. Réseau Ouest et Centre Africain pour la Recherche en Éducation (ROCARÉ) (2009). *Approche par Compétences et qualité de l'éducation* Cas des écoles du Centre d'Animation pédagogique de Kalabancoro région de Koulikoro Bamako : [En ligne] : <http://www.rocare.org/grants/2010/grants2010ml2.pdf>
- Cardin, J.-F., Falardeau, E. et Bidjang, S.-G. (2012). « Tout ça, pour ça... » Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession*, 20(1), 9-22. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.10>

- Chabanne, J.-C., et Dezutter, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* De Boeck : Bruxelles
- Conseil Supérieur de l'éducation (CSE). (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne] : <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/reforme.pdf>
- Cros, F., De Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriss, N., et Teho, V. (2010). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. [En ligne] : https://depot.erudit.org/bitstream/003225dd/3/Cros_et_al_2009_Rapport_APC%5bVF%5d.pdf
- Delory, C. (2000). L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on ? Dans L. Paquay, Carlier, G., Collès, L et Huynen, A.M. (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant, pratiques, méthodes et fondements*. (p. 21-35). Louvain — La neuve Presses universitaires de Louvain, collection Recherches en formation des enseignants et en didactique.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64. [En ligne] : <https://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000305ar.pdf>
- Diédhiou, S. B. M. (2013). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais : une analyse de leurs savoirs pratiques en contexte d'effectifs pléthoriques au Lycée*. Mémoire de maîtrise, Montréal : Université de Montréal. [En ligne] : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10862>
- Do, K. L. (2003). *L'exploration du dialogue de Böhm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative*. Université Laval, Thèse de doctorat. [En ligne] : <https://fr.scribd.com/document/42378846/L-EXPLORATION-DU-DIALOGUE-DE-BOHM-COMME-APPROCHE-D-APPRENTISSAGE-UNE-RECHERCHE-COLLABORATIVE>
- Douville, O. (2002). Qu'entend l'élève à l'école de ses appartenances et de ses indéterminations ? *Ville-École-Intégration Enjeux, hors-série*, (6), 136-145.
- Durand, M. J. et Chouinard. R. (sous la dir.)(2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Marcel Didier.
- Durand, M. J. et Loye, N. (Dir.) (2014). *L'instrumentation pour l'évaluation : La boîte à outils de l'enseignant évaluateur*. Montréal : Marcel Didier.
- Durand, M. J., et Poirier, S. (2012). La recherche collaborative au service du développement professionnel en ligne. *Éducation et Francophonie*, vol XL : 1. [En ligne] : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-119_DURAND.pdf
- Durand, M.-J., et Trépanier, I. (2011). Validité des situations de compétence. Raiche ; Paquette-Coté et Magis avec la collaboration de Leduc et Meunier dans *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation*, 2, 69. Québec : PUQ.

- Endrizzi, L., et Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Collection des Dossiers d'actualité de la veille scientifique 2008*. [En ligne] : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/39-novembre-2008.php>
- Ettayebi, M., Medzo, F. et Fortier, G. (2004). De nouveaux rôles pour enseigner au temps des réformes. Actes du congrès de l'AIPU : 20 ans de recherche et d'actions pédagogiques, bilan et perspectives. 21e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Marrakech. [En ligne] : http://www.infiresources.ca/fer/depotdocuments/Ettayebi_Medzo_Fortier_juillet04-actes%20congres%20AIPU.pdf
- Fortin, F. Côté José Filion Françoise. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Éditions Chenelière Éducation.
- Goudiaby, J. A. (2009). Le Sénégal dans son appropriation de la réforme LMD : déclinaison locale d'une réforme « globale ». *Revue d'Enseignement Supérieur en Afrique (JHEA/RESA)*, 7, 79-93.
- Guillemette, S., et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. Dans *Revue scientifique internationale en éducation*, 20 (3). [En ligne] <http://formation-profession.org/pages/article/20/3/7>
- Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*. Paris : ESF éditeur.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993). Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 6 (3), 36-40. [En ligne] : http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/howe_menard_06_3.pdf
- Hugon M.-A. Seibel C. (1988) : Recherches impliquées, recherches — actions : le cas de l'éducation. Bruxelles : De Boeck Wesmael.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. PUQ : Québec.
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. Dans *Formation et pratiques d'enseignement en question*. N° 5. p. 187-202. [En ligne] : http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-5/12_lafortune.pdf
- Lafortune, L., et Mongeau, P. (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. PUQ : Sainte-Foy (Québec).
- de Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français*. PUF : Paris.
- Laurier, M. ; Morissette D. et Tousignant, R (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Lauwerier, T., et Akkari, A. (2013). Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses. *Revue africaine de recherche en éducation*, (5), 55-64.

- Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative : essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, 10 (1), 81-95. [En ligne] : <http://www.erudit.org/revue/nps/1997/v10/n1/301388ar.pdf>.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Editions Eyrolles : Paris.
- Legendre, M. F. (2007). Quelques caractéristiques des compétences et leurs incidences sur l'évaluation. Dans Laveault, D.; Lebel, C.; Bélair L. (Dir.) *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, 169-180. Ottawa, Ont. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Legendre, R. (1993-2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (1^{re} et 3^e éd.) Montréal : Guérin.
- Louis, R. et Bernard, H., (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Laval, Québec : Beauchemin.
- Looney, J., Cannon, J. et Grandrieux, D. (2005). *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris : OCDE.
- Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N. et Ndinga, P. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. In Dierenconck, Christophe; Loerer, Even; Rey, Bernard : *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- MELS. (2005). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages* [Pdf]. [En ligne] : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4604.pdf
- MEN. (2000). *Cadre d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental*. [En ligne] : <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Mali.pdf>.
- Morissette, J. et Diédhiou, B. (2015). Tensions au cœur d'une certaine conception de l'accompagnement au développement professionnel en matière d'évaluation formative. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et en formation*, 1 (2), 31-47. [En ligne] : <http://www.e-jref.org/index.php?id=101&file=1>
- Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), 35-49. [En ligne] : <http://www.erudit.org/revue/nps/2013/v25/n2/index.html>
- Morissette, J. et Compaoré, G. (2012). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle. *Formation et profession*, 20 (3), 26-34. [En ligne] : <http://formation-profession.org/pages/article/20/3/22>
- Morissette, J. et Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2 (2), 120-132. [En ligne] : http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/189/117
- Morissette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33 (3), 1-27 [En ligne] : <https://www.erudit.org/revue/mee/2010/v33/n3/1024889ar.html>

- Nantais, N. (1992). *La mini-entrevue : un nouvel outil d'évaluation de la compréhension mathématique au primaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- OCDE. (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation, 2015 : Les réformes en marche* [Pdf]. [En ligne] : <http://www.oecd.org/fr/edu/perspectives-des-politiques-de-l-education-2015-9789264227330-fr.htm>
- OCDE. (2005). *L'amélioration de l'apprentissage par une évaluation formative et l'enrichissement du répertoire des enseignants*. [Pdf]. [En ligne] : http://www.cmec.ca/publications/lists/publications/attachments/78/oecd_formative.fr.pdf
- Paquay, L. et coll. (2000). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements*. PUL : Louvain-la-Neuve.
- Perrenoud, P. (2001). L'analyse des pratiques et du travail et sur la dimension réflexive de l'action. Dans *Cahiers pédagogiques*. (390), 42-45.
- Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes. Dans *Cahiers pédagogiques*. 1992 (306), 49-55.
- Perrenoud, P. (1997). *La pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Paillé, P. Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30 (1), 178-199 [En ligne] : [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30\(1\)/RQ_30\(1\)_Poupart.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(1)/RQ_30(1)_Poupart.pdf)
- Raynal, F. A. et Rieunier (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Robert, B. (2014). *Situation d'apprentissage et évaluation*. [En ligne] : <http://www.robertbibeau.ca/sae.html#3>
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? *Distances*, Téléuq/UQÀM, 2000, <http://jacques.rodet.free.fr/Site%20documentaire/fad.htm>
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (2007). *Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation. *Enjeux*, 37 (38), 132-142.
- Royer, C. (2012). La recherche qualitative au service du changement. *Revue électronique de méthodologie (ARQ)*, 31 (02) [En ligne] : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31\(2\)/numero-complet.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31(2)/numero-complet.pdf)
- Savoie-Zajc, L. (2012). Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire l'écriture : quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action. *Recherches qualitatives*, 13, 73-89. [En ligne] : [http://www.recherche-](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero13(1)/numero-complet.pdf)

qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v13/RQ%20HS%2013%20Num%E2%80%9Aro%20complet.pdf#page=75

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*. (p. 123-147). Montréal, Québec : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5, 337-360.
<https://www.erudit.org/revue/rse/2012/v38/n1/1016748ar.html>
- Savoie-Zajc, L. (2008). L'accompagnement dans la démarche de projets développés par le milieu scolaire pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires : étude des besoins et de la dynamique. [En ligne] :
http://www.frgsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449042/PT_SavoieL_rapport+2010_%C3%A9tude+besoins+de+dynamique-soutien+PRS/a7004ba0-0e26-4a0e-b20e-0b4b9d005c35
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón et M. l'Hostie (Dir), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T.Karsenti et L.Savoie-zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.171-198). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Sawadogo, M. P. (2016). *Conception d'un guide d'élaboration d'une épreuve de mathématiques dans une visée certificative pour la fin du cycle primaire au Burkina Faso*. Mémoire de maîtrise, Montréal : Université de Montréal. [En ligne] :
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13628>
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. De Boeck. Bruxelles ; [Paris] ; [Saint-Laurent (Québec)].
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : *Renouveau pédagogique*.
- Sow, M. (2016). *Documenter les pratiques évaluatives de trois enseignants du primaire au Sénégal au regard de la rétroaction écrite en correction de textes d'élèves du CMI*. Mémoire de maîtrise, Montréal : Université de Montréal. [En ligne] :
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13686?locale-attribute=en>
- Stiggins, R. J. (2010). Essential Formative Assessment Competencies for Teachers and School Leaders Dans H. Andrade, et Cizek, G. J. (dir.), *Handbook of formative assessment*. Routledge. (p. 223-250). New-York and London: Routledge.
- Stiggins, R. J. (1991). Relevant Classroom Assessment Training for Teachers. *Educational Measurement : Issues and Practice*, 10, (1), 7-12.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27 (2), 237-246.

- Tierney, R. D. (2006). Changing practices: Influences on classroom assessment. *Assessment in Education*, 13 (3), 239-264.
- Tyler, R. W. (1986). *Changing concepts of educational evaluation*. *International Journal of Educational Research*, 10 (1), 1-113.
- Van der Maren, J. M. (2003) *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université
- Van der Maren, J. M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. [En ligne] : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>
- Wathez, C. (2012) Changer l'évaluation : Évaluer pour apprendre ? CESP Hainnaut. [En ligne] : <http://www.partagerdespratiques.be/evaluerpourapprendre/resources/DossierLectureChangerEvaluation.pdf>

Annexe I. Fiche de lecture

FICHE DE LECTEUR No 1

J'ai lu le texte de Durand et Chouinard, 2012

Intitulé : Chapitre 1 Qu'est-ce qu'une compétence p.31 -43

Je réagis à ce que dit l'auteur

Je trouve qu'il a raison	Quand il dit que :
Je ne suis pas d'accord avec lui	Quand il dit que
Je ne comprends pas	Ce passage

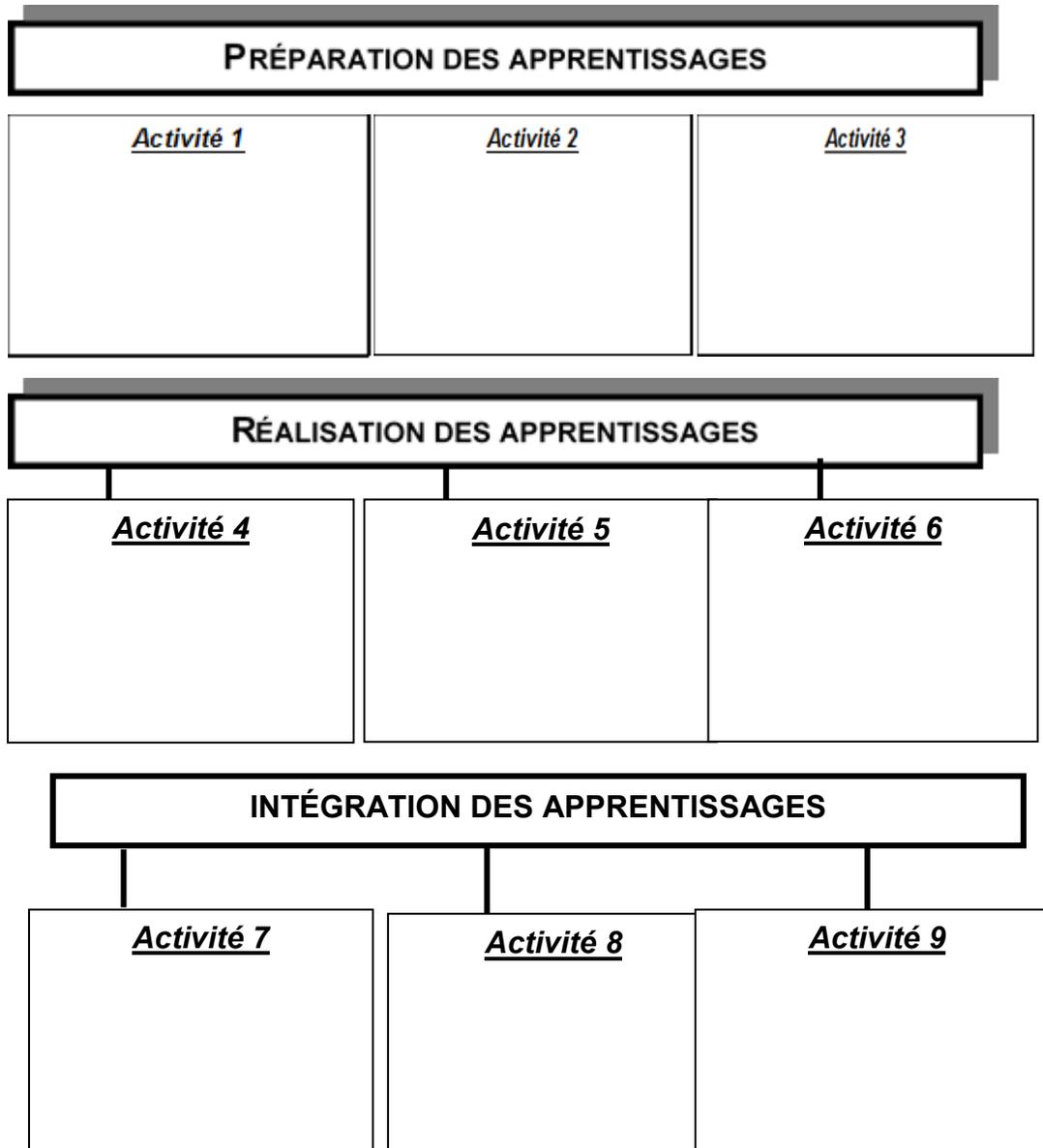
Je fais des liens entre le texte

... et l'expérience que j'ai acquise par le biais de ma pratique de classe :.....

Ce que je pourrai exploiter dans le cadre de ma pratique de classe :.....

Ce qui serait difficile à introduire dans ma pratique de classe :.....

Annexe II. Structure de la SAÉ



Annexe III. Canevas d'une SAÉ

Le maître de la parole

Ordre d'enseignement	<ul style="list-style-type: none">• Secondaire
Année	<ul style="list-style-type: none">• 10^e année
Domaine général de formation	<ul style="list-style-type: none">• Littérature
Axe de développement	<ul style="list-style-type: none">• Cognitif
Compétences disciplinaires	<ul style="list-style-type: none">• Lire et écrire des textes variés
Durée de la SAÉ	<ul style="list-style-type: none">• 4 heures

1- Intention éducative :

La SAÉ a pour but d'amener les élèves à saisir l'importance de la tradition orale et le rôle que joue la parole en milieu traditionnel africain. Les élèves découvriront le vocabulaire approprié et exploreront le contenu d'un texte.

2- Intention pédagogique

À partir d'un exposé thématique présenté par le maître et de la lecture d'un texte informatif sur le rôle et l'importance de la parole dans les sociétés à tradition orale, les élèves produiront chacun des textes dans lesquels ils feront la synthèse d'un texte littéraire, porteront un regard critique sur l'importance et le rôle que joue la parole en milieu traditionnel africain. À partir de l'ensemble des textes produits, nous réaliserons un recueil relatant leurs opinions.

PRÉPARATION DES APPRENTISSAGES

Activité 1 : Mise en situation

Objectif : Éveiller l'intérêt de la classe

Durée : 15 minutes

Matériel : vidéo

L'enseignant installe les élèves dans la classe. Il annonce et porte au tableau le plan du cours ainsi que les points qui seront abordés.

L'enseignant projette un sketch mettant en scène un griot en action pendant une cérémonie de mariage.

Activité 2 : Activation des connaissances antérieures

Objectif : Vérifier les prérequis

Durée : 10 minutes

Matériel : questionnaire

L'enseignant pose des questions aux élèves sur les interactions du sketch : le rôle du griot, le message qu'il véhicule, les réactions des autres personnages.

L'enseignant demande aux élèves d'exprimer leurs avis sur le sketch : la pertinence du message véhiculé, hier et aujourd'hui.

Activité 3 : Enseignement explicite

Objectif : Outiller les élèves en clarifiant les concepts sous-jacents au sketch et en lien avec la thématique de la situation.

Durée : 60 minutes

Matériel : notes de cours

L'enseignant expose aux élèves ce qui suit :

La littérature traditionnelle orale

L'Afrique noire, qui n'a connu l'usage de l'écriture que tardivement par rapport à certaines autres civilisations, comme les civilisations occidentale ou arabe, a développé une civilisation propre à elle, fondée sur la parole, qu'on a appelée : civilisation de l'oralité. Il y a là, un riche patrimoine culturel, une littérature orale composée de contes, de légendes, de mythes, de proverbes, d'énigmes, de fables et de récits épiques que se transmettent, de bouche à oreille, griots et autres conteurs depuis des générations et qui constituent les genres de la littérature traditionnelle orale africaine.

Des doctrines, des coutumes, des valeurs sociales, des expériences humaines acquises, rapportées et enrichies passent ainsi à la postérité par la parole.

Les caractéristiques de la tradition orale

La tradition est une production populaire et locale. Elle appartient à la communauté.

Comme elle n'est pas écrite pour garder un aspect fixe, elle est malléable selon les circonstances et se plie aux nécessités du temps, à l'âge et au niveau intellectuel des utilisateurs. Elle est ainsi accessible à tous.

Elle évoque les époques glorieuses de l'Histoire africaine. Elle immortalise ses héros.

Elle lie le passé au présent pour le futur et se présente comme un outil d'enseignement populaire par la parole, qui y est essentielle.

La force de la parole

Dans la littérature orale traditionnelle, la parole est essentielle. Elle constitue le moyen par lequel cette littérature produit, se manifeste et se garde pour le futur.

Son origine

Dans les croyances animistes comme dans les religions révélées, la parole est d'origine divine. C'est par elle que Dieu créa le monde en disant « Que la lumière soit » et elle fut.

Elle garde encore ce caractère sacré en milieu traditionnel où, avant de parler, il faut prendre des précautions pour éviter sa puissance maléfique.

Elle peut détruire ou construire selon l'usage que l'on veut en faire.

Sa fonction

La parole est d'une importance capitale en Afrique qui en a fait un excellent moyen de communication et de transmission de la pensée, et le seul d'ailleurs, puisque l'écriture était peu connue.

Sa maîtrise crée et perpétue l'équilibre social tout en assurant et consolidant l'harmonie entre les vivants et les morts, entre les vivants et le reste de l'Univers. L'homme peut ainsi devenir un créateur rien que par le pouvoir du verbe.

La parole est le support de la culture qu'elle permet de conserver vivante pour la postérité ; elle est le pilier de la civilisation africaine.

Son originalité

En Afrique, la parole n'est pas à la portée de tous ; elle est signe de connaissance et de sagesse. Par son origine divine, la parole confère à celui qui la maîtrise prestige et considération dans la société, puissance et ascendance sur les êtres et les choses.

Les maîtres de la parole constituent la mémoire collective. Ils sont les dépositaires de l'ensemble des connaissances et des expériences de la communauté et ont mission de pérenniser et

d'enrichir ce patrimoine. Les vieux, les griots, les devins et les féticheurs sont les maîtres de la parole.

Les maîtres de la parole

Le griot

Homme de caste, le griot occupe une place essentielle dans la gestion des affaires de l'État et de la société dont il a la fonction d'exprimer et de maintenir les valeurs fondamentales.

Spécialiste de la parole, il est beau parleur et fin psychologue. Il a une connaissance profonde du langage et en use avec art. Ce qui fait de lui l'ambassadeur des princes.

Mémoire du peuple, il est le livre vivant, la mémoire collective chargée de conserver les grands faits du groupe. À la cour comme sur le champ de bataille, il est le témoin privilégié des faits et gestes des hommes dont il magnifie la bravoure.

Conseiller, il vit auprès des princes et partage leurs secrets. Il participe à la prise des grandes décisions qu'il peut infléchir.

Maître d'école, il est chargé de transmettre la tradition par l'enseignement des valeurs ancestrales aux jeunes à travers contes, proverbes et récits épiques.

Le devin et le féticheur

Ils occupent une place importante dans la société animiste.

Ils peuvent par la magie du verbe entrer en communication avec les esprits pour prédire l'avenir et modifier le cours des événements. C'est pourquoi tout le monde les consulte dans les milieux traditionnels. Ils veillent ainsi sur la société.

RÉALISATION DES APPRENTISSAGES

Activité 4 Lecture et compréhension du texte

Objectif : Apprendre à lire méthodiquement

Durée : 60 minutes

Matériel : Texte la parole du griot Mamadou Kouyaté, extrait de Soundjata KEITA ou l'épopée Mandingue, 1960 et écrit par Djibril Tamsir NIANE, Historien guinéen (1932), ; dictionnaire
L'enseignant distribue le texte intitulé la parole du griot Mamadou Kouyaté, de Djibril Tamsir Niane aux élèves.

L'enseignant donne des consignes de lecture aux élèves à savoir :

– Lecture individuelle à voix basse du texte ; identification des mots qui ralentissent la compréhension.

L'enseignant et les élèves se donnent des éclairages mutuels avec des connaissances déjà acquises et en utilisant un dictionnaire.

L'enseignant pose quelques questions identifiées du texte :

Quel est le titre de ce texte ? Il est tiré de quelle œuvre ? Qui en est l'auteur ?

Activité 5 : Traitement des questions de compréhension

Objectif : Compréhension individuelle du texte, identification et appropriation des notions clés.

Durée : 30 minutes

Matériel : Texte et questionnaire

Le maître distribue aux élèves un questionnaire :

Dans ce texte, qui parle ? Qu'est-ce qui le prouve ? À qui s'adresse-t-il ? Au sujet de quoi ?

Activité 6 : Discussion orale des réponses

Objectif : s'assurer de la compréhension du texte et son articulation avec les notions du cours magistral.

Durée : 15 minutes

Matériel :

Les élèves procéderont à une critique entre pairs du travail de chacun sous la supervision du maître.

INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES

Activité 7 : Produire un texte

Objectif : S'assurer par écrit de la compréhension du texte

Durée : 15 minutes

Matériel :

Les élèves font la synthèse du texte en 10 lignes.

Activité 8 produire un texte

Objectif : synthèse

Durée : À domicile

Matériel :

Le maître donne les consignes pour le travail à domicile : il distribue le sujet de la dissertation aux élèves. La consigne est la suivante : Écris un texte sur le rôle de la parole en milieu traditionnel africain. Donne des exemples pour illustrer ce que tu dis.

Activité 9 produire un texte

Objectif : Production d'un recueil de textes

Durée : 30 minutes

Matériel :

L'enseignant divise la classe en deux groupes. Le premier se charge de la rédaction de l'introduction et le deuxième va concevoir un glossaire de tous les mots et expressions identifiés comme intéressants lors du cours. Ce travail sera annexé au recueil de textes.

Parole du Griot Mamadou KOUYATE

Je suis griot. C'est moi Djéli Mamadou KOUYATE, fils de Bintou Kouyaté et de djeli Kedian Kouyaté, maître dans l'art de parler. Depuis des temps immémoriaux, les Kouyaté sont au service des princes Keita du Manding : Nous sommes les sacs à parole, nous sommes les sacs qui renferment des secrets plusieurs fois séculaires. L'art de parler n'a pas de secret pour nous, sans nous les noms des rois tomberaient dans l'oubli, nous la mémoire des hommes, par la parole nous donnons vie aux faits et gestes des rois vivants des jeunes générations.

Je tiens la science de mon père Djéli Kedian qui la tient aussi de son père, l'Histoire n'a pas de mystère pour nous, nous enseignons au vulgaire ce que nous voulons bien lui enseigner, c'est nous qui détenons les clés des douze portes du mandingue.

Je connais la liste de tous les souverains qui se sont succédé au trône du mandingue. Je sais comment les hommes noirs se sont divisés en tribus, car mon père m'a légué tout son pouvoir : je sais pourquoi tel s'appelle Kamara, tel Keita, tel autre Sidibé ou Traoré ; tout nom a un sens, une signification secrète.

J'ai enseigné à des rois l'Histoire de leurs ancêtres afin que la vie des anciens leur serve d'exemple, car le monde est vieux, mais l'avenir sort du passé.

Ma parole est pure et dépouillée de tout mensonge ; c'est la parole de mon père ; c'est la parole du père de mon père. Je vous dirai la parole de mon père telle que je l'ai reçue ; les griots du roi ignorent le mensonge. Quand une querelle éclate entre tribus, c'est nous qui tranchons le différend, car nous sommes les dépositaires des secrets que les Ancêtres ont prêtés.

Écoutez ma parole, vous qui voulez savoir ; par ma bouche, vous apprendrez l'Histoire du Manding.

Par ma parole, vous saurez l'Histoire de l'Ancêtre du grand Manding, l'Histoire de celui qui, par ses exploits, surpasse Djoul Kara Naini ; celui qui, depuis l'Est, rayonna sur tous les pays d'Occident.

Écoutez l'Histoire du fils du Buffle, du fils du Lion. Je vais vous parler de Maghan Soundjata, de Mari Djata, de Sogolon Djata, de Naré Maghan Djata ; l'Homme aux noms multiples contre qui les sortilèges n'ont rien pu.

DJIBRIL T. NIANE, Soundjata KEITA ou L'Épopée Mandingue

Présence Africaine, 1960

Annexe IV. Guides d'entrevue

GUIDE D'ENTREVUE 1 : à l'intention des enseignants de français du lycée Mamby Sidibé de Kati dans le cadre de la recherche sur l'appropriation des pratiques évaluatives centrées sur l'évaluation intégrée à l'apprentissage.

Le Programme décennal de développement de l'éducation et de la culture (PRODEC) a engagé l'enseignement secondaire dans une série de transformations majeures qui devrait entraîner un changement dans les pratiques d'évaluation des apprentissages centrées sur trois compétences en français : communiquer oralement, lire et écrire des textes variés.

Questions de base 1 : Racontez au groupe un épisode d'évaluation en classe de français tel que vous la pratiquez.

Sous-questions :

- Comment évaluez-vous vos élèves en français présentement ?
- Quels sont les instruments utilisés ?
- De quelle façon vous y prenez-vous pour indiquer la note et l'appréciation dans le bulletin de l'élève ?
- D'après vous, quel type d'évaluation pratiquez-vous ?
- Cette façon de faire est-elle semblable ou différente dans les trois compétences ? En quoi ?
- Cette façon de faire correspond-elle à ce qui est prescrit soit l'évaluation formative ? Justifiez.
- Quelles sont les difficultés ou les obstacles qui limitent ou nuisent à la mise en place de pratiques d'évaluation formatives ?

Vu que les pratiques d'évaluation formative se rapportent à une évaluation intégrée à l'apprentissage et valorisent la régulation des apprentissages, la différenciation pédagogique, le rôle actif de l'élève dans ses apprentissages et une évaluation plus qualitative, nous formulerons les questions secondaires qui suivent :

Question de base 2 : Expliquez au groupe un cas critique qui reconnaît les difficultés et les manières dont vous vous y prenez pour les surmonter.

Sous-questions :

- Selon vous, que représente l'évaluation intégrée à l'apprentissage ?
- Qu'est-ce que la régulation des apprentissages ? Pensez-vous la pratiquer ? Si oui, comment ?
- Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ? Pensez-vous la pratiquer ? Si oui, comment ?
- L'élève participe-t-il à son évaluation ? Si oui, par quel(s) moyen(s) ?
- Quels seraient, selon vous, les instruments favorables à l'évaluation intégrée à l'apprentissage ?
- Quelles sont les difficultés particulières que vous appréhendez dans la pratique de l'évaluation formative ?

GUIDE D'ENTREVUE 2 : à l'intention des enseignants de français du lycée Mamby Sidibé de Kati dans le cadre de la recherche sur l'appropriation des pratiques évaluatives centrées sur l'évaluation intégrée à l'apprentissage.

Après avoir revisité les pratiques en vigueur, après avoir revisité la littérature sur les principes et fondements de l'APC et de l'évaluation formative, après avoir élaboré une SAÉ,

Question : En quoi cette expérience pourrait-elle influencer votre façon d'enseigner ?

Annexe V. Formulaire de consentement

Titre de la recherche : Appropriation par des enseignants en français de l'enseignement secondaire au Mali des pratiques évaluatives centrées sur l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans un contexte d'approche par compétences.

Chercheur/étudiant : Sékou Adama Coulibaly

Directrice de recherche : Micheline Joanne Durand

Source de financement : *NSP*

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Objectif général : Collaborer avec le chercheur pour documenter vos pratiques d'évaluation formative. Cela, pour dégager les enjeux et tensions ainsi que les savoirs sous-jacents. Je souhaiterais apporter des réponses aux questions suivantes :

Question de recherche : quelles sont vos pratiques d'évaluation formative en regard du programme officiel de français ?

Sous-questions de recherche : (1) quels sont les obstacles et les difficultés auxquels vous êtes confrontés dans l'évaluation formative des compétences en français, tant au niveau institutionnel que personnel ? (2) De quel savoir-faire témoignent vos pratiques d'évaluation formative des compétences de français au secondaire ?

2. Participation à la recherche

Votre participation à ce projet consiste à collaborer avec le chercheur pour déterminer des objectifs communs de recherche, déterminer un calendrier de travail, coopérer pour décrire les pratiques d'évaluation formative courantes, identifier les tensions et savoir-faire, explorer des pistes de solutions. Pendant ces rencontres, vous serez amenés à participer aux discussions, à tenir à tour de rôle un PV des rencontres et à prendre des notes personnelles dont une copie sera remise au chercheur pour approfondir les analyses. Enfin, la démarche d'évaluation et l'instrumentation qui émergeront des rencontres devront être expérimentées en contexte de classe. Le travail de collecte se déroulera en sept rencontres entre vous et le chercheur. Toutes les rencontres auront lieu dans une salle de la bibliothèque du lycée qui sera réservée à cet effet, selon la procédure interne en vigueur.

Rencontre 1 : Négociation du contrat collaboratif, planification des activités et adoption d'un calendrier de travail. Durée : 2 heures.

Rencontre 2 : Entrevue de groupe semi-structurée dirigée par le chercheur. Les verbatims issus de cette entrevue serviront de données. Ils seront consignés par écrit et sont censés décrire la manière dont l'évaluation formative est pratiquée par les enseignants. Durée : 4 heures.

Rencontre 3 : Co-analyse du procès-verbal de la rencontre 2 par les enseignants et le chercheur pour dégager des tensions et savoir-faire disséminés dans le rapport. L'analyse portera également sur les pistes à explorer pour minimiser les tensions. Durée : 4 heures.

Rencontre 4 : Exploration par les enseignants et le chercheur des documents officiels et scientifiques en lien avec la pratique de l'évaluation formative. Durée : 4 heures.

Rencontre 5 : Élaboration par les enseignants et le chercheur d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) de français, incluant l'étude littéraire d'un texte et l'étude de la langue. Durée : 6 heures.

Rencontre 6 : Discussion et régulation sur la pertinence du matériel coproduit lors de la rencontre précédente. Les enseignants racontent leur expérience en mettant en exergue les limites, les forces et la pertinence du matériel dans leur contexte. Cette rencontre est consécutive à l'expérimentation par les enseignants, en contexte réel du matériel coproduit lors de la rencontre 5. Durée : 4 heures

3. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un nom fictif lors des analyses de contenus ou des transcriptions et seuls le chercheur et son équipe auront la liste des participants et des noms auxquels ils correspondent. De plus, les données seront conservées dans un lieu sûr (un ordinateur portable au laboratoire de recherche, dans un dossier fermé). Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les données seront détruites sept ans après la fin de l'étude. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourriez contribuer à la vulgarisation des pratiques d'évaluations formatives des compétences dans l'enseignement secondaire. Vous pourriez enrichir votre pratique personnelle de l'évaluation des apprentissages en intégrant les savoir-faire dont nous aurons tous contribué à la mise en place. Vous pourriez également tenir un rôle de conseils auprès des collègues qui n'ont pas eu l'occasion de se familiariser avec les nouvelles pratiques d'évaluation.

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Seulement, il exige du temps et une attention soutenue de la part de tous les participants du fait qu'il se déroule en six rencontres de 2 à 4 heures chacune, qui seront étalées sur trois mois. Pendant ces rencontres vous devrez prendre

des notes ou mettre par écrit vos doutes, incertitudes, difficultés ou à justifier votre adhésion à l'une ou l'autre des manières de faire l'évaluation que nous explorerons.

5. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est libre et volontaire, vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche après que certaines de vos données aient été reçues ou enregistrées, vous pourriez communiquer avec le chercheur au numéro de téléphone ou courriel indiqués ci-dessous. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits.

6. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation financière pour leur participation à la recherche.

7. Diffusion des résultats

Un rapport décrivant les conclusions générales de cette recherche sera transmis aux enseignants ayant participé aux travaux, lorsque les analyses auront été effectuées.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations

Oui

Non

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu autant que je sache aux questions posées.

Signature du chercheur
(ou de son représentant) : _____ Date : _____
Nom : _____ COULIBALY _____ Prénom : _____ Sékou Adama _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Sékou A. Coulibaly, étudiant chercheur à l'Université de Montréal, au numéro de téléphone : (001) 514 770 1499 ou au 2 237 546 ou à l'adresse courriel : sekou.a.coulibaly@umontreal.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (001) 514 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

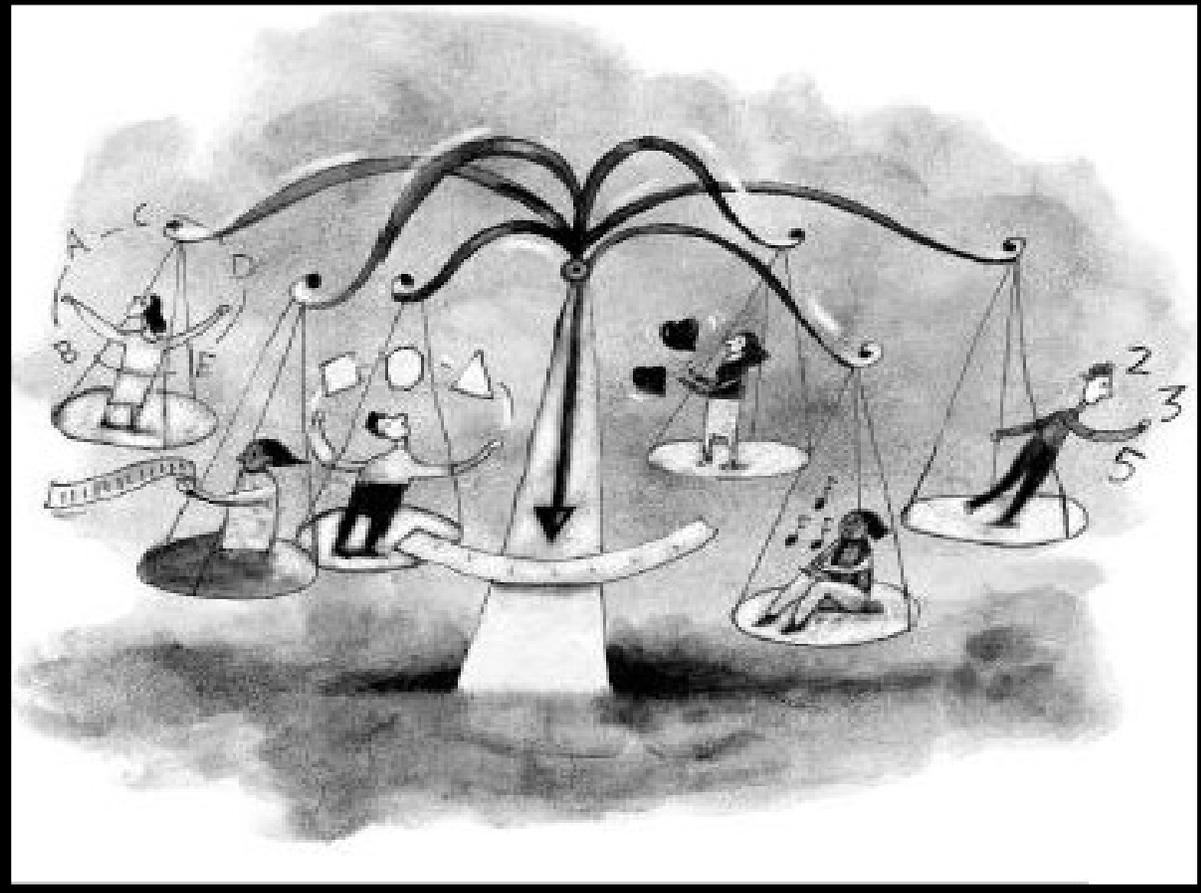
Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe VI. Cahier du participant au module d'autoformation

Professeure Micheline-Joanne Durand, Module 3, cahier du participant Projet de collaboration, UdeM UK, janvier 2013

INSTRUMENTATION POUR L'ÉVALUATION : DES SITUATIONS POUR APPRENDRE ET ÉVALUER



CAHIER DU PARTICIPANT

Les activités qui vous sont proposées dans ce module de formation visent l'appropriation du concept de situation pour l'apprentissage et pour l'évaluation, situation qui permet le développement d'une ou de plusieurs compétences. Elles favorisent également l'acquisition des caractéristiques et de la structuration d'une situation.

NOM : _

PRÉNOM :



Activité 1 : Appropriation des différentes catégories de situations

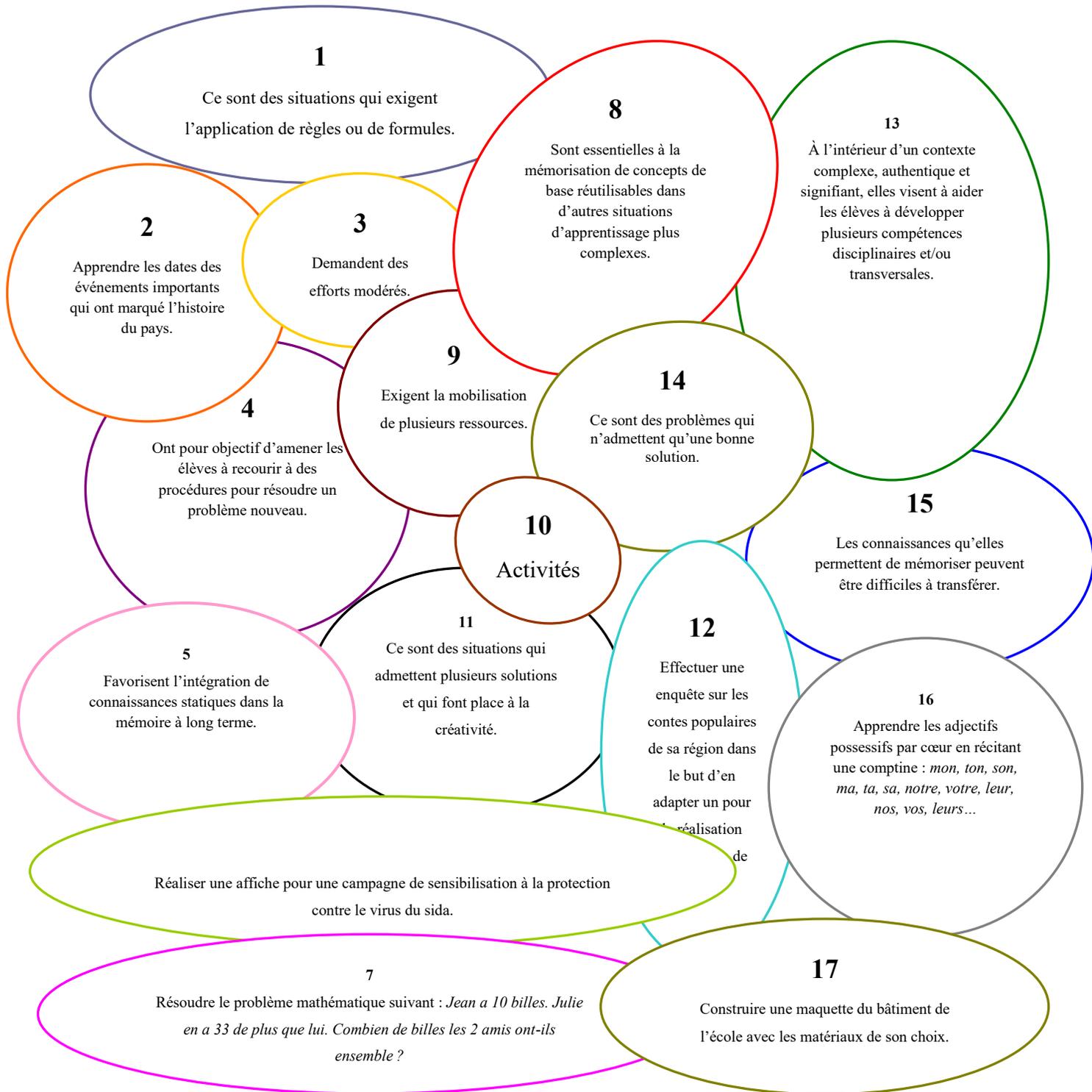
Découvrez les différentes catégories de situations.

- Inscrivez les numéros des énoncés de la fiche suivante à l'endroit approprié dans le tableau ci-dessous.
- Vis-à-vis la dernière rangée du tableau, imaginez vous-mêmes deux exemples de situations différentes de celles inscrites dans les énoncés, et ce, pour chacune des catégories de situations.

Catégories	Situations de connaissances	Situations d'habiletés	Situations de compétences
But			
Caractéristiques			
Exemples de situations			
Exemples personnels de situations	1.	1.	1.
	2.	2.	2.

FICHE 1.2

Les énoncés de cette fiche vous serviront à compléter la fiche précédente.



FICHE 2.1

Activité 2 : Appropriation des caractéristiques d'une situation pour l'apprentissage

Vous venez de vous approprier les caractéristiques des situations d'apprentissage. Afin de mettre à l'épreuve vos nouvelles connaissances, nous vous proposons de vous imprégner de quatre situations d'apprentissage puis d'évaluer leurs caractéristiques.

Pour chaque activité scolaire présentée :

Prenez connaissance de la situation d'apprentissage.

Évaluez sa signifiante, sa contextualisation et sa complexité. Pour ce faire, cochez la case correspondant à votre jugement dans les échelles d'évaluation plus bas. Vous trouverez une échelle pour chaque activité. Vérifiez que la lettre de l'échelle correspond bien à la lettre de l'activité.

Notez que 1 représente le niveau le plus bas et 6 le niveau le plus élevé.

Situation A : Au pays des Mossi

Le conte africain Le bouc, l'hyène, le lion et le lièvre plongent les élèves dans un univers artistique et créatif. Dans un esprit de coopération et de solidarité, les élèves feront revivre l'histoire de ce conte, en le transformant en une production théâtrale.

Les élèves s'approprient le conte en travaillant son sens et la structure du récit. Ils développeront leur imagination en inventant une nouvelle fin au conte. En équipe, ils présenteront le nouveau dénouement à l'aide d'une séquence dramatique et apprécieront leur propre réalisation et celles des autres.

Niveau de
signifiante :

6	
5	
4	
3	
2	
1	

Niveau de
contextualisation :

6	
5	
4	
3	
2	
1	

Niveau de
complexité :

6	
5	
4	
3	
2	
1	

Situation B : Je sais écouter — Le trésor du baobab

Après avoir lu un conte traditionnel de l'Afrique, l'enseignant présente les trois personnages principaux et pose de petites questions pour voir si les élèves comprennent bien et s'ils sont en mesure d'anticiper la suite. L'enseignant demande aux élèves de rappeler le contenu du texte et le reformule. Il leur pose quelques questions rapides pour vérifier leur compréhension et leur appréciation. Puis, il distribue les questionnaires. Il lit les questions et les choix de réponse deux fois. Les élèves répondent, mémorisent la lettre de leur réponse et, lorsque le signal est donné, entourent leur réponse sur leur feuille. Le questionnaire vérifie la compréhension de l'histoire et l'appréciation.

Niveau de
signifiante :

6	
5	
4	
3	
2	
1	

Niveau de
contextualisation :

6	
5	
4	
3	
2	
1	

Niveau de
complexité :

6	
5	
4	
3	
2	
1	

Situation C : La guerre ou la paix

Dans le cadre d'une semaine thématique organisée autour de la paix, les élèves seront sensibilisés au phénomène de la guerre dans le monde en lisant un conte philosophique et un conte africain « Le chien et le chat ». Ils créeront une activité d'animation littéraire pour les plus jeunes et participeront à l'élaboration des règles de vie de la classe. Enfin, ils rédigeront un poème de paix ou d'espoir sur le monde qu'ils aimeraient bâtir. Ces poèmes seront ensuite affichés dans leur milieu.

Niveau de
signifiante :

6	
5	
4	
3	
2	
1	

Niveau de
contextualisation :

6	
5	
4	
3	
2	
1	

Niveau de
complexité :

6	
5	
4	
3	
2	
1	

Situation D : Je te pardonne

Le conte africain Sabari et le roi plonge les élèves dans l'univers de la confrontation, et ce, dans un esprit de coopération et de solidarité, ce qui leur permettra de s'enrichir de leurs différences. À l'instar du protagoniste de l'histoire, les élèves constateront que ce n'est pas toujours facile de pardonner à quelqu'un. En plus d'aborder le genre littéraire du texte argumentatif, les élèves défendront leur position lors d'un débat. Enfin, les élèves fabriqueront des affiches pour convaincre leurs pairs de l'importance du pardon.

Niveau de
signifiante :

6	
5	
4	
3	
2	
1	

Niveau de
contextualisation :

6	
5	
4	
3	
2	
1	

Niveau de
complexité :

6	
5	
4	
3	
2	
1	

Activité 3 : Appropriation de la structure d'une situation pour l'apprentissage

Découvrez les notions relatives à la structuration et à la planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation.

Vous trouverez un continuum et les énoncés des activités de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Ces énoncés ont été disposés dans le désordre. Vous devrez reconstituer la chronologie (ou la structure) de cette SITUATION en inscrivant les lettres des énoncés au bon endroit

Placez les lettres A à K correspondant aux énoncés de la situation dans les cases vides du continuum, à l'endroit approprié.

Situation d'apprentissage et d'évaluation : Gratouille et Gigote, un conte nigérian

Planification		Action en classe								Retour réflexif
des apprentissages	de l'évaluation	Préparation			Réalisation			Intégration		
		Act. 1	Act. 2	Act.3	Act. 4	Act. 5	Act. 6	Act. 7	Act. 8	
A L'enseignant active les connaissances des élèves à propos de la structure du récit narratif en modélisant cette structure à partir d'un conte populaire.	C L'enseignant demande aux jeunes de lire la dernière partie de l'histoire : dénouement et situation finale. Cette fois, les jeunes lisent seuls. Ils démontrent leur compréhension en résumant les événements dans le tableau de la structure narrative et tentent de dégager	D L'enseignant fait un retour sur son enseignement et analyse l'expérimentation de la SAE sur la lecture du conte. Il note les aspects positifs et les correctifs			F L'enseignant présente le conte à lire et informe les jeunes qu'il s'agit d'un conte traditionnel du Niger. Il leur demande d'anticiper l'histoire à partir de la page couverture, du titre et des illustrations.					
B L'enseignant programme les activités et les tâches à réaliser par les élèves en réfléchissant à tous les aspects relatifs à la lecture du conte. Il prévoit les ressources nécessaires à mobiliser.	H L'enseignant élabore les critères et les indicateurs. Il prévoit les outils d'évaluation et de consignation relatifs à la	E L'enseignant fait lire la 2 ^e section du texte en dyades : péripéties. Les élèves doivent compléter des phrases trouées qui résument les actions de l'histoire afin de vérifier leur compréhension. Ils comparent les événements réels de l'histoire avec leurs hypothèses antérieures.			J L'enseignant questionne les élèves sur leurs expériences des contes. Il leur demande de nommer les contes déjà entendus et lus et de tenter de dégager les caractéristiques communes de ces contes.					
G Des phrases résument chaque partie de la structure narrative de l'histoire. Les élèves doivent les associer aux phases du conte. Cela leur permet d'effectuer un retour sur la structure du récit narratif.	I L'enseignant initie une discussion de groupe sur la morale de l'histoire lue. Les jeunes peuvent donner leur opinion et argumenter.	K L'enseignant lit la 1 ^{re} section du texte aux jeunes : situation initiale et élément déclencheur. Il distribue un tableau qui schématise la structure narrative du conte. Les élèves doivent résumer les actions de cette section du conte et émettre des hypothèses sur ce qui pourrait se produire comme péripéties.								