

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) est pilotée par le Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues nationales et de l'Éducation civique (MEP/A/PLN/EC) en partenariat avec l'Agence universitaire de Francophonie (AUF) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).

<http://www.ifadem.org>

CE LIVRET A ÉTÉ CONÇU PAR :

- ISSA YACOUBA Djibo : Direction de la formation initiale et continue (DFIC).
- ABDOU Maman Namadi : Direction du curriculum et de la réforme de l'enseignement (DCRE).

SOUS LA COORDINATION DE :

- MADOUGOU Abdou : Directeur de la Formation initiale et continue.

SOUS LA SUPERVISION DE :

- GADO Aboubacar Sidikou : Conseiller technique de la ministre de l'Enseignement primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues nationales et de l'Éducation civique.

CORRECTIONS :

Aurore BALTASAR

MISE EN PAGE :

Alexandre LOURDEL

Les contenus pédagogiques de ce *Livret* sont placés sous la licence Creative Commons de niveau 5 : paternité, pas d'utilisation commerciale, partage des conditions initiales à l'identique.

<http://fr.creativecommons.org>

Livret première édition : 2014

Livret **5**

INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

Évaluation et gestion des grands groupes



L'utilisation du genre masculin dans les énoncés du présent *Livret* a pour simple but d'alléger le texte : elle est donc sans discrimination à l'égard des femmes.

S O M M A I R E

➤ INTRODUCTION GÉNÉRALE	8
➤ SÉQUENCE 1 : SE FORMER À L'ÉVALUATION	10
CONSTAT	11
OBJECTIFS	12
DIAGNOSTIC	13
MÉMENTO	14
1. L'évaluation en didactique des langues	14
1.1. Qu'est-ce que l'évaluation ?	14
1.2. Pourquoi évaluer ?	15
1.3. Les besoins et les objectifs	15
2. Typologie et modalités de l'évaluation	16
2.1. La typologie de l'évaluation	16
2.2. Les modalités de l'évaluation	17
2.2.1. L'autoévaluation	18
2.2.2. La coévaluation	18
2.2.3. L'évaluation par l'enseignant	18
2.3. Les outils d'évaluation	18
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	20
1. Savoir définir et communiquer des objectifs à atteindre	20
2. Savoir définir des critères et des outils d'évaluation, savoir les négocier et les construire	20
2.1. Comment définir des critères et des indicateurs ?	20
2.2. Quels outils ? Comment les construire ?	24
2.2.1. Questionnaire écrit	24
2.2.2. Grille descriptive	25
2.2.3. Entrevue	28
2.2.4. Portfolio	28

3. Savoir confronter les jugements valeur des notes, des appréciations	30
4. Savoir définir des objectifs de remédiation, de nouveaux objectifs	31
5. Pour récapituler	32
ACTIVITÉS D'APPROPRIATION	33
CORRIGÉS	36
► SÉQUENCE 2 : PROGRESSER DANS LES APPRENTISSAGES EN GRANDS GROUPES	38
CONSTAT	39
OBJECTIFS	40
DIAGNOSTIC	41
MÉMENTO	43
1. La question des grands groupes est ancienne	43
2. Les grands groupes dans le contexte scolaire nigérien	43
3. Les contraintes et les atouts du grand groupe	45
3.1. Les difficultés liées aux grands groupes	45
3.1.1. L'inadaptation des programmes	46
3.1.2. La différenciation pédagogique	46
3.1.3. La difficulté à évaluer le parcours de chaque élève.	46
3.1.4. L'impossibilité d'apprécier les productions des élèves	47
3.2. Les atouts didactiques et pédagogiques des grands groupes	47
3.2.1. Les interactions entre les élèves	47
3.2.2. Le potentiel pédagogique	47
3.2.3. L'apprentissage de l'autonomie et de la démocratie	47
3.2.4. La mise en confiance des élèves	47
4. Les choix didactiques de la pédagogie des grands groupes	48
4.1. Collaboration, projet, différenciation des parcours	55
4.2. Gestion de la progression dans les grands groupes	56

S O M M A I R E

5. Sur le plan pédagogique, quelles conséquences doit-on tirer de la gestion du grand groupe ?	56
5.1. L'organisation de l'apprentissage collaboratif ou l'enseignement frontal ?	56
5.2. Comment constituer les groupes ?	57
BILAN	59
CORRIGÉS	61
➤ <u>BILAN GÉNÉRAL</u>	<u>62</u>
➤ <u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>64</u>

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'évaluation, tout le monde en parle, mais sait-on bien de quoi il s'agit ? Le vocabulaire que nous utilisons est-il bien adapté ?

Le chantier de l'évaluation est très important, compte tenu des enjeux qu'il véhicule. L'un de ces enjeux est celui qui consiste à limiter au maximum les réussites abusives, mais surtout à arrêter cette hémorragie d'échecs abusifs que connaissent les élèves.

Il s'agit donc de donner aux enseignants les bases nécessaires pour comprendre et mener différentes évaluations ; et également de rapprocher les pratiques évaluatives des enseignants des procédures scientifiques de la recherche.

En effet, si la théorie de l'évaluation semble être assez bien comprise par les enseignants, sa mise en œuvre est sujette à un certain nombre de difficultés qu'ils n'arrivent pas, le plus souvent, à surmonter.

La visée essentielle de ce livret est donc de réduire cet écart constaté entre savoir et savoir-faire dans la problématique de l'évaluation.

Assurer des formes cohérentes d'évaluation des apprentissages, c'est aussi directement entrer dans la question de la progression de ces apprentissages. Il est donc nécessaire d'envisager également la dimension pédagogique dans la progression des apprentissages, dans la mesure où au Niger, actuellement, les classes sont caractérisées par le phénomène des grands groupes.

Ce livret comporte deux séquences :

- La première, intitulée « Se former à l'évaluation », vise une meilleure appropriation des principes et méthodologies de l'évaluation en vue d'une mise en œuvre efficace en classe.
- La seconde, « Gérer la progression dans les apprentissages », notamment au sein des grands groupes, permet plus spécifiquement de se centrer sur l'évaluation de type formatif.

Séquence 1

SE FORMER À L'ÉVALUATION

L'évaluation occupe une place importante dans tout processus d'enseignement/apprentissage. Mais, pour beaucoup d'enseignants, l'acte d'évaluation consiste à donner une note à un travail effectué par l'élève.

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

L'objectif est de démontrer aussi, au-delà de la définition de base de toute activité évaluative, que des différences existent au niveau des finalités, des démarches et des outils.

Cette séquence, intitulée « Se former à l'évaluation », vise une meilleure appropriation des principes et méthodologies de l'évaluation en vue d'une mise en œuvre efficace en classe.

CONSTAT

OBJECTIFS

DIAGNOSTIC

MÉMENTO

DÉMARCHE
MÉTHODOLOGIQUE

ACTIVITÉS
D'APPROPRIATION

CORRIGÉS

- S'approprier le concept de l'évaluation en didactique des langues.
- Identifier les différents types et modalités d'évaluation.
- Découvrir les outils d'évaluation.
- S'exercer à la construction et à l'administration des outils d'évaluation.

Pour atteindre ces objectifs, les stratégies suivantes sont développées :

- apports d'informations ;
- recherche documentaire ;
- apprentissage collaboratif.

Après l'exploitation de cette séquence, les enseignants de l'IFADEM :

- se seront appropriés le concept d'évaluation ;
- auront identifié le concept d'évaluation ;
- auront découvert les outils d'évaluation ;
- se seront exercés à la construction et à l'administration des outils.

Que sais-tu pour commencer ?

Autotest 1. Pratiques personnelles en matière d'évaluation

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

Quand j'évalue...

- 1. Je me contente d'attribuer une note.
- 2. Je porte une appréciation sur la production de l'élève et je prends une décision.
- 3. Je relève seulement les fautes commises.
- 4. Je classe les élèves par ordre de mérite.
- 5. J'aide l'élève à se situer dans sa propre progression et à prendre des décisions.

Autotest 2. Le moment privilégié pour l'évaluation diagnostique

Complète la phrase. Coche l'option qui te paraît juste.

L'évaluation diagnostique se fait...

- 1. en fin d'année.
- 2. pendant les apprentissages.
- 3. au début de tout apprentissage.

Autotest 3. Les cibles concernées par l'évaluation en contexte scolaire

Dis si c'est vrai ou faux. Entoure l'option correcte.

- | | |
|---|-------------|
| 1. C'est l'enseignant qui évalue l'élève. | Vrai / Faux |
| 2. L'élève s'évalue. | Vrai / Faux |
| 3. L'élève et l'enseignant coopèrent dans l'évaluation. | Vrai / Faux |
| 4. Les élèves s'évaluent entre eux. | Vrai / Faux |

Autotest 4. Les outils d'évaluation

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

Pour évaluer mes élèves, j'utilise :

- 1. une grille d'observation.
- 2. une échelle d'appréciation.
- 3. un questionnaire écrit.
- 4. une entrevue.
- 5. un dossier progressif.

À propos du diagnostic

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

1. L'ÉVALUATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Le concept d'évaluation évolue rapidement dans l'actualité de la didactique des langues dans la mesure où les modes de transmission des savoirs et d'appropriation des connaissances se diversifient selon le cadre et les conditions d'enseignement (autoapprentissage ; classes dont les effectifs correspondent aux normes nationales en vigueur ; classe multigrade ; école rurale alternative (ERA) ; enseignement à distance ; formation en présentiel...).

L'évaluation te permet de construire de nouvelles connaissances.

1.1. Qu'est-ce que l'évaluation ?

L'évaluation est un domaine difficile, relativement méconnu, souvent déprécié, dont on ne retient généralement que la représentation administrative : les notes et les résultats sur le bulletin scolaire. L'évaluation pédagogique va bien au-delà. Elle vise à fournir à l'enseignant un ensemble de moyens qui lui permettent d'améliorer la qualité des décisions qu'il lui faut prendre pour assurer le succès de l'apprentissage chez l'élève. L'évaluation pédagogique est, de ce fait, intégrée au processus d'apprentissage.

De Ketele a indiqué, dans une conférence donnée à l'école normale supérieure de l'université Abdou Moumouni Dioffo de Niamey en octobre 2010, qu'évaluer, c'est porter un jugement de valeur, à partir d'un outil de mesure, dans le but de prendre une décision.

Il s'agit donc :

- de recueillir un ensemble d'informations pertinentes dans le choix, valides pour l'exploitation, fiables dans le recueil ;
- confronter, par une démarche adéquate, cet ensemble d'informations à un ensemble de critères pertinents dans le choix (cohérent avec le référentiel), valides dans l'opérationnalisation, fiables dans l'utilisation ;
- pour attribuer une signification aux résultats de cette confrontation et ainsi pouvoir fonder une prise de décision cohérente avec la fonction visée par l'évaluation (*orientation vers l'action*).

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq dir., 2003), qui constitue une référence en didactique, propose une démarche en quatre temps : l'intention, la mesure, le jugement et la décision. De cette démarche, un grand principe directeur se dégage : pas d'acte d'enseigner ou d'apprendre sans évaluation, pas d'évaluation sans objectifs d'apprentissage clairement définis.

Cuq, dans une conférence donnée en Égypte en 2007 intitulée « La problématique de l'évaluation en didactique des langues », les résume ainsi :

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

- **La mesure** : c'est l'étape de recueil des données, puis de leur organisation et de leur analyse.
- **Le jugement** : c'est la phase d'appréciation des données en fonction des buts et des objectifs de l'évaluation.
Cette phase est très délicate parce que le jugement doit être fondé le plus objectivement possible, c'est-à-dire, en dépassant la simple intuition ou, pire, l'arbitraire.
- **La décision** : cette phase a plusieurs objectifs. Elle concerne d'abord le parcours de l'apprenant. Faut-il passer à une autre étape de l'apprentissage ? Mettre en œuvre des activités correctives, et si oui à partir de quel niveau ? Pour tous les apprenants du groupe évalué ou pour certains seulement ?
Elle concerne aussi la mise en place des bilans : passage à des niveaux supérieurs, octroi de certifications et de diplômes.

1.2. Pourquoi évaluer ?

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

L'importance de l'évaluation réside dans le fait qu'elle participe à la qualité des apprentissages puisqu'elle permet, d'une part, d'en orienter les objectifs et d'agir sur les résultats obtenus en vue de les améliorer, et, d'autre part, de donner à l'enseignant les moyens de vérifier constamment l'efficacité de son enseignement et d'en accroître la qualité. Elle ne peut donc être dissociée du processus d'enseignement/apprentissage.

Si l'évaluation accompagne et doit guider les élèves dans leurs apprentissages, elle doit aussi constituer pour l'enseignant un cadre de questionnement et, au besoin, de réajustement de sa pratique.

1.3. Les besoins et les objectifs

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

2. TYPOLOGIE ET MODALITÉS DE L'ÉVALUATION

2.1. La typologie de l'évaluation

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

Dans le domaine de la didactique des langues, l'évaluation se caractérise par une typologie en trois temps qui est désormais assez bien connue :

- **L'évaluation diagnostique** se pratique avant tout apprentissage et permet de guider et d'orienter les activités d'enseignement apprentissage. C'est ce qui explique sa fonction d'orientation. Elle permet de prévoir les chances de succès d'un sujet dans un apprentissage donné. Avant un cours, l'enseignant peut, par exemple, contrôler les pré-requis, les points forts et les points faibles de ses élèves en vue d'optimiser sa démarche didactique. Bien entendu, une telle évaluation n'est pas nécessairement notée et elle s'effectue surtout à l'occasion d'un nouvel apprentissage.
- **L'évaluation formative** permet de corriger les erreurs constatées tout au long de l'apprentissage. Elle a pour but de fournir à l'enseignant et à l'élève des renseignements sur le degré de maîtrise atteint et sur les difficultés rencontrées (*feed-back*). Ce contrôle débouche sur une reprise d'explication, une modification de la démarche didactique, un « rattrapage »... Ici non plus, il ne s'agit pas de noter, mais bien d'aider l'élève à progresser. Exemples : demander une synthèse partielle, poser des questions ouvertes pour vérifier la compréhension, proposer un bref exercice... C'est pourquoi on dit qu'il a une fonction de régulation.
- **L'évaluation certificative** a une fonction de certification. Elle intervient après une séance d'apprentissage ou à la fin d'une session, d'un semestre, d'une année... Elle constitue un bilan des apprentissages : dans quelle mesure les objectifs prévus ont-ils été atteints ? La décision consécutive à ce bilan se traduit par une note, une mention, une promotion, une certification... L'évaluation certificative peut prendre la forme d'une interrogation, d'une résolution d'un cas ou d'un problème, de la réalisation d'un projet, d'une production personnelle.

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

De Ketele (2010) a indiqué qu'il ne faut pas se tromper d'évaluation ! En effet, l'évaluation comporte trois types de démarches possibles :

- Sommative : faire une somme, quantifier, noter, coter.
- Descriptive : décrire.
- Herméneutique : donner du sens à une série d'indices.

Dans le cadre de l'évaluation scolaire, un maître évalue ses élèves à travers le tableau suivant :

Fonction Démarches	Orientation	Régulation	Certification
	Au début de l'année ou du trimestre	Pendant un apprentissage non terminé	En fin d'année ou de trimestre
Sommative	L'enseignant fait la somme des pré-requis maîtrisés pour décider des remédiations ou consolidations nécessaires.	L'enseignant fait une interrogation notée pour prendre des décisions d'amélioration de l'apprentissage non terminé.	L'enseignant met une note pour certifier socialement la réussite de l'élève (bulletin chiffré, diplôme avec notes ou pourcentages).
Descriptive	L'enseignant décrit les pré-requis maîtrisés pour décider des remédiations ou consolidations nécessaires.	L'enseignant identifie et décrit les acquis et les erreurs ou les difficultés des élèves pour prendre les décisions d'amélioration de l'apprentissage non terminé.	L'enseignant identifie et décrit les acquis des élèves et ainsi certifie socialement la réussite de l'élève.
Herméneutique	L'enseignant recueille un ensemble d'indices et leur donne du sens pour prendre les décisions nécessaires avant de commencer un nouvel apprentissage.	L'enseignant recueille un ensemble d'indices pour poser un diagnostic sur les acquis, les erreurs et les difficultés des élèves et ainsi prendre des décisions d'amélioration de l'apprentissage en cours.	L'enseignant recueille un ensemble d'indices pour identifier les acquis des élèves et ainsi certifier socialement la réussite au terme d'un trimestre ou d'une année.

2.2. Les modalités de l'évaluation

Les modalités de l'évaluation occupent une place particulière pour construire une culture de l'évaluation équitable et efficace. Quelle que soit la modalité retenue, elle doit suivre méthodologiquement les quatre étapes de l'évaluation : intention, mesure, jugement et décision. Par ailleurs, tout comme précédemment, aucun des types n'exclut un autre, aucune des modalités n'en exclut une autre, au contraire, elles se complètent efficacement.

2.2.1. L'autoévaluation

Durant l'apprentissage ou à l'occasion de la transmission de ses observations, l'enseignant incite l'élève à s'autoévaluer en lui fournissant des instruments, en lui apprenant à recueillir et à interpréter l'information. Ils se donnent ainsi une compréhension commune des attentes exprimées.

L'élève s'engage dans une démarche de réflexion par rapport à ce qu'il apprend. L'autoévaluation est un moyen pour estimer le chemin parcouru et celui à parcourir pour acquérir la compétence et atteindre les performances attendues.

2.2.2. La coévaluation

Comme l'autoévaluation, la pratique de l'évaluation par les pairs peut être mise en place dans les activités prévues à toutes les phases d'acquisition de la compétence. Elle permet d'échanger à partir d'observations et de critères, d'apprécier les expériences partagées et de refléter des jugements sur d'autres bases expérientielles. L'élève gagne à travailler en équipe dans des situations où il donne et reçoit de l'information. L'ouverture aux autres, les questionnements et les échanges d'idées favorisent l'expression personnelle et la responsabilisation. L'évaluation entre pairs peut améliorer le sens de l'observation et les habiletés de communication.

La coévaluation peut jouer un rôle très facilitateur dans la mise en place d'activités qui visent l'immersion et les compétences orales.

2.2.3. L'évaluation par l'enseignant

C'est la modalité la plus connue. Elle est aussi souvent associée à l'évaluation certificative, bien qu'elle convienne aussi aux évaluations d'orientation et de régulation.

Il est important de tenir compte du fait que les notes ou les appréciations ne sont qu'une petite partie de ce processus d'évaluation.

2.3. Les outils d'évaluation

Les outils d'évaluation permettent de recueillir les données indispensables pour porter un jugement sur le développement des compétences et d'acquisition des connaissances.

La qualité du jugement et des décisions à prendre repose en grande partie sur celle des outils d'évaluation utilisés. Parmi ces outils, certains servent plus que d'autres à donner à chaque élève une rétroaction de qualité qui lui fournit l'information utile pour progresser.

On distingue trois types d'outils :

- les outils pour la prise d'information (le questionnaire écrit, la grille descriptive, la liste de vérification, l'entrevue);
- les outils de consignation (le journal de bord de l'enseignant, le journal de bord de l'élève, le journal de bord utilisé conjointement par l'enseignant et l'élève appelé portfolio);
- les outils servant à l'interprétation (l'échelle ou grille d'appréciation, la notation, le bulletin ou carnet scolaire).

Un outil d'évaluation comporte trois qualités essentielles :

- Validité : degré de précision avec lequel l'instrument mesure ce qu'il a pour objet de mesurer. On évalue ce qu'on a enseigné (congruence entre le sujet donné et le contenu enseigné). Par exemple, si une leçon porte sur l'article défini, l'évaluation doit nécessairement porter sur l'article défini.
- Fiabilité (fidélité) : constance avec laquelle un instrument mesure une véritable donnée. Par exemple, en tout lieu, le sujet doit refléter le même résultat.
- Objectivité : degré de concordance entre les jugements portés par les examinateurs indépendants et compétents sur ce qui constitue une bonne réponse pour chacun des éléments d'un instrument de mesure ; par exemple : l'impartialité.

Nous te proposons dans cette rubrique une démarche à suivre pour réaliser des évaluations cohérentes qui rendent compte des apprentissages suivis.

Nous retenons une démarche en quatre temps, suivant ce qui a été présenté en début de mémento. Cette démarche, puisqu'elle est transversale, permet d'assurer tous les types et modalités d'évaluation. Tu dois aussi pouvoir y répondre de manière constructive.

1. SAVOIR DÉFINIR ET COMMUNIQUER DES OBJECTIFS À ATTEINDRE

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

La question des objectifs est particulièrement sensible dans la mesure où il est question d'évaluer, non seulement des savoirs et des savoir-faire de type scolaire (par exemple : une règle de grammaire ou un théorème ; construire un récit ou résoudre un problème en mathématiques), mais aussi des compétences cognitives (reconnaissance de la tâche à accomplir, choix de la stratégie à suivre), des compétences interactionnelles et discursives (capacité de travail en groupe, de négociation), des compétences transversales (capacité de recherche, d'exposé, d'organisation du travail, capacité de mesurer son temps de travail, etc.). La liste n'est pas exhaustive.

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

2.1. Comment définir des critères et des indicateurs ?

Un critère est une qualité attendue d'une action, d'une production, d'une réalisation. Il permet de porter un jugement, une estimation.

Les critères minimaux sont ceux qui doivent absolument être maîtrisés pour certifier la maîtrise de la compétence. Ils interviennent pour 3/4 des points (c'est-à-dire qu'en établissant le barème, 15 points sur 20 sont attribués à la notation de ces critères).

Un critère minimal est un critère qui, pour un niveau donné de formation, est considéré comme incontournable. Par exemple :

- la pertinence de la production : adéquation à la situation d'énonciation et de communication impliquée par la consigne, au type de texte attendu et au contenu à développer ;

- la correction linguistique : l'orthographe, l'ordre des mots, la construction des types de phrases, le choix du lexique ;
- la cohérence : l'absence de contradiction, la progression logique de l'information, des arguments, des idées...

Les critères de perfectionnement servent à valoriser les élèves qui ont fait une production de qualité supérieure bien au-delà du seuil de réussite. Ils servent à déterminer le niveau de performance des élèves, à les classer les uns par rapport aux autres. Ils interviennent pour $\frac{1}{4}$ des points. Il s'agit entre autres de :

- la présentation de la copie (écriture lisible, copie soignée) ;
- l'originalité de la production (vocabulaire varié, utilisation de figures de style...).

Un indicateur est l'indice observable et mesurable d'un critère. C'est un signe qui révèle ou qui signale l'état d'une situation, d'une chose ou d'un phénomène. Par exemple : le niveau du mercure dans le thermomètre indique la température qu'il fait.

L'indicateur est :

- concret ;
- contextuel (adapté à la situation) ;
- de l'ordre de la réalité.

L'indicateur peut être :

- qualitatif ;
- quantitatif.

Exemple

Objectif : Savoir discriminer le son [j] dans des suites des mots (mouton, janvier, maladie, cola, journée, lundi, jardin...).

Consigne : Lève la main quand tu entends le son [j].

Critères : L'élève est attentif ; l'élève est inattentif ; l'élève a compris la consigne ; l'élève n'a pas compris la consigne ; l'élève entend le son ; l'élève n'entend pas le son.

Indicateurs : Il réagit ; il ne réagit pas.

C'est sur cette base qu'on décidera si la compétence est maîtrisée ou non, qu'on déterminera les difficultés rencontrées par l'élève et qu'on lui proposera éventuellement une remédiation.

Voici un sujet de rédaction proposé à des élèves du CM2.

Sujet : C'est le jour de la rentrée des classes. Racontez.

Consigne : Élaborez une grille à partir de laquelle vous allez corriger les productions des élèves.

Grille d'évaluation

Critères	Minimaux			De perfectionnement
	Pertinence de la production (6 pts)	Cohérence du texte (5 pts)	Correction linguistique (4 pts)	Présentation et originalité (5 pts)
Indicateurs	<ul style="list-style-type: none"> L'élève produit un texte relatif à la rentrée de classes. (2 pts) L'élève rend compte du contexte (l'ambiance dans son école, description...). (2 pts) L'élève produit un texte d'une dizaine de lignes. (1 pt) L'élève raconte une expérience personnelle. (1 pt) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève établit la chronologie des événements. (3 pts) L'élève établit des liens entre l'introduction, le développement et la conclusion. (2 pts) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève utilise convenablement le présent et le passé composé. (2 pts) L'élève utilise correctement l'orthographe (grammaticale, usage, la grammaire et un vocabulaire adéquat). (1 pt) L'élève utilise correctement la ponctuation. (1 pt) 	<ul style="list-style-type: none"> L'écriture est lisible. (2 pts) La copie est soignée. (2 pts) Les trois parties sont visibles. (0,5 pt) L'élève varie les formulations et le vocabulaire. (0,5 pt)

Pour remédier aux erreurs dans les productions des élèves, l'enseignant peut suivre les étapes suivantes :

- Reproduire les résultats dans une liste des élèves. Par exemple, on peut se contenter de remédier uniquement aux erreurs liées aux critères minimaux.
- Faire un diagnostic des erreurs à partir des critères et des indicateurs non maîtrisés soit par la majorité des élèves, soit par un groupe d'élèves, ou par un élève...
- Classer les erreurs selon ces critères ou selon les niveaux de description de la langue : phonique, morphologique, syntaxique, lexical, pragmatique, textuel...

On ne peut pas énumérer toutes les erreurs qui interviennent dans l'utilisation de la langue, surtout pour des locuteurs non natifs, et encore moins les corriger toutes. La correction de certaines d'erreurs peut être différée, au contraire, d'autres erreurs doivent être corrigées le plus rapidement après leur identification.

Il s'agit de remédier en priorité aux erreurs :

1. qui provoquent une incompréhension dans la communication et dans les interactions langagières ; par exemple, la non compréhension de la consigne ;
2. qui sont en rapport avec la composante de la compétence ou les objectifs visés par la situation ;
3. qui sont les plus fréquentes, d'après les critères et les indicateurs non maîtrisés.

Il faut ensuite tenter d'expliquer l'origine de l'erreur. L'interprétation des erreurs n'est pas une tâche facile, mais certaines hypothèses peuvent être avancées.

- Des interprétations liées à l'enseignement du français :
 - interférences avec la langue première (confusion de prononciation entre *i* et *u*, ou entre *v* et *b*; par exemple, les élèves hausaphones ou zarmaphones diront *où bas-ti* au lieu de *où vas-tu*);
 - analogie avec une structure similaire (*remédier à* est confondu avec *pallier à*, ou analogie dans la formation d'un adverbe en *-ment* : *évidemment*);
 - difficultés liées à la réalisation d'une activité complexe rédiger un texte par exemple;
 - omission (un élément indispensable dans la phrase a été omis);
 - sélection ou substitution (un élément incorrect a été choisi au lieu d'un autre élément correct);
 - ordre (les éléments présents sont corrects mais leur ordre est incorrect).
- Des interprétations pouvant être communes à différentes disciplines :
 - Un pré-requis n'est pas maîtrisé. Par exemple, l'élève ne peut pas effectuer une division sans maîtriser la multiplication.
 - Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes.

On doit prévoir des modalités de remédiation appropriées : faire corriger par un autre élève, s'autocorriger...

Il faut prévoir des activités de remédiation à partir :

- de nouveaux exercices portant sur les ressources non maîtrisées : travail d'écoute, de prise de conscience par les élèves et de débat se rapportant à une ressource donnée;
- d'activités de prise de conscience (métacognitives) de la façon de faire : comment introduire un paragraphe, comment chercher des arguments et des exemples...;
- d'exercices permettant de décomposer une tâche qui était considérée comme complexe au moment de l'évaluation : articuler des arguments, introduire un exemple, insérer un contre argument;
- d'une nouvelle situation pour remédier aux erreurs;
- d'exercices plus généraux sur la compréhension, la sélection et la formulation de consignes.

En outre, il ne faut pas évaluer deux fois la même chose (et donc ne pas pénaliser deux fois l'élève pour la même erreur). Par exemple, un élève qui est « hors sujet » ne peut être pénalisé qu'une fois, à travers un critère de « pertinence » (adéquation de la production à la situation).

Le tableau suivant donne un exemple de critères d'évaluation de l'écrit avec les indicateurs.

Critères d'évaluation			Indicateurs des critères
Critères minimaux	C1	Adéquation avec la situation de communication	Chaque critère est atteint pour tout énoncé dans lequel l'élève :
	C2	Lisibilité de l'écriture	
	C3	Correction linguistique	
	C4	Correction orthographique	
	C5	Cohérence de l'écrit	
Critères de perfectionnement	C6	Richesse du vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • produit le nombre de phrases demandées ou plus (volume); • réalise la tâche demandée dans la consigne : relie, complète, élimine le ou les intrus, raconte...; • utilise le vocabulaire approprié à la situation de communication (lieu, personnages, évènements...).
	C7	Présentation matérielle	<ul style="list-style-type: none"> • reproduit correctement les lettres minuscules étudiées (3^e année); • respecte les normes au niveau des lettres minuscules et majuscules rendant les phrases déchiffrables. • agence correctement les mots dans la phrase produite; • respecte les accords étudiés au programme; • écrit correctement les formes verbales; • utilise la ponctuation forte (?/). • respecte la correspondance phonie-graphie; • écrit correctement les mots de l'orthographe d'usage étudiés. • emploie correctement les substituts pour éviter les répétitions; • fait progresser les évènements dans son récit; • ne fait pas de contradiction. • utilise un vocabulaire riche; • emploie des comparaisons, des compléments de nom, des phrases complexes. • présente une copie propre, sans rature ni surcharge; • utilise une règle pour tirer les traits et tracer des flèches; • écrit parfaitement les majuscules.

2.2. Quels outils ? Comment les construire ?

2.2.1. Questionnaire écrit

Le questionnaire écrit est, sans doute, l'outil qui se prête le mieux à l'autoévaluation. La valeur d'un questionnaire écrit vient de la rapidité avec laquelle on teste ou s'autoteste.

Le corrigé du questionnaire doit être produit en même temps que le questionnaire en vue de permettre à l'enseignant de se rendre compte de la faisabilité de l'exercice et des difficultés auxquelles peuvent être confrontés les élèves. Les principes qui interviennent dans la construction d'un questionnaire écrit sont entre autres :

- ne pas évaluer à l'écrit une production orale, car le problème de la lecture vient interférer avec la question de la compréhension orale ;
- veiller à la cohérence des compétences visées ; par exemple, on demande d'écouter des sons, mais l'un des énoncés demande d'identifier une graphie ;
- veiller à ce que l'une des colonnes soit plus fournie que l'autre en items dans un questionnaire construit sur le principe de l'association afin de favoriser le choix et la décision en réduisant la place du hasard ;
- veiller à la clarté de la consigne : préciser par exemple le nombre de phrases à retenir, le mode de choix (souligner, cocher), le type de réarrangement à faire (lettres, chiffres, etc.), les étapes méthodologiques d'une leçon de lecture expressive.

2.2.2. Grille descriptive

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

Pour que cette grille soit utilisable, elle doit être gérable par l'élève ou le groupe d'élèves, c'est-à-dire que si les élèves ont participé à son élaboration, ils se seront appropriés en grande partie les critères retenus.

Voici un exemple de grille pour la démarche d'écriture.

Grille descriptive par autoévaluation de la démarche d'écriture par l'élève : oui +/- non

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

Grille élaborée par L. Bélair. Tirée du guide IFADEM-Bénin.

Voici un exemple de grille d'autoévaluation.

ÉVALUATION DE MON TRAVAIL

Unité n° Nom de l'activité :

Grille d'appréciation

J'ai participé au succès du groupe.	<input type="checkbox"/> Beaucoup	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Pas du tout
J'ai fait ma part du travail.	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
J'ai fait preuve d'esprit d'équipe.	<input type="checkbox"/> Beaucoup	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Pas du tout
J'ai félicité les autres de leur contribution.	<input type="checkbox"/> Beaucoup	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Pas du tout
J'ai écouté les autres.	<input type="checkbox"/> Beaucoup	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Pas du tout
J'ai aidé le groupe à se concentrer sur la tâche demandée	<input type="checkbox"/> Beaucoup	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Pas du tout
J'ai parlé français.	<input type="checkbox"/> Beaucoup	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Pas du tout
Commentaires généraux :			
À améliorer :			
.....			
.....			
Signature :		Date :/...../.....	

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

Elle est donc construite par et pour l'enseignant. Pour la construire, il est nécessaire d'avoir bien sérié les différentes composantes de l'objectif annoncé afin de vérifier qu'elles se retrouvent dans les différents critères de la grille. Le choix concernant l'importance à accorder aux différentes composantes aura évidemment une incidence sur l'interprétation des résultats.

Grille d'appréciation pour l'enseignant(e)

Activité : exposé oral

Noms : Prénoms :

Titre : Date :

La communication est :	La langue est :	L'utilisation des stratégies est :
<p>Excellente</p> <ul style="list-style-type: none"> • sujet présenté de façon claire et précise • informations suffisantes relatives au sujet • informations pertinentes choisies avec soin en fonction de l'intention de communication • organisation méthodique et créativité évidente 	<p>Excellente</p> <ul style="list-style-type: none"> • vocabulaire et structure de phrase convenables • intonation, prononciation et débit acceptables 	<p>Excellente</p> <ul style="list-style-type: none"> • exposé donné avec un souci évident d'intéresser l'auditoire • aides visuelles/auditives utilisées de qualité
<p>Bonne</p> <ul style="list-style-type: none"> • sujet présenté de façon claire • informations suffisantes relatives au sujet • informations le plus souvent pertinentes • organisation méthodique 	<p>Bonne</p> <ul style="list-style-type: none"> • vocabulaire et structure de phrase le plus souvent convenables • intonation, prononciation et débit le plus souvent acceptables 	<p>Bonne</p> <ul style="list-style-type: none"> • exposé donné avec un souci d'intéresser l'auditoire • aides visuelles/auditives le plus souvent bien conçues et utilisées
<p>Satisfaisante</p> <ul style="list-style-type: none"> • sujet présenté de façon assez claire • informations plus ou moins suffisantes • certain manque de pertinence des informations • organisation minimale 	<p>Satisfaisante</p> <ul style="list-style-type: none"> • vocabulaire et structure de phrase assez souvent convenables • intonation, prononciation et débit assez souvent acceptables 	<p>Satisfaisante</p> <ul style="list-style-type: none"> • exposé donné adéquatement avec un souci d'être compris • aides visuelles/auditives plus ou moins suffisantes
<p>Insatisfaisante</p> <ul style="list-style-type: none"> • sujet présenté de façon peu claire • informations insuffisantes • manque de pertinence des informations • organisation presque inexistante 	<p>Insatisfaisante</p> <ul style="list-style-type: none"> • erreurs fréquentes sur le plan de la langue • erreurs fréquentes sur le plan de la phonologie 	<p>Insatisfaisante</p> <ul style="list-style-type: none"> • peu de souci d'être compris par l'auditoire • aides presque inexistantes
<p>Commentaires de l'enseignant(e)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Commentaires de l'enseignant(e)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Commentaires de l'enseignant(e)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

SE FORMER
À L'ÉVALUATION

2.2.3. Entrevue

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

2.2.4. Portfolio

Le portfolio (que certains appellent aussi « dossier d'apprentissage ») est un ensemble de pièces choisies par l'élève, selon certains critères pour illustrer ses efforts, ses progrès ou ses capacités dans une ou plusieurs disciplines. Le portfolio doit inclure une trace de la réflexion de l'élève relative à sa construction. Il est aussi important de voir comment les pièces ont été choisies, pourquoi elles sont jugées les plus représentatives et comment elles pourraient être améliorées.

À cet effet, l'élève peut joindre à son portfolio une grande variété de productions (ou pièces) :

- liste de compétences visées ;
- dates et horaires de production ;
- fiches de lecture ;
- notes de l'élève avec son enseignant ;
- travaux jugés les meilleurs ou les plus difficiles ;
- travaux illustrant un rendement particulier ou un progrès ;
- des fiches d'autoévaluation ;
- des fiches de rétroaction constructive ;
- des textes intéressants que l'élève a étudiés.

Enfin, il faut noter que le portfolio est aussi un outil d'autoévaluation de l'élève. Il contient des pièces qui devront servir de témoins ou d'indicateurs de ce que l'élève a réalisé.

En éducation, il existe quatre types de portfolio ayant chacun ses caractéristiques et ses fonctionnalités :

- le portfolio d'apprentissage ;
- le portfolio de présentation ;
- le portfolio d'évaluation ;
- le portfolio de développement professionnel.

Tableau descriptif des différents portfolios

Type de portfolio	Description	But	Personnes concernées	Façon de faire
Dossier d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Collection de travaux de l'élève faisant foi de ses progrès pendant une période donnée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suivre le cheminement de l'élève. • Mieux comprendre le processus d'apprentissage. • Apprendre à l'élève à s'autoévaluer. • Aider l'élève à prendre conscience de son processus d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Élève • Enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir les productions à conserver. • Ajouter des commentaires et des réflexions. • Analyser la collection. • Reconnaître ses forces et les améliorations possibles.
Dossier de présentation	<ul style="list-style-type: none"> • Collection des meilleures productions d'un élève. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à l'élève à s'autoévaluer. • Aider l'élève à parler de ses apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> • Élève • Enseignant • Autres élèves • Employeur • Parents 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir les meilleures productions. • Ajouter des commentaires et réflexions. • Analyser la collection. • Présenter la collection.
Dossier d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Choix de productions accompagnées de commentaires. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignant • Élève • Conseillers pédagogiques • Inspecteurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir les productions. • Ajouter des commentaires ou réflexions. • Analyser la collection. • Interpréter et porter un jugement sur les pièces produites. • Communiquer le jugement.
Dossier de développement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Les ressources utilisées. • Le référentiel de compétences. • Le cheminement pour développer chaque compétence. • La pratique réflexive à adopter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suivre. • Faire preuve de la maîtrise ou non des compétences. • Savoir remettre en question ses propres pratiques (pratique réflexive), s'autoévaluer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignant • Conseillers pédagogiques • Inspecteurs 	<ul style="list-style-type: none"> • S'autoévaluer. • Porter un regard réflexif sur son cheminement professionnel • Nourrir son cheminement professionnel.

3. SAVOIR CONFRONTER LES JUGEMENTS VALEUR DES NOTES, DES APPRÉCIATIONS

Cette phase est primordiale en classe et durant tout l'apprentissage, mais elle est souvent aussi vécue dans une relation de tension entre enseignant et élèves, car leur réussite en dépend en grande partie. Quand les évaluations n'ont été élaborées que de manière sommatrice dans la modalité unique produite par l'enseignant.

Noter consiste généralement à faire correspondre un nombre (ou une lettre) aux résultats d'un travail. Ce nombre (ou cette lettre) appartient à une série qui constitue l'échelle de notation.

L'échelle la plus couramment utilisée par les enseignants de l'école primaire au Niger est formée par la série des 10 premiers nombres ou celle constituée par les cinq premières lettres de l'alphabet.

La note globale et l'appréciation doivent refléter, au mieux, non pas seulement le résultat obtenu, mais aussi la progression et la démarche qui l'ont permis. Ainsi, on voit combien une notation qui ne tient pas compte de ce principe est arbitraire et détachée de la vraie réalité de l'élève. La notation en dictée est exemplaire de cette problématique : les points enlevés pour une faute grammaticale ou lexicale amènent vite les élèves à obtenir un 0/20, même s'ils progressent nettement dans la réduction du nombre de fautes (par exemple, en passant de 10 à 5 fautes).

La portée émotionnelle des appréciations scolaires n'est pas à négliger. Les élèves sont des adolescents en pleine construction et souvent en pleine confusion. Une appréciation positive renforce une volonté de travailler, donne plus d'assurance, valorise l'élève. Une appréciation négative engendre une mésestime de soi, une blessure chez l'élève fragile, une dévalorisation qui déstabilise l'élève et lui donne une image négative de lui-même et de ses capacités.

Il est important d'observer le principe suivant : « **Attention aux effets pervers des calculs des moyennes** ».

L'échelle numérique

À une échelle numérique correspond approximativement une échelle de jugement d'appréciation comme le montre le tableau ci-dessous utilisé parfois dans le cycle élémentaire.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nul	Très mal	Mal	Très médiocre	Médiocre	Passable	Assez bien	Bien	Très bien	Excellent	Parfait

La consultation de ce tableau nous introduit déjà à la notion de subjectivité de la notation, puisque la différence entre *très bien* et *excellent* ou entre *mal* et *très médiocre* n'est certainement pas perçue de la même manière par les correcteurs.

L'échelle en lettres

A	Très satisfaisant
B	Satisfaisant
C	Moyen
D	Insuffisant
E	Très insuffisant

L'enseignant doit réfléchir sur sa propre échelle de notation en essayant de bien comprendre à quoi elle correspond. Il existe deux outils intéressants pour cette étape du jugement : l'échelle descriptive d'appréciation et les niveaux de réussite. Ces deux outils constituent une alternative intéressante à la note. Ils peuvent être aussi complémentaires et amener ainsi l'enseignant à conscientiser son système de notation.

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

Un travail d'équipe avec tes collègues est très approprié et efficace pour créer ce genre d'outil.

Il s'agit des périodes de concertation entre les enseignants : effets de rétroaction, c'est-à-dire, un *feed-back* sur ce qui a été observé. Il sera ensuite procédé au partage des tâches de régulation entre les enseignants, à la suite de l'observation d'un cours.

Il permet d'ailleurs de créer une banque d'échelles pour l'ensemble des collègues. Il faut dans ce cas prévoir la possibilité, dans un second temps, d'une collaboration avec les élèves (un ou plusieurs critères).

La construction de la grille doit être cohérente avec les objectifs définis dans la première phase de la réflexion sur l'évaluation.

4. SAVOIR DÉFINIR DES OBJECTIFS DE REMÉDIATION, DE NOUVEAUX OBJECTIFS

Cette dernière phase constitue finalement une sorte d'aboutissement de toute la démarche d'évaluation, elle ne peut donc être isolée, arbitraire. Ainsi, des mots que tu connais bien, parce qu'ils font partie de ta formation initiale, remédiation, renforcement, enrichissement, passage à une autre séquence, prennent leur véritable dimension dans la construction des apprentissages s'ils répondent à une démarche cohérente et consciente d'évaluation.

5. POUR RÉCAPITULER

Trop souvent on assimile erreur à bêtise ou faute. Ce dernier mot a une connotation morale. Les appréciations sur les cahiers traduisent la même chose.

Dans le même ordre d'idées, dans *Enseigner les mathématiques à l'école*, de Françoise Cerqueti-Aberkane (2001), Maria Montessori disait : « quoi que fassent à l'école les enseignants, les enfants ou tout autre personne, il y a toujours des erreurs » ; « une des plus grandes conquêtes de la liberté psychique est de se rendre compte que nous pouvons commettre une erreur et que nous pouvons reconnaître et contrôler l'erreur sans aucune aide ». L'erreur est nécessaire et permet de progresser. Elle devient positive si elle est utilisée positivement par le maître et par l'élève. L'erreur n'est pas une faute, comme le disait Anna Zofia Krygwska dans le même ouvrage : « L'erreur ne devrait donc pas être considérée comme un malheur, une catastrophe, ni pour celui qui apprend la mathématique, ni pour celui qui l'enseigne. Pourquoi donc dans la réalité scolaire, si souvent, c'est une catastrophe pour l'un que pour l'autre ? ».

Et on trouve sur les devoirs de mathématiques des appréciations portant un jugement sur l'élève ; par exemple : « idiot », « minable », « quelle horreur », « faute grave », etc. Stella Baruk, dans *Pédagogie pour demain. Didactique du 1^{er} degré*, explique cela par le sentiment d'impuissance qu'éprouvent les maîtres face à l'erreur. Or, ces appréciations peuvent perturber gravement l'élève et créer un rejet définitif des mathématiques pour lesquelles il n'est pas doué.

L'analyse de l'erreur faite par l'élève, avec l'aide du maître et de la classe va lui permettre de comprendre l'origine de son incompréhension et probablement l'aider à y remédier. Pour cela, il est important lors d'une mise en commun de partir des productions erronées des enfants (anonymes si possible) et d'y faire réfléchir les élèves, sans naturellement donner l'appréciation. Pour progresser, il est essentiel que les enfants rectifient seuls leurs erreurs et surtout les comprennent.

Activité 1. Évaluer la compréhension orale

Voici un exemple de texte-support et des questions qui y sont relatives pour évaluer la compréhension orale.

Lecture magistrale du texte suivie des questions de compréhension.

Texte : Domo

Domo est une veuve qui a trois enfants. Depuis la mort de son mari, elle vit d'un petit commerce de fruits. Tous les matins, elle se lève très tôt pour aller vendre ses fruits au marché Djamadjé de Niamey. Elle occupe une petite place située à quelques vingt mètres de l'entrée principale. La pauvre femme étale ses fruits sur une grande table délabrée. Elle vend toutes sortes de fruits : des oranges, des avocats, des ananas, des goyaves, des mangues, etc.

Tout près de Domo, d'autres femmes vendent des denrées alimentaires variées : des pommes de terre, des petits pois, des haricots verts, des tomates, etc. [...] Dans cette partie du marché, il y a toujours des querelles. Tout en vendant leurs produits, les femmes crient, font des commérages ; elles se battent même quelquefois. Malheur au client qui n'est pas averti ! Il risque d'attraper des tomates sur la figure. Domo ne se mêle jamais de ces disputes, elle reste toujours silencieuse, mais elle envie ces marchandes qui gagnent beaucoup plus qu'elle.

Ses revenus restent faibles malgré ses efforts. Cependant, elle ne se décourage pas. Le soir, elle rentre avec ses produits alimentaires de première nécessité qu'elle étale devant sa maison : du sel, de l'huile de palme, des oignons, des tomates, du poisson et du charbon. Ainsi, elle complète ses revenus et parvient à faire vivre ses enfants.

Extrait de *Pour apprendre le français*, 5^e année, Livre de l'élève, 2005, p. 7

Exemples de questions ouvertes

- Quel est le personnage principal du texte ?
- Où se passe l'histoire ?
- Que fait Domo ?
- Depuis quand Domo fait-elle cette activité ?
- As-tu aimé le personnage de Domo ?

Activité 2. Évaluer la compréhension écrite

Voici un texte-support et des questions qui y sont relatives pour évaluer la compréhension écrite.

Lis silencieusement le texte et réponds aux questions.

Texte : La SRO (solution de réhydratation orale)

Aïssa est inquiète : son petit frère Sandi est malade, il a la diarrhée et ses parents ne sont pas à la maison. Elle envoie sa petite sœur Maimouna chercher de l'aide chez les voisins. En attendant, Aïssa nettoie la natte et change son petit frère ; puis elle se lave soigneusement les mains à l'eau et au savon. Maimouna revient avec Amina, la voisine. Sa mère est absente, elle aussi, mais Amina est assez grande pour aider Aïssa. Sur la natte, le petit Sandi pleure ; il s'est à nouveau sali. Il faut le changer.

– Il a la diarrhée – dit Amina –. C'est grave pour un bébé. La semaine dernière, le maître nous a expliqué ce qu'il fallait faire en cas de diarrhée. Il faut d'abord empêcher le malade de se déshydrater.

– Qu'est-ce que ça veut dire ? – demandent Aïssa et Maimouna.

– Quand on se déshydrate, on perd une partie de l'eau nécessaire à l'organisme. Et c'est très dangereux. En cas de diarrhée, il faut donc donner au malade autant d'eau qu'il en perd. Une tasse d'eau salée et sucrée et chaque fois qu'il a une selle : c'est la boisson de santé.

– Tu sais comment la faire ?

– Lavons-nous d'abord les mains. Puis, mesurons un litre d'eau auquel il faut ajouter huit morceaux de sucre, une petite cuillerée de sel et le jus d'un demi-citron. Voilà, la boisson de santé est prête.

Exemples de questions

- De quoi parle-t-on dans le texte ?
- Quels sont les personnages du texte ?
- Que font-ils ?
- Comment s'y prend-elle pour aider son frère ?
- Pourquoi la diarrhée est-elle une maladie grave ?
- Comment soigne-t-on la diarrhée ?
- Comment prépare-t-on la « boisson de santé » ?

Activité 3. Évaluer la production écrite

Voici la consigne-support à partir de laquelle nous allons construire l'activité 3. En sept lignes, décris ton école et ses alentours à ton ami qui ne la connaît pas.

Activité 4. Évaluer la production orale

Voici un texte-support et des questions qui y sont relatives pour évaluer la production orale.

Lis silencieusement le texte et réponds à la consigne : « Entre la position du père et celle de Biba, laquelle choisis-tu ? Discutes-en ! ».

Texte : La cruauté du mariage forcé

Portée au dos d'une femme, la mariée pleure à chaude larme. Personne ne lui a encore révélé le nom de son mari. Biba se demande qui peut être cet homme.

Arrivé devant une concession où sont assis en groupe les amis du marié, le cortège ralentit sa marche. C'est la nouvelle maison de Biba où l'attend une foule gaie et insouciant. On l'installe dans sa chambre. Les accompagnatrices se retirent après avoir formulé des vœux de bonheur et des conseils de patience : « Sois soumise et docile. Ne fais rien sans l'accord de ton mari. Obéis ». Seule une vieille femme reste auprès d'elle. Elle lui apprend que son mari et un marabout qui a deux femmes et douze enfants.

Autant Biba est fine et belle, autant cet homme est vieux et laid. La jeune fille l'a souvent vu en compagnie de son père. Il lui donnait même quelques pièces d'argent. Biba n'avait jamais pensé qu'il deviendrait un jour son époux. « Je ne veux pas de ce vieil homme ! Je préfère me jeter dans un puits », et en sanglot. Ignorant ses pleurs et son malheur, les tantes de la mariée viennent le lendemain placer des meubles dans sa chambre et décorer les murs avec les tapis.

Biba profite de ce moment pour s'enfuir. Ce n'est que tard dans la journée qu'on la retrouve dans la brousse, morte de fatigue. Très en colère, son père se jette sur elle et la roue de coups. La pauvre fille hurle en même temps qu'elle se plaint : « je ne l'aime pas. Cet homme est vieux. Je préfère mourir ». Quant à sa mère, elle regagne sa chambre les larmes aux yeux pour ne pas assister à ce triste spectacle. La malheureuse Biba, étendue sur le sol, a le corps couvert de sang. La deuxième femme de son père prise de pitié, fait de l'eau chaude et la soigne. Elle lui masse le corps avec une pommade indigène à base de beurre de karité. Trois jours durant, souffrante, elle reste au lit. Le quatrième jour on la reconduit chez son mari.

Tiré du livret 2 : *Développer la compréhension et l'expression orales*, page 22.

CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

Autotest 1.

Les propositions justes :

- 1. Je me contente d'attribuer une note.
- 2. Je porte une appréciation sur la production de l'élève et je prends une décision.
- 3. Je relève seulement les fautes commises.
- 4. Je classe les élèves par ordre de mérite.
- 5. J'aide l'élève à se situer dans sa propre progression et à prendre des décisions.

Autotest 2.

L'évaluation diagnostique se fait...

- 1. en fin d'année.
- 2. pendant les apprentissages.
- 3. au début de tout apprentissage.

Autotest 3.

Toutes les réponses sont correctes, car il s'agit ici d'évaluer tes connaissances relatives aux différents acteurs de l'évaluation.

Autotest 4. Les outils d'évaluation

Pour nous les réponses sont à discuter avec ton tuteur, pour faire le point sur les pratiques de l'évaluation. Il s'agit de voir si l'enseignant n'a pratiqué aucune de ces évaluations, s'il les a toutes pratiquées ou s'il n'en a pratiqué qu'un seul type.

Séquence 2

**PROGRESSER
DANS LES
APPRENTISSAGES
EN GRANDS
GROUPE**

Les grands groupes sont une contrainte mais c'est un phénomène inéluctable entraînant l'anonymat, la passivité des élèves et la difficulté pour l'enseignant de mettre en œuvre et soutenir le travail individuel.

Mais bon nombre d'activités efficaces pour les petits groupes sont applicables dans les grands groupes (résolution de problèmes, étude de cas, emploi d'outils d'observation, séances de remue-méninges...).

À l'école primaire, le grand effectif est un handicap qu'il faut chercher à réduire. Cet handicap n'est cependant pas aussi important qu'on ne le pense généralement.

Un certain nombre de facteurs seraient de nature à atténuer les effets négatifs des grands effectifs :

- motivation de l'enseignant ;
- dynamisme dû aux interactions (dans certaines limites...);
- phénomènes de compensation pédagogique ou sociale (travaux à domicile, ou appui de la communauté locale par exemple)...

De manière absolue, on peut dire qu'il n'existe pas d'effectifs pléthoriques. L'effectif pléthorique est une notion qui dépend du contexte dans lequel l'enseignant se trouve. Il est la résultante de plusieurs paramètres :

- le rapport entre le nombre d'élèves d'une classe et le nombre d'enseignants qui gèrent cette classe ;
- le rapport entre le nombre d'élèves et le matériel (et équipements) disponible ;
- le rapport entre le nombre d'élèves et les compétences de l'enseignant.

L'origine des groupes pléthoriques est une relation entre trois facteurs :

- le nombre d'enseignants ;
- le nombre de salles de classe ;
- le temps d'apprentissage.

Néanmoins, le plus important est de réussir à optimiser le temps d'apprentissage de chaque élève en l'impliquant dans des activités individuelles et de petits groupes.

CONSTAT

OBJECTIFS

DIAGNOSTIC

MÉMENTO

BILAN

CORRIGÉS

- Exprimer l'expérience dans le domaine de la gestion des grands groupes.
- Appréhender les notions clés liées à la gestion des grands groupes dans un contexte d'enseignement/apprentissage.
- Proposer des pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la progression des apprentissages dans les classes à grands groupes.
- Enrichir les acquis en termes d'informations et de pratiques pédagogiques nécessaires pour assurer une gestion à la fois efficace et efficiente des grands groupes.

Pour atteindre les objectifs visés, les stratégies suivantes seront utilisées :

- brainstorming (remue-méninges) ;
- recherche documentaire ;
- travail coopératif.

Autotest 1. L'idée de grand groupe

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

On parle de grand groupe quand :

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

Autotest 2. Critère essentiel de répartition des élèves en sous-groupes dans une classe à grand groupe

Complète la phrase. Coche l'option qui te paraît juste.

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

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

Autotest 3. Sédentarité ou mobilité des élèves au sein des sous-groupes constitués

Coche l'énoncé qui te semble juste.

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

Autotest 4. La progression dans les apprentissages

Parmi les propositions suivantes, coche celle qui te paraît la plus juste.

- 1. Les petits groupes favorisent les apprentissages parce que chacun y travaille de manière individuelle.
- 2. La progression des élèves dans un groupe, quel qu'il soit, est liée à la richesse et à la variété des interactions entre les trois pôles que constituent les élèves, l'enseignant et les objets d'apprentissage.

- 3. Les petits groupes favorisent les apprentissages parce qu'ils permettent à chaque élève d'interagir sur ses pairs quel que soit l'effectif de la classe.
- 4. Pour progresser en grands groupes, il faut que les élèves travaillent de manière individuelle dans les sous-groupes.

Autotest 5. La notion de pédagogie différenciée

Complète la définition. Coche l'option qui te paraît juste.

La pédagogie différenciée, c'est...

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

Autotest 6. La gestion efficace du groupe-classe

Écris *oui* si la proposition te paraît juste et *non* quand elle te paraît fausse.

1. L'interaction au sein des groupes de travail constitue une perte de temps.
2. L'enseignement magistral dans une classe à effectif pléthorique permet de gagner du temps.
3. L'interaction au sein des groupes favorise plusieurs types d'apprentissages.
4. L'enseignement magistral permet un meilleur apprentissage.

À propos du diagnostic

Si tu as pu répondre à toutes ou à presque toutes les questions, c'est bien ; tu as déjà des acquis. La lecture de cette séquence te permettra de renforcer ce que tu connais déjà.

Si tu as eu beaucoup de difficultés à répondre aux questions, lis attentivement la séquence pour progresser.

Cette partie sera consacrée à l'examen des caractéristiques des grands groupes et à la découverte de leurs implications en matière d'enseignement/apprentissage.

Il ne s'agit pas ici de « légitimer » les grands groupes d'un point de vue institutionnel, mais plutôt d'explorer les ressources qui, dans un tel contexte, pourront permettre d'améliorer les conditions d'enseignement/apprentissage en situation de classe, l'efficacité des interventions pédagogiques et les performances des élèves. Il ne s'agit nullement de recettes à appliquer mécaniquement, mais de stratégies variées à adapter dans chaque classe en fonction des différentes situations rencontrées.

1. LA QUESTION DES GRANDS GROUPES EST ANCIENNE

La problématique des grands groupes est récurrente dans le système éducatif africain actuel, mais cela ne date pas d'aujourd'hui.

Enseigner à des grands groupes d'élèves entraîne des contraintes non négligeables qui peuvent, à première vue, limiter l'expression de la créativité pédagogique de l'enseignant. Devant une centaine d'élèves, la première réaction est souvent d'enseigner par des exposés magistraux. L'enseignant espère ainsi faciliter l'écoute des élèves et transmettre correctement sa matière. Dans un tel contexte, rares sont les élèves qui osent prendre la parole pour poser des questions, apporter un commentaire ou illustrer les propos de l'enseignant. Les élèves se retrouvent donc davantage dans un mode réceptif qu'actif et ils absorbent l'une après l'autre les notions enseignées et soigneusement « prédigérées ». Ceci a souvent pour effet qu'ils mobilisent particulièrement leurs efforts d'étude dans les jours qui précèdent les examens, non pas tellement pour intégrer et maîtriser les notions et les modèles, mais dans le but d'être capables de les reconnaître à travers les choix de réponses.

2. LES GRANDS GROUPES DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE NIGÉRIEN

Notons pour commencer qu'il n'existe pas de définition du « grand groupe » a priori, qui soit valable en tout temps et en tout lieu. Toute définition n'est valable que dans un espace défini et à un moment donné.

La première difficulté à laquelle on se heurte quand on tente de définir le grand groupe est de bien cerner les critères quantitatifs qui permettent de le déterminer même approximativement. D'où part le grand groupe et où s'arrête-t-il ? Il est évident qu'au-delà d'un certain seuil, l'interaction n'est plus possible entre les élèves et l'enseignant, dont le travail ne produit plus de résultats intéressants.

Selon la littérature spécialisée, le chiffre de 45 élèves est le plus souvent avancé pour marquer la limite supérieure d'une classe dite normale dans les pays en voie de développement. Mais elle ne dit pas par contre où s'arrête le grand groupe.

Selon le Décret 2000-457/MEN/DEP/DCSD du 8 décembre 2000, l'effectif normal d'une classe ne doit pas dépasser 60 élèves.

Si le critère quantitatif est le critère indispensable pour définir le grand groupe à l'école, il reste cependant non suffisant. Outre celui-ci, il importe de considérer d'autres variables telles que l'âge et le niveau des élèves, la matière enseignée, les conditions d'enseignement, l'aire géographique, etc.

Il s'agit de réussir à optimiser le temps d'apprentissage de chaque élève en l'impliquant dans des activités individuelles et de petits groupes.

Ces difficultés sont déjà ressenties par un enseignant devant une classe avec un nombre raisonnable d'élèves, puisqu'il n'a que 30 à 45 minutes pour leur enseigner une matière, mais cela est aggravé devant une classe pléthorique.

Cela est peut-être principalement dû :

- à l'exiguïté des salles de classe ;
- à la mauvaise disposition des bancs ;
- au manque de mobilier (les élèves doivent parfois s'asseoir par terre) ;
- au manque d'information et de formation continue sur la manière d'organiser le travail au sein d'un groupe-classe.

Cette séquence a pour objectif de proposer au maître des stratégies alternatives à l'enseignement frontal et au monologue professoral. Le fait de demander à l'enseignant d'organiser autrement ses activités ne signifie pas que l'on remette en question son rôle central dans sa classe ou ses bonnes relations avec ses élèves, mais nous voulons seulement l'encourager à faire de la classe un environnement plus ouvert. Il s'agit de :

- être un praticien réflexif capable d'analyser et de changer les manières de faire en classe, d'organiser le travail des élèves et de favoriser le travail en groupe et individuel ;
- de jouer en classe le rôle de coach, de référent, de médiateur, etc.

Le travail de groupe consiste à faire réaliser en petits groupes une tâche proposée par l'enseignant. L'organisation du travail en groupes ne concerne pas une seule discipline. La classe peut être organisée en groupes quand le maître voudra et tant qu'il pourra. Chaque activité (ou discipline) devra être traitée selon les démarches méthodologiques en fonction de chaque discipline.

Quelle que soit l'étape de la leçon, le travail en groupes comprend les étapes suivantes :

- constitution des groupes ;
- formulation de la tâche en termes d'objectifs ;

- travail en groupes proprement dit ;
- mise en commun ;
- remédiation.

Dans une conception intégratrice de la formation, le travail de groupe est le moment privilégié pour l'acquisition des concepts et des méthodes, car c'est le moment où, par les bienfaits des échanges menés, les élèves font évoluer progressivement leurs représentations sur les concepts clés. Le travail de groupe a un double objectif :

- l'objectif lié à la tâche proposée à l'aide d'une consigne ; il s'agit de l'objectif apparent ;
- l'objectif d'apprentissage prévu par l'enseignant à travers le travail de groupe : il s'agit de l'objectif réel, relatif à l'acquisition de la compétence par les élèves.

Il faut éviter la mise à l'écart de quelques élèves et la constitution de groupes fermés sur eux-mêmes qui risquent de se transformer en clans. Des rôles doivent être attribués à chacun des élèves du groupe : rapporteur, coordinateur, secrétaire, « gardien de l'orthographe ». Les rôles peuvent changer en milieu de séance ou d'une séance à l'autre.

L'enseignant donne des consignes claires de manière à ce que chaque élève ait une idée précise de la tâche qu'il aura à faire. Il n'oublie pas de préciser le temps dont vont disposer les élèves pour réaliser cette tâche.

Enfin, il faut noter que le travail de groupe met en activité les élèves et leur permet de travailler sur leurs représentations et de mobiliser leurs savoirs pour améliorer leurs compétences. Il développe ou renforce un certain nombre de qualités morales et sociales chez l'élève : tolérance, honnêteté, sens de l'appartenance au groupe, de la solidarité et de l'entraide, gestion des pairs quand on est modérateur. Il responsabilise les élèves. Il permet à l'enseignant d'établir une relation plus personnelle.

3. LES CONTRAINTES ET LES ATOUTS DU GRAND GROUPE

Posons-nous la question de savoir quelles sont les caractéristiques du grand groupe en termes didactiques c'est-à-dire dans la progression des apprentissages, l'articulation des compétences (oral / écrit) et l'évaluation ainsi qu'en termes pédagogiques, c'est-à-dire dans la gestion des relations : enseignant → élèves, élèves → élèves et élèves → enseignant.

3.1. Les difficultés liées aux grands groupes

Les principales difficultés rencontrées par l'enseignant dans la gestion des grands groupes peuvent être regroupées autour de quatre grands axes.

3.1.1. L'inadaptation des programmes

Le problème, déjà complexe dans une classe à effectif réduit ou à groupe « normal » et où on trouve forcément de grandes disparités entre élèves, est augmenté par la problématique du grand groupe. Ce constat d'hétérogénéité dans la classe doit amener les enseignants à évaluer, non pas seulement les niveaux de performance de leurs élèves, mais aussi les besoins de ceux-ci pour progresser, même dans des classes non pléthoriques.

L'enseignant qui n'est pas bien averti ne suit souvent que le rythme des plus forts. Cela pénalise et décourage les moins forts. La solution qui consiste à gérer la classe uniquement au niveau spatial ou pédagogique (on fait des groupes de niveau et/ou des groupes mixtes) n'est pas suffisante. Dans la pratique, il est nécessaire de constituer des groupes de besoin, c'est-à-dire qui tiennent compte des niveaux de maîtrise, des performances des élèves et des difficultés qu'ils rencontrent pour le faire. Il faut donc intervenir au niveau didactique en introduisant des tâches, des activités et des stratégies. Cette précaution engendrera, à coup sûr, des progressions significatives.

3.1.2. La différenciation pédagogique

Cette difficulté pédagogique repose sur une idée didactique forte : chacun doit pouvoir s'impliquer dans les activités de la classe pour progresser et la taille du groupe ne doit pas représenter un obstacle. Dans ce cas, on comprend que le grand groupe ne doit pas amener l'enseignant, par fatalité, à adopter une position « magistrale » ou frontale avec ses élèves. Or, c'est précisément ce qu'on observe dans la pratique, car plus le groupe est important, plus la relation pédagogique est frontale, créant ainsi un obstacle à l'implication de tous les élèves.

3.1.3. La difficulté à évaluer le parcours de chaque élève.

Cette difficulté n'est pas forcément liée au grand groupe, mais elle est révélée fortement par le grand groupe, car la tendance est de restreindre pratiquement toutes les dimensions de l'évaluation à la seule évaluation sommative si l'enseignant s'inscrit dans l'approche par objectifs ou certificative s'il s'inscrit dans l'approche par compétences. Or, le grand groupe doit pousser une position didactique et pédagogique cohérente.

La pédagogie différenciée vient de la nécessité de trouver des solutions à l'hétérogénéité et de voir comment, en différenciant la pédagogie, on peut amener tous les élèves à réussir.

Il existe plusieurs manières de différencier la pédagogie :

- par les contenus de l'apprentissage : en dosant les contenus et les tâches par rapport aux capacités des élèves ;
- par les situations d'apprentissage : en proposant des situations diversifiées selon les capacités des élèves ;
- par les méthodes d'enseignement : en variant et en adaptant les stratégies, le rythme des apprentissages, le temps donné.

3.1.4. L'impossibilité d'apprécier les productions des élèves

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

3.2. Les atouts didactiques et pédagogiques des grands groupes

3.2.1. Les interactions entre les élèves

Cette grande diversité des expériences vécues par les uns et les autres, des manières de faire et d'apprendre, la richesse culturelle et linguistique... constitue un atout essentiel pour induire des interactions entre élèves. La manière d'en tirer parti dans le regroupement des élèves et dans la variation des styles d'intervention pédagogique doit correspondre à des choix conscients de la part des enseignants. Donc, plus le groupe est divers, plus sa mobilité interne doit être forte pour en valoriser tout le potentiel disponible. Évidemment, la mobilité doit répondre à des critères didactiques (des objectifs précis) et/ou des critères pédagogiques (la gestion des relations dans la classe). Par ailleurs, une activité comme celle consacrée aux remue-méninges, qui consiste, à partir d'un thème et d'un mot-clé, à laisser surgir ce qui vient à l'idée des élèves et ensuite d'en faire le tri, permet de fonctionner en grand groupe et d'exprimer toute la richesse du groupe.

3.2.2. Le potentiel pédagogique

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

3.2.3. L'apprentissage de l'autonomie et de la démocratie

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

3.2.4. La mise en confiance des élèves

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

4. LES CHOIX DIDACTIQUES DE LA PÉDAGOGIE DES GRANDS GROUPES

Tous les auteurs des différents textes consacrés à ce sujet mettent en exergue l'importance de la formation et des capacités de toutes les catégories d'acteurs de l'enseignement (inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école et enseignants) pour répondre aux diverses exigences et contraintes qui sont renforcées par le phénomène de grand groupe. C'est pourquoi il est important d'insister sur le fait que c'est bien la gestion didactique (les choix théoriques et méthodologiques, ainsi que les pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe) qui doit permettre une meilleure pédagogie des grands groupes (leur application concrète dans la classe).

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

Cet exemple ci-dessous te fournit des pistes pour répondre de manière efficace dans cette situation pédagogique. Ce n'est, évidemment, qu'un exemple. À toi de te montrer créatif et cohérent dans tes choix, pour en construire d'autres.

Objectifs :

- repérer le style direct et le style indirect, leur emploi, leur valeur ;
- s'exercer au passage de l'un à l'autre.

Énoncé et déroulement de l'activité :

1. observer les deux textes de base et les comparer sur la forme des styles (direct et indirect) ;
2. systématiser les règles de fonctionnement et le sens des styles ;
3. mener des activités de réinvestissement dans chaque style, puis dans le passage d'un style à un autre.

Textes supports :

Un dialogue entre deux frères de l'Arewa :

1. *En style direct*
 - Bonjour, Sandi. Comment vas-tu ?
 - Bonjour, Bori, très bien, merci. Et toi ?
 - Très bien. Figure-toi que je viens de trouver un nouvel emploi qui me plaît beaucoup.

- Quel emploi ?
- Je vends des téléphones portables, dans la nouvelle boutique qui a ouvert la semaine dernière à côté du cinéma Kabrin Kabran.

2. *En style indirect*

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

Bori lui demande : « Quel est ce nouvel emploi ? ».

Sandi répond à Bori qu'il vend des téléphones portables dans le nouveau magasin qui a ouvert la semaine précédente à côté du cinéma Kabrin Kabran.

1. Phase préparatoire : les remue-méninges

Objectifs :

Constituer un répertoire de savoirs et de savoir-faire à partir du vécu des élèves.

Déroulement :

- a. Mener l'activité en grand groupe avant toute lecture des textes.

Diviser le tableau en deux parties et écrire, en vrac au tableau, tout ce que disent les élèves et qui peut avoir un rapport avec les styles direct et indirect (ex. : *que*, les guillemets, *je*, *Il*, etc.).

Consigne : Quand quelqu'un raconte/rapporte les paroles de quelqu'un d'autre, comment il fait ? Essaie d'utiliser des exemples si c'est trop difficile.

- b. Trier des idées.

Avec l'aide des élèves, effacer du tableau ce qui ne concerne pas directement le thème en étude. Cette première phase doit permettre aux élèves de s'exprimer librement.

Pendant que les élèves s'expriment, l'enseignant :

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

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

c. Première constitution des groupes pour la phase d'observation (compréhension globale).

Pour ce faire, l'enseignant :

- forme des groupes fondés sur l'entraide, puis passe à la phase d'observation ;
- lit les deux textes à haute voix, puis pose des questions de compréhension globale à ses élèves.

Cette activité vise à permettre à l'élève d' :

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

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

- Bori rencontre un ami. Comment s'appelle-t-il ?
- Où le rencontre-t-il ?
- Pourquoi Sandi est-il très content ?
- Quel est le nouveau travail que Sandi a trouvé ? Où se travaille-t-il ?
- Est-ce que les deux textes parlent de la même chose ?
- Est-ce qu'ils le disent de la même manière ?

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

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

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

Au cours du déroulement de cette activité, l'enseignant se rend successivement auprès des différents sous-groupes pour voir comment ils s'organisent. Ce faisant, il peut déjà repérer les élèves en difficulté et ceux qui progressent très vite (il est nécessaire pour l'enseignant d'avoir un carnet pour prendre des notes),

Si nécessaire, il lit une nouvelle fois les textes et répète les questions.

Si le besoin se fait sentir, il peut déjà opérer des ajustements dans les sous-groupes et faire circuler certains élèves.

Quand le temps imparti au travail des sous-groupes est terminé, l'enseignant passe à la validation des réponses.

2. Phase d'appropriation du tableau

Objectif :

Exprimer sa compréhension globale des deux textes en présence.

Déroulement :

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

Consigne :

Vous vous souvenez de la question que j'ai posée au début de l'activité ? (L'enseignant la rappelle aux élèves.) Maintenant, les deux textes sont écrits au tableau. En équipe, vous allez essayer de comprendre le rapport entre ce que vous avez dit et les textes écrits au tableau.

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

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

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

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

3. Phase de compréhension détaillée, règles de fonctionnement du groupe et grille autoévaluative

Objectifs :

- Établir le contrat de groupe.

- Co-construire les savoir-faire grammaticaux ciblés.

Déroulement :

Pour encadrer efficacement le déroulement de cette activité, l'enseignant est invité à lire une fois de plus les deux textes écrits au tableau, puis à poser les séries de questions suivantes :

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

Consigne : Vous êtes invités à chercher d'abord individuellement les réponses aux différentes questions, et ensuite à mettre en commun vos réponses personnelles.

NB : Les groupes sont les mêmes que pour l'exercice précédent, mais l'enseignant a peut-être déjà effectué la permutation de quelques élèves entre des groupes.

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

Une grille autoévaluative est nécessaire ici pour que chaque élève puisse se situer, mais sa préparation et sa gestion sont très lourdes dans une classe à effectif pléthorique. Il faut donc inciter les élèves, dans le contrat de groupe, à relever les difficultés qu'ils ont rencontrées (par exemple, en les aidant à construire une grille avec le nom des élèves et le numéro des questions et à droite *sait, ne sait pas, a réussi, n'a pas réussi...*

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

À ce stade, chaque groupe fait le point sur :

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

Ce bilan va permettre à l'enseignant :

- de constituer, au regard des résultats obtenus, des groupes de besoins pour remédier à ce qui n'a pas été réussi ;
- de faire travailler les groupes sur l'élaboration ou l'amélioration et la mise en œuvre d'une grille de fonctionnement qui leur servira de document de référence. Cette grille peut prendre la forme d'un contrat dans les différents groupes et va faciliter le travail de ceux-ci.

4. Phase de systématisation grammaticale

Objectifs :

S'approprier les fonctionnements des deux styles et leurs valeurs respectives.

Déroulement :

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

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

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

Il est nécessaire que l'enseignant récrive au tableau avant le démarrage des activités pédagogiques les deux textes en utilisant deux couleurs pour les séparer nettement.

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

5. Phase de réinvestissement dirigé

Objectifs :

S'approprier les styles et leurs valeurs respectives par la transformation de texte.

Déroulement :

Voici le nouveau texte support qui doit inciter les élèves à réinvestir leurs acquis.

Il est écrit au tableau et tu le lis, puis tu vérifies rapidement sa compréhension auprès des élèves par un questionnement.

La mère de Gnili lit à son mari la lettre qu'elle a reçue de leur fille qui étudie l'agronomie à Maradi :

– Gnili nous a envoyé une lettre ; je te la lis :

« Chers parents,

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

Je compte passer les vacances avec vous à Saga. Est-ce que je peux venir avec une amie ?

Elle s'appelle Goudou, elle fait ses études dans la même faculté que moi et aimerait bien connaître Saga et ses environs. Je me propose aussi de lui faire visiter le Musée national Boubou Hama de Niamey. Elle restera quinze jours environ. Chers parents, j'ai hâte de vous voir. Je vous embrasse fort.

Gnili ».

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

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

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

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

6. Phase de réinvestissement

Objectif :

Utiliser l'un ou l'autre style pour rapporter un entretien.

C'est la dernière phase de la séquence. En fonction des parcours organisés jusque-là par l'enseignant, tous les sous-groupes y arrivent au même moment ou à des moments différents. L'avantage de cette séquence sur les styles, c'est que le passage d'un style à un autre permet de mettre en place de nombreux exercices variés et plus ou moins difficiles qui s'adaptent donc à la diversité des acquisitions chez des élèves d'une classe. Tu peux donner à tes élèves cet exemple comme exercice : « Tu as échangé avec un agent de santé de ton quartier sur les bienfaits de la vaccination. Rappelle par écrit l'essentiel de votre entretien en choisissant le style direct ou le style indirect ».

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

4.1. Collaboration, projet, différenciation des parcours

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

- l'enseignant et ses élèves ;
- les élèves et leur enseignant ;
- chaque élève et les autres élèves (ses pairs).

Ces trois dimensions sont nécessaires, voire indispensables. La scission du grand groupe en sous-groupes fonctionnels est donc idéale pour favoriser ce processus d'apprentissage collaboratif. La collaboration précise ce qu'est concrètement la co-construction des connaissances, ce qui signifie que le travail s'élabore en commun.

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

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

Pour que cette collaboration prenne pleinement tout son sens, il est important de préciser qu'elle doit viser des objectifs précis et clairement définis, et que sa mise en œuvre doit accorder au déroulement de chacune des trois étapes le temps requis pour un travail effectif et fructueux.

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

Les groupes de niveaux ont tendance à être fixes et fonctionnent dans toutes les activités, alors que les groupes de besoin peuvent être ponctuels et ils sont très souples et mobiles, comme les besoins des élèves.

Au Niger, la rigidité des programmes officiels impose généralement des délais à respecter. Cet état de choses ne permet pas à l'enseignant de mettre en œuvre une véritable pédagogie différenciée, alors que cette formule pédagogique est très bien adaptée au grand groupe et est de nature à faciliter l'organisation et le déroulement d'un grand nombre d'activités dans ces programmes.

4.2. Gestion de la progression dans les grands groupes

La progression dans les grands groupes doit reposer sur le même principe que dans les autres types de groupe : sur l'idée que la construction des connaissances s'opère toujours à partir du déjà connu vers l'inconnu (l'objet d'apprentissage) et, autant que faire se peut, du simple au complexe et du particulier au général.

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

- de bien préparer ses activités de classe en les articulant correctement les unes aux autres ;
- d'organiser régulièrement des évaluations diagnostiques, des rappels systématiques, des évaluations de régulation des apprentissages et des bilans périodiques.

L'évaluation diagnostique permet de repérer des erreurs en début de séquence, mais l'évaluation formative/évaluation de régulation est aussi bien adaptée, puisqu'elle met les élèves en situation dynamique et révèle ainsi leurs acquis et leurs difficultés en cours d'apprentissage. L'enseignement est ainsi régulièrement réajusté aux besoins des élèves qui se différencient dans leurs parcours.

5. SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE, QUELLES CONSÉQUENCES DOIT-ON TIRER DE LA GESTION DU GRAND GROUPE ?

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

L'enseignement qui vise la progression de tous les élèves repose sur des objectifs communs qui permettent la mise en place de parcours différenciés. Dans le style d'intervention pédagogique qu'on appelle communément l'enseignement frontal, l'enseignant est constamment face à ses élèves.

Ce mode de fonctionnement du groupe-classe est peu propice à la dynamique des progressions différenciées. En effet, il ne s'agit pas seulement d'une gestion de l'espace de la classe.

La collaboration qui permet la mise en place de situations d'apprentissage s'oppose ici à l'enseignement frontal. Cela nous oblige à réfléchir sur la constitution des groupes de travail. Certaines activités peuvent cependant être menées avec le groupe-classe en entier par la technique du *remue-méninges* ou *brainstorming*, par exemple.

5.2. Comment constituer les groupes ?

Nous avons emprunté, en l'adaptant au contexte nigérien, le passage qui suit au module de formation des encadreurs des ENI en psychopédagogie selon l'APC de juin 2009¹.

L'enseignant présente oralement la consigne qu'il a rédigée au préalable par écrit (feuille photocopiée, tableau, affiche, transparent, écran Powerpoint) et qui comporte :

- la tâche à exécuter ;
- la durée de l'activité ;
- la dimension des groupes, les regroupements éventuels après un certain temps, les supports et ressources mis à disposition ou à mobiliser pour le travail ;
- la production attendue et le moyen de la communiquer : sur affiche, sur transparent, etc.

Lors de la mise en groupe, l'enseignant évite les pertes de temps. Cette répartition peut se faire selon plusieurs modalités.

- L'enseignant peut diviser lui-même le groupe en fonction de la place que les participants occupent : les trois côtés d'un U, les deux personnes sur un banc avec les deux du banc de derrière, une rangée de chaises, les quatre coins du local, etc.
- Il peut aussi laisser les regroupements se faire spontanément. Il faut alors désigner une personne autour de laquelle le regroupement pourra se faire dans un lieu connu de tous.
- Il peut aussi diviser le groupe en fonction de critères prédéfinis à l'avance, sur la base d'une liste de participants, en fonction de leur provenance, de leur niveau hiérarchique.

Il s'agit d'abord de rechercher l'hétérogénéité des groupes, à moins que certaines dispositions n'imposent un découpage homogène. Pendant le travail en groupe, l'enseignant accompagne la réalisation de la tâche dans chaque groupe et joue un rôle d'animateur. Il doit être attentif à ce qui se passe dans les groupes et vérifier qu'ils ont bien compris la consigne de travail.

Il a à observer la dynamique de groupe au sein de chacun de ceux-ci et à apporter les ajustements nécessaires.

1. Nous remercions les rédacteurs de ce module pour la contribution apportée à ce livret.

Lorsque, au terme d'un travail de groupe, des productions sont mises en commun, l'enseignant doit veiller à ce qu'elles soient présentées sous forme d'affiches, de transparents ou d'écrans Powerpoint. Il ne s'agit surtout pas de faire un compte rendu fidèle de tout ce qui s'est dit dans le groupe, mais de faire circuler l'essentiel des informations utiles pour relancer la dynamique.

Au terme de la présentation, l'enseignant fait intervenir les autres membres pour donner les clarifications en veillant à faire éviter les redites avant d'entamer le débat en limitant le temps de discussion

Le rôle de l'enseignant lors d'une mise en commun consiste à rassurer (c'est lui l'expert, et on attend de lui qu'il se prononce, non qu'il accepte tout), mais il doit aussi valoriser les productions des participants pour faire bénéficier le groupe des bienfaits du travail de groupe. Exploiter le plus possible les résultats des participants, même de façon partielle.

- Ne pas laisser une question en suspens ou alors dire pourquoi.
- S'abstenir de montrer aux participants que l'on détient à l'avance la seule bonne réponse.
- Mettre dans un coin du tableau une idée mentionnée par plusieurs personnes, sur laquelle il reviendra par la suite.
- Réagir aux productions des participants, non pour sanctionner, mais pour faire progresser le groupe.
- Et apporter ce qui n'a pas été produit par les participants eux-mêmes.

L'enseignant doit valoriser les productions, mais également porter sur elles un regard critique. Le véritable respect des productions est celui qui consiste à « entrer » dans ces productions, en vue de les faire évoluer. Voici une méthodologie qui peut servir de point de repère en ce sens. S'il s'agit de « faits » (des réponses par exemple), l'enseignant corrige en validant ce qui est exact ou en rectifiant ce qui n'est pas exact, ou encore en complétant ce qui n'est pas complet, en précisant son cadre de référence. S'il s'agit de « représentations » (des difficultés, des suggestions...), l'enseignant synthétise en respectant les étapes suivantes :

- il part de toute façon de ce qui est produit par les participants, c'est-à-dire qu'il évite de donner sa propre vision des choses ;
- il examine si les apports sont pertinents, c'est-à-dire, s'ils sont en relation avec ce qui est demandé ;
- il identifie les points d'accord, les points de convergence (les pointer par un petit signe de couleur sur les transparents produits par les groupes) ;
- il identifie d'éventuels points de désaccord (également les pointer par écrit) ;
- pour le reste, il refait une lecture des productions en prenant un fil conducteur (des types d'actions, des acteurs, des niveaux d'intervention, des disciplines...);
- alors, il propose un complément personnel, en cherchant à proposer un « plus » (c'est ce que l'on attend de lui comme expert) ;
- et pour terminer, il fait ou fait faire la synthèse



1. Fais la liste de tes acquis en termes de...

a. savoirs :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

b. savoir-faire :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

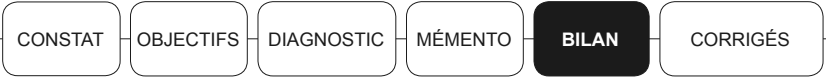
2. Explique le mode de construction de ces acquis (à partir des documents IFADEM ou autre, avec l'aide de ton tuteur, avec l'aide d'un collègue, au cours des CAPED, avec l'aide d'un groupe de travail...).

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Comment penses-tu réinvestir ces acquis ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

PROGRESSER DANS LES APPRENTISSAGES
EN GRANDS GROUPES



4. Quelles difficultés as-tu rencontrées ?

.....
.....
.....
.....
.....

5. Quelles difficultés as-tu pu surmonter ?

.....
.....
.....
.....
.....

6. Comment as-tu pu les surmonter ?

.....
.....
.....
.....
.....

7. Quelles difficultés n'as-tu pas réussi à surmonter jusqu'à présent ?

.....
.....
.....
.....
.....

8. Énumère les causes de cet état de choses.

.....
.....
.....
.....
.....

CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

Autotest 1.

3. l'effectif des élèves, dans une classe, dépasse 60.
4. un groupe de 50 élèves occupe une salle prévue pour 30 élèves.

Autotest 2.

3. procéder à une évaluation diagnostique avant de répartir les élèves en sous-groupes selon les objectifs qu'on s'est fixés.

Autotest 3

2. Les sous-groupes constitués sont renouvelés en fonction des activités et de leur durée d'existence.

Autotest 4

2. La progression des élèves dans un groupe, quel qu'il soit, est liée à la richesse et à la variété des interactions entre les trois pôles que constituent les élèves, l'enseignant et les objets d'apprentissage.

Autotest 5

2. une approche particulière de l'enseignement qui s'adresse à tout type de classes et d'élèves.

Autotest 6

1. ▶ non; 2. ▶ non; 3. ▶ oui; 4. ▶ non.

BILAN GÉNÉRAL

Ce livret s'est fixé comme objectifs de t'offrir des occasions pertinentes pour :

- découvrir la démarche d'évaluation ainsi que des techniques et des outils y afférents ;
- t'approprier les instruments de mesure et des techniques d'évaluation des acquis des élèves ;
- t'exercer à la construction d'instruments de mesure ;
- faire le point sur la pédagogie des grands groupes ;
- t'initier à des techniques d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la progression des élèves dans un contexte de classe à grands groupes.

À propos de ce module, tu peux dire...

- concernant l'évaluation ;
 - Je peux facilement comprendre la méthodologie de l'évaluation.
 - J'ai encore quelques difficultés à comprendre la méthodologie de l'évaluation.
 - Je n'arrive ni à comprendre ni à expliquer la méthodologie de l'évaluation.
 - J'ai bien compris l'intérêt des trois types et modalités de l'évaluation.
 - J'ai compris en partie l'intérêt des trois types et modalités de l'évaluation.
 - Je n'ai pas du tout compris l'intérêt des trois types et modalités de l'évaluation.
 - Je peux facilement concevoir des outils d'évaluation adaptés aux activités.
 - Avec quelques difficultés, j'arrive à concevoir des outils d'évaluation adaptés aux activités.
 - Je n'arrive pas du tout à concevoir des outils d'évaluation adaptés aux activités.
- concernant les grands groupes :
 - Je comprends l'importance de la démarche didactique dans les grands groupes.
 - J'ai encore des difficultés à bien comprendre l'importance de la démarche didactique dans les grands groupes.
 - Je n'arrive pas du tout à comprendre l'importance de la démarche didactique dans les grands groupes.



Cette autoévaluation est à partager avec ton tuteur.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL, L., « Évaluation des apprentissages », in A. van Zanten (ed.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, PUF, 2088, pp. 311-314.
- ALTET, M., *L'évaluation des compétences professionnelles des enseignants : place de la fonction d'orientation*, PPT, Formation du pool des Experts nationaux, Niamey, 2010.
- CERQUETTI-ABERKANE, F., *Enseigner les mathématiques à l'école*, Paris, Hachette, 2001.
- CUQ, J. P., dir., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.
- DE KETELE, J.-M., *L'évaluation : Cadrage général et trois cadrages spécifiques*, PPT, Formation du pool des Experts nationaux, Niamey, 2010.
- DE KETELE, J.-M. et GERARD, F.-M., « La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 28, n° 3, 2005, pp. 1-26.
- IFADEM-RDC, *Organiser le travail en classe : les séquences, les interactions, la gestion des grands groupes*, Livret 4 de l'enseignement, première édition, 2012-2013.

