



ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

Pour une formation intellectuelle des apprenants : quelle place pour l'apprentissage de la réflexivité et pour la formation à l'évaluation formative ?

Nabil Hammoudi

Laboratoire Liped, Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie

hammoudinabil2017@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1003-1241>

Nawal Boudechiche

Université Chadli Bendjedid. El-Tarf. Liped UBMA, Algérie

boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz/

<https://orcid.org/0000-0003-2700-7432>

Reçu le 11-09-2021 / Évalué le 15-01-2022 / Accepté le 30-04-2022

Résumé

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au lycée participe à la formation intellectuelle des apprenants tendant à faire d'eux des citoyens responsables, ayant une capacité de raisonnement et un esprit critique. Cependant, comme le montre la littérature scientifique, ce type de formation ne pourrait devenir opérationnel en classe de langue et atteindre ses objectifs que si l'on pense à la formation des formateurs, notamment celle ayant trait à l'apprentissage de la réflexivité auquel la formation à l'évaluation formative contribue grandement.

Mots-clés : réflexivité, évaluation formative, évaluation mutuelle, responsabilité, métacognition

من أجل تكوين فكري للمتعلمين: ما مكانة تعلم التفكير و التكوين في التقييم التكويني

ملخص

يساهم تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدرسة الثانوية في التكوين الفكري للمتعلمين الذي يهدف إلى جعلهم مواطنين مسؤولين ، لديهم القدرة على التفكير المنطقي والعقل النقدي. ومع ذلك، كما تظهر المؤلفات العلمية، فإن هذا النوع من التكوين لا يمكن أن يصبح عملياً في فصل اللغة ويحقق أهدافه إلا إذا فكرنا في تكوين المكونين، لاسيما ذاك المتعلق بتعليم التفكير الذي يساعد فيه التكوين في التقييم التكويني بشكل كبير.

الكلمات المفتاحية: التفكير، التقييم التكويني، التقييم المتبادل، المسؤولية، ما وراء المعرفة

**For an intellectual training of learners: what role for the learning of reflexivity
and training at the formative assesement**

Abstract

The teaching and learning of French as a foreign language in high school participates in the intellectual training of learners tending to make them responsible citizens,

with a capacity for reasoning and a critical mind. However, as the scientific literature shows, this type of training could only become operational in a language classroom and achieve its objectives if we think about the training of trainers, particularly that relating to the learning of reflexivity to which the formative assessment training contributes greatly.

Keywords: reflexivity, formation assesement, mutualassesement, metacognition, responsibility

Introduction¹

L'efficacité et la réussite de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Algérie, et partout ailleurs, ne dépendent pas seulement de la conception et de l'introduction à l'école d'une pédagogie qui soit en phase avec les nouvelles recherches en didactique, quand bien même elle serait meilleure et ses objectifs plus réalistes et prometteurs. L'efficacité et la réussite de l'enseignement-apprentissage du français dépendent surtout de la manière dont la pédagogie sera réfléchie et appliquée par les enseignants, ces acteurs longtemps oubliés sous l'influence d'une littérature scientifique fascinée par le positivisme expérimental en psychologie et préoccupée par sa scientificité (Van Der Maren, 2004). C'est cette pédagogie qui mettra l'accent sur les objectifs que la formation poursuit ainsi que sur la place prépondérante qu'elle accorde aux apprenants et sur les missions que devra assumer dès lors l'enseignant. En effet, parler de la formation intellectuelle des apprenants, à laquelle cet enseignement-apprentissage contribue, ne saurait garantir la mise en œuvre réelle et l'efficacité de cette formation en classe de français langue étrangère, au lycée. Cela nous amène à poser les questions suivantes : comment la formation intellectuelle des apprenants devient-elle opérationnelle en classe de français langue étrangère au lycée ? Et comment peut-elle atteindre ses objectifs ? La littérature que nous avons consultée, nous a permis d'appréhender ces questions sous l'angle de la formation des formateurs. En fait, de nombreux auteurs qui s'intéressent à ce domaine, et qui ont inscrit leurs recherches dans le paradigme du praticien réflexif, insistent sur la nécessité de développer, chez les enseignants, des compétences réflexives et évaluatives. L'objectif de proposer une formation à caractère réflexif est de susciter, auprès de ces derniers, la capacité d'interroger l'utilité et la pertinence de leur pratique, eu égard au contexte dans lequel ils exercent leur métier. Cette capacité contribuera à les doter d'attitudes et de moyens leur permettant d'aider leurs apprenants à progresser dans leur apprentissage, et l'atteinte des objectifs que l'on a fixés pour eux. D'autres établissent un rapport, en évoquant le principe de l'homothétie ou de l'isomorphisme (Goffin, Fagnant, 2017), entre la manière dont les enseignants sont formés et ce que ces

derniers sont censés mettre en œuvre en classe auprès de leurs apprenants comme pratiques, ou encore entre les objectifs de la formation et ceux de l'enseignement. C'est ce qui nous a conduits à poser les questions spécifiques suivantes : comment l'apprentissage de la réflexivité, dans la formation à l'enseignement, permet-il de rendre opérationnelle la formation intellectuelle des apprenants en classe de français langue étrangère au lycée ? Comment cet apprentissage de la réflexivité rend-il possible l'atteinte des objectifs de la formation ? Comment la formation des enseignants à l'évaluation formative contribue-t-elle à l'apprentissage de la réflexivité ?

Pour répondre à ces questions, nous essayons de documenter le rapport entre, d'une part, l'apprentissage de la réflexivité en formation à l'enseignement et la formation à l'évaluation formative, et, d'autre part, la mise en œuvre de la formation intellectuelle en classe de français langue étrangère au lycée, en vue de comprendre la manière dont celle-ci y devient opérationnelle et atteint ses objectifs: le développement de capacité de raisonnement et d'esprit critique chez les lycées, nécessaire à leur responsabilisation, d'abord à l'école et en société ensuite. Ce qui pourrait contribuer à produire des connaissances et des savoirs théoriques contextualisés sur l'enseignement-apprentissage du français en Algérie susceptibles d'améliorer celui-ci.

1. L'enseignement-apprentissage du français au lycée

1.1. Objectifs

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au lycée en Algérie ne poursuit pas seulement pour finalité la maîtrise de cette langue, en tant qu'outil de communication et moyen d'accéder aux savoirs. Sachant que ces derniers sont de plus en plus diversifiés et évolutifs, et que l'école n'est plus la seule à les dispenser, du fait du développement des technologies d'information et de communication (Jonneart, Ettayebi, Defise, 2009). Cet enseignement-apprentissage participe aussi, au côté des autres disciplines, à « la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique » (Projet de programme de 2AS, commission nationale des programmes, 2005 : 4). Il s'inscrit dans une logique d'apprentissage mettant celui qui apprend au centre du processus d'enseignement-apprentissage comme un acteur clé devant être responsabilisé. Deux formes de responsabilisation peuvent être citées : d'abord, en classe, la prise en charge de son apprentissage et des problèmes qui surgissent ; ensuite, le développement de ses capacités métacognitives qui lui permettent d'assumer ce nouveau rôle qui lui échoit.

C'est là où résident les nouvelles missions de l'enseignant de langue française, acteur responsable de l'apprentissage (Bednarz, Baribeau, Blouin, Gattuso, Lebrun, Lebus, 1999) et de l'application de cette logique sur le terrain, devenant de ce fait le garant de la réussite de la formation en question. En effet, mettre l'accent sur le pôle apprenant, en s'intéressant à la place que doit occuper ce dernier en classe et au rôle qu'il va y jouer, ne saurait occulter ce que doit faire l'enseignant pour dépasser les problèmes qu'il rencontre (Van Der Maren, 2005) et assurer la mise en œuvre d'une pédagogie facilitatrice d'apprentissage. En s'inscrivant dans cette voie pédagogique, l'enseignant est censé être capable d'exercer sa fonction d'intermédiaire (Mottier Lopez, 2015), par des pratiques impliquant l'apprenant dans ses apprentissages et suscitant chez lui la réflexivité nécessaire au développement de sa métacognition. Celle-ci devrait être « considérée comme objectif de l'action enseignante » (Hadj, 2012 :123) en ce sens qu'elle permettrait le progrès de l'apprenant à la fois sur le plan de la maîtrise de la langue et sur le plan intellectuel où il est appelé, à moyen et à long terme, à faire preuve, à titre d'exemple, d'esprit critique face à l'abondance des informations que permet la documentation numérique.

L'enseignant est tenu, de ce fait, d'avoir des compétences évaluative, diagnostique notamment (De Ketel, 2010), et réflexive lui permettant d'optimiser et suivre ce progrès. C'est ce que nous tentons de mettre en évidence dans les lignes qui suivent.

1.2. Importance de l'évaluation formative

La formation intellectuelle en classe de français, pour atteindre ses objectifs sus-cités, gagne à se centrer sur le développement des compétences évaluative et métacognitive des apprenants, et de façon plus particulière, sur le développement de la compétence auto évaluative à la base de tout travail cognitif de raisonnement et d'analyse (Hadj, 2012) dans le cadre de pratiques d'évaluation formative. En effet, comme il ressort des travaux de divers auteurs algériens et étrangers cités tout au long de ce travail, l'autoévaluation est définie comme un « processus métacognitif » (Jorro, 2000 :44) qui contribue grandement au renforcement de « l'autonomie intellectuelle » (Aid, 2014 :40) et de « pensée » (Jorro, 2000 : 44) des apprenants que vise ladite formation. Ce qui fait d'elle une pratique à privilégier en classe de langue. L'autoévaluation ou « l'évaluation réflexive » (Campanale, 2007a : 191) relève des pratiques de l'évaluation formative présentée par Roland Abrecht comme « essentiellement auto évaluative » (Abrecht, 1991 : 105). Elle est à distinguer de l'autoévaluation non explicite qui se fait de façon

naturelle (Allal, Michel, 1993). L'autoévaluation impliquant la réflexivité opère par des pratiques enseignantes qui amènent les apprenants à interroger aussi bien leurs démarches d'apprentissage, leur façon de réagir face aux difficultés qu'ils rencontrent que la manière d'y trouver réponse (Ziane, 2014). C'est cet auto-questionnement que l'évaluation formative « travaille à susciter » en classe (Missoum Benziane, 2019 :371) qui favorise un apprentissage efficace. Cette efficacité se justifie par le fait que cet auto-questionnement donne lieu à des autorégulations conscientes (Campanale, 2007a), en engageant les apprenants dans « une réflexion métacognitive » (Noël, Romainville, Wolfs, 1995, cité par Campanale, 2007a: 195-196). Ainsi, l'autoévaluation a le mérite d'être une activité visant à inciter l'apprenant à la réflexivité sur son propre apprentissage et sur son fonctionnement cognitif. D'après Naciba Ziane, l'explication de cette conception se traduit dans une approche par les compétences qu'adopte l'école algérienne depuis 2003. L'auteure souligne que « Penser à impliquer activement l'élève dans le processus d'évaluation c'est d'une part, vouloir susciter sa réflexion sur sa propre production et les procédures de sa réalisation, autrement dit, sur son activité mentale face à une tâche relative à une situation- problème » (Ziane, 2014 : 213). Cette auteure rejoint dans cette optique de nombreux auteurs qui affirment l'existence, dans l'évaluation formative, d'approche réflexive (Campanale, 2007b) une activité réflexive (Abrecht, 1991; Hadji, 2012 ; Lafortune, 2008), à la fois comme nécessaire à sa mise en œuvre (Abrecht, 1991) et comme conséquence de celle-ci. Il s'agit donc d'une capacité développée par elle tel qu'il en ressort de la définition que fait Louise Lafortune de l'autoévaluation « un moyen de développer des habiletés métacognitives » (Larforune, 2008 :119). Ce développement « nécessite une assistance, en particulier celle de l'enseignant » (Lafortune, Lachepelle, Bélanger, Milot, 2006 :31). Encore faut-il que celui-ci ait pu lui-même, pour pouvoir apporter cette assistance à ses apprenants, « développer des moyens » (Idem.) dont la capacité à interroger ses propres pratiques. En effet, l'évaluation formative est une pratique qui concerne également l'enseignant qui devrait non seulement amener l'apprenant à interroger sa production en langue et le processus qui la sous-tend, mais aussi ses propres pratiques pour pouvoir les adapter aux besoins dûment diagnostiqués de celui-ci, notamment ceux ayant trait à la façon de mener son apprentissage sur le plan cognitif.

Aussi, former un citoyen responsable exige-t-il de responsabiliser l'individu - l'apprenant - à l'école face à la prise en charge, entre autres, de ses propres problèmes d'apprentissage ? Cela passe également par des pratiques évaluatives formatives à visée autorégulatrice qui impliquent les apprenants dans la régulation de leur propre apprentissage en trouvant des solutions aux difficultés qu'ils y

rencontrent. De nombreux travaux ont documenté l'effet positif de telles pratiques sur le progrès des apprenants en langue, que ce soit sur le plan théorique ou sur le plan pratique. Nous en citons à titre d'exemple les travaux de Charles Hadji (2012) pour qui la régulation des apprentissages est l'affaire de l'apprenant car, selon lui, il est le seul à mieux comprendre ses erreurs et à situer ses difficultés. Nous notons également les réflexions de l'équipe de Marseille, conduite par Jean-Jacques Bonniol (Bonniol, Michel, 1996), même si cela est à prendre sous réserve car ils ont été élaborés dans le contexte de l'apprentissage du français langue maternelle. Il n'est pas inutile d'ajouter que dans sa forme réflexive, l'autoévaluation mutuelle, (Campanale, 2007), est « une composante continue du processus d'apprentissage et d'évaluation » (OCDE, 2008 :7). Cette pédagogie, à laquelle participe grandement l'évaluation formative, est un point de jonction articulant (Morissette, 2009) dans un rapport d'« interdépendance » (Cuq, 2003 :85) ce que fait l'enseignant et ce que font ses apprenants (Chabane, Dezutter, 2011). Elle réhabilite ces derniers dans leur métier d'apprenants, en leur y accordant une certaine responsabilité. Cependant, elle pourrait aussi se heurter à des attitudes enseignantes routinières non réfléchies qui empêchent sa mise en œuvre réelle en classe (Campanale, 2007a). Ces attitudes enseignantes routinières non réfléchies trouveraient des explications dans des représentations du métier d'enseigner et de la manière de faire classe se traduisant par des pratiques non questionnées (Bouteflika, 2010). Toutefois, la situation n'est guère immuable puisque certains auteurs accordent à la pratique même de l'évaluation formative ce pouvoir de changer les représentations des enseignants. Ainsi, Missoum Benziane Hassane (2019), en parlant de l'évaluation formative de l'écrit, affirme que celle-ci, plus que les autres formes d'évaluation, pourrait changer les pratiques évaluatives des productions des apprenants en langue, la langue française en ce qui nous concerne, et l'inscrire dans le paradigme de l'apprentissage où enseignant et apprenants tâchent de comprendre ce qui est à l'origine des obstacles de l'apprentissage, d'ordre cognitif notamment, car elle a ce pouvoir d'« infléchir les conceptions des enseignants » (Missoum Benziane, 2019 :75). Il semblerait que les propos de cet auteur algérien fassent allusion à la dimension réflexive qu'il y a dans l'évaluation formative et à la fonction de celle-ci, comme une évaluation productrice de feedback (information en retour), pouvant amener les enseignants à modifier leurs pratiques (Black, Wiliam, 1998, cités par Wiliam, 2010) dont celles qui sont relatives à l'évaluation de l'écrit. Toutefois, cet effet sur les pratiques ne saurait être produit si les enseignants ne font que reproduire à l'identique certaines techniques acquises en formation sans qu'ils puissent s'interroger sur leur bien-fondé théorique et leur utilité dans le contexte où ils exercent leur métier.

Par conséquent, l'évaluation formative est une pratique évaluative permettant d'atteindre les objectifs de la formation intellectuelle à laquelle contribue l'enseignement-apprentissage du français (Programme 2AS, Commission des programmes, 2003). Elle suscite la réflexivité aussi bien chez l'enseignant que l'apprenant et la responsabilisation de celui-ci face à ses difficultés. La mise en œuvre de l'évaluation formative en classe pose la question de la formation des enseignants en général et celle de la formation à l'évaluation formative en particulier.

Après avoir évoqué jusqu'ici l'importance de l'évaluation formative relative à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, nous essayons dans ce qui suit de mettre en évidence son importance dans la formation à l'enseignement et à l'apprentissage de la réflexivité, comme gage de la réussite et de l'efficacité d'une formation intellectuelle des apprenants en classe.

2. La formation des enseignants du secondaire

2.1. L'apprentissage de la réflexivité

La formation à l'enseignement et à l'évaluation vise, ces deux dernières décennies de par le monde, à produire des praticiens réflexifs capables de réflexivité et susceptibles d'adopter « une posture réflexive » (Campanale, 2007b :12) au travail, à même de leur permettre de trouver ce qui pourrait être utile et pertinent comme pratiques, dans le contexte où ils exercent leur métier et de s'autoréguler par voie de conséquence. La tendance actuelle dans la littérature scientifique à transposer certains postulats et modèles théoriques relatifs à l'enseignement-apprentissage dans le domaine de la formation à l'enseignement et à l'évaluation nous permet de soutenir l'idée qu'un apprentissage de la réflexivité serait indispensable à la mise en œuvre d'une formation intellectuelle en classe et à l'atteinte de ces objectifs cités précédemment. En effet, de nombreux auteurs (Haregreaves, 2003, cité par Maroy, 2009; Goffin, Fagnant, 2017; Querrien, 2017) avancent le postulat suivant: pour espérer que telle ou telle pratique d'enseignement-apprentissage soit mise en œuvre en classe par les enseignants, il importe que ces derniers en fassent d'abord l'expérience en tant que formés. Nous rejoignons ces auteurs qui s'appuient sur le principe de l'homothétie ou de l'isomorphisme selon lequel les situations de formation des enseignants et celles de l'apprentissage des élèves sont identiques. Nous trouvons que les enseignants ne pourraient faire de la réflexivité une pratique quotidienne dans leur classe avec leurs apprenants, pour atteindre les objectifs de la formation en question, que s'ils en ont fait eux-mêmes l'expérience dans leur formation.

L'enseignant, apprenant dans une formation à l'enseignement (Commission des communautés européennes, 2007) devrait d'abord y apprendre à réfléchir, y développer des capacités réflexives et métacognitives pour qu'il puisse savoir comment les développer auprès de ses apprenants. Certains auteurs algériens consultés semblent faire écho de ce que les auteurs étrangers disent à propos du principe de l'homothétie expliqué plus haut et de ce que celui-ci implique sur le plan de la formation des enseignants, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la réflexivité. Ainsi, Fatiha Ousseur, abordant la formation des enseignants à l'évaluation de l'écrit, souligne que « la formation des maitres doit être également (re)pensée en ce sens, sans faire des maitres des linguistiques patentés mais en les entraînant à l'observation réfléchie de la langue des apprenants et à la mise en pratique de ce type d'activité auprès des élèves » (Ousseur, 2014 :167). Selon cette auteure, les formateurs devraient faire apprendre aux futurs enseignants ce que ceux-ci sont tenus de mettre en œuvre comme pratiques auprès de leurs apprenants. Il s'agit principalement d'observer de façon réfléchie la langue, c'est-à-dire leur faire apprendre à interroger la production de l'écrit, processus et produit. Cette interrogation permettra d'aller au fond de l'activité verbale pour faire sortir ce qui constitue un obstacle à l'apprentissage - qui relève le plus souvent du fonctionnement cognitif de l'apprenant - et non de rester à la surface en corrigeant les erreurs les plus visibles, et ce afin qu'ils puissent faire de même avec leurs apprenants.

La réflexivité est donc un concept fondé sur le principe de l'homothétie et contribue au développement de la formation à l'enseignement que recommandent de nombreux auteurs dont Maryse Esterl (2017) et Sabine Vanhule (2017), pour ne citer que ces dernières. Par ailleurs, l'apprentissage de la réflexivité a amené certains auteurs à parler du développement de l'esprit critique également chez les futurs enseignants. Dans cette optique, Michel Vial insiste sur le développement de « la fonction critique » (Vial, 2004 :7) par « le détour » théorique (idem.), dans la formation supérieure, qui permet aux futurs enseignants d'éviter d'appliquer aveuglément des recettes de pratiques sans être sûrs qu'elles soient pertinentes ou non pour la classe à laquelle ils ont affaire. Tel était le cas dans la formation des enseignants à la pédagogie par objectifs qui déresponsabilise ceux-ci et qui « impose une pensée unique » (Vial, 2004 :6): tout y est prévu et établi d'avance, que ce soit pour les programmes de formation ou pour les programmes d'enseignement. Cette carte de route n'engage guère la responsabilité de celui qui est appelé à appliquer des techniques d'enseignement choisies par d'autres et de surcroît imposées.

Nous ne pouvons nous empêcher d'établir à ce niveau divers liens. Un lien entre le développement de « la fonction critique » ou de l'esprit critique comme objectif

de la formation à l'enseignement et le développement de l'esprit critique comme finalité de l'enseignement du français langue étrangère au lycée. De même qu'il est possible de réfléchir au lien entre la responsabilisation de l'enseignant en classe et la production d'un citoyen responsable par l'école. Les propos qui précèdent étayent ce que nous avons avancé sur l'identité entre situation de formation et situation d'enseignement et documentent le rapport d'interdépendance entre les pratiques de formation et les pratiques de classe. Il s'ensuit que les propos qui précèdent nous conduisent à dire que le développement de l'esprit critique dans la formation des enseignants et dans l'enseignement du français qui contribue à la responsabilisation de ces derniers et de leurs apprenants passe par l'apprentissage de la réflexivité. Dans la formation des enseignants, celle-ci consiste en une formation à caractère réflexif qui articule, dans une relation dynamique à travers des modalités réflexives, théorie et pratique. Cette formation ne peut donc être exclusivement transmissive tendant au « gavage », comme le relève Maryse Esterl (2017 :16), des futurs enseignants de savoirs théoriques faisant d'eux des consommateurs passifs de ceux-ci. D'après Jean-Marie Van Der Maren, il s'agit d'une formation à la compréhension critique des recherches qui sous-tendent les pratiques enseignantes objet de formation qui leur permet « de les utiliser de façon prudente (pas d'application sans réflexivité) » (Van Der Maren, 2008 : 88) et de faire des choix pertinents. Ces choix nécessitent de tenir compte du contexte d'exercice du métier, ce qui est à même de contribuer à la responsabilisation des enseignants face à l'apprentissage de leurs apprenants, notamment en ce qui concerne la mise en œuvre d'une formation intellectuelle efficace. Pour que celle-ci soit opérationnelle en classe, les pratiques enseignantes qui lui sont inhérentes ne peuvent être transmises, encore moins dictées par une macrostructure (que ce soit par les chercheurs ou les décideurs). Les pratiques enseignantes devraient faire l'objet d'une formation conduisant les formés à réfléchir sur les possibilités relatives à leur mise en œuvre auprès des apprenants. À cet égard, une correspondance entre enseignement et formation, entre pratiques enseignantes et pratiques de formation devrait être observée pour un enseignement réussi et efficace du français au lycée. En référence aux travaux de Perron, Lessard et Bélanger (1993), Diane Querrien rapporte que « la formation des enseignants devait calquer le modèle de l'enseignement comme médiation interactive et réflexive visant l'apprentissage » (Querrien, 2017 : 4). Nous comprenons par là qu'il importe que la pédagogie que l'on escompte appliquer en classe soit appliquée préalablement dans la formation des enseignants, pour conduire ces derniers à développer des stratégies d'enseignement aptes à susciter la réflexivité chez les apprenants, et développer par là leur esprit critique et leur capacité de raisonnement nécessaires à leur responsabilisation d'abord à l'école et en société ensuite.

Reste à savoir comment on pourrait appliquer cette pédagogie avec les enseignants. La réponse à cette question se trouve dans les modalités réflexives, évoquées subrepticement plus haut. Ces modalités mettent en exergue les pratiques qui relèvent de l'évaluation formative et qui bénéficient, grâce à la dimension réflexive qu'elle comporte (voir *infra*. Roland Abrecht, Louise Lafortune et Françoise Campanale), d'un grand intérêt de la part des chercheurs versés dans le domaine de l'évaluation et de la formation des enseignants par l'évaluation formative (Perréard Vité, Mottier Lopez, Minten et Loeffler, 2009) et à l'évaluation formative (Jorro, 2009 ; Campanal, 2007a ; Goffin, Fagnant, 2017 ; Vial, 2006). Il importe dans ce qui suit de voir comment la formation à l'évaluation formative contribue à l'apprentissage de la réflexivité et par là, rendre opérationnelle une formation intellectuelle en classe de français au lycée.

2.2. La formation à/par l'évaluation formative

Aujourd'hui, l'évaluation formative est appréhendée, en littérature scientifique relative au domaine de la formation des enseignants en général et à l'évaluation formative en particulier, non seulement comme un objet de formation mais aussi comme un dispositif ou « un vecteur » (Campanale, 2007b : 192) de celle-ci. En effet, l'une de ses différentes formes, qui suscite le plus d'interactivité entre formés, en l'occurrence l'évaluation mutuelle, est présentée comme une modalité de formation réflexive par excellence. Cette qualité d'excellence se justifie au regard du potentiel réflexif qu'elle recèle, à même de permettre le développement de compétences évaluative et réflexive nécessaires à l'exercice du métier d'enseigner comme nous l'avons montré plus haut. À cet effet, en formation à l'enseignement du français langue étrangère au lycée, elle devrait être privilégiée comme partie intégrante, comme élément clé de la pédagogie à y adopter. Cette pédagogie ne pourrait qu'être identique à celle que l'on souhaite que les enseignants mettent en œuvre en classe avec leurs apprenants pour les raisons expliquées précédemment.

L'évaluation mutuelle ou « autoévaluation explicite » (Campanale, 2007 b: 193) comme pratique de formation contribue à la mise en œuvre et l'optimisation d'une pédagogie « interactive et réflexive » (Querrien, 2017 :4), pour reprendre les propos de Diane Querrien. La raison est qu'elle permet de confronter des systèmes de référence à l'œuvre dans les pratiques des enseignants et engager ces derniers dans une réflexion métacognitive. Expliquant les effets de l'évaluation en groupe de pairs, dans une situation de formation d'une pratique évaluative, Françoise Campanale, en citant respectivement Ardoino (1993) et Noël, Romainville, Wolfs (1995) souligne : « nous savons comme la lecture plurielle de situations,

les interprétations croisées, enrichissent l'évaluation tout en interrogeant les référentiels de chacun des évaluateurs en les engageant dans une réflexion métacognitive » (Campanal, 2007b :196). À comprendre les propos de cette auteure, le fait de mettre les enseignants dans de telles situations pourrait amener chacun d'eux à interroger ses représentations et ses connaissances relatives à la façon d'évaluer, de façon formative, l'apprentissage de leurs apprenants. Représentations dont nous avons montré l'intérêt auparavant dans l'enseignement - apprentissage du français, lesquelles constituent un obstacle à l'application d'une pédagogie contribuant à la formation intellectuelle, et par là à modifier leurs pratiques. De plus, l'expérience même de ce genre de pratique de formation que vivent les enseignants en formation aurait un impact positif sur leur pratique en classe. Cette qualité de positivité, nous la devons à l'enquête de Christelle Goffin et Annick Fagnant (2017) qui rendent compte d'une recherche menée en Belgique francophone, liée à l'introduction d'une modalité d'autoévaluation: l'évaluation mutuelle. Cette dernière a été introduite dans un cours d'analyse réflexive programmé pour la formation initiale des futurs enseignants, en vue de voir quel impact cette modalité peut avoir sur leur pratique de l'évaluation formative. S'appuyant sur les témoignages d'un échantillon d'étudiants, les résultats obtenus mettent en évidence un certain impact de cette modalité sur leurs pratiques de l'évaluation formative : un nombre important d'enquêtés (40 des 180 étudiants, futurs enseignants), ayant vécu une expérience d'évaluation mutuelle, déclare que celle-ci les a amenés « à réfléchir à une possible transposition » (Goffin, Fagnant, 2017 :52) de cette pratique évaluative en classe. Ces résultats, il faut le souligner, restent limités à un contexte particulier : la formation des enseignants belges à l'évaluation formative, et demandent à être vérifiés par d'autres enquêtes de grande ampleur.

Par ailleurs, l'engouement pour les ateliers dans la formation à l'enseignement notamment à l'étranger où ce genre de pratiques prévaut, ne pourrait que renseigner sur l'importance de la formation des enseignants à l'évaluation formative. Que ce soit en Suisse comme le met en évidence l'enquête de Roxane Gagnon, Anne Monnier et Joaquim Dolz (2014), ou partout ailleurs comme en témoigne le constat que font Lucie Mougenot et Eric Dugas affirmant qu'« aujourd'hui, tout un chacun s'accorde pour dire que l'évaluation est un passage obligé dans un parcours d'apprentissage, elle fait partie des compétences à développer chez les enseignants qui, en formation, prennent des ressources théoriques et vivent parallèlement des ateliers d'analyse » (2014 : 68), ces ateliers ne sauraient s'opérer sans faire appel à des pratiques d'évaluation formative. Il convient toutefois de noter que ces pratiques ne sont pas qualifiées explicitement de pratiques d'évaluation formative puisque les enseignants déjà recrutés et les enseignants stagiaires sont amenés à

évaluer leurs pratiques respectives ou celles d'un pair, pour susciter chez eux de la réflexivité comme compétence de base à développer. De ce qui précède, il nous est permis de dire qu'un atelier d'évaluation formative des pratiques enseignantes ou encore d'évaluation mutuelle des pratiques, du moment que cela tend à produire « un retour réflexif formateur » (Perréard Vité, Mottier Lopez, Minten, Loeffler, 2009 :137), constitue un apprentissage à la réflexivité qui conduit l'enseignant à adopter progressivement en classe une posture réflexive que Françoise Campanale définit comme suit:

La posture réflexive, ce n'est pas seulement réfléchir, pour agir, durant l'action et après coup ce que tout le monde fait, mais interroger son action de différents points de vue et, par là, apprendre (...), c'est-à-dire à se modifier (...). Ce travail nécessite l'intervention d'autrui et une volonté du sujet d'évoluer, de changer. La posture réflexive suppose de savoir analyser sa pratique professionnelle et de vouloir l'évaluer. (2007b :12).

Comme il en ressort de ces propos, il y a toujours dans l'analyse des pratiques enseignantes dans un groupe de pairs, un travail d'évaluation à la base de pratique réflexive grâce à l'intervention d'un tiers qui agit en tant que catalyseur. La réflexivité en classe n'est possible que si elle fait l'objet d'apprentissage à laquelle contribuent les séances d'analyse collective où les enseignants évaluent mutuellement les pratiques. Cependant, les pratiques d'évaluation mutuelle ne devraient pas tourner à « l'infantilisation » (Campanal , 2007b : 201) de l'enseignant et le futur enseignant à l'université. Infantilisation qui pourrait les dévoyer de leur objectif et faire perdurer encore une culture d'autorité, susceptible de faire échouer la formation intellectuelle des apprenants, car cela va impacter inéluctablement les attitudes des enseignants en classe. Cela est d'autant plus plausible si nous admettons le principe d'isomorphisme dont nous avons parlé plus haut, d'une part, et d'autre part, la conception que font certains auteurs de l'évaluation formative comme « assurément beaucoup moins une méthode qu'une attitude » (Abrecht, 1991 :15). Tahar Kaci recommande dans cette optique une réactivation de « cette chaîne » culturelle (pédagogie qui lie, à sens unique, l'encadrement aux enseignants et les enseignants aux élèves) pour en faire un espace d'échange (Kaci, 2003 : 119) car, selon lui « Il faut agir (...) sur les attitudes en même temps que l'on agit sur les connaissances » (Idem).

Conclusion

Tout au long de cet article, nous avons voulu comprendre comment la formation intellectuelle des apprenants devient opérationnelle, en classe de français langue étrangère, au lycée et atteint ses objectifs. Pour cela, nous nous sommes intéressés

à l'apprentissage de la réflexivité et à l'évaluation formative comme éléments clés de la formation à l'enseignement, susceptibles de contribuer à l'efficacité et la réussite de l'enseignement -apprentissage de cette langue. À l'issue de ce travail, nous pouvons tirer les conclusions suivantes. D'abord, produire un citoyen responsable ayant la capacité de raisonnement et un esprit critique nécessite la mise en œuvre, par les enseignants en classe, de pratiques d'évaluation formative. Ces pratiques permettent d'impliquer les apprenants dans l'évaluation de leur propre apprentissage et leur responsabilisation quant à la prise en charge des difficultés qui y surgissent. Cela se justifie par le fait que la réflexivité que suscite ce type d'évaluation est là à la base du développement de ces deux compétences. Ce qui pose le problème de la formation des enseignants à ce type de pratique. Ensuite, il y a une correspondance entre, d'un côté, le développement de capacités métacognitives chez l'apprenant et la responsabilisation de celui-ci, et, de l'autre côté, le développement de compétences réflexive et évaluative chez l'enseignant, présentées comme indispensables à sa responsabilisation lui aussi en classe. Enfin, la même pédagogie devrait être appliquée en formation à l'enseignement et en enseignement-apprentissage du français langue étrangère car cela augmenterait les chances de la voir appliquée par les enseignants.

Cela nous permet de dire que l'apprentissage de la réflexivité, qui rend nécessaire une formation à et par l'évaluation formative, détermine grandement la réussite et l'efficacité de la formation intellectuelle en classe de français langue étrangère au lycée. C'est pourquoi il est impératif de penser, selon nous, à la formation des enseignants à l'évaluation formative, laquelle gagne à adopter des modalités réflexives, notamment l'évaluation mutuelle. La raison est qu'elle pourrait impacter positivement les pratiques de ces derniers en classe, en les amenant à faire vivre à leurs apprenants la même expérience qu'ils ont vécue.

Bibliographie

- Abrecht, R. 1991. *L'évaluation formative une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck.
- Aid, S. 2014. « L'évaluation et l'approche par les compétences dans l'enseignement / apprentissage des langues en Algérie ». *Didacstyle*, n° 6, p. 38-49.
- Allal, L., Michel, Y. 1993. *Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite*. In : *Evaluation formative et didactique du français*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bednarz, N. et al. 1999. Que pensent les futurs enseignants du primaire et du secondaire de leur future profession ?. In : *L'enseignant un professionnel*. Québec : PUQ.
- Bonniol, J.-J., Vial, M. 1997. *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec des commentaires*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Bouteflika, Y. 2010. *Formation des enseignants de F.L.E du primaire en Algérie « Retour réflexif sur la formation et la professionnalisation »*. Thèse de doctorat. Université d'Oran Es-Sénia.

- Campanal, F. 2007a. Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants: quelle relation ?. In : *Évaluation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Campanal, F. 2007b. Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. In : *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Paris: De Boeck supérieur
- Chabane, J.-C., Dezutter, O. 2011. Quelques pas de plus vers la compréhension de la professionnalité enseignante. In : *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français Quelle improvisation professionnelle ?* Bruxelles : Groupe De Boeck s.a.
- Commission des communautés européennes. 2007. Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants. Communication de la commission au conseil et au parlement européen.
- Commission nationale des programmes. 2005. Projet de programme 2AS.
- Cuq, J.P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : CLE international.
- De Ketel, J.-M. 2010. « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue Française de Linguistique appliquée*, n° 1, p. 25-37.
- Esterle, M. 2018. *Où va la formation des enseignants? Des IUFM aux EPSE. Chronique d'un passage tourmenté*. Paris: Pétra.
- Gagnon, R., Monnier, A., et al. 2014. « L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite; l'exemple suisse romand ». *Pratiques*, n° 161-162, p. 1-19.
- Goffin, C., Fagnant, A. 2017. « Faire vivre une expérience d'évaluation mutuelle en formation initiale: quelle transposition vers les pratiques d'enseignement projetées ? ». *Contextes et Didactiques*, n° 9, p. 46-59.
- Hadji, C. 2102. *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages L'autorégulation, une voie pour la réussite solaire*. Montrouge : ESF éditeur.
- Jonnaert, P., Moussadak, E. et al. 2009. *Curriculum et compétence un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. 2000. *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Paris : De Boeck.
- Kaci, T. 2003. *Réflexion sur le système éducatif*. Alger : Casbah.
- Lafortune, L. 2008. Des moyens de porter un jugement d'évaluation et des constatations : principales conclusions de l'étude québécoise. In : *Jugement professionnel en évaluation Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Lafortune, L. et al. 2008. La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement : un regard sur le socioconstructivisme, la métacognition et le jugement critique. In : *L'enseignant un professionnel*. Québec : PUQ.
- Maroy, C. 2009. Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. In : *Evaluations en tension*. Paris : De Boeck Supérieure.
- Missoum Hassane, B. 2019. *L'évaluation formative des productions écrites des élèves de classe de 3^e année secondaire langues étrangères à travers les pratiques enseignantes*. Thèse de doctorat, Université de Abdelhamid Ibn Badis - Mostaganem.
- Mottier Lopez, L. 2015. « Évaluation- régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique ». *Mesure et évaluation en éducation*, n° 1, p.89-120.
- Mougenot, L., Dugas, E. 2014. Formation et pratique des enseignants. Regard porté sur l'évaluation en EPS. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, supplément électronique, n° 53, p. 67-83.
- Nunziati, G. 1990. « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice ». *Cahiers pédagogiques*, n° 280, p. 47-64.

OCDE/CECRI. 2001. « Apprendre au XXI^e siècle, innovation et politiques », Conférence internationale OCDE.

Ousseur, F. 2014. « Le rôle de la situation d'intégration dans l'acquisition du langage écrit : quel transfert de compétences et quelle place pour l'évaluation ? ». *Didacstyle*, n° 6, p.132-167.

Perréard Vité, A.. et al. 2009. Quand l'évaluation formative des enseignements devient source de développement professionnel et institutionnel. In : *Evaluation en tension*. Bruxelles: De Boeck supérieur.

Perron, M., Lessard, C., Bélanger, P.W., Thérien, M. 1993. « La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? ». *Revue des sciences de l'Éducation*, 19(1), p. 5-32.

Querrien, D. 2017. *Influence d'une formation continue sur les croyances, les représentations et les pratiques d'enseignants et de conseillères pédagogiques à l'égard de l'intégration des élèves allophones*. Thèse de doctorat. Université de Laval.

Van der Maren, J.-M. 2008. « La formation à la recherche des enseignants au Québec Un témoignage, le cas de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal ». *Recherche et Formation*, n° 59, p. 75-88.

Van Der Maren, J-M. 2004. *Méthodes de recherche pour l'éducation. Education et formation. Fondements*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.

Vial, M. 2004. Former, est-ce faire acquérir des compétences? Que faire des malentendus autour d'une notion pourtant incontournable ? Conférence Journées pédagogiques de l'école de Mines, Nancy. p. 1-16.

Wiliam, D. 2010. Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements efficaces. In : Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique. OCDE.

Ziane, N. 2014. « L'évaluation des compétences : quand la pédagogie du projet et l'approche par les compétences modifient les fonctions de l'évaluation ». *Didacstyle*, n° 6, p. 206-225.

Note

1. Les deux auteurs ont élaboré le plan de l'article et ses objectifs. Par la suite, chacun a pris en charge un ou plusieurs points. Par exemple, le point intitulé « L'enseignement-apprentissage du français au lycée » a été totalement pris en charge par Monsieur Hammoudi ; celui portant sur l'apprentissage de la réflexivité a été du ressort de Madame Boudechiche.