



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Les rétroactions des professeurs pour soutenir l'interaction et l'autorégulation dans une action conjointe en classe de français langue étrangère

Rachid Hanchi

Docteur de l'Université d'Aix-Marseille, France

Inspecteur de l'enseignement primaire, Algérie

rachid25101971@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-9162-3249>



Reçu le 29-06-2022 / Évalué le 24-10-2022 / Accepté le 03-03-2023

Résumé

Ce texte se fixe pour but de décrire les pratiques d'évaluation formative au profit de la construction et de l'autorégulation de la mésogenèse dans une action conjointe en lien avec l'apprentissage du français langue étrangère au primaire. Cette étude cherche à mettre en évidence les effets produits par les modalités de rétroactions (*feedbacks*) sur la performance des interactions didactiques et sur l'autorégulation des apprentissages par les élèves à l'intérieur du contrat didactique. Parmi les résultats obtenus, nous montrons comment les rétroactions centrées sur le prospectif et celles centrées sur la procédure aident, d'une part, les élèves à produire des stratégies gagnantes, et d'autre part, les professeurs à valoriser la dévolution pour tenir une position basse durant un temps très estimable.

Mots-clés : pratiques d'enseignement, pratiques d'évaluation formative, modalités de rétroaction, autorégulation, TACD

Instructor feedback to support interaction and self-regulation in joint action in French language classes

Abstract

This text sets out to describe the formative assessment practices for the benefit of the construction and self-regulation of mesogenesis in a joint action related to the learning of FLE in primary school. This study seeks to highlight the effects produced by the feedback modalities on the performance of didactic interactions and on the self-regulation of learning by students within the didactic contract. Among the results obtained, we show how feedbacks centered on the prospective and those centered on the procedure assist, on the one hand, the students to produce winning strategies, and on the other hand, the teachers to value the devolution to hold a low position during a very estimable time.

Keywords: teaching practices, formative assessment practices, feedback modalities, self-regulation, TACD

Introduction

Cette contribution peut être considérée comme la continuité de notre recherche portant sur les différentes modalités de contextualisation en classes de français langue Étrangère (Hanchi, 2022). Bien que cette recherche ait témoigné de l'importance de la prise en considération des contextes (Anciaux et al., 2013) dans la conduite des relations didactiques relevant de l'apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE), elle n'a pas mis en évidence les différentes modalités susceptibles de les mobiliser et de les articuler au profit de la construction du milieu (Sensevy, 2006). Ainsi, cet article se propose de décrire les pratiques d'évaluation formative mises en œuvre en faveur du développement des interactions langagières dans une action conjointe et de mettre en évidence les effets qu'elles peuvent produire sur la contextualité des objets de savoir en classes de FLE au primaire. En effet, pour qu'elle soit centrée sur le savoir, toute relation didactique doit obliger le professeur à dissimuler ses intentions d'enseigner en encourageant ses élèves à produire des interactions langagières dans des situations a-didactiques. Il est question donc d'expliquer les effets produits par la mise en œuvre de différents types de rétroaction (*feedback*) sur la valorisation de la dévolution, d'une part, et d'autre part, sur la production des stratégies gagnantes ainsi que sur l'autorégulation des apprentissages dans une action conjointe dans le cadre de l'apprentissage du FLE.

La réalité des modalités de rétroactions à travers les deux relations observées constitue le socle de notre recherche dont le cadre théorique prend appui sur la grammaire de l'évaluation formative (Allal, 1993 ; Mottiez Lopez, 2015) et sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, Mercier, 2007). Notre méthodologie s'articulant sur une approche ethnographique (Veillard, 2013) donne lieu à trois analyses complémentaires dont deux quantitatives et une qualitative.

Notre contribution comporte quatre parties. Dans un premier temps, nous tentons de cerner notre problématique, nous essayons de délimiter dans un deuxième temps notre cadre théorique, nous précisons dans un troisième temps les méthodologies utilisées pour terminer enfin par l'analyse et la discussion des résultats obtenus.

1. Problématique pratique

L'évaluation se manifeste diversement selon la façon dont on la conçoit et la considère. Elle constitue une notion considérablement large, et recouvre plusieurs acceptions selon qu'elle peut s'appliquer, entre autres, à trois secteurs particuliers de la réalité éducative : le secteur apprentissage, le secteur enseignement, et le secteur programmes (Nadeau, 1978). Lorsqu'elle est employée en fonction de

l'apprentissage, l'évaluation peut être considérée comme un puissant levier pour accroître la réussite à l'école (Hadjj, 1997).

L'enjeu des apprentissages en classe dépend, pour partie donc, des performances des pratiques évaluatives, ces dernières étant « un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un enseignant, lequel repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but de porter un jugement et de prendre une décision » (Leroux, 2010 ; Nizet, 2015). Sans nul doute, ces pratiques évaluatives peuvent soutenir l'apprentissage des élèves. Cependant, différentes interrogations retiennent l'attention dans les discussions portant sur les modalités de sa mise en œuvre en classe. Ce débat constitue le fondement de notre recherche, et ce en vue d'accentuer ces explorations dans un nouveau contexte, le système éducatif algérien, où ce sujet est peu exploré. Cette contribution se propose d'étudier ces pratiques à partir du constat de ce qu'elles sont au-delà de ce qu'elles devraient être.

La tâche propre à la caractérisation des jeux didactiques devient inévitable pour décrire, expliquer et comprendre les effets produits par la mise en œuvre des modalités de rétroactions, traduisant le concept de pratiques d'évaluation formative, sur la production, le développement et l'autorégulation du milieu dans une action conjointe en classe de FLE au primaire.

2. Ancrage théorique

Nous tâcherons de clarifier le concept de pratiques enseignantes pour pouvoir cerner et définir le concept de pratiques d'enseignement, de celui de pratiques d'évaluation formative pour terminer avec la notion d'action conjointe en didactique (Théorie de l'Action Conjointe en Didactique¹).

2.1. Pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement : circonscrire l'ambiguïté

La notion de pratique enseignante, qui supprime celle de « méthodes d'enseignement » jugée comme trop générale et trop programmatique pour décrire les relations didactiques (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004), a fait l'objet d'étude de nombreux chercheurs selon différents courants. Ceux-ci l'ont toutefois traitée et définie diversement (Altet, 2002). À titre indicatif et non exhaustif, nous en citons le paradigme de « processus-produit » ayant visé les comportements observables de l'enseignant (Walberg, 1991, cité dans Altet, 2003) ; les modèles cognitivistes dont les travaux ont porté sur « la pensée des enseignants » (Tochon, 1993, cité

dans Altet, 2003) ; les modèles interactionnistes et situationnistes, dont les travaux se sont développés ces dernières décennies, se proposant d'étudier l'enseignement comme un processus interactif (Altet, 1991). Ils articulent plusieurs types de variables considérant d'une manière intrinsèque l'enseignant, l'apprenant et la situation (Altet, 2003 : 35).

Cependant, il semble y avoir une sorte de diversité autour de la notion des pratiques enseignantes. Il s'agit d'une ambiguïté qui dépend des cadres de référence adoptés, des problématiques et des visées de recherche (Altet, 2003). Étant donné que les pratiques enseignantes s'appuient fondamentalement sur la triade enseignant/apprenant/situation, elles renvoient tout d'abord à ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves (Altet, 2002). Si, par définition, cette notion réfère à ce que l'enseignant pense, dit et fait, avant d'entrer en classe, pendant la mise en œuvre en classe, et après la sortie de classe (Masselot, Robert, 2012), les pratiques enseignantes peuvent relever de l'ensemble des activités réalisées par l'enseignant au sein des milieux d'enseignement, telles que la préparation et la conception des projets pédagogiques, l'organisation matérielle de la classe, la participation aux examens. Ce qui explique que les pratiques enseignantes incluent, d'une part, les pratiques d'enseignement et, d'autre part, les diverses pratiques professionnelles de l'enseignant. Il est alors judicieux de différencier les « pratiques enseignantes », beaucoup plus larges, des « pratiques d'enseignement » qui peuvent être circonscrites au contexte classe.

2.2. Pratiques d'évaluation formative

Lorsque l'évaluation dans le cadre de l'apprentissage prend place à l'intérieur d'un cours, d'une séquence de cours, d'un cycle, elle se réfère alors à la notion de système d'évaluation. En fait, la littérature distingue trois systèmes d'évaluation de l'apprentissage : diagnostique, sommative, et formative (Nadeau, 1978). Cette dernière constitue le fil conducteur de cette recherche qui tente de mettre en évidence les pratiques sous-jacentes déployées dans les classes observées. Notre objectif est de tenter de caractériser ce que font les enseignants en classe lorsqu'ils évaluent les élèves à travers les différentes divisions topogénétiques au profit du développement du milieu dans une action conjointe (Nadeau, 1978).

L'évaluation formative² est considérée comme « un système qui consiste à recueillir à plusieurs occasions pendant le déroulement d'un cours ou d'une séquence de cours, des informations utiles quant à la qualité de l'apprentissage réalisé par un étudiant, afin de déterminer à chaque occasion si celui-ci doit reprendre un apprentissage déficient ou s'il peut poursuivre » (Nadeau, 1978 : 212).

Dans cette optique, l'évaluation formative vise : 1) à identifier les points forts et les points faibles de l'élève, 2) à assister celui-ci à réfléchir à ses propres stratégies d'apprentissage et à guider ses démarches dans une perspective de progression, 3) à développer son autonomie et sa place de responsabilité vis-à-vis de ses apprentissages, 4) et, enfin, à piloter la planification de son enseignement (Morrisette, 2010).

L'évaluation formative se veut, dans cette logique, couvrir des pratiques pédagogiques spécifiques permettant aux enseignants de réguler leur enseignement et donnant l'occasion aux élèves de développer l'autorégulation des apprentissages en cours de réalisation (Mottier-Lopez, 2015). Pour qu'elle soit au service du professeur et des élèves, Wiliam et Thompson (2007), sur la base de trois questions définies par Hattie et Timperley (2007) tout en prenant en considération le rôle de l'enseignant, des élèves et de leurs pairs dans le processus évaluatif, conceptualisent l'évaluation formative en cinq stratégies clés.

	Où veulent aller les élèves ?	Où en sont-ils dans leurs apprentissages ?	Où veulent-ils aller ?
Les cinq stratégies			
Professeur	1) Expliquer, partager et faire comprendre les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite	2) Établir des discussions, des activités et tâches provoquant des données d'apprentissage	3) Introduire des feedbacks (rétroactions) pour faire produire des stratégies gagnantes
Élèves		4) Encourager les élèves à être les vrais responsables de leur apprentissage. 5) Solliciter les élèves à être source de données pour leurs pairs.	
Pairs			

Tableau 1 *Stratégies de l'évaluation formative* d'après Wiliam et Thompson (2007)

Ce processus se présente comme un instrument déterminant le niveau de maîtrise des apprentissages en cours de route et cernant les aspects déficients pour pouvoir, sur la base d'indices relatifs aux apprentissages de l'élève, réduire l'écart existant entre un niveau de performance acquis par l'élève et un niveau de performance visé.

Ce concept d'écart, selon Lepareur et Grangeat (2018), est considéré dans la littérature anglophone comme un pilier fondamental de l'évaluation formative, qui est généralement développé en lien avec la rétroaction.

2.3. La rétroaction au service de l'interaction active et l'autorégulation des apprentissages

La rétroaction, correspondant au terme de « feedback » dans la langue anglaise, constitue l'une des plus importantes modalités influençant l'apprentissage dans différents contextes (Allal, 2007). Elle est perçue aussi bien par les spécialistes de la pédagogie que par ceux de l'enseignement en tant qu'habileté pédagogique fonctionnelle. Toutefois, il semble y avoir une sorte de divergence autour de la définition de ce terme. Dans cette mouvance, notre choix est porté sur une définition puisée dans la littérature francophone qui considère cette modalité « comme une rétroaction langagière (verbale, expressive ou plus largement corporelle) à l'action d'un élève, revêtant une dimension évaluative et visant un effet illocutoire ou perlocutoire » (Mercier-Brunel, 2019 : 51).

La rétroaction consiste à soutenir le professeur et les élèves à faire ressortir les formes d'apprentissage requises en vue de réguler les enseignements et les apprentissages en train de se faire. Ainsi, sur la base des cinq stratégies clés déjà clarifiées, les rétroactions pourront porter soit sur l'anticipation des étapes des interactions didactiques à l'intérieur du contrat didactique, soit sur la progression et le développement des interactions au profit du milieu dans une action conjointe.

Le premier type peut pratiquer des fonctions larges telles que la correction, l'adaptation d'une stratégie. Il s'agit de doter l'élève d'un instrument lui permettant de saisir toutes les modalités de son apprentissage, qu'elles soient notionnelles, méthodologiques ou socio-affectives (Georges, Pansu, 2011). Cet emploi est déployé non seulement par les enseignants, mais par les parents ou même par les camarades de classe.

Le deuxième type de rétroaction a trait aux apprentissages procéduraux et porte sur la progression des interactions didactiques au profit des objets de savoir. Dans ce sens, les travaux réalisés par Ruiz-Primo et Furtak (2007) sur l'évaluation formative proposent quatre pratiques d'enseignement pouvant soutenir les réflexions des élèves de façon à les inciter à produire des stratégies gagnantes : 1) clarifier le questionnement, 2) provoquer la réponse des élèves, 3) reconnaître la première réponse comme indicateur pouvant provoquer de nouvelles ressources, 4) utiliser cette réponse pour étayer davantage le questionnement initial.

Les rétroactions sont d'une utilité considérable pour soutenir l'autorégulation. Celle-ci est considérée en tant que processus actif et constructif avec lequel les élèves se fixent des objectifs pour planifier leurs activités, actions didactiques, et tâches pour en réguler la progression et procéder aux ajustements nécessaires (Mottier Lopez, 2015). C'est un processus qui stimule les élèves en leur attribuant

les réponses aux questions qu'ils se posent quant aux stratégies à adopter tout en leur augmentant l'estime et la confiance de soi.

2.4. Analyse des pratiques d'enseignement : vers l'analyse de l'action didactique

Toute situation scolaire consiste à conduire le professeur et ses élèves à réaliser quelque chose ensemble afin que ceux-ci acquièrent ce que le premier s'attache à faire introduire. Cette action didactique est considérée en tant qu'« action organiquement relationnelle, entre professeur, élèves, et savoirs » (Sensevy, 2006) autour d'un savoir. Cette relation ternaire est envisagée en termes de jeu didactique, lequel articule plusieurs outils analytiques descripteurs de l'action conjointe : 1) le contrat didactique étant considérée comme un système d'attentes réciproques entre professeur/élève autour du savoir ; 2) le milieu étant un système de possibles et de nécessaires qui constitue l'environnement à la fois matériel et symbolique de l'action didactique ; 3) le quadruplet du jeu caractérisé par quatre éléments structuraux fondamentaux : définir, réguler, dévaluer, instituer ; 4) le triplet des genèses qui réfère à trois descripteurs de l'action didactique, en l'occurrence topogenèse ; chronogenèse ; mésogenèse. En d'autres termes plus précis, « au sein du système didactique, le professeur doit agir (définir, réguler, dévaluer, instituer) pour : produire les lieux du professeur et de l'élève (effet de topogenèse) ; produire les temps de l'enseignement et de l'apprentissage (effet de chronogenèse) ; produire les objets des milieux des situations et l'organisation des rapports à ces objets (effet de mésogenèse) » (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000 : 267).

3. Méthodologie de recherche

Nos observations *in situ* sont « réalisées à l'aide de deux caméras. La première est posée en haut de la classe pour obtenir un plan large fixe sur les élèves, et la seconde est placée dans le fond de la classe pour avoir un plan fixe sur la zone autour du tableau » (Hanchi, 2022).

La base des interactions étant transcrite intégralement pour les séances des professeurs observés³, des tableaux synoptiques (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2005) ont été faits sur chaque séance. Ceux-ci nous ont permis de définir les grilles d'analyse ayant servi de fondement afin de cerner les critères pour la réalisation de trois analyses complémentaires dont deux quantitatives et une qualitative.

La première analyse quantitative avait pour but de cerner les actions d'évaluation formative en fonction des actions didactiques à travers les différentes divisions topogénétiques des deux relations didactiques observées. Il a été question, dans un premier lieu, de cumuler les temps pendant lesquels les professeurs ont introduit des modalités d'évaluation formative par rapport au temps didactique de chaque relation didactique, pour revenir, dans un deuxième lieu, à la traduction de ces données en pourcentages dans un graphique.

La seconde analyse quantitative s'est fixée pour objectif de cerner les différentes modalités de rétroactions en fonction des actions d'évaluation formative à travers toutes les divisions topogénétiques. Il a été question de cumuler, d'abord, les temps pendant lesquels les professeurs ont introduit telle ou telle modalité de rétroaction par rapport aux temps didactiques réservés aux actions d'évaluation formative. Les données sont traduites par la suite en pourcentages, afin de mieux les représenter sous la forme d'un graphique.

L'analyse qualitative avait pour mission de déterminer, de décrire, et de comprendre les différentes modalités de rétroactions mises en œuvre et leurs effets produits sur l'agencement et le développement du milieu ainsi que leurs effets sur l'autorégulation des apprentissages dans une action conjointe.

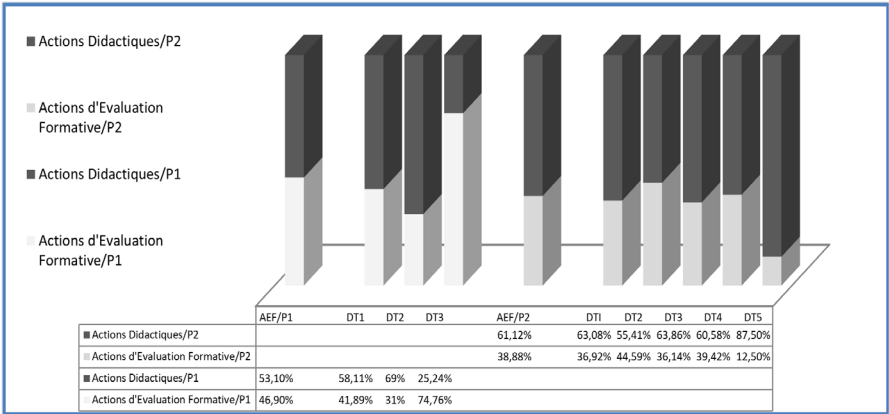
4. Analyse et résultats

Le tableau suivant comporte plus d'informations sur les professeurs observés et sur leurs séances enregistrées, ainsi :

Prof.	Situation de l'établissement	Expérience professionnelle	Type de la séance filmée	Durée de la séance	Cours	Nbre. d'élèves
P1	Zone urbaine	28 ans	Compréhension orale	19 :40	5AP	22
P2	Zone urbaine	29 ans	Compréhension écrite	31 : 25	5AP	24

4.1. Analyse quantitative des dosages temporels des pratiques d'évaluation formative

Ce premier graphique présente une vue synoptique sur les dosages temporels propres aux pratiques d'évaluation formative en fonction du temps didactique, proposées par les professeurs observés (P1 et P2) à travers les différentes divisions topogénétiques de leurs relations didactiques.



Graphique1 : Actions d'évaluation formative de P1 et de P2 à travers la topogénèse de leurs relations didactiques

Les données du premier jeu didactique nous permettent de relever que P1 accorde aux actions d'évaluation formative (désormais AEF) 46,90 % de l'ensemble du temps didactique, et ce pour provoquer le développement des actions didactiques (désormais AD), estimé à 53,10 %. L'évaluation formative occupant un tel pourcentage laisse supposer que P1 considère ce processus comme un levier majeur de la construction de la mésogénèse. Ces modalités sont en effet présentes à travers toutes les répartitions topogénétiques, celles-ci étant au nombre de trois. Bien que les taux des deux premières divisions demeurent relativement équivalents, soit respectivement 41,89 % et 31 %, même si les AEF sont un peu plus élevées dans la première division topogénétique (désormais DT) que dans la deuxième DT, le graphique nous renseigne qu'elles sont plus visibles dans la dernière DT, estimées à 74,76 %.

Les données de la deuxième séance permettent de voir que P2 consacre 38,88 % aux AEF, et ce pour initier les AD occupant un temps estimé à 61,12 %. Il semble que P2 cherche à obtenir une sorte d'équilibration réfléchie quant à l'ensemble des compétences requises à travers cet apprentissage. Dans ce sens, P2 attribue 36,92 % du TD aux AEF lors de la première DT au profit de l'agencement du milieu, prenant le taux de 61,12 %. Lors de la troisième DT, P2 fait en quelque sorte l'exception dans la mesure où il consacre presque la moitié de son temps didactique aux AEF, soit 44,59 %, tout en réservant l'autre moitié, soit 55,41 % aux AD.

Les taux des AEF à travers les répartitions trois et quatre sont relativement proches du fait qu'ils sont évalués, respectivement, de 36,14 % et de 39,42 %. La seule fois où P2 ne consacre que peu de temps à l'évaluation formative, soit 12,50 %, c'est lors de la dernière DT réservée à l'institutionnalisation.

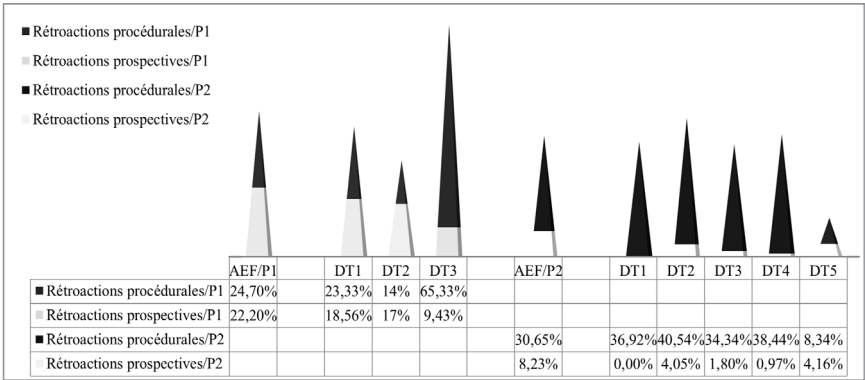
La lecture de ces données nous permet de retenir une information clés qui sera développée ensuite de façon précise. Elle constitue en effet le fondement des analyses de cette recherche. Il s'agit de la place accrue attribuée à l'évaluation formative dans ces relations didactiques.

Ainsi, ces modalités évaluatives formatives nous conduiront à analyser, dans un premier lieu, les types de rétroactions mis en œuvre par les professeurs observés. Dans cette optique, l’analyse s’appuiera sur les actions d’évaluation formative déployées par P1 et P2, et ce en vue d’examiner, à la fois, les rétroactions ayant pour objectifs de stimuler la réflexion prospective des élèves (rétroactions prospectives), et les rétroactions qui ont pour but de stimuler les réflexions de ceux-ci pour réguler et agencer l’avancement des interactions langagières à l’intérieur du contrat-milieu (rétroactions procédurales).

Dans un second lieu, il sera question de procéder à une analyse qualitative pour décrire, expliquer et comprendre les interactions déployées au profit de la mésogenèse. L’analyse s’attache ainsi à situer P1 et P2 dans un lieu didactique déterminé à un moment précis, et ce pour mettre en évidence leurs manières d’agir et de faire. Il sera question de définir leurs positions lors de l’animation des activités, et pendant la réalisation des tâches, selon qu’elles soient hautes (dominante : soutien direct), moyennes (axillaire : soutien indirect) ou basses (soutien au profit de l’autorégulation). L’objectif est de mettre en évidence en quoi les rétroactions peuvent être un levier majeur pour soutenir la régulation des interactions au profit de la mésogenèse à l’intérieur du contrat didactique, et en quoi elles peuvent également être un instrument pour soutenir l’autorégulation des apprentissages.

4.2. Analyse quantitative des dosages temporels des types de rétroactions mis en œuvre

Ce deuxième graphique présente une vue synoptique des dosages temporels propres aux types de rétroactions en fonction des temps didactiques réservés aux activités d’évaluation formative.



Graphique 2 : modalités de rétroactions de P1 et de P2 à travers la topogenèse de leurs relations didactiques

Concernant la première séance, il s'avère que le taux des rétroactions procédurales se proposant de faire produire des transactions langagières au profit de l'agencement du milieu est un peu plus élevé que celui des rétroactions prospectives ayant pour but de faire réfléchir les élèves sur les objectifs et les étapes de leur relation didactique. Les modalités du premier type occupent 24,70 % de la durée totale des AEF contre 22,20 % réservées au deuxième type. En effet, à l'exception de la deuxième DT où P1 valorise le deuxième type demeurant plus au moins visible par rapport au premier avec une légère disparité, soit respectivement 17 % et 14 %, il privilégie les rétroactions portant sur l'avancée de la relation didactique à travers les autres DT durant, respectivement, 23,33 % contre 18,56 %, et 65,33 % contre 9,43 %. P1 conduit sa séance en donnant plus de temps aux rétroactions du premier type mais sans pour autant négliger le deuxième qui, selon les données, demeure important à l'intérieur des AEF.

Son objectif consiste à faire progresser la construction de la mésogenèse dans un système de bavardage, c'est pourquoi les apprentissages procéduraux sont privilégiés de sa part. Il semble cependant que la nature de cet apprentissage, dont l'objectif consiste, par le moyen d'activités mentales, en la réalisation des tâches de compréhension, de raisonnement...etc., qui sont possibles grâce à la stimulation de différentes stratégies, qui décide P1 à développer davantage des rétroactions prospectives.

À propos de la deuxième séance, les modalités de rétroactions portant sur le développement des interactions en faveur de la construction de la mésogenèse sont beaucoup plus visibles que les rétroactions prospectives dans la mesure où P2 attribue au premier type un temps considérable, évalué à 30,65 %, en réservant 8,23 % au deuxième type. En effet, en fonction de l'ensemble des AEF, les rétroactions prospectives ne bénéficient que de peu de temps par rapport aux rétroactions centrées sur la procédure. Il apparaît que le type propre aux rétroactions prospectives est nul lors de la première division topogénétique, soit 0 % contre 36,92 % réservé au deuxième. Et il s'avère également que ces mêmes modalités, en fonction de l'ensemble des AEF, ne bénéficient que de 4,05 % contre 40,45 % lors de la deuxième DT, de 1,80 % contre 34,34 % lors de la troisième DT, et de 0,97 % contre 38,44 % lors de la quatrième DT. Les manières de faire propres à l'évaluation formative demeurent presque les mêmes lors de la dernière division topogénétique du fait que le temps qu'occupent les rétroactions procédurales double celui des rétroactions prospectives, soit respectivement 8,34 % et 4,16 %.

La lecture de ces données laisse supposer que P1, en privilégiant les rétroactions procédurales, est convaincu de l'idée selon laquelle la mésogenèse peut se construire à l'intérieur d'une interaction verbale dans un système de bavardage,

laquelle s'organise dans cette optique autour d'un jeu de questions/réponses qui sous-tend l'interaction verbale.

4.3. Analyse qualitative des modalités de rétroactions

Il s'agit de décrire comment les enseignants gèrent la conduite des transactions didactiques, comment les élèves réagissent à partir des modalités de rétroactions pour s'approprier leurs objets de savoir, et comment celles-ci provoquent l'autorégulation des apprentissages.

4.3.1. Analyse de la première relation didactique

La relation didactique de P1 consistant à faire acquérir des stratégies d'écoute prend appui sur une vidéo de 2 minutes et 40 secondes, dont l'histoire tourne autour d'un dialogue entre un vendeur d'une épicerie et sa cliente venant faire ses achats. P1 décide de répartir son jeu en plusieurs jeux d'apprentissage dont le premier constitue la première division topogénétique précédée par une phase de pré-écoute initiée par une rétroaction prospective : « *Très bien. Nous allons écouter la vidéo et nous allons voir cette vidéo une première fois. Après nous allons répondre à ces deux premières questions. Ensuite nous allons la voir une deuxième fois pour répondre aux autres questions.[...].* ». Cette modalité de rétroaction consiste à faire comprendre la visée de cette séance et précise les étapes à venir pour assurer la progression vers l'objectif fixé. Elle provoque ainsi la définition des règles qui vont agencer les transactions, précise le rôle de chacun des transactants à l'intérieur de cette relation didactique, et, par l'emploi du pronom personnel « nous » qui met P1 fictivement en position d'élève, contribue à limiter l'incertitude des élèves.

La première écoute se veut un moment pour étayer des stratégies communes. Après avoir fait visionner son film, P1 fait développer des interactions langagières en introduisant des rétroactions ayant pour objectif de provoquer la réalisation de tâches écrites et orales par les élèves : « *Bon regardez ! La scène se déroule, un, dans une pharmacie, deux, dans une épicerie, trois, dans une boulangerie ? Vous devez choisir la bonne réponse. Allez entourer la bonne réponse. Cette dame est allée à la pharmacie, à l'épicerie ou à la boulangerie* »).

Cette modalité nous laisse repérer la volonté de débiter une phase d'interaction en faisant dégager des liens entre les propos des personnages et les images. Il s'avère que P1, en reformulant la question, cherche à s'orienter vers le soutien de l'autorégulation. L'extrait suivant en témoigne clairement :

11	P	Regardez. Vous allez répondre à cette deuxième question. Comment s'appelle le monsieur ? Et Comment s'appelle la dame ?
12	Cl	Silence.
13	P	Attendez ! Regardez ! Le monsieur s'appelle monsieur Perrier ou monsieur Hamidi ou monsieur Rachedi ?

Il apparait que les élèves ont des difficultés à établir une relation entre la culture locale et la culture étrangère. P2, en gardant toujours une position basse et sans pour autant penser à renoncer à cette action, décide d'engendrer l'autorégulation pour déjouer ce problème en optant pour le QCM jouant le rôle d'intermédiaire entre ces deux langues. Cette rétroaction se propose de faire développer les stratégies métacognitives surtout.

Comme la nature de cet apprentissage le contraint à opérer des rétroactions assertives, qu'elles soient positives ou négatives, objectif de la troisième division topogénétique, P2 décide d'ouvrir une deuxième partition topogénétique consacrée au renforcement des stratégies spécifiques.

16	P	Maintenant vous allez regarder la vidéo une deuxième fois. [...]
[...]		
18	P	Attendez ! On va voir la vidéo. Écoutez la deuxième question ! La dame achète beaucoup de choses, attentions ! Vous répondez par vrai ou faux.

P2 fait commencer cette deuxième répartition en articulant les deux types de rétroaction. Le premier se propose de situer les élèves et de faire comprendre ce qui est attendu d'eux lors de ce deuxième moment ; le second se veut une véritable force d'incitation dans la production des interactions au profit de l'acquisition des objets de savoir. Ces modalités font déployer des interactions au profit de l'aspect sémantique du dialogue sans l'implication directe de P1 exhortant les élèves eux-mêmes à éduquer leur ouïe à une compréhension plus détaillée (Hanchi, 2022).

La dernière division topogénétique est réservée à l'institutionnalisation. Elle se veut un moment d'évaluation : « *Maintenant nous allons vérifier nos réponses. D'accord ? Nous allons visionner la vidéo une troisième fois et à chaque occasion nous vérifions nos réponses. [...]* ». Nous constatons qu'une rétroaction prospective est à l'origine de cette répartition, qui se veut un instrument d'orientation permettant aux élèves de tenir le cap en restant toujours les vrais responsables de leur relation didactique. C'est ce que nous confirme l'extrait suivant :

50	P	Très bien. Et combien coutent les fraises ?
[...]		
53	CI	Quatre euros « chevauchement »
54	P	Vous êtes sûrs ? on vérifie ?

Même après la confirmation de la réponse par un élève ensuite par l'ensemble de la classe, P1 veut montrer à ses élèves que lui, comme eux, vont ensemble dans la conduite de cette relation didactique. Cette modalité de rétroaction prospective vise le renforcement du caractère relationnel entre les transactants dans une action conjointe, d'une part, et d'autre part, elle s'attache à promouvoir le processus d'autorégulation. Les rétroactions centrées sur la procédure sont introduites de sa part pour se permettre de continuer à persévérer dans sa position basse et pour maintenir assidûment la relation didactique à l'intérieur du contrat didactique.

Pour cette première séance portant sur l'apprentissage de la compréhension orale, nous relevons que P1, en articulant des rétroactions centrées sur le prospectif et des rétroactions centrées sur la procédure, arrive à orienter et étayer la progression des interactions à l'intérieur du contrat didactique, d'une part, et d'autre part, à soutenir l'autorégulation en incitant les élèves à reconsidérer surtout leurs stratégies en vue de décrypter un message oral en réception.

4.3.2. Analyse de la deuxième relation didactique

Cette relation didactique se veut un apprentissage ayant pour but de faire développer des compétences en lecture compréhension. P2 décide d'envisager ce jeu en cinq divisions topogénétiques par le moyen d'un support textuel portant sur un animal sauvage.

3	P	Est-ce que vous aimez les animaux ?
4	CI	Oui. Oui
5	P	Alors, citez-moi quelques animaux

P2 met ses élèves dans un système de bavardage par le moyen de rétroactions prospectives en vue de faire entrer ses élèves dans le jeu. Une fois le point de départ situé, il introduit une autre rétroaction prospective pour clarifier ce qui est attendu des élèves : « *Vous êtes formidables.[...]. Alors Aujourd'hui, nous allons découvrir un animal sauvage.[...].* (Le professeur dessine un tableau). *Nous allons chercher dans le texte [...] le nom de l'animal. Où il habite. Et qu'est-ce qu'il mange. Et d'autres choses. [...]* ». En s'appuyant, dans un premier temps, sur une

rétroaction positive estimative, il semble que P2 vise l'encouragement et l'estime de soi surtout lorsque l'on sait qu'il emploie le pronom « nous » utilisé pour réduire l'incertitude des élèves et pour expliciter les rôles des transactants à travers cette relation didactique.

Une autre division est ouverte par P2, consacrée au développement des compétences de décodage sans qu'il s'implique directement. Il table maintenant sur des rétroactions centrées sur la procédure pour initier la réflexion des élèves sur les difficultés qu'il diagnostique au fur et à mesure de l'interaction : « *C'est quoi : (le professeur écrit le son « eau » au tableau) ».*

Il applique les mêmes pratiques lors de la troisième répartition attribuée, outre les compétences de décodage, à l'étude des compétences linguistiques, textuelles, encyclopédiques et stratégiques : « *[...] Vous allez chercher dans le texte, « [...] qu'est-ce qu'il mange ? Le fennec, se nourrit de quoi ?[...] ».*

Nous constatons qu'il articule les deux types de rétroactions : il vise dans un premier lieu l'autorégulation (*Vous allez chercher dans le texte*), et, dans un second lieu, veut faire produire des stratégies gagnantes au profit des objets de savoir en responsabilisant toujours les élèves à tenir le guidage de ce jeu. Lorsque les élèves se trouvent toutefois dans une situation d'impasse, P2 glisse vers la position moyenne : « *La réponse se trouve dans le deuxième paragraphe. Qui peut nous lire la première phrase du deuxième paragraphe* ». Cette rétroaction est considérée de sa part comme un instrument d'orientation et d'autorégulation.

P2 cherche à travers le jeu d'apprentissage suivant à faire opérer des traitements plus globaux. Il fait construire un texte écrit en faisant résumer le texte du jour : « *Maintenant avec ces réponses, ces phrases, ces questions, nous allons maintenant essayer tous ensemble de résumer ce texte en fabriquant un autre texte à partir de ces questions.* » ; « *Allez viens / Ecris ta phrase au tableau. Non on veut faire un texte. Ecris après le point* ». Ces modalités s'inscrivant dans le sens d'un soutien à l'autorégulation des démarches par les élèves permettent pareillement au professeur de sauvegarder sa position basse. Ces manières de faire, fondées sur les deux types de rétroaction, conduisent les élèves à ne puiser dans le texte que les informations principales : « *Le fennec. Il habite dans le désert. Il est un animal sauvage. Il se nourrit des plantes et des petits animaux* ».

Pour faire institutionnaliser les ressources développées lors de ce jeu, P2 fait produire des interactions didactiques pour concevoir d'autres textes à partir du résumé réalisé : « *[...] Maintenant, si je supprime le mot fennec, et je mets à la place du fennec par exemple le lion. [...] On va construire un autre texte* ». P2 initie cette division en introduisant une rétroaction prospective qui se veut un

instrument d'explicitation de l'objectif de la tâche à réaliser, de manière à guider les élèves dans les étapes de cette dernière. En effet, cet outil d'évaluation, ainsi que la façon de l'introduire, semble favoriser davantage la responsabilisation des élèves en vue de conduire leur jeu : « *Le chat. Il habite dans la maison. Il est un animal domestique. [...]* ». Sur la base de cet outil d'évaluation, nous constatons que les élèves se sont engagés directement dans un travail de substitution en faisant appel à leurs ressources déjà acquises pour réaliser cette tâche.

D'une manière générale, les rétroactions mises en œuvre par P2 sont source de soutien d'apprentissage donnant l'occasion au professeur d'insérer les interactions à l'intérieur du contrat didactique, et lui servant d'instrument pour tenir une position basse. Ce sont des modalités considérées comme un levier majeur pouvant renforcer le soutien de l'autorégulation des apprentissages des élèves dans ce contexte propre à l'apprentissage de la compréhension en lecture en classe de FLE.

Discussion

Les résultats obtenus grâce à l'articulation de trois analyses démontrent que la mise en œuvre des rétroactions centrées sur le prospectif et ceux qui sont centrés sur la procédure se traduit chez les professeurs observés par une mobilisation variée, mais dans une répartition temporelle déséquilibrée.

Les rétroactions centrées sur le prospectif remplissent des fonctions communes. Elles se traduisent en plusieurs modalités. Il s'agit principalement de définir les règles de la conduite de la relation didactique en situant le travail de l'élève et celui du professeur, d'identifier un état de départ, de fixer les objectifs à atteindre en précisant les responsabilités des transactants, de valider les étapes de la progression du milieu et de valoriser l'autorégulation des apprentissages des élèves.

Toutefois, ce type en question remplit d'autres fonctions distinctes. Pour la première séance, les rétroactions prospectives engendrent l'autorégulation des apprentissages en orientant les élèves pour qu'ils prennent la stratégie d'écoute adéquate. Ce type, en matière du deuxième jeu, se propose autant que le premier de provoquer l'autorégulation, mais en valorisant la compréhension explicite de la compréhension en lecture.

Par ailleurs, les rétroactions centrées sur la procédure se proposent d'assurer l'agencement et la progression du milieu dans une action conjointe. Il s'agit de faire progresser les interactions en faisant en sorte que les élèves se responsabilisent dans le guide de leur jeu, de commencer leur réflexion sur les difficultés que les professeurs diagnostiquent au fur et à mesure de l'interaction, d'introduire

de nouveaux objets de savoir, de faire produire des stratégies gagnantes au profit de ceux-ci, et d'aider les professeurs à valoriser la réticence didactique en vue d'exhausser le caractère relationnel dans une action conjointe.

En articulant ces deux types de rétroactions d'une manière raisonnée, on parvient à soutenir la progression de la mésogenèse qui, grâce à ces deux types de rétroactions, s'organise autour d'une interaction verbale, voire dans certains cas de petits dialogues. Elles s'inscrivent par conséquent dans une logique d'interaction verbale plutôt que dans une logique d'action verbale.

Conclusion

Il ressort de cette recherche que les rétroactions constituent un levier majeur pour soutenir l'action conjointe en classe de FLE. Toutefois, elle ne porte que sur un effectif d'enseignants très limité. En outre, cette recherche manque de données quant à la conception du professeur vis-à-vis de ce sujet, et n'a pas pu envisager ni la disparité concernant les dosages des différents types entre les deux jeux, ni le taux des rétroactions centrées sur l'autorégulation qui demeure faible dans les deux jeux.

Notre recherche doit désormais penser à prendre en considération les points soulevés à travers d'autres recherches avec un échantillon plus large ; et faire reconsidérer les pratiques d'évaluation formative en classe de FLE en développant ces gestes chez les professeurs. Un tel travail est pensable et réalisable dans le cadre des recherches collaboratives (Sensevy, 2006 ; Mercier-Brunel, 2019).

Bibliographie

- Allal, L. Bain, D., Perrenoud, Ph. (dir.). 1993. *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. 2007. Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In : Allal, L. (dir.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 7-23.
- Altet, M. 1991. « Comment interagissent enseignant et élèves en classe », (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, n° 107.
- Altet, M. 2002. « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». *Revue Française de pédagogie*, n° 138. Paris : INRP
- Altet, M. 2003. « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 10, p. 31-43.
- Anciaux, F., Forissier, T., Prudent, L. F. 2013. *Contextualisations didactiques : approches théoriques*. Paris : L'Harmattan.
- Bru, M., Altet, M., Blanchard-Laville, C. « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 75-87

- Clanet, J., Talbot, L. 2012. « Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques ». *Phronesis*, n° 1.3, p. 4-18.
- Georges, F., Pansu, P. 2011. « Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires ». *Revue française de pédagogie*, n° 176, p. 101124.
- Hadji, C. 1997. *L'évaluation démystifiée: mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris. ESF.
- Hanchi, R. 2022. « Les enjeux de la contextualité des objets de savoir dans une action conjointe en classes de Français Langue Étrangère », *Contextes et didactiques*, n° 20. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/ced/3884> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.3884> [consulté le 28 juin 2022].
- Lepareur, C., Grangeat, M. 2018. « Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus in situ ». *Mesure et évaluation en éducation*, n° 41.2, p. 130162. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1059175ar> [consulté le 28 juin 2022].
- Mercier-Brunel, Y. 2019. Accompagnement du développement des gestes professionnels soutenant l'autorégulation par les élèves de leurs apprentissages. Actes du 31^e colloque international de l'ADME-Europe « Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ? ». Lausanne. Suisse.
- Mottier-Lopez, L. 2015. « Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre » ». *Mesures et évaluation*, n° 38.1, p. 89-120.
- Morrisette, J. 2010. Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, n° 33.3, p.1-27. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1024889ar> [consulté le 28 juin 2022].
- Nadeau, M-A. 1978. L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue. *Revue des sciences de l'éducation*, 4.2, p. 205-221. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/900075ar> [consulté le 28 juin 2022].
- Nizet, I., Leroux, J-L., Deaudelin, C., Béland, S., Goulet, J. 2016. « Bilan de pratiques évaluatives à distance en contexte de formation universitaire ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 32.2, p.1- 5.
- Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., Ronveaux, C. Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In : M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter. *Les méthodes de recherche en didactiques* : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2006. p. 175-189
- Sensevy, G. 2006. L'action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 28.2, p. 205-225.
- Sensevy, G. 2009. « Contenus de savoirs et gestes d'enseignement. Professeurs et Chercheurs : vers de nouveaux modes de coopération ? ». *Recherche/formation des Enseignants*, p. 127-141. Rennes. PUR.
- Sensevy, G., Mercier, A. 2007. *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L. 2000. « Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20 ». *Recherches en didactique des mathématiques*. N° 20.3. p. 263-304.
- Veillard, L. (dir.) 2013. Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements vidéo ». In : *VISA Instrumentation de la recherche en éducation*. [En ligne] <https://books.openedition.org/editionsmsmh/1954> [consulté le 28 juin 2022].
- William, D., Thompson, M. 2007. Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In: C. A. Dwyer, *The Future of assessment: Shaping teaching and learning*. p. 5382. Mahwah. Erlbaum.

Notes

1. *Collectif Didactique pour Enseigner* (CDpE) : <http://tacd.espe-bretagne.fr/> [consulté le 20 juin 2022].
2. La notion d'évaluation formative, bien qu'elle soit caractérisée dans les travaux anglo-saxons en tant qu'évaluation pour les apprentissages ou encore en tant qu'évaluation-soutien d'apprentissage dans les travaux francophones, est désignée dans la plupart des travaux récents par le terme de régulation interactive.
3. Nous les remercions de leur participation à cette recherche.