

**La formation continue à l'évaluation formative de l'écrit****Pr. Nawal BOUDECHICHE<sup>(1)</sup> Nabil HAMMOUDI<sup>(2)</sup>**

1- Université Chadli Bendjedid - El-Tarf, Liped. UBMA. Algérie, boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz

2- Université Badji Mokhtar - Annaba, Liped. UBMA. Algérie, navilhammoudi@gmail.com

**Soumis le:** 10/03/2023**révisé le:** 10/03/2023**accepté le:** 07/06/2023**Résumé**

*Dans cet article, nous faisons part d'une enquête menée auprès de six inspecteurs de l'éducation nationale du cycle secondaire pour documenter la manière dont ces derniers forment à l'évaluation formative de l'écrit, dans le cadre de la formation continue qu'ils destinent aux enseignants du lycée. L'analyse d'une partie des données qualitatives issues de notre corpus, résultant de la transcription des entretiens avec ces formateurs de formateurs, met en évidence le désintérêt dont témoignent ces derniers vis-à-vis de l'évaluation en question ainsi que leur manque de formation à l'accompagnement réflexif.*

**Mots-clés:** *Evaluation formative, formation continue, l'écrit, accompagnement réflexif.*

*التكوين المستمر للتقييم المستمر في مهارة الكتابة*

**ملخص**

*في هذه المقالة، نقدم تقريراً عن استطلاع تم إجراؤه مع ستة مفتشين من التعليم في المرحلة الثانوية لتسلط الضوء على الطريقة التي يكونون بها في التقييم التكويني لمهارة الكتابة، كجزء من التعليم المستمر الذي يستهدفونه لأساتذة المدارس الثانوية. يبين تحليل بعض البيانات النوعية من مجموعتنا، الناتجة عن نسخ المقابلات مع المكونين أن هؤلاء يبدون عدم الاهتمام بما يتعلق بالتقييم المستمر وكذلك افتقارهم إلى التدريب على المرافقة لمقاربة نقدية عاكسة.*

*الكلمات المفتاحية: تقييم متواصل، تكوين مستمر، مهارة للكتابة، مرافقة نقدية.*

**Continuing education in the formative assessment of writing**

**Abstract**

*In this article, we report on a survey conducted among a group of national education inspectors in the secondary cycle (high school level). The objective is to document the way in which the formative assessment of writing aspects, intended for teachers, is carried out as part of continuing education. The transcription of the recorded interviews with this category of "trainers of trainers" as well as the analysis of the qualitative data revealed a certain indifference towards evaluation itself, in addition to a lack of training especially in the reflective accompaniment.*

**Keywords:** *Continuing education, formative assessment, writing, reflective support.*

**Auteur correspondant:** Pr. Nawal BOUDECHICHE, boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz

## **Introduction:**

La formation des enseignants est actuellement vue comme un développement continu et inachevé des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession d'enseigner, définie comme «une profession exercée par des élèves apprenant tout au long de leur vie»<sup>(1)</sup>. Limitée dans le temps, sa première phase, la formation initiale, ne peut suivre le développement des compétences professionnelles en contexte d'exercice dynamique<sup>(2), (3)</sup>; ce qui est à même de renseigner sur l'importance de la formation continue, autre dimension du processus formatif en question, qui tend, selon Claude Bertrand<sup>(4)</sup>, à «doter les professeurs de compétences professionnelles indispensables à une constante adaptation aux évolutions du système éducatif et à la réussite de tous les élèves», dont la capacité à diagnostiquer les difficultés de ses apprenants et à y trouver des solutions. Parler de réussite à l'école évoque la nécessité d'une formation continue à l'évaluation formative, de l'écrit notamment, en ce qu'elle permet «une observation réfléchie de la langue des apprenants»<sup>(5)</sup>. En effet, l'observation porte sur le texte de ces derniers qui est un produit d'une activité présentée comme «complexe»<sup>(6), (7), (8), (9)</sup> et donc nécessite un soutien continu qui pourrait être apporté par ce type d'évaluation<sup>(10)</sup>. En Algérie, la formation continue des enseignants est vue comme «la pierre angulaire» de toute l'entreprise de réforme qualitative du système éducatif<sup>(11)</sup> et s'inscrit, depuis 1997, dans la continuité de la formation initiale, dans une perspective de professionnalisation du corps enseignant. De nombreux dispositifs organisationnels, dont le décret exécutif de 2004 ainsi que de maintes réunions de formation ont été mis au point pour faire de la professionnalisation, un outil au service de la réforme qualitative du système scolaire et du changement dans les pratiques enseignantes qu'elle suppose. Or, le constat négatif que font certains auteurs algériens<sup>(12) et (13)</sup> en adéquation avec le compte-rendu de certaines recherches comme celles menées par<sup>(14)</sup>, à propos de ce type de formation, remettent en cause les pratiques formatives inhérentes en porte à faux avec les objectifs et les enjeux de la professionnalisation du métier d'enseignant. Intéressés par tout ce qui touche à la formation des formateurs, ce constat nous a amené à poser la question suivante: Dans quelles mesures, les inspecteurs de l'éducation nationale forment-ils les enseignants du cycle secondaire à l'évaluation formative de l'écrit? Pour répondre à cette question, nous essayons de documenter les pratiques formatives des inspecteurs, en nous appuyant sur l'enquête que nous avons menée sur le terrain et que nous présentons d'emblée en expliquant la méthodologie adoptée. Les résultats de cette enquête nous conduisent à nous intéresser dans un premier temps, à la conception qu'ont ces formateurs de l'évaluation formative de l'écrit; conception ayant émergé dans leurs énoncés verbaux collectés, d'autant plus qu'elle pourrait impacter celles-ci. Puis, ils nous amènent à aborder les contenus et modalités de la formation continue qu'ils destinent aux enseignants, et ce pour deux principales raisons. La première est de voir la place qu'ils accordent à l'évaluation formative de l'écrit, au regard de son importance dans la professionnalisation du corps enseignant évoquée précédemment. La seconde est d'appréhender leur manière de former à la prise en charge des difficultés des apprenants et leur conception de l'atelier de recherche considéré, comme dans la littérature, en tant qu'activité réflexive et professionnalisante. Enfin, le travail d'interprétation qui en résulte nous oriente vers des perspectives permettant de dépasser les obstacles identifiés.

## **1-Méthodologie:**

### **1-1- Approche méthodologique:**

Notre travail s'appuie sur une recherche qualitative et exploratoire que nous avons effectuée. Cette recherche s'inscrit dans le paradigme de la professionnalisation du métier d'enseignement auquel souscrivent les représentants ministériels algériens de ce secteur<sup>(15),(16)</sup>, laquelle ne pourrait passer que par une formation professionnalisante; et dans une tradition interprétative orientée vers ce que Blin et Schütz appellent «l'homme oublié»<sup>(17)</sup>, et ce pour mieux accéder à la réalité du terrain en donnant la parole aux acteurs eux-mêmes qui déterminent son existence par le sens qu'ils lui donnent. Aussi, nous avons mené une enquête

après d'un échantillon d'inspecteurs de l'éducation nationale du secondaire pour mieux comprendre la manière dont ils forment à l'évaluation formative de l'écrit. Pour ce faire, nous avons choisi l'entretien semi-directif, comme instrument de collecte de données. Ce choix s'explique par la nature même de notre enquête qualitative et son objet l'individu dans sa subjectivité et ses pratiques de formation. Cette spécificité ne peut être appréhendée par l'observation seule qui ne permet pas d'accéder à ce qui les sous-tend, pour sa souplesse, «à mi-chemin entre la non-directive et la directive»<sup>(18)</sup>. Ainsi, l'entretien semi-directif nous paraît plus idoine à cette situation, afin d'éviter d'être submergé par la densité des données qualitatives qui risquent d'être volumineuses et par voie de conséquence, rendre l'analyse thématique, qualitative, que nous en faisons difficile, voire impossible<sup>(19)</sup>.

### **1-2- Échantillon:**

La densité des données qui caractérise les recherches qualitatives dont relève celle-ci objet de cet article, nous a amené également à optimiser la taille de notre échantillon. Celui-ci comporte six inspecteurs de l'éducation nationale du secondaire dont nous ne devons, principes de l'anonymat oblige, ni citer ici les lieux d'exercice, sachant qu'ils sont peu nombreux à l'échelle d'une région et de ce fait sont susceptibles d'être identifiés, ni leurs noms. Nous les désignons désormais par les codes e11, e12, e13, e14, e15 et e16. Nous avons opté pour un échantillonnage théorique: la sélection des inspecteurs ne répond pas à un critère de représentativité, mais se base sur la capacité de ces derniers à fournir des informations de qualité en rapport avec notre problématique<sup>(20)</sup>. Toutefois, nous avons jugé utile, en nous conformant à ce que recommandent certains auteurs consultés<sup>(21)</sup>, de tenir compte d'une certaine caractéristique de cette population: l'expérience, c'est-à-dire le nombre d'années d'exercice dans le corps des inspecteurs, pour répondre aux critères de complétude et de validité.

### **2-Résultats et analyse:**

#### **2-1- Une conception biaisée de l'évaluation formative de l'écrit:**

Nous avons relevé de notre corpus que les inspecteurs questionnés conçoivent différemment l'évaluation formative de l'écrit et ne voient pas en elle une évaluation pédagogique, à distinguer des autres types d'évaluation, à même de prendre en charge les difficultés des apprenants notamment à l'écrit. En effet, comme il ressort des dires de l'enquêté e1, ce type d'évaluation est confondu avec la séance de compte rendu de l'expression écrite «nous faisons une correction selon un barème de correction la grille d'évaluation et nous préparons un compte rendu... de l'expression écrite c'est ce que vous appelez vous évaluation formative de la production de l'écrit» (E1e11 199-202). Cela est d'autant plus plausible qu'il la distingue en ce sens de l'évaluation diagnostique, dont il met en évidence l'intérêt en termes de régulations et de prise en charge des difficultés qui surgissent lors de situations d'enseignement-apprentissage de la langue. Il déclare à ce sujet: «Alors l'évaluation diagnostique au début d'année est différente de l'évaluation formative dans la mesure où cette évaluation diagnostique elle permet d'abord de... réguler les plans de formation que les enseignants ont préparés en amont comme travail pré pédagogique et aussi qui peuvent remédier aux lacunes... donc l'évaluation diagnostique permettra une remédiation au profit des élèves et une régulation au profit (...) des enseignants ils vont réguler leur enseignement – apprentissage» (E1e11 149 -145).

La valorisation de l'évaluation diagnostique aux dépens de l'évaluation formative n'est pas un cas isolé dans notre corpus. Ainsi, e14 trouve à la première des vertus: «donc c'est l'évaluation diagnostique c'est une brèche, c'est l'évaluation diagnostique qui aide l'enseignant à... savoir sur quel pied va-t-il danser» (E1e14 213-216). C'est ce qui l'a amené potentiellement à nier l'existence de la deuxième: «à mon sens il n'y a que deux évaluations: évaluation diagnostique et évaluation sommative donc, parce que l'évaluation formative commence avec l'évaluation diagnostique et s'achève avec l'évaluation sommative» (E1e14 203-206). Nier l'existence d'une évaluation formative, même si elle est considérée comme une évaluation fantôme à deux extrémités: évaluation diagnostique et évaluation sommative,

reviennent à donner le droit de cité à celles-ci. En effet, l'évaluation diagnostique et sommative surgissent avec force dans le discours de la majorité des enquêtés, y compris lorsque nous leur posons une question relative à l'évaluation formative de l'écrit. Chez un autre enquêté, cela s'apparente à un refus, voire à un déni, qui conduit à ne pas reconnaître la formation même à cette pratique enseignante: «Quand vous parlez de l'évaluation formative à l'écrit ça veut dire qu'il faut former (...) les apprenants à produire certainement on leur donne si vous voulez cette formation à travers les outils qu'on met à leur disposition.» (E12 487-491). Par ces propos, cet inspecteur de l'éducation nationale questionné voulait justifier le fait de ne pas organiser particulièrement un séminaire sur l'évaluation formative de l'écrit par une explication, pour le moins, peu cohérente. En effet, partant potentiellement de l'adjectif qualificatif «formative», il affirme que la formation des enseignants à l'évaluation formative de l'écrit suppose qu'on forme les apprenants à la production, et non les enseignants à ce type d'évaluation. Pourtant, nous lui avons posé une question sur la formation de ces derniers. Cette façon de voir l'évaluation formative confirme également ce que nous avons avancé précédemment sur la définition de l'évaluation formative de l'écrit: les enquêtés ne se représentent pas de la même façon celle-ci, d'une part, et, d'autre part, ils ne lui attribuent pas les deux fonctions qui lui sont dues de diagnostic des difficultés et de la remédiation, du fait de la domination des autres types d'évaluation dont l'évaluation diagnostique et sommative lors des examens officiels.

## **2-2- Prénance de l'évaluation contrôle:**

Il ressort de l'analyse de notre corpus que l'examen du baccalauréat interfère avec les projets de formation des enseignants, en ce sens qu'il établit des priorités chez les inspecteurs et oriente leurs préoccupations d'ordre professionnel. Cela se voit à travers l'attrait qu'exerce cet examen sur les inspecteurs: certains d'entre eux semblent ne voir que les difficultés qui surgissent dans les examens et non celles qui apparaissent dans les situations de production de l'écrit. Nous en donnons comme exemple les dires de l'enquêté e15, qui a répondu par la négative à la question concernant la programmation d'un séminaire sur l'évaluation formative de l'écrit «...moi personnellement jusqu'à présent je n'ai pas encore... présenté ce type de séminaire de formation mais c'est dans mon intention d'en organiser» (E15 241-242). Cette programmation a été différée malgré le fait qu'il en ait ressenti le besoin alors enseignant «ce besoin je l'ai senti lorsque j'étais enseignant, je l'ai vu sur les productions de nos candidats de baccalauréat, c'est-à-dire lorsque je fais le travail de collecte, je vois que, c'est-à-dire si les élèves ne maîtrisent pas l'écrit» (E15 248-251). En plus du fait qu'il soulève le problème relatif à la formation des enseignants à l'enseignement de l'écrit en général, et à l'évaluation formative de l'écrit en particulier, les propos de cet enquêté révèlent d'autres réalités concernant ce type d'évaluation et la formation des enseignants à ce niveau. Ce que dit l'enquêté en question laisse penser que l'évaluation formative de l'écrit, en classe, n'est pas considérée comme une évaluation permettant de mettre en évidence les problèmes des apprenants, encore moins d'y remédier, car, au lieu de citer ce type d'évaluation, il parle de l'évaluation certificative que constitue l'examen du baccalauréat et évoque des raisons de l'échec à cet examen par «la surcharge des classes» (E15 281-282). Certes, ce point est un problème scolaire mais plutôt d'ordre organisationnel et non didactique et donc peu lié à l'évaluation formative de l'écrit, d'autant plus qu'il est possible de travailler sous la forme d'atelier regroupant un nombre restreint d'apprenants selon leurs différents besoins. Ainsi, il cite cet examen de baccalauréat comme étant une situation qui lui a permis de voir les difficultés et les problèmes des apprenants à l'écrit. Ce qui est à même de révéler la prénance de l'évaluation contrôle en formation continue des enseignants. Un autre enquêté semble lui aussi préoccupé par l'examen du baccalauréat. En effet, il nous donne comme réponse à propos de la formation à la prise en charge des difficultés «on essaie de gérer (...) les besoins prioritaires pourquoi les besoins prioritaires parce que vous savez des élèves qui vont passer des examens ils vont être normalement accompagnés donc ça demande du temps voilà» (E16 309-312). À croire ces dires, la formation à l'évaluation formative en général et à la prise en

charge des difficultés des apprenants et l'hétérogénéité de leur niveau ne sont pas prioritaires. Outre le fait que cet inspecteur interrogé n'arrive pas à se mettre lui aussi dans la peau d'un formateur, puisqu'il parle ici des apprenants au lieu des enseignants, qui n'ont pas eux un examen à passer mais des apprenants à aider pour dépasser les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs apprentissages, à l'écrit notamment. Citer les examens, l'évaluation certificative, alors que nous abordions l'évaluation formative de l'écrit qui entretient une relation étroite avec les difficultés d'apprentissage renseigne au moins sur deux choses. Premièrement, la prégnance de l'évaluation certificative dans le système éducatif scolaire algérien aux dépens de l'évaluation formative. Deuxièmement, il n'y a que les difficultés de notation dans les examens dont il faut tenir compte, c'est-à-dire c'est la note des examens qui importe le plus, et non le développement de compétences chez les apprenants pendant les apprentissages que l'évaluation formative accompagne, et la prise en charge des difficultés qui y surgissent. Cela montre, une fois de plus, la prégnance de cette logique de contrôle qui fait que l'évaluation formative ne soit pas citée comme thème de séminaire organisé ou à organiser.

### **2-3- Désintérêt à l'égard de l'évaluation formative:**

Les réponses collectées, relatives à la question portant sur les compétences à viser en priorité, mettent en évidence le peu d'intérêt que les enquêtés portent au développement de compétences, en termes d'évaluation formative de l'écrit. En effet, quatre enquêtés sur les six questionnés ne citent pas celle-ci dans leur ordre de priorité qui n'est guère identique. Commençons par les dires de e13: «alors la compétence essentielle en ce qui me concerne personnellement... j'œuvre toujours pour faire de telle sorte qu'un jour arrive à opérer des changements sur ses... ses gestes pédagogiques à partir d'une auto critique...» (E13 82-86). Pour cet enquêté, c'est la compétence liée à la prise de recul par rapport à ses pratiques qui est ciblée prioritairement, la première à citer, dans la formation continue qu'il destine à ses enseignants. Nous nous demandons comment celle-ci peut être envisagée en premier lieu, alors qu'elle est censée porter sur des pratiques enseignantes qui doivent d'abord faire l'objet de formation, dont la mise en œuvre de l'évaluation formative. L'autocritique se fait par rapport à «un agir référent»<sup>(22)</sup>, <sup>(23)</sup> qui encadre la pratique enseignante. Cet inspecteur est censé d'abord former cet agir. Maîtriser certaines pratiques intervient normalement avant la capacité d'y réfléchir, au sens d'analyser et d'évaluer selon la taxonomie de Bloom. Maîtriser et réfléchir forment un continuum au niveau duquel la réflexion se développe au fur et à mesure que les individus parviennent à mobiliser des ressources, capables de les conduire à jauger leurs connaissances et compétences, pour amender un premier niveau de maîtrise qui s'amende tout au long de la formation et de la vie. De plus, les travaux de Vial<sup>(24)</sup> nous permettent de noter que la compétence auto-évaluative d'un enseignant professionnel, dont l'auto-questionnement est une compétence de base, ne renvoie pas uniquement à «un retour réflexif formateur»<sup>(25)</sup> sur ses pratiques en vue de les améliorer, mais aussi à la capacité d'interroger le travail de ses apprenants, sachant que c'est par rapport à cela que celle-ci est évaluée en termes de pertinence, d'utilité et d'efficacité. L'évaluation formative aurait pu être envisagée comme compétence à développer chez les enseignants, en ce qu'elle permet de développer cette compétence auto-évaluative et à développer le pouvoir d'agir chez l'enseignant face aux difficultés de ses apprenants. Or, elle n'est pas citée par cet enquêté, ni dans sa forme réflexive, mutuelle, ni dans sa forme auto-évaluative. Réfléchir sur son expérience et ses pratiques quotidiennes n'est possible que si l'on développe chez les formés cette compétence évaluative: cela exige l'intervention d'autrui. Un autre enquêté déclare viser en priorité d'autres compétences: «on vise surtout les techniques de prise en charge des groupes classe [...] c'est-à-dire pour les stagiaires [...] je les forme comment ils se comportent dans la classe je vise surtout la compétence... je ne sais pas par exemple la législation» (E15 106-111). A comprendre ces propos, c'est l'aspect relationnel, la manière de se comporter d'un enseignant au lycée face aux apprenants, avec ses collègues et l'administration, qui importe en premier lieu dans la formation continue que propose aux enseignants l'enquêté en question, qui rejoint en ce sens e11. Celui-ci déclare néanmoins que

cette compétence est introduite récemment: «ensuite nous avons aussi... depuis des années intégré les compétences relationnelles», citée après une compétence plus générale «qui ciblerait toutes les pratiques de classe» (E1e11 87-99). Il n'est pas sans intérêt d'émettre ici une remarque, en nous appuyant sur ce qu'en dit la littérature scientifique à propos de la professionnalisation du métier d'enseignant, qui exige que l'on forme les enseignants à la prise en charge des difficultés de leurs apprenants et l'hétérogénéité de leur niveau. Comme il ressort de l'enquête dont rend compte Kalali: «Entre 1991 et 1993, une enquête réalisée par la direction de l'évaluation et de la prospective révélait que les trois difficultés majeures perçues par les enseignants débutants sont, par ordre d'importance: la gestion de l'hétérogénéité des élèves...»<sup>(26)</sup>, c'est ce genre de difficultés qui pose le plus de problèmes à ces derniers, rendant nécessaire une formation à l'évaluation formative. Cette dernière s'inscrit dans la perspective d'une pédagogie différenciée et de réussite. Les enseignants sont censés faire aussi de l'expérience en formation continue de ce type d'évaluation, parce qu'eux aussi ont des difficultés à enseigner le français langue étrangère, comme le met en évidence le propos de l'enquêté e16, chez qui la compétence linguistique est à cibler en premier lieu. Celui-ci affirme que «l'enseignant doit avoir des compétences théoriques la première compétence déjà la première compétence que doit avoir un enseignant de français un PES de français c'est la maîtrise de langue là ce que nous constatons c'est une catastrophe» (E1e16 79-82). De la prise de recul à la maîtrise de la langue à enseigner, en passant par les compétences relationnelles, il est à noter que l'ordre des priorités diffère d'un enquêté à un autre, et que l'évaluation formative à visée régulatrice ne constitue pas une priorité pour eux.

#### **2-4- Formation biaisée à la prise en charge des difficultés:**

Pour mieux documenter la formation des enseignants à l'évaluation formative de l'écrit, dans le cadre de la formation continue que proposent les inspecteurs à ces derniers, nous avons jugé utile de poser cette question concernant la formation à la prise en charge des difficultés des apprenants et de l'hétérogénéité de leur niveau. En fait, nous trouvons qu'elle peut révéler d'autres réalités, à même de documenter la manière dont les inspecteurs forment à l'évaluation formative, du fait du rapport qu'entretient celle-ci avec les problèmes de langue des apprenants<sup>(27)</sup>. En effet, les réponses que nous avons eues, de la part de nos enquêtés, nous ont permis de classer ces derniers en deux catégories. La première catégorie concerne ceux qui affirment que cet aspect de l'enseignement-apprentissage n'engage pas la responsabilité de l'inspecteur car cela incombe, pour certains, à l'enseignant, et, pour d'autres, aux conditions matérielles. La deuxième catégorie assume cet aspect de la formation, mais tout en versant dans la facilité et la simplicité que leur assure leur propre expertise (expérience et formation). Entre les deux, nous avons relevé toutefois certaines choses en commun que nous préférons laisser surgir au fur et à mesure de l'interprétation que nous faisons des propos collectés et retenus pour ce passage. Commençons par la première dont fait partie l'enquêté e14. Celui-ci déclare ceci: «(...) c'est à l'enseignant de prendre en charge les difficultés rencontrés dans sa salle de classe avec ses élèves (...) même si je suis le formateur je ne peux pas me mettre à la place de l'enseignant» (E1e14 276-279). A s'en tenir à ces propos, cet inspecteur se décharge de sa responsabilité de former à la prise en charge des difficultés des apprenants, en imputant celle-ci aux enseignants. C'est comme si cela va de soi, être enseignant c'est être capable de faire face aux problèmes d'apprentissage de ses apprenants, en y trouvant les solutions qu'il faut. La formation continue en ce sens ne se mêle pas de ce côté de l'enseignement-apprentissage. Cet enquêté voulait-il dire par là que la formation initiale est censée avoir déjà pris en charge ce côté de la formation des enseignants? Si c'est le cas, la formation continue n'accompagne-t-elle pas le développement de compétences professionnelles, dont le diagnostic des difficultés et le pouvoir d'agir face à celles-ci? Le cas échéant, elle se détourne de ce fait des problèmes rencontrés sur le terrain par les enseignants et n'en fait pas un objet privilégié. Ce qui ne peut être admis aujourd'hui. En effet, la formation continue est vue actuellement comme une formation ayant pour visée de rendre l'enseignant capable de résoudre les difficultés d'enseignement-apprentissage et d'aider tous

les apprenants à réussir<sup>(28)</sup>. A comprendre les propos de cet enquêté, la formation continue à l'évaluation formative, qui tend à prendre en charge les difficultés de chaque apprenant, ne peut être jamais envisagée comme il le souligne encore «je pourrais jamais lui apprendre comment prendre en charge les besoins de tel ou tel élève ou bien les difficultés de tel ou tel élève» (E14 288-291). D'autres enquêtés le rejoignent en ce sens, mais en invoquant d'autres raisons. Selon eux, les conditions matérielles défavorables comme celles relatives à la surcharge des classes empêchent l'enseignant de mettre en œuvre une pédagogie différenciée, à même de lui permettre de prendre en charge les besoins de ses apprenants. C'est ce qui ressort des propos d'e16 qui répond à notre question, relative à la formation des enseignants sur ce côté de l'enseignement-apprentissage, en partant du contexte épidémique actuel «je pense normalement en ces deux ans normalement l'enseignant a pu concevoir une stratégie celle de la pédagogie différenciée» (E16 273-276). Nous en relevons que la prise en charge des difficultés des apprenants est l'affaire de l'enseignant et qu'il suffit que les bonnes conditions se présentent, comme celles auxquelles a donné lieu la pandémie, pour que ce dernier développe et mette en œuvre des stratégies efficaces. Ces dernières lui permettront de trouver des solutions aux problèmes de ses apprenants, sans formation aucune de la part de l'inspecteur, dans le cadre de la formation continue. Cet exemple du contexte pandémique, ayant permis une scission du groupe classe en sous groupes, a également fait l'objet des propos d'un autre enquêté (E12 709-711). Qu'en est-il du développement de la compétence relative à la mise en œuvre de l'évaluation formative? Est-il naturel comme l'on pensait par le passé de la capacité d'évaluer<sup>(29)</sup>? Intervient-il avec le temps pourvu que l'enseignant se mette à l'exercice? Ce que nous devons noter à ce niveau, est que la formation à l'évaluation formative de l'écrit, permettant aux enseignants de prendre en charge les difficultés de leurs apprenants, ne constitue pas pour ces enquêtés un objet de formation, encore moins une priorité.

A ce niveau, nous pouvons déduire à partir de l'analyse des réponses de cette première catégorie d'enquêtés, dont l'expérience en formation des enseignants est «limitée» (E15 301-302) pour reprendre les mots de l'un d'eux, que le centre d'intérêt de cet échantillon d'inspecteurs n'intègre pas la formation à l'évaluation formative de l'écrit comme objet de formation et n'arrive pas à assumer son rôle sur ce plan contrairement à la deuxième catégorie. Les inspecteurs qui relèvent de celle-ci, plus expérimentés, affirment qu'ils assurent ce type de formation mais chacun à sa façon. Ainsi, l'enquêté e13, un inspecteur à une année du départ à la retraite, reconnaît que cette formation est avant tout théorique consistant à expliquer la pédagogie différenciée «alors cette formation ...généralement (...) est théorique il faut reconnaître (...), c'est-à-dire nous faisons appel à des théories de du... de la pédagogie différenciée» (E13 368-372). Fidèles à notre démarche interprétative, procédant par une mise en relation entre les dires de chaque enquêté, d'une part, et, de l'autre part, entre les dires des enquêtés, et ce pour mieux accéder au sens de la réalité, objet d'interrogation, nous rapprochons ce que dit cet inspecteur à propos de la démarche dans laquelle il met en pratique la formation à la pédagogie différenciée et ce qu'il dit viser en priorité, la prise de recul. En effet, la façon de procéder de celui-ci n'intègre pas des modalités réflexives, à même de lui permettre de développer cette compétence chez ses formés. Il aurait pu créer des situations dans lesquelles les formés font l'expérience de cette pédagogie. Cela est d'autant plus vrai qu'il y a une hétérogénéité entre ces derniers au niveau des compétences comme il le constate lui-même (E13 123-125). Cela procède du simple transfert de stratégies toute faites déguisées en expérience – il s'agit beaucoup plus d'une formation théorique, sachant qu'il commence ces propos par le verbe «reconnaître».

## **2-5- La logique transmissive:**

La formation continue des enseignants chez la seconde catégorie d'inspecteurs citée *supra*, puisque la première ne considère guère cela comme faisant partie de ses tâches, consiste à «...inculquer des pistes ... des stratégies ...» (E16 85). Le verbe «inculquer» qui trahit le plus cette logique du conditionnement en tant que théorie de l'apprentissage, renseigne sur le

pouvoir dont jouit le formateur dans ce type de formation et la passivité des formés qui se voient gravés dans leurs esprits malgré eux des stratégies à force de les répéter. Utilisé par un autre enquêté (e14), «il n'y a pas vraiment une méthode standard pour l'inculquer» (E14 34-35), le sème de répétition, qui entre dans la signification de celui-ci, suppose que cette façon de former vise à ce que ces stratégies deviennent à la fin une source de l'agir des enseignants en classe avec leurs apprenants. Cette façon de former renseigne encore une fois sur la logique descendante qu'adoptent les formateurs dans la formation continue qu'ils proposent à leurs formés. Laquelle formation ne respecte pas le principe de la démocratisation des expertises<sup>(30)</sup>, ce qui ne peut pas être favorable à l'accompagnement et le développement de la compétence réflexive. Une autre verbalisation sur les pratiques ayant surgi dans notre corpus, susceptible d'avoir un effet négatif sur l'enseignant, a trait au fait d'appliquer des méthodes qui ne conviennent pas à l'âge du formateur.

### **2-6- Formation peu autonomisante:**

Cela se voit clairement dans l'autre façon de procéder de l'enquêté e16 «je dois jouer le clown être comment dirais –je un père quelqu'un qui rassure» (E16 382). Jouer le clown et être un père rappellent également beaucoup plus l'enseignant que l'inspecteur. Les formés sont des adultes en âge de prendre une grande part de responsabilité. Certes le côté relationnel est important dans «le métier de l'humain»<sup>(31)</sup>, mais cette façon de procéder peut être ressentie comme peu autonomisante par ces derniers, ce qui risque de susciter chez eux le rejet de la formation dont il est question dans les propos de l'enquêté e15. Un autre acte peu autonomisant concerne le fait de faire ressentir son autorité, en tant qu'inspecteur et non en tant que formateur, notamment en ce qui concerne les pratiques évaluatives «nous leur imposons de faire d'abord une évaluation diagnostique» (E13 212). Imposer en formation continue des enseignants porte préjudice à l'identité professionnelle des formés et les amène à ne pas adhérer à ce type de formation, voire à la rejeter carrément. Ce qui est à même de remettre en question l'accompagnement de l'apprentissage de la réflexivité et rendre les pratiques de formation qui s'en réclament inefficaces.

### **2-7- Former selon ses façons de voir et ses croyances:**

Il ressort des réponses des inspecteurs questionnés une certaine divergence entre les enquêtés au niveau conceptuel et pratique. En plus de celle relevée par rapport à l'apprentissage de la réflexivité: seul un inspecteur a parlé de l'apprentissage de la réflexivité, la majorité des enquêtés conçoivent différemment l'acte de former et d'accompagner, notamment sur le plan pratique. En effet, même si tous les enquêtés semblent être d'accord sur le fond: accompagner c'est transférer des expériences passées, celles relatives au passé d'enseignant, ils présentent une divergence d'ordre conceptuel concernant la personne qui assure ce transfert de son expérience. L'inspecteur accompagnateur ou l'enseignant formateur? Ainsi, les deux enquêtés e16 et e15 ont deux conceptions différentes de l'acte en question. Tandis que le premier affirme, comme le montre ses propos: «oui...un accompagnateur et un formateur j'essaie de partager avec eux mes modestes expériences» (E16 387-388), que c'est lui qui se charge de ce transfert; le deuxième tient à souligner que c'est l'enseignant formateur qui s'en occupe: «Cet accompagnement est un processus par lequel on prend en charge les enseignants recrutés par voie de concours, c'est-à-dire ils sont pris en charge par des enseignants plus anciens» (E15 160-163). Les deux façons de concevoir l'acte d'accompagner s'inscrivent dans le cadre d'une formation à caractère transmissif et dans le paradigme de l'enseignant artisan qui suppose que le stagiaire imite l'enseignant ancien en assistant à plusieurs de ses cours «pour voir comme par exemple se comporter» (E15 157-169). Accompagner le développement de ces compétences, à s'en tenir aux propos de ces deux enquêtés, consiste à transférer des façons de faire et à partager des expériences inhérentes. Lequel transfert est susceptible de perpétuer des pratiques non réfléchies, et ne peut être favorable à une formation à caractère réflexif à l'évaluation formative de l'écrit. Revendiquer ce nouveau statut de formateur «moi je préfère ne pas dire

inspecteur mais je préfère dire accompagnateur» (E16 73-74), suppose que l'on maîtrise ce qui va avec: d'«un accompagnement réflexif»<sup>(32)</sup>, comme le souligne Philippe Maubant:

«Ce «nouveau» formateur, reprenant et revendiquant une double posture de médiateur et de chercheur, se proposerait d'accompagner les transformations des pratiques éducatives, en introduisant (...) une dimension réflexive sur les pratiques»<sup>(33)</sup>.

L'inspecteur formateur est censé avoir cette capacité de faire réfléchir les enseignants sur leurs pratiques, non pas en mettant les enseignants lors d'une visite d'inspection «devant les faits accomplis» (E13 127) en leur demandant: «pourquoi vous l'avez fait...comment vous justifiez-vous votre choix» (E13 127-129), mais par l'intermédiaire d'une formation à la recherche et par la recherche, à même d'accompagner le développement «d'une fonction critique»<sup>(34)</sup>. Les propos de la seconde catégorie d'inspecteurs citée *supra* laissent entendre que la formation à la recherche et à la nouveauté est l'apanage de l'inspecteur. Nous citons à dessein ceux d'E13 qui parle de capacité liée à la prise du recul:

«L'autoformation non au niveau du personnel non ... ça veut dire on est toujours à l'écoute des besoins on est là auprès de nos enseignants et ...de par notre rôle institutionnel (...) en tant que inspecteur formateur nous sommes appelés à répondre à des besoins donc quand on les recense c'est à nous d'assurer la formation» (E13 438-444)

Nous en retenons une conception de l'autoformation chez l'inspecteur qui fait intervenir un tiers, l'inspecteur, et qui responsabilise ce dernier et en décharge le premier, l'enseignant. Ce qui ne peut être accepté ni du point de vue linguistique: le préfixe «auto» signifie se former par soi-même, ni du point de vue scientifique: l'autoformation est vue comme une forme personnelle de la formation continue où le formé continue à se former, certes avec l'appui de ressources variables, mais en mobilisant un degré élevé de motivation intrinsèque. Il n'y a que le développement de la compétence qui s'y rapporte, comme nous l'avons dit, qui demande une intervention plus importante de celui-ci. Que faut-il retenir? Nous nous servons du qualificatif «expérimenté» pour pouvoir établir des vérités relatives à cet aspect de la formation. Comment se peut-il qu'un inspecteur expérimenté, qui cumule plus de 17 ans dans l'inspection, conçoive de cette façon l'autoformation, lui qui affirme qu'il vise en priorité la compétence liée à la prise de recul chez l'enseignant? Est-ce dû à une sorte d'insécurité qu'il a ressentie pendant l'entretien, en dépit des précautions méthodologiques prises? Ce qui nous semble implausible à ce stade de l'enquête, et qui serait plutôt liée à une absence de mise à jour de sa formation puisque ses propos dénotent que ce formateur des formateurs manque lui-même de formation, à l'instar de ceux que nous venons de citer les propos précédemment. En somme, la formation continue semble s'appuyer sur un apport personnel qui émane des manières de voir et de penser du formateur. Ces manières sont fonction de l'expertise de celui-ci «on essaie d'apporter ...ce que nous pensons nécessaire et qui pourrait aider l'enseignant à mieux maîtriser ses pratiques de classe...» (E11 109-110). La formation continue se ferait en fonction de certitudes et de croyances inhérentes «nous savons ce qu'il l'attend qu'est-ce qu'il a besoin comme référence...référentiel de compétences ...» (E13 47-49), sur fond d'un outillage théorique limité, voire de conceptions, de sens commun, biaisées de l'acte de former comme le mettent en évidence ces derniers propos. C'est l'inspecteur qui a besoin d'un référentiel de compétences pour former et non l'enseignant, lesquelles compétences sont susceptibles de limiter l'efficacité de la formation continue. Cette dernière paraît obéir chez la majorité des inspecteurs interrogés à certaines idées fixes, voire à un «leitmotiv» (E13 111) qui peuvent l'éloigner de ce qu'elle doit être: une formation répondant à des objectifs bien définis qui l'inscrivent en continuité, comme un prolongement par rapport à la formation initiale.

### Conclusion:

Nous avons essayé tout au long de cet article de documenter la manière dont les inspecteurs déclarent comment ils considèrent agir en formation à l'évaluation formative de l'écrit, dans le cadre de la formation continue qu'ils destinent aux enseignants du cycle secondaire. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur une partie des données qualitatives,

issues de notre enquête de terrain conduite auprès de ces formateurs des formateurs. L'interprétation que nous en avons faite a fait surgir, dans le cadre de «la généralisation analytique et non la généralisation statistique»<sup>(35)</sup> trois réalités concernant ce type de formation. La première a trait à la conception biaisée qu'ont ces enquêtés de l'évaluation formative de l'écrit. Celle-ci a du mal à trouver la place qu'elle mérite, du fait de la concurrence des autres types d'évaluation auxquels ces derniers attribuent des fonctions qui lui sont reconnues par de nombreux auteurs versés dans ce domaine. Ainsi, la conception de l'évaluation formative de l'écrit n'est pas considérée dans son rôle de prise en charge des difficultés des apprenants et de l'hétérogénéité de leur niveau, par la formation continue des enseignants. Les jeunes inspecteurs relèguent cette prise en charge à l'enseignant, seul responsable de cela sans implication aucune de la formation continue; alors que pour les inspecteurs plus expérimentés, elle est considérée dans une logique transmissive ou dimension de conditionnement, où il suffit d'appliquer rigoureusement les recommandations, à dominante théorique, des inspecteurs que le temps leur a permis d'acquérir. La conception de l'évaluation formative de l'écrit se limite donc à un simple transfert de stratégies toute faites déguisées en expérience, ce qui est à l'encontre des avancées de la recherche centrant l'évaluation formative de l'écrit sur des modalités réflexives à même de permettre aux enseignants de développer cette compétence. La deuxième réalité qui résulte de la précédente concerne le désintérêt, en formation continue, à l'égard de cette évaluation en question dans la mesure où elle n'est ni citée comme compétence à développer en priorité, ni considérée comme objet de séminaires de formation continue. Pourtant elle gagnerait à l'être dans les propos et les actes de formation des inspecteurs, dans ce contexte de la professionnalisation du métier d'enseignant qui tend vers une école de qualité, l'enseignement, dépassant ainsi la simple fonction de mesure et de constat pour assurer «une fonction essentiellement formative»<sup>(36)</sup>. La troisième, quant à elle, se rapporte à l'outillage théorique, indispensable à l'exercice du métier de formateur des formateurs, qui se trouve limité chez ces personnes questionnées, et qui ne répond pas aux enjeux de cette professionnalisation, amenant celles-ci à former selon les idées qu'elles font des outils et pratiques de formation. En définitive, nous pouvons dire à la fin de cet article que les inspecteurs de l'éducation nationale interrogés manquent eux-mêmes de formation, qui leur permet d'accompagner le développement de pratiques réflexives et évaluatives chez les enseignants, susceptibles de les aider à faire face aux problèmes de leurs apprenants à l'écrit notamment en y trouvant des solutions. En ce sens, l'évaluation formative de l'écrit devrait être l'objet premier des deux formations, du formateur et du formé, intégrant l'apprentissage de la réflexivité pour que le partage de l'expérience, multilatérale, ne puisse perpétuer des pratiques non interrogées. Il serait donc utile d'ouvrir comme perspective de recherche, la réflexion sur la formation de formateurs d'inspecteurs.

### **Bibliographie:**

- 1- Commission des communautés européennes. (2007). Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants. Synthèse de document, Conseil et parlement européen. Bruxelles, Bruxelles.
- 2- Bujold, Nérée (2002). La supervision pédagogique. Vue d'ensemble. In Marc Boutet & Nadia Rousseau (Eds.), Les enjeux de la supervision pédagogique des stages (pp 9-22). Saint-Foy: Presses de l'Université du Québec
- 3- Derobertmeasure, Antoine, Dehon, Arnaud, Demeuse, Marc (2011). L'approche par problème: un outil pour former à la supervision des stages. Formations et pratiques d'enseignement en question, 13, pp 203-224
- 4- Bertrand, Claude. (2010). Construire des dispositifs hybrides pour la formation continue d'enseignants. Dans G. Baillat, D. Niclot, & D. Ulma, La formation des enseignants en Europe(pp 193-203). De Boeck: Bruxelles.
- 5- Ousseur, Fatiha (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*, (6), 206-225.
- 6- De Ketele, Jean-Marie & Gerard, François-Marie (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28 (3), 1-26.

- 7- De Ketel, Jean-Marie (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), pp 25-37.
- 8- Allal, Linda (2015). Le rôle de la co-régulation dans activités de production textuelle. *Lettre*, volume 3, numéro 14, pp 1-14
- 9- Soulé, Yves & Bucheton, Dominique (2011). Gestes professionnels, posture d'évaluation et rapport à la norme dans un atelier d'écriture au cours préparatoire. Dans Jean-Charles Chabanne & Olivier Dezutter (Dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français Quelle improvisation professionnelle?* (p129-146). De Boeck: Bruxelles.
- 10- Dezutter, Olivier, Thomas, Lynn & Deaudelin, Colette (2011). Les gestes soutenant la régulation des apprentissages en classe de français langue première et d'anglais langue seconde, quels éléments de stabilité et de variation? Dans Jean-Charles Chabane & Olivier Dezutter (Dir.) *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français Quelle improvisation professionnelle?* (p63-78). De Boeck: Bruxelles.
- 11- Toualbi- Thaâlbi, Nouredine (2006). Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie: bilan et perspectives. Dans Nouredine Toualbi –Thaâlbi & Sobhi Tawil (Dir.), *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (pp17-26). UNESCO.
- 12- Bouteflika, Yamina (2010). Formation des enseignants de F.L.E du primaire en Algérie «Retour réflexif sur la formation et la professionnalisation», Université d'Oran Es-Sénia, Algérie.
- 13- Nouioua, Salah (2014). Formation continue des enseignants: utilité institutionnelle et représentations des acteurs. *Psychological & Educationnal Studie*, n°13, pp9-14.
- 14- Ouarzeddine, Ammar, Gomatos, Leonidas & Ravanis, Kanstantinos (2020). Etude comparative des systèmes de formation initiale et continue des enseignants en Algérie et en Grèce. *European Journal of Education Studie*, 6 (10), 67-85.
- 15- Benbouzid, Boubekour (2009). La reforme de l'éducation en Algérie. Casbah: Alger.
- 16- Benziane, Abdelbaki & Senouci, Zoubida (2007). La formation initiale dans les Ecoles Normales Supérieures en Algérie: défis et perspectives. Dans Thierry Karsenti, Raymond-Philippe Garry, Juliette Bechoux & Salomon Tachmeni Ngamo, *La formation des enseignants dans la francophonie diversités, défis, stratégies d'action*(pp 60-71). AUF: Québec.
- 17- Blin Thierry & Schütz, Alfred (1998). *Eléments de sociologie phénoménologique*. L'Harmattan: Paris.
- 18- Van Der Maren, Jean-Marie (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Education et formation. Fondement. Les presses de l'Université de Montréal: Montréal.
- 19- Aktouf, Omar (1997). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Introduction à la démarche classique et une critique. Presse de l'Université du Québec, Montréal.
- 20- Miles, Matthew & Huberman, Michael (1994). *Analyse des données qualitatives*. SAGE Publication LTD: London.
- 21- N'Da, Paul. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L'Harmattan: Paris.
- 22- Bronckart, Jean-Paul (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève: Carnets des Sciences de l'éducation.
- 23- Vanhulle, Sabine (2009). Evaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants: un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. Dans L. M. Lopez & al., *Evaluation en tension* (pp 165-199). De Boeck supérieur: Paris.
- 24- Vial, Michel (1993). *L'autoévaluation, entre autocontrôle et autoquestionnement*. En question, Aix-en-Provence.
- 25- Perréard-Vité, Anne, Lopez-Mottier, Lucie, Minten, Peter & Loeffler, Alexandre (2009). Quand l'évaluation formative des enseignements devient source de développement professionnel et institutionnel. Dans Lucie Mottier Lopez & Crahay, Marcel. *Evaluation en tension* (pp 127-144). De Boeck supérieur: Bruxelles.
- 26- Kalali, Faouzia (2005). Gestion de la motivation en classe: un savoir d'action en quête de théories. Dans Jean-Pierre Astolfi, *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp 213-229). Publications de l'université de Rouen: France.
- 27- Moussaoui, Nassima (2014). L'erreur et la norme dans l'évaluation formative des productions écrites, *Didacstyle*, numéro 5, pp 68-85.
- 28- Sensevy, Gérard (2002). La formation continue des professeurs: éléments de réflexion et propositions, *Le français aujourd'hui*, numéro 136, pp 7-11.

- 29-** Vial, Michel (2006). Les relations entre formation et évaluation: perspectives de recherches. *Mesure et évaluation*, numéro 29, pp 81-98.
- 30-** Morissette, Joëlle (2009). Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignants du primaire: une perspective interactionniste, Université de Laval Québec.
- 31-** Vial, Michel (2006). Les relations entre formation et évaluation: perspectives de recherches. *Mesure et évaluation*, numéro 29, pp 81-98.
- 32-** Boutet, Marc & Villemin, Rémy (2014). L'accompagnement: un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, volume 3, numéros 1-2, pp 81-89.
- 33-** Maubant, Philippe (2005). Les savoirs constitutifs des pratiques professionnelles des éducateurs: le cas des nouvelles configurations éducatives. Dans J-P Astolfi, *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp 151-175). Publications de l'université de Rouen: France.
- 34-** Kalali, Faouzia (2005). Gestion de la motivation en classe: un savoir d'action en quête de théories. Dans Jean-Pierre Astolfi, *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp 213-229). Publications de l'université de Rouen: France.
- 35-** Tchankam, Jean-Paul, Ndoume Essingone, Hervé & Tchagang, Emmanuel (2020). Portée et limites de la recherche qualitative. Dans Soufyane Frimousse, Jean-Marie Peretti (Dir.) *Produire du savoir et de l'action. Le vade-mecum du dirigeant-chercheur* (p 165-174). EMS Editions: Paris.
- 36-** Benbouzid, Boubekeur (2009). *La réforme de l'éducation en Algérie*. Casbah: Alger.