Influence des grands groupes de classe sur les pratiques évaluatives d'enseignants de français de la Direction Régionale de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA) Abidjan 3

TANON Eben-Ezer Kouamé
École Normale Supérieure (ENS-ABIDJAN)
KOUAKOU Ahou Albertine
École Normale Supérieure (ENS-ABIDJAN)
YAPI Yepié Osagyefo Bernadin
École Normale Supérieure (ENS-ABIDJAN)

Résumé

Le système éducatif ivoirien est fortement marqué par le phénomène des grands effectifs de classes qui impactent négativement le processus enseignement/apprentissage. Cette situation en appelle à interroger la mise en œuvre du processus enseignement/apprentissage dans ledit contexte. La présente étude porte le regard sur l'évaluation des apprentissages reconnue comme ayant un fort impact pour la progression des apprenants. L'étude, de type descriptif interprétatif qualitatif, analyse, par le contenu manifeste de la communication, l'influence des grands effectifs sur les pratiques évaluatives des enseignants. Les résultats montrent que, dans ledit contexte, les enseignants, développent des pratiques d'évaluation formative peu variées et pas collaboratives. Les évaluations sommatives, faites en dehors des prescriptions, regorgent généralement de faiblesses. L'étude en appelle à un accompagnement des enseignants en regard aussi bien du contexte des grands groupes que de l'Approche par les Compétences pour garantir une progression efficace des apprenants.
***Mots clés** : Grands groupes, évaluation, apprentissage, Abidjan.*

Abstract

The ivorian education system is affected by the phenomenon of large class sizes, which negatively impact the teaching-learning process. This situation necessitates an examination of how teaching and learning are implemented in such a context. This study focuses on learning assessment, which is recognized as having a major impact on learner progress. Using a

qualitative, descriptive-interpretive approach, the study analyzes, through the manifest content of communication, the influence of large class sizes on teachers' assessment practices. The results indicate that, in this context, teachers employ formative assessment practices that lack variety and collaboration. Summative assessments, often conducted outside official guidelines, generally suffer from significant shortcomings. The study calls for teacher support that addresses both the challenges of large classes and the requirements of the Competency-Based Approach to ensure effective learner progress.
***Keywords** : large groups, evaluation, learning, Abidjan.*

Introduction

En Côte d'Ivoire, comme dans la plupart des pays en Afrique subsaharienne, le système éducatif est fortement marqué par le phénomène des grands effectifs de classes. Les statistiques de la Direction des Études, des Stratégies, de la Planification et des Statistiques (DESPS) du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) affichaient pour l'enseignement secondaire général public, 12.312 groupes pédagogiques pour 905.686 élèves, soit un effectif moyen de 73 apprenants par groupe pédagogique, pour l'année scolaire 2024-2025.

Ce contexte des larges effectifs dans les classes ne va pas sans risque pour la mise en œuvre d'un processus enseignement/apprentissage de qualité, comme l'attestent les conclusions de nombreux rapports internationaux et nationaux qui révèlent « de faibles niveaux de performance, quel que soit le niveau de scolarisation » (PASEC, 2012 : 57), surtout que, dans le conteste ivoirien, les enseignants, précisément ceux du secondaire, ne bénéficient pas d'un outillage pour adapter leurs pratiques d'enseignement au contexte des grands effectifs de classe (Tanon, 2023). Ainsi, ces derniers adaptent-ils généralement leurs pratiques dans ledit contexte sans avoir de repères pour les questionner.

Cette situation, qui reste assez alarmante, en appelle à interroger la mise en œuvre du processus enseignement/apprentissage dans ledit contexte, en se fondant notamment sur les déterminants reconnus comme exerçant une forte influence pour le développement des compétences des apprenants. Entre autres déterminants, figure en bonne place l'évaluation. En effet, l'évaluation est reconnue par de nombreux chercheurs comme l'un des moyens quasi incontournables ayant un fort potentiel pour la progression des apprenants (Allal & Mottier-Lopez, 2005 ; Morrissette, 2010). Dans cette même idée, Stiggins (2010) assure que le succès et la qualité d'une formation dépendent en grande partie de la qualité de l'évaluation. Toutefois, l'évaluation est présentée comme une activité rebutée par les enseignants, car coûteuse pour ces derniers aussi bien en temps qu'en charge cognitive (Dessus et Lemaire, 2004). À l'évidence, cet obstacle qu'on lui reconnaît laisse appréhender que sa mise en œuvre dans les classes à larges effectifs reste assez problématique. De ce qui précède, la question suivante émerge : quelle est l'efficacité des pratiques évaluatives des enseignants dans les grands groupes de classes ?

L'objectif assigné à cette étude est d'analyser l'influence des grands effectifs de classes sur les pratiques évaluatives des enseignants, notamment ceux de français, dans l'enseignement secondaire général public. Il s'agit précisément de documenter les pratiques évaluatives des enseignants et d'analyser leur efficacité en termes d'apport pour la progression des apprenants dans les grands groupes en français, précisément en production écrite. Le but de ce travail est essentiellement de fournir des repères aux enseignants pour questionner leurs pratiques évaluatives afin d'en adopter les plus efficaces susceptibles de garantir un meilleur développement des compétences dans les classes à grands effectifs.

I. Méthodologie

1. Terrain d'étude

L'étude a été menée en 2025, dans quatre établissements d'enseignement secondaire général public de la Direction Régionale de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation 3 (DRENA 3) d'Abidjan. Elle a concerné les Lycées Municipaux Gadié Pierre 1 et 2 de Yopougon, le Lycée Simone Ehivet de Yopougon et le Lycée Moderne d'Andokoi.

2. Échantillon et collecte des données

Les établissements concernés par l'étude ont été choisis par commodité. Quant aux enseignants, l'échantillon de 23 a été arrêté selon le principe de la saturation théorique des données défini comme étant « *le phénomène par lequel le chercheur se rend compte que les derniers documents, entretiens ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles pour justifier qu'il continue de les collecter* » (N'da, 2018 : 100). Les données ont été collectées au moyen de quatre entretiens semi-directifs de groupe de cinq ou six enseignants par établissement.

3. Type de recherche et méthode d'analyse des données

L'étude est essentiellement une recherche descriptive interprétative de type qualitatif. L'analyse du contenu manifeste de la communication (N'da, 2018 : 183) a servi à l'analyse des données. Pour ce faire, une grille d'analyse a été construite autour de trois catégories : les pratiques d'évaluation formative et sommative mises en œuvre dans les grands groupes, le respect des prescriptions officielles en matière d'évaluation des apprentissages, la pertinence des pratiques évaluatives adaptées en grands groupes en regard de l'Approche Par Compétences.

II. Résultats

Les résultats de l'étude ont été structurés en deux parties qui documentent et analysent, d'une part, les pratiques d'évaluation formative et, d'autre part, les pratiques d'évaluation sommative des enseignants.

1. Pratiques d'évaluation formative : des stratégies peu variées et peu collaboratives

L'évaluation formative également désignée en termes « d'évaluation pour l'apprentissage » est définie comme : « toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens du projet éducatif. » (Perrenoud, 1998). L'évaluation formative intervient, de ce fait, pendant les moments d'apprentissage. Du fait de sa grande importance pour l'apprentissage, elle occupe une place de choix dans les stratégies pédagogiques. L'exploitation des ressources fournies par les entretiens ont permis d'identifier quatre pratiques d'évaluation formative mises en œuvre par les enseignants dans les classes que nous avons dénommées comme suit : questions-réponses orales, jauge par l'autoévaluation de l'apprenant, évaluation par les pairs de travaux individuels présentés oralement et hétéro-correction réciproque. Ces stratégies d'évaluation formative ont été caractérisées et analysées du point de vue de leur pertinence pour le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans le contexte des grands effectifs.

1.1. Questions-réponses orales : pédagogie frontale et invisibilisation des moins motivés

De l'analyse des entretiens avec les enseignants, il ressort que les questions-réponses orales sont une pratique d'évaluation formative couramment mise en œuvre dans les classes. La

stratégie consiste, pour l'enseignant, à poser des questions sur des aspects du cours et à interroger les apprenants individuellement afin de vérifier leur compréhension et réguler les apprentissages. Dans la mise en œuvre de cette stratégie, les enseignants adoptent deux attitudes. Certains n'interrogent que les apprenants qui manifestent la volonté de participer au cours comme le témoigne cet enseignant : « Je leur pose des questions et j'interroge ceux qui lèvent le doigt. Quand on interroge les autres, ils te font perdre du temps inutilement parce qu'ils n'ont pas préparé une réponse, donc, ils ne pourront pas donner de bonnes réponses. ». D'autres enseignants agissent différemment. Ils s'emploient à interroger tous les apprenants, qu'ils en manifestent la volonté ou pas. « Je les interroge tous ! comme çà, ils sont tous obligés d'être attentifs. », affirme cet autre enseignant.

L'analyse de l'impact possible de cette première stratégie sur le développement des compétences des apprenants nous fait dégager deux remarques. La première, relative aux apprenants, nous fait conclure qu'il existe, dans le groupe-classe, des élèves qui se désintéressent totalement de ce qui se fait en termes d'apprentissage. Les effectifs étant assez larges, malgré leur volonté, les enseignants n'arrivent pas à impliquer tous les apprenants dans les apprentissages, d'autant qu'ils ont une contrainte majeure, celle d'achever le programme. La deuxième remarque est que, dans ce contexte, certains enseignants évoluent délibérément avec une partie de la classe, celle qui manifeste le plus d'engagement à l'apprentissage, laissant pour compte les autres, les moins motivés.

À l'analyse, cette stratégie des questions-réponses orales regorge de grandes faiblesses et ne saurait garantir la progression efficace du plus grand nombre d'apprenants. En effet, le cours d'expression écrite s'étale sur deux heures et une telle stratégie d'enseignement frontal peut conduire au relâchement de l'attention des apprenants, comme le reconnaissent certains des

enquêtés qui affirment qu'il leur faut parfois trouver des moyens de distraire la classe pour ressourcer les apprenants afin de maintenir leur attention. Garantir la bonne humeur au sein de la classe est une stratégie pédagogique louable, d'autant qu'elle reste un déterminant non négligeable de la motivation, toutefois, elle doit s'accompagner de l'implication directe des apprenants dans des activités d'apprentissage à même de les maintenir en constant éveil. Ainsi, de petits travaux de groupes seraient bénéfiques plutôt que de les maintenir dans un certain attentisme qui finit par les plonger dans l'indolence et donner « du fil à retordre » à l'enseignant dans la recherche de moyens pour capter leur attention.

A côté de cette première stratégie d'évaluation formative, les entretiens nous ont permis d'en identifier une autre mise en œuvre dans les classes que nous avons dénommée « jauge par l'autoévaluation de l'apprenant », du fait de son fort caractère d'imprécision.

1.2. Jauge par l'autoévaluation : une mesure imprécise de la compréhension

La jauge par l'autoévaluation de l'apprenant est une stratégie d'évaluation formative qui consiste, pour l'enseignant, à inviter les apprenants, après une séquence didactique, à lever les mains s'ils n'ont pas compris. Lorsque les mains se lèvent, ce dernier sait qu'il doit reprendre les explications comme le présente cet enseignant : « Je demande aux élèves, « Qui n'a pas compris ? » si quelqu'un lève le doigt, je reprends l'explication ». En clair, dans cette stratégie, l'enseignant ne propose pas d'exercice aux apprenants afin de se faire lui-même sa propre idée du niveau de leurs acquisitions. Il se fie à une sorte d'autoévaluation individuelle des apprenants, qui doivent juger s'ils ont compris ou pas. Cette stratégie peut paraître opportune dans le cadre de l'explication d'éléments basiques de microstructures textuels, tels que la définition d'un mot, ou l'explication d'une règle

d'accord, toutefois, elle apparaît inappropriée pour l'explication de stratégies complexes. En effet, l'apprenant lève le doigt pour dire qu'il n'a pas compris sans donner de précision sur ce qu'il n'a pas compris. De ce fait, l'enseignant est porté à reprendre toute l'explication alors qu'un exercice ponctuel aurait ciblé l'élément précis sur lequel il devra insister. Cette stratégie est également susceptible de laisser libre cours à de petits comportements d'élèves ingénus qui trouveront l'occasion d'embêter quelque peu le professeur en levant constamment la main pour demander une ré-explication alors qu'ils sont mus par le dessein de distraire la classe ou d'embarrasser l'enseignant. Une autre stratégie adoptée par les enseignants reste celle que nous avons dénommée « évaluation par les pairs de travaux individuels critiqués oralement ».

1.3. Évaluation par les pairs de travaux individuels présentés oralement : une stratégie salutaire limitée par l'oralité et l'individualisation

Dans la conduite du processus enseignement-apprentissage en expression écrite, certains enseignants impliquent les apprenants à évaluer les travaux individuels de leurs pairs présentés oralement. La stratégie est décrite par cet enseignant : « Je demande à certains de lire, par exemple, leur introduction à haute voix et, après chaque lecture, je demande à la classe de faire les critiques. De cette façon, ceux qui ont mieux compris interviennent pour critiquer la production. »

À l'analyse, cette stratégie reste efficace en ce qu'elle offre l'occasion aux apprenants de se prononcer sur les productions de leurs condisciples, en y décelant généralement les faiblesses, mais aussi les forces. Ainsi, l'enseignant peut se faire une idée du niveau d'acquisition des compétences par les apprenants. Toutefois, la stratégie regorge de faiblesses qu'il sied de relever.

La première des faiblesses de cette stratégie réside dans le fait que les productions ne sont présentées qu'oralement, donc,

plus accessibles aux élèves dotés d'une bonne mémoire auditive, ce qui n'est pas évident pour l'ensemble des apprenants d'une même classe. Ainsi, une frange de ces derniers pourrait avoir des difficultés à retenir, dans leur entièreté, les aspects de la production afin de l'évaluer efficacement, tout également, de retenir les remarques faites sur les productions analysées. De ce fait, une approche judicieuse serait, pour l'enseignant, de rendre plus matérielles les productions en les faisant porter au tableau pour en faciliter l'exploitation.

La deuxième faiblesse de cette stratégie est liée au caractère individuel des productions. Cette individualisation n'offre pas la possibilité, durant le cours, de se prononcer sur un grand nombre de travaux (2 à 4 au maximum) sur des effectifs de classe dont la moyenne est estimée à plus de 70 apprenants. Un meilleur bénéfice pourrait être tiré de cette situation si, après les productions individuelles, l'enseignant faisait faire un premier niveau d'analyse par sous-groupe d'occupants de deux ou trois tables-bancs (environ 6 ou 7 apprenants au maximum) afin de dégager une production commune au groupe, laquelle production serait portée au tableau pour l'analyse de toute la classe. De cette façon, les critiques concerneront les travaux d'un éventail plus large d'apprenants.

Au total, la stratégie de l'évaluation orale par les pairs reste judicieuse, toutefois, elle serait davantage efficace si elle se laisse enrichir par le travail collaboratif entre apprenants et la matérialisation des productions au tableau en vue de leur analyse. Au-delà des trois précédentes stratégies évoquées, une autre nous a été révélée, il s'agit de l'hétéro-correction réciproque.

1.4. Hétéro-correction réciproque : entre engagement collectif et risque de biais

L'hétéro-correction réciproque est cette stratégie dans laquelle l'enseignant demande à la classe de rédiger une partie de la

production, par exemple, un paragraphe argumentatif. Ensuite, celui-ci demande à chacun de remettre sa production à son voisin pour analyse. Après, les voisins informent l'enseignant sur les faiblesses de la production de leur pair. Le professeur essaie ainsi de déterminer les faiblesses récurrentes des apprenants afin de faire les remédiations. Cette stratégie de l'hétéro-correction réciproque reste peu courante et assez atypique du fait qu'elle n'a été relevée que par un seul enseignant. Elle témoigne de la tendance à l'improvisation des enseignants face aux grands effectifs de classe.

À l'analyse, l'intérêt de cette stratégie est perceptible en ce que les apprenants sont eux-mêmes sollicités pour évaluer les travaux de leurs pairs et un double avantage s'en perçoit pour ces derniers. D'abord, être capable d'identifier les faiblesses dans les productions de ses pairs pourrait signifier être en mesure de les éviter dans ses propres travaux. Le deuxième avantage qui découle de cette stratégie est qu'elle met en activité l'ensemble des apprenants, à condition, bien sûr, que l'enseignant y veille.

En dépit de ces avantages, cette stratégie présente quelques faiblesses. En effet, l'objet de l'évaluation est la production écrite qui reste une activité assez complexe. Aussi, les apprenants ne sont-ils pas tous forcément aptes à porter un regard critique pertinent sur certaines questions, notamment, celles de macrostructure, de cohérence ou de pertinence textuelles. Ainsi, les corrections faites par les voisins peuvent cacher des appréciations biaisées, surtout que l'enseignant ne les vise pas toutes. Cette situation reste également de nature à susciter des controverses entre apprenants, entre voisins. Pour juguler cette possible difficulté, l'enseignant peut laisser le soin à chaque sous-groupe d'apprenants d'analyser à tour de rôle les travaux de chacun des membres du groupe. Cette confrontation d'avis sera davantage bénéfique pour les apprenants. Ensuite, les difficultés récurrentes à l'intérieur des groupes peuvent être

portées à l'attention du professeur qui se chargera de proposer des moyens de remédiation.

Au total, nous retenons, de l'ensemble des stratégies d'évaluation formative identifiées dans ce travail, qu'elles regorgent certes d'avantages mais elles restent également frappées de nombreuses faiblesses qui pourraient être jugulées, en grande partie, par une organisation des apprenants en sous-groupes de travail et par des stratégies qui privilégient le travail collaboratif et l'interaction entre apprenants. Tout comme l'évaluation formative, les pratiques d'évaluation sommatives ont été documentées et analysées.

2. Pratiques d'évaluation sommative : des adaptations contraintes hors prescriptions officielles

Définie comme un type d'évaluation employé à la fin d'un cours, d'un cycle ou d'un programme (Bloom, 1971), l'évaluation sommative joue un rôle central dans le processus enseignement-apprentissage. Dans ce travail, nous analysons les pratiques d'évaluation sommative sous l'angle du respect des prescriptions officielles, notamment : les prescriptions relatives au nombre de devoirs, aux formats des évaluations, au délai et à la notation.

2.1. Non-respect des prescriptions relatives au nombre de devoirs : entre surcharge et impossible équation pédagogique

L'évaluation sommative est une activité rebutée par les enseignants du fait qu'elle reste très contraignante pour ces derniers. Dans les classes à larges effectifs, cette tâche s'imagine davantage fastidieuse, bien sûr, à cause du grand nombre d'apprenants à évaluer, mais surtout eu égard aux prescriptions du ministère qui fixent un nombre minimum de trois notes par trimestre et par sous-disciplines en vue du calcul des moyennes des apprenants (Tanon, 2023). Les enseignants interviewés affirment qu'ils s'efforcent pour respecter les consignes

officielles, mais n'y arrivent pas toujours, comme le déclare cet enseignant : « Les instructions sont comme des injonctions. On doit les respecter, mais avec les effectifs que nous avons, ce n'est pas évident. » C'est, généralement, le nombre de deux devoirs par sous-discipline qui est avancé, sur les trois sous-disciplines évaluées en français, notamment : l'expression écrite, l'orthographe-grammaire et l'expression orale.

D'autres enseignants évoquent plutôt l'impossibilité technique de respecter les prescriptions relatives au nombre de devoir en considérant le programme à exécuter. Pour ces derniers, il est demandé de faire trois devoirs, cependant, la progression ne leur permet de n'en faire que deux. Ainsi, s'efforcer à avoir trois notes les oblige à faire des évaluations qui ne respectent pas les formats prescrits. Toutefois, des derniers reconnaissent que, dans le contexte des larges effectifs, les évaluations sont sources de stress à cause du nombre de classes, de la difficulté inhérente à l'évaluation des productions écrites mais aussi du délai imparti de deux semaines pour rendre les copies aux apprenants.

Pour d'autres encore, avec deux notes, il est possible de faire la moyenne, mais il est préférable d'en avoir un peu plus pour permettre aux apprenants qui auraient obtenu une mauvaise note au premier devoir, par exemple, de pouvoir se rattraper sans être trop affectés par la mauvaise note, comme avise cet enseignant : « Je comprends qu'il n'est pas facile d'avoir autant de notes, mais se limiter à deux est préjudiciable aux apprenants, surtout à ceux qui ratent des devoirs mais qui sont capables de remonter la pente. »

En somme, les enseignants éprouvent généralement des difficultés à respecter les instructions relatives au nombre d'évaluations par trimestre et cela reste susceptible d'affecter la crédibilité des moyennes des apprenants et conduire à des réussites ou à des échecs abusifs.

2.2. Détournement des formats d'évaluation : invention de formats non prescrits pour survivre aux effectifs

Les prescriptions de la DPFC ne prévoient qu'un seul format d'évaluation sommative pour chacune des leçons de production écrite dans le secondaire général et elles imposent aux enseignants de n'évaluer la production écrite, de façon exclusive, que par des devoirs surveillés qui exigent une rédaction intégrale du type d'écrit (Tanon, 2023). Les enseignants interrogés sur le respect des prescriptions relatives aux formats des évaluations sommatives affirment, de manière générale, respecter les formats prescrits, lors des évaluations. Toutefois, ils avouent recourir à d'autres formats non prescrits dans un souci d'aide à l'apprentissage et d'atteinte du nombre minimum de notes prescrit pour le calcul des moyennes. Il s'agit notamment :

i. des devoirs partiellement rédigés : ils consistent pour l'enseignant à faire rédiger entièrement l'introduction et la conclusion en passant par un plan détaillé du développement ;
ii. des interrogations écrites par fragment : elles portent sur chacune des parties structurant le devoir de production écrite (introduction ou développement ou conclusion) ;
iii. des devoirs à modalité collective : ils s'opposent aux travaux individuels (Dans cette modalité, chaque sous-groupe d'apprenants, dont le nombre est défini par l'enseignant, rend une seule production. La note obtenue à l'issue est attribuée à chacun des membres) ;
iv. des interrogations écrites portant soit sur des questions de compréhension des textes, soit sur des questions de méthodologie de la rédaction des productions écrites.

Tous ces instruments et modalités d'évaluation peuvent soutenir d'une certaine manière l'apprentissage mais pourraient également regorger de biais susceptibles d'entacher la qualité

des instruments du point de vue de leur validité. La validité d'un instrument de mesure réfère à un instrument capable de fournir des informations sur le niveau réel de l'acquisition des compétences fixées par les objectifs de départ. Pour McNamara (2000 : 47-54), la validité d'une épreuve réfère à sa capacité à mesurer et à juger ce à quoi elle est destinée. Elle est, de ce fait, la matérialisation de la congruence entre l'évaluation et les objectifs de cours.

À l'évidence, les différents instruments et formats non prescrits usités par les enseignants ne garantissent pas la validité des évaluations, d'autant que leurs résultats ne peuvent permettre de déterminer le niveau d'acquisition des objectifs d'apprentissage de chaque apprenant. En effet, en production écrite, les objectifs visés sont que les apprenants soient capables de rédiger intégralement le type de texte écrit étudié. Or, ni les devoirs partiellement rédigés, ni les interrogations écrites par fragment, ni les devoirs à modalité collective et autres ne pourraient fournir aux enseignants les informations sur le niveau réel des acquisitions de chaque apprenant.

Toutefois, dans le contexte des grands groupes de classe, certains, quoique n'étant pas prescrits, présentent de bonnes dispositions pour aider à l'acquisition de compétences s'ils sont sollicités moins souvent et davantage dans une perspective plutôt formative que sommative. Il s'agit notamment des interrogations écrites par fragment et des devoirs à modalité collective. De ce fait, ceux-ci devraient être affectés d'un faible coefficient pour minimiser les biais qui en découleraient lors du calcul des moyennes des apprenants. Aussi, dans le cas particulier des devoirs à modalité collective, les enseignants devront-ils veiller à une participation effective de tous les membres en leur sein.

Par ailleurs, la prescription aux enseignants d'un seul format d'évaluation par leçon en production écrite mérite d'être questionnée au regard de l'Approche Par Compétences (APC),

mais également, au regard des recommandations pédagogiques faites pour la prise en charge des grands effectifs de classe. En effet, pour évaluer efficacement en APC, il est recommandé que l'enseignant dispose d'un inventaire riche et varié de méthodes et d'approches (Tyler, 1986 ; Legendre, 2007). Tout également, dans les grands groupes, les recommandations pédagogiques en appellent à la variation des techniques et instruments d'évaluation (Dioum, 1995 : 26 - 30). De ce fait, la recommandation d'un seul format d'évaluation sommative, quoique les situations problèmes restent en mesure de varier, semble impertinente aussi bien au regard du contexte des grands effectifs que de l'approche pédagogique (APC) en vigueur dans les établissements. Les pratiques quant au respect des prescriptions relatives aux délais ont également été interrogées.

2.3. Non-respect des prescriptions sur les délais : perte de l'immédiateté et du pouvoir formateur de la rétroaction

L'importance de toute évaluation réside dans la qualité de la rétroaction. Selon Brookfield (1990), l'une des caractéristiques d'une évaluation efficace, en ce qu'elle doit apporter aux apprenants en termes de développement des compétences reste l'immédiateté. Cette caractéristique consiste, pour l'enseignant, à remettre aux apprenants aussi rapidement que possible leurs travaux. Sur cet aspect, la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC) prescrit deux semaines (Tanon, 2023). Cependant, eu égard aux larges effectifs de classe, la question relative au respect des délais par les enseignants se pose. En effet, les évaluations de fin d'apprentissage ont, certes, un caractère amplement sommatif, il reste toutefois indéniable qu'elles ont un aspect formatif (Rodet, 2000 : 51). C'est également ce que reconnaît Hadji (1989) qui trouve que l'évaluation sommative peut prendre la forme d'une évaluation formative au moment où l'enseignant repère des erreurs et entreprend de les corriger. Ainsi, l'évaluation sommative joue

un rôle important dans le développement des compétences des apprenants. Interrogés sur cet aspect, les enseignants affirment respecter les délais souvent et avouent que parfois, sous le poids du nombre des copies, ces délais ne sont pas respectés, comme en témoigne cet enseignant : « Je m'arrange autant que possible à rendre les copies dans les délais impartis, mais parfois, malgré ma bonne volonté, je n'y arrive pas. » Cette situation laisse présager que les apprenants ne tirent pas parfois bénéfice des rétroactions.

2.4. Notation indulgente : une stratégie aux effets pervers sur la validité

Sous l'influence des grands effectifs, les enseignants agissent de manières différentes dans la mesure des apprentissages. En effet, certains avouent ne pas respecter délibérément les barèmes de correction. Ces derniers affirment que le contexte des grands effectifs de classe les incline à de l'indulgence dans la notation, eu égard aux conditions difficiles d'apprentissage. Pour ces derniers, les apprenants qui manifestent des aptitudes supérieures à la moyenne en production écrite, dans une estimation généreuse, ne peuvent excéder le quart des effectifs de classe. Ainsi, il leur apparait nécessaire, dans un souci de soutenir la motivation de l'ensemble, d'être indulgents dans la notation, comme l'affirme cet enseignant : « Déjà, ils sont très peu à faire de bonnes productions écrites, si on doit être strict, il est clair qu'ils seront nombreux à décrocher. Moi, pour les encourager, je reste généralement indulgent dans la notation. » Toutefois, ces derniers reconnaissent que cette indulgence cache un effet pervers, celui d'entretenir chez ces apprenants l'illusion de posséder de bonnes aptitudes alors même que leur niveau de compétences demeure bien inférieur.

Pour d'autres enseignants, leurs corrections se font dans l'optique de montrer aux apprenants leurs réelles lacunes. Ainsi, les notes qu'ils leur attribuent reflètent les valeurs réelles de

leurs productions, comme l'affirment cet enseignant : « Moi, je procède autrement. Je donne les notes qu'ils méritent, quitte à bonifier quelque peu leurs moyennes en fin de trimestre. Ainsi, ils sont conscients de la valeur réelle de leurs productions. » Pour ces derniers, leur indulgence ne se manifesterait qu'en fin de trimestre lors des calculs des moyennes où ils décident d'« arranger les moyennes » pour tenir compte des conditions difficiles d'apprentissage. Pour ces enseignants, en procédant de la sorte, les apprenants savent que les moyennes bonifiées qu'ils obtiennent ne reflètent pas leur niveau d'acquisition et qu'ils doivent redoubler d'effort.

Cette situation révèle un déficit de fiabilité des instruments de mesure usités dans les grands groupes. En effet, la fiabilité caractérise une évaluation censée mener au même résultat sous les mêmes conditions dans des évaluations répétées. La fiabilité rassemble plusieurs composantes dont la fiabilité liée au processus d'évaluation qui nous concerne dans ce travail. Celle-ci se structure en deux catégories : la fiabilité chez le même évaluateur et la fiabilité entre plusieurs évaluateurs (Brown et Abeywickrama, 2010 ; Weigle, 2013). La première catégorie réfère à la stabilité d'un seul correcteur dans ses propres jugements. La deuxième catégorie réfère à la stabilité entre plusieurs correcteurs dans leurs jugements. Ainsi, l'indulgence de ces enseignants à des niveaux différents ne saurait garantir la stabilité des jugements surtout entre correcteurs.

Cette situation montre bien la nécessité de l'accompagnement des enseignants pour adapter leurs pratiques évaluatives de manière efficace dans les grands groupes. À l'analyse, la deuxième approche paraît plus pertinente. Informer l'apprenant de son réel niveau d'acquisition peut le conduire à entreprendre des initiatives idoines pour progresser, toutefois, les enseignants devraient s'engager à proscrire les bonifications des moyennes sans contrepartie de l'exécution d'un travail

(exercices, révision de textes, …) qui témoignerait d'un effort de progression de l'apprenant.

III. Discussion

La présente étude confirme ce que la littérature empirique sur les grands groupes de classe révèle depuis deux décennies : les grands effectifs ne sont pas seulement une variable quantitative, ils reconfigurent profondément les pratiques évaluatives aussi bien formatives que sommatives.

1. Évaluation formative comme angle mort : le constat de pratiques improvisées

Les résultats de la présente étude montrent que les repères restent quasi inexistants pour l'évaluation formative afin d'orienter efficacement les enseignants dans leurs pratiques d'évaluation formative, de façon générale et, plus spécifiquement, lorsque les effectifs d'apprenants sont larges. Cette conclusion rejoint celle de nombreux travaux dont ceux d'Abrecht (1991), qui concluent que « les présentations de l'évaluation formative "pèchent" régulièrement par abstraction et extériorité », conduisant, de ce fait, à une mise en œuvre de l'évaluation formative fortement marquée par des pratiques empiriques dont la pertinence reste différemment appréciée par les acteurs. Morissette (2010), aboutit à cette même conclusion, à savoir, que l'évaluation formative se caractérise par un déficit de procédures clairement établies qui conduit les enseignants à explorer diverses stratégies d'évaluation qui sont soit partagées, soit admises, soit contestées. Cette réalité est également documentée au Mali. Sur les pratiques formelles d'évaluation formative, Traoré et Diarra (2023) soulignent que malgré un discours institutionnel valorisant l'évaluation formative comme outil structurant du curriculum, sa mise en œuvre demeure problématique. Les enseignants sont confrontés à des classes à

larges effectifs, à un manque d'outillage continu et à une insuffisance de ressources. En Côte d'ivoire, les repères pour l'évaluation formative sont quasi inexistants dans les guides d'exécution des programmes en vigueur dans l'enseignement secondaire (Tanon, 2023). Se pose alors la question de la définition de principes en vue de garantir l'efficacité de l'évaluation formative.

Looney *et coll*. (2005) proposent pour en analyser l'efficacité six principes considérés comme indispensables pour une mise en œuvre réussie de l'évaluation formative dans les classes. Ces principes sont les suivants :

i. instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation ;
ii. définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs ;
iii. utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves ;
iv. recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves ;
v. rétroaction sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés ;
vi. implication active des élèves dans le processus d'apprentissage.

Selon ces auteurs, la mise en œuvre par les enseignants de ces six grands principes de l'évaluation intégrée à l'apprentissage (l'évaluation formative), favoriserait l'instauration d'un nouveau cadre d'enseignement et d'apprentissage propice à une pratique efficace de l'évaluation formative.

2. Évaluation sommative : réduction des tâches et qualité compromise

Les résultats sur l'évaluation sommative ont montré qu'elle bénéficie d'orientations relativement claires quant à sa mise en œuvre. Toutefois en situation de grands groupes, les enseignants optent, dans leur grande majorité, pour des évaluations qui faciliteraient leur tâche. C'est le cas des devoirs partiellement rédigés et des interrogations écrites par fragment. Ce constat est le même que font Vantourout et Goasdoue (2010), ainsi que Van der Maren et Loye (2010) qui ont montré que les enseignants ont pour habitude de morceler les évaluations pour faciliter leur travail. Aussi, comme indiqué dans le présent travail, ce morcellement pourrait-il présenter, sous certaines conditions, des avantages. Legendre (2005) et Scallon (2004) concluent, à cet effet, que le morcellement rend plus facile la construction d'une instrumentation d'évaluation quoique ne traduisant pas ce que doit représenter l'évaluation des compétences qui doit viser plutôt des tâches complexes. Les avantages du morcellement seraient tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Cette pratique permettrait de réduire les écarts de notation entre les enseignants et de garantir ainsi une certaine qualité des outils d'évaluation du point de vue de leur fiabilité et de leur sensibilité (Vantourout et Goasdoue, 2010).

Pour garantir la fiabilité des instruments d'évaluation, Scallon (2004) propose le recours à la grille d'évaluation, d'autant qu'il la définit comme un outil d'aide à la formation d'un jugement sur les apprentissages complexes réalisés par des apprenants. Si la pertinence et l'utilité des grilles sont discutées par certains chercheurs (Daunay, 1994), il n'en demeure pas moins que bon nombre d'entre eux (Simard et *al.*, 2010) s'accordent à dire qu'elles permettent de stabiliser les critères, les indicateurs précis à utiliser pour apprécier le degré d'adéquation à la tâche d'écriture proposée, ainsi que la

pondération à accorder aux différents critères sélectionnés. Elles constituent ainsi une aide non seulement pour fixer le seuil de réussite, mais également pour communiquer le résultat à l'élève. De ce fait, l'utilisation de la grille d'évaluation :

- encadre la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages (Berthiaume et *al.*, 2012) ;
- garantit la fiabilité dans le jugement entre évaluateurs (Berthiaume et Rege Colet, 2013) ;
- stabilise les critères en empêchant au correcteur d'ajouter de nouveaux critères pendant la correction afin de garantir la fiabilité chez le même correcteur ;
- assure la validité des évaluations par une formalisation de la cohérence entre les apprentissages développés et les apprentissages évalués (Brookhart et Chen, 2015).

Aussi, les travaux de Reddy et Andrade (2010) ont-ils montré que les apprenants apprécient généralement les grilles d'autant qu'ils témoignent d'une volonté de rendre l'évaluation transparente et équitable. Leur communiquer la grille reste également un moyen efficace de les informer de ce qui est attendu d'eux (Stevens et Levi, 2013).

Par ailleurs, le non-respect du nombre de devoirs et le recours à des formats non-prescrits rejoint les conclusions des travaux de Nkengne Zogang (2016) menés au Cameroun dans le même contexte des larges effectifs qui révèlent que les enseignants adoptent des stratégies alternatives, improvisées et parfois à visée punitive. Certains repartissent la classe en groupes d'élèves sous la responsabilité d'un coordonnateur. Dans un premier temps, chaque apprenant fait individuellement la recherche d'idées, puis, le groupe fait la synthèse des bonnes idées et remet une production commune. Cette stratégie cache, cependant, un effet pervers, celui de ne pas préparer suffisamment l'apprenant à une production individuelle. Le défi reste, alors, de trouver la juste mesure en alternant ces pratiques

évaluatives avec des travaux individuels complets afin de garantir aussi bien la régularité des évaluations que le développement des compétences individuelles des apprenants.

Conclusion

La présente étude a été menée avec l'objectif d'analyser l'influence des grands groupes sur les pratiques d'évaluation des enseignants de français. La méthode descriptive interprétative de type qualitatif a été adoptée, basée uniquement sur des entretiens semi-directifs avec un échantillon non probabiliste de vingt-trois professeurs de français déterminé selon le principe de la saturation des données.

L'étude révèle que les grands effectifs de classe influencent les pratiques évaluatives des enseignants tant au niveau formatif que sommatif. Au niveau de l'évaluation formative, quatre pratiques ont été identifiées, notamment : les questions-réponses orales, la jauge par l'autoévaluation de l'apprenant, l'évaluation orale par les pairs de travaux écrits individuels et l'hétéro-correction réciproque. Leur analyse, eu égard au contexte des larges effectifs de classe, a révélé de nombreuses faiblesses. Les questions-réponses orales ne favorisent pas l'implication d'un grand nombre d'apprenants. Quant à la jauge par l'autoévaluation de l'apprenant, elle manque de pertinence du moment où les apprenants n'ont pas la possibilité de préciser les difficultés qui sont les leurs afin que l'enseignant y remédie efficacement. L'évaluation orale par les pairs de travaux écrits individuels pêche par déficit de matérialisation et l'hétéro-correction réciproque n'est pas gage de pertinence eu égard à la probabilité d'appréciations biaisées des apprenants sur la production de leurs pairs. À l'évidence, toutes ces faiblesses relevées témoignent de ce que les pratiques d'évaluation formative ne contribuent pas efficacement au développement des compétences rédactionnelles des apprenants.

Celles-ci pourraient être jugulées en grande partie par une organisation des apprenants en sous-groupes de travail et par des stratégies qui privilégient le travail collaboratif et l'interaction entre apprenants.

Tout également, les pratiques d'évaluation sommative des enseignants se font parfois en déhors des prescriptions et regorgent de faiblesses. Le nombre minimum de devoirs prescit n'est pas toujours respecté et les formats d'évaluation non prescrits auxquels les enseignants font recours cachent souvent des biais qui entachent la validité de l'évaluation. Toutefois, dans le contexte des grands groupes de classe, certains formats non prescrits présentent de bonnes dispositions pour aider à l'acquisition de compétences s'ils sont sollicités moins souvent et davantage dans une perspective plutôt formative que sommative. Il s'agit notamment des interrogations écrites par fragment et des devoirs à modalité collective. De ce fait, ceux-ci devraient être affectés d'un faible coefficient pour minimiser les biais qui pourraient en découler. Aussi, dans le cas particulier des devoirs à modalité collective, les enseignants devront-ils veiller à une participation effective de tous les membres à l'intérieur des groupes.

Par ailleurs, les retroactions ne sont-elles pas toujours faites dans les délais, influençant, de ce fait, de façon négative, l'efficacité de l'évaluation du point de vue de sa contribution au développement des compétences des apprenants. Quant aux prescriptions relatives à la mesure des apprentissages, elles sont adaptées différemment par les enseignants et ne garantissent pas ainsi la fiabilité des évaluations.

Au total, la présente étude révèle que dans le contexte des grands groupes de classes, les enseignants adoptent généralement des pratiques d'évaluation aussi bien formative que sommative en déficit d'efficacité et de qualité. Cette situation en appelle à l'accompagnement des enseignants en

regard aussi bien du contexte des grands groupes que de l'Approche par les Compétences.

Bibliographie

ABRECHT Roland, 1991. *L'évaluation formative, une analyse critique.* Bruxelles : de Boeck.

ALLAL Linda et Mottier-Lopez Lucie, 2005. L'évaluation formative de l'apprentissage. Revue de publications en langue française. In l'Évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires. Paris : OCDE.

BERTHIAUME Denis, DAVID Jerôme, DAVID Thomas, 2012. Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 27(2), En ligne (consulté le 22 février 2018): http://ripes.revues.org/524

BERTHIAUME Denis, REGE COLET Nicole, 2013. Comment développer une grille d'évaluation des apprentissages ? In D. BERTHIAUME & N. REGE COLET (Eds.). La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, Vol. 1, 269-283, Berne: Peter Lang.

BLOOM Benjamin S., HASTINGS J. Thomas, MADAUS Georges F, 1971. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning.* New York : McGraw-Hill.

BROOKFIELD Stephen . D., 1990. *The Skillful Teacher. San Francisco* : Jossey-Bass.

BROOKHART Suzan, CHEN Fei, 2015. The quality and effectiveness of descriptive rubrics. Educational Review, 67(3), 343-368.

BROWN H. Douglas et ABEYWICKRAMA Priyanvada, 2010. *Language assessment. Principles and classroom practices.* New York. Longman.

DAUNAY Bertrand, 1994. L'Évaluation des

dissertations : Digressions sur une pratique. Recherches, 21. 55-71.
DESSUS Philippe et LEMAIRE Benoit, 2004. Assistance informatique à la correction de copies. In E Gentaz, et P.dessus (Eds.), Comprendre les apprentissages : Sciences cognitives et éducation (pp. 205-220). Paris : Dunod.
DIOUM Aliou, 1995. *Enseigner dans une classe à large effectif*. La Salle (Québec) : Hurtubise HMH - Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACTT), 1995.
HADJI Charles, 1989. *L'évaluation, règle du jeu*. Paris, Hatier, 180 p.
LEGENDRE Renald, 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3ème éd.). Montréal, Guérin (1er éd. 1988).
LEGENDRE Marie-Françoise, 2007. Quelques caractéristiques des compétences et leurs incidences sur l'évaluation, Dans Laveault, D. ; Lebel, C. ; Bélair L. (Dir.) Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation, 169-180, Ottawa, Ont. Presses de l'Université d'Ottawa.
LOONEY Janet, CANNON Jill et GRANDRIEUX Déborah, 2005. *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris : OCDE.
MCNAMARA Tim, 2000. *Language testing*. Oxford : Oxford University Press.
MORRISSETTE Joëlle, 2010. Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. Mesure et évaluation en éducation, 33 (3), 1-27 [En ligne] : https://www.erudit.org/revue/mee/2010/v33/n3/1024889ar.html
MORRISSETTE Joëlle, 2010. Une perspective interactionniste. Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. In Sociologies. In : http : //sociologies. revues. Org /index3028.html [04/02/2010].

N'DA Paul, 2018. *Recherche et méthodologie en sciences sociales et Humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Abidjan. L'Harmattan.

NKENGNE ZOGANG Justine, 2016. Évaluation par des enseignants camerounais de productions textuelles argumentatives en français langue seconde d'élèves de troisième secondaire. Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) en co-tutelle avec l'Université de Yaoundé I.

PERRENOUD Philippe, 1998. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck, Bruxelles, 1998.

Rapport PASEC-Côte d'Ivoire, 2012. « Évaluation diagnostique de l'école primaire : pistes d'actions pour une amélioration de la qualité », COFEMEN, Ministère de l'Éducation Nationale.

REDDY Malini et Andrade Heidi, 2010. A review of rubric use in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(4), 435-448.

RODET Jacques, 2000. La rétroaction, support d'apprentissage ? [En ligne] repéré à http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000482

SCALLON Gerard, 2004, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : ERPI.

SIMARD Claude, DUFAYS Jean-Louis, DOLZ Joachim et GARCIA-DEBANC Claudine, 2010. L'évaluation du travail des élèves. In C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz & C. Garcia-Debanc (Ed.), Didactique du français langue première (pp. 139-164). Bruxelles : De Boeck.

STEVENS Dannelle, LEVI Antonia, 2013. *Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning* (2e éd), Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

STIGGINS Rick, 2010, Essential Formative Assessment Competencies for Teachers and School Leaders. Dans H. Andrade, et Cizek, G. J. (dir.), Handbook of formative assessment. Routledge. (p. 223-250). New-York and London : Routledge.
TANON Eben-Ezer Kouamé, 2023. Analyse de l'efficacité de l'évaluation des productions écrites scolaires en français en contexte de grands groupes : cas du premier cycle de l'enseignement secondaire général public dans le District d'Abidjan. Thèse de doctorat unique en psychologie de l'éducation, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire.
TRAORE Adama et DIARRA Seydou Nourou, 2023. Les pratiques formelles d'évaluation formative chez les enseignants du fondamental I. Revue Intercontinentale, Numéro spécial Décembre 2025 / revue EVALU'A – Experts et Évaluateurs d'Afrique, n°3, 2025. Editions francophones Universitaires d'Afrique (EFUA).
TYLER Ralph W., 1986. Changing concepts of educational evaluation. International Journal of Educational Research, 10 (1), 1-113.
VAN DER MAREN Jean-Marie et LOYE Nathalie, 2010. À propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Education, sciences & society.
VANTOUROUT Marc et GOASDOUE Rémi, 2010. Correction de dissertations : analyse de l'activité de professeurs engagés dans une approche par compétences. Actes du congrès de l'actualité de la Recherche en éducation et formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.
WEIGLE Sara Cushing, 2013. Assessing writing. Cambridge : Cambridge University Press.