Analyse didactique de pratiques évaluatives des compétences de scripteur des élèves à l'entrée de l'école élémentaire : une étude de cas croisée au CP

Florence Mauroux

▶ **To cite this version:**

Florence Mauroux. Analyse didactique de pratiques évaluatives des compétences de scripteur des élèves à l'entrée de l'école élémentaire : une étude de cas croisée au CP. leseforum.ch, 2015, pp.forumlecture.ch. hal-01160213

HAL Id: hal-01160213
https://univ-tlse2.hal.science/hal-01160213

Submitted on 4 Jun 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Analyse didactique de pratiques évaluatives des compétences de scripteur des élèves à l'entrée de l'école élémentaire : une étude de cas croisée au CP

Florence Mauroux, université Toulouse 2-Le Mirail, CLLE-ERSS, UMR 5263

1. Cadre théorique et questions de recherche

1.1 L'évaluation

L'évaluation est un terme largement polysémique. *Evaluer* c'est « porter un jugement sur la valeur, estimer, apprécier, juger » (Petit Robert, 2013). Dans le domaine de la pédagogie, l'évaluation est « le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par des élèves » (D.E.R.P, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique). Dans ce cadre, Bloom et al (1971) identifie trois fonctions essentielles pouvant s'appliquer aux apprentissages scolaires: la prévention des difficultés (on parle alors d'évaluation diagnostique), la régulation des apprentissages (évaluation formative ou formatrice), l'attestation sociale des acquis (évaluation sommative ou certificative). Hadji (1989) précise quant à lui deux intentions de l'évaluation :

- Si l'intention est d'estimer, d'apprécier, on privilégiera les critères de réussite en s'attachant au résultat de la production de l'élève, et l'on donnera une valeur quantitative ou qualitative à ce résultat ;
- Si l'intention est de comprendre, on s'attachera à la mise en œuvre de sa démarche pour atteindre ce résultat, et donc aux critères de réalisation.

L'évaluation peut donc être élaborée en fonction du but ou de l'intention recherchés. C'est le destinataire et la décision liée à l'évaluation qui vont présider au choix du dispositif.

1.2 L'évaluation par compétences

Lorsqu'on parle d'évaluation par compétences, l'ambiguïté liée à la notion de compétences s'ajoute à celle déjà évoquée du terme *évaluation*. Issue du monde de l'entreprise, la notion de compétences a été introduite dans le milieu scolaire et définitivement institutionnalisée par la mise en place du Socle commun de connaissances et de compétences (MEN, 2007). Bien qu'encore débattue, elle peut être définie comme la mise à l'épreuve de la réalité par la mobilisation de connaissances pour résoudre un problème en situation (Le Boterf, 1998 ; Perrenoud, 1997, 2000). Elle est donc liée à la notion de connaissance, cette dernière étant constituée de l'ensemble des savoirs assimilés par un sujet apprenant dans un domaine précis. Loin de lui être opposée, la compétence va ainsi être le moyen de mettre les connaissances « au travail », l'objectif final étant de développer l'autonomie de l'apprenant face à des situations complexes. Dans le domaine scolaire, « l''évaluation par compétences des élèves contribue au suivi de l'acquisition progressive des connaissances, des capacités et attitudes attendues» (MEN, 2007). Chaque enseignant doit ainsi être capable « d'évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » (MEN, 2013), le dernier texte de 2013 ne revenant cependant pas sur les différentes formes que peut prendre cette évaluation.

1.3 L'évaluation des compétences de scripteur

Evaluer l'écrit n'est pas une tâche simple. La production écrite mobilise en effet des processus rédactionnels de *mise en texte* (Hayes et Flower, 1980), mais nécessite également de noter les correspondances phonographiques (désormais *encodage*) et de faire un traitement orthographique des mots à écrire. C'est à cette représentation orthographique des mots que nous nous attachons dans cette étude et à ce titre, faire produire un écrit semble être l'activité la plus adaptée pour évaluer les connaissances du fonctionnement du système écrit chez le jeune enfant.

Cette hypothèse s'appuie sur les recherches menées au cours des trente dernières années en psycholinguistique. Des travaux fondateurs d'Emilia Ferreiro (Ferreiro, Gomez Palacio et al, 1988, Ferreiro, 2000) aux études plus récentes menées en France ((David, 2007 ; Fijalkow et al, 2009), au Québec (Morin et al., 2009) et au Canada (Ouelette et Sénéchal, 2008a, 2008b ; Sénéchal et al, 2012), tous s'accordent à dire que la trace produite par le jeune scripteur permet de faire un premier état des lieux des compétences déjà construites. D'autres recherches précisent que ces activités précoces d'écriture, accompagnées d'un feed back sur la production, sont de nature à développer chez l'élève une clarté cognitive sur la langue (Downing et Fijalkow 1984, Fijalkow et Liva 1993). Ainsi, en complément de l'observation de l'élève en train d'écrire, les entretiens métagraphiques (Jaffré, 1995 ; Rieben et al, 2005) menés selon une technique inspirée de celle de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1991), permettent de recueillir les explications de l'élève sur sa production et d'émettre des hypothèses plus précises sur les stratégies qu'il a mobilisées pour écrire. La technique mise en œuvre pour mener ce questionnement semble donc déterminante. Comme le précise Brigaudiot et al (2000), « mettre en questionnement, c'est d'abord, et à tout prix, éviter les questions en « pourquoi » car « les questions qui vont induire du « débroussaillement cognitif » sont celles qui portent sur l'activité du sujet. »

Notre étude se déroule dans deux classes de première primaire en France (désormais CP) accueillant des élèves de 6/7 ans. Ce niveau de classe nous semble favorable à l'observation des solutions mises en œuvre par l'apprenti-scripteur pour résoudre les problèmes d'encodage qu'il rencontre avant qu'un apprentissage systématique du lire-écrire n'ait été mis en place. Nous nous plaçons donc dans le cadre d'une évaluation diagnostique dont le but est de tenter de connaître les représentations, connaissances et compétences de l'élève sur le fonctionnement du système écrit et sur la tâche d'écriture afin de l'amener au mieux à l'étude qui suivra.

Il reste toutefois à trouver le dispositif d'évaluation permettant de recueillir ces informations. L'analyse des épreuves d'évaluation diagnostiques à disposition des enseignants pour ce niveau de classe montre cependant que bien peu d'entre elles permettent de rendre compte des compétences de scripteur des élèves à l'entrée de l'école élémentaire (Mauroux et Garcia-Debanc, 2013). Les tâches proposées semblent en effet entretenir l'ambiguïté inhérente à l'évaluation et la confusion sur les pratiques d'écriture dans l'esprit des enseignants pour qui les tâches d'encodage peuvent encore être confondues avec celles de calligraphie ou de copie.

Ce thème de recherche fait ainsi appel aux conceptions et aux pratiques enseignantes, tant dans le domaine de l'évaluation que dans celui de la maitrise de la langue et plus particulièrement de l'écriture.

En nous appuyant sur une méthodologie d'ingénierie didactique, nous tentons de répondre aux questions de recherche suivantes :

Quel dispositif mettre en œuvre pour rendre compte de la complexité du système du français écrit ? Quelles tâches, quelles configurations linguistiques ?

Dans quelle mesure la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation est-il de nature à modifier les représentations et les pratiques des enseignants ?

Nous reprenons ici les différentes phases de la méthodologie puis présentons le dispositif d'évaluation. Après avoir détaillé les données collectées, nous abordons les principaux résultats dans ce contexte particulier d'observation.

2. Cadre méthodologique

La méthodologie utilisée dans cette étude s'inspire de celle de l'ingénierie didactique. Issue des recherches en didactique des mathématiques menées dans les années 80 (Brousseau, 1986, Artigue, 1990), elle se caractérise par « la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement » (Carnus, 2001). L'ingénierie didactique repose sur un «schéma expérimental » visant à confronter des réalisations didactiques à la réalité de la classe.

Le but de l'ingénierie mise en œuvre dans cette étude est ainsi de créer un contexte d'observation favorable à la compréhension des pratiques des enseignants pour évaluer les compétences de scripteur de leurs élèves et d'analyser les tensions entre comportements attendus et observés. Elle se distingue ainsi de l'observation écologique dans la mesure où les enseignants collaborateurs ne sont pas les concepteurs du dispositif d'évaluation mis en œuvre dans les séances observées mais sont amenés à mettre en place celui conçu par le chercheur.

Toutefois, notre cadre de recherche étant centré sur l'intervention de l'enseignant, il nous semble primordial d'accorder à ce dernier une part importante dans ce dispositif et, ainsi, de dépasser le cadre théorique élaboré en didactique des mathématiques, dans lequel le rôle de l'enseignant est parfois minoré. Nous avons donc conçu une méthodologie autour des interactions enseignants-chercheur aux différents moments de l'ingénierie.

La méthodologie d'ingénierie didactique s'organise autour de quatre phases :

A. Les analyses préalables : elles ont pour but de faire état des connaissances liées à l'objet d'étude et servent de base à la conception de l'ingénierie didactique.

B. La conception et l'analyse a priori : le chercheur sélectionne un certain nombre de variables jugées pertinentes au regard de l'objectif poursuivi et formule des hypothèses ;

C. La mise à l'épreuve : elle correspond à l'expérimentation sur le terrain qui va permettre le recueil de données ;

D. L'analyse a posteriori et la validation interne : elles s'appuient sur le traitement et l'interprétation des données recueillies. L'analyse des écarts entre attendus et observés permettra la validation ou non des hypothèses.

L'analyse préalable a porté sur 96 dispositifs d'évaluation à disposition des enseignants sur les sites des inspections académiques ou locales ou sur les sites des Centres départementaux de documentation pédagogique (CRDP, désormais CANOPE). Sans détailler ici les résultats de cette étude (Mauroux et Garcia-Debanc, 2013), nous pouvons tout de même conclure sur la dysharmonie des épreuves d'évaluation proposées qui ne permettent pas, de notre point de vue, de rendre compte des compétences et connaissances du système du français écrit déjà construit par les élèves.

Pour les trois autres phases, nous avons sélectionné des variables qui nous semblent pertinentes au regard de l'objectif poursuivi. Elles peuvent être de deux natures (Artigue, 1990) :

- Les variables macro-didactiques concernent l'organisation générale de l'enseignement: découpage cohérent des objets de savoir, programmation des séances dans le temps, type d'activité, type d'évaluation, etc. Ici, il s'agira de la variable « moment de l'évaluation »

- Les variables micro-didactiques concernent l'organisation locale de l'enseignement. Trois types de variables micro-didactiques ont été pris en compte dans l'élaboration de l'épreuve d'évaluation (Bru, 1991) :

- Les variables de structuration des contenus : caractéristique de la tâche et choix du matériau linguistique ;
- Les variables relatives au cadre et au dispositif. : organisation de la passation ;
- Les variables processuelles : système de cotation.

3. Conception de l'ingénierie : le dispositif d'évaluation

Le but du dispositif présenté ici est de palier aux manques constatés des dispositifs recensés pour rendre compte des compétences de scripteur des élèves en début de CP. Nous avons toutefois tenté de garder toujours à l'esprit la réalité de la classe de façon à concilier nos problématiques de chercheur avec le contexte d'observation et les pratiques des enseignants.

Nous présentons ici le script didactique de l'ingénierie c'est-à-dire le découpage technique du scenario didactique variable par variable (Carnus, 2001), tandis que le scenario, qui en est la forme fonctionnelle, a fait l'objet d'un livret du maitre remis à chaque enseignant.

Nous avons conçu quatre exercices évaluant les connaissances et compétences de l'élève au niveau du phonème, puis de la syllabe, du mot et enfin de la phrase. Il ne s'agit pas ici de donner une représentation empirique de l'apprentissage, en partant du plus simple pour aller au plus complexe. L'intention de ce dispositif d'évaluation étant de « comprendre » (Hadji, 1989), d'approcher au plus près où en est l'élève de sa conceptualisation de la langue, nous nous sommes attachés à la démarche de l'élève et aux critères de réalisation.

3.1 Les variables de structuration des contenus

3.1.1 Caractéristiques des tâches proposées

Les trois premiers exercices s'inscrivent dans la situation de référence d'une tâche de dictée, c'est-à-dire de production avec contrainte, dans la mesure où l'élève n'est pas libre du choix des éléments à encoder.

Cette situation didactique nous semble présenter un double intérêt :

- Pour l'enseignant : elle est proche de sa pratique usuelle et devrait lui permettre d'effectuer des comparaisons entre les états successifs de comportement de ses élèves face aux problèmes qu'elle fait émerger ;

- Pour le chercheur : elle tient compte des contraintes matérielles (gestion du groupe-classe) et temporelle (temps de passation) proches des pratiques des enseignants.

La situation de référence de l'exercice 4 est une tâche de production autonome semi-guidée, puisqu'il s'agit d'écrire une phrase pour légender une image.

3.1.2 Choix du matériau linguistique

• Exercice 1 : transcrire des phonèmes

Grâce aux jeux menés en grande section pour développer la conscience phonologique, l'élève s'est familiarisé avec les activités de segmentation de la parole en unités de plus en plus réduites (mots puis syllabes et enfin phonèmes). Il s'agit d'évaluer ce que l'élève a construit

de cette dernière notion, quelle(s) représentation(s) il en a et comment il note les phonèmes. Nous avons sélectionné des phonèmes de façon à voir si l'élève est conscient que:

- les phonèmes peuvent s'écrire
- un phonème peut s'écrire avec une ou plusieurs lettres
- un phonème peut s'écrire de plusieurs façons
- certains phonèmes sont proches et se notent différemment (ex : [p] [b])

Les phonèmes choisis tentent de rendre compte des différentes configurations linguistiques possibles :

- phonème vocalique régulier (ex : [y])
- phonème vocalique pouvant être noté par différents graphèmes (ex : [o] : O, AU, EAU)
- phonème vocalique pouvant être noté par un digramme ou trigramme (ex : [9] : EN/EM ou AN/AM)
- phonèmes correspondant à des consonnes fricatives, généralement mieux perçues par les élèves (ex : [R] [v] [z] [G])
- phonèmes correspondant à des consonnes occlusives (ex : [p] [m] [l] [t] [b])
- phonèmes consonantiques pouvant être notés par différents graphèmes (ex : [G] : G ou J ; confusion possible avec une autre lettre dont l'emploi dépend d'une règle contextuelle → lettres précédentes et/ou suivantes. Ex : GE/GA ou ASO/ASSO)

Les phonèmes dictés sont : [y] [R] [v] [z] [G] [o] [p] [m] [l] [t] [b][9]

- Exercice 2 : transcrire des syllabes

En proposant cette tâche de dictée de syllabes, nous avons souhaité affiner l'évaluation des compétences de l'élève : perçoit-il une suite de phonèmes ? Les note-t-il sans en omettre ? Les note-t-il dans l'ordre ? Perçoit-il mieux les phonèmes vocaliques que consonantiques ? A-t-il conscience qu'une syllabe peut s'écrire avec plusieurs lettres mais aussi une lettre unique ?

Le choix des syllabes correspond à une gradation de la difficulté :

- vocalique : [a]
- régulière de type CV[1] : [ly] [pa] [di]
- inversée de type VC : [oR]
- CV faisant intervenir des digrammes fréquents : [du] [Rwa] [Sy]
- de type CCV : [tRa]
- pouvant être confondue avec la valeur épellative d'une lettre : [te] - T

[1] Pour des raisons pratiques, nous notons C pour « phonème consonantique » et V pour « phonème vocalique ».

- pouvant être notée par des graphèmes différents : [ki] KI, QUI, [vo] VO, VAU, VEAU

Les syllabes dictées sont : [ly] [pa] [di] [a] [oR] [du] [Rwa] [Sy] [te] [tRa] [vo] [ki]

• Exercice 3 : transcrire des pseudo-mots

L'encodage de mots fait appel à de nouvelles compétences : mis en situation de noter une ou plusieurs syllabes successives, l'élève va mettre en œuvre des stratégies qui vont nous éclairer sur ses conceptions de la langue écrite.

La production de pseudo-mots nous permet ici de nous centrer sur la stratégie d'encodage phonographique. Le choix des pseudo-mots tente de rendre compte des différentes configurations linguistiques de façon à ne pas induire chez l'élève une représentation du mot de type CVCV (ex : papi) et de le mettre face à des problèmes variés. Nous avons donc veillé à proposer des pseudo-mots :

- Monosyllabiques (bul), bisyllabiques (*saro*), trisyllabiques (*miniru*)

- Avec une voyelle en attaque (*irolin*)

- Pouvant induire l'emploi de la valeur épellative d'une lettre (*catu*/KTU)

- Comportant des syllabes de type CCV (*crolan*)

- Permettant d'aborder le problème de la polyvalence des graphèmes (EN-EM/AN-AM)

- Nécessitant le recours à des digrammes fréquents (ON, IN, OU…)

- Nécessitant le E final semi-muet dont l'absence altère la prononciation du mot (TALIN pour *taline*)

Les pseudo-mots dictés sont : *saro, poli, fura, bul, catu, miniru, taline, irolin, poula, rabon, chopi, crolan*

• Exercice 4 : produire une phrase pour légender une image

Nous proposons de produire une phrase à partir d'une image. Elle a été choisie de façon à nécessiter:

- l'emploi de mots grammaticaux (*un, une, les, des*) : on pourra vérifier s'ils sont disponibles en mémoire au cours de l'entretien qui suivra,

- l'emploi du pluriel dans un groupe nominal (*les enfants, les cubes, une tour de cubes*),

- la notation de terminaisons verbales (*ils jouent, les enfants font*…).

3.2 Organisation de la passation

Nous suggérons de faire deux séances de 30 minutes :

- Première séance : exercices 1, 2 et 3 ;

- Deuxième séance : exercice 4.

La première séance se déroule en collectif, tous les élèves exécutant la tâche en même temps.

L'exercice 4 se déroule en petits groupes de 4 ou 5 élèves, ce qui demande une gestion du groupe particulière. Nous suggérons un découpage de la séance en cinq phases :

- Phase 1 : analyse collective de l'image et préparation de l'énoncé à produire
- Phase 2 : passation de la consigne
- Phase 3 : production individuelle par les élèves/observation par l'enseignant des élèves en cours de tâche
- Phase 4 : retour sur les productions/questionnement des élèves sur leur production
- Phase 5 : conclusion de la séance

Nous proposons quelques éléments d'observation des élèves pendant la production. L'enseignant pourra par exemple noter si l'élève écrit directement les mots, les coupe en syllabes, subvocalise les sons, nomme des lettres, note ou non les lettres correspondantes, regarde sur ses camarades…

Après le temps de production individuelle, nous suggérons à l'enseignant de demander aux élèves de relire leur production. La segmentation en mots est directement observable. Toutefois, si la phrase n'a pas été segmentée, il pourra leur demander de préciser où commence et où finit chaque mot.

L'entretien qui fait suite au temps d'écriture va permettre à l'enseignant d'observer comment l'élève gère les difficultés de relecture liées aux problèmes de segmentation. Ce sera également un temps privilégié pour interroger l'élève sur les démarches mises en œuvre pour transcrire les différents mots et sur la présence de lettres finales muettes dont on peut penser qu'elles résultent d'un traitement orthographique. Nous suggérons donc quelques pistes de questionnement pour mener l'entretien métagraphique afin de permettre à l'enseignant de poursuivre après la remarque de l'élève : « j'ai réfléchi dans ma tête ».

Les exercices précédents étant centrés sur les procédures d'encodage (noter les correspondances phonèmes/graphèmes), le questionnement va porter sur :

- un mot grammatical (ex : *une, des*…)
- un mot régulier (ex : *cube*)
- un verbe (ex : *jouent, font, s'amusent*…)
- une marque morphologique flexionnelle (ex : *cube*s) ou dérivationnelle (ex : *peti*t)

3.3 Le système de cotation

Pour chaque exercice, nous avons essayé d'envisager les productions possibles en regroupant les configurations linguistiques pouvant induire le même type d'erreurs afin de proposer, pour chacune, une échelle de réussite critériée inspirée de celle d'E. Ferreiro (1988). Nous nous sommes ainsi appuyer sur des critères :

- D'extraction phonologique
- De présence de lettres parasite (lettres « joker »)
- D'exhaustivité de la production

Ainsi, le maitre note pour chaque item le niveau correspondant à la prestation de l'élève :

0 : pas de production ou pseudo-écriture

1 : pas d'extraction phonologique : l'élève a écrit une ou plusieurs lettres sans lien avec les phonèmes

2 : extraction phonologique partielle avec lettres « Joker ». Ex : UPSL pour cube

3 : extraction phonologique partielle sans lettres « joker ». Ex : UB pour cube

4 : extraction phonologique totale sans lettres « joker

5 : traitement orthographique

Nous avons toutefois conscience que les éléments d'observation ne constituent que des propositions indicatives et non exhaustives dont le but est d'outiller l'enseignant pour l'interprétation des productions de ses élèves. Selon l'unité linguistique évaluée, nous avons tenté d'adapter l'échelle critériée : par exemple, pour l'exercice 3 portant sur des pseudo-mots, le niveau orthographique ne nous semble pas ici pertinent. On pourra toutefois noter si l'élève a recours à des graphies complexes du phonème [o], s'il utilise des mots existants, sans doute disponibles en mémoire, pour coder certaines syllabes (ex : CROLENT pour crolan), etc.

Une fiche récapitulative permet de noter les résultats pour chaque élève, tandis que la fiche de synthèse pour la classe récapitule les prestations globales.

A la lumière de cette analyse, il nous semble que certains éléments de l'ingénierie pourraient poser problème :

- Le choix de ce dispositif comme évaluation diagnostique et donc le moment de la passation : bien que, pour des raisons pratiques, le dispositif d'évaluation ait été mis en place au mois de janvier, l'épreuve est prévue pour se dérouler au mois de septembre et c'est cette option qui sera discutée avec les enseignants collaborateurs ;

- La mise en œuvre de l'exercice 4, notamment la gestion matérielle du groupe-classe, la gestion temporelle de l'exercice mais surtout la mise en œuvre de l'entretien métagraphique sur les productions ;

- La cotation et l'exploitation/interprétation des productions des élèves.

L'analyse des principaux résultats montrera si nos hypothèses sur ces points d'achoppement se sont avérées pertinentes.

4. Les données collectées

4.1 Le contexte de l'étude

L'expérimentation s'est déroulée au cours de l'année 2010/2011 dans deux écoles de Carcassonne (Aude, France). Les deux enseignants de CP ont en charge 24 élèves chacun. Ils sont tous deux expérimentés mais novices dans ce niveau de classe.

- Pascal : il enseigne depuis septembre 2010 dans cette école composée de sept classes et située en zone d'éducation prioritaire, c'est-à-dire sur un territoire accueillant un public qui rencontre des difficultés sociales importantes.

- Jean-Claude : il est enseignant-formateur depuis deux ans dans l'une des écoles de la ville chargée de recevoir et de former des enseignants débutants. Elle accueille des élèves issus de milieu plutôt favorisé et se compose de cinq classes.

4.2 La constitution du corpus

Nous avons menés un entretien a priori avant la mise en œuvre du dispositif et un entretien a posteriori après coup, avec chaque enseignant. Ces entretiens non directifs ont fait l'objet d'enregistrement audio et ont été retranscrits dans leur intégralité.

Nous avons cherché plus particulièrement à recueillir les propos des enseignants concernant :

- Le déroulement général du dispositif et les modifications éventuelles à apporter,
- Le système de cotation des productions des élèves,
- L'entretien métagraphique mené au cours de l'exercice 4.

Dans chacun des supports étudiés, l'analyse du contenu vise à « rechercher la structuration spécifique, la dynamique personnelle, qui, en filigrane du flot de paroles, orchestre le processus de pensée de l'interviewé » (Bardin, 2009). On s'aperçoit ainsi de certaines répétitions thématiques, « que certaines séquences sont, à distance, reliées entre elles. »

4.2.1 Les entretiens a priori

Ils ont été menés une dizaine de jours après la lecture du dispositif d'évaluation. Ils sont destinés à faire émerger les pratiques et représentations des deux enseignants collaborateurs concernant l'évaluation des compétences de scripteur à l'entrée au CP. Ce temps d'échange donne aux deux enseignants l'occasion de demander des clarifications sur certains éléments (au plan théorique, lexical…), d'expliquer les points dont la mise en œuvre pourrait poser problème et de faire des propositions alternatives.

Le but est de réduire la distance entre les propositions de notre dispositif et les pratiques et conceptions des enseignants collaborateurs et de convenir d'une mise en œuvre du dispositif ainsi négocié.

4.2.2 Les enregistrements vidéo des séances d'évaluation

Un enregistrement vidéo a pu être réalisé pour cinq des six séances menées en classe par les enseignants lors du dernier exercice (numéro 4). Ils permettent d'observer la mise en œuvre effective du dispositif d'évaluation et les décisions prises par l'enseignant.

Une séance a été menée pour cet exercice dans la classe de Pascal, soit 5 élèves sur 24 qui ont passé cette épreuve. Dans la classe de Jean-Claude, 5 séances ont été menées (4 filmées) et tous les élèves ont passé cette épreuve.

4.2.3 Les entretiens a posteriori

Ils ont été menés 6 à 7 semaines après la mise en œuvre du dispositif pour recueillir les impressions des enseignants et voir des évolutions possibles de leurs représentations et/ou pratiques.

5. Principaux résultats

5.1 L'analyse des entretiens a priori

La représentation prégnante de l'évaluation chez ces deux enseignants est celle de l'évaluation sommative ou certificative. Elle est perçue comme un dispositif contraignant et normatif, visant essentiellement à porter un jugement sur l'élève souvent formulé en termes de manques mais qui renseignent assez peu les enseignants sur les compétences de leurs élèves. La fiabilité et la rentabilité de tels dispositifs sont fréquemment questionnées, de même que la faisabilité de mise en œuvre. Les enseignants leur préfèrent souvent des dispositifs personnels d'évaluation dynamique, avec une dimension formative importante, mais dont les critères intuitifs ne permettent pas d'objectiver les résultats.

Concernant les tâches d'écriture, on constate des pratiques très disparates, allant de l'absence d'activités d'encodage à des pratiques régulières impliquant une gestion de la classe particulière.

Le tableau ci-dessous propose une synthèse des propos recueillis au cours des entretiens a priori.

Fig. 1 Synthèse de l'analyse a priori

	PASCAL	JEAN-CLAUDE
Pratiques d'évaluation	Tâches de lecture (lettres, syllabes, mots fréquents ou de la méthode)	Tâches de lecture (lettres, mots grammaticaux ou fréquents) Tâche de conscience phonologique
Représentations sur l'évaluation	Sommative Dimension formative pour l'élève Dimension normative	Sommative Chronophage et lourde à mettre en place sur le plan matériel → manque de rentabilité Manque de fiabilité des résultats Dimension normative Démarche empirique
Pratiques d'écriture	Calligraphie	Calligraphie Ateliers d'écriture avec entretien individualisé

5.2 Retour des enseignants sur le dispositif

5.2.1 La variable « moment de la passation »

Les deux enseignants s'accordent à trouver le dispositif prématuré pour une évaluation de début de CP.

Pascal explique qu'avec des élèves en zone d'éducation prioritaire cela semble encore plus prématuré : le milieu est peu porteur et les pré-requis issus des apprentissages faits à l'école

maternelle ne sont pas acquis pour beaucoup des élèves de la classe. Il précise qu'il entend par « pré-requis » la conscience phonologique et la connaissance du nom des lettres.

Jean-Claude, quant à lui, revient à plusieurs reprises sur cet aspect :

> JEAN-CLAUDE : (…) moi, il me semble qu'avec des CP, franchement si je fais passer ça à mes CP en janvier, c'est juste juste le bon moment. Plus tôt, ça aurait été, ça aurait été… ça n'aurait pas pu marcher, je pense…
> CHERCHEUR : qu'est-ce qui aurait gêné à ton avis ?
> JEAN-CLAUDE : manque uniquement de connaissances de leur part. (…) j'ai l'impression que la plupart d'entre eux au mois de septembre vont se retrouver en échec devant ça quoi.

Tous deux remettent en question le moment de la passation évoquant le risque de :

- Mettre les élèves en difficulté en leur proposant une tâche trop difficile pour eux ;
- Avoir une part importante de non-réponses qui rendraient l'évaluation non exploitable.

On retrouve ici la représentation de l'évaluation comme une démarche sommative, censée évaluer ce qui reste d'un apprentissage explicite, avec en conséquence un certain nombre d'attentes sur les prestations des élèves. Or, s'agissant d'un dispositif d'évaluation diagnostique, l'objectif est de faire le point des connaissances et compétences des élèves avant d'entreprendre un apprentissage systématique.

De plus, ces remarques ne semblent pas tenir compte des recherches en psycholinguistiques évoquées plus haut qui montrent l'intérêt des activités précoces d'écriture pour prendre la mesure des connaissances du fonctionnement du système du français écrit déjà intégrées par le jeune enfant. Comme nous le verrons plus loin, il est possible que les représentations de ces enseignants sur l'évaluation et sur les compétences de scripteur fassent obstacle à l'intégration de cette dimension qui est pourtant au centre de notre dispositif.

5.2.2 L'organisation de la passation : la gestion du groupe-classe

Les trois premiers exercices sont peu commentés car ils se déroulent en collectif et ne demandent pas d'aménagement particulier au niveau de la gestion du groupe-classe. En revanche, l'exercice 4 semble constituer un point d'achoppement au regard de leurs habitudes professionnelles et/ou de leurs conceptions :

> JEAN-CLAUDE : D'abord, il y a la phase de production ensuite… l'observation et après il y a l'entretien ! Alors, mener un entretien avec 4 élèves en même temps… wouaou, c'est chaud… trouver les éléments d'observation et après analyser les éléments … je trouve ça quand même… super lourd ! Non, je trouve ça… comment dire… c'est fin, c'est pointu, c'est efficace mais est-ce que c'est adaptable au maître du CP qui a 25 voire 30 élèves ?

Cet enseignant pratique pourtant des ateliers d'écriture qui se déroulent dans des conditions similaires à celles proposées dans le dispositif. On peut donc faire l'hypothèse que c'est le cadre formalisé qui pose problème et ne correspond pas à sa pratique habituelle. Sans doute procède-t-il de façon linéaire pour la révision des productions des élèves, c'est-à-dire qu'il traite les difficultés dans l'ordre dans lequel elles se présentent alors que nous suggérons de nous centrer sur certains mots choisis pour les informations qu'ils pourront fournir sur les connaissances des élèves ou sur des configurations linguistiques non encore évaluées.

5.2.3 La variable processuelle « système de cotation »

Les deux enseignants conviennent de l'intérêt de cette échelle graduée.

Jean-Claude s'interroge toutefois sur la distinction entre le palier 4 « extraction phonologique totale sans lettre-joker » et le palier 5 « Niveau orthographique ». On voit en fait apparaitre ses propres critères de réussite : le niveau 4 montre une réussite, le niveau 5, «*c'est du plus* ». Il précise que son degré d'exigence évolue en fonction de la période de l'année : en janvier, il acceptera une cotation au niveau 4 comme une réussite alors qu'en mai, il exigera le niveau 5 pour considérer la compétence atteinte.

La fiche individuelle leur apparait très lourde à renseigner : faire correspondre un niveau à chaque item, soit en tout 36 items pour les trois premiers exercices, leur semble « *titanesque* », très couteux pour l'enseignant, dans une classe de 24 élèves.

Malgré les réticences évoquées par les enseignants sur certains points, ils ont tout de même souhaité mettre en œuvre le dispositif tel qu'il a été conçu.

5.3 Observation de la mise en œuvre

L'analyse des vidéos des séances nous permet de mettre en tension les éléments attendus dans l'ingénierie avec ceux observés lors de la mise en œuvre, mais également de les mettre en lien avec les déclarations des enseignants lors de l'entretien a posteriori. Nous nous attachons à adopter une posture descriptive et formulons des énoncés interprétatifs qui tentent d'émettre des hypothèses sur les aménagements faits par les enseignants. Ils n'ont pas pour objectif de donner une vision négative ou d'attribuer les causes des dysfonctionnements aux enseignants collaborateurs.

Deux points d'observation nous semblent intéressants :

- L'aspect formel, c'est-à-dire la gestion du temps faite par l'enseignant et la répartition entre les différentes phases de la séance

- L'accompagnement de l'enseignant pendant la situation d'encodage et plus particulièrement le questionnement des élèves sur leurs démarches

5.3.1 L'aspect formel

- Pascal :

La séance se découpe de la façon suivante :

Phase 1 : Analyse de l'image/préparation orale de l'énoncé à transcrire	5 minutes
Phase 2 : Consigne	2 minutes
Phase 3 : Production individuelle des élèves	8 minutes 30
Phase 4 : Retour sur les productions, questionnement des élèves	9 minutes
Phase 5 : Conclusion de la séance	2 minutes
Total	26 minutes 30
Phase 6 : Retour sur le travail fait aux autres élèves de la classe	(hors séance)

La phase de production orale de l'énoncé occupe une part importante de la séance sans toutefois créer un déséquilibre profond dans la gestion des étapes de la séance.

Pascal ajoute une phase de retour en collectif à laquelle nous n'avons pas assisté : les élèves ayant participé au travail de groupe de l'exercice 4 lisent leur production au reste de la classe. L'objectif visé par l'enseignant est de placé les élèves « dans une situation de communication réelle ». Au fil des remarques, on peut craindre toutefois que la distinction mise en texte/encodage ne soit pas tout à fait claire pour cet enseignant. En effet, il parle de la capacité des élèves à « structurer des phrases, pas seulement avec majuscule, point, (…) avec un verbe plus ou moins… » : il s'agit là de compétences de mise en texte, d'aspect formel qui, s'ils ne sont pas occultés dans ce dispositif, ne sont pas au centre des compétences de scripteur axées sur les procédures d'encodage.

- Jean-Claude :

Les quatre séances se présentent sous le même format :

Phase 1 : Analyse de l'image, préparation orale de l'énoncé à transcrire	2/3 minutes
Phase 2 : Consigne	1 minute
Phase 3 et 4 : Production individuelle des élèves ; Retour sur les productions, questionnement des élèves	10 à 22 minutes
Total	14 à 26 minutes

Nous voyons là une illustration de la difficulté anticipée par l'enseignant à la lecture du dispositif sur la gestion du groupe-classe pendant la passation de l'exercice 4.

JEAN CLAUDE : La contrainte, c'est que quand je fais ça et que j'ai toute ma classe, que je fais quatre groupes… le groupe qui est avec moi en atelier d'écriture a des conditions de travail bien moins intéressante que quand j'ai la moitié de la classe qui n'est pas là.

Il en résulte un aménagement important des propositions du dispositif :

- la phase de préparation de l'énoncé à transcrire et la passation de consigne sont réduites à l'essentiel, ce qui peut s'expliquer par la pratique régulière et le fonctionnement de l'atelier déjà intégré par les élèves.

- Les phases de production individuelle et de questionnement ne sont plus distinctes et varient selon la constitution du groupe de 10 à 26 minutes.

- La phase de conclusion a été supprimée.

L'analyse comparative des schémas de séance mis en œuvre par ces deux enseignants nous amène à conclure sur l'influence déterminante de la variable « gestion du groupe-classe » pour la mise en place de l'exercice 4.

5.3.2 L'accompagnement de l'enseignant pendant la situation d'encodage :

Les passages cités dans cette analyse sont des extraits retranscrits des séances filmées.

- ➢ Au cours de la production individuelle (phase 3) :
- Pascal :

L'accompagnement des élèves en situation d'encodage confirme la centration de l'enseignant sur la mise en texte au détriment de l'encodage :

PASCAL : S'il y a un mot que tu sais pas écrire, c'est pas grave. Essaye d'écrire les autres choses sur l'image. Tu penses que tu as dit tout ce qu'il y avait sur l'image ? (…) c'est pas grave si c'est pas bien écrit, l'orthographe… l'important, c'est que vous écriviez les phrases, si c'est mal écrit, c'est pas important (…) Vous pensez qu'avec ce que vous avez écrit, les autres enfants vont arriver à comprendre ce qu'il y a sur l'image ?

Au-delà de la formulation choisie pour relancer les élèves dans la tâche en cherchant à dédramatiser l'erreur, il nous semble que c'est bien la représentation de l'enseignant qui s'exprime ici : l'importance donnée à la mise en texte et non à la mise en mots. La dernière remarque, reprenant le thème de la situation de communication, entérine cette impression.

- Jean-Claude :

Il laisse les élèves produire en autonomie pendant 8 à 10 minutes puis mène l'entretien métagraphique au fur et à mesure de leur avancement.

La fusion des phases 3 et 4 (production et questionnement) nous parait très révélatrice des représentations de l'enseignant sur ce temps d'entretien, ce que nous développerons plus loin, mais est sans doute également liée à la gestion du temps et du groupe-classe.

  - Au cours du retour sur les productions (Phase 4) :
- Pascal :

L'enseignant organise la relecture. Cette phase, suggérée dans le dispositif, prend ici une place importante : 6 minutes 30 sur les 9 minutes de l'entretien.

On peut penser que l'enseignant retarde l'étape du questionnement métagraphique qu'il maitrise mal, comme le confirmera l'entretien a posteriori. Voici un exemple d'échanges enseignant-élèves :

Echange enseignant (Ens.)/élève (E)	Enoncés interprétatifs
Ens. : Est-ce que tout le monde a écrit pareil, de la manière ? Comment vous avez écrit, tous ? Elève 3 : là, c'est en attaché. Elève 1 : et là, c'est en bâtons. Ens. : et les mots, est-ce qu'ils sont toujours bien séparés ? Elèves : non ! Ens. : je vois que vous avez pratiquement tous mis majuscule et point… Toute à l'heure, on montrera ça aux enfants mais on leur montrera pas l'image !	La question porte sur l'ensemble des productions alors que nous suggérions de se centrer sur un mot. La consigne est donc un peu large et ne permet pas aux élèves de s'intéresser à un problème particulier. De fait, ils vont rester sur l'aspect calligraphique et parler de la police d'écriture choisie pour encoder. L'enseignant ne pousse pas plus loin et revient sur l'aspect formel (majuscule et point) puis conclut en reprenant l'exploitation collective qui sera faite de leurs productions.

- Jean-Claude :

Il demande individuellement aux élèves de relire leur production puis il questionne les élèves individuellement. Voici un exemple d'échanges entre l'enseignant et un élève :

Echange enseignant (Ens.)/élève (E)	Enoncés interprétatifs

Ens. : Alors, vas-y relis-moi ici. E : *une petite*… Ens. : Tu es sure que ça fait *petite* ? E : XXX Ens. ; Qu'est-ce que c'est ça (montre un L) ? Pourquoi L ? Est-ce que tu entends [l] dans *petite* ? E : Ah non, on entend P E T I (épelle). Ens. :Ah oui, alors tu le corriges. (L'élève écrit PITI) Alors, est-ce que ça fait *petite* là ? E : XXX Ens. : (Cache une partie du mot, laisse TI) qu'est-ce que ça fait ça ? Qu'est-ce qui manque ? C'est *petit* que tu veux marquer ou *petite* ? E : *petite*	Il s'agit le plus souvent de questions fermées qui induisent une réponse négative et signalent une erreur.
Ens. : alors corrige. Et là je voudrai savoir pourquoi tu as écrit ce mot comme ça ? (FIE pour *fille*) Lis exactement ce qu'il y a d'écrit. E : fi	L'enseignant questionne sur le résultat produit, pas sur les procédures mises en œuvre par l'élève pour y arriver.
Ens. : Alors, comment tu pourrais faire ? Où est-ce que tu pourrais le trouver ce mot ? (l'élève regarde les affichages, nombreux, ne le trouve pas) Dans le fichier peut-être…	Il suggère des démarches et des outils pour arriver à une production correcte du mot. Dans cet exemple, il finira par montrer à l'élève le mot *fille* qu'elle n'a pas trouver dans le fichier.

Chez les deux enseignants, on constate une centration sur le résultat au détriment des procédures ce qui constitue un écart majeur avec les propositions de notre dispositif.

5.4 Entretiens a posteriori et mise en tension

5.4.1 La pratique de l'entretien métagraphique

Cela constitue, pour les deux enseignants, l'un des principaux points d'achoppement du dispositif.

Bien qu'ils déclarent tous deux avoir suivi les indications « à la lettre », la mise en œuvre montre un questionnement des élèves différent de ce que nous proposions. Jean-Claude a recours à un questionnement en « pourquoi ». Nous avons évoqué ce point en introduction et expliqué en quoi cela nous semblait peu favorable au recueil des informations sur les procédures des élèves. Pascal, quant à lui, pousse très peu le questionnement et se contente de demander aux élèves « où » ils ont trouvé le mot. Cela induit une réponse de type « je l'ai vu sur une affiche, sur le mur de la classe… » qui est donc assez réductrice au regard des procédures possibles.

Ces deux enseignants se déclarent dans le même temps mal à l'aise avec ce type de questionnement, pour des raisons différentes :

- Jean-Claude :

Il aborde à nouveau la notion de rentabilité du dispositif et questionne l'investissement temporel d'une telle démarche, qui selon lui, n'est possible qu'en groupe restreint, voire en individuel. Il évoque notamment deux points importants :

- Le moment de questionnement en collectif est perçu comme une perte de temps pour les autres élèves qui se montrent peu attentifs car « à partir du moment où ils ne sont pas

concernés individuellement, ils écoutent pas ! » De nombreux travaux sur la métacognition ont pourtant montré l'intérêt des échanges entre pairs : ils sont « propices aux conflits, aux discussions et négociations qu'ils provoquent entre les élèves pour faire opérer des prises de conscience qui favorisent le contrôle de l'activité » (Doly, 1998)

- L'exhaustivité des démarches qui sont reprises d'un élève à l'autre, ce qu'il assimile à de la « copie ». C'est de cette façon qu'il explique ne mettre en œuvre ce questionnement qu'en début d'année : ensuite, «*ils ressortent les mêmes trucs (…) ça tourne en rond*. »

Cependant, il va plus loin et questionne l'intérêt même de l'entretien sur les procédures en s'appuyant sur sa pratique. Il décrit un processus « un peu tordu » qui consiste à faire dire à l'élève ce qu'on pense avoir compris de sa démarche et qui est de ce point de vue peu utile, tant pour le maitre que pour l'élève. Il assimile donc le questionnement de l'élève à une sorte de manipulation, rendue nécessaire certes par la difficulté à verbaliser une démarche encore à peine consciente.

- Pascal :

Il explique avoir mis en pratique l'entretien métagraphique pour le dispositif « sans conviction » et questionne le principe même : « est-ce qu'il y a une utilité réelle et une réalité à pousser plus loin le questionnement quand on arrive à « dans ma tête » ou est-ce que là, ça devient absurde ? » Il précise que ce type de questionnement repose sur une attitude réflexive et une recherche en mémoire dont les élèves de CP ne disposent pas, de son point de vue. Il conclut pourtant en avouant son manque de maitrise qui rend l'exercice caduque.

Comme nous le précisons à Pascal au cours de l'entretien, l'objectif n'est pas une introspection de type psychanalytique mais une confrontation du discours du sujet à la réalisation de la tâche, les verbalisations ainsi recueillies devenant de cette façon « un témoignage non conscient de l'activité intellectuelle du sujet» (Vermersch, 1991). Bien que ces verbalisations soient de type déclaratif, cette démarche tente ainsi de vérifier si les compétences sont réellement engagées dans la trace laissée par l'élève. Comme le précise encore Perrenoud (2004) en parlant du rapport enseignant-élève, l'évaluateur doit « pouvoir accéder à sa pensée, l'interviewer (plus que l'interroger au sens scolaire), avancer et confirmer des hypothèses qui infèrent de la conduite observable des manières probables de raisonner. »

L'intérêt montré par Pascal pour ce procédé dont il semblait peu convaincu nous semble être un changement important qui pourrait influer sur la pratique de cet enseignant.

5.4.2 La variable « système de cotation »

Il ressort du discours des enseignants que, malgré l'intérêt certain de l'échelle proposée, la cotation des productions reste difficile à mettre en œuvre : aucun des deux ne semble l'avoir réellement mis à l'épreuve. Nous n'avons vu aucune fiche individuelle renseignée, moins encore de fiche de synthèse pour la classe.

Cette difficulté se résume dans le discours parfois paradoxal de Jean-Claude :

- D'une part, il estime qu'elle est couteuse sur le plan matériel et chronophage, mais elle se révèle également trop enfermante.

- D’autre part, elle manque de précision et la liberté laissée ne permet pas de juger de la performance de chacun. Il suggère d’ajouter un critère portant sur le taux de réussite des items pour chaque exercice, ce qui du coup alourdit la procédure de cotation.

Cela n’était bien entendu pas l’effet recherché et la liberté offerte à l’enseignant quant à la gestion de la cotation n’avait pour but que de voir comment ils s’en empareraient. Sans doute cela cache-t-il aussi, de notre part, une intention de ménager les enseignants en ne leur imposant pas une cotation trop lourde, item par item (soit 40 au total sans compter l’évaluation des procédures). Ce choix nous prive du même coup d’une exploitation pertinente pour l’enseignant et ne fait peut-être qu’entériner les représentations qu’ils ont déjà en la matière. On peut également pensé qu’en l’absence d’une injonction institutionnelle, les enseignants n’ont pas mis en œuvre cette variable du dispositif.

5.4.3 La variable « moment de la passation »

- Jean-Claude :

L’entretien a posteriori vient confirmer les représentations déjà évoquées : il souhaite réutiliser le protocole d’évaluation que nous lui avons proposé mais reste sur l’idée qu’une passation en septembre est prématurée et déclare :

JEAN CLAUDE : Je le passerai pas en début d’année comme tu le dis. Le côté diagnostique, je m'en servirai pas. Par contre, en janvier, il me semble que… ça correspond, si tu veux, à la méthode de lecture que j’utilise, ça correspond pratiquement au moment où on a fini les sons simples, il nous reste que quelques sons complexes à voir.

L’attachement à la dimension sommative de l’évaluation est très prégnant et n’a pas été altéré par la mise en œuvre de l’ingénierie didactique. Pourtant, lorsqu’il évoque les dispositifs d’évaluation sommative, l’impression est assez contrastée. Il parle de la culture de l’évaluation sommative qui s’est développée ces dernières années et revient sur la difficulté que cela lui pose dans sa pratique quotidienne : on retrouve l’aspect normatif et contraignant, le manque de fiabilité des résultats mais il insiste également sur la pression évaluative générée par ces dispositifs :

 Pour l’enseignant et pour la famille de l’élève: « je dois rendre des résultats aux parents, tu sais des résultats qui vont, comment dire, mettre en jeu l’avenir du gamin, l’orientation.» On comprend que l’enjeu de l’évaluation engage, d’une certaine façon, la responsabilité de l’enseignant. On ressent également la pression sociale de réussite scolaire attendue par les familles et dont ces évaluations sont censées apporter la preuve.

 Pour l’enfant : selon Jean-Claude, le cadre de l’évaluation (gestion du groupe et du temps) ne permet pas toujours aux élèves de montrer ce qu’ils savent faire. Cela nous semble en contradiction avec la représentation qu’il a de l’évaluation comme sommative et qui, de fait, nécessite un cadre déterminé, fixant des conditions identiques pour tous les élèves si l’on veut pouvoir juger de l’atteinte ou non des compétences évaluées et établir des éléments de comparaison pour une cohorte d’élèves.

Evoquant de façon récurrente « le problème de l’évaluation en ce moment », on sent le discours de l’enseignant empreint d’hésitation et de questionnement : interrogeant les demandes institutionnelles, c’est l’institution elle-même qu’il risque de questionner.

Ce discours nous semble traduire le malaise actuel des enseignants face aux injonctions paradoxales des demandes institutionnelles et que l'on pourrait résumer ainsi à partir des propos de Jean-Claude :

o D'une part, on demande de donner aux élèves le temps nécessaire aux apprentissages, d'individualiser les démarches, de les adapter aux besoins des enfants,

o D'autre part, on demande de faire passer des évaluations sommatives qui n'ont pour but que de « vouloir chiffrer, catégoriser, faire entrer les gamins dans des cases ».

Ce constat nous incite à conclure à une méconnaissance du concept lui-même et des différents types d'évaluation en fonction de l'objectif visé.

- Pascal :

On retrouve dans ses propos sur l'évaluation la dimension de régulation pour l'élève. Il précise toutefois avoir découvert, lors de la mise en œuvre du dispositif, un intérêt pour le maitre. Nous assistons ainsi à un revirement très intéressant puisqu'il déclare :

PASCAL : Du coup maintenant, je trouve que c'est vraiment intéressant de le faire dès le début d'année dans un CP… pour pourvoir d'une part les comparer, par exemple après… au bout de trois mois, voilà… (…) donc l'idée, ce serait pas de le faire au bout de trois mois, mais éventuellement de le refaire tous les 15 jours (…) ce n'est pas inapplicable en classe… (…)

Plus encore que sa représentation de l'évaluation, c'est sa conception de l'apprentissage qui semble remise en question : il passe d'une dimension empirique au constat que les productions des élèves à un temps donné peuvent renseigner l'enseignant sur l'état de leurs connaissances/compétences et servir de base à l'apprentissage.

PASCAL : Avoir cette vigilance aussi des enfants, leurs niveaux très différents où ils en sont, je pense que ça pourrait être un avantage vraiment, du point de vue pédagogique…

Nul doute que ce changement est là encore imputable au rapprochement qu'il fait avec son vécu professionnel : « Quelque part donc finalement, on rejoindrait d'une autre manière ce travail que je faisais en maternelle (...) » ou encore « il pourrait se rattacher à d'autres pratiques que j'ai fait. »

5.4.3 Mise en tension aux temps 1 et 2

A partir des éléments de discours recueillis au cours des entretiens et des observations faites pendant les séances filmées, nous avons établi une échelle cherchant à refléter l'intégration des variables par ces deux enseignants.

0 : élément non-intégré/non-présent (non observé)

1 : élément correspondant à un déjà-là non conscientisé

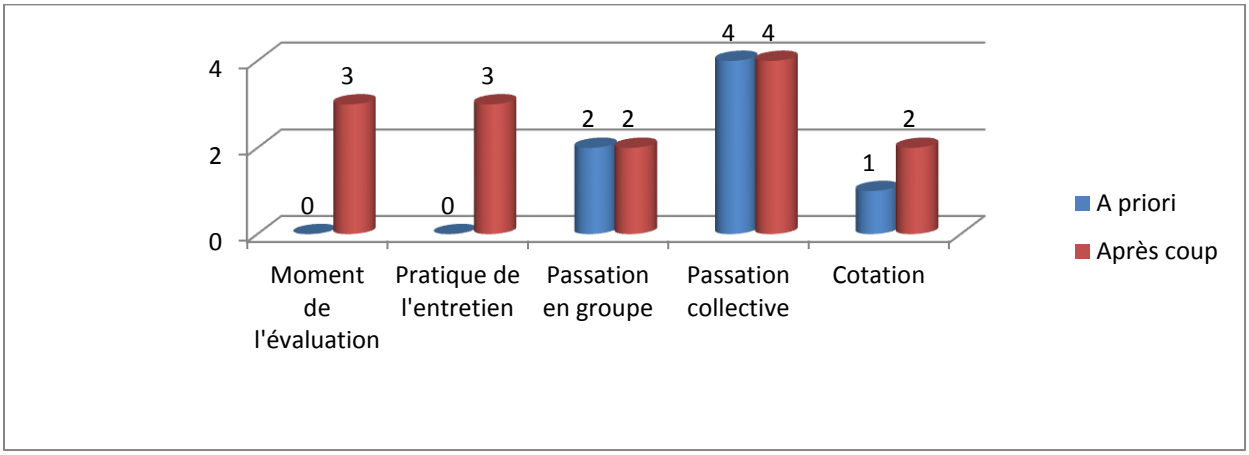
2 : élément mis en pratique mais encore problématique

3 : élément intégré au discours

4 : élément intégré au discours et à la pratique

Les graphiques ci-dessous proposent ainsi une mise en tension des analyses *a priori* et *a posteriori* au regard des variables retenues et nous permettent de poser des éléments de comparaison au temps 1 et au temps 2 pouvant évoquer un cheminement dans l'intégration des différentes variables.

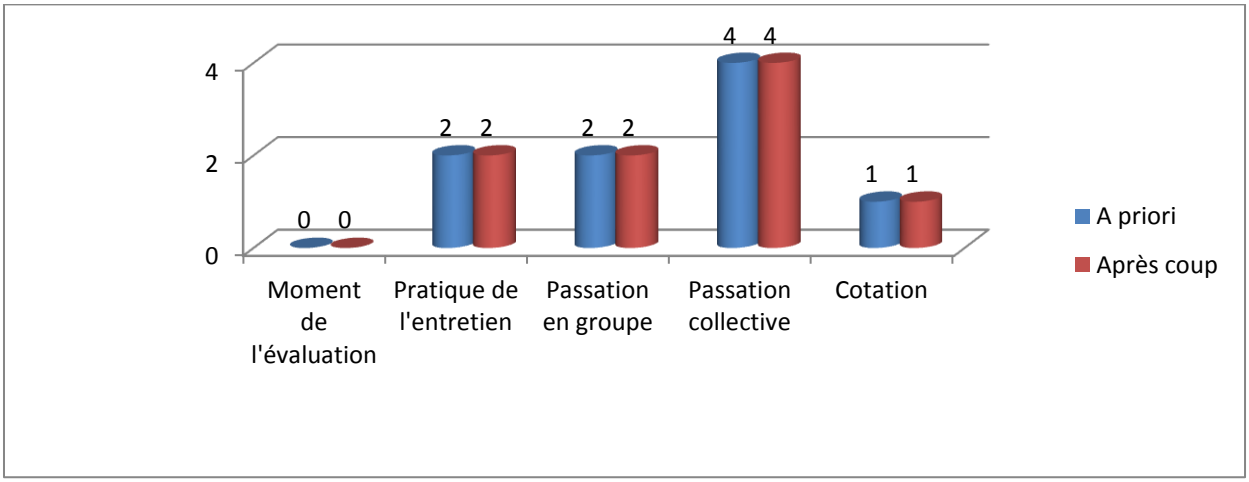
Fig. 2 Mise en tension temps1/temps 2 pour Pascal



Seules deux variables n'ont pas bougé entre le temps 1 et le temps 2 : il s'agit des variables relatives à l'organisation de la passation qui étaient déjà intégrées à la pratique de cet enseignant, même si elles posent encore problème, comme cela semble être le cas du travail de groupe. En effet, la passation de l'exercice 4 n'a donné lieu qu'à une seule séance et n'a pas été renouvelée pour le reste des élèves de la classe.

Les autres variables semblent avoir été plus au moins intégrées, avec des changements importants concernant le moment de l'évaluation et la pratique de l'entretien métagraphique. On peut donc faire l'hypothèse que ces observations et/ou déclarations sont annonciatrices d'un remaniement des pratiques chez cet enseignant.

Fig. 3 Mise en tension temps1/temps 2 pour Jean-Claude



A l'inverse, pour Jean-Claude aucune variable n'a bougé entre le temps 1 et le temps et on peut s'étonner de cette régularité. Nous émettons l'hypothèse que la distance entre les

propositions faites dans le dispositif et l'habitus de cet enseignant est sans doute trop importante pour initier un changement.

Si l'on analyse ces schémas en termes de régularité/singularité, on constate que :

- La variable « Passation collective » est intégrée aux pratiques évaluatives des enseignants, tandis que la variable « Passation en groupe » peut l'être sous les conditions déjà évoquées.
- La variable « Pratique de l'entretien » a été très différemment intégrée par les deux enseignants collaborateurs. Ce constat confirme en partie l'hypothèse que nous avions faite. La distinction entre les deux cheminements se situe très probablement dans le déjà-là conceptuel et expérientiel de chacun d'eux. On a ici un exemple de la difficulté à modifier la pratique enseignante pour passer de ce que Perrenoud (2004) appelle « l'observateur-évaluateur » à « l'observateur professionnel des élèves au travail » pour lequel « une pratique intensive de l'évaluation formative, de l'analyse des erreurs, du dialogue métacognitif est un atout évident. »
- La variable « Cotation » semble avoir constitué un point d'achoppement. Cette « résistance » à mettre en œuvre une échelle critériée pour évaluer les productions des élèves peut avoir plusieurs origines :
    - ✓ Elle peut relever d'une difficulté liée au concept de compétence et à l'évaluation qu'il sous-tend ;
    - ✓ Elle peut être liée à l'objet d'enseignement : les enseignants peuvent sans doute concevoir d'évaluer sans note dans certaines disciplines comme l'EPS mais plus difficilement en Français.

  Dans les deux cas, on peut y voir l'effet d'une pratique profondément ancrée dans l'habitus professionnel enseignant, celui de l'usage de la note. Formés à la note et non à l'évaluation par compétences, le recours à ce type de cotation peut apparaitre aux enseignants comme peu sécurisant car peu familier.

- La variable « Moment de l'évaluation » a également donné lieu à des niveaux d'intégration différents chez les deux enseignants. On peut là encore y voir l'effet d'un déjà-là conceptuel relatif à l'évaluation mais aussi à l'apprentissage du lire-écrire. Cela résulte sans doute également de la réflexion amorcée par la mise en place de ce dispositif et l'accompagnement que les entretiens ont pu constituer.

CONCLUSION

A l'issue de cette recherche, nous tenons à nous entourer de toutes les précautions quant aux interprétations que nous pourrions en faire, tant il semble évident que les choix opérés, à chaque étape de l'ingénierie, sont eux-mêmes subjectifs et s'inscrivent dans les conceptions propres au chercheur.

L'ambition de cette ingénierie n'était autre que la mise en œuvre d'un contexte favorable à l'observation des pratiques d'évaluation, non la validation d'un dispositif, quel qu'il soit.

Il reste que les critères retenus pour l'élaboration du dispositif, bien que s'appuyant sur des fondements théoriques reconnus, demeurent les choix du concepteur et d'autres choix auraient sans doute produit d'autres effets.

Nous voyons dans cette recherche, la confirmation d'une conception marquée de l'évaluation comme une contrainte institutionnelle plus qu'une aide à l'enseignement-apprentissage. Comme le précise en conclusion le rapport de l'IGEN (2013), « l'absence de différenciation entre évaluation formative et sommative est récurrente » dans les pratiques enseignantes. Dans ce contexte, la problématique de l'évaluation par compétences semble renforcer le

sentiment de malaise et de manque de maitrise des enseignants. Le défaut de répercussion des recherches dans ce domaine et le manque de formation participent sans doute à cet état de fait.

En élaborant le dispositif d'évaluation, nous avons tenté de lever les confusions sur les pratiques d'écriture. Là encore, nous constatons que nos critères ne sont pas toujours ceux retenus par les enseignants et que la distinction entre pratiques d'encodage et pratiques de production d'écrit reste aujourd'hui encore assez floue. Il serait certainement nécessaire de la rendre plus explicite. D'autre part, la recherche de la performance dans les productions des élèves révèle une pratique de la « note » qui perdure car profondément ancrée dans l'inconscient collectif des enseignants. Elle semble non seulement liée aux conceptions de l'évaluation mais également aux objets d'enseignement et aux savoirs spécifiques de la discipline.

L'outil ainsi conçu avait également pour but de mettre en avant le bénéfice des activités précoces d'écriture dans l'apprentissage de la lecture comme en témoignent les nombreuses études conduites dans le domaine ces dernières décennies. Nous faisions l'hypothèse que cela encouragerait des pratiques de classe tournées vers le développement des compétences de scripteur au profit de l'apprentissage de la lecture, et plus largement, du langage et de la culture écrite. Les changements amorcés dans le discours de Pascal nous incitent à l'optimisme…

Bibliographie

ARTIGUE M. (1990). « Ingénierie didactique », Recherches en Didactique des Mathématiques, 9/3, p. 283-307

BARDIN L. (2009). « L'analyse de contenu », PUF

BLOOM, B. S. et al (1971). « Handbook on formative and summative evaluation of student learning". New York: McGawHill.

BRIGAUDIOT, M. (dir.) (2000). « Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle ». Paris : Institut national de la recherche pédagogique – Hachette Éducation.

BROUSSEAU G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques ». Recherches en Didactique des Mathématiques, vol 7/2 pp. 33-115.

BRU M. (1991). « Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage ». Toulouse: Editions Universitaires du Sud.

CARNUS M.F. (2001). » Analyse didactique du processus décisionnel de l' enseignant d'EPS en gymnastique . Une étude de cas croisés ». Thèse de doctorat, Université de Toulouse 2-Le Mirail.

DAVID J. (2007). La genèse de l'écriture. Conférence donnée à l'IUFM de Niort. Disponible sur Internet : http://ww2.ac-poitiers.fr/ecoles/IMG/pdf/conf_jdavid.pdf

DOLY, A. M. (1998). « Métacognition et médiation à l'école, in La métacognition, une aide au travail des élèves ». coordonné par M. Grangeat sous la direction de P. Mérieu. Paris: ESF, collection Pédagogies.

DOWNING J. et FIJALKOW J. (1984). « La théorie de la clarté cognitive pour l'apprentissage de la lecture ». In Downing J et Fijalkow J. Lire et raisonner. Toulouse : Privat, p. 49-65.HADJI Ch. (1989). L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils, éditions ES

FERREIRO E., GOMEZ PALACIO M. et al. (1988). « Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? ». Lyon : CRDP.

FERREIRO E. (2000). « L'écriture avant la lettre ». Paris : Hachette Éducation.

FIJALKOW J. et FIJALKOW É. (1991). « L'écriture inventée au cycle des apprentissages ». Dossiers de l'éducation, n° 18, p. 125-167.

FIJALKOW J. et LIVA A. (1993). « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation ». In Jaffré J.-P., Sprenger-Charolles L. et Fayol M. (dir.) Lecture-écriture : acquisition. Les actes de la Villette. Paris : Nathan.

FIJALKOW J. et al (2009). « L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socio-constructivisme ». Éducation et didactique, vol. 3, n° 3. p. 63-97.

HADJI Ch. (1989). « L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils ». Editions ES

HAYES, J. R., & FLOWER, L. S. (1980). « Identifying the organization of writing rocesses». In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

JAFFRÉ J.-P. (1995). « Les explications métagraphiques. Leur rôle en recherche et en didactique ». In Bouchard R., Meyer J.-C. (dir.) Les métalangages de la classe de français. DFLM, Actes du 6e colloque. Lyon : DFLM, p. 137-138.

LE BOTERF G. (1998). « L'ingénierie des compétences ». Paris : Éditions d'organisation

MAUROUX F. et GARCIA-DEBANC C. (2013). « Analyse d'épreuves pour évaluer les compétences de scripteur des élèves à l'entrée de l'école élémentaire ». Repères n°47, p. 149-170.

MORIN M. F., PREVOST N. et ARCHAMBAULT M. C. (2009). « Effet de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit ». Spirale – Revue de recherches en Education, n°44, pp 83-100

OUELETTE G., SÉNÉCHAL M. (2008a). « Pathways to literacy : a study of invented spelling and its role in learning to read ». Child development, n° 79/4, p. 899-913.

OUELETTE G., SÉNÉCHAL M. (2008b). « A window into early literacy : exploring the cognitive and linguistic underprinnings of invented spelling ». Scientific studies or reading, n° 12(2), p. 195-219.

PERRENOUD P. (1997). « Construire des compétences dès l'école ». Paris : ESF.

PERRENOUD P. (2000). « Construire des compétences ». Nova escola, Brésil, p. 19-31.

PERRENOUD P. (2004). « Évaluer des compétences ». L'éducateur, p. 8-11.

RIEBEN L., NTAMAKILIRO L., GONTHIER B. et FAYOL M. (2005). « Effects of various early writing practices on reading and spelling", Scientific studies on reading, n°9 (2), p. 145-166

SÉNÉCHAL M., OUELETTE G., PAGAN S., LEVER R. (2012). « The role of invented spelling on learning to read in low phoneme-awareness kindergartners : a randomized-control-trial study ». Reading and writing, n° 25(4), p. 917-934.

VERMERSCH P. (1991). « L'entretien d'explicitation ». Les cahiers de Beaumont, n° 52 bis-53.

Documents du ministère de l'Education nationale :

MÉNESR (2007). « Mise en œuvre du Socle commun des connaissances et des compétences ». BOÉN hors-série n° 5 du 12 avril 2007.

MÉN (2008). « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». BOÉN hors-série n°3 du 19 juin 2008.

MEN DESCO (2013). « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ». BO du 18 juillet 2013

IGEN (2013). « La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales ». Rapport n° 2013-072 , Juillet 2013.