

Analyse didactique de pratiques évaluatives des compétences de scripteur des élèves à l'entrée de l' cole élémentaire : une étude de cas croisée

Florence Mauroux

Résumé

L'objectif de cette étude est de décrire et d'analyser les représentations et conceptions sous-jacentes aux pratiques observées chez deux enseignants de première primaire en France dans le domaine de l'évaluation des compétences de scripteur des élèves. En nous appuyant sur les travaux en psycholinguistique démontrant l'intérêt des activités précoces d'écriture, nous avons conçu, dans le cadre d'une ingénierie didactique, un dispositif d'évaluation diagnostique des compétences de scripteur. Il a été mis en place par les deux enseignants dans leur classe. L'analyse des entretiens enseignants-chercheur et des séances filmées lors de la mise en œuvre du dispositif permet de dégager les variables susceptibles d'être intégrées ou non aux pratiques professionnelles des enseignants dans le domaine étudié.

Mots-clés

 valuation par compétences, encodage, pratiques enseignantes

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteurs

Florence Mauroux, Université Toulouse Jean Jaurès, CLLE-ERSS, UMR 5263,
florence.mauroux@ac-montpellier.fr

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

Florence Mauroux

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 *compétence* 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 qui correspondent à *la mise en mots*. Plusieurs travaux proposent de décomposer la production d'un écrit en sous-processus et suggèrent d'entraîner distinctement *la mise en texte* et *la mise en mots* pour alléger la charge cognitive (Fayol et Heurley, 1995), même si l'objectif final est que l'élève gère simultanément ces différentes compétences.

C'est à la représentation orthographique des mots et à son évaluation que nous nous attachons ici. A ce titre, faire produire un écrit semble être l'activité la plus adaptée pour évaluer les compétences d'encodage 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, 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 (2000), « mettre en questionnement, c'est d'abord, et à tout prix, éviter les questions en « pourquoi » car « les questions qui vont induire du « débroussaillage cognitif » sont celles qui portent sur l'activité du sujet. »

Notre contribution présente une étude de cas croisée : la recherche 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-Debanç, 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 maîtrise de la langue et plus particulièrement de l'écriture. Nous n'exploitons pas ici les résultats des élèves aux épreuves d'évaluation.

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

Quelles sont les représentations et pratiques des enseignants dans le domaine de l'évaluation et plus particulièrement de l'évaluation des compétences de scripteur ?

La mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation diagnostique de ces compétences est-elle de nature à modifier les représentations et les pratiques des enseignants ?

Toutefois, nous tenons à nous entourer de toutes les précautions quant aux interprétations que nous pourrions faire des résultats de cette recherche, 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'est 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 produiraient sans doute d'autres effets.

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.

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 via une recherche sur internet. 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 construites 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'évaluation, etc. Ici, il s'agira de la variable « moment de la passation » puisque nous nous plaçons dans le cadre d'une évaluation diagnostique ;
- 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 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. Pour autant, il ne s'agit pas ici de donner une représentation empirique de l'apprentissage, en partant du plus simple pour aller au plus complexe. De plus, 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.

Nous présentons ici le script didactique de l'ingénierie c'est-à-dire le découpage technique du scénario didactique variable par variable (Carnus, 2001), tandis que le scénario, qui en est la forme fonctionnelle, a fait l'objet d'un livret du maître remis à chaque enseignant. Dans ce document, nous avons cherché à expliciter les choix linguistiques et à clarifier les objectifs des épreuves proposées, tels qu'ils sont présentés plus bas.

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 : elle est proche des pratiques usuelles des enseignants (gestion du groupe-classe, temps de passation etc.), tandis que les exercices successifs devraient leur permettre d'effectuer des comparaisons entre les comportements de leurs élèves face aux problèmes qu'ils font émerger selon l'unité linguistique évaluée.

La situation de référence de l'exercice 4 est une tâche de production autonome semi-guidée, puisqu'il s'agit pour l'élève d'écrire une phrase pour légèrer 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, avec une ou plusieurs lettres, qu'un phonème peut s'écrire de plusieurs façons ou encore que certains phonèmes sont proches et se notent différemment (ex : [p] [b]).

Les phonèmes choisis tentent de rendre compte des différentes configurations linguistiques possibles : phonèmes vocaliques réguliers, phonèmes pouvant être notés par différents graphèmes (ex : [o] : O, AU, EAU) ou par un digramme/trigramme (ex : [9] : EN/EM ou AN/AM), phonèmes correspondant à des consonnes fricatives ou occlusives, etc.

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 : syllabe vocalique (ex : [a]), régulière de type CV¹, inversée de type VC (ex : [oR]), faisant intervenir des digrammes fréquents, de type CCV (ex : [tRa]), pouvant être confondue avec la valeur épellative d'une lettre (ex : [té] – T), etc.

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

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

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.

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

Exercice 4 : produire une phrase

La production de phrase est une tâche complexe qui nécessite d'opérationnaliser les connaissances sur la langue. L'élève va ainsi mobiliser des compétences qui n'ont pas encore été évaluées dans les exercices précédents (formulation de l'énoncé à transcrire, segmentation de la chaîne orale en mots, traitement orthographique des mots et, en particulier, notation des marques morphologiques dérivationnelles et flexionnelles...).

L'analyse des dispositifs d'évaluation fait apparaître une vacance dans l'évaluation de la démarche de l'élève pour écrire. En nous appuyant sur les travaux précédemment cités en psycholinguistique et sur l'évaluation par compétence, nous avons souhaité en faire un point central de notre dispositif. Ainsi, afin d'émettre des hypothèses sur les stratégies et procédures mises en œuvre par l'élève pour écrire, nous suggérons aux enseignants de mener un entretien métagraphique consécutif à la production pour permettre à l'élève de verbaliser la ou les démarches utilisées pour écrire la phrase.

Nous proposons aux élèves de produire une phrase à partir d'une image. Elle a été choisie de façon à nécessiter l'emploi du pluriel dans un groupe nominal (*les enfants, les cubes, une tour de cubes*) et 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 particulière du groupe. 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 permet ainsi de noter 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'amuse...*)
- une marque morphologique flexionnelle (ex : *cubes*) ou dérivationnelle (ex : *petite*)

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 appuyés sur des critères d'extraction phonologique, de présence de lettres parasites (lettres « joker ») et d'exhaustivité de la production.

Ainsi, l'enseignant note pour chaque item (40 items en tout) 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 ». Ex : KUBE pour *cube*

5 : traitement orthographique.

Nous avons 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 pertinent. On pourra toutefois noter si l'élève a recours à des graphies complexes du phonème [o], s'il utilise des mots existants 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 lecture de ce dispositif, il nous semble que certains éléments de l'ingénierie pourraient poser problème aux enseignants collaborateurs :

- Le choix de ces épreuves 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 deux enseignants ;
- La mise en œuvre de l'exercice 4, notamment la gestion matérielle du groupe-classe, la gestion temporelle de l'exercice mais surtout la pratique de l'entretien métagraphique sur les productions ;
- La cotation et l'exploitation/interprétation des productions des élèves.
- L'analyse des échanges avec les enseignants 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 de l'épreuve et les modifications éventuelles à apporter,
- L'entretien métagraphique mené au cours de l'exercice 4,
- Le système de cotation des productions des élèves.

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 (livret du maître). 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.

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 renseigne 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 restent souvent intuitifs et ne permettent pas toujours 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 de l'écrit	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 systèmes de cotation Dimension normative Démarche empirique
Pratiques d'écriture	Calligraphie	Calligraphie Ateliers d'écriture avec entretien individualisé

5.1 Retour des enseignants sur le dispositif

5.1.1 La variable « moment de la passation »

Les deux enseignants s'accordent à trouver le dispositif prématuré pour une évaluation en septembre de l'année 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 prérequis 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 « prérequis » 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 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 rendrait 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 psycholinguistique évoquées plus haut qui montrent l'intérêt des activités précoces d'écriture pour prendre la mesure du fonctionnement du système du français écrit déjà intégré 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.

5.2.1 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 des habitudes professionnelles et/ou des conceptions de ces deux enseignants :

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 ce type d'activité est perçu comme une tâche d'entraînement et non d'évaluation. La pratique de l'entretien métagraphique est, quant à elle, clairement questionnée.

5.2.2 Le choix du matériau linguistique et le « système de cotation »

Les deux enseignants apprécient le panel de configurations linguistiques proposé dans les exercices et conviennent de l'intérêt de l'échelle de cotation graduant le niveau de conceptualisation sur la langue. Au fil de l'entretien, on voit apparaître les critères de réussite propres à chaque enseignant, formulés en fonction des attentes liées à l'apprentissage. Jean-Claude s'interroge par exemple sur la distinction entre le palier 4 « extraction phonologique totale sans lettre-joker » et le palier 5 « niveau orthographique ». Il explique que 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 apparaît cependant très lourde à renseigner : faire correspondre un niveau à chaque item, soit 40 items en tout, leur semble « titanique », très coûteux pour l'enseignant, dans une classe de 24 élèves.

Toutefois, au-delà de ces réserves opérationnelles, des représentations de la notion de compétence apparaissent. Jean-Claude déclare ainsi : « Avec peu d'élèves et beaucoup de temps, oui, c'est passionnant,

d'aller dans la finesse... Et en plus je pense que c'est tellement mobile et variable, les compétences des CP, que le temps que tu mets à dépouiller tout ça, peut-être déjà les données que tu as obtenues sont déjà obsolètes. » Cette remarque illustre à la fois un problème de rentabilité au regard de l'investissement matériel que nécessitent les dispositifs d'évaluation mais aussi la difficulté à évaluer des compétences toujours en évolution chez un apprenant.

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.

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 placer les élèves « dans une situation de communication réelle ». Au fil des remarques, on peut craindre toutefois que la distinction mise en texte et 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 qui, si elles ne sont pas occultées 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 schéma :

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	13 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 et non sur l'encodage :

PASCAL : S'il y a un mot que tu sais pas écrire, c'est pas grave. Essaie 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 sur la production écrite qui s'exprime ici, avec, en toile de fond, la prévalence de la fonction de communication de l'écrit sur le traitement orthographique des mots.

- 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 paraît 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 production (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 maîtrise mal, comme le confirmera l'entretien *a posteriori*. Voici un exemple d'échanges enseignant-élèves :

Echange enseignant (Ens.)/élève (E)	Enoncés interprétatifs
<p>Ens. : Est-ce que tout le monde a écrit pareil, de la même manière ? Comment vous avez écrit, tous ?</p> <p>Elève 3 : là, c'est en attaché.</p> <p>Elève 1 : et là, c'est en bâtons.</p> <p>Ens. : et les mots, est-ce qu'ils sont toujours bien séparés ?</p> <p>Elèves : non !</p> <p>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 !</p>	<p>La question porte sur l'ensemble des productions alors que nous suggérons 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.</p> <p>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.</p>

- Jean-Claude :

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

Echange enseignant (Ens.)/élève (E)	Enoncés interprétatifs
<p>Ens. : Alors, vas-y relis-moi ici.</p> <p>E : <i>une petite</i>...</p> <p>Ens. : Tu es sûre que ça fait <i>petite</i> ?</p> <p>E : XXX</p> <p>Ens. ; Qu'est-ce que c'est ça (montre un L) ? Pourquoi L ? Est-ce que tu entends [l] dans <i>petite</i> ?</p> <p>E : Ah non, on entend P E T I (épelle).</p> <p>Ens. : Ah oui, alors tu le corriges. (L'élève écrit PITI) Alors, est-ce que ça fait <i>petite</i> là ?</p> <p>E : XXX</p> <p>Ens. : (Cache une partie du mot, laisse TI) qu'est-ce que ça fait ça ? Qu'est-ce qui manque ? C'est <i>petit</i> que tu veux marquer ou <i>petite</i> ?</p> <p>E : <i>petite</i></p> <p>Ens. : alors corrige. Et là je voudrai savoir pourquoi tu as écrit ce mot comme ça ? (FIE pour <i>fil</i>) Lis exactement ce qu'il y a d'écrit.</p> <p>E : <i>fi</i></p> <p>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...</p>	<p>Il s'agit le plus souvent de questions fermées qui induisent une réponse négative et signalent une erreur.</p> <p>L'enseignant questionne sur le résultat produit, pas sur les procédures mises en œuvre par l'élève pour y arriver.</p> <p>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 <i>fil</i> qu'elle n'a pas trouvé dans le fichier.</p>

Chez les deux enseignants, on constate une centration sur le résultat et non sur les 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 proposons. 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, 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 maître que pour l'élève. Il assimile donc le questionnement de l'élève à une sorte de manipulation, qui ne serait intéressante que dans les premières semaines de l'apprentissage.

- 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 maîtrise 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 influencer sur la pratique de cet enseignant.

5.4.2 La variable « système de cotation »

Les deux enseignants reviennent sur l'échelle critériée et déclarent « avoir appris des choses ». Les étapes de la conceptualisation de l'encodage leur semblent plus claires et ils reprennent facilement la typologie et les termes techniques au cours de l'entretien *a posteriori*.

Cependant, malgré l'intérêt de l'échelle proposée, la cotation des productions reste difficile à mettre en œuvre. Bien qu'ils soient capables, au cours de l'entretien d'y faire référence pour déterminer le niveau général de plusieurs de leurs élèves, ils ne l'ont pas réellement mise à l'épreuve et nous n'avons vu aucune fiche individuelle renseignée.

Le premier argument invoqué est le temps très important nécessaire à la cotation des items. Toutefois, d'autres éléments, sur l'évaluation en générale, apparaissent. Ils insistent sur le côté enfermant et normatif des systèmes de cotation. Jean-Claude précise qu'« on va de plus en plus vers des évaluations fines, très fines, chiffrées (...) on veut des tableaux, des courbes (...) au lieu de juste prendre ça et de dire OK on en est là ». Paradoxalement, il propose d'introduire un pourcentage de réussite pour chaque exercice, ce qui alourdit la cotation et revient à une évaluation chiffrée.

L'approche par compétences est elle aussi questionnée : on retrouve l'aspect aléatoire d'évaluer des compétences toujours en évolution qui a déjà été formulé, mais également le risque de découpage en compétences de plus en plus fines qui nécessitent de trouver des tâches très spécifiques pour être évaluées, ce qui ne pourrait qu'alourdir encore le processus d'évaluation.

Le système de cotation proposé semble donc avoir aidé les enseignants à interpréter et exploiter les productions de leurs élèves. Toutefois, au-delà de la dimension formative au plan disciplinaire qu'elle pourrait avoir joué, l'échelle de cotation correspondant aux différents stades d'encodage propose une évaluation qualitative, et non quantitative, qui ne semble pas correspondre aux pratiques habituelles d'évaluation de l'écrit pour ces deux enseignants.

5.4.3 La variable « moment de la passation »

- Jean-Claude :

L'entretien *a posteriori* vient confirmer les représentations déjà évoquées : il souhaite réutiliser les épreuves d'évaluation que nous lui avons proposées 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 mais aussi pour l'élève et pour sa famille.

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 :

- 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.
- 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 ».

- 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 l'enseignant. 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 pouvoir 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... (...) 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...

Plus encore que sa représentation de l'évaluation, c'est sa conception de l'apprentissage qui semble avoir évolué : 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.

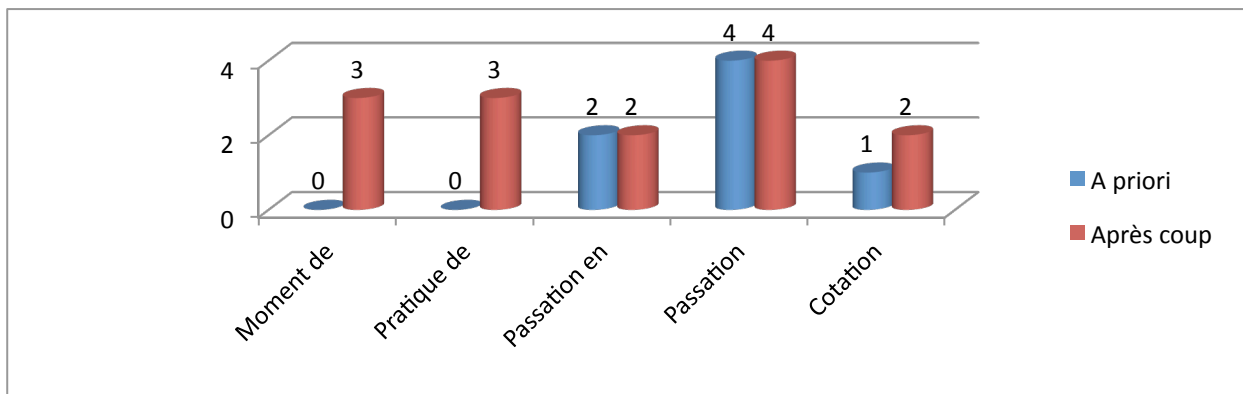
5.4.4 Mise en tension aux temps 1 et 2

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.

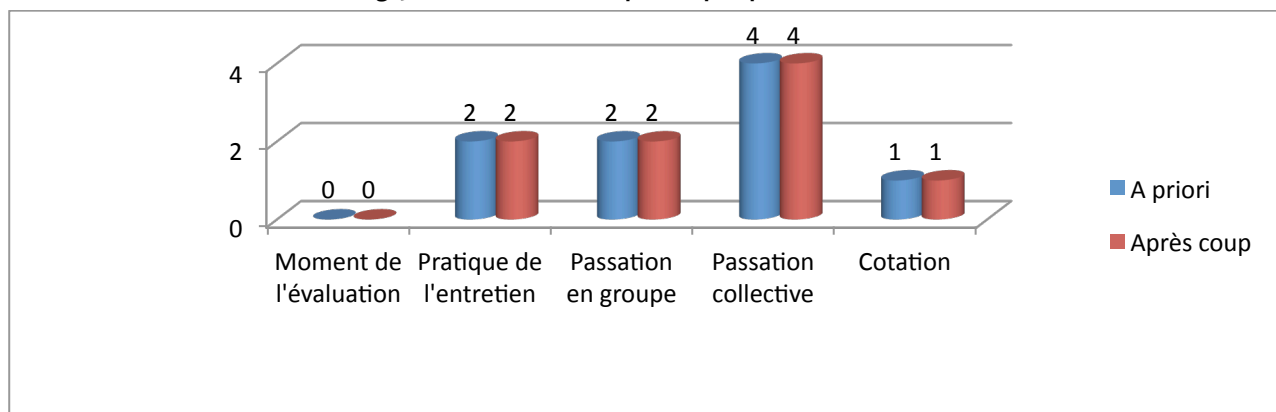
Fig. 2 Mise en tension temps1/temps 2 pour Pascal



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 2 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 avons 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 les habitudes professionnelles des enseignants, 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 apparaître 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

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 (Inspection Générale de l'Education Nationale, 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 maîtrise des enseignants. Le défaut de répercussion des recherches dans ce domaine et la diminution de la formation des enseignants 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 compétences d'encodage et de production d'écrit reste aujourd'hui encore assez floue. Il serait certainement nécessaire de la rendre encore plus explicite. Cela ouvre des perspectives en formation, notamment sur la pratique des entretiens métagraphiques. 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 nombreux travaux à visées psycholinguistiques et didactiques menés ces dernières décennies. La répercussion de ces études permettrait sans doute de favoriser 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), 283-307.
- Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bloom, B.S. et al. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York : McGraw-Hill.
- Brigaudiot, M. (éd.). (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Institut national de la recherche pédagogique (INRP) : Hachette Éducation.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Eds 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). Toulouse : Université de Toulouse 2-Le Mirail.
- David, J. (2007). *La genèse de l'écriture : conférence donnée à l'IUFM de Niort*. Accès internet : http://www2.ac-poitiers.fr/ecoles/IMG/pdf/conf_jdavid.pdf
- Doly, A.M. (1998). Métacognition et médiation à l'école. In M. Grangeat (éd.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 17-61). Paris : ESF.
- Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). La théorie de la clarté cognitive pour l'apprentissage de la lecture. In J. Downing & J. Fijalkow, *Lire et raisonner* (pp. 49-65). Toulouse : Privat.
- Fayol, M. & Heurley, L. (1995). Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dirs), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 17-48). Montréal : Les Éditions logiques.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation.
- Ferreiro, E., Gomez Palacio, M. et al. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? : analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP.
- Fijalkow, J. & Liva, A. (1993). Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (dirs), *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*, 3(3), 63-97.
- Hadji, Ch. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. 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 R. Bouchard & J.-C. Meyer (éds), *Les métalangages de la classe de français : actes du 6ème colloque, Lyon, 20-23 septembre 1995* (pp. 137-138). Lyon : DFLM.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Éds d'organisation.

- Mauroux, F. & Garcia-Debanc, C. (2013). Analyse d'épreuves pour évaluer les compétences de scripteur des élèves à l'entrée de l'école élémentaire. *Repères*, 47, 149-170.
- Morin, M.F., Prevost, N. & 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 éducation*, 44, 83-100.
- Ouelette, G. & Sénéchal, M. (2008a). Pathways to literacy: a study of invented spelling and its role in learning to read. *Child development*, 79(4), 899-913.
- Ouelette, G. & Sénéchal, M. (2008b). A window into early literacy: exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific studies on reading*, 12(2), 195-219.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2000). Construire des compétences. *Nova escola (Brésil)*, septembre, 19-31.
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *Éducateur*, no spécial mars, 8-11.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B. & Fayol, M. (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific studies on reading*, 9(2), 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*, 25(4), 917-934.
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les cahiers de Beaumont*, 52 et 53.

Documents du ministère de l'Éducation nationale :

- Ministère de l'éducation nationale. (2007). Mise en œuvre du Socle commun des connaissances et des compétences. *Bulletin officiel, hors-série 5*, 12 avril 2007.
- Ministère de l'éducation nationale. (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin officiel, hors-série 3*, 19 juin 2008.
- Ministère de l'éducation nationale. Direction générale de l'enseignement scolaire. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel*, 18 juillet 2013.

Auteure

Florence Mauroux enseigne dans le primaire depuis une vingtaine d'années. Enseignante spécialisée chargée de l'aide pédagogique aux élèves en difficulté et maître formateur dans le Val d'Oise puis dans l'Aude, elle a participé à différentes recherches sur les pratiques d'écriture approchée en collaboration avec Jacques David et Marie-France Morin. Titulaire d'un Master en ingénierie didactique et numérique, elle termine un doctorat en sciences du langage à l'université Toulouse-Jean Jaurès sous la direction de Claudine Garcia-Debanc et Karine Duvignau. Elle est l'auteur ou le co-auteur de différents articles sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et sur les effets de pratique d'écriture approchée sur l'apprentissage du lire-écrire, son domaine de recherche.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2014 de forumlecture.ch

Didaktische Analyse der Beurteilungspraxis von Schreibkompetenzen beim Schuleintritt: Eine vergleichende Fallstudie

Florence Mauroux

Abstract

Ziel dieser Studie ist es, die Praxis und die ihr zugrunde liegenden Konzepte von zwei Lehrerinnen der ersten Klasse beim Beurteilen von Schreibfähigkeiten zu beschreiben und zu untersuchen. Mit Bezug auf psycholinguistischen Arbeiten zur hohen Relevanz früher Schreibaktivitäten haben die AutorInnen ein didaktisches Arrangement zur diagnostischen Beurteilung von Schreibfähigkeiten entwickelt, welches von den beiden Lehrerinnen umgesetzt wurde. Durch Analysen der mit den Lehrerinnen geführten Interviews und der videografierten Unterrichtseinheiten konnten Merkmale des professionellen Handelns identifiziert werden, die mehr oder weniger gut für das Beurteilen von Schreibfähigkeiten geeignet sein dürften.

Schlüsselwörter

Beurteilung von Kompetenzen, Schreibfähigkeiten, Kodierung, Unterrichtspraktiken