

Observatoire, Curricula, Évaluations, Pratiques, OCEP

<http://www.inrp.fr/inrp/recherche/ocep/ocep/>

Évaluation de la compétence "Écrire" en maîtrise de la langue en classe de sixième dans trois collèges

Bilan intermédiaire septembre 2010

Rédigé par :

Anne Jorro, Université de Toulouse 2

Martine Watrelot, INRP

1. Recueil de données et analyses de séquences de rendu des écrits intermédiaires dans trois disciplines : français (6 enseignants), histoire-géographie et sciences.

Approche collaborative de l'analyse de l'activité professionnelle d'enseignants, impliqués dans la mise en œuvre du pilier 1 du socle commun de compétences depuis 2005-2006.

Les enseignants volontaires ne devaient rien modifier à leur programmation, et fonctionner ordinairement avec leur classe. Les observations et recueil de données concernent la séance de rendu et le corrigé du premier jet d'écriture (pour la cohérence textuelle surtout). Le recueil est constitué des verbatim de la séance et des brouillons d'élèves. Observation des modalités d'**évaluation formative d'une tâche d'écriture qui n'est pas** une simple capacité.

2. Les pratiques d'évaluation

L'analyse des corpus montre le souci des enseignants d'évaluer les écrits après les séances d'écriture, d'étayer par des remarques individualisées, le travail des élèves. Ils mettent en œuvre un double système d'évaluation de la production finale qui confronte l'auto évaluation des élèves à l'évaluation par le professeur. Toutefois la course permanente contre la montre, et la non oralisation du texte produit, **privent les élèves de la possibilité de se mettre à distance de l'écrit produit et à prendre, en autonomie, des**

incohérences de leur texte. Rarement des postures d'attente ou de retrait dans l'évaluation, le recours au « Pas pu juger » sont adoptées par les enseignants.

Ils s'attachent **principalement au respect de la norme**, auquel les élèves suivis se montrent très attentifs eux aussi.

On relève chez certains élèves une difficulté à réécrire le même texte, ils sont réticents à s'engager dans une attitude réflexive/compréhensive/à leurs propres productions. Ils recommencent donc les mêmes erreurs. Ceci interroge la compréhension des -, et la considération pour les -, remarques et codes de correction adoptés par chaque professeur. En quoi le fastidieux travail de correction fait par le professeur est-il utile pour faire progresser les élèves ?

L'acte évaluatif revient à poser la question suivante : **quelle est la valeur de l'écrit remis par l'élève au professeur ?** Cette valeur peut s'appuyer sur deux critères :

- Critère de sens : cet écrit a-t-il du sens ? **Cet écrit est-il compréhensible par autrui ?**
- Critère épistémologique : cet écrit **revêt-il un intérêt particulier** du point de vue des **savoirs disciplinaires ?**

La différenciation des objectifs d'écriture :

Il apparaît que les tâches proposées visent un même niveau de difficulté ou du moins ne permettent pas de distinguer des paliers d'acquisition de la compétence écrire.

Les objets de l'évaluation sont très rarement élargis à des dimensions plus processuelles comme :

- la phase d'entrée dans l'écrit : ce qui permet de poser des exigences sur les ressources mobilisées en rapport avec la discipline, le travail du brouillon, la participation de la classe à la reformulation de la consigne sous forme de critères, les suggestions de la classe en matière de scénarisation de l'écrit,
- la mise en écriture : ce qui permet de valoriser la co-écriture puis l'écriture individuelle, de définir le point de vue adopté

qui n'empêchent pas de reprendre les critères habituellement mobilisés par les enseignants :

- la cohérence textuelle
- le respect du code

Ainsi les objets d'évaluation s'ouvriraient non plus sur le produit fini, mais sur les processus dans lesquels les élèves s'engagent. Cependant, la cohérence textuelle reste difficile à évaluer. En effet, un texte peut respecter la norme et être incohérent. **L'évaluation de l'item « cohérence textuelle »** de la compétence « Écrire » de la grille d'évaluation du pilier 1 **nécessiterait** à elle seule, pour que cette évaluation soit efficace, **une réflexion approfondie de la part des équipes enseignantes, et l'abandon de certaines traditions disciplinaires.**

La posture d'évaluateur :

L'enseignant postule un modèle unique de l'élève et une production écrite en référence à une **attente de production idéale**, d'où la déception lors du bilan qu'il fait de l'ensemble des productions, alors même que les progrès sont indéniables. Les productions textuelles et l'action conduite par l'enseignant lui-même sont négativement appréciées. Un autre positionnement semble possible qui interroge la professionnalité des enseignants. Il s'agirait

- d'accueillir les textes en valorisant leurs richesses plutôt qu'en cernant leurs manques,
- de nommer devant l'élève ses points d'appui et de lui proposer des pistes d'action pour améliorer sa production. Ce processus de valorisation permettant à l'élève (rassuré par le retour de l'enseignant) de repartir vers son écrit pour l'améliorer (en vertu de la règle du "renforcement positif").

La posture de correcteur est donc problématique. De façon unanime les enseignants se positionnent en **correcteur « gardien du texte »** selon la typologie de J-L Pilorgé (2010)¹. Il serait intéressant de travailler d'autres postures de correcteur comme la posture de « correcteur naïf », de « correcteur critique »... Le travail sur d'autres postures permettrait de montrer l'intérêt de développer une **posture de lecteur** avant celle de « correcteur gardien du texte ».

On peut constater que les élèves ont à gérer différentes modalités d'intervention écrite, informative et évaluative, sur leur copie :

- Celle, interventionniste, qui indifférencie correction et évaluation, sans ajustement. Le texte provisoire est considéré comme un tout dont la maîtrise de chacune des dimensions doit être égale. C'est une conception qui pourrait être qualifiée de « *totalitaire* » de la compétence Écrire.
- Celle qui, par un encodage inusité, intrigue l'élève et motive sa réactivité. Les aspects formels, structurels et linguistiques du texte provisoire, sont appréciés de manière « transcendante », sans rien toucher à la production de l'élève. Ce serait une conception initiatique de la compétence Écrire.
- Celle qui intervient de manière immanente pour imposer une organisation textuelle voulue par le professeur. Aucune place n'est laissée au doute ou à la négociation. Ce serait une conception « *légaliste* » voire rigoriste de la compétence Écrire.
- Celle qui propose une correction prudente qui entame un dialogue avec l'élève pour relancer l'activité par des conseils, commentaires ou questions. Ce serait une conception « *humaniste* » de la compétence Écrire.

¹ - Pilorgé J-L (2010), « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves », *Pratiques* n° 145-146 p. 85-104.

L'évaluation du premier jet

L'évaluation du premier jet par l'enseignant semble **peu efficace dans la phase de reprise des textes**. L'hétérogénéité des textes, comme la somme des savoirs à maîtriser par les élèves rendent difficile pour l'enseignant l'établissement des priorités. La progression des apprentissages est ici à prendre en compte. Trop d'aspects ne sont pas maîtrisés par les élèves et la séance de régulation se fait de façon isolée et partielle.

Quels sont les dispositifs favorables, et ordinairement possibles en classe, pour amener les élèves à des productions écrites satisfaisantes, et **basées sur l'évaluation et l'ajustement de ces écrits par les élèves eux-mêmes** ? Ainsi, pourrait-on envisager de différencier :

- les moments où l'on écrit pour faire jouer une ou des fonctions de l'écriture ;
- les moments où l'on souhaite revenir sur ces écrits pour rectifier les écarts à la norme ;
- les moments où l'on construit des savoirs métalinguistiques.

Les formes des écrits intermédiaires sont nécessairement celles d'un discours en gestation. On peut en accepter les productions elles aussi hors normes : non linéaires (listes...), utilisant des signes graphiques (couleurs, flèches, sur- ou soulignements, cadres...), sous forme de schémas ou de dessins. Mais cela n'exclut pas une attention à la norme, **l'essentiel étant de ne pas casser la dynamique de l'écriture en inversant l'ordre des priorités dans l'apprentissage de l'écriture**.

Au-delà de ces considérations, il reste encore à **déterminer les niveaux d'acquisition de la compétence**. La typologie de Bernard Rey² (2003) est utile pour différencier :

- la **capacité à écrire et qui démontre la maîtrise d'un savoir** et son intégration dans le texte,
- un second niveau qui mobilise des "**procédures de base**", automatisables,
- un troisième niveau qui correspondrait à **une compétence "ouverte"** : l'apprenant mobilise des savoirs qu'il n'avait pas l'habitude de convoquer ensemble pour répondre à la tâche.

3. L'évaluation finale par le professeur

Habitué à fonctionner en équipe et en réseau, les enseignants se sont d'abord attachés à poursuivre des méthodologies de travail très stéréotypées et basées sur un étayage parfois excessif (boîtes à outils, 2 couleurs pour la maîtrise de la compétence) Le système d'évaluation suivait les **propositions de l'administration et se basait sur des critères très affinés**.

Puis l'imagination aidant, certains ont cherché d'autres formes d'évaluation compte tenu de l'ampleur des difficultés des élèves en matière de cohérence textuelle ou en expression écrite. Ils ont élaboré un tableau, propre à chacune des situations d'écriture, avec 6 à 8 critères pour évaluer les progrès de chaque élève entre le 1 et le 2^e jet.

² Rey B., Carette V., Defrance A. et Kahn S, (2003), *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck

Finalement, une enseignante a évalué les acquis et progrès individuels par rapport à la tâche, en prenant en compte la motivation et la quantité d'efforts fournis chacun des élèves relativement à ses capacités, plutôt que relativement aux attentes de l'enseignant et de l'institution seulement. Autrement dit, il s'agissait de « **bricoler** » **une évaluation** qui se **centrait sur l'apprenant** et non plus sur le produit fini, en établissant une typologie des élèves de la classe.

Si vous désirez citer ou faire référence à ce contenu, ce fichier ou cette page, merci d'en signaler la source et l'url : <http://www.inrp.fr>

© Institut national de recherche pédagogique