

15ème Rencontre internationale des LÉA-IFÉ - 20 et 21 mai 2025

<https://ife.ens-lyon.fr/lea/manifestations/rencontres-internationales/rencontre-internationale-des-lea-ife-mai-2025>

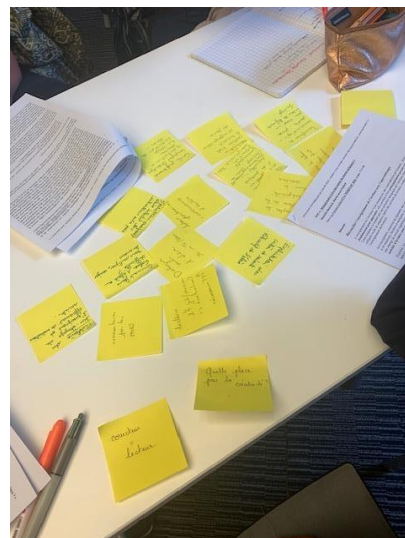
Atelier de travail inter-LÉA

Lire, corriger, annoter des textes d'élèves : pour quoi faire ?

Cet atelier était proposé par les LÉA Posture d'auteur et compétences d'écriture (PACE) et ECRiture à Fleury et Orléans-Est (ECRIFLORE), qui travaillent tous deux sur l'écriture des élèves et dont certains questionnements se font écho : comment lire les textes d'élèves, avec quels objectifs ? Comment les corriger pour aider les élèves à progresser ? Comment faire évoluer la posture de correction des enseignants ?

La première phase de l'atelier a pris appui sur des extraits d'articles scientifiques sélectionnés par les chercheuses et mettant en lumière les questions de recherche liées à l'acte de lecture-correction des textes d'élèves.

Les participants ont été invités à les lire (*corpus de textes à la fin de la synthèse*) et à se demander en quoi ces articles faisaient écho à des questionnements qu'ils avaient rencontrés dans leurs pratiques. Les échanges qui ont suivi ont permis de faire émerger les problématiques communes aux différentes disciplines et niveaux pour les enseignants des premier et second degrés.





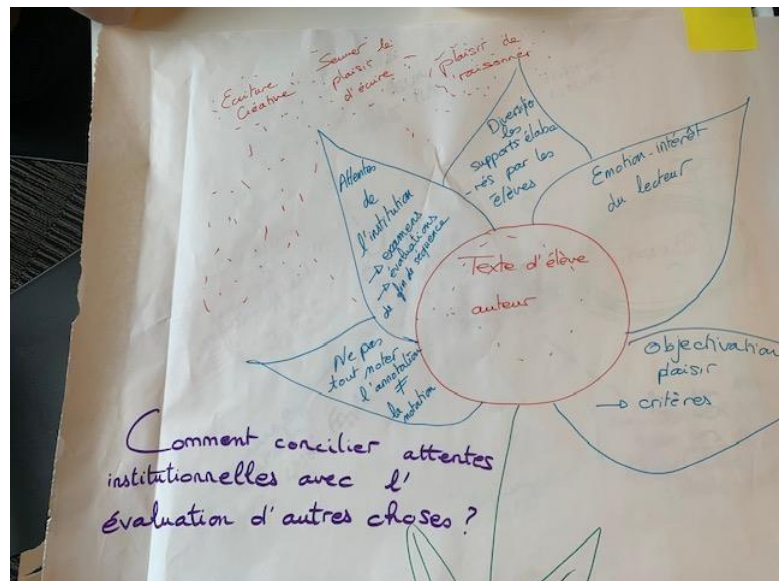
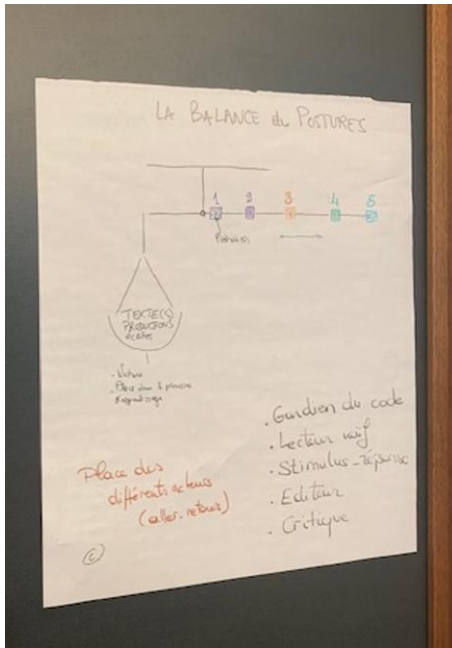
Le second temps a consisté en une réflexion par groupes de travail autour des grandes questions dégagées :

- Comment mettre en place des évaluations et des annotations utiles aux élèves ?
- Quel est l'intérêt de savoir changer de posture de correction ? Comment faire évoluer sa posture de correcteur ?
- Qu'évalue-t-on dans les textes de élèves ? Comment concilier des injonctions parfois contradictoires (attentes institutionnelles et recherche de plaisir) ?

Dans un dernier temps, chaque groupe a présenté le fruit de son travail, sous forme d'affiches, permettant ainsi une synthèse de la réflexion collective.



Les images ci-dessous donnent un aperçu de la richesse et de l'intérêt de cette confrontation des regards sur ce geste fondamental de la lecture des textes d'élèves : affiche : sur la balance des postures - comment concilier attentes institutionnelles avec l'évaluation d'autres choses photo - pourquoi et comment annoter – qu'évalue-t-on ?



NOM: IFÉ
Prénom: Léa
Note: 20
Classe: 6-7
Humour: 😊
Motivés!

Sujet: Pourquoi et comment annoter?

→ Quelle couleur? ☒ Faire réfléchir

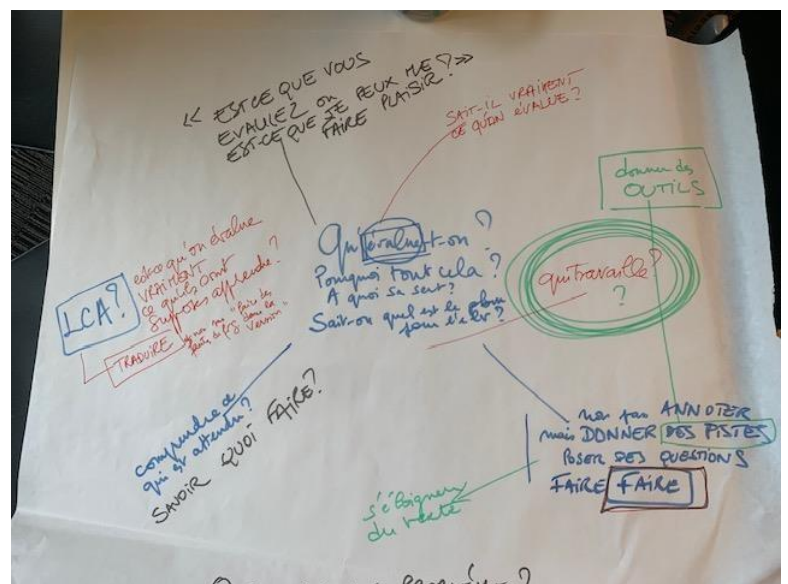
Je → tu

Navette

Notes / mots / symboles / Bâges?

☐ Valoriser
☐ Pointer l'erreur
☐ Transformer
☐ Accompagner
☐ Evaluer sa pratique

co-construire entre pairs
à l'école / à
développer les compétences
Faire des diversifi



CORPUS D'ARTICLES :

DOC 1. Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves

Jean-Luc Pilorgé

Pratiques [145-146](#) | 2010 : Didactique du français (1)

<https://doi.org/10.4000/pratiques.1513>

Résumé :

Ce texte explore les différentes façons dont les enseignants corrigent les copies d'élèves, en mettant en évidence que la correction n'est pas une activité purement mécanique, mais qu'elle varie selon les représentations que les enseignants ont de leur métier, de l'écriture, et de leur rôle face aux élèves. Même si les annotations sur les copies ont souvent une forme similaire (ratures, remarques, soulignements, etc.), elles révèlent des manières de penser très différentes.

L'auteur s'appuie notamment sur la notion de "posture de lecture" développée par Dominique Bucheton. Une posture est définie comme un ensemble d'habitudes mentales et verbales que le correcteur adopte face à une tâche donnée – ici, la correction d'un devoir. Ces postures orientent la lecture et influencent le type de commentaires produits.

Cinq postures principales de correction sont ainsi identifiées :

1. Le "gardien du code" :

C'est la posture la plus courante. L'enseignant se focalise sur les erreurs de langue (orthographe, grammaire, ponctuation, mise en forme) sans vraiment prendre en compte le contenu du texte. Il agit un peu comme un correcteur automatique, avec un souci de conformité aux règles, mais sans vraiment dialoguer avec le sens du texte. Cette posture peut devenir envahissante et masquer d'autres dimensions de la production écrite.

2. Le "lecteur naïf" :

Ici, le correcteur réagit au contenu de l'histoire racontée, à sa crédibilité, à sa proximité avec le monde réel, mais sans toujours distinguer ce qui relève de la logique interne du texte ou de son univers fictionnel. Cette posture est marquée par une forte implication émotionnelle ou morale. Elle peut être utile pour engager un dialogue pédagogique avec l'élève, mais elle repose sur une conception très réaliste et parfois trop littérale de l'écriture.

3. La posture "stimulus-réponse" :

L'évaluation repose sur l'adéquation entre la consigne donnée et la production de l'élève. Le texte est vu comme une réponse attendue, conforme à un objectif pédagogique. L'enseignant évalue dans une logique scolaire : est-ce que l'élève a bien compris et appliqué les consignes ? Cela peut amener à sous-estimer des qualités d'originalité ou de créativité si elles ne correspondent pas exactement à ce qui était demandé.

4. L'"éditeur" :

Le correcteur adopte une posture plus constructive. Il entre dans le texte pour proposer des pistes d'amélioration : reformulations, suggestions de réorganisation, corrections fines. Le texte est vu comme une version provisoire qu'il faut retravailler. Le professeur se pose ici en accompagnateur du processus d'écriture, encourageant une réécriture active.

5. **Le "critique" :**

Cette posture, plus rare, s'approche de celle d'un lecteur littéraire. Le texte est considéré comme une œuvre singulière, que l'on analyse avec attention, en évaluant ses effets, ses choix stylistiques ou narratifs. Elle suppose une certaine qualité de la copie et une connivence entre lecteur et scripteur. Les commentaires peuvent être esthétiques, nuancés, parfois ironiques, mais toujours dans une logique de lecture approfondie.

En somme, ce texte met en lumière que la correction est un acte complexe et profondément humain. Les annotations ne traduisent pas simplement un jugement technique, mais reflètent différentes conceptions de l'enseignement, de l'écriture, et de la relation pédagogique. Ces postures peuvent se combiner ou varier selon les copies, le contexte ou la personnalité de l'enseignant, mais les identifier permet de mieux comprendre ce qui est en jeu dans l'acte de correction.

Texte :

[...]

Les « choix » du correcteur ? une affaire de posture

Les expérimentations menées montrent que l'activité de correction, pratique de routine, connaît des inflexions qui ont à voir avec les représentations de la tâche et plus profondément sans doute avec la conception même du métier et de l'écriture.

Les traces de correction, d'une relative homogénéité formelle, sont soumises à de notables variations qui témoignent de la diversité des attitudes adoptées. La nature précise des opérations intellectuelles mises en œuvre par l'enseignant lors de la lecture de travaux d'élèves est sans doute fort complexe mais le contenu explicite du métadiscours évaluatif nous permet d'inférer quelques caractéristiques relatives à la manière dont le correcteur envisage plus ou moins consciemment son rôle. Il n'est en effet pas certain que le professeur ait une conscience permanente de son « attitude » de correction. La situation ordinaire est peu propice aux longues réflexions et échappe rarement à une certaine routinisation des interventions ; s'il est vraisemblable qu'un temps de réflexion préalable de l'enseignant permet l'explicitation consciente, au moins pour lui-même de critères de correction, cette réflexion se trouve ensuite confrontée à la diversité des copies successives et exige l'automatisation de certaines traces et de la manière de les concevoir.

La définition que propose D. Bucheton de la « posture de lecture » comme « schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche données » peut nous aider à cerner la diversité des orientations de correction. Le mot « posture » est utilisé dans une étude portant sur la variété des lectures d'élèves de collège et il est tentant de reprendre ici ce terme pour décrire les variations qui affectent la lecture des enseignants. La manière dont le terme est associé à une tâche scolaire – ce sont des écritures de commentaire produites par des élèves qui sont analysées et fondent le recours à la notion de posture – peut être transposée à la tâche professionnelle du correcteur. [...]

Les postures du correcteur

Derrière l'abstraction du lecteur de copies apparaissent des sujets lecteurs fort différents dans leur manière d'utiliser le métadiscours de correction. L'analyse des annotations permet de proposer cinq postures caractéristiques de la variété des attitudes adoptées.

Le « gardien du code »

Nous nommons ainsi la posture adoptée par le professeur qui s'intéresse à la réalisation scripturale de l'élève du point de vue de la conformité au code. Le correcteur agit sans implication notable, son point de vue de lecteur collaboratif sur le texte reste peu exprimé. Il se projette dans un rôle uniquement technique qui, dans l'univers social, le rapprocherait du correcteur typographe. Il corrige le texte en privilégiant le niveau de surface (ponctuation, mise en paragraphes, orthographe principalement) pour le rendre conforme à un modèle qui n'est pas envisagé comme devant être explicité. Celui-ci est-il clairement construit ? Rien n'est moins sûr. Si la correction orthographique renvoie à des règles précises sur lesquelles les lecteurs experts peuvent s'entendre, on constate que la mise en paragraphes, l'adaptation d'un terme au niveau de langue requis ou le choix dominant de la parataxe sont plus difficiles à envisager de façon normée.

Sur la copie A20 *La lettre d'Antigone*, les annotations marginales, intégralement reproduites ci-dessous, renvoient à cette unique posture.

La posture de « gardien du code », majoritaire dans notre corpus, parfois exclusive, est sans doute considérée comme un impératif professionnel. Il s'agit d'une posture que de nombreux correcteurs adoptent de manière « obligatoire » mais dont la mise en œuvre, en particulier sur des travaux très déficients de ce point de vue, aboutit à masquer, parfois concrètement par l'abondance des signalements d'erreurs, toute autre réaction de lecture.

Il est surtout remarquable que cette posture reste sans relation directe avec le texte lu. Les annotations ne rendent que peu compte de la spécificité du texte et sont autonomisées par rapport à la production de l'élève. Tous les textes peuvent alors être corrigés de la même manière ; la posture du « gardien du code » convient à n'importe quel texte, peu important son mode de production et sa pertinence.

Copie A20

prisonnière (,) je ne dors plus	Ponctuation
je m'en fiche	Md
appart	Orth
neuveu	Orth
réclamants	Orth
verres	Orth
de laisser pourrir	Mal dit
neuveu	
le seigneur vous punira	(anach)
Lui, aurait eu le cran de vous le pardonner	Md
d'odace	Orth

Le « lecteur naïf »

Contrairement au précédent, le « lecteur naïf » s'intéresse moins au langage qu'à la représentation du monde. Le professeur commente l'action inventée par l'élève en référence au monde d'aujourd'hui, d'un passé à reproduire, voire d'un futur à inventer. Les lois du réalisme sont convoquées mais la posture naïve oublie que le texte se doit de construire son univers de référence. Les annotations rendent compte de la conformité au « monde ordinaire », sans passer par le détour du vraisemblable et tendent ainsi à accréditer une conception « transparente » du langage.

38 Nous illustrons cette posture par quelques annotations marginales recueillies parmi les corrections du *Métro de l'enfer* :

Copie M7 – Le métro passe donc dans la même gare que le train ? – Est-ce un train ou un métro ?	Copie M28 – Logiquement on n'annonce pas la panne après qu'elle est réparée. – (À propos de l'arrivée finale à la gare) Est-ce donc possible qu'on y trouve tous ces magasins ?
--	--

L'implication du lecteur qui adopte cette posture est évidente : un lecteur qui croit, qui veut croire, ou feint de croire en la réalité du référent proposé sans l'envisager explicitement dans sa construction langagière. Dès lors les annotations portent sur l'« histoire » et non sur la « narration », ce qui ne va pas sans difficulté. Certains exemples montrent que le correcteur conteste parfois dans l'histoire racontée des propositions tout à fait véridiques, « incroyables » compte tenu de sa connaissance du réel.

Cette posture peut néanmoins avoir un réel intérêt sur le plan pédagogique dans certaines circonstances. Le lecteur, évitant de condamner lourdement la représentation du monde du scripteur, interroge naïvement le texte adoptant une attitude lectorale à finalité éthico-pratique au sens de Bernard Lahire. On peut penser que les questions posées alors sont susceptibles de renvoyer l'élève, non pas à une défaillance en tant que sujet, mais à des préoccupations de scripteur soucieux de se faire mieux comprendre, pour peu que le dispositif didactique prévoie des possibilités d'amender le texte initial.

La posture « stimulus-réponse »

Le jugement de conformité peut porter sur le respect du code ou sur le respect du monde : on voit que ces postures sont relativement indépendantes de la situation de travail scolaire à l'origine de la production écrite. Il peut aussi prendre comme point de référence le sujet à traiter et les consignes afférentes. La posture « stimulus-réponse » recouvre des comportements de correction fréquents dont l'idéal implicite réside dans une bonne adaptation du texte de l'élève à la commande magistrale (Cf. ci-dessous trois exemples significatifs empruntés à trois textes corrigés différents.)

Copie A8 Bon devoir respectant bien les consignes indiquées. Le système énonciatif de la lettre a été bien compris. Bonne organisation (introduction du propos et clôture de la lettre).

Copie M4

Le mécanisme de la nouvelle n'est pas compris : il fallait inventer une histoire où la chute devait étonner, déstabiliser le lecteur. Où est la surprise créée par la chute ?

Copie J10

Vous avez respecté les consignes d'écriture, même si votre choix d'un objet familier et anodin s'avère pour le moins original.

Le professeur s'intéresse à la réalisation comme réponse, tout est évalué à l'aune de la commande, du sujet proposé et de son traitement. Le rôle du correcteur est conçu comme technique, non au sens du respect du code général du langage mais du respect de la tâche à accomplir voire du réinvestissement de savoirs requis par la tâche.

Le texte produit est-il adapté à la situation d'écriture, conforme aux attentes du professeur compte tenu des activités pédagogiques menées précédemment ? On pourrait évoquer la prégnance d'un modèle behavioriste. L'écriture doit rendre visibles point par point les compétences acquises. On voit même que l'originalité, si souvent réclamée dans les productions écrites, pourrait devenir soudain un obstacle à l'appréciation positive du texte (Cf. ci-dessus Copie J10).

La posture « stimulus-réponse » traduit une forme particulière d'implication. S'il y a implication effective de l'enseignant lecteur, qui fait l'état des lieux des savoirs et savoir-faire du scripteur à un moment donné des apprentissages, le sujet lecteur apparaît peu. L'omniprésence du professionnel occulte celle de l'individu et la relation « ordinaire » entre scripteur et lecteur pourrait bien en être affectée. On peut en effet se demander si la disparition du sujet lecteur n'entraîne pas *de facto* celle du sujet scripteur, réduit à sa dimension d'apprenant au sens le plus étroit du terme, l'écriture scolaire se limitant alors à l'acquisition d'habiletés scripturales diverses.

L'« éditeur »

La posture d'« éditeur » se distingue assez nettement des précédentes : le propos n'est pas d'émettre un quelconque jugement de conformité sinon peut-être avec les désirs égoïstes du lecteur et ses représentations du bon texte. Cette posture tient compte de la spécificité du texte tant sur le plan des contenus que des choix langagiers et son objectif principal est l'amélioration ; le professeur commente, fait des suggestions qui s'appuient sur le « déjà écrit ». Il engage l'élève à revoir des points de détail, à reprendre des passages en expliquant parfois comment faire. Le texte est considéré comme en devenir.

Deux exemples illustreront cette posture : le premier correcteur multiplie les interventions sous la forme d'annotations marginales, le second exprime, dans l'annotation générale, un parti pris d'écriture susceptible selon lui d'améliorer la production.

Copie A2

mon frère erre toujours

Où ? Contradiction

je m'en fiche.

Pb de registre. Antigone est noble

jouer avec votre culpabilité...

Est-ce un argument efficace pour mettre Créon

de son côté ?

Polynice est votre neveu ; il n'était pas parfait Pq changer de temps ?

Pourquoi ne pas prendre cette décision de libérer mon frère § qui aurait mérité d'être dvpé

Copie M9

Ton écriture est agréable mais tu dois mettre e n place des transitions : mots de liaison, phrase introductive... (alors, puis, après ma descente du train, sur le quai...)

Les annotations incitent à l'action, en l'occurrence celle d'une révision textuelle. L'enseignant peut exprimer ses demandes de manière injonctive ou interrogative, il envisage la réception de ses annotations dans le cadre d'une communication suivie : il s'inscrit au moins rhétoriquement dans une dynamique de réécriture qui devrait mener à l'examen ultérieur d'un nouvel état du texte.

La posture du « critique »

Le lecteur se place en position de commentateur d'un texte mis à distance. Le texte est pensé comme une construction ; il devient un objet de réflexion à la manière d'un texte littéraire lors d'une lecture analytique même si les annotations semblent se rapprocher de notes de lecture et traduisent une circulation relativement libre de l'ensemble au détail.

Une correction du devoir *La lettre d'Antigone* en offre un exemple représentatif :

Copie A18

C'est à peine si j'ai une âme ici, mais

Jolie formule

être en cage m'importe peu, ce qui me met dans cet état,
« grand » Créon,

« grand » ironie : bien

nous sommes du même sang, je me dois de le faire
rejoindre les siens. Que son roi autrefois n'était qu'un
lâche qui a dit « oui »...

Héroïne tragique, honneur B

Vous ne vous préoccupez donc pas de ce que dira le
monde ?

Contradiction // fin de la lettre

et le seigneur vous punira :

Pas très antique

Vous, vous mourrez fièrement, comme un roi ayant bien
servi son peuple, lui, le méritait aussi !

Contradiction : « vous ne vous
préoccupez pas de ce que dira le
monde ? »

Les correcteurs qui adoptent durablement cette posture sont rares dans notre corpus. Elle apparaît lorsque le devoir est jugé de qualité et qu'une possible connivence avec le scripteur est postulée par l'enseignant. Ce dernier fait état de réactions de lecteur en se situant par rapport à des choix dont il estime le scripteur capable et émet des jugements de nature esthétique ou stylistique. Les propos sont parfois teintés d'humour et les désapprobations sont souvent à

saisir sous la forme d'interrogations.

DOC 2 - L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite

Anne Jorro

Dans [Revue française de linguistique appliquée 2013/1 \(Vol. XVIII\)](#), pages 107 à 116**Résumé :**

Dans des collèges situés en **zones d'éducation prioritaire**, les enseignants de 6e sont confrontés à des élèves rencontrant de **grandes difficultés en français**, notamment en écriture. Face à ces enjeux, certains enseignants ont souhaité être **accompagnés dans leur pratique professionnelle**, afin de mieux enseigner l'écriture et d'améliorer la façon dont ils évaluent les productions écrites de leurs élèves.

Une équipe de chercheurs a donc été intégrée dans ce contexte pour **analyser les écrits des élèves, comprendre les objectifs pédagogiques** des enseignants et **échanger avec eux** sur leurs pratiques. Cette collaboration a permis de mettre en lumière plusieurs **limites et points d'amélioration** dans les manières d'enseigner et d'évaluer l'écriture.

Des conceptions figées de l'écriture

Les enseignants ont souvent une vision de l'écriture comme une **simple transcription d'idées préexistantes**. L'acte d'écrire n'est pas vu comme un **processus dynamique**, impliquant réflexion, reformulation ou échanges. L'évaluation est presque toujours liée à une séance d'écriture, mais les élèves n'ont souvent **pas le temps nécessaire pour apprendre à écrire**, car l'évaluation arrive trop tôt.

Une évaluation trop directive et peu collaborative

Les pratiques évaluatives sont **fortement centrées sur l'enseignant**, avec peu de place pour l'entraide entre élèves. Les interactions sont très dirigées : **l'enseignant parle beaucoup, corrige, souligne les fautes**, mais donne peu d'espace pour l'interprétation du texte ou la discussion de fond. Résultat : **l'écriture devient un exercice de grammaire ou d'orthographe**, sans sens ni plaisir, et les élèves les plus fragiles finissent par **perdre confiance et écrire de moins en moins**.

Vers une évaluation plus riche

Le travail avec les chercheurs a permis d'introduire **de nouveaux critères pour évaluer un écrit** :

- **Le sens** : le texte est-il compréhensible ? A-t-il une signification ?
- **L'intégration des savoirs** : le texte mobilise-t-il des notions vues en cours ?

D'autres aspects peuvent aussi être valorisés, comme la **phase de préparation à l'écriture**, la **co-construction des consignes**, ou encore la **collaboration entre élèves** pendant la rédaction.

Des enseignants en quête de repères

Ce travail révèle aussi un **sentiment d'insécurité** chez les enseignants : comment bien évaluer ? comment faire progresser un élève en difficulté ? Les injonctions institutionnelles sont nombreuses, mais elles ne donnent pas toujours des outils concrets pour répondre aux réalités du terrain. C'est là que **l'approche collaborative avec les chercheurs** devient utile : en analysant ensemble des situations précises, les enseignants peuvent tester et améliorer leurs

pratiques.

Réhabiliter l'évaluation formative

Une des pistes essentielles est de développer une **évaluation formative**, qui ne se limite pas à des "mini-contrôles", mais aide l'élève à **comprendre ses erreurs**, à **ajuster ses stratégies** et à **progresser pas à pas**. Cela suppose d'explicitier les critères de réussite, de favoriser la **co-évaluation entre élèves**, et de **donner un rôle actif à l'élève** dans son propre apprentissage.

Le défi de l'auto-évaluation

L'auto-évaluation est un outil très prometteur, mais aussi complexe à mettre en œuvre. Elle demande de l'**estime de soi**, des **compétences de réflexion**, une capacité à accepter l'erreur et à travailler avec les autres. Elle est souvent maîtrisée par les élèves les plus à l'aise, mais reste difficile pour les plus fragiles. C'est pourquoi il est important que **les enseignants soient formés à accompagner ces démarches**, en tenant compte des peurs et blocages des élèves.

Texte :

[...]

2 – L'accompagnement par la recherche

Le contexte de travail des enseignants de 6^e est celui d'établissements situés en zone d'éducation prioritaire. Les élèves concernés rencontrent de grandes difficultés dans leurs apprentissages, notamment en français. Les enseignants mobilisés sur leurs difficultés ont souhaité être accompagnés dans leurs pratiques professionnelles pour penser l'apprentissage des compétences d'écriture et améliorer leurs pratiques évaluatives. Dans ce contexte, l'équipe de chercheurs a pu bénéficier d'une entrée sur le terrain, a analysé des écrits d'élèves, pris connaissance des objectifs didactiques des enseignants de français et échangé avec eux sur leurs pratiques quotidiennes.

Les analyses qui résultent de ce travail d'accompagnement montrent que les stratégies enseignantes ont tendance à promouvoir une conception de l'écriture qui relèverait de la transcription des idées déjà-là. Le processus d'écriture ne semble pas valoriser la conception de l'apprentissage de l'écriture comme processus dynamique. L'accompagnement sur les pratiques d'évaluation des écrits s'est développé à partir du diagnostic suivant :

- Les pratiques d'évaluation des écrits sont systématiquement associées à des séances d'écriture. Cette articulation n'est pas sans poser de difficultés du point de vue de l'apprentissage de la compétence 'écrire'. Les élèves ont-ils le temps d'apprendre à écrire dans la discipline donnée ? Les moments d'évaluation n'arrivent-ils pas trop tôt ?
- Le sur-étayage de l'enseignant et l'effacement des médiations sociales. La construction de la compétence 'écrire' est souvent travaillée de façon individuelle. Une relation duelle enseignant-élève freine, voire interdit les interactions entre pairs. Les temps de réflexion entre élèves sont rares tant l'emprise de la parole enseignante est importante. Les médiations par les pairs constituent des leviers inexploités par les enseignants.
- La communication et la nature des interactions. L'analyse des enregistrements audio montre la directivité de la communication en situation d'apprentissage. Les tours de parole sont très nombreux et associent toujours l'enseignant avec un élève. Ce qui importe, c'est la nature des interactions souvent dirigées vers la correction des fautes et moins ouvertes

à la question de l'interprétation du texte produit et de sens cachés. La parole correctrice occupe une place plus forte que la parole interprétative. De plus, la norme est très présente dans les remarques des enseignants. Pourtant la maîtrise de la norme n'est pas un préalable à la pratique de l'écriture : elle se développe avec elle, grâce à elle. C'est en écrivant qu'on apprend à écrire, au plein sens du terme : d'abord à écrire pour mettre des idées au travail, pour travailler ensemble la pensée et l'expression, la pensée grâce à son expression ; pour raconter des histoires, donner des explications, affirmer des jugements, rappeler des savoirs, etc. Si le rapport à la norme prime, les tâches d'écriture se révèlent systématiquement être des tâches de grammaire ou d'orthographe. Dans ce cadre, les élèves perdent de vue les fonctions de l'écriture et, pour les plus malhabiles, perdent confiance en eux et au final écrivent de moins en moins.

Dès lors, la clarification sur le sens de l'évaluation pour les enseignants est devenue une question centrale. L'acte évaluatif revient à poser la question suivante : quelle est la valeur de l'écrit remis par l'élève au professeur ?

Deux critères fondamentaux ont été avancés :

- Le critère de sens permettant de poser les questions qui suivent : Cet écrit a-t-il du sens ? Cet écrit est-il compréhensible par autrui ?
- Le critère épistémologique : Cet écrit intègre-t-il des savoirs travaillés en cours et revêt-il un intérêt particulier du point de vue des savoirs disciplinaires ?

A ces deux critères fondamentaux peuvent être greffées des dimensions plus processuelles. Ainsi, les objets de l'évaluation pourraient être élargis à 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. Il en est de même pour la mise en écriture qui permettrait de valoriser la co-écriture puis l'écriture individuelle, de définir le point de vue adopté.

7Ce travail collaboratif constitue avant tout une situation au cours de laquelle le chercheur rassure les praticiens sur la qualité de leur travail tout en se centrant sur la compréhension des dilemmes éprouvés par les enseignants, sur l'identification d'impensés pédagogiques. Toutefois, une démarche collaborative peut parfois s'avérer déstabilisante pour les enseignants qui sont entrés dans un certain mode de relation avec le monde de la formation. L'accompagnement demande dès le début un travail sur l'activité effective, ce qui constitue une petite révolution avec les pratiques habituelles de la formation. Oser montrer ce que l'on fait en classe devant ses collègues, devant des formateurs constitue une prise de risque lors de la première séance de travail. Mais la mise en commun du travail évaluatif devient progressivement une pratique intégrée à la démarche d'analyse de l'activité évaluative.

4 – Les pratiques effectives des enseignants

L'accompagnement des acteurs suppose une connaissance approfondie des situations rencontrées par les enseignants. Les dilemmes relatifs à l'activité évaluative sont importants si bien qu'une « insécurité évaluative » est à l'œuvre lorsque les enseignants envisagent une démarche d'apprentissage. Comment s'y prendre pour évaluer les compétences des élèves ? Comment faire évoluer la compétence d'un élève en difficulté sur les compétences scripturales ? Comment tirer parti des enquêtes PISA ? Cette insécurité évaluative est d'autant plus prégnante que l'institution adresse aux enseignants des sur-prescriptions (Rayou 2009) qui ne permettent

pas pour autant de mettre en œuvre des démarches qui répondent à des objectifs d'équité scolaire, d'efficacité pédagogique ou encore de performance si l'on s'en tient aux résultats. La réalité professionnelle est souvent bien éloignée de ce « management à distance » (Dujarier 2006). Bien des enseignants découvrent l'évaluation sur le tas et la connaissance des résultats de PISA ne donne pas pour autant la clé d'accès aux modes opératoires des pratiques de remédiation des difficultés scolaires rencontrées. Sur ce point, l'approche collaborative avec les équipes enseignantes permet, à partir de l'analyse des situations contextualisées, de tester des démarches et d'affiner progressivement l'action.

L'un des problèmes les plus épineux reste la mise en œuvre de démarches d'évaluation formatives pour les élèves. Elles s'apparentent souvent à une succession de mini-contrôles, conçus pour suivre les progrès des élèves. Or, l'approche évaluative de type formatif relève d'un processus d'accompagnement qui réfléchit les réussites et les difficultés rencontrées par l'apprenant dans le but de lui permettre de réguler ses stratégies d'apprentissage. Dans cette démarche, ce sont l'explicitation et la manipulation des critères de réalisation, la conception formative de l'erreur, la co-évaluation entre pairs, la part active de l'apprenant dans la réalisation de tâches qui importent.

Les discours pédagogiques et didactiques sont unanimes pour présenter l'intérêt d'une attitude mobile de la part de l'apprenant. Son activité investigatrice déterminerait la qualité des apprentissages en jeu : par le fait de se questionner, de chercher, de tâtonner, ce dernier construit un ensemble de stratégies, affine sa réflexion, découvre le travail en collaboration avec ses pairs, apprend à devenir exigeant aussi bien dans les activités de co-évaluation qui l'engagent à dispenser des conseils que dans l'activité auto-évaluative qui suscite alors, de sa part, la décision de mettre en œuvre une, voire plusieurs régulations. Cette activité auto-évaluative a fait la preuve de sa fécondité dans l'apprentissage.

Malgré son importance, l'auto-évaluation est une activité difficile à mobiliser tant elle implique des qualités d'estime de soi, des qualités cognitives de confrontation analytique et d'élaboration de décisions, des qualités sociales d'interaction avec les pairs et le praticien, d'acceptation des règles du jeu, d'acceptation des erreurs commises, de maîtrise de ses émotions... L'auto-évaluation puise dans différents registres épistémiques, identitaires et socio-affectifs que les « bons élèves » ont intériorisés. Bien des obstacles se dressent sur le chemin de l'apprenant. Il importe d'en connaître l'existence pour pouvoir aider ce dernier dans ses processus d'apprentissage. Ces obstacles rapidement esquissés ne peuvent être ignorés du formateur. Garant de la situation d'apprentissage, il est censé promouvoir une relation de changement en tenant compte des fragilités, des peurs, des angoisses de l'apprenant. L'évaluation n'échappe guère aux transactions qui permettent à un individu de se reconnaître et d'être reconnu comme sujet de ses apprentissages. Cet aspect nous entraîne vers la compétence évaluative de l'enseignant.

DOC 3 - Ré)apprendre à lire des textes de jeunes scripteurs ?**Marielle Besnard, Marie-Laure Elalouf**Dans [Le français aujourd'hui 2018/4 \(N° 203\)](#), pages 73 à 86**Résumé :*****Réconcilier l'enseignement de l'écriture avec l'apprentissage***

*L'enseignement de l'écriture reste marqué par une contradiction persistante : bien qu'elle soit un **outil fondamental pour apprendre**, elle continue d'être **principalement perçue comme un moyen d'évaluation**. Cette tendance se traduit par une présence marginale de l'écriture dans les pratiques de classe, souvent reléguée en fin de séquence après des activités de lecture, conformément à une tradition bien ancrée dans l'enseignement du français.*

*Les enseignants, soucieux de répondre aux exigences institutionnelles (notamment en matière de correction et de notation), hésitent à multiplier les écrits d'élèves. En effet, chaque production écrite est perçue comme une charge de travail supplémentaire, surtout si elle doit être corrigée de manière détaillée. De ce fait, **les activités d'écriture sont souvent rares, ponctuelles, et peu exploitées pédagogiquement**.*

*Pourtant, les programmes de 2015 insistent sur une vision élargie de l'écrit : écrire pour penser, pour apprendre, pour expérimenter, pour devenir auteur. Cela suppose un **changement de culture pédagogique** et une redéfinition de la place de l'écriture dans la classe. Par exemple, **tous les écrits ne devraient pas être corrigés**, et les élèves doivent pouvoir développer leur **autonomie dans la révision** de leurs textes.*

Donner sens à l'écriture par le dialogue

*Plutôt que de corriger systématiquement chaque texte, l'enseignant est invité à **engager un véritable dialogue autour des productions d'élèves**. Lire un texte d'élève, ce n'est pas seulement y chercher des fautes, mais aussi en reconnaître la valeur, en comprendre les intentions et en discuter les choix. Cette lecture « plurielle », à la fois bienveillante et critique, devient une compétence professionnelle à part entière.*

*Il s'agit aussi de **redonner du sens aux annotations**, souvent impersonnelles et peu lisibles pour les élèves. Un commentaire n'est utile que s'il crée un échange, une interaction entre l'élève-auteur et le lecteur-enseignant. Ce climat de dialogue ne peut naître que dans une classe fondée sur la **confiance et le respect mutuel**, où les élèves osent lire et faire lire leurs textes.*

L'élève, auteur et lecteur : une posture à construire

*Une expérimentation menée en classe de Sixième autour d'un poème de Prévert montre que les élèves sont capables de produire des textes riches, mais aussi de **commenter ceux de leurs pairs**. Leurs remarques, souvent subjectives, expriment un ressenti ou un conseil : « Joli texte assez triste, ça m'étonne de toi » ou « Tu pourrais décrire un peu plus la Guadeloupe ». Ces retours, bien que parfois maladroits, montrent une **implication réelle** et une volonté de dialogue.*

*De leur côté, les enseignants peuvent s'inspirer des pratiques des **ateliers d'écriture** : commenter à la première personne, **reconnaître les choix d'écriture** faits par l'élève (même inconscients), **ouvrir des pistes de réécriture**. Ainsi, l'écriture devient un processus, un travail en cours, et non un produit figé à évaluer.*

Vers une pédagogie de la coécriture

*En résumé, l'enseignement de l'écriture gagnerait à **s'émanciper du modèle évaluatif dominant** pour valoriser davantage l'acte d'écrire, la réflexion sur le texte et l'échange entre pairs. Cela suppose de repenser le rôle du professeur, non plus comme simple correcteur, mais comme **lecteur-partenaire**, membre d'une **communauté d'écriture scolaire**. Ce changement de posture permettrait aux élèves de se sentir réellement auteurs, lus et compris.*

TEXTE :

[...]

Des pratiques stables minorant l'écriture

L'écriture continue de pâtir de son double statut, l'outil d'évaluation prenant le pas sur l'objet d'apprentissage. Le constat fondateur de la didactique de l'écriture (Charolles *et al.* 1989), confirmé par l'étude des dossiers de CAPES interne par S. Plane et plus récemment par les dossiers « Reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle » (RAEP), continue de se vérifier. Très critiquée lors de son introduction en 1996, la séquence s'est durablement installée comme une réponse à l'articulation des sous-domaines du français pilotée par la lecture, à laquelle est attachée l'identité culturelle des enseignants de lettres. Bien qu'une conception trop rigide ait montré ses limites, les manuels, les sites institutionnels ou professionnels continuent à proposer un modèle privilégiant l'entrée par la lecture. Les activités d'écriture s'en trouvent réduites et sont souvent rejetées en toute fin de séquence, place confortée par la pression institutionnelle de l'évaluation. L'injonction que tout texte écrit par un élève doive être corrigé et noté reste prégnante. Faire écrire davantage les élèves accroîtrait la charge de travail sans contrepartie tangible, au regard de la faible prise en compte par les élèves d'annotations déjà jugées chronophages.

Si l'écrit est envisagé dans toutes ses finalités, comme le préconisent les programmes 2015, c'est l'écologie d'un système stable qui se trouve ébranlée : quel temps dédier à l'écrit pour penser (réagir à une lecture ou préparer une lecture), pour apprendre (synthèse de recherches), pour se sentir auteur, pour apprendre à travailler un texte (réécriture de textes, notes d'intentions, partages d'expériences d'auteurs) ? L'écrit devenant multiple envahit le temps de la classe ; les textes sont nombreux, ont besoin d'un espace propre (cahier d'écriture ou cahier de brouillon). Il faut atteindre la dernière phrase du programme de cycle 3 consacré à l'écriture pour trouver : « Tous les écrits produits ne donnent pas lieu à correction systématique et l'accent doit être mis sur une autonomie accrue des élèves dans la révision de leurs écrits ». Mais encore faut-il accompagner des remaniements aussi considérables.

Restaurer un dialogue autour des textes d'élèves

Si les élèves sont amenés à écrire de plus en plus de textes, le professeur doit réapprendre à les lire ou plus exactement mettre en place des lectures plurielles. Ne pouvant plus se servir d'un seul modèle de lecture, il lui faut ouvrir la palette des lectures. C'est bien répondre à la question essentielle : « Que faire des textes d'élèves ? » : les lire, pas tous, et pas toujours de la même manière. Cette compétence à lire des textes d'élèves de manière variée et adaptée devient une nouvelle compétence professionnelle qui, si elle est encore liée à la notion d'évaluation (au sens de chercher de la valeur), devient cependant une activité qui demande à être repensée.

À partir de l'observation compréhensive des postures variées et mêlées qu'adopte le professeur en lisant des textes d'élèves (Pilorgé 2010), il s'agit de créer les conditions d'un vrai

dialogue autour du texte en s'interrogeant sur la fonction des annotations. Quand l'élève reçoit son travail, les annotations désincarnées ne lui « parlent » pas ; il est le plus souvent intéressé par ce que le professeur peut avoir dit de son texte. On sait combien le don d'un texte engage l'élève et nombreux sont ceux qui souhaitent lire leur production si le climat de classe instauré par l'enseignant est basé sur la confiance et le respect. Ce cadre est essentiel, il se construit au fil de l'année. Les réticences du début font place aux demandes de lecture multiples, qu'il faut parfois limiter à regret.

La rencontre d'auteurs et de lecteurs au sein de la classe

Comme le rappellent les programmes actuels après Catherine Tauveron, si l'élève ne rencontre pas de lecteur, il ne peut être auteur. Or quelles sont les principales caractéristiques de cette lecture ? Elle est d'abord l'expression d'une subjectivité et n'est pas compatible avec des grilles d'évaluation couramment utilisées dans les classes. Elle est globale et non pointilliste ou pointilleuse, elle cherche à rendre compte d'une impression produite par le texte lu ; elle propose à l'auteur d'explorer une ou plusieurs voies que le texte aurait en germe et que l'enseignant, lecteur et scripteur professionnel, perçoit alors que l'auteur ne les voit pas (Elalouf 2005). Cette lecture ne risque-t-elle pas de prendre à l'enseignant un temps considérable, rendant alors cette lecture occasionnelle, voire exceptionnelle ? C'est ce que nous avons tenté d'expérimenter avec une classe de Sixième d'un établissement accueillant une population plutôt privilégiée mais aussi, comme c'est le cas dans nombre d'établissements, très hétérogène.

Au cours d'une séquence consacrée à la poésie, l'enseignante a étudié avec ses élèves le poème de Jacques Prévert, *Déjeuner du matin*. Suite à cette lecture, la consigne d'écriture suivante a été donnée : « En imitant la structure du texte de Prévert, racontez un voyage (réel ou imaginaire) au passé composé. Votre texte commencera par "J'ai bouclé ma valise" et se finira par "Elle a agité son mouchoir. Elle est partie" ». Les élèves ont écrit pendant une demi-heure sans autre intervention de l'enseignant. Ils ont ensuite été invités à faire lire leur texte à leur voisin puis à un autre lecteur. Chacun a pu donner son avis sur le texte lu. La consigne était la suivante : « Lisez le texte de votre voisin et écrivez une ou deux phrases dans lesquelles vous donnez votre avis de lecteur ». Il s'agissait d'observer la manière dont les élèves reçoivent un texte écrit par un pair. À quoi sont-ils sensibles ? Quelle est la visée de leur commentaire ? Cherchent-ils à évaluer la qualité du texte ? Et si oui à l'aune de quels critères ? À exprimer un ressenti ? Avec quels mots ? À donner un conseil ? À créer un lien de complicité ?

La réception des élèves et celle du professeur : enjeux d'un ajustement

Les textes ont circulé et les résultats de cette activité permettent de tracer dans les grandes lignes le portrait de l'élève lecteur de textes de ses pairs. Mieux connaître la réception des élèves devait permettre au professeur d'adopter une posture plus proche de la leur, non pour baisser le niveau des exigences mais pour engager le dialogue didactique. Or c'est bien ce que le texte cherche à dire qui a retenu l'attention. Des textes très déficients, du point de vue de l'enseignant, ont ainsi recueilli au moins un commentaire positif. Le vocabulaire mélioratif est abondant, les élèves lecteurs cherchent à retrouver dans le texte une proximité avec une personne qu'ils connaissent. Une lecture coopérative, c'est sans doute ce que les élèves attendent de prime abord de leur professeur-lecteur. Il est intéressant de noter que les élèves s'efforcent d'engager un dialogue avec l'auteur, interpellé par son prénom ou désigné par le pronom « tu ». L'engagement du lecteur est quant à lui marqué par la quasi-présence systématique du pronom « je ». Nous sommes bien loin des commentaires désincarnés et distancés des enseignants que l'on trouve souvent en tête des copies d'élèves. Il faut que quelqu'un s'adresse à quelqu'un pour que l'acte

d'écriture trouve un sens. Cette proximité entre lecteur et auteur est aussi visible à travers le dialogue engagé, le lecteur n'hésitant pas à citer des extraits de texte afin de demander des éclaircissements. Le lecteur fait des propositions à l'auteur afin qu'il améliore son texte jugé trop court, trop long, obscur, peu détaillé.

Certains commentaires miment un peu maladroitement les annotations habituelles d'un enseignant. D'autres prouvent une lecture attentive et un désir d'entrer en dialogue ou du moins de s'intéresser aux enjeux de l'écriture. Les élèves cherchent à retrouver dans le texte une personne sensible : « Joli texte assez triste ça m'étonne de toi » ou se définissent en tant que lecteur : « C'est un bien joli poème, mais tu me connais bien, je l'aurais préféré plus long ». Les élèves sont attentifs à la cohérence du texte et demandent des éclaircissements : « J'aime beaucoup ton idée mais tu devrais plus décrire la Guadeloupe ».

Dans un second temps, l'enseignante a relevé les textes écrits et commentés et s'est inscrite dans la communauté de lecteurs en situant sa réaction par rapport à celle du premier lecteur. Elle s'est inspirée, pour la rédaction de ses commentaires, des interventions orales qui peuvent être faites par les animateurs d'ateliers d'écriture.

M. Monte et C. Robert (2013) présentent ces retours comme un « exercice d'équilibre relationnel ». Elles posent trois principes permettant de saisir cette activité et qui pourraient guider le professeur dans son travail de lecture de textes d'élèves. Le premier principe est celui du don et du contredon. L'élève donne son texte, l'animateur le reçoit et donne un autre texte en échange.

Le professeur, dans son commentaire, s'inscrit dans la communauté de lecteurs du texte et assume pleinement sa lecture subjective en utilisant le pronom personnel « je » et en s'adressant directement à l'auteur : « Moi, j'aime bien tous les détails que tu donnes ».

Le deuxième principe consiste à « tendre un miroir au scripteur pour que celui-ci accède à la conscience de son savoir-faire en actes ». Il s'agit d'explicitier à l'élève les choix d'écriture qu'il a faits, parfois inconsciemment, de lui montrer en quoi ils ont permis au texte de se construire (que la direction soit bonne ou non).

Yann écrit un long texte intitulé « Voyage aux pays des rêves », celui-ci a été apprécié de ses deux lecteurs qui ont salué son « originalité » mais ils lui ont aussi reproché une multitude de détails qui complique la lecture du texte. Le commentaire du professeur permet à Yann de comprendre que son texte doit sans doute beaucoup au voyage d'Alice au pays des merveilles comme le prouve la présence en fin de texte du personnage de la lapine :

J'ai apprécié ce voyage qui m'a rappelé celui vécu par le personnage d'Alice au pays des merveilles. Tu aurais pu davantage te centrer sur la rencontre avec le personnage de la lapine qui prend de l'importance dans ton texte car c'est lui qui pleure et qui agite son mouchoir.

Enfin, les auteurs, en utilisant la métaphore du ricochet sur l'eau, posent un dernier principe : « Le retour relance l'écriture comme la surface de l'eau permet le ricochet », l'animateur donne au scripteur « des pistes pour que le texte se débarrasse de ses faiblesses et/ou déploie ses points forts ». Pour reprendre le texte de Yann, on peut ainsi lui proposer de développer sa rencontre avec le personnage de la lapine afin de mieux préparer son lecteur à la chute de son texte : « Tu pourrais ajouter un petit passage pour expliquer quels sont les liens qui se sont créés entre le narrateur-personnage et la lapine. Pourquoi pleure-t-elle à la fin du texte ? »

Pour résumer, le commentaire du texte de l'élève par le professeur pourrait suivre les principes suivants : il assume sa subjectivité (écriture à la première personne, expression d'une

émotion de lecteur), il explicite à l'auteur les choix d'écriture avec leurs réussites et leurs faiblesses, il ouvre des pistes permettant de réécrire le texte, de le considérer comme un écrit « en devenir ».

DOC 4 – Un point de vue singulier sur l'évaluation des écrits**Martine Jaubert et Maryse Rebière**Pratiques [195-196 | 2022](#)[Écriture scolaire et universitaire : quelle évaluation pour l'accompagner, quelle formation pour les enseignants ?](#)<https://doi.org/10.4000/pratiques.12061>**Résumé :**

Ce texte traite de l'évaluation des écrits à l'école primaire, en particulier dans les cycles 2 et 3, en s'appuyant sur une conception élargie de l'évaluation : elle ne se limite pas aux annotations sur les copies, mais comprend aussi l'ensemble des interactions orales et écrites entre enseignant·e et élèves. Ces échanges – appelés gestes professionnels langagiers didactiques (GPLD) – permettent de guider, ajuster et soutenir l'activité d'écriture et de réflexion des élèves. Ils constituent un levier essentiel d'apprentissage.

L'évaluation de l'écrit n'est pas vue ici comme un simple jugement sur un texte « fini » selon des critères figés (orthographe, grammaire...), mais comme un accompagnement de l'élève dans sa construction progressive du sens. L'écrit scolaire est un objet en transformation, à la fois produit et processus, qui reflète les tâtonnements, reformulations et réajustements des élèves.

*Cette approche insiste aussi sur l'importance des **genres de discours** (scientifique, narratif, explicatif...), vus comme des formes de langage stabilisées par l'usage social, mais que chaque élève doit s'approprier. Évaluer l'écrit revient alors à observer comment l'élève s'inscrit dans une **communauté discursive disciplinaire scolaire (CDDS)**, c'est-à-dire dans une manière spécifique de parler et penser selon les disciplines (sciences, littérature...).*

L'étude d'un exemple en classe de CM2 montre comment les élèves construisent un discours scientifique autour des échanges placentaires (échanges mère-fœtus). D'abord ancrés dans des formulations quotidiennes (« air », « le bébé entend »), les élèves sont progressivement amenés à utiliser un vocabulaire scientifique plus précis (« oxygène », « dioxyde de carbone », « cordon ombilical »). L'enseignante accompagne ce passage par des activités de mise à distance des représentations initiales et de co-construction des savoirs : elle donne la parole aux élèves, les incite à expliciter leurs idées, reformule quand nécessaire, tout en guidant vers une meilleure adéquation aux exigences du discours scientifique.

*L'évaluation formative joue ici un rôle central : elle permet de rendre visibles les progrès des élèves, de valoriser leurs efforts, mais aussi d'objectiver des critères souvent implicites. Elle s'appuie sur une **co-énonciation** : enseignant·e et élèves élaborent ensemble un discours commun, en dialogue constant. Ce processus suppose des allers-retours entre les énoncés produits, les attentes disciplinaires, et les ajustements réalisés par les élèves.*

*En conclusion, évaluer l'écrit ne peut se faire sans prendre en compte le **positionnement énonciatif** de l'élève – c'est-à-dire la manière dont il ou elle se place dans le discours. L'évaluation devient un moyen d'accompagner la construction du sujet parlant et écrivant, capable de s'exprimer dans des cadres discursifs disciplinaires reconnus. Ce travail, fondé sur les interactions langagières et les gestes professionnels, vise à faire évoluer les pratiques d'écriture vers une plus grande pertinence et légitimité scolaire.*

Texte :

[...] L'évaluation ne se réduit donc pas aux seules pratiques d'annotation des écrits par l'enseignant. Elle s'étend à l'ensemble des gestes, professionnels et d'étude (Bucheton,

2009), oraux et écrits qui donnent à voir les évaluations des contributions individuelles à l'activité collective (Bronckart, 1997, p. 44-45) et les réajustements successifs qui caractérisent la co-construction de significations et de pratiques nouvelles. D'où notre focalisation sur les gestes professionnels langagiers didactiques (GPLD) qui orientent l'activité – entre autres d'écriture – des élèves et les échanges langagiers autour de leurs différents essais. C'est dans cette conception singulière de l'évaluation que nous nous proposons de réinterpréter le travail de co-construction maître-élèves dans certains de nos corpus analysés antérieurement et relatifs à la production d'écrits aux cycles 2 et 3 de l'école élémentaire.

Qu'évaluer ? Un objet fini ? Un objet en construction ? L'activité du sujet ?

Écrire, c'est produire un objet langagier. Évaluer l'écrit, c'est nécessairement prendre en compte ses aspects linguistiques, ce qui est habituel dans les pratiques enseignantes (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe, ponctuation...). Mais c'est aussi s'interroger sur leur rôle dans la création d'un monde (objets, valeurs, choix énonciatifs...) et leur pertinence au regard de la tâche. En effet, comme l'écrit F. Rastier (1989, p. 35 sq) « la langue n'est jamais le seul système sémiotique à l'œuvre dans une suite linguistique » et c'est à travers les conventions des genres, ces « condensés de pratiques sociales situées et objectivées » que le sens gagne sa substance. Le concept de genre défini par M. Bakhtine (1984, p. 265) comme forme relativement stable de l'activité langagière, nous amène à déplacer le modèle de sa forme finie, stable et réifiée, vers une forme virtuelle relative, porteuse de possibles socialement situés et marquée au sceau du sujet. Évaluer l'écrit en tant qu'objet fini, autonome, déconnecté de l'activité, l'inscrit dans une « épistémologie monumentaliste » des objets de l'école (Chevallard, 2005 ; 2006, p. 6- 7). C'est dans cette perspective que nous privilégions une évaluation centrée sur le travail d'appropriation du genre, de gestion de l'hétéroglossie¹ (Bakhtine, 1978, p. 110, 113-114, 177) à partir du déjà-là, ce qui suppose co-évaluation collective, négociations sémiotiques, tâtonnements langagiers, reformulations, reprises modifications (François, 1988) qui mettent en jeu le positionnement énonciatif de chacun, enseignant-e et élèves.

On ne peut donc pas penser l'évaluation hors d'une réflexion plus générale sur l'activité de l'enseignant, ses conceptions de l'écrit et de son apprentissage. Écrire, est-ce reproduire un modèle et l'enseigner, donner ou faire construire les caractéristiques formelles de ce modèle ? Ou chercher à comprendre l'activité langagière qui témoigne de l'interprétation par le sujet de la tâche, pour l'accompagner, l'orienter, l'étayer ? De fait, au cours des négociations, « l'énonciateur [...] qui] réfère aux objets de discours tout en se positionnant par rapport à eux, en indiquant de quel point de vue, dans quel cadre il les envisage » (Rabatel, 2012, p. 23) est amené à transformer ses manières d'agir-parler-penser pour tisser un univers de référence partagé ou s'y inscrire, et s'affirmer en tant que sujet parlant et écrivant. Ce point de vue nous conduit à considérer l'écrit à l'école comme la partie émergée des activités et expériences orales et écrites tressées par le sujet dans et par la vie de la classe comme à l'extérieur. Si évaluer l'écrit nous conduit à nous intéresser à ses aspects formels, c'est dans leur relation avec le positionnement énonciatif de l'élève, sa gestion de l'hétéroglossie, ses choix d'ancrage dans la Communauté Discursive Disciplinaire Scolaire (CDDS ; Bernié, 2002 ; Jaubert, Rebière & Bernié, 2003) visée. Il s'agit ainsi, pour nous, d'identifier les positions énonciatives pertinentes attendues, au regard du domaine et des objets concernés, et celles mobilisées par les élèves pour en rendre visibles les écarts et favoriser des repositionnements délibérés avec leurs conséquences langagières et linguistiques. Dans ce cadre, c'est le mouvement de repositionnement du sujet et de *secondarisation* de ses discours (Jaubert & Rebière, 2006 ; Bernié, Jaubert & Rebière, 2008, p. 132-133) qui nous intéresse. L'étude du positionnement énonciatif nous paraît constituer

un indicateur fécond pour évaluer et étayer l'écriture des élèves.

Penser l'évaluation et l'étayage de l'écrit en terme de co-énonciation rend nécessaire l'étude des discours développés sur et autour des textes. Nous intéressant particulièrement au processus de déplacement de position énonciative et de secondarisation des discours, notre attention se porte sur l'action magistrale qui rend possible la co-énonciation et donc la co-évaluation. L'évaluation s'étend à l'ensemble des énoncés qui donnent à voir les évaluations des contributions individuelles ainsi que les réajustements successifs de co-construction de significations et de pratiques nouvelles. En raison de ce postulat, nous focalisons notre attention sur les Gestes Professionnels Langagiers Didactiques (GPLD) qui orientent l'activité – entre autres d'écriture – des élèves et les échanges langagiers autour de leurs différents essais pour maintenir, encourager, susciter, proposer, valoriser, apprécier, explorer et baliser le champ des possibles. En dépôt dans la culture enseignante, ces GPLD appuient sur une évaluation en situation et ont pour but d'étayer l'activité disciplinaire des élèves : ils sont didactiques et s'actualisent dans le langage. Au fil du travail d'évaluation et de négociations, ils construisent des critères qui sont conçus comme des outils à objectiver dans chaque texte et à mettre en acte pour résoudre les problèmes singuliers, mais partagés d'écriture. Ces GPLD s'ajustent aux gestes d'étude (Bucheton & Soulé, 2008, p. 21) des élèves, visent à les inscrire dans le « contexte de pertinence » (Brossard, 2001, p. 424 ; 2005, p. 218 ; Lhoste, 2017, p. 217-222) et ouvrent un espace potentiel d'apprentissage.

[...] Le deuxième corpus concerne une classe de cours moyen deuxième année (CM2, élèves de 10-11 ans) engagée dans la construction de savoirs sur les échanges placentaires, après avoir travaillé le rôle du sang dans la nutrition humaine (approvisionnement en matière et énergie). Inscrits dans une démarche de problématisation, les élèves doivent expliciter la nutrition du fœtus par des échanges sanguins mère-fœtus en respectant la contrainte selon laquelle ces systèmes sanguins sont indépendants. Le corpus est ici constitué des écrits initiaux témoignant des premières conceptions des élèves, du premier des écrits intermédiaires individuels ainsi que du verbatim du débat qui précède cet écrit et qui vise la mise en cohérence des savoirs antérieurs pour faire avancer la conceptualisation des échanges placentaires. [...]

Construction d'une position énonciative « scientifique »

Pour analyser la position énonciative scientifique, nous prenons en compte les données scientifiques, leurs formulations et leur mise en lien, marques de cohésion et de connexion signalant une intention explicative et les indicateurs d'un rapport au monde non impliqué et conjoint – avec recours au registre empirique – attestant d'un ancrage dans un monde théorique.

Le savoir relatif aux échanges placentaires suppose que l'élève mette en jeu une explication qui n'est dicible que dans des usages langagiers spécifiques des sciences et qui relèvent d'un apprentissage. Il s'agit d'identifier des formulations ordinaires (bébé, air, trier le bon et le mauvais...) et les genres de discours premiers mobilisés qui attestent l'inscription dans un *monde* quotidien. Ces discours peuvent être impliqués (« le bébé peut même entendre les conversations de sa mère »), conversationnels (« comment ça se passe pour le bébé ? Bien pourquoi ? ») ou se présenter sous forme de liste ou de chronique-narration (« Au début, la poche grandit... puis c'est le bébé... »). Une évaluation formative consiste à permettre leur évolution vers des discours attendus (explicatif, assertif, autonome) et des énoncés provisoirement acceptables par la discipline (embryon/fœtus, oxygène, dioxyde de carbone, nutriments...) susceptibles de continuer à évoluer et à participer à la résolution du problème, signalant l'inscription dans le monde scientifique scolaire. Nous évaluons aussi les processus de prise en compte et de mise à

distance des différentes voix (thématisation, réduction, modalisation...) qui donnent à voir le travail de leur orchestration et de leur hiérarchisation. [...]

Évaluer les ébauches/tentatives d'explication scientifique

Les premiers écrits ne correspondent pas aux écrits scientifiques attendus à l'école (genre, implication, langage utilisé, valeurs...). Pour mettre à distance le monde ordinaire dans lequel s'inscrivent majoritairement les écrits, l'enseignante fait circonscrire aux élèves le champ du dicible en listant au tableau les mots nécessaires pour parler des échanges en sciences et les dire :

100 M. les échanges+++ est-ce que vous avez besoin de quelque chose de particulier +++ [...]

115 M-Cé. oui comment ça s'appelle en fait euh/euh/ là (pointe sur le schéma) [...]

116 M alors/ vaisseaux sanguins/ vous avez besoin de mots/ je vais vous les donner/ tous les mots qui peuvent servir/ [...]

118 E cordon ombilical [...]

145 E. de l'oxygène [...]

150 M. que de l'oxygène ?

151 E. non du gaz carbonique

152 E. du dioxyde de carbone

La liste construite collectivement est supposée éviter les dérapages et servir d'outil aux élèves pour faciliter déplacements lexicaux (passage du mot « air » à « oxygène » et « dioxyde de carbone ») et dénivellations_ (de « respirer » qui renvoie à une conception quotidienne, à « apporter de l'oxygène » qui renvoie à la conception scientifique des échanges gazeux), et les amener simultanément à convoquer des savoirs antérieurs, absents jusqu'alors, sur la composition du sang.

Par ailleurs, la prise en compte du réel (l'indépendance des systèmes sanguins) qui témoigne de l'ancrage dans les valeurs reconnues par le monde scientifique s'avère difficile, ce que de nombreux énoncés d'élèves signalent à l'enseignante. Elle est amenée à répéter ou faire répéter sept fois la contrainte empirique annoncée dès le départ avant de réduire catégoriquement le champ des hypothèses :

194. E. ça fait quoi maitresse/ça fait quoi s'ils se rencontrent ?

195. M. ça fait quelque chose qui n'existe pas [...]

197. E qu'est-ce qui arriverait ?

198. M. je ne peux pas te répondre/ les sangs se touchent pas/ ça ne peut pas/ ça ne se rencontre pas/++

L'impossibilité est sans appel. Au conditionnel des hypothèses de l'élève répondent le présent des assertions de l'enseignante et la modalisation logique qui donne un statut incontestable aux lois du monde réel. Cette assertion se retrouve thématisée dans les écrits, par exemple de Flo. et de Al., sous forme de voix imposée, non encore intériorisée.

Flo. Les deux vaisseaux sanguins de la mère et de l'embryon n'ont pas le droit de se toucher [...]

Al. Quand les échanges se passent, les sangs ne se touchent pas. Le sang de la mère vient juste apporter de l'oxygène au sang du bébé.

Ces écrits donnent à voir la difficulté éprouvée par les élèves pour s'approprier la contrainte : Flo se place sur le plan du droit et de la morale tandis qu'Al, si ce qu'il dit est exact, utilise une formulation qui montre l'effort de mise à distance de sa voix initiale (« vient juste ») qui envisageait un mélange des sangs. À ce moment du module de sciences, les élèves travaillent à

s'inscrire dans le monde scientifique et à légitimer leurs propos au regard des valeurs qui caractérisent l'activité scientifique. C'est à cette condition que les explications qu'ils construiront, à l'oral ou à l'écrit, seront susceptibles d'être acceptables.

L'exigence du dialogue scolaire tout au long du module d'enseignement permet aux élèves de réajuster leur texte tant sur le plan des savoirs que sur le plan discursif, comme donne à voir par exemple en annexe 3 la comparaison des textes 1 et 2 d'Alexandre.

Évaluer les productions langagières en sciences comme en littérature, repose sur des savoirs disciplinaires, tant conceptuels et pratiques que langagiers. Une lecture non outillée des débats et des écrits pourrait minorer le travail cognitif et langagier effectué par les élèves. En revanche, pour faire avancer la construction des savoirs dans la classe, l'enseignante s'appuie sur une co-évaluation formative en continu de chaque production langagière. Elle se met en retrait et laisse la parole aux élèves pour verbaliser des propositions, en débattre, les réajuster. Elle reprend la main, en fonction de leur acceptabilité pour les reformuler, les réorienter, les thématiser vers la résolution du problème.

Conclusion

Toute production langagière repose nécessairement sur une évaluation de la situation de communication et inscrit l'énonciateur dans un espace discursif. Évaluer des écrits ne peut s'entendre que par rapport à un univers commun de référence qu'il s'agit de construire et « les accompagnements » analysés relèvent ainsi de la co-énonciation, relative si on considère l'asymétrie du cadre scolaire. Les annotations ou appréciations sur les productions des élèves sont le résultat de la confrontation entre des attentes et des énoncés et reposent sur des critères qui sont rarement objectivés. Une évaluation formative revient alors à déplier cette confrontation, à reconstruire pas à pas les raisonnements mis en œuvre par les différents acteurs pour mettre à jour les dissonances avec les attentes de la CDDS visée. Les moments d'évaluation et de co-évaluation permettent de mettre au jour les points de vue des élèves, leur ancrage et le questionnement des enseignants vise à les amener à construire un point de vue différent ou plus élaboré, tributaire d'un ancrage autre, de l'inscription dans un contexte disciplinaire plus pertinent. Ainsi, l'évaluation de l'enseignant suscite des GPLD concernant le genre de discours, les objets et mondes construits, la prise en charge énonciative et visent à renégocier le positionnement énonciatif des élèves. C'est ce travail d'évaluation formative permanent, à chaud, que nous avons tenté de cerner et qui suscite des déplacements dans les écrits qui suivent.