

Évaluation formative : une mutation professionnelle ?

Martine Watrelot. Jean-Pierre Bourreau. Michèle Sanchez.
Une dynamique collective de travail autour de la maîtrise de la langue associant enseignants, chercheurs et formateurs.

La notion d'évaluation « formative » n'est pas nouvelle. Et pourtant, est-on si sûr qu'elle soit aujourd'hui une pratique courante chez les enseignants ? Pas si simple au vu de l'expérience vécue par un petit groupe de professeurs animé par une préoccupation commune : en quoi l'évaluation par compétences peut-elle devenir un levier pour permettre aux élèves – notamment aux élèves « en difficulté » – d'améliorer leurs productions écrites ?

FORMULATION DE CRITÈRES

Un projet visant à mettre en place des pratiques innovantes dans le domaine de la maîtrise de la langue (compétence 1 du socle commun) dans une perspective pluridisciplinaire avait obtenu des moyens spécifiques attribués sur deux années consécutives aux professeurs de 6^e de collègues d'une ville particulièrement défavorisée. Avec l'appui de formateurs-ressources, les enseignants avaient élaboré des grilles d'évaluation transversale des compétences en maîtrise de la langue, inspirées des textes officiels de juin 2009.

Lors de la première année, les collègues ont mené une réflexion pour éclaircir ce que recouvrent les termes de compétence, objectif et capacité d'une part, et compétence et savoir-faire d'autre part. À ce stade, des divergences apparaissent parmi eux, notamment lors de l'explicitation des critères d'évaluation : alors que certains se limitent à la déclinaison de la compétence « écrire » en trois capacités, d'autres formulent plusieurs critères d'appréciation pour chaque capacité.

La lourdeur d'utilisation de la grille ainsi élaborée ne suffit pas à expliquer la difficulté à impliquer les membres des équipes pédagogiques : les enseignants des disciplines non linguistiques délèguent volontiers aux professeurs de fran-

çais, considérés comme experts dans le domaine de la maîtrise de la langue, les apprentissages fondamentaux indispensables à l'enseignement dont ils ont la charge. Pourtant, l'acquisition d'une maîtrise langagière dans toutes les disciplines est l'objet de préoccupations sociales importantes.

RÉDIGER UN TEXTE COHÉRENT

Après un an de travail en commun dans ce groupe local, le relai est pris avec les volontaires dans le cadre d'un partenariat avec l'INRP regroupant enseignants de trois disciplines, chercheurs et formateurs.

Les enseignants imaginent, avec beaucoup de créativité, de doter leurs élèves de grilles d'auto-évaluation.

Afin d'amener des mutations dans les pratiques d'évaluation de l'écrit, le groupe ainsi constitué décide de se focaliser sur le brouillon et le passage d'un premier jet à un second, autour d'un projet d'écriture complexe.

C'est sur la sous-compétence « Rédiger un texte cohérent » que les équipes pluridisciplinaires poursuivent la réflexion. On trouve peu de choses à ce sujet, quasiment rien dans les ressources ministérielles et académiques. Cette sous-compétence qui renvoie à la question fondamentale « Qu'est-ce qu'un texte ? », ou plus précisément « À partir de quand un écrit est-il devenu texte ? » peut-elle être évaluée par des enseignants de toutes les disciplines ? D'autant que les études sur les grammaires de phrases et de textes ont été un peu abandonnées (au moins dans notre pays) sans fournir de réponses uniformes à cette question¹.

¹ Des outils rassemblés par Lorraine Pepin sont disponibles sur le site litterature.inrp.fr.

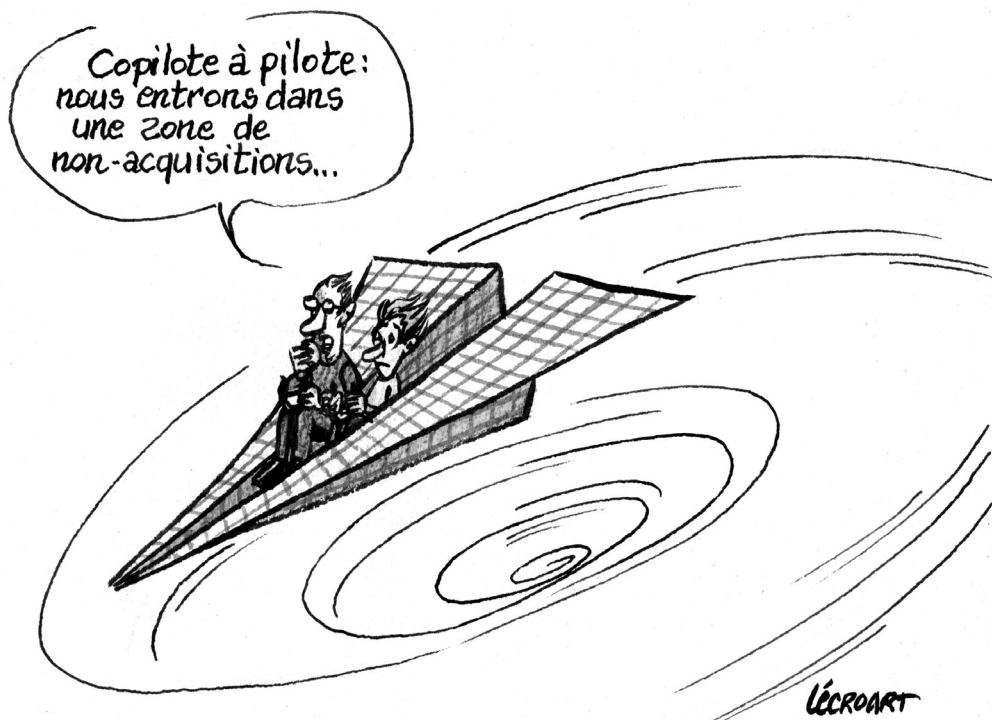
Puisque la cohérence s'apprécie par défaut, le succès du scripteur dépend de sa capacité à prévenir toute source d'incompréhension à chaque étape du processus de rédaction. Un élève scripteur n'est pas un écrivain, ni un historien, ni un scientifique, et pourtant il doit se saisir des normes d'écriture propres à chacune de ces disciplines : comment lui permettre de mesurer ses compétences dans ces domaines ?

Les enseignants imaginent, avec beaucoup de créativité, de doter leurs élèves de diverses grilles d'auto-évaluation, sans songer toujours à les impliquer dans l'élaboration de cet outil guidant la réécriture. Intéressantes comme traces, ces grilles, qui marient une auto-évaluation par l'élève à partir d'items finement critériés et une estimation du produit fini chiffrée ou codée par l'enseignant, ne permettent guère d'objectiver les reprises et aléas d'un processus rédactionnel qui ne peut avoir de terme temporel prédéfini, ou la réussite immédiate de la tâche. Une conception artisanale et répétitive de l'apprentissage (« c'est en forgeant que l'on devient forgeron ») empêche certains enseignants d'accepter la non-réécriture d'un premier jet pourtant satisfaisant.

Il a été plus facile aux équipes de français, plus à l'aise avec la notion de cohérence textuelle, de se détacher de leurs habitudes d'évaluation des écrits intermédiaires et finaux. Ils ont cherché à élaborer des grilles d'évaluation plus individualisées qui situent l'élève par rapport à lui-même. Pouvait-on admettre que chaque discipline ait sa propre définition de la cohérence textuelle et ses propres manières de l'évaluer ?

AU COURS DU PROCESSUS D'ÉCRITURE

Lors de l'analyse des annotations des professeurs sur les brouillons d'élèves, on a pu dégager quatre types de posture de correcteurs et intervention évaluative de la compétence d'écriture. Celle, interven-



tionniste, qui indifférencie correction et évaluation, sans ajustement; celle qui, par un encodage inusité, intrigue l'élève et motive sa réactivité; celle qui intervient pour imposer une organisation textuelle voulue par le professeur; celle qui propose une correction prudente et relance l'activité de l'élève par des conseils, commentaires ou questions.

Par ailleurs, quel sens a, pour l'élève engagé dans un processus rédactionnel, de morceler une production textuelle en sous-critères évaluant la maîtrise de la conjugaison, de l'orthographe, ou le respect de la consigne? L'acquisition d'une compétence s'apprécie-t-elle à l'aune d'une juxtaposition de critères, aussi précis soient-ils? Quelle place accorder à la créativité, dans la mesure où une situation d'écriture peut ne pas entraîner l'adhésion des uns ou des autres sans que ce soit forcément le signe d'une incompétence?

C'est pour aider les enseignants à surmonter leurs difficultés, à accepter de se libérer des aspects technocratiques de l'évaluation, à rester en retrait et à imaginer d'autres moyens que la grille de critères, que, dans la seconde étape de la recherche-accompagnement, les professeurs sont invités à intégrer plus clairement encore l'évaluation formative à la phase d'apprentissage proprement dite.

VERS UNE ÉVALUATION RÉELLEMENT FORMATIVE

Les professeurs sont encouragés à recourir à la médiation sociale dans la classe en utilisant la dialectique entre discours oral et discours écrit pour motiver la réécriture et susciter une prise de conscience, entre pairs, des défauts d'une production écrite. Cela nécessite de pouvoir mobiliser beaucoup de com-

L'acquisition d'une compétence s'apprécie-t-elle à l'aune d'une juxtaposition de critères, aussi précis soient-ils?

pétences chez l'enseignant pour penser une progression des apprentissages sur des temporalités courtes et des objectifs à plus long terme, cadrer les interventions, gérer les modalités d'oralisation de l'écrit, réguler les interactions. Il s'agit aussi, par un échange duel entre l'enseignant et tel élève particulier, de lui faire verbaliser l'activité afin de mieux comprendre le cheminement de sa pensée et les obstacles qu'il rencontre, ou d'élaborer des stratégies pour améliorer la production écrite.

La difficulté, cette fois, est d'avoir à procéder à des aménagements de l'espace et du temps de classe, et certains enseignants imaginent des

dispositifs efficaces pour permettre une auto-évaluation des élèves et une plus grande individualisation des apports de l'enseignant. Pour cela, on mène des co-interventions: un collègue gère les affaires courantes de la classe pendant que le professeur se consacre essentiellement à l'observation des élèves concernés et aux entretiens sur leur activité d'écriture. Un enseignant choisit de faire réagir les élèves aux écrits de leurs camarades en demi-groupe classe et les résultats semblent prometteurs.

Le chemin parcouru depuis deux ans laisse bien présager de la possibilité d'un changement, sur le terrain, de paradigme fondé sur l'articulation entre trois notions clés: la compétence conçue comme un ensemble de « savoir agir » dont l'élève comme l'enseignant peuvent prendre conscience grâce à l'entretien d'explicitation, l'apprentissage compris comme processus singulier, l'évaluation formative considérée moins comme ensemble perfectionné d'outils que comme posture professionnelle spécifique, dont la construction s'inscrit nécessairement dans la durée. ■

MARTINE WATRELOT,
JEAN-PIERRE BOURREAU
ET MICHÈLE SANCHEZ

Équipe Enseignement et Humanités
et OCEP de l'ENS-IFÉ (ex-INRP)