

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/312472352>

Pratiques d'évaluation de la production écrite à l'école primaire: outils et régulations

Chapter · December 2016

CITATIONS

0

READS

4,851

3 authors:



Catherine Tobola

Haute Ecole Pédagogique Valais, Switzerland, St-Maurice & Brig

6 PUBLICATIONS 2 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Verónica Sánchez Abchi

IRDP Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique

56 PUBLICATIONS 135 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Joaquim Dolz

University of Geneva

77 PUBLICATIONS 485 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Enseignement - apprentissage de l'oral [View project](#)



Enseigner le débat à l'oral : quand les élèves sont amenés à discuter d'(in)égalité [View project](#)

Pratiques d'évaluation de la production écrite à l'école primaire : outils et régulations¹

Catherine TOBOLA COUCHEPIN, Verónica SANCHEZ ABCHI
& Joaquim DOLZ
Université de Genève & HEP Valais - Suisse

L'évaluation formative vise l'amélioration des apprentissages des élèves et la création de nouvelles conditions d'enseignement plus adaptées (Cardinet, 1984 ; Allal & Wegmuller, 2004). Il est donc important de recueillir des informations sur la mise en pratique de l'enseignement et de l'évaluation afin de mieux comprendre le rapport entre les situations didactiques et les interventions des enseignants d'une part, et les progrès et les obstacles des élèves d'autre part (Allal, Bain & Perrenoud, 1993 ; Allal, 1995).

Lors d'une production écrite, l'élève se trouve confronté à une situation de communication proche de celle de la résolution de problème. Les hésitations dans l'écriture, les lacunes, les erreurs et les obstacles observés gagnent à être analysés et interprétés afin de permettre aux enseignants d'adapter leurs interventions et leurs gestes de régulation (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011). Concernant l'articulation des évaluations des textes des élèves avec les interventions des enseignants, Scallon (2000) montre que les régulations des productions complexes font généralement l'objet d'ajustements successifs entre la mise en situation initiale et le bilan

¹ Données issues d'une recherche FNS (N°100019-146858) sous la direction de J. Dolz. Elle porte sur les capacités et les difficultés des apprenants en situation de production écrite de textes argumentatifs en 6H (élèves de 9-10 ans) en Suisse romande.

final. L'implication de l'élève dans cette démarche et le développement des capacités d'autoévaluation sont mis en perspective par de nombreux auteurs (Vial, 2005 ; Wolfs, 2008). Pour de jeunes élèves, se questionner sur l'écriture et réviser leur texte n'est pas évident. Pourtant, des outils peuvent être proposés et travaillés avec eux afin de permettre une révision du texte (Rossat, Dolz & Schneuwly, 1991). Parmi ces outils, Scallon en suggère deux : des grilles critériées d'évaluation permettant d'identifier les dimensions qui posent problème ; des listes de vérification suscitant une réflexion sur l'apprentissage et une aide pour l'amélioration du texte. De telles grilles sont certes intéressantes pour porter un jugement d'évaluateur sur le texte produit. Les apports quant aux démarches d'anticipation et de régulation ne sont pas forcément évidents pour tous les élèves (Wegmuller, 2007). Quelle place occupent, aujourd'hui, ces outils dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation et comment les enseignants favorisent-ils leur utilisation ?

Scallon conçoit l'enseignement-apprentissage et l'évaluation de manière articulée. Les enseignants peuvent impliquer l'élève dans les décisions sur l'enseignement et l'évaluation, notamment dans l'élaboration des grilles critériées et dans l'utilisation des listes de vérification (Earl, 2012). L'observation des outils créés et des formes d'implication des élèves apparaît indispensable pour comprendre le processus d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, plusieurs modalités d'implication des élèves sont possibles : l'*autoévaluation*, l'*évaluation mutuelle* et la *coévaluation* où l'élève confronte son autoévaluation à celle de l'enseignant (Allal, 1999).

Pour étudier les processus de régulation dans l'enseignement-apprentissage (Schneuwly & Bain, 1993), il est important d'analyser la mise en œuvre et les modalités de régulation (interactives, rétroactives ou proactives). Nous prenons ici en considération plus particulièrement les régulations effectuées par l'enseignant selon la temporalité de la séquence enseignée : les régulations *proactives*, recueillies en début d'enseignement afin de tenir compte des différences interindividuelles des élèves ; les régulations *interactives*, en cours de séquence pour permettre des adaptations de l'enseignement pendant l'apprentissage ; et les régulations *rétroactives*, en fin

d'enseignement pour identifier les apprentissages réalisés et les difficultés à surmonter encore (Allal & Mottier Lopez, 2007).

Dans cette contribution, nous étudions la mise en œuvre d'un enseignement sur un genre argumentatif dans deux classes semblable² de l'école primaire. Ces analyses nous permettent d'identifier les dispositifs d'évaluation formative, leurs fonctions — en rapport aux objectifs à atteindre et au contrôle des productions (Brookhart, 2010) — tout en les mettant en relation avec les modalités de régulation interactive.

Trois questions orientent notre recherche :

1. Comment les enseignants procèdent-ils pour évaluer les productions écrites de leurs élèves ?
2. Quels sont les outils et les critères mobilisés pour l'évaluation ?
3. Quels sont les gestes de régulation interactive qui interviennent dans l'enseignement ?

Pour répondre à ces questions, deux séquences d'enseignement en production écrite ont été intégralement filmées, transcrites et analysées. Elles concernent les pratiques de deux enseignants de 6H (élèves de 9-10 ans) travaillant un même genre textuel argumentatif, la « Réponse au courrier des lecteurs » (RCL), à rédiger pour un magazine destiné aux enfants. Les données analysées incluent également les productions initiales et finales des RCL rédigées par les élèves de ces classes, les grilles d'évaluation ainsi que les journaux de bord et les entretiens réalisés après les séquences d'enseignement avec les enseignants.

Les deux enseignants observés s'appuient sur les mêmes supports d'enseignement, une séquence didactique³ issue des moyens officiels mis à disposition. Ce dispositif présente un projet de production d'un

² Les deux classes sont semblables (élèves de la même ville et du même quartier). Les enseignants sont similaires également (même type de formation, années d'expérience équivalentes). Ce qui les différencie est leur style d'enseignement.

³ Séquence élaborée par Vodoz, 2001, In Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, Volume II, pp. 111-142.

genre textuel ayant comme point de départ un problème de communication bien défini. À partir de la « mise en situation », il est suggéré de rédiger un premier texte (production initiale), qui permet de « circonscrire les capacités déjà existantes chez les élèves et, par là, leurs potentialités » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, p. 9). Cette première production constitue une évaluation initiale censée orienter le choix des activités à réaliser et les démarches d'enseignement. La séquence sur la RCL contient six modules d'activités structurées à adapter aux besoins particuliers des groupes d'élèves : *identification de la controverse et du but de texte ; production de conclusions ; exprimer l'accord ou le désaccord par rapport à une opinion ; emploi des expressions de prise en charge ; hiérarchisation des arguments et organisateurs argumentatifs ; révision du texte*. Une production finale permet à l'enseignant de procéder à une évaluation de type sommatif si nécessaire. Pour ce faire, l'enseignant peut utiliser une grille critériée présentée à titre d'exemple ou en construire une nouvelle avec les élèves, comme le suggèrent les auteurs des moyens d'enseignement : « [l]a grille sert [...] non seulement à évaluer au sens étroit, mais également à observer les apprentissages effectués et à planifier la suite, permettant d'éventuels retours sur des points mal assimilés » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, p. 12).

Plusieurs gestes professionnels de la part de l'enseignant sont sollicités :

1. évaluer les capacités et les obstacles des productions initiales (PI) pour permettre l'organisation et la régulation des apprentissages en fonction des capacités initiales des élèves ;
2. planifier l'enseignement en fonction des besoins langagiers des élèves ;
3. intervenir de manière différenciée sur les dimensions qui constituent un obstacle pour les élèves ;
4. élaborer une grille critériée servant d'aide-mémoire pour encourager l'autoévaluation des élèves et pour expliciter les éléments d'une évaluation de type sommatif.

Ces différentes actions nécessitent des démarches d'évaluation et de régulation interactives diverses. Le travail proposé permet aux élèves d'améliorer l'écriture tout en construisant des savoirs sur le

genre. La démarche invite les enseignants à capitaliser les acquis des élèves par la formulation de constats utilisés comme des listes de validation ou d'aide-mémoire pour les élèves. Ces listes peuvent être construites au cours de l'enseignement et utilisées dans des régulations proactives, interactives ou rétroactives, une fois la production finale (PF) terminée.

Dans un premier temps, grâce à l'ensemble de notre corpus, nous répondons aux deux premières questions en caractérisant l'ensemble d'outils et de démarches utilisés pour l'évaluation des productions écrites. Par la suite, nous portons notre attention sur les interactions didactiques et les formes de régulation interactive associées au développement argumentatif. Le choix d'une analyse axée sur l'argumentation se justifie par les progrès des élèves constatés à ce niveau. Les résultats, très contrastés entre les deux classes, nous permettent d'étudier l'influence éventuelle des formes de régulation proposées par l'enseignant, et de répondre ainsi à notre dernière question.

1. DÉMARCHES ET OUTILS D'ÉVALUATION DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Les deux enseignants (Gaspard et Quentin) commentent les productions de leurs élèves et construisent des outils qui vont leur permettre d'écrire et de s'impliquer dans l'évaluation de leurs textes tout au long de la séquence d'enseignement. Ces outils permettent également d'effectuer une évaluation critériée des productions finales.

1.1. L'évaluation des capacités initiales dans la production écrite

Mise en situation et tâches proposées. Les deux enseignants mettent les élèves en contact avec le nouveau genre de texte en restant fidèles aux recommandations des auteurs de la séquence utilisée. Ce moment de travail diffère toutefois d'un enseignant à l'autre. Le premier (Gaspard) aborde deux exemplaires de lettres sources à l'oral, clarifie les sujets et fait produire des arguments. Il donne à lire et à comprendre des RCL modèles (activités dont la correction se fait par dyades et en collectif). Cette préparation constitue une régulation proactive pour faciliter la production d'arguments. En revanche, au-

delà de la thématique et de la situation de communication, il n'y a pas de critères explicitement formulés sur le genre qui pourraient être pris en considération par les élèves lors de la production. Gaspard place le projet de communication au centre de son enseignement et amène les élèves sur l'exemplaire du genre. Le second enseignant (Quentin) explicite le terme « argument » et modélise les dimensions linguistiques du genre. Il situe le concept d'argument par rapport à la controverse et met les élèves directement dans la préparation de l'écriture. Ce travail constitue une première institutionnalisation des contenus à travailler, notamment la place des arguments. Il convoque successivement deux controverses orales différentes, proches du quotidien des élèves, à partir desquelles il demande de générer et de classer des arguments. Avant la PI, il présente les caractéristiques d'une RCL à l'aide d'un travail sur les fiches issues de la méthodologie. Sa façon de travailler est déductive et amène les élèves non pas à travailler sur un exemplaire du genre, mais sur les régularités génériques de celui-ci. La mise en situation choisie par Quentin comporte donc déjà des éléments d'enseignement (définition de la notion d'argument, proposition d'arguments sur deux controverses orales différentes, classement des arguments pour et contre).

Les formulations des consignes pour la PI sont différentes. Gaspard demande aux élèves de donner leur avis, leurs conseils à l'auteur de la lettre source et se dit prêt à fournir de l'aide aux élèves. Quentin présente l'écriture comme un exercice scolaire et encourage les élèves « à répondre comme ils savent » tout en anticipant qu'ils auront la possibilité d'améliorer leur production en cours d'enseignement.

Mise en commun des PI et retour réflexif de la part des enseignants. Le travail qui s'accomplit avec les élèves sur la base de leurs PI diffère fortement d'un enseignant à l'autre. Gaspard effectue un retour collectif après une relecture de quelques textes par les élèves. Les interactions se centrent sur des commentaires généraux de l'enseignant ou des élèves, des demandes d'explication ou de clarification. Beaucoup d'encouragements sont donnés. Il n'y a toutefois pas de régulations systématiques concernant le contenu ou

la forme des textes visant l'amélioration des productions. Il s'agit véritablement de faire participer les élèves et d'encourager la prise de parole. Les élèves ne bénéficient pas d'aide pour construire ou reformuler leur représentation du genre. Quentin, quant à lui, n'effectue pas de relecture des PI avec les élèves. En revanche, il choisit tout de suite de travailler avec des RCL sur la même controverse. Il demande aux élèves de façon non systématique de les comparer à leur propre PI. Ce travail reste donc à la charge de l'élève (« *avez-vous utilisé les mêmes arguments ? d'autres ? avez-vous commencé votre RCL ainsi ? etc.* »). Il « réinvestit » de la sorte les PI des élèves pour les mettre en rapport avec les RCL proposées par la méthodologie. Il crée ainsi les conditions pour une autoévaluation par contraste sans pour autant donner aux élèves les moyens (temps, espace, PI à compléter) de la mettre en œuvre de façon complète.

Les commentaires figurant dans les journaux de bord des enseignants diffèrent. Pour Gaspard, les élèves ont des difficultés à trouver des idées, à entrer en écriture et à respecter la syntaxe. Il trouve néanmoins que la qualité des textes est globalement bonne (plusieurs arguments, idées originales, bonne compréhension de la consigne). Quentin affirme que les PI sont forcément faibles (« *Elles laisseront place à des progrès impressionnants qui mettront en valeur les acquis de la séquence* »). Comme difficultés majeures, Quentin signale le manque d'arguments dans les PI, l'absence de planification et le temps pris pour se mettre au travail et se concentrer.

Il ressort de ces premières observations que les enseignants passent par la PI comme s'il s'agissait d'une routine ; ils omettent le caractère adaptatif de la séquence. Leurs commentaires sont généraux et intuitifs. Le but de la PI est pourtant d'anticiper le travail à suivre en l'ajustant aux besoins des élèves (régulation proactive) et d'encourager et motiver les élèves dans l'écriture d'un texte argumentatif. Le nombre de rétroactions sur les contenus est plus important chez Gaspard, mais porte sur les contenus thématiques relatifs aux différentes controverses proposées.

1.2. La grille d'évaluation critériée : un outil commun aux pratiques d'enseignement

Sources de référence, contenus et critères des grilles d'évaluation. Dans les entretiens, les deux enseignants disent s'appuyer sur des grilles qu'ils ont à disposition (méthodologie, examens cantonaux des années précédentes, grilles élaborées personnellement) tout en les adaptant à leurs besoins et à leur classe. Gaspard reste fidèle à un modèle de grille construit par ses soins qu'il ne lui paraît pas nécessaire de modifier. Il se situe, pour ainsi dire, dans une logique de « plaquage ». Tout au long de la séquence, il nomme son document « fiche » (une fois « fiche d'évaluation »). La terminologie utilisée n'évoque pas la fonction d'outil pour écrire et/ou s'autoévaluer, au service de l'élève. Quentin, en revanche, déclare réajuster et améliorer sa grille chaque année à la suite des réflexions et des constats effectués dans sa classe. Il se situe donc plutôt dans une logique de circulation, de transformation. Il présente sa grille non seulement comme un instrument d'évaluation mais surtout comme un réel outil d'écriture pour l'élève. À la fin de la séquence, lors de l'entretien, il trouve encore des ajustements à apporter : *« il manque un truc sur la pertinence des arguments, il y a un argument, il est introduit correctement, la syntaxe ça va, mais l'argument c'est n'importe quoi. La forme est correcte, mais j'ai moins accordé de valeur au fond. Alors là faudrait modifier, réguler ».*

Les deux grilles proposées présentent des similarités formelles (annexe 2). Elles intègrent plusieurs colonnes, dont l'énonciation des critères à retenir, formulés en phrases écrites à la première personne, la pondération avec les points octroyés à chaque catégorie et l'espace pour le jugement de l'enseignant. Les disparités mettent en évidence une conception différente du travail d'évaluation. Gaspard réserve un espace dévolu à l'élève dans lequel il peut cocher les éléments inclus dans la production (vérification, validation). Quentin ménage une colonne supplémentaire pour un deuxième jugement de la part de l'enseignant. Les élèves ont, dans ce cas, la possibilité de réécrire leur texte à la suite d'une première évaluation de l'enseignant. En outre, la grille en question est précédée d'un aide-mémoire composé d'une liste de six points qu'une RCL doit contenir.

Les critères retenus dans la grille diffèrent quant aux dimensions d'analyse et au poids qui leur est octroyé. Ces dimensions

représentent en quelque sorte le modèle scolaire stéréotypé du texte argumentatif tel que représenté par l'enseignant. Pour Gaspard les dimensions *macro et micro-planification, textualisation et aspects transversaux* sont retenues. La situation de communication ne figure pas dans les critères de la grille. La quantité d'arguments, de par sa pondération, apparaît comme le critère le plus important. Les arguments doivent être présentés par ordre d'importance. Aucune remarque n'est faite par rapport à la cohérence ou à la pertinence des arguments. Dans la grille élaborée par Quentin, toutes les dimensions principales du genre figurent : *situation de communication, macroplanification, microplanification, textualisation, dimensions transversales*. Ces dernières ont le plus de poids dans l'évaluation finale. Signalons également que la grille présente la particularité de proposer deux notes : une note d'expression écrite et une note d'orthographe.

Élaboration et ajustement de la grille en fonction des élèves. La seule ressemblance à signaler ici concerne le fait que la grille est transmise aux élèves avant la production finale dans les deux classes. Les différences, quant à elles, sont nombreuses. Gaspard distribue un outil déjà construit et le présente aux élèves comme une grille de correction, d'évaluation chiffrée. Dans la pratique, elle sert essentiellement à justifier la distribution des points. Elle a également un effet d'anticipation de la production. Pour Quentin, la grille est déclarée successivement comme outil d'écriture, d'autoévaluation, de réécriture et de coévaluation. Cette grille se construit au fur et à mesure des modules de façon intuitive, non systématique et non déclarée. L'enseignant conserve des traces orales ou écrites des apprentissages réalisés à la fin de chaque activité, mais ne les relie pas à la grille d'évaluation. Ainsi, ni Gaspard ni Quentin ne construisent formellement, avec les élèves, pas à pas, les éléments qui font partie de la grille d'évaluation.

1.3. Évaluation des progrès des élèves dans la production finale

Révision ; écriture ou réécriture d'un nouveau texte. Pour la PF, après avoir présenté ce qu'il nomme la « fiche », Gaspard distribue les PI aux élèves et leur demande de les réécrire. Dans un premier temps, ils rédigent un brouillon en prenant en compte la grille de correction et la PI. Dans son journal de bord, Gaspard nous annonce que les

possibles sources de difficultés pour les élèves résident dans l'utilisation de la fiche d'évaluation (grille).

Avant la PF, Quentin présente la grille aux élèves et leur demande d'écrire une production intermédiaire sur une autre lettre source. Après une évaluation mutuelle par dyades, cette production est réécrite à l'aide de la grille d'évaluation construite et modélisée au cours de la séquence. Cette confrontation au regard de l'autre amène les élèves à retravailler les textes en plénière. À la suite des observations effectuées quant à l'utilisation de l'outil, Quentin ajoute un critère supplémentaire à la grille d'évaluation finale et change la pondération des critères (dynamique de transformation). Par ailleurs, il complexifie en quelque sorte le travail des élèves qui s'étaient approprié cette première grille. Il les amène à s'autoévaluer et à formuler des jugements conscients portant aussi bien sur leurs propres productions que sur leurs processus d'apprentissage (McMillan & Hearn, 2008). Pour la PF, les élèves doivent répondre à une nouvelle lettre source en utilisant leur grille. Une fois leur RCL rédigée, les élèves ont l'obligation de contrôler leur texte à l'aide de moyens de référence à disposition (grille d'évaluation entre autres). Quentin corrige ensuite les productions et met les points dans la première colonne dévolue à cet effet. Les élèves qui n'ont pas obtenu l'ensemble des points ont l'obligation de reprendre leur texte et de l'améliorer en prenant en compte la pondération de l'enseignant. Cette activité est accompagnée d'un temps de réflexion en plénière où *« on prend quelques exemples sur les bons et les moins bons, ce qui manque, ce qu'on peut améliorer pour donner des pistes aux élèves faibles »*. Quentin facilite l'activité de réécriture à l'aide d'une évaluation mutuelle et des interactions autour de la grille lorsqu'il pondère les critères et il demande à chaque élève de retravailler son texte (coévaluation). Ce faisant, il met en évidence les effets de l'interaction entre l'enfant et l'enseignant médiatisée par la grille d'évaluation. Il évalue ainsi « le niveau de performance assistée » (Vygotsky, 1978). L'élève démontre ce qu'il est capable de faire lorsqu'il bénéficie d'un soutien maximal de son environnement, soit ici le jugement de l'enseignant inscrit dans la grille.

Les progrès constatés dans les PF des élèves. Pour évaluer les progrès dans les PF, nous avons pris en considération les dimensions suivantes : prise en compte de la situation de communication ; forme de la lettre ; macro-planification (avec 3 parties du texte : introduction, arguments, conclusion) ; présence d'arguments (quantité d'arguments pertinents) ; textualisation avec, notamment, l'usage d'organiseurs logico-argumentatifs et les diverses prises en charge énonciatives. La moyenne des deux groupes d'élèves progresse sur les différentes dimensions analysées. Toutefois, dans chacune de ces dimensions, les progrès sont plus marqués pour la classe de Quentin. En ce qui concerne les arguments, les élèves de la classe de Gaspard progressent deux fois moins que ceux de Quentin (moyenne de 1,33 argument contre 2,66). Ils avaient par ailleurs des scores plus élevés lors de la PI. Pourtant, les résultats sont très disparates dans la classe de Gaspard : certains élèves progressent et d'autres ne proposent aucun argument.

2. UN REGARD SUR LES INTERACTIONS DIDACTIQUES EN COURS D'ENSEIGNEMENT ET LES RÉGULATIONS INTERACTIVES POUR COMPRENDRE LES PROGRÈS RÉALISÉS

Le tableau 1 résume les modules d'apprentissage des deux séquences d'enseignement effectives. Nous porterons un regard particulier sur le travail des arguments étant donné que la progression diffère entre les deux classes. Le nombre de modules réalisés et la longueur de la séquence sont différents. Pourtant, les deux enseignants ont choisi de travailler la notion d'argument à trois niveaux : définition de l'argument, étayage et hiérarchisation, lien entre arguments et conclusion.

Tableau 1. Les séquences d'enseignement : modules thématiques

Gaspard	Quentin
<ul style="list-style-type: none"> •M1: Introduction aux caractéristiques propres au genre "Lettre au Courrier des Lecteurs" et "Réponse au Courrier des Lecteurs": situation de communication et controverse. •M2: Rédaction de la production initiale. •M3: Identification, production et classement des arguments. •M4: La conclusion de la "Réponse au Courrier des Lecteurs". •M5: Hiérarchisation des arguments d'après leur importance. •M6: Révision de la production initiale et rédaction de la production finale. 	<ul style="list-style-type: none"> •M1: Présentation de la thématique de la séquence : le texte argumentatif. •M2: Production initiale d'un exemplaire du genre « Lettre au Courrier des Lecteurs ». •M3: Découverte du genre « Réponse au Courrier des Lecteurs ». •M4: Discrimination et production des arguments pour et contre et des autres énoncés. •M5: La conclusion de la "Réponse au Courrier des Lecteurs". •M6: Les marques de prise en charge énonciatives de l'argumentation. •M7: Entraînement oral et écrit à la production de textes argumentatifs. •M8: Hiérarchisation et cohésion des arguments. •M9: Production et révision d'une production intermédiaire. •M10: Rédaction de la production finale.

La mise en parallèle des deux séquences nous permet de décrire plus spécifiquement les interactions qui gravitent autour de l'argumentation. L'analyse a privilégié les interactions dans le cadre des modules liés à l'argumentation.

2.1. Gaspard : Un questionnement sur la notion d'argument dévolu à l'élève

La séquence d'enseignement se développe pendant huit cours organisés en six modules de travail. L'enseignant focalise plutôt l'attention des élèves sur l'usage des arguments sans en donner une définition. Elle sera discutée à partir du quatrième cours. Les élèves répondent aux sollicitations de définition en utilisant des mots de la vie quotidienne (une « *preuve* », une « *chose* », « *quand je dis 'pour ma part'* »). L'enseignant les valide partiellement. Il donne quelques reformulations ponctuelles sur le classement des arguments (arguments « pour » : positifs ; arguments « contre » : désavantages) sans langage instructionnel ni terminologie disciplinaire. Les différentes composantes de la notion d'argument émergent comme réponse aux questions de l'enseignant mais grâce aux reformulations successives des élèves. Le mot « argument » est reformulé comme « raison », comme « pourquoi » (« *justifie ta réponse, donne la raison pour laquelle c'est comme ça, ça c'est des arguments* »). Et encore comme un synonyme d'« idées » pour le texte à produire.

L'enseignant rappelle régulièrement l'importance de la quantité d'arguments (élément d'ailleurs repris dans la grille). Les régulations interactives concernant les contenus thématiques, peu fréquentes, consistent à reprendre la phrase de l'élève pour lui demander une précision ou une reformulation.

Les régulations sont proactives et visent surtout à encourager les élèves à produire des arguments, « *des idées* ». C'est justement le manque d'arguments/d'idées qui a été relevé par l'enseignant comme une difficulté majeure des élèves. Cela ne génère pas pour autant un étayage explicite de la part de l'enseignant. Les arguments sont à inventer, mais il n'y a pas d'exemples, de démarches modèles ou d'institutionnalisations qui aident à comprendre le « comment faire ».

2.2. Quentin : Construction exemplifiée avec les élèves de la notion d'argument

La séquence composée de 15 séances dévoile le travail réalisé par l'enseignant sur l'argumentation. Les interactions à ce sujet peuvent être regroupées en deux catégories : la définition de la notion d'argument et les processus de construction d'arguments.

S'agissant de la définition, dès le premier cours, Quentin détermine l'objet d'apprentissage. La notion d'argument est reformulée par l'enseignant qui s'appuie sur les dires des élèves et sur des exemples de leur quotidien. Il a recours à un code simple qui laisse vite place à un code plus élaboré. Quentin demande aux élèves de prendre position oralement sur une controverse et de distinguer les arguments des commentaires (soit « *améliorations, pensées personnelles ou constats* »). Il s'informe des prérequis des élèves et permet l'élaboration de la définition de l'objet d'évaluation (formuler des arguments). Les interactions amènent l'enseignant à reformuler les dires des élèves, à demander des justifications ou des compléments. Il leur demande également de générer des arguments par groupe de quatre. Cette activité aboutit à un classement : arguments pour, contre, conseils ou solutions. En prenant appui sur ces activités, il reformule ce qui a été travaillé en vue de définir l'objet de l'évaluation RCL.

Ens: *alors dans un texte argumentatif d'abord vous donnez votre avis / on va commencer toujours par reprendre la situation pour mettre dans le texte de quoi on parle / ensuite vous allez donner les arguments positifs / ou négatifs / vous devez choisir / et puis ensuite vous allez donner votre avis / si nécessaire vous pouvez donner quelques petits conseils / ça c'est un petit peu ce qu'on appelle le texte argumentatif ou bien / la réponse au courrier du lecteur/*

Le travail par groupe est très fréquent et donne lieu à des interactions individualisées ou en plénière autour de la définition de l'argument. Les régulations interactives avec demande de reformulation, de justification, de correction ou de complément d'information laissent percevoir la visée finale de ces interactions : la définition et l'exemplification de la notion d'argument.

Quentin amène régulièrement les élèves à réfléchir sur leurs actions et leur raisonnement. Certaines interactions donnent des pistes pour réguler la façon de formuler les arguments. Les régulations interactives effectuées par l'enseignant peuvent être intériorisées par l'élève et réinvesties de manière autonome. C'est le cas lorsque l'élève questionne l'enseignant sur la pertinence de la formulation d'un argument et que celui-ci lui fournit des solutions de rechange. L'élève montre qu'il a compris lorsqu'il met en pratique des reformulations différentes dans des productions ultérieures.

Au moment de choisir une conclusion correspondant au reste du texte, l'enseignant amène les élèves à justifier leurs choix en recherchant les arguments qui ont permis la sélection de la conclusion adéquate. Il travaille ainsi la macro-planification et la cohérence des propos. La correction avec les élèves permet de justifier les choix par des exemples. En outre, Quentin déploie à haute voix tout son raisonnement et permet aux élèves de s'approprier une démarche de réflexion. Il n'hésite pas à dire comment il fait, à utiliser un questionnement « serré ». Les régulations qu'il apporte soulèvent des demandes de justification, des reformulations, des validations et des exemplifications.

Nous pouvons relever deux éléments importants dans les interactions de Quentin avec sa classe. D'une part, il s'applique à définir le concept d'argument avec des exemples et un langage adapté à ses élèves. D'autre part, il amène ceux-ci à réfléchir sur leur

raisonnement et, surtout, il énonce sa manière d'examiner les propositions. Par cet étayage, il donne la possibilité aux élèves de s'approprier un raisonnement.

En comparant les deux enseignants⁴ nous constatons l'importance d'un langage mobilisant des termes techniques compris par les élèves pour la définition de la notion d'argument. Quentin utilise par ailleurs un nombre plus important de reformulations et d'exemples. Alors que l'argument, pour Gaspard, est présenté comme synonyme d'idée ou de simple justification de la position de l'émetteur, Quentin insiste sur les finalités (convaincre). Il distingue les différents types d'appui et preuves qui peuvent être orientés vers les positions des jeunes argumentateurs. De plus, Quentin amène des éléments complexes qui sont néanmoins adaptés aux élèves. Nous constatons également que Quentin sollicite plus d'exemples dans les échanges et stimule les élèves dans la génération d'arguments avec 10 controverses successives (annexe 1). En définitive, les régulations interactives sont beaucoup plus étayantes chez Quentin. En effet, par ses demandes d'explicitation et de justification, il exige des élèves une plus grande transparence de leur raisonnement. Ces présupposés théoriques ne sont pas nécessaires ici, car ils ne sont pas étayés, vérifiés.

3. DE L'IMPORTANCE DES MODALITÉS DE RÉGULATION

Les analyses de pratiques illustrent les fonctions charnières de l'évaluation dans toutes les étapes du processus d'enseignement-apprentissage d'un genre argumentatif. Elles montrent la plus-value des outils d'enseignement proposés et des interventions des enseignants par rapport aux arguments produits par les élèves, mais aussi les limites d'un emploi non réflexif de ces outils.

En ce qui concerne les outils d'évaluation repérés, les deux enseignants sollicitent les productions initiales de leurs élèves telles des routines « imposées » par les moyens, écartant du coup tout leur potentiel diagnostique. Les commentaires des enseignants relèvent les réussites globales des élèves et les appréciations générales sur les

⁴ Les deux enseignants ont un profil semblable (même type de formation, élèves de la même ville). Ce qui les différencie est leur style d'enseignement.

textes produits. L'évaluation demeure non critériée et ne sert pas d'appui pour les choix d'activités d'enseignement qui suivent. Par ailleurs, des échanges sur le sens que les élèves ont voulu donner à leur texte sont absents. Aucun des deux enseignants n'organise son enseignement en fonction des obstacles clairement identifiés qui mériteraient de définir des éléments pour un développement collectif ou différencié en classe.

En revanche, l'évaluation des productions en fin de séquence se réalise systématiquement avec des grilles critériées construites par les enseignants. Les critères sont introduits en fonction d'activités réalisées en classe, élémentarisent les composantes du genre textuel enseigné et sont mobilisées comme des aide-mémoire pour l'écriture. Pour les deux enseignants, les grilles d'évaluation jouent un rôle de liste de validation pour les élèves. Le premier enseignant, Gaspard, l'utilise en vue d'une régulation proactive et explique aux élèves les critères en vue de l'évaluation finale. Le second enseignant, Quentin, met à l'épreuve ces critères successivement par une procédure d'autoévaluation, une évaluation mutuelle puis une coévaluation. L'engagement des élèves dans la construction des grilles reste pourtant très limité. Ceci est probablement dû au jeune âge des élèves (9-10 ans) et au temps nécessaire à cette coconstruction qui pourrait être perçue comme se faisant au détriment des apprentissages.

La comparaison des textes rédigés par les élèves avant et après l'enseignement montre des progrès dans les deux classes observées, ce qui met en évidence un effet positif de la séquence d'enseignement sur les performances argumentatives des élèves. Cependant, nous constatons des différences de progression significativement plus marquées dans une classe (test de Kruskal-Wallis : χ^2 (ddl = 4) = 19.624, $p = 0.001$). Cette différence se manifeste surtout dans la qualité du développement argumentatif (plus d'arguments, davantage étayés et mieux orientés vers la conclusion). Ceci est à mettre en relation avec les interventions et les régulations observées lors de l'enseignement. La pratique de l'enseignant 2 donne à voir cinq différences qui sont en relation avec les meilleurs résultats observés dans les productions des élèves et méritent d'être prises en considération pour l'évaluation formative de l'écriture :

1. Une *fréquence plus importante d'échanges sur les composantes du genre et sur les difficultés des élèves en cours d'apprentissage*, qui témoigne de l'importance d'une focalisation sur les objets d'enseignement et sur les obstacles des élèves. Ces interactions permettent de saisir les dimensions à prendre en considération lors de l'écriture et contribuent à développer des stratégies pour dépasser les obstacles.

2. Un *accompagnement plus serré, un étayage plus important des apprentissages des élèves* par une mise en mots explicite de la part de l'enseignant des actions à entreprendre par les élèves lors du choix et de la rédaction des arguments. Les régulations proactives sont plus importantes. Ce travail d'explicitation et d'anticipation dans les interactions s'avère particulièrement efficace pour le développement de l'écriture.

3. Une *utilisation d'un langage plus spécifique pour permettre la définition et l'exemplification des notions*. Les élèves sont mis en réflexion autour des concepts opératoires et non de simples formulations d'arguments. Ainsi, plus l'enseignant se situe au niveau méta-langagier avec un vocabulaire précis et adéquat, plus les résultats ont tendance à être positifs (Bautier, Catteau, Joigneaux & Thouny, 2011).

4. Une *diversification systématique des formes de régulations interactives* (reformulations, justifications, validations) impliquant les élèves (Mottier Lopez, 2012).

5. Une *implication des élèves dans le travail d'évaluation*, en les sollicitant pour des autoévaluations, des évaluations mutuelles et des coévaluations (Allal, 1995). Les élèves participent à la réflexion lorsqu'ils utilisent la grille critériée et deviennent ainsi acteurs à part entière dans la mise en œuvre de l'outil construit par l'enseignant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLAL, L. (1995). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Ed.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 130-156). Berne : Peter Lang.

ALLAL, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.

ALLAL, L., BAIN, D. & PERRENOUD, P. (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

ALLAL, L. & WEGMULLER, E. (2004). Finalités et fonctions de l'évaluation. *Educateur* (numéro spécial 04). (pp. 4-7).

ALLAL, L. & MOTTIER LOPEZ, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.

BAUTIER, E., CATTEAU, C., JOIGNEAUX, C. & THOUNY, C. (2011). Des difficultés invisibles aux apprentissages non faits. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Éd.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. (pp. 173-198). Rennes : Presses Universitaires.

BROOKHART, S. M. (2010). *La rétroaction efficace: des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière Éducation.

CARDINET, J. (1984). Pour apprécier le travail des élèves. *IRDP/R*, 84.12., 2-4. Neuchâtel : Institut Romand de recherches et de Documentation Pédagogiques.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001) *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. COROME : De Boeck.

DOLZ, J., GAGNON, R. & VUILLET, Y. (2011) *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.

EARL, L. M. (2012). *Assessment as learning : Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.

MCMILLAN, J. H., & HEARN, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.

MOTTIER LOPEZ, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.

ROSAT, M.-C., DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1991). Et pourtant... ils révisent ! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. *Repères*, 4, 153-170.

SCALLON, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.

SCHNEUWLY, B. & BAIN, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Éd.). *Évaluation formative et didactique du français*. (pp. 219-238). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

VIAL, M. (2005). *Se former pour évaluer : se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.

WEGMULLER, E. (2007). Le guide de production comme outil de régulation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Éd.). *Régulation des*

Catherine TOBOLA COUCHEPIN, Veronica SANCHEZ ABCHI
et Joaquim DOLZ
apprentissages en situation scolaire et en formation. (pp. 91-112). Bruxelles : De
Boeck.

WOLFS, J.-L. (2008). Analyser des pratiques éducatives visant à faire
participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la
régulation de ses apprentissages. In J. Grégoire (Ed.). *Evaluer les
apprentissages : les apports de la psychologie cognitive.* (pp. 175-186). Bruxelles :
De Boeck.

Annexe 1

Lettres sources (LS) utilisées par les enseignants

	Classe de Gaspard	Classe de Quentin
Mise en situation	Temps de travail sur les caractéristiques du genre RCL	Travail sur 2 controverses orales
Productions Initiales	Deux LS différentes 1/2 classe 1/2 classe	Une LS pour tous les élèves
Travail des modules	1/2 classes travaillent sur les textes liés aux LS choisies 1/2 classes 1/2 classes	Travail avec toute la classe sur différentes controverses
Prod. intermédiaire	-	Prod. intermédiaire sur McDo
Productions Finales	Sur les deux mêmes LS (PI) 1/2 classe 1/2 classe	PF sur une autre controverse Toute la classe
	2 controverses différentes dans la classe pour les productions (1 seule par élèves) Total: 3 controverses de travail	Travail avec minimum 10 controverses différentes Toute la classe travaille avec les mêmes documents

Annexe 2 : grilles d'évaluation

1. Gaspard

La réponse au courrier des lecteurs

NOTE : _____

Fiche d'évaluation

Quoi	C'est fait !	pts	M
<input checked="" type="checkbox"/> J'écris 4 arguments	<input type="checkbox"/>	8	
<input checked="" type="checkbox"/> Du plus important au moins important	<input type="checkbox"/>	3	
<input checked="" type="checkbox"/> J'écris une conclusion	<input type="checkbox"/>	3	
<input checked="" type="checkbox"/> J'emploie des mots de liaison	<input type="checkbox"/>	3	
<input checked="" type="checkbox"/> Je fais des phrases courtes	<input type="checkbox"/>	3	
<input checked="" type="checkbox"/> Je contrôle mon orthographe	<input type="checkbox"/>	3	
<input checked="" type="checkbox"/> Je soigne mon travail	<input type="checkbox"/>	2	
<input checked="" type="checkbox"/> Appréciation du maître	<input type="checkbox"/>	5	
<input checked="" type="checkbox"/> TOTAL			

2. Quentin

TEXTE ARGUMENTATIF

Voici les éléments qui devront figurer dans le texte argumentatif.

1. **Présentation de la situation** (problématique)
2. **Présentation en paragraphes**
3. **Argumentation**
 - a. Arguments pour (introduits par une expression adéquate)
 - b. Arguments contre (introduits par une expression adéquate)
4. **Conclusion** (introduite par une expression qui relie au texte)
5. **Syntaxe** (Tu as composé de jolies phrases.)
6. **Orthographe** (Tu as vérifié l'orthographe des mots.)

EVALUATION

du texte de : _____

Présence, nom	10	10	10
La situation est clairement présentée	5		
La présentation, les arguments et la conclusion sont présentés sous forme de paragraphes	5		
Les arguments sont classés par ordre d'importance	5		
Les arguments sont introduits par une expression	5		
La conclusion est amenée par une expression	5		
On a utilisé je, me, moi, à mon avis, ...	5		
Les phrases sont correctes	20		
Total des points recueillis	60		
NOTE d'EXPRESSION ÉCRITE (total des points divisé par 10)	6		
Nombres de fautes d'orthographe (- 0.2 la faute)			
NOTE d'ORTHOGRAPHE			