

L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite ; l'exemple suisse romand

Roxane Gagnon, Anne Monnier et Joaquim Dolz



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2120>

DOI : 10.4000/pratiques.2120

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 5 juin 2014

Référence électronique

Roxane Gagnon, Anne Monnier et Joaquim Dolz, « L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite ; l'exemple suisse romand », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2120> ; DOI : 10.4000/pratiques.2120

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite ; l'exemple suisse romand

Roxane Gagnon, Anne Monnier et Joaquim Dolz

Introduction

- 1 L'évaluation tient une place de choix dans le travail quotidien de l'enseignant et constitue l'un des soucis majeurs de l'enseignant débutant. L'identification des capacités et des dysfonctionnements dans les textes et les interventions, les régulations, et les formes de certification des capacités des apprentis scripteurs posent problème. Comment évaluer la production écrite des élèves ? Quels sont les critères et les indicateurs à retenir ? Faut-il recourir à des grilles ou d'autres outils pour faciliter cette tâche ? Il s'agit donc de voir si, et comment, ces questions sont abordées dans les pratiques de formation des enseignants. Prenant appui sur un corpus de 28 séquences de formation, issues de données recueillies entre 2009 et 2010 dans l'ensemble des institutions suisses romandes, nous examinons le traitement de l'évaluation des productions écrites des élèves. Disposant de données recueillies dans l'ensemble des institutions de formation à l'enseignement primaire et secondaire, nous cherchons à dégager les caractéristiques communes et distinctes des pratiques de formation selon les ordres d'enseignement. Nos questions de recherche sont donc les suivantes : quelles sont les activités de formation des enseignants qui portent sur l'évaluation de la production écrite ? Comment se déploient-elles dans les séquences de formation ? Quelles dimensions de l'évaluation de la production écrite sont mobilisées en priorité, et en vue de quelles finalités ? Enfin, l'évaluation est-elle abordée de la même manière dans la formation des enseignants du primaire et dans celle des enseignants du secondaire ou y a-t-il des spécificités propres à chaque niveau ?
- 2 Nous ancrons d'abord notre réflexion dans des travaux récents en didactique du français autour de l'évaluation des écrits des élèves. Puis nous présentons le cadre d'investigation du projet de recherche FORENDIF dont cette contribution est issue. Dans la troisième

partie, une analyse des activités issues du corpus de pratiques recueillies nous permet de situer la place, les manifestations et les traitements de l'évaluation en didactique du français écrit pour l'ensemble des institutions de formation à l'enseignement primaire et secondaire en Suisse romande.

1. Trois perspectives pour aborder l'évaluation de production écrite

- 3 Pour comprendre le traitement de l'évaluation dans les pratiques de formation en français, trois thèmes forts de la didactique du français nous paraissent importants. Le premier concerne l'évaluation des productions écrites dans les pratiques d'enseignement. Le second touche aux objets sur lesquels porte l'évaluation, ce qui exige dans le contexte suisse romand la théorisation des différents genres textuels et leur traitement didactique tout au long de la scolarité obligatoire et au secondaire supérieur. Le troisième, central dans notre travail d'analyse des pratiques professionnelles, concerne l'intégration de l'évaluation dans le champ de la formation des enseignants.

1.1. L'évaluation des productions d'élèves : fonctions et outils

- 4 Comme le rappelle M.-F. Bishop (2005), les années 80 constituent un tournant dans les pratiques d'évaluation en français. D'un travail se limitant, dans une perspective sommative, à la notation d'une production considérée comme le produit d'une tâche ayant comme visée la comparaison entre les performances réalisées et les performances attendues, on passe progressivement à une évaluation formative qui vise davantage à mesurer les progrès accomplis par les élèves par rapport à leur niveau de performance préalable, et ce, en vue d'aider l'élève à progresser davantage. L'évaluation des productions, plus appréhendée dans une dimension de processus de production, tend alors à s'adapter à chaque élève, avec comme visée de donner à ce dernier des informations utiles pour remédier à ses difficultés. Enfin, à partir de la fin des années 90, avec le développement des séquences didactiques en français, centrées sur la production, se répand également le recours à une évaluation dite diagnostique dont le but est, pour l'enseignant, de voir quelles sont les compétences et les connaissances des élèves, afin d'orienter et d'adapter les contenus de savoirs prévus.
- 5 Corollairement à cette diversification des fonctions attribuées à l'évaluation – sommative, formative et diagnostique, on assiste au développement d'un certain nombre d'outils plus précis : critères de correction et grilles d'évaluation. Si la pertinence et l'utilité des grilles sont discutées par certains chercheurs (Daunay, 1994), il n'en demeure pas moins que bon nombre d'entre eux (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanco, 2010) s'accordent à dire qu'elles permettent de stabiliser les critères, les indicateurs précis à utiliser pour apprécier le degré d'adéquation à la tâche d'écriture proposée, ainsi que la pondération à accorder aux différents critères sélectionnés. Elles constituent ainsi une aide non seulement pour fixer le seuil de réussite, mais également pour communiquer le résultat à l'élève. Cette communication peut se faire oralement, par un dialogue formatif avec l'apprenant, par des annotations au fil du texte ou, encore, par un commentaire général sur le travail réalisé. Enfin, dans le prolongement de l'évaluation dite formative, les grilles peuvent être mises au service de l'autoévaluation par l'élève de ses productions successives.

1.2. Les genres textuels comme objets d'évaluation de la production écrite en Suisse romande

- 6 La question des genres textuels constitue un des objets centraux de la didactique du français, et fait l'objet de nombreuses recherches depuis les années 80, et ce dans différentes directions. Ces recherches s'inscrivent dans le paradigme socioculturel de l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart, 1996) et approfondissent notamment les opérations sous-jacentes à la production textuelle dans des situations « réelles » comme le contexte d'énonciation, la planification et la textualisation. Une série d'ouvrages, synthétisant la théorie des genres textuels et leur didactisation, ont été produits (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011 ; Schneuwly & Dolz, 2004).
- 7 Les recherches conduites dans cette perspective ont mené à l'élaboration et à l'expérimentation de moyens d'enseignement de textes oraux et écrits appelés *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Destinés aux enseignants de français du primaire et du secondaire I, moyens officiels en Suisse romande depuis 2001, ils proposent une didactisation de différents genres sociaux sous forme de séquences comprenant différents modules, ayant comme point de départ une production initiale et comme point d'arrivée une production finale. Ces moyens intègrent une modélisation didactique des genres textuels et proposent, en accord avec cette modélisation, des critères et des outils d'évaluation basés sur les caractéristiques spécifiques des textes.
- 8 Le secondaire II¹ privilégie au contraire les genres scolaires canoniques du français, comme la dissertation qui est passée à partir des années 80 d'un moyen d'évaluation, à un objet d'enseignement (Weiss, Monnier & Strasser, 2013).
- 9 On peut donc supposer que si les genres *scolarisés* font partie des pratiques de formation pour l'enseignement du français à l'école primaire et au secondaire obligatoire², les genres *scolaires*, en partie la dissertation, restent très présents dans les dispositifs de formation de didactique pour l'enseignement du français au secondaire II et dans une moindre mesure au secondaire obligatoire, en tant qu'étape charnière entre le primaire et le secondaire supérieur.

1.3. L'évaluation des productions écrites des élèves dans la formation

- 10 L'évaluation des productions d'élèves peut faire l'objet d'au moins trois approches (Daunay & Reuter, 2005) dans le cadre de la formation initiale. La première approche serait centrée sur les distinctions entre la nature, le rôle et la fonction de l'évaluation diagnostique, formative et sommative ou certificative montrant du même coup l'intérêt, mais aussi les limites de chacune des trois fonctions (Bernié, Jaubert & Rebière, 2005).
- 11 La seconde approche concerne les composantes de la discipline qu'il convient d'évaluer dans les productions écrites des élèves en fonction d'un plan d'études donné. En ce qui concerne les choix des dimensions du texte à évaluer, les travaux de recherche (Garcia-Debanc, 1989, 1994) montrent que les critères orthographiques sont systématiquement mis en avant par les enseignants, y compris dans l'évaluation de la cohésion du texte,

alors que les indicateurs et les seuils d'exigences sont souvent implicites et varient selon les évaluateurs. Ces dimensions méritent d'être interrogées en formation.

- 12 La troisième approche enfin concerne la question de l'outillage ; elle vise l'élaboration et l'utilisation par les enseignants en formation de critères d'évaluation et de grilles d'évaluation pour les productions écrites des élèves (Daunay, 1994). Le groupe français EVA (1991) s'est attaché à élaborer des grilles d'évaluation fixant des critères en fonction des textes et des niveaux d'intervention à l'école primaire. Au secondaire, des recherches ont mis en perspective les dimensions que les correcteurs ont choisi d'observer et les pratiques d'annotation qui sont souvent également intuitives (Masseron, 1981). En formation, il est possible d'examiner les gestes des enseignants pour établir les critères d'évaluation, pour corriger et annoter les épreuves, aussi bien comme éléments de la norme linguistique commune à tous les textes que comme un travail dirigé pour la révision et la réécriture du texte produit.
- 13 Il est donc légitime d'interroger la place de ces trois approches au sein des institutions de formation suisses romandes, et l'importance relative accordée à l'évaluation en fonction des niveaux d'enseignement.

2. Le projet de recherche FORENDIF³

- 14 La recherche FORENDIF consiste en une analyse descriptive et compréhensive des pratiques de formation en didactique du français à propos de l'enseignement de la production écrite en Suisse romande⁴. Un des défis relevés par cette enquête est de recueillir, pour une année universitaire (2009-2010), l'ensemble des pratiques de formation sur un objet précis, *l'enseignement et l'évaluation de la production écrite*, dans toutes les institutions de formation primaire et secondaire de Suisse romande⁵. Nous prétendons à une exhaustivité en diachronie : c'est-à-dire à l'ensemble de ce qui se fait en production écrite en Suisse romande durant une année académique, dans le cursus obligatoire.
- 15 L'analyse des pratiques effectives de formation contribue à faire saillir les aspects génériques et spécifiques des institutions, ainsi que les continuités et les ruptures entre les ordres d'enseignement. Nous examinons la formation à l'enseignement de la production écrite à partir des contenus de savoir objectivés.

2.1. Saisir les objets de la formation pour la production écrite

- 16 Deux grandes hypothèses guident notre recherche : 1) les modes de construction des objets de formation sont déterminés par le cadre institutionnel et par le caractère plus ou moins formalisé des contenus d'enseignement choisis (composantes et procédures de la production écrite en général par opposition aux caractéristiques de l'activité enseignante et problèmes d'écriture associés aux différents genres) ; 2) les dispositifs de formation du secondaire et du primaire convergent quant aux savoirs de référence utilisés, mais divergent quant au niveau de formalisation, aux choix des supports textuels, et aux formes de transposition des théories linguistiques et textuelles de référence. Nous appuyant sur ces hypothèses, nous poursuivons dès lors deux buts : saisir comment le formateur présente et décompose l'objet-production écrite pour que l'étudiant se l'approprié, et comparer les modalités de formation des instituts de formation du

primaire et du secondaire au niveau romand. Afin d'adapter notre focale aux objets que nous rencontrons, la recherche ne peut faire l'économie d'une première étape, dite de délimitation progressive de son objet. La mise en place d'une analyse préliminaire des documents institutionnels nous permet d'identifier quels sous-objets sont communs à chacune de ces formations, pour ensuite analyser les mécanismes de leur transposition interne.

2.2. La démarche méthodologique adoptée

- 17 Afin de mener notre analyse descriptive-compréhensive des pratiques de formation relatives à l'enseignement de la production écrite et à l'évaluation de celle-ci, nous portons notre regard sur les transcriptions de séances de formation. La captation audio et vidéo en vue de la transcription de séances s'accompagne du recueil de supports de cours. Notre corpus comprend 125 séances (86 en formation à l'enseignement primaire et 29 en formation à l'enseignement secondaire), ce qui équivaut en temps réel à 180 heures filmées en institution de formation et à 19 heures filmées sur le terrain scolaire lors des stages⁶.

2.2.1. L'identification des séquences de formation

- 18 Nous procédons à la condensation des corpus de transcriptions des séances de formation par le truchement d'un outil méthodologique, le *synopsis* (Schneuwly & Dolz, 2009). Pour déterminer quels blocs de séances récoltés constituent une séquence de formation, nous nous appuyons sur une série d'indices : l'articulation des contenus thématiques abordés par le formateur ou l'étudiant en formation ; la présence d'une introduction, d'une conclusion ; la présence de rappels explicites et de liens entre les différentes activités réalisées ; l'évaluation pour la validation des acquis⁷. Grâce à ces indices, nous dégagons 28 séquences de formation, 18 en formation à l'enseignement primaire, 10 pour le secondaire. La séquence ainsi circonscrite a une durée variable : parfois, elle se compose d'une seule séance ; à d'autres moments, il s'agit d'une unité de formation complète de plus de 20 séances.
- 19 Les séquences extraites portent sur des sujets larges (*des types de texte aux genres, expression écrite et genres textuels*) ou abordent des aspects plus pointus (les ateliers d'écriture, les plans de cheminement, les épreuves de certificat).
- 20 L'une des premières étapes de l'analyse des séquences de formation consiste à identifier les *activités de formation*. Le découpage et la délimitation des activités de formation s'effectuent à l'aide de critères précis : l'activité porte sur une dimension de l'objet de formation, elle est déclenchée par une consigne explicite ; elle instaure un environnement matériel (maintien d'un ou de plusieurs supports concrets) et une forme de travail en réponse au but fixé dans la consigne. Une fois les activités identifiées et décrites, nous procédons à leur regroupement, les plaçant dans des unités superordonnées, reconstituant les *macrostructures des séquences de formation*. Celles-ci présentent l'ordre et la hiérarchie dans laquelle s'organisent les activités de formation et permettent d'observer la dynamique des savoirs qui se déploie. À l'intérieur d'une macrostructure, les différents contenus de savoir peuvent impliquer une série d'activités ordonnées, que nous nommons *trames*. Dans la présente contribution, nous portons un intérêt particulier aux trames qui abordent des contenus d'évaluation.

- 21 Dans une deuxième étape, nous regroupons les 28 séquences en trois types : les *séquences à thème* abordent un aspect précis de l'enseignement de la production écrite et sont organisées autour de deux ou trois regroupements d'activités ; les *séquences classiques* comportent plusieurs regroupements d'activités et se déroulent sur des blocs de trois à six séances ; les *macroséquences* ont un empan temporel long, car il s'agit d'une unité de formation complète ou d'une articulation entre des conférences ou cours dits théoriques et des ateliers ou séminaires à orientation pratique. Ces macroséquences traitent de thématiques génériques, abordant l'ensemble de l'enseignement de la production écrite, et sont données par plus d'un formateur.

2.2.2. Les activités de formation portant sur l'évaluation

- 22 Les 28 séquences de formation identifiées comprennent un total de 623 activités relatives à des sujets variés. Parmi ces activités, 461 concernent la formation des enseignants du primaire et 162 celle des enseignants du secondaire. La distribution des activités dans les 18 séquences du primaire et les 10 séquences pour le secondaire est inégale, la marge de variation étant assez élevée : une séquence peut comprendre entre 4 et 70 activités. Les séquences de formation du primaire ont un nombre moyen d'activités plus important que celles du secondaire. La durée des activités varie substantiellement : les possibles allant de la présentation rapide, en fin de séance, d'une activité avortée à la mise en place d'une séquence complète sur le terrain scolaire.
- 23 Nous catégorisons chacune de ces activités en fonction des savoirs travaillés et du type de support choisi par le formateur. Les activités sont classées dans l'une des catégories de savoir identifiées grâce à une analyse a priori des contenus de savoir de la formation à l'enseignement de la production écrite⁸. Ce classement nous a permis de constater la forte présence d'activités ayant trait à l'évaluation. Nous avons ainsi identifié 116 activités sur 623 qui abordent soit la question du jugement à porter sur les productions écrites d'élèves, soit le geste professionnel à maîtriser par le futur enseignant, soit l'intégration de l'évaluation dans la pratique. Cet échantillon se détaille de la manière suivante : 37 activités traitent l'analyse de productions d'élèves, 43 activités concernent le geste d'évaluation et 36 activités relèvent du retour sur la mise en pratique. Ce qui signifie que l'évaluation occupe une place relativement importante dans les pratiques effectives de formation récoltées, soit 18,6 % de l'ensemble des activités. Notons aussi que l'évaluation occupe la même proportion des activités dans les deux ordres d'enseignement : 86 activités sur 461 dans la formation à l'enseignement primaire (18,5 %) et 30 activités sur 162 pour le secondaire (18,5 %). Au vu de leur importance dans les pratiques effectives, nous avons jugé pertinent de nous centrer sur celles-ci dans le présent article.

3. Questions de recherche sur la formation à l'évaluation

- 24 À partir des éléments théoriques présentés et des données sur la recherche en cours, nous posons les questions de recherche suivantes :
1. Dans les différents dispositifs de formation sur la production écrite filmés et retranscrits, quelle place occupe l'évaluation par rapport aux autres contenus de formation en didactique du français ? Survient-elle à un moment précis de la formation ?

2. Qu'enseigne-t-on quand on forme à l'évaluation de la production écrite ? Quels sont les contenus de savoir sur l'évaluation et les outils d'évaluation qui sont convoqués par les formateurs ? L'évaluation est-elle abordée en lien avec un genre textuel particulier (récit de vie, dissertation, etc.) ?
3. Quelles sont les principales différences observées entre la formation à l'enseignement primaire et celle du secondaire dans le traitement de l'évaluation ?

4. Place, manifestations et traitements de l'évaluation dans la formation

- 25 Pour répondre à ces questions de recherche, nous procédons en deux temps. D'abord, grâce à l'étude des macrostructures des séquences de formation, nous observons la place des activités sur l'évaluation pour cerner leur place et leur rôle dans la dynamique de la séquence. Puis, nous nous arrêtons aux activités en tant que telles. L'analyse à priori des contenus de la formation nous permet de dégager trois principaux regroupements d'activités. Il s'agit des activités portant sur l'analyse de textes d'élèves, des activités traitant du travail d'évaluation de l'enseignant et de celles qui concernent le retour sur la mise en pratique.

4.1. La place des activités sur l'évaluation dans les séquences de formation

- 26 La structure des séquences de formation, dégagée à partir des synopsis, permet de saisir la place des activités sur l'évaluation de la production écrite dans les séquences, leur ordre et leurs liens avec les autres activités de formation.
- 27 Les régularités de structure observées nous ont conduits à établir des trames prototypiques, à savoir des séries chronologiques d'activités abordant les savoirs de la formation dans un ordre récurrent. Nous en avons dégagé six, en fonction du thème de convergence des activités : une trame orientée vers les plans d'études ; une trame fondée sur les savoirs à enseigner ; une trame dont le noyau central est l'évaluation ; une trame d'alternance entre la préparation du temps de terrain et la mise en pratique ; une trame visant à présenter des dispositifs d'enseignement ; une trame axée sur l'écriture des formés. Les trames prototypiques les plus fréquentes dans les séquences de formation sont celles qui visent une déconstruction des savoirs à enseigner (par exemple, la grammaire textuelle est vue de manière large, puis on s'arrête aux mécanismes de cohésion et de connexion) et celles qui développent pas à pas des dispositifs d'enseignement.
- 28 Si l'on regarde plus en détail la manière dont ces trames s'organisent, on observe quatre dynamiques dans le déploiement des objets de la formation. Le premier mouvement démarre par l'énoncé de fondements théoriques sur les objets de la formation (les modèles psychologiques et didactiques de la production textuelle, l'histoire de l'enseignement de l'écriture, la caractérisation entre les concepts de genres textuels et de types de discours, la caractérisation des genres sociaux et scolaires, l'étude de la grammaire textuelle et du plurisystème orthographique) et de principes généraux sur les dispositifs. Puis, la focale est ensuite portée sur les dimensions particulières de ces objets ou de ces dispositifs. Le deuxième mouvement est orienté par les prescriptions

institutionnelles, lesquelles structurent et organisent la dynamique des objets enseignés (comme l'illustre l'annexe 1, présentant le synopsis d'une séquence de formation du secondaire). La troisième orientation porte sur l'analyse des productions écrites des apprenants. Les dynamiques sont multiples, puisque l'activité de formation sur les textes d'apprenants peut orienter l'enseignement ou, à l'inverse, valider les activités d'enseignement présentées. Le quatrième mouvement implique la participation active des formés, à l'aide de formes diverses d'intégration de la pratique enseignante.

- 29 Dans les séquences de formation présentant des activités sur les prescriptions institutionnelles ou des activités sur des savoirs disciplinaires, ces activités précèdent celles sur l'évaluation et se présentent comme des fondements permettant la reprise des objets abordés lors du travail sur l'évaluation. Par exemple, les activités de formation réalisées sur l'écriture émergente ou sur le plurisystème orthographique du français précèdent un travail sur l'évaluation. Ou, encore, le travail réalisé afin d'identifier les composantes d'un genre textuel est repris, mais cette fois à des fins d'évaluation de textes d'élèves.
- 30 L'analyse constitutive des trames qui portent sur l'évaluation montre la place prépondérante de l'observation de productions écrites d'élèves dans les pratiques de formation. L'ordre des activités dans les trames varie. Généralement, les activités d'analyse des textes des élèves décomposent les dimensions à analyser de manière à les articuler avec un travail sur les dispositifs d'enseignement. Les activités de formation qui suivent s'adaptent aux dimensions retenues pour l'analyse des textes d'élèves et aux capacités langagières évaluées : la perspective est alors manifestement celle d'une évaluation formative, laquelle sert de moteur à l'élaboration du dispositif d'enseignement. La figure 1 présente un exemple de ce type de trame :

Figure 1. Exemple de trame sur l'évaluation (formation au secondaire II).

Échanger sur les stratégies développées par les enseignants formés et par le formateur pour permettre aux élèves de travailler le plan du texte

Échanger sur les pratiques d'évaluation de la langue vécues par les formés dans les productions des élèves et de restitution de cette évaluation aux élèves

Mettre en évidence la maîtrise hétérogène de la langue chez les élèves à l'aide de diverses copies

Présenter des activités possibles pour travailler la langue avec les élèves

Présenter des activités possibles pour travailler plus particulièrement la syntaxe avec les élèves

Proposer les postures à adopter pour être un bon enseignant

- 31 Dans de moindres cas, les trames suivent le mouvement inverse : les activités de formation sur les dispositifs d'enseignement présentées s'articulent avec des activités de formation sur l'évaluation, cette fois en vue d'une validation des apprentissages. Les suites d'activités se terminent alors par une réflexion sur les gestes d'évaluation, les critères et les indicateurs.

- 32 Nous avons relevé un nombre plus important de trames d'activités axées sur l'évaluation au secondaire (60 % de l'ensemble des trames du secondaire, comparativement à 33 % au primaire), alors que la proportion d'activités sur l'évaluation est identique entre les deux niveaux d'enseignement ; ceci montre une articulation interne plus consistante entre les activités sur l'évaluation au secondaire portant surtout sur la certification, et des suites plus courtes d'activités au primaire, mais davantage articulées à la création de dispositifs d'enseignement. Les séquences de formation à l'enseignement primaire intègrent également plus de trames autour de l'alternance et des prescriptions (50 % des trames en opposition à 20 %). Ceci implique que les activités centrées sur l'analyse de textes d'élèves et sur les gestes d'évaluation servent à développer des activités à mettre en pratique avec les élèves sur le terrain.

4.2. Les activités de formation qui concernent l'évaluation

- 33 À l'aide de la grille d'analyse des contenus de la formation, nous avons pu regrouper l'ensemble des activités des séquences. Selon cette catégorisation, trois grands groupes d'activités mettent en exergue des objets de formation qui concernent l'évaluation. Nous les examinons tour à tour, en détaillant la finalité principale, les contenus de savoir en jeu et les objectifs subsidiaires.

4.2.1. L'analyse de textes d'élèves

- 34 La visée de ce groupe d'activités consiste à analyser des textes d'élèves, soit pour faire émerger ou expliciter des concepts de la discipline universitaire ou des notions de la matière scolaire, soit pour doter les étudiants d'indicateurs de manière à porter un diagnostic plus précis sur la production écrite de l'élève. Cet ensemble d'activités en comprend 37, ce qui correspond à 5 % des activités pour la formation à l'enseignement primaire et de 8 % des activités pour la formation à l'enseignement secondaire.
- 35 Comment se caractérisent les textes d'élèves supports à l'analyse ? Dans les 10 séquences du primaire, trois cas de figure peuvent être identifiés. Le formateur prend appui sur des exemplaires de genres sociaux de référence produits par des élèves : des récits de fiction, des recettes de cuisine, des contes étiologiques, des lettres à un ami ou aux parents, des faits divers, des articles encyclopédiques, des récits d'aventures. Dans un deuxième cas, ce sont des titres de dessin ou de spectacle, des segments de textes d'élèves qui font l'objet d'un examen approfondi. Parfois, ce sont des ensembles de productions de genres variés, produits par des élèves de tout âge, qui sont analysés. Au secondaire, l'analyse, comme pour le primaire, porte sur des exemplaires de productions d'élèves appartenant aux genres sociaux de référence : récit de vie, récit d'aventures, conte, poème, réponse au courrier des lecteurs et critique de cinéma. Dans quelques cas (4 activités sur 13 au total) centrés sur l'enseignement au secondaire supérieur, le formateur prend appui sur des exemplaires de genres d'activités scolaires : des dissertations d'examens de maturité⁹ et des commentaires de textes.
- 36 À quelle fin l'analyse de l'écrit de l'élève sert-elle ? Comme nous l'avons précisé ci-dessus, elle vise à expliciter des concepts théoriques, qui dotent les étudiants d'indicateurs pour cerner l'appropriation de l'écrit ou du texte écrit par l'élève. La comparaison de textes d'élèves permet de situer l'élève ou de repérer les sources des problèmes d'écriture.

- 37 Dans des séquences de formation à l'enseignement primaire, les étudiants se familiarisent avec la typologie d'Uta Frith et les concepts de *stade logographique*, *alphabétique* ou *orthographique*. Pour traiter les questions orthographiques, les textes d'élèves sont analysés selon le modèle du plurisystème développé par Nina Catach. On aborde les plans d'analyse globaux, distinguant ce qui relève de l'orthographe, de la langue ou du texte. Des activités demandent aux étudiants d'identifier et de caractériser des étapes du processus de production textuelle (les concepts de *situation de communication*, *planification*, *mise en texte*) ou de définir/classer les genres textuels. D'autres, réduisant la focale, se centrent sur l'observation de phénomènes de textualité : le *fonctionnement énonciatif*, les *reprises anaphoriques*, la *cohésion temporelle*. On y définit les concepts d'*instance de référence*, d'*anaphore*. On traite la *progression de l'information*, la *cohérence* et la *cohésion*.
- 38 Dans l'extrait (1), la formatrice utilise comme support la vidéo d'une leçon portant sur un texte produit en dictée à l'adulte. Dans la vidéo, l'enseignante filmée laisse le texte rédigé collectivement au tableau noir et demande aux élèves de le recopier. L'usage de ce film en formation permet de mettre en exergue les indices d'appropriation de l'écrit par les élèves des petits degrés :

Extrait (1) d'une séquence de formation illustrant le rôle de l'observation de l'écrit des élèves au début du primaire¹⁰.

F : qu'est-ce que les élèves attestent comme capacité : que savent-ils ↓ / est-ce que vous pouvez dire qu'ils savent les lettres (0:25:31.0)

Etu5 : non

F : alors qu'est-ce qui vous permet de dire non ↑

Etu5 : tout début(?)

Etu6 : bien ils font : il y en a qui .. ?(indistinct)

F : c'est-à-dire qu'est-ce que vous avez vu là

Etu6 : je crois que c'était un b qu'elle était habituée à faire à l'envers

F : oui (...) la caméra : là c'est un drôle de truc parce que le b était comme ça puis après elle a ajouté une espèce de ventre bizarre : ensuite on voyait pas très bien mais bon ↓ on voit que les lettres ne sont pas : standardisées : pas ? Reconnues (0:26:02.0)

Etu4 : oui ils recopient par un système ? de dessins :

F : ils recopient pour que ce soit la même chose visuellement

Etu 4 : ça ressemble

F : tout à fait mais on peut pas dire qu'ils savent reconnaître les lettres/ est-ce que il y a d'autres exemples qui vont dans ce sens

Etu 5 : euh au tout début elle :

F : oui

Etu 5 : quand elle écrit pour : elle lui demande ce que ça veut dire et puis elle sait pas du tout

F : hum

Etu 6 : ça montre aussi que oui comme elle disait c'est peut-être aussi elle recopie comme si c'était un dessin justement des symboles sans vraiment trop savoir l'utilité

(0:26:36.2)F : certainement qu'ils ne reconnaissent pas encore ces mots : vous avez donné un bon exemple : est-ce qu'il y en a d'autres ↑

Séquence primaire, 3^e canton, 02.03.2010, 1^{re} partie, minutes 00'25'20 à 00'26'45.

- 39 L'observation vidéo du texte et de sa copie par les élèves porte la focale sur le processus d'apprentissage en cours et sur le degré de maîtrise du code graphique. Il permet également à la formatrice de porter l'attention des étudiants sur le dispositif mis en place.
- 40 Dans les séquences de formation à l'enseignement secondaire, les activités d'analyse de textes d'élèves ont des visées plus hétérogènes. Les textes des élèves viennent servir divers argumentaires des formateurs : *les élèves peuvent écrire des textes de grande qualité si on leur en donne les moyens ; les élèves du secondaire II ont une maîtrise très hétérogène de la langue ; les enseignants doivent éviter de porter un jugement sur un texte d'élève sans considérer le contexte de production*. Ensuite, l'on retrouve des activités similaires à celles repérées dans les séquences de formation pour le primaire : expliciter les composantes du plurisystème orthographique de Catach. L'analyse de productions initiales et finales sert la caractérisation des genres textuels ou scolaires, l'explicitation de leurs composantes ainsi que la reconstitution du dispositif d'enseignement mené. Parfois, la comparaison entre productions initiales et finales vise à faire ressortir la modélisation des genres (la critique de cinéma, le fait divers) pour mener à l'élaboration de séquences d'enseignement pour travailler ces genres. Notons que ce sont principalement les concepts de l'argumentation qui sont mis en exergue : il est question de la *nuance*, des *opérations argumentatives*, d'*argument*, de *types d'argument*, de *connecteurs logico-argumentatifs*.

4.2.2. L'évaluation comme geste professionnel

- 41 L'analyse des 43 activités portant sur l'évaluation de productions d'élèves met en lumière des différences importantes entre le primaire et le secondaire I et II en regard de la formation à certains gestes professionnels.
- 42 Dans les institutions de formation pour l'enseignement primaire, sur 28 activités, les tâches proposées s'appuient dans 14 cas sur des textes d'élèves autour de différents genres sociaux scolarisés, dans la ligne des genres proposés dans le cadre des séquences didactiques pour l'enseignement de l'oral et de l'écrit (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Il s'agit en particulier du récit encyclopédique, du fait divers et du récit de vie. À côté d'un travail de correction proposé à chaque étudiant en vue de réfléchir à la question de la subjectivité de la notation, le texte sert de support à une pluralité d'activités visant le développement de gestes d'évaluation précis. Parmi celles-ci, on peut relever la mise en pratique de techniques de correction, comme la lecture à haute voix, l'élaboration et l'utilisation d'une grille d'évaluation, la justification de son évaluation auprès de l'élève. Le texte de l'élève est ensuite abordé davantage en tant que processus qu'en tant que produit, impliquant la prise en compte, dans le cas de productions d'élèves problématiques, du profil psychologique et psychosocial de l'élève, mais également plus largement la mise en place d'activités permettant aux élèves de reprendre leur texte. Enfin, plusieurs formateurs proposent, à partir de textes d'élèves, un travail sur les composantes à prendre en compte pour l'élaboration des critères qui relèvent soit du genre textuel, soit des composantes orthographiques. Parallèlement au travail à partir de supports textuels produits par les élèves, 14 activités, portant sur le primaire, ne s'articulent pas directement à un support textuel, parce qu'elles reposent sur l'analyse et l'élaboration de critères et de grilles d'évaluation portant, d'une part sur l'expression écrite, de l'autre sur l'orthographe.
- 43 Au secondaire, les 15 activités de formation recensées se situent dans la ligne de ce qui est proposé pour la formation du primaire. L'évaluation est abordée là aussi à partir de

productions d'élèves portant sur un genre social didactisé. On retrouve d'ailleurs là aussi le récit de vie, le fait divers et l'article encyclopédique. Cependant, ces textes servent avant tout de support à l'élaboration d'une grille d'évaluation, et à son utilisation soit dans une perspective d'évaluation diagnostique, soit d'évaluation sommative. En revanche, dans les quatre activités spécifiques au secondaire supérieur, l'évaluation de productions d'élèves débute chaque fois par une correction individuelle par les formés d'une copie d'élève. Le type de production choisi est cette fois-ci la dissertation ou le commentaire composé. Cette première activité est suivie de différentes activités qui portent toutes exclusivement sur l'évaluation sommative, voire certificative. À côté d'une réflexion autour de la pertinence des grilles d'évaluation et d'une « bonne utilisation » des grilles, une réflexion est également proposée sur le choix des critères de correction et des modalités possibles d'annotations des textes d'élèves.

- 44 L'exemple suivant met bien en évidence la centration sur les épreuves de maturité, à savoir la dissertation et le commentaire composé. L'évaluation de ces genres scolaires est travaillée au moment de la correction d'une production d'élève par l'étudiant à l'aide d'une grille et, par la suite, au moment de la mise en commun en grand groupe. La mise en commun mène d'ailleurs à une réflexion sur la pertinence de l'apport éventuel de nouvelles grilles :

Extrait (2) d'une séquence de formation illustrant la place de la correction du texte de l'élève au secondaire II.

F : donc les épreuves écrites ↓ / de maturité / je vous donnerai différents documents / pour vous aider et nous allons travailler sur quelques évaluations / quelques critères et je vous donnerai pour finir un travail d'élève / donc un commentaire composé que vous voudriez bien corriger et qu'on évaluera ensemble / pour voir comment ça marche ↓ et pour la prochaine fois / pour le 22 mars / je sais que vous avez beaucoup à faire et je suis vraiment désolée de vous charger / mais j'aimerais bien que vous corrigiez une dissertation cette fois-ci / et que vous appliquiez une des grilles de vous avez à votre disposition / que je vais encore vous donner soit alors proposez une autre grille d'évaluation et qu'on arrive à ouvrir la porte X de XX avec ce que vous aurez fait avec votre travail ↓ / j'aime pas beaucoup vous donner du travail à la maison / je sais que vous en avez suffisamment aussi avec votre stage mais là je crois qu'on n'aura pas le temps donc vraiment il faut que vous puissiez approfondir cette correction ↓ / ça prend quand même une trentaine de minutes ↓ je dirais / bien ↓

Séquence sec II, 2^e canton, 8.03.2010, 1^{re} partie, minutes 00'01'34 à 00'04'00.

- 45 Autrement dit, si le primaire travaille une palette de gestes très large, en lien en particulier avec l'évaluation formative, à l'aide d'un support qui peut être un texte d'élèves, ou une grille d'évaluation, au secondaire obligatoire, en particulier au secondaire supérieur, les gestes travaillés se font essentiellement à partir de copies d'examen et en lien avec l'évaluation certificative.

4.2.3. L'évaluation dans une démarche d'analyse réflexive

- 46 Parmi l'ensemble des séquences filmées, six séquences de formation contiennent des activités de formation dont l'objet principal consiste en un retour sur les pratiques des

formés sur le terrain (cinq au primaire et une au secondaire). Ces 36 activités (34 au primaire et deux au secondaire) servent le bilan de la mise en pratique et constituent des moments clés pour l'alternance. Ces bilans se présentent sous diverses formes : des présentations orales dans lesquelles les formés relatent et partagent avec le groupe de pairs et avec le formateur l'expérience réalisée sur le terrain, des discussions en sous-groupes autour de questions lancées par le formateur, des échanges en grand groupe entre le formateur et les formés à propos des contenus abordés durant les stages ou à propos des réussites et des difficultés vécues sur le temps de terrain. Aussi, la visée de ces activités n'est pas directement l'évaluation des textes d'élèves, mais l'intégration de l'évaluation dans ces moments de restitution ou de réflexion.

- 47 Sur les 36 activités analysées, cinq correspondent à un bilan général des contenus et des objectifs du stage ou d'entretiens menés avec les formateurs de terrain. Nous ne nous attardons pas sur ces activités, car la question de l'évaluation des élèves n'y est abordée que ponctuellement. Nous faisons le choix de nous centrer sur les 31 activités restantes, lesquelles traitent directement la question du jugement à porter sur le texte de l'élève en cours de stage. Les contenus traités dans ces activités concernent en premier lieu les premières phases de la rédaction : la gestion des productions initiales des élèves et l'importance d'approcher les brouillons des élèves comme des textes intermédiaires. Si le stage a eu lieu avec des petits degrés (1^{er} cycle du primaire), on procède à l'observation du processus d'écriture émergente et au découpage des mots en syllabes, on s'interroge sur les critères d'acceptabilité des phrases proposés dans les dictées à l'adulte restituées. Il y est aussi question de l'évaluation formative. Le formateur profite des travaux rapportés du terrain pour comparer les élèves de degrés différents, de manière à intégrer une réflexion sur la progression : on établit des critères à suivre pour analyser et distinguer les erreurs orthographiques. Ces activités pointent les indices d'appropriation des élèves lors des stages : on compare les productions de contes, d'articles encyclopédiques, de poèmes avant et après l'enseignement. La comparaison se fait de manière générale ou à l'aide d'observables précis : le traitement des temps du verbe, les reprises anaphoriques, les organisateurs textuels, les thèmes plus larges de la cohérence et de la cohésion.
- 48 Pour les quatre séquences de formation qui contiennent un nombre plus important d'activités de ce type, le retour sur l'évaluation cible des dimensions particulières des textes d'élèves en fonction du genre textuel choisi par l'étudiant. La réflexion sur la pratique se centre sur les indices d'appropriation de l'élève et sur l'évaluation formative.
- 49 En résumé, les activités de retour sur la pratique intègrent très souvent des aspects directement en lien à l'évaluation des textes produits par les élèves. Les contenus abordés sont tantôt précis, le classement des erreurs orthographiques ou le fonctionnement des reprises anaphoriques dans un conte, tantôt plus génériques, dégagés par des questions ouvertes du formateur sur la place de l'évaluation ou sur l'observation de la motivation des élèves dans la tâche.
- 50 Dans l'extrait ci-dessous, l'activité de formation consiste en une présentation orale d'un aspect problématisé dans la conduite d'un module pour travailler la production écrite lors du stage :

Extrait (3) d'une séquence de formation primaire illustrant le retour réflexif sur le module mené en stage autour du texte encyclopédique.

Etu : l'exercice d'écriture simplifiée sur le chat / qui nous montrait queH ils s'étaient approprié au moins / des objectifs donc on se posait la question / est ce que les élèves ont utilisé tout ce qui a été vu lors de l'exercice d'écriture simplifiée : et notre premier constat / c'est que : ils ont effectivement : utilisé des substituts : mais pas toujours à bon escient ; on pourra vous expliquer pourquoi / justement en reprenant quelques textes : / alors / donc là on voit que : cet élève dit que : le chat est un mammifère / son corps est recouvert de poils : sa tête est arrondie / donc là / elle utilise effectivement des anaphores partielles qui sont des déterminants possessifs donc là : on voit que c'est vraiment des indices qui nous permettent de dire que : elle s'est appropriée de ce concept d'anaphore/ par contre après : il y a un petit problème au niveau du sens / quand elle dit H ça l'arrange car celui-ci : excelle dans la chasse aux rats

Séquence primaire, 3^e canton, 31.05.2010, 1^{re} partie, minutes 00'54'00 à 00'55'00.

- 51 Ces activités de retour réflexif abordent systématiquement le versant formatif de l'évaluation. L'évaluation est mise en rapport avec le travail à réaliser ou réalisé par les élèves, pour penser des modules d'enseignement, avec les concepts abordés dans la formation (reprise anaphorique, pronominalisation, types de substituts, etc.). On aborde la progression interne à une séquence ou à un genre textuel, la progression entre les différents degrés de la scolarité.

Conclusion

- 52 L'évaluation tient une place importante dans la formation à l'enseignement de la production écrite. Nos analyses montrent que des activités d'évaluation sont intégrées dans un grand nombre des séquences de formation sur la production écrite. La moitié des séquences de formation observées comporte au moins une activité en lien avec l'évaluation. L'existence de 116 activités de formation centrées directement sur ce thème montre l'importance accordée à l'articulation de l'évaluation aux objets enseignés. Un premier principe d'action que nous pouvons dégager des pratiques effectives de la formation à l'enseignement de la production écrite est que, dès que l'on travaille sur les objets disciplinaires et sur l'élaboration d'outils pour développer l'écriture, l'évaluation est un incontournable.
- 53 Quelle est la place des activités sur l'évaluation dans les séquences ? Comment s'articulent-elles entre elles et avec les autres activités ? Nous avons constaté que les activités de formation s'organisent en séries, lesquelles se déploient de manières diverses dans les 28 séquences observées. On entre par les prescriptions institutionnelles et les savoirs sur la discipline scolaire pour ensuite interroger le thème de l'évaluation. Les activités destinées à mieux connaître les contraintes institutionnelles, les travaux didactiques, linguistiques et psychologiques en relation à la production écrite sont présentés comme une base au travail sur les différentes modalités d'intervention des enseignants. En revanche, le travail d'analyse des textes des élèves, utilisé comme amorce pour aborder les questions d'évaluation, peut se présenter avant ou après la réflexion sur les dispositifs et les démarches d'enseignement. L'outillage pour orienter les interventions des enseignants est très souvent en relation avec l'évaluation. Si ce travail est réalisé avant d'aborder les dispositifs d'enseignement, la perspective est celle de

l'évaluation diagnostique et formative, modulée en fonction des niveaux d'intervention possible. Dans le cas contraire, les activités portent sur les effets de l'enseignement mené sur les textes des élèves ou sur l'élaboration et l'utilisation par les enseignants des outils d'évaluation. Un deuxième principe d'action qui peut être dégagé des pratiques des formateurs est que l'évaluation agit comme noyau organisateur des séquences ; soit comme déclencheur d'un outillage didactique (remédiation, différenciation, élaboration de pistes), soit comme instrument pour effectuer le bilan de l'enseignement mené.

- 54 La recherche a mis également en évidence une dynamique particulière dans l'articulation des activités de formation : certaines trames d'activités axées sur l'établissement de critères d'évaluation n'incluent pas un travail sur les interventions à suivre dans l'enseignement. La préoccupation est alors celle de l'établissement de grilles, de critères et de barèmes communs pour la correction des textes en vue d'une évaluation sommative. Ce type de trame, étonnamment, n'intègre pas la révision et la réécriture du texte par l'élève. Un troisième principe d'action dégagé des pratiques est que les techniques d'évaluation sommatives et certificatives des productions écrites sont présentées comme des outils pour amener les élèves à revenir sur leurs écrits, sans qu'il y ait de lien avec un enseignement futur.
- 55 Les contenus de savoir abordés dans les activités de formation à l'évaluation de la production écrite concernent, d'une part, les dimensions des genres textuels mobilisés et, d'autre part, trois grandes dimensions transversales : la découverte du code, le plurisystème orthographique et les éléments de norme ou de style communs à tous les textes. À l'école primaire, les genres textuels dominants sont des genres sociaux comme le récit de vie, le conte étimologique, le fait divers, la lettre de demande ou l'article encyclopédique. Au secondaire, ces genres sont partiellement repris, mais avec des attentes plus précises quant au respect des normes et conventions linguistiques. Cependant, les genres scolaires comme la dissertation et le commentaire composé deviennent centraux au secondaire supérieur, entraînant un travail sur l'évaluation essentiellement à partir de la correction de textes d'élèves, et ce, dans une visée certificative. Par ailleurs, si le système orthographique est examiné dans les deux ordres de l'enseignement, nous constatons un travail plus fin au secondaire sur les éléments de norme et de style alors qu'au primaire, on aborde l'évaluation des premières étapes de l'écriture émergente avec des critères permettant de situer les hypothèses des élèves sur le code. Les genres textuels sont donc devenus un objet majeur de la formation des enseignants. On procède à l'évaluation de la production en entrant par les composantes spécifiques des genres. Une grande attention est portée aussi aux erreurs et aux dysfonctionnements concernant des éléments transversaux à tous les textes écrits, notamment les critères orthographiques. Aussi, la formation croise des éléments nouveaux, liés aux genres et au travail sur le plurisystème orthographique, avec des formes d'intervention classiques, la correction selon une norme stylistique et le bon usage. Le travail sur les outils d'évaluation de l'enseignant (élaboration de critères et de grilles notamment) et de gestes comme l'annotation des copies est également au centre des activités de formation. Aussi, au regard des contenus proprement dits, un quatrième principe d'action consiste dans le choix des genres textuels et de l'orthographe. Ce sont les principaux objets pour aborder l'enseignement de l'écrit dans la scolarité obligatoire.
- 56 Nous avons constaté un nombre important de régularités entre la formation du primaire et du secondaire : un nombre d'activités proportionnellement similaire, une centration sur les genres, une prise en compte des différentes fonctions de l'évaluation, une

réflexion autour de la subjectivité de la note, la nécessité d'établir des critères pour l'évaluation, notamment pour les erreurs orthographiques. Trois grandes différences dans les pratiques entre le primaire et le secondaire peuvent être mises en lumière. Les suites d'activités sont plus consistantes au secondaire qu'au primaire, car elles sont plus autonomes. Au primaire, les suites d'activités s'articulent généralement à la présentation de dispositifs d'enseignement. On privilégie pour le secondaire les genres scolaires comme la dissertation, plutôt que les genres sociaux de référence. On se centre sur la correction et l'annotation des copies, ce qui laisse aux élèves la conduite du travail de réécriture. Au primaire, la centration est davantage sur l'évaluation formative, le rapport avec les interventions didactiques et l'élaboration de dispositifs ainsi que sur le retour réflexif sur l'évaluation conduite sur le terrain. De ce point de vue, les données analysées montrent une articulation plus importante dans les séquences de formation pour le primaire. Ici, on peut y voir l'impact des contraintes institutionnelles, étant donné que la formation au primaire est plus longue et permet davantage la présentation et la réflexion autour des différents gestes d'évaluation. En prolongement à la présente analyse, il conviendrait d'ailleurs de mieux problématiser le concept de *geste d'évaluation* comme *geste professionnel* ; si l'évaluation constitue un geste comprenant un certain nombre de sous-gestes (correction, révision, réécriture, etc.), il serait intéressant d'observer dans les interactions formatives comment ces sous-gestes s'articulent entre eux et avec d'autres gestes plus fondamentaux, tels la régulation ou l'institutionnalisation.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER, J. (1996) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France.
- BERNIÉ, J.-P., JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2005) : « Bases et perspectives d'une évaluation formative des pratiques langagières au service de la construction des connaissances dans les disciplines scolaires », *Repères*, 31, p. 189-211.
- BISHOP, M.-F. (2005) : « Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique », *Repères*, 31, p. 9-29.
- BRONCKART, J.-P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. & PASQUIER, A. (1985) : *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- CRIBLEZ, L., HOFSTETTER, R. & PÉRISSET-BAGNOUD, D. (2000) : « En guise d'introduction : la formation des enseignants primaires en mutation », in : L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset-Bagnoud (éds), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*, Berne, P. Lang, p. 29-54.
- DAUNAY, B. (1994) : « L'évaluation des dissertations. Digressions sur une pratique », *Recherches*, 21, p. 55-71.
- DAUNAY, B. & REUTER, Y. (2005) : « L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique », *Repères*, 31, p. 3-9.

DOLZ, J., GAGNON, R. & VUILLET, Y. (2011) : *Production écrite et difficultés d'apprentissage*, 3^e éd. revue et améliorée, carnet de la section des sciences de l'Éducation, université de Genève.

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

EVA (groupe) (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.

GAGNON, R. & SURIAN, M. (2011) : « Quels savoirs pour l'enseignement du français dans les plans de formation suisses romands ? », *Repères*, 44, p. 93-115.

GARCIA-DEBANC, C. (1989) : « Quand dire ce n'est pas faire. Essai d'analyse des écarts entre discours et pratiques des maîtres du point de vue des critères d'évaluation des écrits », *Repères*, 79, p. 63-75.

– (1994) : « Regards croisés sur une copie d'élèves », *Pratiques*, 79, p. 63-75.

MASSERON, C. (1981) : « La correction de rédaction », *Pratiques*, 29, p. 47-68.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2009) : *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. & GARCIA-DEBANC, C. (2010) : *Didactique du français. Langue première*, Bruxelles, De Boeck.

WEISS, L., MONNIER, A. & STRASSER, B. (2013) : « Le travail enseignant vis-à-vis d'un savoir nouveau. Le cas de l'argumentation en français et en physique », *Raisons éducatives*, 17, p. 181-199.

NOTES

1. L'équivalent du lycée en France.
2. Ce qui correspond au collègue en France.
3. Sous-groupe du GRAFE (Groupe de recherche romand pour l'analyse du français enseigné), l'équipe FORENDIF s'intéresse à la formation des enseignants en didactique du français.
4. Le projet s'intitule « Objets et processus de la formation en didactique du français. Analyse de l'activité des formateurs d'enseignants du primaire et du secondaire en production écrite » (Fonds national de recherche suisse, numéro 100014_126682). Il est sous la direction du professeur Joaquim Dolz.
5. Il s'agit des sept institutions suivantes : la Haute École pédagogique de BEJUNE (regroupant les cantons de Berne, de Neuchâtel et du Jura), la Haute École pédagogique de Fribourg, l'université de Fribourg pour l'enseignement secondaire, l'université de Genève, La licence mention Enseignement pour la formation à l'enseignement primaire ainsi que l'Institut universitaire de formation des enseignants pour le secondaire, la Haute École pédagogique de Lausanne dans le canton de Vaud et la Haute École pédagogique du Valais.
6. La recherche prévoit que nous suivions un étudiant tout au long de l'unité de formation obligatoire, aussi si l'unité comprend un temps de stage, nous nous rendons sur un seul terrain scolaire.
7. L'annexe 1 du présent texte montre un exemple de synopsis de séquence et aide le lecteur à mieux se représenter la manière de condenser le corpus de transcriptions en activité, puis en séquence.
8. Cette catégorisation a été faite à partir de l'examen des descriptifs des unités de formation et à l'aide d'une recension de divers écrits scientifiques présentant des essais de taxonomie des savoirs de la formation. Dans un mouvement déductivo-inductif, nous avons testé notre catégorisation des contenus aux données empiriques récoltées sur le terrain. La grille d'analyse

ainsi obtenue rend compte du réel et est en accord avec notre cadre théorique pour analyser l'activité du formateur. Elle se compose de cinq grandes catégories d'analyse : 1) l'institution : les finalités, les instructions et moyens officiels ; 2) la discipline (les savoirs disciplinaires à enseigner) ; 3) les apprenants et la classe (processus d'écriture, analyse de textes d'élèves, pratique de scripteur du formé, difficultés de lecture) ; 4) l'enseignant (gestes professionnels, dispositifs) ; 5) les stages pratiques et la pratique réflexive.

9. En Suisse, la maturité gymnasiale est un certificat de fin d'études qui s'obtient dans une école de maturité (appelée gymnase, collège ou lycée selon les cantons). Elle permet d'accéder à la formation supérieure.

10. La lettre F renvoie au formateur, les étudiants sont désignés par le sigle *Etu*. Les conventions de transcription sont les suivantes : / // /// : pauses de durée variable ; no:::n : allongements vocaliques ; demanH : unité inachevée ; xxx : segments inaudibles ; soulignements : chevauchements ;  : intonations montante et descendante ; (entre parenthèses) : commentaires du transcripteur.

RÉSUMÉS

L'article s'inscrit dans un vaste projet de recherche, centré sur l'analyse des pratiques de formation effectives à l'enseignement de l'écrit et de la production écrite en français dans les institutions de formation suisses-romandes. Nos premières investigations ont révélé la place prépondérante qu'y occupe l'évaluation. La présente contribution propose une analyse macro de ce geste professionnel dans les pratiques recensées. Nous ancrons d'abord notre réflexion dans des travaux récents en didactique du français autour de l'évaluation des écrits des élèves. Puis, nous présentons le cadre d'investigation du projet de recherche global. Dans la troisième partie, une analyse des activités issues du corpus de pratiques recueillies nous permet de situer la place, les manifestations et les traitements de l'évaluation en didactique du français écrit pour l'ensemble des institutions de formation à l'enseignement primaire et secondaire en Suisse romande.

Part of a broader project, this contribution analyses the treatment of evaluation as a knowledge in French teacher education. Studying teacher's training practices regarding written production in all the Swiss francophone school for teacher education, we observed that evaluation plays a significant role. After exposing our theoretical framework, we analyse the place of this professional gesture in all the activities observed and identify his principal manifestations. We also analyse the treatment of contents of knowledge toward evaluation.

INDEX

Keywords : Primary and secondary teacher education, teaching of written production, training activity, evaluation, text analysis, professional gesture

Mots-clés : formation des enseignants primaires et secondaires, enseignement de la production écrite, activité de formation, évaluation, analyse de texte, geste professionnel

AUTEURS

ROXANE GAGNON

GRAFE-FORENDIF, université de Genève

ANNE MONNIER

GRAFE-FORENDIF, université de Genève

JOAQUIM DOLZ

GRAFE-FORENDIF, université de Genève