

*recherche en éducation*, 20(2), 4–23. <https://doi.org/10.7202/1053586ar>

Maynard, C. et Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 134–160. <https://doi.org/10.7202/1042853ar>

Van Reybroeck, M., Penneman, J., Vidick, C. et Galand, B.-T. (2017). Progressive treatment and self-assessment: effects on students' automatised spelling and self-efficacy beliefs. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30(9), 1965–1985. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9761-1>

## CONCEVOIR ET EXPÉRIMENTER DES OUTILS POUR OBSERVER LES SCRIPTEURS DE LA MATERNELLE AU SECONDAIRE

Marine André, ULiège, Equale, Liège, Élodie Pénillon, UCLouvain et Haute école Vinci, Louvain-la-Neuve, Patricia Schillings, ULiège, Equale, Liège, Séverine De Croix, UCLouvain, Iacchos-Cripedis, Louvain-la-Neuve

Depuis 2017, le système éducatif de la Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles) est en pleine mutation. Nommée *Pacte pour un Enseignement d'excellence*, la réforme de l'enseignement obligatoire cherche à renforcer la qualité de l'enseignement et soutenir la réussite de tous les élèves (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017). L'une des priorités de cette réforme est de promouvoir des pratiques d'observation et d'évaluation diagnostique permettant de planifier, de réguler et de différencier

l'enseignement.

Dans ce cadre, une équipe de recherche nommée « Consortium Français-Langues anciennes<sup>1</sup> » a développé un outil d'évaluation diagnostique des compétences de production d'écrits destiné aux enseignants. Il poursuit plusieurs objectifs :

- (1) outiller l'enseignant pour l'observation de l'élève en train d'écrire et/ou de ses productions écrites, afin d'identifier les compétences qu'il maîtrise déjà et celles qu'il pourrait développer,
- (2) et orienter, sur cette base, l'intervention pédagogique (modalités de différenciation, pistes d'étayage, etc.) en fonction de besoins finement identifiés dans la classe.

La recherche décrite dans cette contribution s'intéresse à la prise en main de cet outil par les enseignants. L'objectif était d'en évaluer l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité. Ce texte présente la démarche de construction collaborative qui a été mise en œuvre pour son élaboration.

### 1. Observer les écrits mais aussi les scripteurs

L'évaluation de l'écriture est une démarche complexe pour l'enseignant qui, la plupart du temps, doit se contenter d'une production finale, sans avoir accès aux étapes antérieures qui y ont conduit. En conséquence, les critères permettant de statuer sur les compétences en production d'écrits des élèves se concentrent souvent sur la seule maîtrise du code (orthographe, grammaire). Cette focalisation sur les conventions linguistiques tend à occulter les autres dimensions de l'écriture, que sont la dimension textuelle et la dimension graphomotrice (Alamargot & Morin, 2019).

Or, pour progresser, les élèves ont besoin d'évaluer si leur production traduit leurs idées avec précision et de manière

<sup>1</sup> Depuis 2016, le Consortium Français et Langues anciennes a une double mission : d'une part, recenser des dispositifs et des outils d'enseignement-apprentissage issus de la recherche (Dachet et Baye, 2021) et, d'autre part, tester certains dispositifs innovants ayant généré des effets positifs sur les performances des élèves dans d'autres contextes. Outre les coautrices, les chercheuses suivantes ont travaillé sur le projet évoqué dans la présente contribution : Anouk Dumont, Eve Gladu, Amélie Hanus, Dominique Ledur, Jessica Penneman, Marielle Wyls.

appropriée (Graham et al., 2012). Une façon de les aider à y parvenir est de formuler des feedbacks formatifs sur ces écrits, en prenant en compte différentes dimensions du texte, et pas seulement les éléments liés à la norme linguistique. Cela implique que les enseignants évaluent les écrits de leurs élèves non pas en termes d'écart par rapport à une norme, mais plutôt comme les traces d'une activité révélant des connaissances et des procédures cognitivo-linguistiques évolutives (Jaffré, 2000 ; David, 2006). En observant l'élève en train d'écrire, l'enseignant peut percevoir certains signes visibles de l'utilisation ou non de stratégies efficaces (regard vers des référents, signes verbaux ou non verbaux de doutes ou de réflexion...). Cette observation est utile, dans la mesure où elle permet d'identifier certaines stratégies qui pourraient être enseignées explicitement à un ou plusieurs élèves dans un domaine de l'écriture, lorsque l'analyse de son écrit révèle des besoins dans ce domaine (Graham et al., 2012 ; CNETCO, 2018). Grâce à cette évaluation diagnostique ou formative, l'enseignant peut alors orienter son intervention et ajuster ses pratiques (Marcoux et al., 2014) dans une optique de différenciation.

## 2. Concevoir un outil et le mettre à l'épreuve du terrain dans le but de l'améliorer

L'outil développé par le Consortium Français-Langues anciennes repose sur les deux volets énoncés ci-avant : le premier est consacré à l'observation de l'élève en train d'écrire et s'intéresse au processus d'écriture en lui-même (planification, mise en mots, mise en texte, révision, correction) ; et le deuxième se concentre sur la production finale, à travers ses différentes dimensions. Il se compose de trois grilles permettant de réaliser une évaluation diagnostique des compétences des élèves. Ainsi, chaque grille prend en considération des indicateurs adaptés à des textes produits de la troisième maternelle à la deuxième primaire (5 à 7 ans) pour la première grille, de la troisième à la sixième primaire (8 à 11 ans) pour la deuxième et de la première à la troisième secondaire (12 à 15 ans) pour la troisième. Cette grille se conçoit aussi comme un outil de différenciation spécifique et précis

pour le travail de la compétence scripturale, chaque critère s'envisageant séparément des autres et pouvant faire l'objet d'un entraînement spécifique en fonction des besoins diagnostiqués chez l'élève. L'utilisation successive de ces trois grilles, tout au long du tronc commun, permet dès lors d'organiser et d'observer une progressivité dans le développement des compétences scripturales. L'outil favorise une évaluation formative, non cumulative et continue des acquis et des besoins des élèves en matière d'expression écrite. Ainsi, les informations collectées permettent de formuler un feedback précis à l'élève, mais aussi de souligner les dimensions de l'écriture qu'il maîtrise bien et de guider son processus d'écriture.

Pour faciliter le travail de l'enseignant, ces trois grilles s'accompagnent d'un guide d'utilisation et d'une grille Excel récapitulative qui permet de collecter les résultats de tous les élèves fournissant ainsi un état des lieux global des dimensions de l'écriture maîtrisées et à développer à l'échelle de la classe.

The figure displays two versions of a digital observation grid for student writing. The left version is the initial grid, and the right version shows it after some data has been entered. Both grids are titled 'Consortium Française et Latine' and 'Grille d'observation des écrits et des écrits produits par ces derniers'. The grid contains 21 criteria, each with a 'oui' (yes) or 'non' (no) checkbox and a progress bar. The criteria are as follows:

- 1. L'élève planifie son texte (planification, mise en mots, mise en texte)
- 2. L'élève fait des phrases et les écrit en cours d'écriture
- 3. L'élève écrit ce qu'il a dit en cours d'écriture
- 4. L'élève organise son texte (planification, mise en mots, mise en texte)
- 5. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 6. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 7. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 8. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 9. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 10. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 11. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 12. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 13. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 14. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 15. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 16. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 17. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 18. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 19. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 20. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)
- 21. L'élève utilise des connecteurs (parce que, mais, cependant, etc.)

Figure 1. Grille d'observation des élèves en train d'écrire (volet1) et des écrits produits par ces derniers (volet 2)

Afin de mettre les outils élaborés par les membres de l'équipe de recherche à l'épreuve du terrain, nous avons recruté des enseignants volontaires aux profils variés (ISE des écoles, expérience, niveaux, types et réseaux d'enseignement). Neuf enseignants du primaire et cinq enseignants du secondaire ont accepté d'utiliser la grille d'observation à partir d'activités d'écriture choisies par eux dans leur classe. Les enseignants ont alors analysé

une vingtaine de productions d'élèves au minimum (soit 6 ou 7 élèves évalués à trois reprises, soit l'ensemble des élèves de la classe une seule fois). Enfin, il leur a été demandé d'encoder, critère par critère, les résultats de leurs analyses dans le tableau Excel récapitulatif.

Après cette phase de mise en œuvre, ils ont ensuite participé à un entretien semi-directif leur permettant de donner leur avis sur la grille utilisée en revenant sur trois points : l'utilité (sa pertinence dans l'atteinte des objectifs poursuivis), l'utilisabilité (son adéquation aux usages et sa facilité d'appréhension) et l'acceptabilité (son degré d'adéquation avec les croyances et pratiques des enseignants) perçues de cet outil (Renaud, 2020).



Figure 2. Design méthodologique de l'étude

L'ensemble des entretiens a ensuite été retranscrit et une synthèse des réponses a été effectuée par les chercheurs pour faire ressortir les freins et les leviers à l'utilisation de cette grille en classe. Cette analyse visait le regroupement thématique des propos des enseignants (Paillé et Mucchielli, 2016), pour mieux comprendre la manière dont ceux-ci se sont saisis des outils mis à leur disposition. La répétition d'un commentaire ou sa pertinence à plus large échelle nous a permis d'identifier les aménagements indispensables à apporter à la grille d'analyse des productions écrites, au guide d'utilisation, mais aussi à la grille Excel récapitulative.

Les retours récoltés auprès des enseignants du primaire et du secondaire sont globalement positifs. Les praticiens de terrain apprécient la dimension diagnostique, qui leur permet de cibler les besoins et de proposer des activités de différenciation pertinentes, correspondant au plus près aux besoins des élèves.

Trois éléments sont particulièrement pointés pour leur originalité par les enseignants : l'observation de l'élève en train d'écrire ; la proposition d'indicateurs d'analyse valables pour tous les genres de texte ; le système de

baromètre plutôt que de points pour l'appréciation de chaque indicateur. Les réserves émises portent sur l'utilisabilité de la grille (notamment au niveau du temps et de la mise en œuvre), même si celle-ci est favorisée par des indicateurs peu nombreux, bien formulés et par la présence du guide d'utilisation simple et complet. Son caractère adaptable à différents contextes de classe et à des productions variées est également souligné et favorise son acceptation par la plupart des enseignants interrogés. Les difficultés soulignées par certains enseignants concernent la mise en place de l'outil avec l'ensemble d'une classe, l'observation des élèves en train d'écrire sans les interroger sur ce qu'ils font – une posture de retrait à laquelle certaines enseignant-es semblent peu habitués – et le calcul du pourcentage de formes correctes de la production.

Les outils développés sont disponibles ici : <https://www.e-classe.be/f1bf1f7a-e880-4d3d-b566-ee83bd4fa92c>

## Références bibliographiques

- Alamargot, D. et Morin, M.-F. (2019). Approche cognitive de la production écrite : principaux résultats et rapport pour l'apprentissage et l'enseignement à l'école. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 163, 713-721.
- Cellule Support. (2020). *La différenciation pédagogique : une clé pour favoriser la réussite et accroître la motivation et l'engagement de tous les élèves*. Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2018). *Conférence de consensus. Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? Synthèse des recommandations*. URL : <http://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger>
- David, J. (2006). *Genèse de l'écriture. Contribution à la linguistique de l'écrit et à son acquisition*. Thèse de doctorat non publiée. Université Sorbonne Descartes.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence : Avis*

n° 3 du Groupe central. URL : <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>

- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D. et Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012- 4058). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Jaffré, J.-P. (2000). Écritures et sémiographie. *Linx*, 43, 15-28.
- Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N. et Ndinga, L. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. Dans Ch. Dierendonck, E. Loarer, et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 117-125). De Boeck. DOI : 10.3917/dbu.dinck.2014.01.0117
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage : cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques. *Éducation et Didactique*, 14, 65-84.

## **CORPUS ÉMA, ÉCRITS SCOLAIRES, UNE RESSOURCE À DISPOSITION SUR ORTOLANG**

Marie-Laure Elalouf, ÉMA, Cergy-Paris Université

Les textes réunis sur ORTOLANG sous le titre *Corpus ÉMA, écrits scolaires* constituent un ensemble régulièrement augmenté pour constituer un grand corpus destiné à la connaissance de la langue écrite des élèves de l'enseignement primaire et secondaire. Il se compose actuellement de 22 dossiers, du CP à la classe de première, recueillis selon une démarche écologique par des chercheurs et des enseignants en formation.

Les principes de constitution de ce corpus s'inscrivent dans le prolongement de ceux posés dans *Écrire entre 10 et 14 ans* (Elalouf et al., 2005), précisés ultérieurement (Elalouf et Boré, 2007 ; Boré et Elalouf, 2017). Il s'agit d'un corpus didactique en ce sens que chaque texte d'élève est présenté dans un ensemble au sein duquel son analyse fait sens : l'ensemble des productions de la classe, avec le cas échéant les différents états du brouillon à l'écrit définitif et les annotations de l'enseignant, ainsi que les consignes, les textes lus dans le cadre de la séquence d'enseignement, et dans certains cas des suivis à l'échelle de l'année scolaire. Ces mises en perspective s'avèrent nécessaires pour appréhender les caractéristiques des genres scolaires, à la fois dérivés de genres communs et multi-auteurs, car le processus d'élaboration textuelle se nourrit de façon dialogique d'une consigne exogène, et du *déjà-là* (Plane et Rondelli, 2017), des commentaires métatextuels de l'enseignant, des interactions verbales et du retour de l'élève sur son propre texte ou celui de ses pairs.

En cela, *Corpus ÉMA, écrits scolaires* est complémentaire d'autres corpus à orientation plus linguistique qui présentent les textes isolément comme *E-Calm*. Par ailleurs, comme les recueils sont issus de recherches collaboratives, ils présentent une plus grande variété de dispositifs d'écriture (collaborative ou non), travaillant différentes fonctions de l'écriture (notamment la fonction cognitive dans les écrits intermédiaires) ainsi que des annotations moins centrées sur le code que sur la réception du texte d'élève (Besnard et Elalouf, 2018 ; Gerlaud et Elalouf, 2023).

### **Chaque sous-corpus se retrouve par le nom du chercheur qui l'a recueilli :**

- CP- CE1 : 2 récits prolongeant la lecture d'un album (Roubaud)
- CE2-CM1 : 3 textes argumentatifs et une lettre d'invitation (Roubaud) (suivi sur une année)
- CM2 : robinsonnades écrites selon 3 protocoles dans 4 classes (Similowski)
- Formation continue cycle 3 : appropriation des textes supports des robinsonnades. (Similowski)