



MEMOIRE

**Présenté pour l'obtention du grade de
MASTER**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »
Mention Recherche**

Sur le thème :

*Analyse des coconstructions de contenus dans une séquence d'évaluation par les pairs en
lecture oralisée, au cycle 2*

Mémoire présenté par :

ACHIR-DORMOY Fadila

Nom du directeur :

Mathilde MUSARD

Grade : Maître de conférences à l'UPFR SPORTS

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

En premier lieu je tiens à remercier ma directrice de recherche Mathilde Musard qui a su me guider avec une grande écoute dans ce travail. Sa bienveillance et sa disponibilité m'ont permis de m'engager avec confiance sur un terrain d'étude dense et d'une grande richesse. Je remercie aussi les écoles qui ont permis nos réflexions et nos enregistrements, en particulier l'équipe de l'école Brossolette, celle des Montboucons ainsi que les élèves. Pour son invitation à intervenir lors d'une formation de formateurs, je remercie Sophie Genelot de l'IREDU et de l'ESPE de Dijon, ainsi que Sophie Romero-Pinazo pour sa contribution à la réflexion autour du schéma d'évaluation formatrice, Jean-Marie De Ketele pour ses commentaires encourageants et pour la transmission de sa conférence. Je remercie aussi l'ESPE de Besançon pour cette initiative de création de Master Recherche, mes parents, ma famille pour le soutien et l'aide matérielle, mon mari et mes amis qui ont tous été très présents et sans qui je n'aurais pas pu finaliser ce mémoire.

Les professeurs sont conscients de participer à un jeu aux règles arbitraires et qui n'a que peu à voir avec la finalité de leur action, mais ils en sont prisonniers. Que restera-t-il dans l'esprit des élèves des leçons où, pour ne pas perdre de temps, les véritables difficultés logiques, les paradoxes sous-jacents auront été escamotés ?

C'est souvent en analysant longuement l'erreur de celui qui n'a pas compris, et qui a osé le dire, que la compréhension de tous progressera. (Jacquard, 1998, p.18)

Sommaire

Introduction	1
Chapitre 1 : cadre théorique	4
1. Quel sens donner à l'évaluation ?	5
1.1 Définitions de l'évaluation	5
1.2 Les paradigmes de l'évaluation	7
2. Des difficultés à lever pour s'engager dans une démarche formative	13
2.1 Peut-on évaluer autrement que de manière sommative ?	13
2.1.1 L'évaluation sommative, dominante dans les pratiques	13
2.1.2 Les pièges d'une évaluation formative qui devient sommative par nécessité	15
2.2 L'évaluation formatrice une nécessité malgré les difficultés de mise en place ?	16
2.2.1 Prioriser la redéfinition des référents et des référés	16
2.2.2 La quête d'objectivité dans l'évaluation l'emporte sur le questionnement de la pertinence	17
2.2.3 Peut-on considérer que le référentiel commun, ou curriculum formel (Perrenoud, 1993) est réellement appliqué ?	19
3. Evaluer pour former, oui mais comment ?	22
3.1 Des concepts encore peu explorés empiriquement	22
3.1.1 Passer de l'évaluation des apprentissages à l'évaluation pour les apprentissages	22
3.1.2 Une proposition de définition pour notre recherche	25
3.1.3 autoévaluation, coévaluation, évaluation par les pairs ?	29
3.2 Evaluation de la lecture oralisée, ou lecture à voix haute, et actes de langage	32
3.2.1 Du constat à la démarche didactique	32
3.2.2 L'évaluation mutuelle ou coévaluation appliquée à la lecture oralisée, entre éthique et pédagogie	35
3.2.3 Les actes de langage de Searle, ou ce que font les élèves quand ils parlent	38
3.2.4 Problématique et questions de recherche	42
Chapitre 2 : Méthodologie de recherche	43
1. Questionnement préparatoire en collectif de travail	44
2. Cadre méthodologique	45
2.1 Le contexte de l'étude	45
2.3 Préparation du protocole avec les élèves	45
2.4 Déroulement des séances	48

3. Modalités de recueil de données.....	49
3.1 Méthode de recueil des données, choix des enregistrements	49
3.2 Traitement des données	50
3.2.1 Choix des séances.....	50
3.2.2 Classification des verbatims	50
3.2.3 Exploitation des données et multi-analyse	53
 Chapitre 3 : Les résultats.....	 55
1. Des évolutions au cours de la séquence.....	56
1.1 Une répartition contrastée des actes de langage	56
1.2 Les articulations entre les actes de langage vont en se complexifiant.....	57
1.3 Les actes de langage modifient la cartographie des niveaux des élèves	60
2. Des contenus variés coconstruits par les élèves par le biais des coévaluations des lectures oralisées.....	62
2.1 Des acquisitions se développent pour une évaluation formative.....	63
2.1.1 A travers l'évolution des jugements, on voit poindre les bases d'une attitude réflexive	63
2.1.2 Les suggestions comme outil langagier pour développer les critères d'évaluation	64
2.2 Appropriation du dispositif : évolution de la liste des critères et des indicateurs de l'évaluation	67
2.2.1 Ajout de critères par les suggestions :	68
2.2.2 Ajout de critère par une description :	69
2.3 Acquisitions transversales et disciplinaires en articulation avec les actes de langage ...	70
2.3.1 L'acte de langage « remarque de progrès, félicitations » et l'enseignement moral et civique.....	70
2.3.2 L'acte de langage « description » est employé pour relever un effort de mise en scène en lecture.....	71
2.3.3 L'acte de langage « ressenti » atteste de la réception de l'effet recherché par le lecteur	72
2.4 Constitution d'un collectif.....	74
3. Des modalités d'appropriation du dispositif très variables selon les élèves.....	76
3.1 Le cas de Is, élève en grande difficulté mais grand parleur qui adapte son discours à ses progrès.....	76
3.2 Un vrai contraste chez les élèves forts avec un développement de capacités de régulation	78
3.3 Une analyse délicate pour les élèves de niveau moyen à faible et petits parleurs.....	80

Chapitre 4 : Discussion	84
1. Des acquisitions à tous les niveaux, un enrichissement du curriculum en matière de capacités liées à l'évaluation.....	85
1.1 Un investissement de la boucle formatrice par tous les élèves à des niveaux différents	85
1.2 Des potentialités essentielles et différenciées évaluables dans le cadre d'un alignement évaluation formative et certificative	86
2. La question de la formation de l'enseignante	88
2.1 De la nécessité de lever les difficultés pour répondre à des besoins ciblés.....	88
2.2 Une posture en construction	89
2.3 Des concepts à mettre en œuvre pour initier une culture de l'évaluation formatrice	90
3. « Et si c'était à refaire ? » pour paraphraser Daniel Bain dans son étude sur l'évaluation par les pairs, (Bain, 1991)?	91
3.1 Les standards attendus	91
3.2 Les modalités choisies	91
3.3 Leviers et forces de ce dispositif	93
Chapitre 5 : conclusion.....	94
Bibliographie.....	99
Annexes.....	106

Introduction

Professeure des écoles (PE) depuis 2004, après avoir été animatrice puis AVS, nous avons exploré le monde éducatif à travers des métiers différents, découvrant à chaque fois de nouveaux cadres de travail. Cette appétence pour mieux connaître la sphère dans laquelle nous évoluons en France tient probablement du fait que notre scolarité primaire a été effectuée en Algérie avec une image de l'enseignant correspondant à la France des années 50-60. L'enseignement consistait à apprendre par cœur des leçons. L'évaluation portait sur la récitation et parfois sur une ou deux applications. Ensuite nous avons pratiqué l'école primaire en tant qu'élève en France en CM2 et le changement a surtout été perçu du côté de la variété des disciplines enseignées et de l'attention portée à soi puisque nous passions de 46 à 25 élèves. L'évaluation restait très proche de ce que nous connaissions : restitution de leçons, exercices d'application. Malgré les questions que cela soulève maintenant dans notre pratique, force nous est de constater que cette forme de continuité a certainement été porteuse d'un sentiment de confiance nécessaire pour préserver une motivation fragile compte-tenu du contexte d'émigration politico-économique.

Par la suite, durant notre formation de professeur des écoles nous avons choisi de travailler sur le concept de différenciation pédagogique, plaçant l'élève au cœur de son apprentissage (Meirieu, 1987). Nous avons débuté en tant que remplaçante et la question des évaluations s'est posée de manière abrupte, lors des remplacements en décembre au moment où les livrets devaient être rendus aux familles, complétés. Quel sens avaient des évaluations sommatives ainsi pratiquées lors d'un remplacement ? La priorité était clairement de remplir des livrets et certainement pas de former les élèves. Lors d'un remplacement en REP+¹, nous avons choisi d'employer les évaluations demandées pour valoriser le travail des élèves. Nous avons repéré qu'un objectif était à leur portée, nous l'avons travaillé explicitement avec eux et avons précisé que la note ne porterait que sur cet objectif. Ce travail s'inspirait du mouvement d'Antibi « mclcm »² (mclcm.free.fr). Les élèves ont obtenu des scores excellents et la plupart ont retrouvé une motivation pour les apprentissages. Ainsi, nous prenions conscience que l'évaluation présentait un levier intéressant, mais notre réflexion s'arrêta là.

¹ Réseau d'Education Prioritaire

² Mouvement contre la constante macabre que nous ne pourrions pas développer ici mais qui offre des possibilités particulièrement intéressantes en matière d'évaluation certificative. Mouvement au titre duquel le ministre actuel de l'Education Nationale, Jean-Michel Blanquer a proposé une conférence le 13 novembre 2017 intitulée « l'école de la confiance »

En effet, une fois sur un poste de direction d'école, le pragmatisme l'a emporté. Bien que nous partions d'une formation axée sur la différenciation pédagogique avec une évaluation formative, nous avons finalement surtout cherché des techniques, des outils dans des cadres d'évaluation le plus souvent normatifs. Nous avons donc finalement fait comme les collègues et avons navigué entre des évaluations sommatives et des évaluations intuitives (Perrenoud, 2010). Cette évolution dans notre métier semble très répandue,

« si le versant « normatif » est déjà peu plébiscité dès l'entrée en formation, c'est aussi pour ce versant que l'effet de la formation est le plus important, conduisant à un rejet de plus en plus prononcé tout au long du parcours des études. Par contre, dès l'entrée dans le métier, l'accord avec cette conception ne cesse d'augmenter, réduisant drastiquement l'effet de la formation sur cette vision de l'évaluation. ». (Fagnant et Goffin, 2017, p.7).

L'élève passe ainsi du centre à la périphérie de l'apprentissage et l'objectif n'est donc plus tant qu'il apprenne mais qu'il sache restituer en se soumettant à des normes... Peña-Ruiz rappelle à ce titre, que *« le but de l'éducation n'est pas tant de viser l'adaptation-soumission au monde comme il va que de rendre possible son éventuelle transformation par des citoyens qui auront appris à ne pas s'en laisser conter. »* (Pena-Ruiz, 2014, p. 358). Et l'évaluation joue un rôle important, à condition d'y être formé et pas seulement en termes de technicité. *« La formation visée ne consiste [donc] pas à acquérir une technique, mais à mettre en travail les dimensions psychologiques, culturelles, sociales, éthiques et techniques afin de viser le développement d'une culture de l'évaluation. »* (Jorro, 2006, p.67). Plus encore, l'évaluation doit être le centre névralgique des systèmes au service des apprentissages (Perrenoud, 1998).

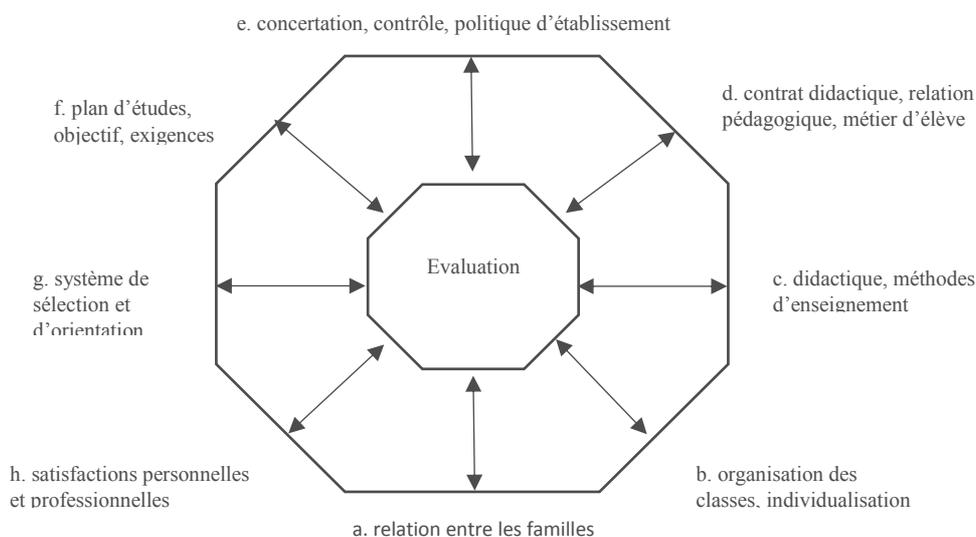


Figure 1 : « L'évaluation au centre d'un octogone de forces » (Perrenoud, 1998, p.171)

Dans ce schéma apparaissent de multiples dimensions de l'évaluation en lien avec celles du système éducatif: la classe, la didactique, la pédagogie, l'orientation, l'établissement, les familles, l'élève et la formation des enseignants. Comme nous allons le voir au paragraphe suivant, De Ketele complète cette conceptualisation en parlant de paradigmes de l'évaluation et y intègre les évaluations des systèmes. A bien y regarder, les champs de l'évaluation sont vastes. Il est donc étonnant que ce domaine soit peu développé en formation initiale, et, dans le cadre de notre métier, quand on remplit des livrets année après année, on a bien conscience qu'il reste beaucoup de zones floues dans la compétence P5 du référentiel de compétence du PE, à savoir : « *évaluer les progrès et les acquisitions des élèves* » (Ministère de l'Education Nationale [MEN], 2013). De plus, le côté « allant de soi » de cette compétence intimide toute velléité de questionnement sur le terrain (Mercier-Brunel, 2016). Rappelons que le seul texte faisant mention de l'évaluation en formation initiale est d'ordre pragmatique (Ibid.) et particulièrement succinct. Mais la formation qu'elle soit initiale ou continue, même si elle était complète n'apporterait certainement pas toutes les réponses (Ibid). En effet, comme nous l'avons vu, l'évaluation est un domaine particulièrement complexe qui a, en outre, connu de nombreuses évolutions dont la plus significative fut certainement celle engendrée par Piéron en 1923 (Dauvisis, 2006). Ses travaux ouvrirent un questionnement sur le sens et la légitimité des évaluations certificatives à travers des expérimentations montrant des écarts notoires entre les résultats aux tests psychométriques et les résultats du certificat d'études (Ibid.). Mais à l'origine de cette question de la fiabilité des évaluations, Perrenoud (2010) voit une intentionnalité et dénonce un effet pervers qui légitime les inégalités sociales. C'est donc dans cette dichotomie entre la poursuite de schèmes bien connus, pratiqués par le plus grand nombre, et un questionnement de notre éthique professionnelle concernant les conséquences parfois désastreuses de ces évaluations, notamment pour les élèves les plus fragiles, que nous interrogeons le concept même d'évaluation.

Chapitre 1 : cadre théorique

1. Quel sens donner à l'évaluation ?

1.1 Définitions de l'évaluation

De nombreux chercheurs en éducation, en sociologie ainsi que des pédagogues proposent de répondre à la question « qu'est-ce qu'évaluer ? ». Nous allons voir que les réponses sont variées et parfois antagonistes. Selon Dubois (2006, p.176),

*« évaluer c'est porter un **jugement** qui peut prendre différentes formes : une note, une appréciation (élève éveillé, personne immature...), une orientation, une sélection, etc. Ce jugement résulte d'informations diverses obtenues par l'observation des comportements, par des techniques diverses : entretien, examen, test, etc. Evaluer autrui, c'est donc, [entre autres actions plus ou moins conscientes] **traiter des informations.** ».*

La notion de jugement est ici centrale, l'auteure nuance cette définition en rappelant les nombreux biais ou effets pour ce qui concerne sa fiabilité. Nous citerons ici en particulier l'effet de halo, le plus délicat à neutraliser et qui conduit, comme l'a décrit Thorndike en 1920, à « évaluer de la même façon une même personne sur des critères variés » (Ibid., p.178), cela dans un souci de crédibilité pour le jugement de l'enseignant. Selon Talbot (2009, p.51), cette notion de jugement est à exclure de l'évaluation, il préfère parler d'estimation :

« -L'évaluation est valeur : une estimation de valeur, une interrogation sur les valeurs et une production de valeur ;

-C'est une mesure entre un référent (l'attendu) et un référé (le résultat) ;

-Elle est sens comme signification et comme direction ;

-Elle est évolution de l'action dans une perspective dynamique;

-Elle n'est pas contrôle car le référent est consubstantiel à l'évaluation tandis qu'il est extérieur et antérieur au contrôle ;

-L'évaluation n'est pas bilan qui constitue une démarche plus globale ;

-L'évaluation n'est pas jugement dont le but pédagogique ou didactique n'est pas établi. ».

Ici l'évaluation est davantage perçue comme une mesure et comme pour toute mesure il est aussi question d'étalon ou de référence. Ainsi, la notion de référent contingente celle de mesure et crée la nécessité de construire des repères pour évaluer. Dans les pratiques, cette étape est fortement marquée par l'implicite, les attendus étant modifiés voire déduits des productions des élèves pendant ou après l'épreuve d'évaluation.

Mottier-Lopez et Dechamboux (2017, p.8) parlent de dynamique référentielle : « *les critères préexistants [...] se spécifient, voire se modifient, au contact des productions d'élèves à évaluer* ». La difficulté réside dans le fait qu'on ne peut pas parler de mesure au sens

géométrique ou physique du terme (Hadji, 2012). Ainsi, il apparaît que dans le champ sémantique de l'évaluation, la mesure occupe une place ambiguë, relevant à la fois de la précision et de la modulation. Il y a là un risque à donner trop de crédit à la mesure sans se préoccuper ni de la spécificité de l'objet que l'on mesure ni de l'échelle de référence employée. Ces questions autour de la référentialisation, nous semblent donc nécessiter une réflexion approfondie, d'autant qu'elles sont au cœur de la problématique de l'évaluation, comme on le voit à travers cette définition de Hadji (1997, pp. 38-45) : « *l'évaluation est un acte de confrontation entre une situation réelle et des attentes concernant cette situation [...] elle consiste à mettre en relation un référé et un référent* ». Or, sur le terrain, la confrontation se fait trop souvent dans un seul sens puisque la nécessité de mesure court-circuite celle d'étalonnage ou de questionnement des référents. Et ce, à juste titre, puisqu'à l'école primaire, ils sont construits en amont et de la même manière pour tous les élèves à travers les textes officiels faisant office de référentiel national. Rappelons ici que « *le référentiel désigne un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou un sens donné à des systèmes sociaux. Il est ce, par rapport à quoi un jugement ou un sens est donné à un objet ou une action (Cros et Raisky, 2010)* » (Ibid. p.2), le référé étant ledit objet ou ladite action. Ici, le terme « jugement » employé comme signification, rassemble les concepts des deux premières définitions sans les opposer. Ce n'est donc pas vraiment cette notion qui pose problème mais bien ce à quoi elle se rapporte et se réfère. Il devrait y avoir un véritable dialogue entre les différentes dimensions de l'évaluation afin de construire des outils opérationnels permettant non pas seulement de mesurer mais surtout de donner du sens tant aux productions des élèves qu'à leur évaluation. Evaluer implique donc une réflexion sur le choix ou la construction de la tâche, les indices choisis dans les productions des élèves, ainsi qu'au sujet des référents auxquels ces productions sont comparées. En cela, la définition de De Ketele paraît regrouper l'ensemble des questions soulevées (De Ketele, 2017)³ : « *Évaluer signifie recueillir les informations pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats en vue de prendre une décision fondée* ». En outre, cette définition intègre une fonction essentielle de l'évaluation : la prise de décision (orienter, réguler, adapter etc.). Pour ce faire, elle caractérise de manière conceptuelle les conditions que doit remplir la « *situation réelle* » de Hadji en évoquant la pertinence, la validité et la fiabilité ainsi que

³ Texte à paraître dans le prochain ouvrage de l'ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation (www.admee-europe.org)) autour du colloque de 2017 « L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation », extrait de la conférence d'ouverture de J-M De Ketele, avec l'aimable autorisation de l'auteur (annexe 4)

l'adéquation des critères avec l'objectif visé. Elle permet d'outiller le questionnement des référents en précisant que les repères que sont les critères doivent être adéquats, adaptés aux objectifs visés. Et finalement, elle permet de jalonner les étapes de l'évaluation par des actions réfléchies formant un tout cohérent et fonctionnant avec des repères objectivés et objectivables. Toutefois, et même si la notion d'information permet un rapport plus dynamique entre l'évaluateur et l'évalué que celle de référé, nous nous baserons sur la terminologie de Hadji car elle nous semble correspondre davantage aux problématiques qui accompagnent l'acte d'évaluer à l'école, les référents appartenant aussi à la sphère juridique étant de ce fait, et comme nous le verrons plus loin, plus complexes à questionner. En outre, l'entrée par les référents nous semble conditionner les autres pendants de l'évaluation engendrant une posture « *d'évaluateur réflexif* » (Figari et Remaud, 2014, p.16). De plus, Hadji (1997) part du principe que l'évaluation doit être avant tout qualitative et il pose la question de la légitimité de référents identiques pour tous. Pour lui, il faut se poser la question de l'adaptation à chaque élève car « *l'évaluation scolaire doit s'inscrire dans une relation d'aide. [...] Permettre à chacun de devenir excellent, oui. Organiser une compétition sauvage pour faire émerger une élite, non.* ». En cela, il se place dans des paradigmes spécifiques selon De Ketele. Et comme nous allons le voir au paragraphe suivant, ce sont bien les paradigmes dans lesquels nous inscrirons notre travail. En définitive, il ressort de ces définitions que le terme « évaluation » est polysémique et qu'il dépend non seulement du paradigme théorique dans lequel il est employé mais aussi, des champs auxquels il s'applique allant des sciences de l'éducation aux sciences cognitives. A ce titre, les chercheurs parlent plutôt de « *culture de l'évaluation, sans cesse en évolution et en recherche d'identité, [se nourrissant] de « confrontation » et [d'] « assimilation »* » (Figari et Mottier-Lopez, 2006, pp. 10-11). Maintenant que nous avons défini ce qu'est ou n'est pas l'évaluation, nous allons donc préciser les paradigmes pré mentionnés.

1.2 Les paradigmes de l'évaluation

Nous nous appuyerons dans ce paragraphe sur les propositions de Talbot (2009) ainsi que sur le travail de Jean-Marie DeKetele *et al.*, lors de la conférence d'ouverture au colloque de l'ADMEE le 26 janvier 2017, synthétisant et complétant les conceptualisations éditées en 1993 dans la revue française de pédagogie. Cette dernière approche permettra de jalonner notre cheminement théorique et à ce titre nous réduirons ces paradigmes aux trois qui intéressent notre étude. Nous mettrons ensuite les deux premiers en dialogue avec notre expérience de professeur des écoles et l'éclairage proposé par la recherche, notamment en sciences de l'éducation. Nous développerons plus amplement le troisième paradigme puisque c'est ce que

nous souhaiterions expérimenter pour éventuellement faire évoluer notre pratique professionnelle en ce sens.

Pour commencer nous parlerons des deux types d'évaluation les plus connus qui nous furent enseignés en formation à savoir l'évaluation sommative et l'évaluation formative, appelées aussi « *évaluations scolaires* » (Raynal et Rieunier, 2014), ainsi que l'évaluation diagnostique. La principale difficulté que nous avons rencontrée sur le terrain tient au fait que l'évaluation telle que nous la pratiquons au quotidien nous semble aller à l'encontre de l'apprentissage. Nous sommes tenus de remplir les livrets et cela se fait le plus souvent au moyen d'évaluations sommatives. Or il apparaît que le processus d'apprentissage est justement bloqué par l'évaluation sommative (Nunziatti, 1990). Il paraît donc nécessaire de positionner l'évaluation sommative par rapport à l'évaluation formative puisque nous souhaitons dans notre démarche partir des attendus de l'évaluation sommative où on évalue des apprentissages pour aller vers une évaluation pour les apprentissages puis une « *évaluation dans les apprentissages* » (Mercier-Brunel, 2017). Pour y parvenir, d'autres étapes sont nécessaires comme l'évaluation diagnostique permettant de clarifier en amont les acquis des élèves et les attentes de l'enseignant. Le tableau proposé par Talbot confronte les trois principales formes d'évaluation rencontrées sur le terrain à savoir l'évaluation diagnostique, formative et sommative.

	Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
Fonction	Fournir des informations relatives aux compétences et aux connaissances d'ores et déjà construites par les apprenants	Fournir des informations relatives aux compétences et aux connaissances en construction à l'évalué et à l'évaluateur	Fournir des informations relatives aux compétences et aux connaissances au terme d'une unité d'enseignement-apprentissage
Intérêt tourné vers...	L'aval (réussite ultérieure)	L'amont (progrès réalisés, difficultés rencontrées)	L'aval (certification, admission)
Moment de la passation	Au tout début, avant d'introduire une nouvelle unité de cursus	Au cours de l'unité d'enseignement-apprentissage	Au terme de l'unité d'enseignement-apprentissage
Décisions à prendre	Adaptation du programme, orientation et admission des apprenants	Adaptation, régulation, amélioration des activités d'enseignement-apprentissage, remédiation	Certification, admission au palier suivant, conclusion institutionnalisée (à ne pas confondre toutefois avec le contrôle)
Type de comparaisons effectuées	Inter-élèves	Intra-élèves	Inter-élèves

	Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
Finalités	Plutôt pédagogiques et didactiques, adapter l'enseignement, orienter, faire un pronostic	Pédagogiques et didactiques, améliorer le processus d'apprentissage et donc d'enseignement, diagnostiquer les réussites futures	Plutôt sociales, améliorer le résultat, orienter, faire un bilan.
Qualités métriques prédominantes	Validité pronostique	Validité des contenus et des constructions	Fidélité aux enseignements effectués
Destinataires	Le professeur	Le professeur et l'élève	Le professeur, le conseil de classe, l'institution globale, les parents
Enseignement pratiqué	Plutôt collectif	Plutôt individualisé et individualisant, prise en compte des styles et stratégies d'apprentissage	Plutôt collectif, modes de présentation constants
Fréquences	Haute	Haute	Basse
Questionnement	Quelles sont les connaissances d'ores et déjà construites ? Sont-elles suffisantes ? Quelles sont les représentations initiales ? Les objectifs prévus sont-ils les plus adaptés	Comment s'effectue l'apprentissage des élèves ? Quelles sont les difficultés rencontrées en cours d'apprentissage ? Quelles modifications dans l'enseignement sont nécessaires ?	Quel est le niveau ? Quels sont les résultats d'apprentissage construits ?
Objets	Les représentations d'ores et déjà construites sur lesquelles pourront s'appuyer les apprentissages et les enseignements nouveaux	L'élève, ses connaissances, ses démarches, sa motivation, ses difficultés, le processus d'apprentissage dans sa globalité	La performance indicatrice d'un niveau, le produit final

Tableau 1. « L'évaluation : approche synoptique » (Talbot, 2009, p. 101-102).

Ce tableau est intéressant car il propose une vision des trois principales formes d'évaluation du côté du formateur d'enseignants. On y retrouve les grandes lignes les plus fréquemment enseignées en ESPE qui permettent de clarifier les enjeux ainsi que les moments de passation de chaque type d'évaluation. Pourtant, en observant les éléments saillants, on voit poindre quelques difficultés de catégorisation. Par exemple le rôle de pronostic des réussites futures apparaît en évaluation diagnostique alors que la terminologie employée est clairement celle de l'évaluation pronostique (Raynal et Rieunier, 2014). On parle aussi de test de prérequis, eux-mêmes intégrés à l'évaluation formative qui serait « *de caractère essentiellement diagnostique* » (De Landsheere, 1992, p.303). Outre ces questions de chevauchements apparents entre les catégories, on peut se demander comment intégrer ces pratiques aux apprentissages car pour chaque séquence, on retrouve au minimum trois temps d'évaluation.

On voit ici que ces distinctions, pour essentielles qu'elles soient nécessitent une formalisation répondant à d'autres questions afin de rendre explicite les démarches sous-jacentes. Par exemple si on parle de régulation en évaluation formative, il faut savoir qui opère cette régulation, l'enseignant ou l'élève ? Comment l'enseignant doit intervenir ? Toutes ces formes d'évaluation doivent-elles se faire à l'écrit ? Est-il nécessaire d'individualiser systématiquement l'évaluation formative ? Quelle est la posture attendue des élèves ? Cela permet d'ouvrir la réflexion à d'autres questions : « comment évaluer ? Pourquoi évaluer » ou, pour paraphraser De Ketele (2017) « *A quoi bon évaluer ?* ». La question est d'autant plus prégnante que bien souvent, comme nous l'avons vu, l'évaluation telle qu'elle est pratiquée présente un véritable obstacle à la formation et à l'information. Pourtant des pistes de travail existent et la recherche est particulièrement dense dans ce domaine. Parfois même, ce qui nous semble contre-productif ou peu formateur, ne l'est pas tant que cela. De Ketele développe dans sa conceptualisation onze paradigmes synthétisés dans le tableau suivant.

PARADIGMES	CONCEPTS ÉMERGENTS
... de l'intuition pragmatique	Enseignement → évaluation située Intuition → subjectivité blanchie
... docimologique	Mesure Fiabilité → théorie de la généralisabilité
... sociologique	Déterminisme social → Équité
... centré sur les objectifs (Tyler / Bloom)	Behaviorisme → produits → efficacité → Objectifs mesurables → validité
... évaluation formative dans un enseignement différencié	Apprentissage comme processus Régulation de l'apprentissage
... évaluation centrée sur la décision (Stufflebeam)	Du contexte/inputs/processus/produits à la décision et à l'action → système
... évaluation au service de la pédagogie de l'intégration	Enseignement/apprentissage : processus d'intégration → compétence → APC
... évaluation centrée sur les consommateurs (Scriven)	Consommateurs ou clients Évaluation externe → quasi marché
... évaluation répondante (Stake)	Évaluation répondante ou illuminative → audiences et référentiels divers
... économique	Les 3 « E » de la qualité : efficacité, efficience, équité → « accountability »
... processus systémique de régulation	Régulation des systèmes et sous-systèmes → postures des évaluateurs

Tableau 2 : L'émergence de concepts importants dans les différents paradigmes (De Ketele, 2017)

Ces paradigmes recouvrent autant les modalités d'évaluation, les enjeux plus ou moins conscients, le public auquel elles sont destinées, mais aussi la posture induite du public concerné (passif, actif, proactif), les pédagogies sous-jacentes et le mode de pilotage afférent. Si ces onze paradigmes synthétisent la recherche autour de l'évaluation, il nous semble que pour notre étude, nous pouvons nous limiter à trois paradigmes puisque nous ne traiterons pas par exemple des questions relatives à l'évaluation des systèmes. Nous nous centrerons sur ceux qui définissent les pratiques observées et vécues en classe, et ce vers quoi nous voudrions tendre.

- Le paradigme de l'intuition pragmatique :

« L'évaluation est un acte syncrétique, étroitement lié à la personne de l'enseignant et au contexte dans lequel il œuvre. Ni les objectifs, ni l'univers de référence des situations, ni les critères à prendre en considération, ni la façon de synthétiser et d'interpréter les informations, ni la façon d'utiliser les résultats, ne sont définis avec précision. [...] Weiss (1984, 1986) prendra la défense de ce paradigme dans un article célèbre au titre évocateur « La subjectivité blanchie ? » qui, dit-il, vaut bien celle des chercheurs qui ont trop tendance à dissocier formation et évaluation » (Ibid.).

Dans ce paradigme, on trouvera une forte tendance des acteurs à évaluer de manière sommative avec des outils subjectifs. Ce type d'évaluation est encore beaucoup décrié. Ce qui est en cause n'est pas tant la subjectivité notamment dans les choix d'outils mais surtout la méconnaissance de ladite subjectivité.

-Le paradigme de l'évaluation centrée sur les objectifs

« Outre la programmation précise des tâches autour de micro-objectifs dans une progression, l'évaluation joue [ici] un rôle central à travers ces trois fonctions : diagnostique avant une nouvelle tâche, formative en cours d'apprentissage et sommative. » (Ibid.).

Nous reparlerons plus loin de cette conception largement inspirée des travaux de Bloom (1971). Ce paradigme, bien que séduisant, puisqu'il part du postulat que tout élève peut réussir un apprentissage déterminé à condition de consacrer suffisamment de temps à la tâche, crée un travers qui consiste en un découpage trop fin des compétences questionnant le caractère formatif de l'évaluation. Aujourd'hui cette conception a été remplacée par le concept de compétence intégrée, évaluée par ce que la communauté des chercheurs appelle la tâche complexe et dont les contours font encore l'objet de recherches. Ce paradigme reprend les principes que l'on retrouve dans le tableau de Talbot.

- Le paradigme de l'évaluation formative dans un enseignement différencié :

« pour être formatif et s'adapter aux élèves et à leurs parcours différents, le processus évaluatif passe par trois étapes : une étape de recueil d'informations des progrès et des difficultés d'apprentissage ; une étape d'interprétation des informations en termes d'hypothèses diagnostiques ; une adaptation effective des activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction des hypothèses émises. L'évaluation a donc une fonction primordiale de régulation qui peut prendre des formes tantôt rétroactives, tantôt interactives, tantôt proactives (Allal, 2002). » (De Ketele, 2017).

Dans ce paradigme, on voit apparaître la notion de différenciation et de régulation. L'évaluation est employée pour guider les apprentissages. Nous verrons que sur le terrain il existe encore de nombreuses confusions plus ou moins conscientes. Comme nous allons le voir, ce paradigme implique pour notre étude une centration sur l'élève et non pas sur les dispositifs, on parle ici d'évaluation formatrice. Ce concept a d'abord été porté par Georgette Nunziatti en 1987, puis aujourd'hui par Lucie Mottier-Lopez (Mercier-Brunel, 2017). Bien souvent l'évaluation formatrice est une modalité de l'évaluation formative.

A travers ces trois paradigmes, nous avons donc défini des contours contextualisés de l'évaluation diagnostique, sommative, formative (dans le cadre d'une pédagogie différenciée), puis de l'évaluation formatrice découlant de la dernière. Avant d'aller plus loin, il nous est nécessaire, en tant que professeur des écoles, de clarifier à la lumière des apports théoriques, d'où nous partons et avec quelles difficultés conceptuelles au sujet de l'évaluation nous allons devoir composer puisque notre protocole sera testé dans notre classe. Comme nous l'avons vu, en pratique, nous avons rarement l'occasion de nous poser la question des modalités d'évaluation qui prennent le plus souvent la forme d'épreuves écrites choisies en conseil de cycles et qui oscillent entre le paradigme de l'intuition pragmatique et une forme d'évaluation centrée sur les objectifs définis par un référentiel national.

Dans les faits, le questionnement ne commence bien souvent qu'à la fin du processus, quand on se retrouve à devoir donner une valeur chiffrée ou colorée à une production d'élève. L'autre difficulté est qu'on ne connaît pas vraiment les outils ni les concepts, ainsi, il existe de nombreuses confusions entre les différentes formes d'évaluation. De ce fait, les premiers freins à la mise en place d'une évaluation dans les apprentissages sont d'ordre conceptuel mais aussi éthique. En effet, comme nous le verrons, on définit par défaut les référents comme étant les produits de l'action des élèves et non pas les processus. D'autre part, la réflexion éthique porte

sur un souci d'équité dans la passation des épreuves, on pense qu'en cela l'écrit est plus juste et on ne se pose pas la question de la posture. Enfin, on n'articule pas la question du curriculum à l'évaluation, les référents sont encore trop souvent tacites. C'est ce que nous allons développer dans la partie suivante.

2. Des difficultés à lever pour s'engager dans une démarche formative

2.1 Peut-on évaluer autrement que de manière sommative ?

2.1.1 L'évaluation sommative, dominante dans les pratiques

Sachant que le système de notation utilisé en France est une cause du décrochage des élèves (Merle, 2012), on peut se demander comment ce facteur agit. Les études montrent que les variables ne sont pas seulement contenues dans l'évaluation mais aussi dans la présentation de l'enseignement. Sans incitants exogènes saillants (récompenses, punitions, points), les élèves semblent généralement motivés par l'augmentation de leur niveau de compétence et ne paraissent pas subir de modification de comportement due à l'anxiété (Galand, Philippot et Frenay, 2006). Or l'évaluation à l'école dans notre système éducatif crée des incitants exogènes par l'une de ses vocations : rendre compte des acquis des élèves aux familles et à l'institution pour permettre notamment d'éclairer ou d'étayer des propositions d'orientation (De Ketele, 2017). A l'heure actuelle la demande institutionnelle évolue et la question mobilise un grand nombre d'équipes éducatives, mais on ne se pose pas toujours les bonnes questions. En effet, ce n'est pas tant de la présence ou de l'absence de notes qu'il faut débattre, ni de la mise en place d'un code couleurs ou lettres. Il s'agit surtout de savoir quelle est l'intention (formatrice ou normative) du pédagogue, y compris quand il propose une évaluation sommative. Pour Merle, on peut tracer des pistes d'amélioration de la notation :

- « -recours aux barèmes pour limiter les aléas*
- préférer des épreuves communes souvent plus équitables*
- préserver l'anonymat scolaire et social de l'élève*
- favoriser un usage « encourageant » de la note⁴*
- contractualiser et expliciter les pratiques d'évaluation*
- distinguer évaluation formative et sommative ou certificative*
- améliorer la cohérence entre socle commun, programmes, enseignements et évaluation*

⁴ Il est aussi spécifié dans la littérature relative à l'évaluation qu'il est nécessaire d'arrêter de croire en l'existence d'une note vraie (Dauvisis, 2006)

-s'inspirer d'échelles de notation d'autres pays qui s'avèrent moins décourageantes pour les élèves (exemple du portfolio européen des langues, plébiscité par le ministère de l'éducation nationale) (Merle, 2012) » (cité par Rey et Feyfant, 2014, p.14).

Nous développerons plus loin cette question au sujet de la cohérence socle commun-évaluation quand nous aborderons la notion de curriculum. Nous voyons ici que l'intention du formateur est primordiale. Certes, on doit aller plus loin pour mettre cette intention en actes. Et il faut un accompagnement institutionnel pour la clarifier. Que doit-on viser, la formation ou la mesure ? Se peut-il qu'on associe les deux objectifs ? C'est ce qui est proposé actuellement dans les textes officiels. On y voit même apparaître le concept d'évaluation positive. Bien que considéré comme un pléonasme par les spécialistes, cette objectif affiché de valoriser les points d'appui des élèves plutôt que de relever leurs lacunes est révélateur d'une volonté de changement au niveau institutionnel. En témoigne le texte suivant, extrait des programmes officiels dans la loi de 2015 :

«Faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves : les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique, et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. L'évaluation doit aussi permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève. » (MEN, 2016a).

On propose donc de valoriser par l'évaluation le travail de l'élève. Les principes d'action pour évaluer les acquis des élèves permettent d'aller plus loin dans cette démarche, en en précisant les modalités. Ainsi, *« dans le quotidien de la classe, l'enseignant, prélève des informations, des indices significatifs des progrès et des acquis attendus des élèves ».* (MEN, 2016a). L'objectif de l'évaluation devient clairement de pointer les progrès et non plus les lacunes des élèves :

« l'évaluation consiste à donner de la valeur aux productions des élèves en situation d'apprentissage [...]. Elle contribue à l'information de l'élève et de sa famille sur les progrès réalisés durant son parcours d'apprentissage. » (Ibid.).

Ce texte doit être considéré comme une avancée car ce type de conception de l'évaluation ne fait pas l'unanimité sur le terrain. Par exemple, un enfant qui serait valorisé par son enseignant dans ses capacités et encouragé quand il est face à des difficultés, pourrait rapidement perdre toute confiance s'il se retrouve dans une classe où l'on pointe ses lacunes et ses points faibles sans lui donner les moyens de progresser. L'enseignant, comme les parents semblent encore trop souvent attribuer à l'évaluation un rôle exclusivement normatif. L'évaluation formative est

encore considérée comme étant de moindre valeur. En outre, l'enseignant semble mettre en jeu sa crédibilité quand son évaluation est trop « positive ». Devant des résultats globalement bons pour la classe, on se méfie et on remet en question le modèle d'évaluation qu'on juge trop peu objectif car pas assez sélectif (Antibi, 2014). Ainsi, le manque de formation à ce sujet amène nombre d'acteurs à faire des confusions contre-productives.

2.1.2 Les pièges d'une évaluation formative qui devient sommative par nécessité

En termes d'apprentissages, la marche entre évaluation formative et évaluation sommative est souvent trop haute. Les élèves semblent en effet ne pas pouvoir transférer leurs capacités de l'une vers l'autre. Il y a là d'ailleurs une forme de rupture du contrat didactique : l'enseignant(e) explique (ou sous-entend) la ou les compétence(s) qu'il va évaluer et dans les faits l'évaluation porte aussi sur bien d'autres aspects. De plus, la confusion entre les deux formes d'évaluation est fréquente sur le terrain, ce qui augmente encore le manque de visibilité pour l'élève. « *Or, peut-on maintenir constamment la distinction dans l'esprit des élèves et des enseignants ? [...]. Dans l'esprit de plusieurs personnes, il apparaît plus simple de faire d'une pierre deux coups et de donner à l'évaluation continue une perspective unique* » (Scallon, 1990, p.1), à savoir l'évaluation sommative. Et comme nous l'avons vu, c'est le plus souvent dans un processus d'évaluation sommative à l'écrit que l'enseignant s'inscrit. Or, dans ce cadre, il évalue aussi, et entre autres, la capacité à lire un énoncé plus ou moins long, à garder son calme et ne pas perdre ses moyens, à écrire lisiblement, à rédiger une réponse plus ou moins longue etc.

En outre, il apparaît que la compétence principale qui est évaluée ici serait « la compréhension de consigne » (Mercier-Brunel, 2017). Il ne s'agit pas là seulement de questionner la formation initiale des enseignants mais aussi la formation continue car on assiste à une sorte de délitement des concepts qui touche d'abord les élèves. Ainsi,

« l'absence de différenciation entre évaluation sommative et formative est récurrente. Le mélange des deux empêche les enseignants de connaître le niveau des acquis des élèves et donne aux élèves le sentiment d'être en contrôle permanent. Tout ceci est renforcé par la place très réduite des formes d'évaluation reçues positivement par l'élève (notamment l'autoévaluation). » (Charbonnier, Houchot, Kerrero, Moutoussamy et Thollon 2013, p.31)⁵.

⁵ Paragraphe « conclusions et recommandations »

Mais alors doit-on se passer des évaluations sommatives au risque d'être mis au rang des « désobéisseurs »?⁶ Pourquoi les autres formes d'évaluation ne parviennent pas à trouver une place dans les pratiques ?

2.2 L'évaluation formatrice une nécessité malgré les difficultés de mise en place ?

2.2.1 Prioriser la redéfinition des référents et des référés

En matière d'évaluation à l'école, force est de constater que l'on reste le plus souvent sur le modèle des évaluations nationales. On évalue des compétences « visibles » que l'on peut exposer aux parents ou à un supérieur hiérarchique. Il s'agit là d'un « *travers souvent dénoncé de la réification de l'évaluation dans l'éducation, qui conduit à valoriser ce qui est mesurable plutôt qu'à mesurer ce qui a de la valeur* ». (Broadfoot, 2007, p.155). Comme nous le savons, cela a pour conséquence des résultats stigmatisants et peu profitables pour les élèves. De nombreuses études semblent par ailleurs démontrer la fragilité des élèves français devant des évaluations de type PISA⁷. En effet, nombreux sont les élèves qui préfèrent ne pas donner de réponse plutôt que de risquer de se tromper. Nous avons par ailleurs acté du fait que le système éducatif français est particulièrement peu équitable dans la mesure où il ne parvient pas à réduire les inégalités sociales. Et selon Bourdieu (Bourdieu et Passeron, 1970) et nombre de ses détracteurs, il fait plus que reproduire, il amplifie ces écarts. Dans ce cadre, l'évaluation agirait comme une instance « *légitimant les inégalités de naissance et transformant les privilèges en mérites* » (Hadji, 2012, p.267). L'école participerait donc activement à ce processus ?

Il semble difficile de se représenter le profil d'un enseignant prenant une part active à un projet inéquitable de reproduction sociale. Et en effet, la question est bien là, le mécanisme n'est pas actif mais inconscient. On ne sait pas qu'on est inéquitable et c'est bien là le problème. « *Au total, l'évaluateur a tout à gagner à être conscient que son travail n'est pas vraiment objectif, et à s'astreindre à distinguer son jugement et son pouvoir* »⁸. (Baillat, De Ketele,

⁶ Terme employé en référence à Hadji : « *Depuis 2007, l'évaluation est en danger de devenir une calamité sociale ... Vive les désobéisseurs !* » (Hadji, 2012), cité dans la conférence d'ouverture de De Ketele au colloque de l'ADMEE 2017

⁷ Nous devons pourtant nuancer les résultats aux évaluations PISA dans la mesure où les contextes sont peu pris en compte. D'autre part, la France est faiblement engagée dans ce dispositif et enfin, il est attendu une meilleure articulation entre évaluations nationales et programme PISA afin « de ne pas se contenter des actuels « compromis internationaux » préluant aux choix de PISA. (Baillat, De Ketele, Paquay et Thélot, 2008)

⁸ En outre, en page 120 de l'ouvrage « *recherche sur l'évaluation en éducation* » on peut lire que « *la vraie note est contestable car, quels que soient les épreuves et les évaluateurs, les expériences de multi-évaluation de copies d'épreuves scolaires reflètent toujours une fidélité problématique et des écarts importants entre les résultats des divers évaluateurs* » (Dauvisis, 2006, p.120)

Paquay et Thélot, 2008, p.9). Comme le souligne la conférence nationale sur l'évaluation (MEN, 2015b), c'est par manque de formation, notamment aux biais de l'évaluation que les enseignants produisent ce qu'ils souhaitent combattre : une forme d'injustice scolaire. L'une des préconisations du jury est donc de permettre aux enseignants de se former en variant tant les techniques que les objets d'évaluation. D'autre part, on évalue volontiers plus souvent des performances que des compétences, et ce par manque de connaissance de ce que revêt ce terme. Une définition faisant aujourd'hui consensus (De Ketele, 2017), en est proposée par le dictionnaire de la pédagogie de Raynal et Rieunier: « *possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée et réfléchie un ensemble intégré de ressources en vue de faire face à toute situation appartenant à une famille de situations* » (Raynal et Rieunier, 2014, p.403). A ce titre les chercheurs préconisent de recourir, pour leur évaluation, à des tâches complexes, seules garantes d'une mise en œuvre stabilisée des compétences à l'école comme hors de l'école⁹. On cherche en définitive à évaluer au sens de « donner de la valeur » à l'ensemble des observables et pas seulement aux performances des élèves.

« L'objet, le sujet, la cible de l'évaluation doivent être précisés par l'évaluateur. Le plus souvent, l'enseignant procède à l'évaluation des réponses verbales ou écrites de l'élève et assimile le sujet à son résultat. [...] Ainsi le choix de l'objet n'est pas neutre. Il résulte de représentations, d'hypothèses, de choix qui peuvent être multiples. Il peut porter autant sur les produits que sur les processus. » (Talbot, 2009, p.54).

L'objectif est donc de valoriser en particulier une attitude « méta » de l'élève, un processus en œuvre dans une activité scolaire. Il faut donc questionner les référés de l'évaluation pour observer des postures, des processus en œuvre chez les élèves à travers des activités permettant ces observations. Si cette perception valorisante est largement partagée dans les discours des enseignants, son application est beaucoup moins évidente. Nous allons essayer de comprendre pourquoi.

2.2.2 La quête d'objectivité dans l'évaluation l'emporte sur le questionnement de la pertinence

Une des premières raisons tient sans doute du fait que les enseignants considèrent leur système d'évaluation comme étant efficient et il est encore difficile de se convaincre

⁹ Nous n'irons pas plus avant dans les implications pédagogiques de ces concepts qui mobilisent des domaines de recherche à la croisée de la didactique et des sciences cognitives, mais nous nous baserons sur ces recommandations.

qu'une évaluation non sommative puisse être valide. La plupart du temps, l'évaluation est un moment de calme où les élèves sont séparés pour ne pas pratiquer la technique du « *regard oblique* » (Mercier-Brunel, 2017) et les travaux se font sur feuille en individuel. Ce mode de passation proche de ce qui se fait lors d'un concours est considéré comme objectif.

En outre, il n'est que rarement discuté de la pertinence d'un exercice pour mesurer un degré de maîtrise d'une compétence ou d'une connaissance. Cela à juste titre puisqu'« *à la pression culturelle vient s'ajouter une double injonction institutionnelle, celle de garantir aux élèves de collège l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences.* » (Mercier-Brunel, 2015, p.144). Il est dès lors difficile pour le jeune enseignant « *d'articuler une logique du contrôle et une logique du développement. La première l'incite à travailler sur des grilles sans l'outiller, ce qui l'amène souvent à une illusion d'objectivité et de vérité (Dubus, 2006)* » (cité par Mercier-Brunel, 2015, p.145).

Dans la pratique, on part du principe que si l'outil est perçu comme objectif, la mesure le sera forcément. Or, non seulement ces outils ne sont pas toujours objectifs, mais le regard de l'enseignant, le choix des évaluations et donc la mesure des résultats sont porteurs d'une forte subjectivité. « *Ainsi, l'évaluateur, l'épreuve et l'évalué se révèlent comme variables susceptibles d'engendrer [des] différences* » (Dauvisis, 2006, p.119). Prenons comme exemple l'évaluation relative à la compréhension d'un texte lu en lecture magistrale en CP. La compétence de l'élève sera mesurée de façon indirecte par une capacité à remettre les images d'une histoire entendue, en ordre. De nombreux biais sont alors observés : d'abord, il est difficile de traduire cette compétence en comportement observable différé non verbalisé. On remarque donc un fort écart entre la situation sociale de référence de cette compétence et son évaluation. D'autre part, la capacité à remettre les images dans l'ordre en les découpant puis en les collant implique des compétences motrices qui n'ont rien à voir avec l'objectif en jeu¹⁰. Cela peut participer à la déstabilisation des élèves les plus éloignés des habitus scolaires. La tâche réalisée par l'élève peut ressembler à une activité dénuée de sens. Ainsi, « *L'élève est souvent victime d'une rupture de contrat dans la mesure où l'évaluation ne porte pas toujours sur des éléments pour lesquels il a été entraîné (Baillat et al., 2008, p.9).*

Cela dit, on peut se demander comment mettre en place des évaluations à l'oral, sans modifier en profondeur sa pédagogie, dans des classes avoisinant parfois la trentaine d'élèves ? L'effectif n'étant pas le seul frein à cette forme de travail. La temporalité est aussi un facteur limitant qui conduit à choisir des solutions à court terme faute de temps consacré à la réflexion

¹⁰ Par ailleurs, Goigoux (2015) rappelle que contrairement à ce que l'on peut penser, les élèves sont peu familiers du lien image-histoire dans ce cadre d'évaluation.

collective. Nombre d'enseignants sont entravés par l'idée de limiter au maximum l'évaluation pour ne pas « déborder » sur les apprentissages, les deux champs étant vu comme antagonistes. Il en résulte que pour éviter que les élèves ne découvrent de nouvelles tâches ou typologies d'exercice lors des évaluations sommatives l'enseignement est parfois vu comme un entraînement. La problématique de l'enseignant n'est alors pas d'intégrer l'évaluation aux apprentissages mais d'opposer les deux postures en se considérant à la fois arbitre et entraîneur (Merle, 1998). Mais à quoi sont entraînés les élèves quand on mesure leurs performances lors des évaluations ? Construit-on cet entraînement sur la base de la performance visée ? Plus trivialement, est-ce que les enseignants construisent tous leurs exercices de cours sur le modèle de l'évaluation à laquelle ils préparent les élèves ? L'évaluation est-elle elle-même construite sur la base d'un référentiel commun ?

2.2.3 Peut-on considérer que le référentiel commun, ou curriculum formel (Perrenoud, 1993) est réellement appliqué ?

Définissons d'abord ce qu'est le curriculum :

« Pris dans son sens le plus courant, le terme de « curriculum » désigne généralement l'ensemble de ce qui est censé être enseigné et de ce qui est censé être appris, selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un programme d'études (on disait autrefois « plan d'études ») ou un programme de formation organisé dans le cadre et sous le contrôle d'une institution d'enseignement. » (Forquin, 2008, p.234).

Cette définition met en dialogue l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation mais la place de la formation des enseignants n'est pas clairement définie. De Landsheere (1992, p.71) intègre explicitement la formation des enseignants ainsi que le matériel pédagogique utilisé, à la définition du curriculum. Il parle d'« *un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants* ». Il différencie objectifs, méthodes et contenus d'enseignement. Plus spécifiquement, on parle aujourd'hui des différentes composantes du curriculum, et on y intègre la question de la temporalité en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves (Musard et Wane, 2017).

1) Pourquoi enseigner ?	Quelles sont les finalités éducatives ? Quel type d'individu cherche-t-on à former ?
2) Quoi ?	Quelles sont les compétences et les contenus d'enseignement visés ?
3) Comment ?	Comment structurer les activités d'enseignement-apprentissage à long, moyen et court terme ? A travers quelles APSA, séquences, leçons et situations d'apprentissage ? Quelles sont les ressources humaines, matérielles et cognitives offertes aux élèves ? Comment réguler ?
4) Qui (fait quoi) ?	Quel partage des places entre les enseignants et les élèves ? Est-ce que les enseignants cherchent à rendre les élèves acteurs ? A quels rôles sociaux les élèves participent-ils ?
5) Quand ?	Comment gérer les temporalités (cursus, cycle de 3 ans, année, séquence) en fonction des rythmes d'apprentissage différents des élèves ? Quelle progressivité envisager ?
6) Quelles(s) évaluation(s) ?	Quelle place pour les évaluations, notamment les évaluations formative et formatrice ? Quelle cohérence entre les différentes formes de l'évaluation ?

Tableau 3 : les composantes du curriculum (Musard et Wane, 2017)

On voit ici que les deux premières questions « pourquoi et quoi enseigner ? » se rapportent aux buts et aux contenus de l'enseignement. Ces deux composantes sont traitées dans les référentiels, déclinés dans les textes officiels. On pourrait alors penser que la réflexion ayant été réalisée en amont par le conseil supérieur des programmes puis traduite en injonctions ministérielles au moyen des arrêtés diffusés au moyen des bulletins officiels, on observera une certaine harmonisation sur ces questions. En réalité, les interprétations des textes institutionnels sont très variées au niveau des établissements. S'ajoute à cela la question de l'interprétation personnelle de chaque enseignant ainsi que les choix d'outils, les messages et feedbacks¹¹ privilégiés qui témoignent d'un projet d'enseignement plus ou moins conscient. De fait,

« la sociologie du curriculum a montré de façon assez robuste comment l'appropriation des connaissances scolaires qu'on évalue « à la fin » est largement produite par une incorporation de règles et de représentations, qui sont faiblement explicitées tout au long de la scolarité. (Forquin, 2008) » (cité par Rey et Feyfant, 2014, p.7).

Il existe donc une distance entre ce que l'on appelle le curriculum prescrit ou formel et le curriculum réel. D'après Perrenoud, on déduit du curriculum réel le curriculum caché qui formalise l'écart au curriculum prescrit. On a donc deux possibilités pour observer ce

¹¹ Cette notion de feedback développée dans le domaine de la formation d'enseignants notamment par Anne Jorro, est détaillée en page 21 du dossier de l'IFE de septembre 2014 (voir bibliographie)

phénomène de dissonance : soit on part du curriculum prescrit pour le comparer à ce qui se passe sur le terrain, soit on part du terrain et on infère le curriculum caché. En définitive, cette dernière proposition, « *part de l'histoire de vie éducative, de la succession d'expériences formatrices et s'interroge sur les intentions et les stratégies qui sous-tendent ce curriculum réel.* » (Perrenoud, 1993, p.62). Il se pourrait que cet écart conditionne des inégalités sociales entre les élèves, dans la mesure où le curriculum caché correspond souvent à l'expression d'une norme inconsciente et partagée par les classes sociales moyennes (Perrenoud, 1990). En outre, les autres composantes du curriculum semblent aussi pâtir d'un manque de coordination puisque, lorsque les programmes ont été mis en place à l'école, « *la plupart ont été conçus et diffusés sans que l'on ait pensé le problème de l'évaluation ni assuré la formation des enseignants.* » (De Ketele, 2006, p.22). Marcel relève des faiblesses plus graves tant au niveau des choix curriculaires qu'au niveau des modalités d'évaluation, rendant quasi indépendant le curriculum et son évaluation. Selon lui, on évalue les élèves sur des compétences tacites qui sont peu adaptées à leurs profils, on n'accepte qu'une procédure, on s'attache plus à la forme qu'au contenu. Pour lui, « *l'évaluation n'est plus au service de la formation mais elle devient l'objectif de la formation. Dès lors, les élèves qui réussissent sont d'abord des stratèges de la forme scolaire [...].* » (Marcel, 2011, p. 9).

Afin de limiter ces dérives, certains pédagogues proposent des initiatives nationales. Ainsi, dans son livre Alain Bentolila parle du dispositif roll (roll-descartes.fr), qui permet une évaluation active de la lecture en lien avec un curriculum explicite. A ce titre Talbot rappelle l'importance des exercices préparatoires avec des objectifs clairs et transmis aux élèves, avant toute évaluation, obligeant l'enseignant à penser son évaluation en amont de ses progressions (Talbot, 2009). Toutefois, il ne s'agit pas de transformer l'école en un centre d'entraînement, fût-il cohérent, et à ce titre, De Vecchi (2011) rappelle qu'il est important de garder un juste équilibre entre les exercices d'application et les situations de construction du savoir. Il faudrait penser l'enseignement en variant les modalités d'apprentissage et en articulant l'évaluation aux progressions en amont des progressions et programmations. La conférence sur l'évaluation préconise à ce titre une harmonisation des évaluations formatives et sommatives avec une explicitation des objectifs d'apprentissage. Cette explicitation peut réunir deux composantes du curriculum : la formation de l'équipe enseignante autour de la définition des objectifs et le rôle des élèves dans l'évaluation. En cela, ce terme nous semble particulièrement porteur puisqu'il permet d'intégrer l'élève au processus d'évaluation. On voit donc ici qu'il nous faut renverser un paradigme selon lequel l'évaluation se situerait obligatoirement à la fin de tout apprentissage pour intégrer l'apprentissage à l'évaluation. On se réfère ici au concept d'évaluation formative

qui permet, par une double inclusion, de créer une relation continue et dynamique entre évaluation et apprentissage. L'objectif étant d'aller vers plus de cohérence entre les différentes composantes du curriculum en alignant d'une part l'évaluation avec des apprentissages explicites et explicables par les élèves et d'autre part, les apprentissages avec l'enseignement au moyen de choix pédagogiques et didactiques. Nous verrons qu'en cela l'évaluation formative présente des atouts intéressants. Après avoir précisé les contours de l'évaluation formative et formatrice, nous verrons en quoi l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs (que nous appellerons ici coévaluation pour plus de fluidité et en dévoluant le rôle de l'enseignant aux pairs), semblent particulièrement adaptées à cette mise en cohérence.

3. Evaluer pour former, oui mais comment ?

3.1 Des concepts encore peu explorés empiriquement

3.1.1 Passer de l'évaluation des apprentissages à l'évaluation pour les apprentissages

Quelles pistes pour une évaluation qui concilie pilotage de la classe et aide à la formation ? *«[L'enseignant, vu comme] le capitaine du navire, passe tout le voyage à évaluer sa performance et ses résultats possibles. »* (Talbot, 2009, p.19).

Dans l'ouvrage de Talbot, l'évaluation formative est proposée comme permettant de résoudre cette tension entre besoin d'outils de pilotage de la classe et formation des élèves. On parle ici de formation au sens large et non pas seulement disciplinaire. Idéalement, l'élève, accompagné par l'enseignant(e) et ses pairs devrait pouvoir, à l'issue d'un travail d'appropriation, analyser son travail à l'aide de grilles d'évaluation afin de déterminer son niveau d'acquisition et ses besoins en formation. Dans ce cadre, il devient acteur de ses apprentissages et ne devrait plus craindre une évaluation externe quelle qu'en soit la mise en œuvre. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant aura pris l'habitude de travailler en insistant sur l'explicitation des tâches puis d'argumentation entre pairs. L'évaluation devient alors une discipline (Nunziatti, 1990). Et savoir évaluer son travail, sa production, sa réflexion, est une compétence de haut niveau taxonomique. Pour rappel, la taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom, telle qu'enseignée dans les centres de formation, est composée des six niveaux suivants : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Les objectifs dans la taxonomie de Bloom sont hiérarchisés selon un ordre que l'on retrouve dans d'autres théorisations et notamment chez Georgette Nunziatti, en incluant dans la connaissance

la compréhension et l'application. Cela étant dit, nous resterons dans le cadre d'une pédagogie différenciée et non pas de maîtrise, cette référence à la pédagogie de maîtrise ayant pour but de spécifier l'importance de l'objectif visé mais pas la manière dont nous souhaitons l'aborder¹². Savoir évaluer son travail est donc une compétence à part entière qu'il faudrait intégrer à l'enseignement (Cardinet, Perrenoud et Allal, 1991), puisqu'elle permettrait de développer, entre autres, l'autonomie¹³ dans les apprentissages. L'autoévaluation semble offrir là un puissant levier pour la formation des élèves (Talbot, 2009) mais aussi, comme nous le verrons plus loin pour les enseignants. Alors comment la mettre en œuvre ? La question est d'autant plus complexe que l'autoévaluation devrait pouvoir porter à terme sur tous les objectifs du tableau ci-dessous.

Objectifs	Opérations
Objectifs liés à l'acquisition des connaissances	Avoir accès aux connaissances / Comprendre / Appliquer / Stabiliser ses savoirs
Objectifs liés à la maîtrise des opérations d'analyse	Discriminer / Recueillir des informations / Trier / Classer, établir des liens internes
Objectifs liés à la maîtrise des opérations de synthèse	Emettre des hypothèses / Argumenter, démontrer / Mettre en relation / Comparer des corpus de différents domaines / Extrapoler, établir des lois
Objectifs liés à la maîtrise des opérations d'évaluation [ceux qui vont intéresser notre étude]	<ul style="list-style-type: none"> -Choisir ou définir des critères -Relier objectifs, critères, conditions de réalisation -Mesurer et quantifier des écarts -Anticiper et orienter son action -Modifier ses stratégies de production ou d'apprentissage = réguler.

Tableau 4. Les objectifs définis en termes d'opérations globales (Nunziatti, 1990)

Or, quand on observe les deux premières lignes qui concernent l'acquisition de connaissances ou la maîtrise d'opération d'analyse on repère facilement des tâches scolaires qui s'y rapportent (encore que « comprendre » ou « établir des liens internes » ne se rapportent pas aux mêmes tâches selon les enseignants). Mais quand on arrive aux objectifs liés à la maîtrise des opérations de synthèse, on s'aperçoit que peu de tâches scolaires les mettent en œuvre de manière explicite. L'argumentation par exemple, même si elle fait partie des objectifs affichés du socle

¹² Voir distinction pédagogie de maîtrise et pédagogie différenciée dans la définition de l'évaluation formative en pages 599-600 du dictionnaire de la pédagogie de Raynal et Rieunier (Raynal & Rieunier, 2014).

¹³ Compétence 7 du socle commun, conditionnée par la capacité à s'autoévaluer, à partir du palier 2 du livret de compétences. Ce livret est à présent inclus dans le LSU (Livret Scolaire Unique), il s'agit d'un livret numérique dans lequel on retrouve les objectifs du socle commun de connaissances de compétences et de culture.

commun (MEN, 2016c), ne fait pas toujours l'objet d'un enseignement systématique que ce soit à l'écrit comme à l'oral. On ne travaille généralement pas, par exemple, les connecteurs logiques dans le cadre d'une tâche d'argumentation à l'oral mais plutôt dans une tâche écrite et dans un cadre syntaxique. Or, si on ne se donne pas les moyens d'atteindre les objectifs liés à la maîtrise des opérations de synthèse, il sera difficile pour les élèves les plus fragiles d'accéder aux objectifs liés à la maîtrise des opérations d'évaluation. En outre, pour choisir ou définir des critères, il est nécessaire d'argumenter et de comprendre. Aujourd'hui, des didacticiens comme Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, travaillent à expliciter ces objectifs puis à les opérationnaliser dans des exemples de tâches¹⁴, à destination des enseignants. Concernant les autres opérations liées à l'autoévaluation, il nous semble que « relier objectifs, critères et conditions de réalisation » relève là encore d'un enseignement explicite, sachant que l'enseignant lui-même éprouve des difficultés à articuler de façon univoque ces composantes de l'évaluation (Perrenoud, 1990). Enfin, « modifier ses stratégies de production ou d'apprentissage » implique que l'élève soit conscient desdites stratégies. Nunziatti propose à ce titre un accompagnement par l'enseignant. Mais, à supposer que la temporalité sous-jacente à ce type de rapport à l'élève ne soit pas vécue comme un frein, comment trouver les indices des stratégies mises en œuvre par les élèves ? Dans leurs productions écrites ? Il est rare que les élèves acceptent de laisser des traces de leur réflexion, souvent caractérisées de « brouillon ». En effet, le poids du contrat didactique est tel que toute production est vue comme fautive ou juste, et ce, malgré l'intérêt qu'il y a à questionner l'erreur, dont la fonction est justement de révéler la stratégie (Jacquard, 1998). On voit donc que pour parvenir à travailler l'autoévaluation avec les élèves, il est nécessaire de revoir le cadre global du travail en classe, tant sur la question du temps que celle du contrat didactique. C'est en cela que notre travail doit s'inscrire, nous semble-t-il, dans une pédagogie différenciée laissant aux élèves le temps qui leur est nécessaire, tant pour s'approprier les outils de la réflexion que pour la construction d'une relation de confiance avec l'enseignant. Et ce sont bien ces enjeux, comme nous allons le voir, qui relèvent de l'évaluation formatrice.

¹⁴ Voir « Lectorino & lectorinette » puis « Naramouss »

3.1.2 Une proposition de définition pour notre recherche

Le concept d'évaluation formatrice a été employé par « *Scallon en 1982 pour nommer une pratique d'évaluation originale imaginée et développée par Georgette Nunziatti à Marseille en 1977, dans le cadre d'une recherche sur l'évaluation formative* »

(Raynal et Rieunier, 2014, p.593). D'après Scallon (1988), l'évaluation formatrice reprend les fondements de l'évaluation formative en plaçant l'élève au cœur de l'activité. Les difficultés rencontrées sur le terrain pour mettre en place une autoévaluation efficace viennent en partie du fait que l'on oublie ce que représente cette tâche pour l'élève. On considère trop souvent que lui fournir une grille de critères explicités suffira pour le guider. « *En fournissant à l'élève les critères pour évaluer un texte, l'enseignant ne lui permet toutefois pas de réfléchir sur ce qui fait la qualité d'un travail* » (Bourgeois et Laveault, 2015, p.113). Or « *le dire du maître ne permet pas l'appropriation par l'autre des savoirs et savoir-faire d'une discipline puisqu'on est sur des registres très différents* » (Nunziatti, 1990, p.52).

Dans son document, Georgette Nunziatti fait référence au travail de René Amigues sur cette question et résume ainsi la démarche pour une dévolution efficace de la tâche à l'élève : il faudrait lui « *fournir [...] les outils nécessaires à la représentation correcte des buts fixés, à la planification rationnelle de l'action, à l'autocorrection et enfin à l'autoévaluation (Amigues, 1982)* ». (Ibid). Nous verrons dans la partie méthodologie, comment nous avons tenté de concevoir en équipe ce type d'outil¹⁵ qui a été une base de réflexion pour une adaptation à des élèves de cycle 2. Cette construction s'est révélée particulièrement complexe. Rappelons que l'enjeu majeur de l'évaluation formatrice est de « *permettre une véritable appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants* »¹⁶ (Ibid, p.51), il est nécessaire de concevoir des situations à travers ce prisme. En définitive,

« le problème de l'apprentissage et plus largement de la formation [est] posé en termes de logique d'apprenant et d'accès à l'autonomie et non plus en termes de logique d'expert et de guidage pédagogique. Les objectifs d'appropriation des critères d'anticipation de l'action [trouvent] ici leur priorité imposant une complète restructuration de l'acte pédagogique. » (Ibid, p.53).

Toujours selon Nunziatti, la construction d'une base d'orientation rationnelle devrait s'élaborer en partant des critères d'évaluation qui constituent la focale de notre proposition didactique.

¹⁵ Un exemple est fourni en annexe 1 (fiches auto correctives reprenant le programme en grammaire du verbe)

¹⁶ Le second enjeu étant « la maîtrise par l'apprenant des opérations d'anticipation et de planification ». Nous nous sommes centrés dans cette recherche sur l'enjeu premier mais nous verrons dans la discussion qu'une élève s'est spontanément orientée vers le second une fois le premier maîtrisé.

Concernant la carte d'étude qui est pour l'élève la traduction concrète de la base d'orientation, à savoir l'identification des catégories d'action nécessaires à la résolution de la tâche, le ou les motifs (pourquoi l'enseignant a choisi cette tâche et pas une autre), les conditions externes (temps nécessaires etc.), les conditions internes (connaissances à mobiliser etc.), la sélection de critères de réalisation pertinents au regard de la tâche (Nunziatti, 1990), nous nous en tiendrons, encore une fois, au travail sur les critères. En effet, leur rôle est central. Ici, ils deviennent des « opérateurs de synthèse », qui permettront à l'élève de diriger son action et d'orienter sa régulation. On retrouve en détails ces concepts dans le dictionnaire des concepts clés de Rieunier et Raynal (voir définitions en annexe 5). Dans ces dernières définitions, il est clairement spécifié que les critères d'évaluation, de réalisation ou construction de la tâche doivent devenir identiques, après leur mise en dialogue : « *L'apprenant, informé par cette carte d'étude de la manière dont il sera évalué, peut utiliser les critères de correction en tant que critères de construction de la tâche et concevoir ainsi d'emblée un produit de qualité.* ». (Raynal et Rieunier, 2014, p.367). En définitive, la réalisation de la tâche questionne les critères d'évaluation pour les préciser. Les critères, une fois ainsi précisés permettent d'opérationnaliser les critères d'évaluation ainsi modifiés. Il s'agit d'un mouvement incessant de questionnement des référents (Mottier-Lopez et Dechamboux, 2017). Mais en évaluation formatrice, ce sont les élèves qui en sont les initiateurs.

Ainsi, l'élève est acteur de son évaluation et participe à la recherche des invariants pour construire puis faire évoluer les critères qui forment la base de la boucle d'apprentissage. Il est en interaction avec ses pairs au moyen des outils ainsi coconstruits eux-mêmes en permanente évolution. Côté enseignant, l'idée est de développer une démarche de guidance et non pas de guidage (Nunziatti, 1990). En d'autres termes, il ne fournit pas un modèle à appliquer mais plutôt des propositions de modèles et aide à leur construction et à leur adaptation. Pour résumer la démarche de l'évaluation formatrice, nous pouvons dire que la boucle d'apprentissage est gérée par l'élève après un travail d'observation de la part de l'enseignant et de construction avec l'élève : catégorisation des tâches, des réussites, des difficultés, perception de l'erreur comme étant un mécanisme d'apprentissage, une part de l'apprentissage, ou une forme de définition en creux, pouvant devenir source de création. On parle d'ailleurs de fonction créatrice dans l'évaluation formatrice (Mercier-Brunel, 2015)¹⁷, les critères étant questionnés, précisés, améliorés par les élèves. Afin de mieux cerner la démarche que nous déduisons de ces remarques, de celles de notre directrice de recherche, et Sophie Pinazo, nous proposons, la

¹⁷ Page 142 sont décrits les trois fondements de la pratique évaluative : rationnel, normatif et créatif. Voir aussi la thèse de Romero-Pinazo (Romero-Pinazo, 2017, p. 101)

figure suivante, en guise de synthèse de la démarche formatrice que l'on souhaite commencer à mettre en œuvre.

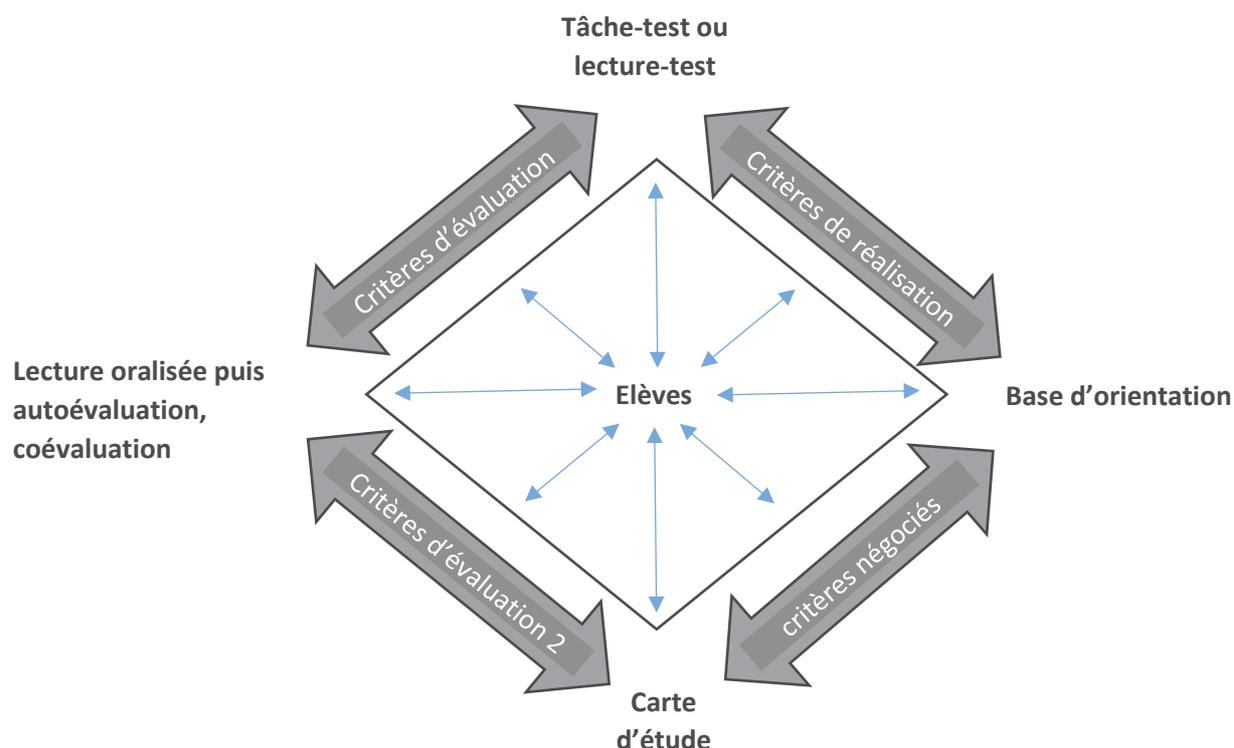


Figure 2. Essai de schématisation pour illustrer la démarche de coévaluation formatrice

Quelle place pour l'enseignant ?

La place de l'enseignant sur ce schéma n'est pas spécifiée car elle est à la fois centrale et périphérique. L'idée est qu'il puisse moduler chaque étape en fonction des besoins des élèves et s'effacer le plus souvent. En cela, ce schéma n'est pas entièrement satisfaisant car nous pourrions aussi bien situer l'enseignant à chaque sommet avec les élèves dans notre cadre de coconstruction. Notons qu'il intervient davantage en début de processus, pour guider et permettre un apprentissage (Endrizzi et Rey, 2008) ensuite, il doit savoir se mettre en retrait pour intervenir de manière efficiente et parcimonieuse afin de laisser un large espace de parole et d'apprentissage aux élèves. Sa parole à lui, doit être indiciaire pour amener à un dialogue évaluatif (Jorro et Nieuwenhoven, 2017). Cette posture nécessite une réflexion-formation pour l'enseignant. Les critères, sont présents à chaque phase de la résolution ou de l'exécution de la tâche. Dans le cadre de notre travail, nous faisons le choix de nous concentrer sur l'axe « tâche-évaluation » afin de permettre aux élèves de se familiariser avec les critères, dans l'action même de l'évaluation. Nous faisons l'hypothèse que le questionnement engendré amènera les élèves

et l'enseignante à s'orienter vers les autres axes par nécessité, « *la connaissance et l'appropriation des critères procéduraux [facilitant] l'action des processus* »

(Nunziatti, 1990, p.59). A ce titre, nous proposerons un cadrage didactique que nous détaillerons dans la partie suivante.

Cette réflexion est fondamentale dans la mesure où,

« [la] *mise en pratique* [de l'évaluation par les pairs] *sans offrir aux élèves un encadrement de nature à soutenir la compétence à évaluer, [...] risque, au mieux, d'être une activité inefficace et peu pertinente et, au pire, de nuire à la motivation et à l'engagement à apprendre de certains élèves. Dès lors la question se pose de savoir quel encadrement fournir pour soutenir la compétence de l'élève à évaluer le travail d'un pair.* » (Bourgeois et Laveault, 2015, p.113).

Enfin, au sujet des critères¹⁸, notons que pour pouvoir être « traduits » par les élèves, ils doivent être rendus opérationnels. Selon Georgette Nunziatti (1990, p.55), les critères sont considérés comme opérationnels :

« -s'ils nomment les opérations qui caractérisent une tâche donnée et le seuil d'acceptabilité pour chacune de ces opérations ;
-s'ils sont formulés le plus concrètement possible pour faciliter la représentation exacte chez les élèves des « faire » qu'ils désignent ;
-s'ils restent, quel que soit l'objectif ponctuel choisi, pertinents aux objectifs les plus élevés de la discipline. ».

Le rôle de l'enseignant est donc d'accompagner les élèves dans la construction de ces critères au regard de leur pertinence vis-à-vis de la tâche. En principe, nous avons vu que s'ils sont opérationnels, on pourra les formuler de la même manière à chaque étape de la boucle évaluative. Mais ici on s'intéresse à leur coconstruction, qui permettra leur opérationnalisation. On peut donc dire ici que l'évaluation formatrice permet, à travers un questionnement dans la tâche et dans son évaluation, de discuter les critères afin de les préciser, ou de les modifier en fonction de leur pertinence au regard de la tâche, l'objectif étant d'arriver à des critères identiques ou de moins en moins discutables à chaque étape. Une fois qu'ils sont construits, ils peuvent donc garder une certaine stabilité jusqu'à ce qu'une nouvelle production les questionne.

¹⁸ En page 124 du livre « évaluer pour former » (Baillat, De Ketele, Paquay et Thélot, 2008), les critères d'évaluation sont directement employés comme critères de réalisation. C'est ainsi qu'on peut les qualifier d'opérationnels. Cette concordance entre les critères est inhérente à leur définition dans le cadre de l'évaluation formatrice.

En cela l'évaluation n'est « *que construction permanente et continuellement inachevée du référent et donc du sens (Ardoino et Berger, 1986, p. 124)* ». (cité par Hadji, 1997).

Alors, même si l'objectif est de rendre l'élève autonome dans ses apprentissages et par définition dans leur évaluation, l'enseignant a à la fois un rôle d'observation et d'objectivation des critères discutés. Dans ce cadre, quel dispositif peut nous aider à appréhender l'évaluation formatrice ? A ce titre, les formes d'évaluation qui sont à prioriser pour mettre en place une évaluation formatrice sont naturellement l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. Or sur le terrain, il est rare que cette forme d'évaluation soit plébiscitée. Nous allons essayer de comprendre pourquoi et en déduire les écueils à éviter pour réaliser ce type d'évaluation.

3.1.3 autoévaluation, coévaluation, évaluation par les pairs ?

Il est difficile de trouver dans la littérature des études de terrain pour guider une démarche expérimentale. « *Une étude réalisée par Sebba et al. (Sebba et al., 2008), pour le compte de l'EPPI-Centre de l'institut d'éducation de Londres confirme ce manque de recherches empiriques sur la coévaluation* » (Endrizzi et Rey, 2008, p.7). Le plus souvent la question est traitée dans une approche plutôt frontale de l'enseignement : l'élève s'autoévalue par le biais de critères prédéfinis par l'enseignant puis une négociation a parfois lieu laissant le dernier mot à l'enseignant. Comme nous l'avons vu au paragraphe II.1.2, sur le terrain, on observe une déclinaison préférentiellement sommative de ce type d'évaluation avec l'objectif d'évaluer les produits et non pas les processus (Morales Villabona, 2015). Cela étant dit, on ne répond pas aux questions « pourquoi n'y a-t-il pas plus d'études empiriques au sujet de ce type d'évaluation ? Est-ce une forme d'évaluation qui ne fonctionne pas dans la pratique ? ». Il semblerait qu'une des raisons est le peu de crédit accordé sur le terrain à cette forme d'évaluation. On trouve en effet dans la littérature quelques auteurs qui en dénoncent les écueils, en témoigne un titre de chapitre de Louise Bélair (2015, p.37) : « *Entre lotto-évaluation et autoévaluation : questionnements sur les logiques de formations et les démarches d'accompagnement* ». L'auteure explique que « *ce jugement d'autoévaluation présente un caractère vulnérable, dû au fait qu'il est influencé par maintes dimensions, d'ordre psychologique, éthique, social.* » (Ibid, p.39).

D'autre part, pour ce qui concerne la coévaluation, on retrouve le même type de freins :

« *Quoique généralement positifs, les résultats des études sur l'évaluation par les pairs sont mitigés et discernent des problèmes [...]. Confrontés à cette tâche sans soutien ou directive claire, les élèves suivent habituellement les modèles de rétroaction qu'ils connaissent, soit ceux de leurs enseignants [...]. N'ayant ni leurs connaissances ni leurs*

compétences professionnelles, les commentaires de élèves sont, entre autres, souvent influencés par les liens d'amitié, sont généralement vagues et portent fréquemment sur des éléments négligeables. »¹⁹. (Bourgeois et Laveault, 2015, p.103).

On voit ici encore que la difficulté est celle du choix du cadrage pédagogique et didactique. Pour lever une partie des difficultés, il nous semble pertinent d'associer évaluation par les pairs et autoévaluation. Pour ce faire, nous nous intéresserons au travail de Fernando Morales-Villabona de l'université de Genève dont la thèse développe l'articulation entre autoévaluation et collaboration. En effet, comme nous l'avons vu au paragraphe précédent, la question de l'implication des élèves dans les processus d'évaluation est centrale :

« S'il n'y a pas de discussion et de réflexion sur ce qui constitue une performance « satisfaisante », l'enseignant ne peut prétendre à l'appropriation des critères d'évaluation par l'élève. Plusieurs recherches ont montré l'importance de mieux faire comprendre à l'élève les critères d'évaluation en l'impliquant davantage. » (Ibid, p.113).

Mais en quoi la coconstruction des critères par les élèves en permet une meilleure appropriation ? Le travail de Fernando Morales Villabona (2015, p.121), nous éclaire sur cette question. De fait,

« les chercheurs soulignent la possibilité pour les élèves de partager un langage commun, d'intégrer plus rapidement, semble-t-il, les rétroactions quand elles sont formulées par les pairs, d'oser interrompre, interpeler, contredire, ce qui ne serait pas aussi facile face à l'enseignant ».

Ainsi, les élèves pourraient accéder au recul nécessaire, au pas de côté inhérent à toute forme d'observation, à une légitimation par le groupe, de leur point de vue pour construire des critères puis juger de leur production. En cela, le groupe permet l'intériorisation progressive des démarches d'autoévaluation et d'autorégulation chez l'élève (Allal, 2002). L'objectif étant de permettre à terme aux élèves de s'autoévaluer. Il nous semble important ici de repreciser les contours de ce que nous appelons autoévaluation. Ce concept se décline de nombreuses manières. Nous en choisirons une définition à la lumière du travail présenté par les chercheurs à l'occasion du colloque de l'ADMEE 2013 intitulé « évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ? ». Dans cet ouvrage, Philippe Bugnard fait référence à Peretti, Boniface et Legrand en donnant cette définition :

« sous-évaluation formatrice : [évaluation] qui vise, en fonction de l'idée que seul l'apprenant peut réguler son apprentissage, à ce qu'il s'approprie les critères de

¹⁹ Ces difficultés sont aussi mentionnées dans l'étude de Daniel Bain (1991), lors d'une situation de coévaluation à l'oral au sujet de productions vidéo.

réalisation et juge sa propre production. Telle est bien l'acception sous laquelle [l'auteur] entend ici l'idée d'évaluation et d'auto-évaluation. (Peretti, Boniface et Legrand., 1998) »
(Bugnard, 2015, p.17).

Nous verrons dans la partie méthodologie comment l'enseignante a procédé afin de favoriser des comportements bienveillants et régulateurs de la part des élèves²⁰. Nous faisons ce choix épistémologique afin éventuellement de permettre et d'observer une construction des analyses par le groupe classe.

En effet,

« pour que l'évaluation par les pairs soit une activité utile et pédagogique, l'élève doit être capable d'exercer une série de processus importants :

-Comprendre l'objectif d'apprentissage, les critères d'évaluation et le standard attendu ;

-Porter un jugement sur la réalité du texte par rapport aux critères d'évaluation et au standard attendu ;

-Identifier les interventions susceptibles d'aider à réduire l'écart entre la performance actuelle et le standard attendu. » (Bourgeois et Laveault, 2015, p.103).

Ces analyses seront réalisées à l'oral, car en cycle 2, il est souvent plus naturel pour les élèves de s'approprier un outil à l'oral qu'à l'écrit (Goigoux, 2007). D'où aussi notre choix d'une discipline orale à évaluer, après des discussions en collectif de travail au sujet de la difficulté supplémentaire que représente l'écrit dans une tâche d'autoévaluation. Mais quelle discipline orale choisir si tant est que l'on puisse parler de discipline? Quelle didactique pouvons-nous ébaucher? Et ensuite, comment catégoriser les interventions des élèves? Nous tenterons de répondre à ces questions dans la partie suivante.

Il nous faut d'abord faire un choix parmi les domaines d'expérimentation possibles à l'école. A la lumière du curriculum formel, nous en choisirons un encore peu développé du point de vue de l'évaluation à savoir la lecture oralisée, et nous expliciterons les raisons de ce choix. Puis, nous étudierons la question de l'analyse langagière en tentant de choisir l'outil le plus adapté à notre domaine d'observation et à un contexte ouvert favorisant une pédagogie différenciée.

²⁰ En cela, on peut parler de développement professionnel dans la mesure où un axe dans la compétence 5 a été précisé, réifié et développé à travers un des sous-objectifs visés par le référentiel de compétences de l'enseignant, à savoir « *faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités à l'autoévaluation* » (MEN, 2013)

3.2 Evaluation de la lecture oralisée, ou lecture à voix haute, et actes de langage

3.2.1 Du constat à la démarche didactique

Si la lecture orale collective est « *fréquemment décriée par les chercheurs pour sa faible efficacité en matière d'apprentissage de la lecture par les élèves* » (Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand, 2007, p.2), elle offre malgré tout un espace de réflexion encore peu exploré, notamment pour sa mise en œuvre collective (Goigoux, 2007). Elle semble aussi peu valorisée par les didacticiens mais sur le terrain elle est un outil d'évaluation quotidien en cycle 2, employé par l'enseignant pour apprécier notamment les capacités de déchiffrage des élèves²¹. Nous devons cependant nuancer cet état de fait suite à la parution du rapport Goigoux, dans lequel on peut lire en guise de résumé concernant l'effcience de cette pratique :

« La durée hebdomadaire de lecture à voix haute influence significativement et positivement les performances des élèves en code et écriture, en particulier celles des élèves initialement faibles et intermédiaires. Nous constatons que la demi-heure hebdomadaire constitue un palier au-dessus duquel les élèves initialement faibles et intermédiaires progressent davantage mais auquel les élèves initialement forts ne sont pas sensibles. » (Goigoux, 2007, p.351).

Même si dans la littérature, la terminologie employée est préférentiellement « lecture à voix haute », nous lui préférerons la dénomination « lecture oralisée » qui est le pendant oral de la lecture silencieuse mais qui s'en distingue par les acquisitions qu'elle développe (J. Wittner, G. Bajard, G. Coutelier, H. Dessum, M. Mercan et P. Nargnier, 1987). La lecture oralisée est globalement porteuse de progrès dans les domaines du code (déchiffrage) ainsi qu'en écriture. Elle n'est donc pas qu'un outil d'évaluation. En outre, elle est l'activité orale la plus répandue dans les classes (70% des enseignants interrogés)²². Les élèves sont donc très familiers de cette activité cependant vécue comme mécanique (Dolz et Schneuwly, 1998). En règle générale, chaque élève lit une phrase, voire une partie de phrase, en avançant dans un texte, pour que l'enseignant évalue son déchiffrage et son attention. Pourtant, dans les textes officiels les objectifs visés sont plus précis :

²¹ « *Mettre la classe au travail* » est aussi un des objectifs qui ressort de l'étude de Veyrunes *et al.* dans la revue N° 36 (voir bibliographie), page 72

²² Cette tradition est aussi ancrée dans d'autres pays, notamment en Angleterre : « *The hearing of children reading as individuals and in groups was seen to be the most pervasive pattern of interaction around reading in classrooms at the time.* » (Fischer, 2005, p.16)

« Lire à voix haute avec fluidité et après préparation un texte d'une demi-page / Evaluation : [...] lire à autrui un texte choisi afin de susciter une émotion [...]. Dans tous les cas le texte lu à voix haute a été antérieurement lu voire relu silencieusement. L'évaluation prend en compte la justesse de la restitution, le souci de se faire entendre et comprendre. » (MEN, 2016b).

Pour autant, l'expressivité, les qualités d'orateur, les effets dans l'intonation, la prosodie, ne sont généralement pas, dans les pratiques des objets explicites d'évaluation. Est-ce par manque d'outils objectivés ? Pourtant, on trouve dans la littérature des propositions de critères opérationnels pour une lecture oralisée réussie : « parler fort et dis-tinc-te-ment, ni trop vite, ni trop lentement, ménager des pauses pour permettre l'assimilation du texte, etc. » (Dolz et Schneuwly, 1998, p.148). Catherine Frier propose une définition encore plus poussée de ce qu'est l'acte de lire oralement un texte en classe, impliquant une posture active de questionnement contextuel à l'origine de la compréhension (Frier, 2016)²³. On retrouve ces éléments dans les recommandations officielles actuelles au sujet de la lecture à voix haute (MEN, 2016c), notamment « l'organisation spatiale pour faciliter la prise de parole [...] identifier l'activité par le repérage dans l'espace ». Par ailleurs, une fiche détaillée des critères à valider de la préparation de la lecture à son évaluation en passant par l'évaluation de l'attitude de lecteur est mise à disposition depuis mars 2016 par l'éducation nationale. Il est vrai que ces travaux d'explicitation sont relativement récents, cela explique certainement un besoin d'assimilation avant d'apparaître dans les pratiques courantes des enseignants. Ces outils sont destinés à nourrir une réflexion pour que l'élève soit en capacité de s'autoévaluer. Mais comment les utiliser avec les élèves quand on sait qu'un usage sans médiation crée au mieux une tâche scolaire supplémentaire (Bain, 1991) ? Sur le site du NCCA (National council for curriculum and assesment), on trouve un exemple de vidéo proposant une modalité intéressante (Rey et Feyfant, 2014, p.22). Lors d'une séance de lecture à voix haute, les élèves, guidés par l'enseignant, vont pouvoir s'engager dans une réflexion autoformatrice à travers une analyse critériée d'une production orale d'un pair. Il s'agit d'une forme de coévaluation associée à une évaluation par les pairs, que nous retiendrons pour notre étude. Nous ferons le choix de modifier la modalité de lecture : au lieu de lire assis à sa place, l'élève lecteur lira debout, devant le groupe classe, en position d'orateur. Ce type d'oral, employé comme moyen, occupe une place non négligeable dans de nombreuses situations sociales (présentation d'un projet, lecture d'un rapport, exposé d'un compte-rendu en réunion...), il est valorisé dans les nouveaux

²³ Page 80, un tableau regroupant les prototypes des questions transactionnelles est proposé à destination des enseignants en maternelle dans le cadre de la lecture d'albums par l'adulte

programmes, notamment au cycle 2. D'autre part, le passage par l'oralisation d'un texte permet de « *communiquer un supplément d'intelligibilité et de signification des événements narrés* » (Bourrhis, 2012 p.95). Il est vrai que les élèves sont des lecteurs débutants mais ils ont eu de nombreuses occasions depuis l'école maternelle d'écouter un texte mis en voix par un enseignant. Et des études montrent que très tôt, l'enfant, imite la posture de l'adulte lecteur. En maternelle, il fait comme s'il savait lire : « *il va prendre la pause du lecteur, un air docte, et s'efforcera d'articuler de façon inhabituelle, en mettant le ton et en utilisant toutes les ressources prosodiques à sa portée. [...] L'enfant expérimente en fait d'abord le versant culturel du savoir-lire.* »²⁴ (Frier, 2016, p.70). Catherine Bourrhis va même plus loin en développant le rôle de l'intonation dans la lecture à voix haute :

« Les travaux concernant l'expressivité prosodique ont montré comment, dans une situation de communication donnée, l'intonation et le rythme fonctionnent tour à tour comme des signaux expressifs à l'intention de l'interlocuteur et des indices relatifs à l'émotion d'un locuteur. » (Bourrhis, 2012, p.97).

Il est ici question d'empathie, essentielle à développer dans le cadre de l'évaluation et conduisant à une attitude civique d'écoute puis d'entraide (Nonnon, 2004). L'enjeu est donc de former des élèves, citoyens éclairés, afin qu'ils soient adaptés à la fois au système éducatif et à un environnement social en perpétuelle évolution. La lecture oralisée semble donc porter en elle les éléments nécessaires au développement de compétences évaluatives au sens large. Ici, la tâche en elle-même, à savoir, la lecture oralisée d'un texte, passe au second plan et c'est l'analyse de son exécution au regard des compétences déjà acquises par les élèves puis des critères de réussite qui devient l'objet d'apprentissage.

« C'est ce qui donne à l'erreur un statut différent. On ne se sent plus coupable d'en commettre, puisque tout l'effort porte sur la remédiation inscrite naturellement dans le dispositif d'évaluation. [...] [L'évaluation formative] met davantage l'accent sur les procédures des tâches que sur les résultats. » (Nunziatti, 1990, p.57).

En définitive, et comme nous l'avons formalisé dans le paragraphe précédent, ce sont les élèves qui apprennent à construire puis à utiliser un modèle d'évaluation pour évaluer leurs pairs en lecture oralisée. Cette activité métacognitive de premier niveau est déjà préconisée par les programmes de 2008 et ce, dès la maternelle (MEN, 2008). L'Institution scolaire demande à ce que les élèves

²⁴ L'auteure s'appuie aussi sur les études de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2007) pour proposer une didactique de la lecture offerte.

« établissent une relation entre les activités matérielles qu'ils réalisent et ce qu'ils en apprennent (on fait cela pour apprendre, pour mieux savoir-faire). Ils acquièrent des repères objectifs pour évaluer leurs réalisations ; en fin d'école maternelle, ils savent identifier des erreurs dans leurs productions ou celles de leurs camarades. ». (MEN, 2008)

Comme nous l'avons vu précédemment, les programmes de 2013 revus en 2015, orientent davantage l'observation en ajoutant explicitement la notion d'évaluation positive, demandant à ce que les élèves soient évalués selon leurs acquis et non pas selon leurs lacunes. Cette volonté de construire une image valorisante et globale de l'élève constitue l'un des piliers déontologiques de la refondation. De plus, on peut considérer qu'en abordant l'autoévaluation par la lecture oralisée d'un texte en position d'orateur, on peut espérer construire un regard neuf sur les productions des élèves. En effet, l'élève en réussite, comme celui en échec peuvent éprouver les mêmes difficultés à lire devant le groupe classe. Il n'en reste pas moins qu'apprendre à s'évaluer mutuellement est particulièrement délicat pour des enfants de cycle 2, car, comme nous l'avons bien perçu, selon l'image qu'ils ont de l'acte d'évaluer, on peut redouter des attitudes peu éthiques si aucune médiation n'est faite. Alors quelle réflexion didactique mener?

3.2.2 L'évaluation mutuelle ou coévaluation appliquée à la lecture oralisée, entre éthique et pédagogie

Si on veut proposer un modèle d'évaluation, il faut d'abord questionner le contenu du cours, les stratégies d'enseignement ainsi que les modèles pédagogiques de référence (Nunziatti, 1990). Talbot propose à ce titre de traduire en modèles d'évaluation des modèles pédagogiques :

« Pour définir l'apprentissage, nous nous appuyerons [...] sur les approches socioconstructivistes qui privilégient les thèses de J. Piaget (1974) sur la construction de connaissances (importance de l'action et du processus d'équilibration majorante) en y associant les théories de la médiation [par l'enseignant et par les pairs] (Bruner, 1983 ; Vygotsky, 1934 pour l'essentiel). [...]. A l'opposé de l'innéisme se situe le socioconstructivisme, théorie selon laquelle les connaissances des élèves se construisent grâce à l'interaction sociale. [...]. On peut faire l'hypothèse que ces deux représentations de l'apprentissage ont bien évidemment des répercussions sur les pratiques d'évaluation des enseignants en classe. Elles ont des visées plutôt sommatives dans le premier cas

[détection de talents ou de lacunes], *elles sont beaucoup plus formatives dans le second*» (cités par Talbot, 2009, p.37-38).

Il faut donc questionner la démarche pédagogique qui sous-tend la formation à l'autoévaluation. Rappelons à ce sujet que l'évaluation par les pairs est considérée comme faisant partie du processus d'autoévaluation (Coen et Bélair, 2015)²⁵. Il s'agit d'une démarche complexe et comme nous le savons, l'élève tend à imiter l'enseignant²⁶. On retrouve d'ailleurs les mêmes observations que ce soit pour des enseignants stagiaires que pour des élèves d'école primaire lorsqu'on leur demande d'explicitier une démarche, de développer un esprit critique de niveau supérieur (Bélair, 2015). L'enjeu pour le formateur ou l'enseignant est donc d'amener l'élève à prendre conscience de ce phénomène et à le souligner lors des interactions. Pour aider à trouver un levier d'évolution, il faut aller à l'origine de cette attitude : le sentiment d'obéissance envers une autorité. Un certain besoin de plaire en définitive (Ibid). Pour ce faire, quelques pistes sont proposées par l'auteure dans le cadre d'un accompagnement à l'autoévaluation d'enseignant stagiaires :

Développer une « *éthique de l'accompagnement* », à savoir : *initier l'échange, [...] chercher l'authenticité plutôt que faire juste, [...] accepter la responsabilité de ses actes, « être fiable », « accepter l'incertitude » [(notamment si l'élève échoue)], [...] montrer sa vulnérabilité [...] et accepter d'être observé*

Développer une « *conscience de l'accompagnateur* : [...] *conquérir une forme de lucidité [...] sur ses pratiques [et les remettre en question si besoin], [...] accepter sa subjectivité, [...] avoir confiance en soi, mettre à distance les situations et prendre le recul nécessaire. [...]*

Dans « *la rencontre avec l'autre [(ici, l'élève)] : [...] accentuer la confiance mutuelle : [...] donner de l'importance à l'autre, [...] travailler dans et avec le temps : considérer l'accompagné autrement que par ce qu'il donne à voir dans l'instant présent, [...] être présent ou plutôt habiter une présence : l'accompagnateur qui sait écouter l'Autre sans à prime abord anticiper et juger, démontre une présence à l'émotion, au senti et aux attentes de l'accompagné, [...], être empathique* » (Bélair, 2015, p.46-50)²⁷.

²⁵ « *les formes interactives d'évaluation [(évaluation entre pairs, coévaluation)] deviendraient une formation à l'autoévaluation* » (Allal, 2002) (cité par Coen & Bélair, 2015, p. 122)

²⁶ Ce phénomène a été mis en exergue notamment dans une thèse sur l'autorégulation (Romero-Pinazo, 2017) : en définitive, quand l'adulte apprend à s'autoréguler, l'élève a tendance à reproduire cette attitude. D'où l'importance de la posture et de la formation de l'enseignant

²⁷ Ces postures plaçant l'éthique au cœur de la démarche d'évaluation s'inspirent de nombreux travaux enjoignant tout formateur à s'autoévaluer avant d'évaluer.

Ces attitudes supposent une capacité à l'autoévaluation de la part de l'enseignant, dans la mesure où elles nécessitent une régulation de et dans son action pédagogique. En outre, il semble qu'en allant plus loin et en se formant à l'autoévaluation, l'enseignant a de meilleures chances de modifier ses pratiques en profondeur comme son regard sur ses élèves (Campanale, 1997). Une fois formalisées auprès des élèves, ces attitudes conduisent à l'explicitation de critères sociaux, différenciés des critères cognitifs (Buchs, 2018). Au vu des résultats encourageants des expérimentations menées par Céline Buchs, développées dans sa conférence au CNESCO à l'invitation de Nathalie Mons, nous partons du postulat que ces postures, sont favorables à la construction du jugement éthique nécessaire à l'autoévaluation dont nous nous attacherons à développer la première étape à savoir la capacité à évaluer la production d'un pair à l'aide des critères négociés. La seconde étape sera d'être capable de s'autoévaluer et la dernière, de réguler son apprentissage en conséquence. Même si ces trois aspects sont souvent traités ensemble dans la littérature, comme faisant partie d'un même processus métacognitif, nous faisons le choix de le décomposer. Il nous semble en effet, d'une part, important dans ce type de projet de pouvoir enrôler tous les élèves dès le départ, et d'autre part, au niveau de la recherche, la focale est souvent mise sur les deux autres étapes sans forcément obtenir de résultats convaincants (Bourgeois et Laveault, 2015). Nous nous centrerons donc ici sur la première étape afin de prendre le temps nécessaire à l'observation de ce qui s'y joue.

Nous verrons plus en détails dans la partie méthodologie comment l'enseignante a pris en compte ces remarques dans la construction de ses séances. Du côté des élèves, il nous faut choisir un modèle théorique d'analyse. Plusieurs voies s'offrent à nous, de Meux (1963) (cité dans Bain, 1991), à Flanders (1970/1976)²⁸ en passant par Searle (1969/1972), nombreux sont les chercheurs à proposer des outils pour analyser le langage. Nous éliminons rapidement la technique d'analyse proposée par Flanders, basée essentiellement sur l'analyse des échanges enseignant-élèves, puisque l'objectif est que les échanges aient lieu entre élèves afin de favoriser une évaluation par les pairs. Maintenant que nous avons choisi l'orientation de notre focale d'analyse, il nous faut sélectionner un outil qui sera adapté à nos questions de recherche. Concernant nos indicateurs, si on souhaite se centrer sur les indices de régulation de la tâche, on choisira la grille de Meux. Mais, il ne s'agit pas là du cœur de notre questionnement, puisque nous souhaitons observer les acquisitions des élèves au sens large. Il est donc nécessaire de choisir un outil plus ouvert. De fait, on pense observer quelques similitudes avec ce qui peut se produire lors de débats philosophiques (Fiema, 2011). En effet, les élèves, par le dispositif,

²⁸ Nous avons rapidement éliminé cette grille d'analyse puisque nous souhaitons nous orienter vers les interactions entre élèves, et la grille de Flanders est plus centrée sur les interactions élèves-enseignant.

sont amenés à analyser de manière active les productions orales. Les attitudes à développer, mentionnées par Bourgeois et Laveault (2015), devraient les amener à faire des choix précis dans leurs prises de parole : conseiller, juger, décrire, expliciter etc. Ainsi, comme dans le travail de recherche de Gabriela Fiema, il nous paraît opportun de s'orienter vers une analyse des actes de langage inspirée de Searle. D'une part les possibilités d'adaptation de la grille d'analyse sont relativement ouvertes et permettent de mieux s'adapter au réel. D'autre part, ce type de classement ouvre aussi bien à une analyse quantitative que qualitative ce qui permettra un regard global sur nos données.

3.2.3 Les actes de langage de Searle, ou ce que font les élèves quand ils parlent

Définissons d'abord ce qu'est un acte de langage selon Searle: « *parler c'est accomplir des actes selon des règles* [(le plus souvent sociales ou psychologiques)] » (Searle, 1969/1972, p.59). A la différence d'Austin, Searle rend indissociable « l'acte » du « langage ». Il ne considère pas qu'on puisse avoir d'un côté une analyse purement linguistique et de l'autre une analyse sociale ou psychologique notamment. Sa proposition d'analyse du discours se veut holistique dans la mesure où, dans son postulat, le contexte est indissociable de la parole. Plus précisément : « *parler une langue, c'est adopter une forme de comportement régie par des règles.* » (Ibid). Dans ce souci d'analyse holistique, il se distingue de Saussure selon qui, en linguistique, il faudrait arriver à abstraire ce que l'on souhaite observer. C'est comme si l'objet d'étude n'existait pas sans être observé, il s'agirait donc de construire l'axe d'observation avant d'observer. Dans notre cas, la démarche est inversée, on utilise la formule « le point de vue crée l'objet », ce qui modifie en profondeur le travail du linguiste, on parle d'ailleurs de révolution copernicienne.

D'après Oswald Ducrot, dans sa préface aux actes de langage de Searle, le système d'observation doit être un « *tout en soi* », un *système fermé régi par ses lois internes et un principe de classification* », susceptible d'introduire de l'ordre dans la confusion du donné (Ibid, p.8). Compte-tenu du fait que cette théorisation est particulièrement dense, et que nous nous plaçons dans le cadre d'une démarche compréhensive, il est nécessaire de préciser ici, le type d'acte de langage qui va nous intéresser dans notre étude. Par ailleurs, sachant que les échanges seront largement conditionnés par le protocole qui vise à aider les élèves à s'évaluer mutuellement dans un double objectif de meilleure connaissance de leurs acquis et d'aide à la progression, il nous faudra affiner davantage notre grain d'analyse. Nous choisissons donc, dans un premier temps, de parler d'actes illocutionnaires en ce sens que leur classification implique

une première interprétation de l'intention repérée de l'élève. Nous nous baserons sur cette définition de l'acte illocutionnaire:

*« les actes illocutionnaires ont pour caractéristique d'être réalisés lorsqu'on émet des sons ou lorsqu'on écrit quelque chose. [...] Lorsque l'on parle, il est caractéristique qu'on ait l'intention de signifier quelque chose par ce que l'on dit et ce que l'on dit, la suite des sons que l'on émet, a pour caractéristique d'avoir une signification. »*²⁹ (Ibid, p.83).

Il n'en reste pas moins que ce choix est sujet à discussion puisque comme le constate Searle, la qualité d'un acte illocutionnaire diffère selon un nombre variable de facteurs personnels et contextuels. Il propose une liste non exhaustive de verbes caractérisant ces actes : affirmer, décrire, asserter, avertir, remarquer, commenter, commander, ordonner, demander, critiquer, présenter des excuses, blâmer, approuver, souhaiter la bienvenue, promettre, reprocher, exiger, alléguer.

Ces actes ne sont pas neutres, ils ont des effets sur les auditeurs. Searle, à l'instar d'Austin, appellera ces conséquences des actes perlocutionnaires, visant un effet sur le colocuteur : le persuader, le convaincre, l'effrayer, l'inquiéter, l'amener à faire..., l'éclairer, l'édifier, l'inspirer, lui faire prendre conscience³⁰. Dans notre étude, les échanges entre élèves gagneront à être analysés en tant qu'actes de langage déterminés socialement par le cadre du protocole d'évaluation par les pairs et ici, nous nous laisserons la possibilité d'observer, le cas échéant, des actes perlocutionnaires. En effet, notre objet n'est pas d'analyser linguistiquement les rapports sociaux et psychologiques entre élèves mais d'observer l'évolution des intentions exprimées dans leurs discours afin d'y déceler d'éventuelles opportunités d'apprentissage. En cela, les actes de langage nous offrent une catégorisation intéressante à condition de l'adapter a posteriori à notre corpus. C'est donc le tableau ci-dessous, extrait simplifié de l'ouvrage de Searle, qui nous servira de base de réflexion pour construire a posteriori une grille adaptée à notre étude. Les actes de langage caractérisés par Searle sont détaillés dans un tableau (voir annexe 7) dont les précisions dépassent le cadre de notre travail. Cependant, les catégories énoncées par des abréviations employées pour définir les actes de langage nous permettront de bâtir notre propre grille d'analyse. Elles sont expliquées par Searle à travers cet exemple :

²⁹ Les sons de la parole ont une signification en soi (point de vue de l'individu) et sont prononcés pour signifier quelque chose (point de vue socio-psychologique)

³⁰ Page 62 : Searle (1969/1972) rappelle que sa démarche se situe entre la philosophie et la linguistique et précise à ce sujet que « pour la plupart des buts que se propose la science linguistique, il n'est pas nécessaire du tout de parler d'actes. On peut se contenter de parler de phonèmes, de morphèmes, de phrases etc. »

« Examinons le cas où l'on donne un ordre par exemple. Les conditions préliminaires établissent que le locuteur est à même d'exercer son autorité sur l'auditeur, la condition de sincérité pose que le locuteur désire que soit accompli l'acte qu'il ordonne et la condition essentielle porte sur le fait que le locuteur a l'intention, par ce qu'il dit, d'amener l'auditeur à exécuter l'acte en question. » (Ibid, p.107).

A travers cette classification, on voit que l'intention du locuteur est tout aussi importante que le contenu syntaxique de son discours. En tant que professeure des écoles nous avons plutôt tendance à étudier le langage en tant qu'objet disciplinaire le plus souvent indépendant de l'acte de communication. Il s'agit donc pour nous de revoir en profondeur nos conceptions. Le langage, avant d'être un objet d'étude est un outil d'échanges, de communication, de réflexion (Perrenoud, 1990). En réalité, il est peu employé en tant que tel dans le cadre scolaire. Il est le plus souvent l'apanage de l'enseignant qui véhicule une norme, un modèle par ses prises de parole (Ibid.). L'élève doit répondre, écouter, imiter, répéter, bref, son langage est restreint à des indices permettant à l'enseignant d'évaluer superficiellement sa compréhension (Ibid.). En cela, les actes de langage de Searle visent à classifier un panel bien plus développé de prises de parole, correspondant davantage aux situations réelles de communication. Ils permettent en outre de comprendre l'origine des difficultés que l'on peut rencontrer notamment quand on étudie le langage comme objet indépendant du contexte. Searle (1969/1972) donne cet exemple : quand on étudie la négation et qu'on propose une phrase du type : « je te promets de venir », sa négation peut être : « je ne te promets pas de venir » ou « je te promets de ne pas venir ». La première est souvent celle qui est considérée comme juste par l'enseignant car la négation est apprise comme étant celle du verbe, or au niveau du langage, Searle nous dit que c'est la seconde qui est une vraie négation propositionnelle. En effet, la première modifie ce qu'il appelle la force illocutionnaire du verbe « promettre », puisqu'alors la phrase signifie « je viendrai peut-être mais ce n'est pas sûr ». C'est l'usage de ce verbe, une forme de règle sociale, qui fait que sa forme négative se rapproche d'une litote. Il nous semble donc que cette classification, si elle est construite a posteriori, permettra d'orienter notre regard vers des phénomènes langagiers au plus près des intentions des élèves en articulation avec les règles dictant leur communication, et ce afin d'obtenir un large spectre d'observation du langage des élèves. Ainsi nous avons vu, avec l'éclairage des travaux théoriques comment mettre en place une évaluation formatrice et comment analyser les productions orales des élèves dans ce cadre. Ici, le choix de la discipline à évaluer comme celui de certains actes de langage, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, font référence à des compétences du socle commun :

« Domaine 1, cycle 2 : les langages pour penser et communiquer / Comprendre et s'exprimer à l'oral »

Point 2 : pratiquer avec efficacité trois formes de discours attendues : raconter, décrire, expliquer (ces deux points font partie des actes de langage observés). / Evaluation : Les situations de description ou d'explicitation s'inscrivent dans le cadre des activités scolaires et mobilisent le lexique spécialisé appris.

Point 3 : participer avec pertinence (en adoptant les règles usuelles de la conversation, en restant dans le propos) à un échange : questionner, répondre à une interpellation, exprimer une position personnelle (accord ou désaccord, avis, point de vue...), apporter un complément. » (MEN, 2016b, p.2).

-Lire et comprendre l'écrit :

Point 3 : Lire à voix haute avec fluidité et après préparation un texte d'une demi-page / Evaluation : [...] lire à autrui un texte choisi afin de susciter une émotion [...]. Dans tous les cas le texte lu à voix haute a été antérieurement lu voire relu silencieusement. L'évaluation prend en compte la justesse de la restitution, le souci de se faire entendre et comprendre. »

Ces compétences, dont la formalisation s'apparente à des objectifs, sont considérées comme les référents pour la lecture oralisée ainsi que pour l'activité d'évaluation à l'oral. Rappelons à ce titre que pour Hadji, évaluer revient à expliquer et à décrire avant de juger. Ces deux opérations représentent dans notre étude des actes de langage spécifiques. En outre, tant la formulation des actes de langages que leur spécificité les rapproche des objectifs formulés par les textes officiels, ce qui permet de les relier, dans notre analyse, au curriculum prescrit.

Nous faisons le choix ici de nous baser sur le socle commun car il nous semble que cet outil permet d'envisager les apprentissages de manière à la fois disciplinaire et transversale. Bien que particulièrement détaillée, la grille d'évaluation proposée par le ministère (voir annexe 6) pour la lecture oralisée nous paraît être trop complexe pour être explicitée telle quelle aux élèves. Nous avons vu, en effet, qu'il était nécessaire de construire la grille avec eux, afin de rendre les critères opérationnels. Nous faisons le postulat suivant : en partant de référents plus larges, les élèves pourront plus aisément trouver des caractérisations personnelles pour s'approprier la grille ainsi coconstruite.

3.2.4 Problématique et questions de recherche

Ainsi, nous avons vu que la coconstruction des critères par les élèves est rarement observée en tant qu'objet de recherche à l'oral, dans le cadre de la coévaluation. Au mieux, on observe les produits de l'autoévaluation en analysant les indices de construction de phénomènes de régulation. Et la coconstruction est pensée comme un outil, faisant de l'élève un apprenti-enseignant dont l'objectif doit être de pouvoir utiliser une grille d'évaluation à des fins de régulation. Malgré l'importance que revêt cette capacité, il nous semble qu'il manque une étape qui rend difficile son transfert, notamment pour les élèves les plus fragiles (Hadji, 1997). En effet, comme nous l'avons vu, cette coconstruction présente un enjeu dominant dans le cadre de l'alignement enseignement-apprentissage-évaluation. Il nous semble donc important de créer un dispositif permettant une observation des processus en construction chez les élèves quand ils analysent à l'oral et de manière formative les produits de leur lecture. On souhaite en définitive, aller du travail sur les compétences en lecture oralisée pour arriver à des compétences plus larges dans le domaine de l'oral (curriculum formel). C'est en principe ce qu'on peut attendre de l'évaluation formatrice. A ce titre, les actes de langage vont nous permettre une analyse orientée sur des constructions typiques de l'oral. Nous pensons que selon les niveaux des élèves il est probable que l'on repère des similitudes. En définitive, on souhaite rester au plus près de ce qui se joue au niveau des élèves et de leurs interactions lorsqu'ils évaluent une lecture oralisée.

Nous axerons donc notre étude autour de la problématique suivante :

- Comment les élèves s'engagent-ils dans un dispositif de coévaluation en séance de lecture oralisée ?

Et nous essaierons de répondre à ces questions de recherche :

- Quels actes de langage sont mobilisés lors des échanges ? Sont-ils corrélés aux niveaux des élèves ?
- Quelles évolutions des discours des élèves au fur et à mesure des séances ?
- Quels sont les contenus en jeu lors des interactions, les modalités d'appropriation du dispositif ? Peut-on observer des articulations avec les contenus des programmes officiels (curriculum formel) ?

Chapitre 2 :

Méthodologie de

recherche

Notre cadre de travail se situe dans une recherche compréhensive et exploratoire, aussi, nous avons procédé par étapes pour aboutir au protocole définitif de cette étude.

1. Questionnement préparatoire en collectif de travail

Afin de mettre en place un protocole adapté à nos questions de recherche, nous avons proposé une première réflexion au sein d'un collectif de travail choisi parmi des collègues demandeuses de formation en évaluation en école d'application. Parmi les trois collègues intéressées, l'une est maître formateur et occupe un poste de « plus de maîtres que de classes », les deux autres sont professeures des écoles. Nous avons procédé à des enregistrements audio de nos échanges puis nous avons réalisé une écoute flottante afin de déterminer, après chaque rendez-vous, les pistes à approfondir la fois suivante. Notre réflexion était donc à la fois empirique et théorique puisque notre directrice de recherche a participé à l'élaboration du protocole, par ses conseils de lectures et ses analyses de notre écoute flottante. Sans aller jusqu'à rendre compte de toutes les théories questionnées, nous nous inspirons d'une forme de démarche abductive (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017), puisque c'est en analysant les entretiens que nous avons pu questionner nos conceptions autour de l'évaluation. Nous ne développerons cependant pas ici ces analyses puisqu'elles ont été un moyen et non pas un objectif, dans le cadre de notre recherche. Nous en exposerons seulement les grandes lignes qui nous ont conduits à l'élaboration d'un protocole spécifique avec les élèves.

A la suite du premier rendez-vous, l'équipe s'est orientée vers la construction de fichiers d'entraînement autocorrectifs en conjugaison et en orthographe (voir annexe 1). Une fois ces fichiers créés, il était proposé, pour chaque exercice un travail par groupe pour les élèves avec discussion des réponses selon des critères explicités sur le livret. Les réponses étant données, ce n'est pas le produit mais la négociation enregistrée au sein du groupe qui devait être valorisée. L'idée générale était de permettre aux élèves de s'entraîner aux évaluations sommatives³¹ dans un cadre pédagogique collaboratif. Puis, au second rendez-vous, après réflexion sur l'exploitation de ces fichiers, il a semblé au collectif que le passage par l'écrit n'était pas pertinent pour apprendre à s'autoévaluer en CE1, puisqu'il ajoutait une difficulté et une forme d'inéquité. L'oral s'est donc rapidement imposé. La lecture oralisée a été proposée,

³¹ On se réfère ici au travail proposé par André Antibi (2014). Cette notion d'entraînement est souvent reprise par des scientifiques, l'objectif étant à la fois de « *se sentir maître de cette prodigieuse machine qu'est le cerveau* » tout en gardant à l'esprit que la finalité est de permettre une meilleure adaptabilité de l'esprit, une forme d'acuité cognitive, pour mieux participer aux débats de la cité (Jacquard, 1998, p.111).

comme nous l'avons vu en introduction, suite au visionnage d'un exemple de situation d'autoévaluation sur le site du NCCA. Au troisième rendez-vous, la discussion a porté sur les critères d'évaluation. Il a été décidé de n'en garder que cinq au maximum, en les coconstruisant avec les élèves. Après ce troisième rendez-vous, les collègues n'ont pas souhaité tester le protocole dans leurs classes car le passage par l'oral leur a semblé finalement trop chronophage. Notons qu'à cette période les élèves passaient des évaluations sommatives basées sur des livrets particulièrement denses. La question de la temporalité est souvent un enjeu central pour ce type de collectif. Il s'agit là d'un point d'achoppement qui rend parfois difficile le passage à l'empirique en matière d'évaluation formatrice. Etant professeure des écoles titulaire, nous avons fait le choix de tester le protocole dans notre classe qui remplissait les conditions d'expérimentation souhaitées (élèves de CE1, répartition équilibrée garçons-filles, mixité sociale).

2. Cadre méthodologique

2.1 Le contexte de l'étude

Contexte socio-économique de l'école : l'école accueillait par le passé des élèves de milieux dits favorisés.

Après la restructuration d'un quartier dit défavorisé de la ville, de nombreuses familles ont été relogées. Ainsi le public accueilli aujourd'hui témoigne d'une grande mixité sociale. La classe est composée d'un double niveau CP-CE1. 6 élèves sont en CP et 17 élèves sont en CE1. La répartition filles-garçons est la suivante : CP : 3 filles 3 garçons, CE1 : 8 filles, 9 garçons. 3 élèves de CP ont bénéficié d'un suivi par un maître E en première période et 3 autres en CE1 en seconde période. L'école est composée de 4 classes, toutes en doubles niveaux. Nous partageons les enseignements avec une collègue à temps partiel.

2.3 Préparation du protocole avec les élèves

Nous faisons le choix de nous appuyer sur l'étude de Daniel Bain, puisque c'est celle qui semble se rapprocher le plus de notre situation. Le chercheur a réalisé 8 leçons durant lesquelles les élèves de 14 ans répartis par groupes, devaient s'approprier du matériel vidéo, réaliser un court film puis l'évaluer. Ce sont les objectifs pédagogiques ainsi que l'âge des élèves qui différencient notre étude de celle de Bain. Mais le mode d'évaluation choisi est aussi à l'oral. Chez Bain, il vise principalement à développer des capacités argumentatives, dans le

cadre de débats. Dans notre étude, nous inversons le processus d'analyse puisque c'est à partir des productions orales des élèves que nous avons construit notre focale. En effet, nous souhaitons observer ce qui se construit lorsque des élèves sont en coévaluation, nous ne visons pas de compétence particulière à l'oral. Ce qui nous intéresse c'est de créer un contexte permettant au plus grand nombre de s'exprimer afin d'obtenir suffisamment de matériau à analyser. En cela l'étude de Bain est éclairante puisqu'il précise les écueils à éviter pour permettre l'expression des élèves. Ainsi, il constate dans son étude que sans intervention didactique, les prises de parole des élèves tournent autour d'une forme de lutte de pouvoir. D'autre part, les rôles des élèves doivent être équivalents lors de l'évaluation, il ne doit pas y avoir un système de rapporteur. C'est pourquoi nous avons choisi une modalité collective de l'évaluation avec des prises de parole individuelles. D'autre part, le chercheur note que pour éviter les difficultés qu'ont les élèves à entrer dans une véritable tâche évaluative, il est nécessaire de préparer leur intervention orale afin de construire avec eux tant les critères d'observation que les consignes sociales. L'objectif étant de permettre d'ouvrir l'espace de parole à un maximum d'élèves dans un cadre respectueux de la production d'un pair. On retrouve ces préconisations dans des études autour de la pédagogie différenciée (Buchs, 2018). Daniel Bain propose donc de passer par les étapes suivantes avant de commencer le travail de coévaluation. Il nomme ces étapes « Schéma de principe du module d'une séquence didactique en pédagogie du texte *à l'écrit ou à l'oral* ». En italique figure l'adaptation à notre protocole.

-Evaluation : enquête et motivation préalables ; *prétest/pré-lecture ou lecture-test, concernant la rédaction des critères et des consignes sociales* lors de la première phase

-Elaboration du contenu et de la forme : *conditions sociales et cognitives précitées d'intervention pour évaluer un camarade*

-Elaboration de la situation de production/communication : *choix du texte à lire, préparation de la lecture après lectures offertes puis évaluées de l'enseignante et de quelques élèves pour tester les critères*

-Rédaction ou production orale : *lecture en posture d'orateur, d'un texte choisi, pour le faire vivre à ses camarades*

-Evaluation *formative* ou sommative suivant l'étape dans la séquence ».

Suite à des lectures offertes quotidiennement par les deux enseignantes³², un travail a donc été mené avec les élèves pour réfléchir à une des compétences à valider en CE1 (point 3,

³² Lors de cette phase, l'attention des élèves a été portée sur certains éléments permettant à l'auditeur de « se fabriquer le film de l'histoire » comme le conseille Roland Goigoux (2007) dans son rapport, mais il aurait été

lire et comprendre l'écrit) : « *Lire à voix haute avec fluidité et après préparation un texte d'une demi-page* » (MEN, 2016b, p.2). Les questions posées étaient les suivantes : Comment sait-on qu'une lecture est réussie ? A quoi faut-il être attentif quand on lit ? Comment peut-on préparer sa lecture ? Dans un premier temps, les élèves ont travaillé sur les critères de réussite et se sont mis d'accord sur les suivants (donnés aux élèves et affichés à côté de l'élève lecteur tout au long du protocole):

Critères coconstruits pour évaluer une lecture de texte choisi (base d'orientation commune à la classe à partir des bases d'orientation individuelles proposées par les élèves):

- Ne pas couper les mots.
- Parler fort !
- Ne pas aller trop vite...
- Faire les liaisons.
- Mettre le ton en chuchotant ou en parlant fort et en s'arrêtant avec la ponctuation.

Ce dernier critère a rapidement été décomposé et retranscrit en termes appris dans les leçons de français. Dans l'analyse des élèves on retrouve donc ces deux critères :

- Mettre le ton.
- Respecter la ponctuation.

Il nous a semblé que les objectifs donnés dans les pistes d'évaluation proposées par les textes officiels à savoir : « *Evaluation : lire à autrui un texte choisi afin de susciter une émotion. L'évaluation prend aussi en compte la justesse de la restitution, le souci de se faire entendre et comprendre.* » (MEN, 2016b, p.2) trouvaient dans cette liste de critères coconstruits, une forme d'opérationnalisation plus guidante pour les élèves.

Pour la préparation de la lecture il a été proposé aux élèves de (carte d'étude commune à la classe, construite en classe avec les élèves, sur la base des critères d'évaluation):

- Annoter son texte pour mettre en relief la ponctuation.
- Pour pouvoir mettre le ton :
 - Souligner les mots à accentuer
 - barrer les mots à chuchoter
 - Séparer en syllabes ceux qu'il faut articuler de manière exagérée.

certainement plus profitable aux élèves qu'une véritable didactique de l'écoute et donc de la compréhension ait été menée en cycle 1 (Frier, 2016).

Nous n'avons pas développé ce point car les élèves ne parvenaient pas à entrer dans la coconstruction. Il était certainement trop tôt pour comprendre l'intérêt de cette forme de régulation ante³³. Cette posture n'est apparue que chez quelques élèves en fin de protocole. Une grille de notation sur 10 avec chaque critère évalué sur 2 points a été proposée mais elle a rapidement été abandonnée par les élèves.

2.4 Déroulement des séances

Chaque séance débutait par une lecture individuelle devant le groupe classe. L'élève volontaire choisissait son texte parmi la liste des ouvrages lus en lecture suivie. Suite à sa lecture il pouvait soit réaliser son auto-évaluation, soit passer directement à l'étape d'évaluation mutuelle avec ses camarades. Pour chaque élève volontaire, nous avons procédé à l'enregistrement de sa lecture ainsi que l'évaluation, à l'oral, de ses camarades. L'enseignante distribuait la parole dans un premier temps puis cette tâche a été dévolue à l'élève lecteur, avec comme consigne de ne pas donner deux fois la parole à un même élève et d'alterner fille-garçon pour éviter les prises de paroles conditionnées par les accointances. L'objectif était de permettre aux élèves une gestion autonome de la séance. Les conditions pour prendre la parole afin d'évaluer un camarade étaient :

- Analyser finement une production à l'aide d'une grille de critères évolutive et adaptée.
- Relever les points forts d'une production à l'aune de cette analyse.
- Apporter des pistes d'amélioration pour les difficultés relevées³⁴.
- Faire preuve de bienveillance dans ses propos.
- Penser à valoriser les prises de risque.

Ces cinq points étaient précisés aux élèves comme étant des objectifs pour réussir à s'évaluer mutuellement. On parlera, pour les trois premiers, de critères de régulation de la tâche, qualifiés aussi de « méta » puisqu'ils caractérisent la capacité à s'autoréguler. Pour les deux derniers, on parlera de consignes sociales. Nous faisons ici référence à la conférence CNESCO animée par Nathalie Mons (Buchs, 2017) ainsi qu'aux conditions énoncées par Bourgeois et Laveault (2015) pour que l'évaluation par les pairs puisse être formative³⁵.

³³ On trouve aujourd'hui une grille d'autoévaluation très complète pour les élèves de cycle 2 (MEN, 2016d), cependant, dans le cadre de notre recherche, nous ne visons pas l'exhaustivité en matière de critères d'évaluation.

³⁴ Certaines études montrent que « *les élèves prêteront moins attention à une rétroaction qui comprend des éléments critiques comme une note ou un commentaire évaluatif et qu'ils auront l'impression de mieux contrôler leur apprentissage lorsque le commentaire est descriptif et demeure positif.* » (Bourgeois & Laveault, 2015 p. 107)

³⁵ Voir partie introduction à la page 30 de ce mémoire

Ces attitudes ont été encouragées par l’enseignante, tout au long du protocole. Les élèves savaient qu’ils devraient tous lire devant leurs camarades. Ils ont été informés par le biais des consignes sociales, que le groupe aller progresser ensemble en s’appuyant sur les points forts de chacun. Il n’a pas été signalé aux élèves que l’exercice relevait d’un dispositif de recherche. L’enseignante leur a expliqué que l’objectif était de se former à l’autoévaluation et à l’évaluation mutuelle, afin de devenir capable d’évaluer sa production et de l’améliorer le cas échéant. Pendant le temps de lecture oralisée, les élèves de CP étaient en phase d’écriture. Il est intéressant de noter qu’à la fin du protocole, certains d’entre eux, dont deux en grande difficulté en début d’année, ont souhaité lire devant leurs camarades et être enregistrés et évalués de la même manière que les élèves de CE1.

Le tableau suivant résume l’organisation générale du dispositif

Nombre total de séances	Séances choisies pour notre étude	Place des séances dans l’organisation quotidienne	Modalité
20 dont 4 pour la co-construction de critères.	De S7 à S10	Temps de lecture suivie	Lecture devant la classe en posture d’orateur

Tableau 3. Organisation du dispositif

3. Modalités de recueil de données

3.1 Méthode de recueil des données, choix des enregistrements

Les enregistrements ont été réalisés au moyen d’un dictaphone, de façon à ne pas intimider les élèves avec la présence d’une caméra. Les élèves ont été accoutumés à la présence du dictaphone dès le début d’année scolaire, à chaque production orale, dans tous les champs disciplinaires. Les élèves sont enregistrés dès le départ afin qu’ils puissent s’habituer rapidement au dictaphone. Nous avons effectué un choix sur les dernières séances, nous supposons en effet que les élèves ont eu besoin de temps pour s’approprier le dispositif. D’autre part, ce sont des élèves de CE1, donc pour certains l’apprentissage de la lecture est en cours, c’est pourquoi, nous leur avons laissé le temps de développer cette compétence afin de ne pas orienter les critères d’évaluation sur les seules capacités de déchiffrage. Nous avons affiné notre choix, parmi les dernières séances, en évinçant les évaluations qui ont donné lieu à des échanges qui restaient strictement cantonnés aux critères choisis sans analyse. Nous rappelons à ce sujet que la consigne donnée par l’enseignante était, dans un premier temps : « Relever les points

forts des camarades en s'appuyant sur les critères choisis et en proposant des pistes d'améliorations pour les faiblesses observées. », puis : « L'observation doit devenir de plus en plus fine pour donner un maximum d'indications à l'élève lecteur. », enfin : « Les critères peuvent être complétés si besoin pour aider à définir plus précisément ce qu'est une bonne lecture ». Notre observation débute après que ces trois consignes aient été données. Sans prétendre à l'exhaustivité, ces consignes s'inspirent des recommandations de Bourgeois et Laveault (2015)³⁶.

3.2 Traitement des données

3.2.1 Choix des séances

Pour ce qui est du choix des séances, nous nous sommes centrées sur les quatre dernières séances du protocole en ciblant celles où les échanges étaient les plus marquants au regard de nos questions de recherche. D'autre part, les élèves ont eu besoin de temps, les premières séances, pour s'approprier le dispositif global. Pour faire ce choix, nous avons enregistré toutes les séances depuis le début du protocole et réalisé une écoute flottante. Afin de coder les séances nous emploierons des chiffres de 7 à 10 puisque nous avons réalisé en tout 10 séances que nous avons toutes enregistrées. Nous ajouterons, notamment pour certains graphiques (voir partie résultats et annexes), un codage supplémentaire pour spécifier chaque évaluation. Ainsi, si en séance 9, nous avons une élève L qui lit devant ses camarades en début de séance et qui est évaluée, nous noterons cette session d'évaluation S9.1 (L) : Séance 9, première évaluation de la séance, lecture de l'élève L. Ce codage nous permettra de situer chronologiquement les évaluations les unes par rapport aux autres, afin d'observer d'éventuelles évolutions dans le temps.

3.2.2 Classification des verbatims

Pour le codage des verbatims, E désigne l'enseignante, Les autres lettres majuscules désignent les élèves, le codage « ... » désigne un silence prolongé, s'il est particulièrement long, on utilisera le codage « + ». Concernant le traitement des résultats, nous nous sommes inspirés du travail de Searle (1969/1972) en adaptant les catégories d'actes de langage des élèves a posteriori. Nous avons choisi comme repère pour le choix des actes de langage, les

³⁶ Notre recherche se rapproche de celle citée dans la mesure où la capacité travaillée relève aussi de la capacité à évaluer. La comparaison s'arrête là car les élèves de cette étude sont plus âgés et travaillent sur un corpus écrit.

règles de constitution de grille d'analyse proposées par Weil-Barais (cité par Musard, 2003, p.73) à savoir :

- L'exhaustivité : toutes les unités d'analyse doivent pouvoir être décrites.
- L'exclusion : sur une dimension donnée, une unité d'analyse ne peut être classée que dans une catégorie et une seule.
- La simplicité : le nombre de catégories ne doit pas être trop grand (dans notre étude nous gardons le même nombre d'actes de langage que dans le tableau proposé par Searle).
- L'objectivité : les critères de classement doivent être communicables.
- La fidélité : le corpus doit être codé de la même manière par des codeurs différents.
- La productivité : la grille d'analyse apporte des résultats suffisamment riches pour pouvoir répondre aux questions posées.

Ainsi nous avons identifié 8 actes de langage-types après analyse des verbatims. Les suggestions, ainsi que les félicitations font partie des actes de langage catégorisés par Searle. Pour les catégories descriptions et explications, elles apparaissent aussi dans les programmes officiels. Nous en trouvons une déclinaison dans la publication autour des pistes d'évaluation de l'oral au cycle 2 (MEN, 2016b), ainsi l'élève doit être capable de

« pratiquer avec efficacité trois formes de discours attendues : raconter, décrire, expliquer. / Evaluation : Les situations de description ou d'explicitation s'inscrivent dans le cadre des activités scolaires et mobilisent le lexique spécialisé appris ».

D'autre part, nous rappelons que les pistes d'évaluation pour la lecture oralisée incluent une dimension émotionnelle dans la mesure où l'élève est évalué sur sa capacité « à lire à autrui un texte choisi afin de susciter une émotion » (Ibid.).

Ainsi dans les actes de langage catégorisés ci-dessous, trois d'entre eux font partie du curriculum formel à savoir, les descriptions, les explications, et les émotions.

Pour construire notre grille d'analyse, nous avons dans un premier temps essayé de retrouver des actes de langage développés par Searle dans les verbatims des élèves. Nous avons pu en identifier deux en début d'observation : les descriptions et les conseils, puis un troisième est apparu après relecture de la transcription de la dernière séance : les félicitations. La catégorie « ressentis, émotions » est apparue en fin d'analyse puisque nous ne la retrouvons, en tant qu'acte de langage, que dans la dernière séance. Nous avons choisi d'utiliser les substantifs plutôt que les verbes pour mettre en relief l'action relative au langage. Pour les autres

catégories, nous avons repéré des régularités dans les prises de parole des élèves, parfois induites par les consignes sociales. Ainsi, les pistes d'améliorations étaient exprimées par le biais de conseils. Pour les autres catégories nous nous sommes le plus souvent basées sur des régularités langagières, par exemple, nous avons trouvé des tournures introduites par l'expression impersonnelle : « il faut », introduisant systématiquement une injonction. De même pour les jugements, ils étaient toujours exprimés par le terme « bien », les élèves ayant assimilé la consigne de valorisation des points forts. Cependant, il nous a semblé délicat par exemple de catégoriser des tournures introduites par « il fallait ». Nous l'avons classé dans les injonctions mais il est certain que la force illocutionnaire n'est pas tout à fait la même. Rappelons ici qu'un classement doit contenir un nombre limité de catégories, aussi, pour les verbatims les plus délicats à classer, nous avons choisi la catégorie la plus significative. En outre, nous avons pu classer sans trop de difficulté la plus grande partie de notre corpus en comptabilisant les occurrences par unité de sens. Le tableau suivant détaille les catégories ainsi que les critères de classement.

Exemples	Définition	Actes de langage
<i>C'était bien ? T'as mon- T'es pas allé trop vite ?</i>	proposition contenant dans laquelle l'adverbe bien, par exemple permet de caractériser un jugement de valeur non justifié. La proposition est considérée comme vraie mais n'a pas la neutralité de la description.	Les jugements (J)
<i>J'trouve que quand heu, t'as dit, il s'est écrasé, heu, il s'est tué contre un arbre, t'es allé un peu vite.</i>	proposition introduite par une tournure évoquant la prise de position « je pense que », « à mon avis ». La proposition est considérée comme vraie mais sujette à discussion. Elle nuance le propos en laissant la place à la discussion.	Les opinions, points de vue personnels (O)
<i>T'as marqué les points.</i>	le plus souvent les descriptions se réfèrent aux critères contextualisés, mais nous considérons aussi toute observation neutre relative à la lecture d'un pair comme étant une description. Cet acte de langage se rapproche de l'assertion de Searle en cela qu'il n'est pas lié à la volonté de convaincre. Toutefois, la proposition est tenue pour vraie.	Les descriptions (D)
<i>M. heu, je l'sais mais tu parles pas trop fort, donc on comprend du t...enfin on voit, on voit pas c'que tu lis, du coup, nous, on n'entend pas très bien.</i>	toute proposition introduite par une coordination de subordination de type « car », « parce que » etc. manifestant la volonté de justifier une autre proposition (explicite ou tacite) tenue pour vraie. En cela, cet acte de langage relève d'une volonté de convaincre.	Les explications, précisions, justifications (E)
<i>Il aurait pu faire un air plus romantique aussi.</i>	cette catégorie est caractérisée par l'emploi du conditionnel présent ou passé. Celui qui suggère n'est pas certain que sa proposition soit vraie, il oriente un choix mais ne l'impose pas.	Les suggestions au conditionnel (S)
<i>Quand y avait des points, y fallait un tit peu reprenre ta voix et après tu peux remonter mais t'as pas coupé les mots.</i>	la proposition énoncée est tenue pour vraie et apparaît comme étant une obligation. En cela elle pourrait se rapprocher de l'ordre au sens moral. La proposition est donc tenue pour vraie et nécessaire sans ouverture à la discussion.	Les injonctions « faut », « fallait » (I)

Exemples	Définition	Actes de langage
<i>tu t'es améliorée, c'était parfait, bravo Sh !</i>	Les félicitations sont associées aux remarques de progrès qu'elles justifient. En cela les félicitations se différencient des jugements qui n'impliquent pas de justification. Ici, la proposition est tenue pour vraie et manifeste une satisfaction. En cela, cet acte de langage se rapproche des remerciements.	Les félicitations, encouragements, remarques de progrès (F)
<i>Comme Ce, t'es allée un peu trop vite.</i>	Cette catégorie contient une classe spécifique à l'oral qui se différencie des propositions (qu'elles soient explicites ou tacites), il peut s'agir d'une interjection comme de mots repris pour manifester son accord.	La catégorie « autres » (reprises, nuances, validations) (A)

Tableau 4. Présentation des actes de langages construits pour notre étude

3.2.3 Exploitation des données et multi-analyse

L'exploitation des résultats se fera par étapes à travers une analyse mixte à dominante qualitative. C'est ce que nous avons détaillé dans le tableau suivant. Dans la partie quantitative nous avons différencié l'échelle d'observation : au niveau de la classe ou au niveau de l'élève, c'est pourquoi, nous avons deux grandes sous-parties.

Niveau d'analyse	Quantitatif				Qualitatif		
	La classe		L'élève		L'élève		
Niveau d'observation	La classe		L'élève		L'élève		
Objets observés	Actes de langage (évolution)	Nombre de participants (évolution)	Actes de langage individuels et niveau des élèves (relation)	Nombre de mots par élève et par séance (comparaison)	Actes de langage	Les discours individuels	
Opérations effectuées	Comptage du nombre de chaque acte de langage pour chaque séance, conversion en pourcentage	comptage des élèves participants à chaque évaluation, ratio sur le nombre total d'élèves de la classe	Comptage du nombre de chaque acte de langage par élève et par séance	comptage, calcul du nombre moyen de mots par élève, écart à la moyenne pour chaque élève, calcul de l'écart moyen	Observation de l'évolution des actes de langage sur plusieurs séances	Analyse des verbatims d'élèves de niveaux différents sur toute la durée du protocole	Observation de l'ensemble du corpus, ciblée sur les critères
Liens avec les questions de recherche	Quels actes de langage sont mobilisés par les élèves?	Appropriation du dispositif	Relation éventuelle entre les actes de langage et le niveau des élèves	Evolution de l'équilibre des discours	Articulation actes de langage-curriculum (régulation)	Acquisitions, évolutions individuelles, interactions	Evolution de la liste des critères: Appropriation du dispositif

Tableau 5. Nos filtres d'analyse en fonction de l'échelle d'observation choisie

Pour compléter ce tableau et préciser les liens avec les questions de recherche dans l'analyse qualitative, nous allons détailler la répartition des séances observées dans le tableau ci-après.

Séances / élève lecteur	Actes de langage/régulations	Articulation des actes de langage	Acquisitions individuelles et actes de langage	Evolution des critères
S7.1 / M			Enseignement moral et civique, empathie par l'injonction + Evolution des discours individuels (E.D.I)	
S7.2 / I			Idem	
S8.1 / A	Place des jugements dans les échanges		E.D.I	
S8.2 / Se	Idem			
S9.1 / M	Les suggestions deviennent des outils de régulation	Densification	E.D.I	Interpréter
S9.2 / Cl			Idem + E.D.I	Articuler
S9.3 / Sh		Articulations plus complexes	Idem et constitution d'un collectif	
S9.4/ Ma	Place des jugements			
S10.1/ Se	idem			
S10.2 / H				Placer les respirations
S10.3 / Ma			Lire et comprendre l'écrit : rôle du ressenti + E.D.I	

Tableau 6. Les séances sélectionnées pour répondre aux questions de recherche

Chapitre 3 : Les résultats

Nous commencerons notre présentation en proposant une analyse quantitative des actes de langage tout au long du protocole. Nous mettrons ces résultats en regard avec les niveaux des élèves afin d’observer une éventuelle relation. Nous poursuivrons notre analyse avec l’observation qualitative des verbatims des élèves à travers notre filtre constitué par les actes de langage afin de repérer d’éventuelles constructions d’ordre disciplinaire ou transversal. Nous observerons en particulier comment les critères sont modifiés et de plus en plus opérationnalisés dans le cadre d’une appropriation du dispositif. Ensuite nous analyserons comment s’articulent les évolutions d’élèves de niveaux différents à travers leur discours et l’articulation de leurs actes de langage.

1. Des évolutions au cours de la séquence

Dans cette partie, nous verrons, dans un premier temps comment évoluent certains actes de langage les uns par rapport aux autres à travers une observation globale de la classe au niveau quantitatif. Puis nous observerons l’évolution des articulations entre les actes de langage, à travers deux séances en début et en fin de protocole pour deux élèves. Nous les avons choisies car l’évolution de leurs verbatims est représentative de ce qui se passe au niveau de la classe. Enfin, nous étudierons l’éventuelle relation entre le niveau des élèves et les actes de langage mobilisés.

1.1 Une répartition contrastée des actes de langage

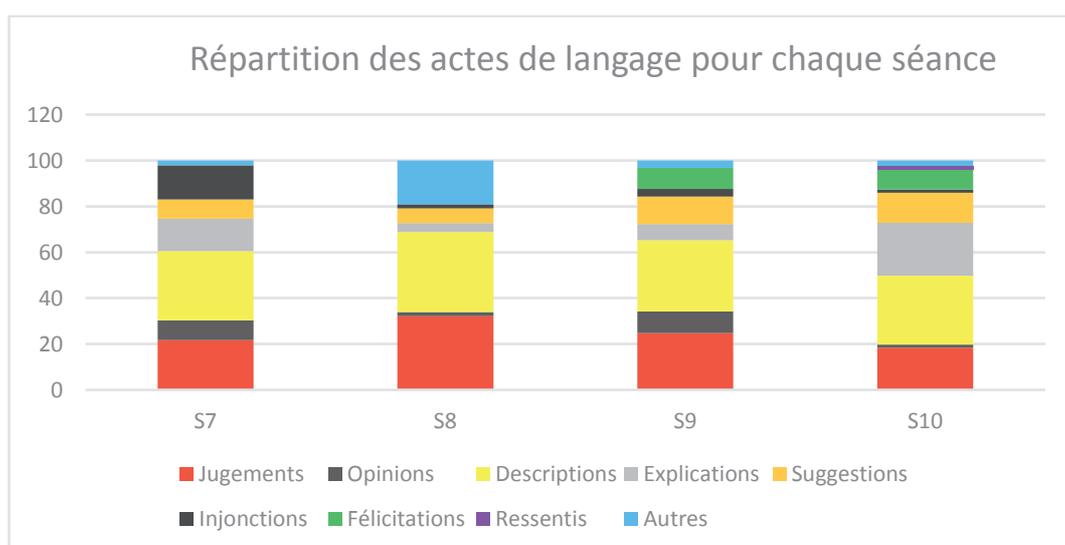


Figure 3 : les actes de langage de la classe exprimés en pourcentage d’actes de langage

Observons d'abord les actes de langage majoritaires qui restent présents tout au long de notre étude. Il y a les descriptions et les jugements, avec une moyenne de 31,5% pour les descriptions et 24,3% pour les jugements. Ensuite, nous avons les explications, avec une moyenne de 12,1%, puis les suggestions avec une moyenne de 9,9%. Globalement nous pouvons dresser un profil de la classe avec des actes de langage axés majoritairement sur des descriptions, des jugements, des explications et des suggestions. Et c'est bien ce que nous avons pu observer au niveau de l'analyse individuelle. On peut donc dire que les élèves utilisent préférentiellement ces 4 actes de langage, dans un ordre plutôt encourageant au vu de notre cadre qui est l'évaluation formatrice. En effet, les descriptions priment sur les jugements, ce qui permet de favoriser des échanges basés sur des observations se voulant objectives et non sur des jugements qui bien souvent, pour les élèves, sont subjectifs. Du côté des actes de langage minoritaires, on trouve notamment la catégorie injonctions (avec une moyenne de 5,3%). Il est intéressant d'observer le rapport entre « injonctions » et « suggestions » qui révèle des postures plus ou moins formatives des élèves. Enjoindre quelqu'un à faire quelque chose évoque une posture de guidage voire même de contrainte alors que suggérer quelque chose se rapproche d'une posture de guidance³⁷. Les injonctions sont d'abord supérieures (14,8%) aux suggestions (8,4%), puis elles diminuent et deviennent inférieures (1,4%) aux suggestions (13%). On peut donc supposer que globalement, les élèves deviennent plus attentifs à la formulation de leur évaluation au fil du protocole et emploient une tournure de plus en plus formative. En outre, on observe que la classe dans sa globalité, met en œuvre des composantes essentielles de l'évaluation formative à travers les descriptions (Hadji, 1997). Nous avons vu en outre que les suggestions ainsi que les jugements permettaient une déclinaison tout à fait notoire de l'évaluation formatrice. Mais qu'en est-il de l'articulation entre les actes de langage ? Que nous enseigne son éventuelle évolution ?

1.2 Les articulations entre les actes de langage vont en se complexifiant

Nous allons observer la séance 7.1 où la prise de parole de l'élève An est particulièrement succincte, mais dont l'évolution est perceptible au fil du protocole.

Séance 7, lecture de M, extrait

S : T'as pas coupé les mots

An : Fallait mettre un peu plus la ponctuation

Se : Moi j'ai trouvé que c'était bien

³⁷ Voir dans la partie Introduction, le travail évoqué de Nunziatti autour de l'évaluation formatrice

J (Chuchote) : c'est c'que j'allais dire.

On voit ici, en première séance observée, que la prise de parole d'An se fait en fin d'échange, et sans développement: « *Fallait mettre un peu plus la ponctuation* ». Ici l'acte de langage d'An, que l'on classe dans les injonctions ne laisse pas de place à son interlocuteur.

Elle a valeur d'évaluation a posteriori sans implication de l'élève évalué. L'injonction est donnée de façon péremptoire au passé, sans explication, presque comme une sanction. Cela semble conditionner l'intervention suivante de Se qui donne son opinion de manière à marquer son opposition en employant la forme « moi, je » sans donner d'explication. Ici, les actes de langage sont courts, isolés et très contrastés, pour chaque élève. On passe de l'injonction à l'opinion sans explication : « *An : Fallait mettre un peu plus la ponctuation / Se : Moi j'ai trouvé que c'était bien* ». Par la suite, les actes de langage sont de plus en plus denses. Voyons par exemple la suggestion d'An dans une construction plus complexe et qui s'articule cette fois avec des descriptions valorisantes et une nouvelle catégorie « félicitations, remarques de progrès ».

S9, lecture de Sh, extrait

An : T'aurais pu parler un p'tit peu plus fort. Mais t'aurais pu aussi heum, hmm, faire un peu plus la ponctuation. Sinon, t'as pas coupé les mots, t'es pas allée trop vite... et puis t'as fait des progrès en parlant fort.

A : C'était bien, mais heum, moi j'ai entendu, je sais pas si c'est vraiment ça mais, des fois j'ai entendu que tu inventais des mots à la place de quel... de certains mots, mais sinon, c'était bien, t'as fait des progrès.

Cl : heu, parler un p'tit peu plus fort, sinon c'était parfait.

Ici, à la troisième séance, on voit que la prise de parole d'An a lieu en début d'échange comprenant plus de détails et une construction syntaxique plus développée : « *Mais t'aurais pu aussi heum, hmm, faire un peu plus la ponctuation. Sinon, t'as pas coupé les mots, t'es pas allée trop vite* ». Ensuite, on voit apparaître un usage spontané du participe présent pour justifier les progrès constatés : « *et puis t'as fait des progrès en parlant fort.* ». Voyons maintenant, en comparant de nouveau des séances en début et en fin de protocole, si cette évolution a valeur d'exception ou si elle apparaît aussi chez d'autres élèves.

S7, lecture de M, extrait

R : Ben, c'était bien ? T'as mon-T'es pas allée trop vite ? T'as miiiis...le ton ?...

A : Mettre un peu plus le ton en chuchotant et en...parlant...fort

...

S : t'as pas coupé les mots et pis t'as fait les liaisons.

On voit, ici encore, en début de protocole que les prises de parole sont courtes, avec peu de mots « *A : Mettre un peu plus le ton en chuchotant et en...parlant...fort. / S : t'as pas coupé les mots et pis t'as*

fait les liaisons. ». , Les descriptions sont succinctes et ne se combinent pas à d'autres actes de langage. Par la suite, en S9, on observe une densification des échanges avec un positionnement plus affirmé.

S9, lecture de M, extrait

A : Ben mm, c'est ... Moi, mmême de ma place, j'avais pas trop entendu c'que t'avais dit parce que c'est dommage, j'trouve parce que p't'être que t'avais bien lu mais on n'entendait pas trop fallait parler un peu plus fort...

I : T'es un peu allée trop vite, mais... ap, ben après t'es un p... après c'était bien et t'as lu... juste il fallait que tu lises un peu plus fort et c'était bon. C'était bien...

S : Ch'ui d'accord avec I., il fallait que tu parles un peu plus fort, sinon heu, en gros, c'était bien...

Ici, A ne se contente pas de citer un critère de réussite avec une forme verbale à l'infinitif sous-entendant une injonction, elle commence l'échange en s'impliquant, par l'usage de la première personne : « **Moi**, mmême de ma place, j'avais pas trop entendu ». Elle décrit sa perception : « j'avais pas trop entendu c'que t'avais dit » puis donne son avis : « c'est dommage, **j'trouve** » qu'elle justifie par une explication : « **parce que** p't'être que t'avais bien lu **mais** on n'entendait pas trop entendu » en terminant par une injonction au passé « fallait parler un peu plus fort... ». On relève donc ici, dans un même tour de parole d'A, quatre actes de langage à savoir une description, une opinion, une explication puis une injonction. De même pour S, son tour de parole s'est enrichi, il s'engage par une formule d'accord avec ce qui a été dit par I : « Ch'ui d'accord avec I » et nuance son injonction « il fallait que tu parles un peu plus fort » par un jugement « sinon heu, en gros, c'était bien... ». Là encore nous sommes passés de l'emploi d'un seul type d'acte de langage à trois actes différents. Si on observe un enrichissement et une complexification dans l'emploi des actes de langage, nous devons nuancer ces observations car on ne peut pas encore déterminer si elles concernent des élèves de tous niveaux, et nous n'avons pas d'élément qui nous permette d'affirmer une véritable tendance tout au long du protocole.

Peut-on donc observer une évolution globale ? Est-elle corrélée aux niveaux des élèves ? D'autre part, observe-t-on une évolution quantitative au niveau des échanges entre élèves permettant de multiplier les opportunités d'expression ?

1.3 Les actes de langage modifient la cartographie des niveaux des élèves

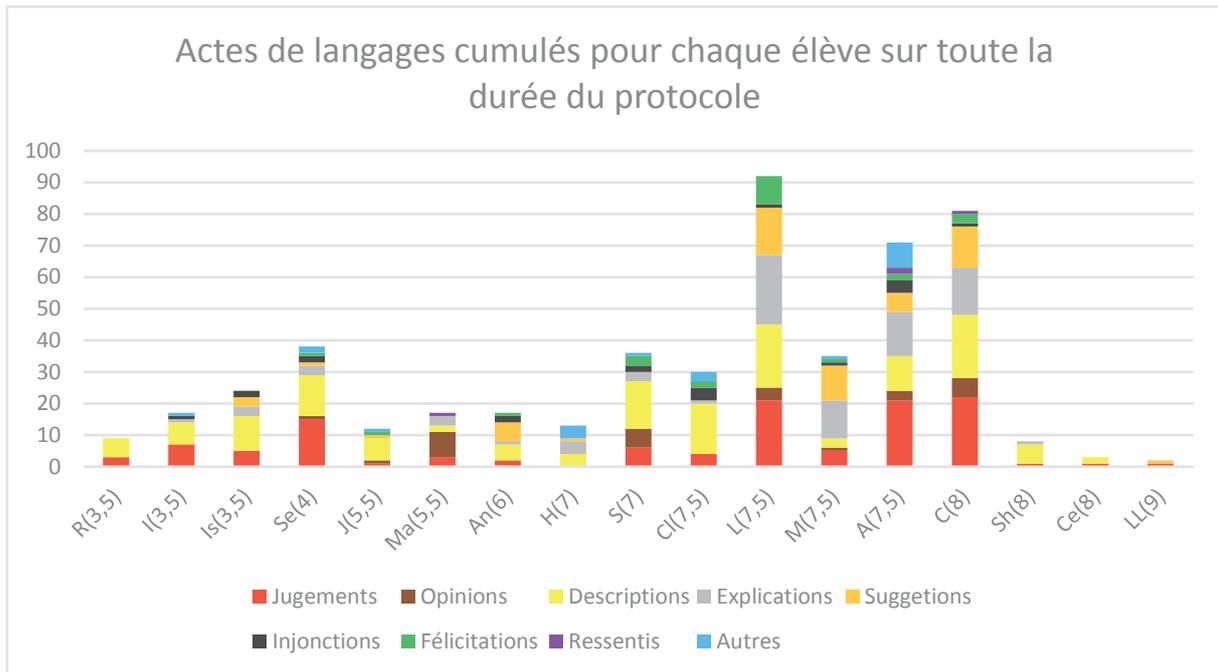


Figure 4 : actes de langage cumulés, chaque couleur correspond à un acte de langage

Le niveau des élèves en français (entre parenthèses sous chaque barre du graphique), est calculé à partir des évaluations sommatives ayant servi à compléter les livrets scolaires. La moyenne est ramenée sur 10 et est calculée pour les sous-domaines de la compréhension et de la lecture. Pour caractériser le niveau des élèves dans cette classe, nous emploierons les termes : très faible à faible (de 3,5 à 5 sur 10), moyen (de 5,5 à 7 sur 10), fort (de 7,5 à 9 sur 10). Sur ce graphique, les élèves ont été classés en fonction de leurs niveaux afin d’observer une éventuelle corrélation avec l’évolution de leurs actes de langage. Est-ce que les groupes ainsi révélés nous permettent de caractériser une répartition des élèves selon leurs niveaux scolaires habituels ou est-ce qu’ils permettent de rebattre les cartes en quelque sorte en créant non pas des groupes de besoin mais des groupes potentiellement coopératifs, capables de développer des compétences sociales telles que l’entraide ou la capacité à négocier dans des relations d’interdépendances (Morales-Villabona, 2015) ?

On ne note pas de relation entre les niveaux des élèves et les actes de langage mobilisés. En effet, il n’y a que trois élèves dont les profils se détachent du reste du groupe classe : L, A et C par la variété et la quantité d’actes de langages qu’elles mobilisent. Pour Le reste des élèves, on note des variations non corrélées au niveau des élèves (de 2 à 8 actes de langages mobilisés quel que soit la moyenne de l’élève). On peut donc dire que la variété des actes de langage a permis de former des groupes hétérogènes au regard de leur niveau scolaire mais

relativement homogènes en termes de critères que l'on qualifiera ici de discursifs (diversité, proportion des actes de langage), contenant les germes d'un soutien à l'apprentissage (Ibid.). Il est intéressant de noter que les prises de parole varient à chaque séance, et que ce sont des élèves de profils variés qui interviennent. On note, sans grande surprise, une participation plus régulière pour les élèves qualifiés de « grands parleurs »³⁸. Cette évolution est-elle franche et durable sur le dispositif ? Peut-on dire que les échanges gagnent en qualité ? Analysons pour y répondre le graphique suivant :

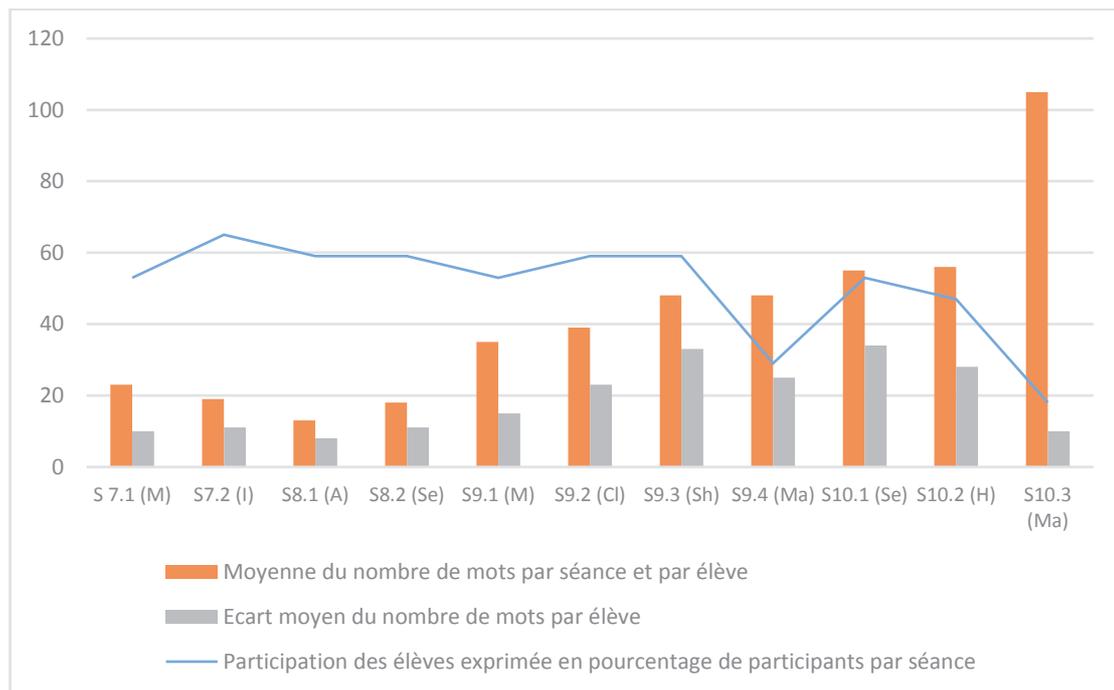


Figure 5 : Evolution de la participation des élèves mise en regard avec le nombre de mots échangés et l'écart moyen du nombre de mots entre élèves

Le nombre moyen de mots par élève variant de 13 à 105, on se situe dans une échelle comparable à celle employée pour des pourcentages, on peut donc utiliser, pour une mise en regard plus aisée, le même repère pour les trois variables à savoir : le taux de participation exprimé en pourcentages, le nombre moyen de mots par élève et l'écart moyen du nombre de mots par élève. Concernant la participation moyenne par séance (nombre d'élèves ayant effectué au moins un tour de parole dans la séance/ nombre total d'élèves), elle est de 50,4%. Cependant, il faut relativiser ce taux de participation car si le nombre d'élèves était particulièrement significatif et en hausse en début de protocole (allant jusqu'à 65% de participation), il diminue en fin de protocole pour arriver un peu en-dessous de 20%. On constate donc une forme d'essoufflement du dispositif, comme c'est souvent le cas pour des

³⁸ Voir figure N°1 annexe 3, comptabilisant le nombre de mots par élève et par séance

expérimentations à l'oral (Bain, 1991). Cependant, l'observation de l'évolution du ratio nombre de mots par élèves/nombre de mots total par évaluation révèle des échanges de plus en plus denses. On a donc moins d'élèves mais ceux qui participent s'expriment davantage. De plus les groupes d'élèves qui s'expriment restent hétérogènes, tant pour ceux qui lisent que pour ceux qui évaluent. On ne peut donc pas affirmer que le dispositif s'essouffle pour tous les élèves. De fait, nous observons qu'ils s'engagent dans les échanges avec leurs propres temporalités³⁹. Et c'est bien cette forme d'adaptabilité que vise l'évaluation formatrice. Nous avons donc pu constater une absence de relation avec le niveau des élèves ce qui nous permet d'envisager, par exemple, les actes de langage comme outils potentiels d'évaluation différenciée dans les échanges à l'oral. En outre, nous avons pu voir que les actes de langage mobilisés majoritairement par la classe sont les descriptions. En cela, on peut dire que les élèves, se placent dans une posture proche de celle qui est nécessaire à l'évaluation formative (Hadji, 1997). En définitive, il semblerait que les élèves décrivent plus qu'ils ne jugent. Mais peut-on pour autant parler d'acquisitions dans le « savoir évaluer » ? Peut-on relever d'autres articulations avec les actes de langage pour observer des apprentissages en construction ? Et que penser des jugements qui restent très présents durant tout le protocole ? Nous allons essayer de répondre à ces questions à travers les deux parties suivantes qui s'appuient sur des analyses qualitatives des discours des élèves. D'abord sous l'angle des acquisitions articulées aux actes de langage puis sous l'angle des évolutions individuelles des élèves selon leurs niveaux et leur mobilisation plus ou moins marquée des actes de langage.

2. Des contenus variés coconstruits par les élèves par le biais des coévaluations des lectures oralisées

Dans cette partie nous allons voir comment les élèves développent une part de ce qui s'apparente au curriculum réel à travers des acquisitions dans le domaine de l'évaluation, puis nous verrons de quelle manière on retrouve dans l'analyse de leurs verbatims, des indicateurs relatifs au curriculum prescrit. Enfin, nous verrons, à travers la constitution d'un collectif, comment la classe tend à créer ce qui pourrait s'apparenter à une communauté discursive (Bernié, Jaubert et Rebière, 2005).

³⁹ Voir figure N°1 annexe 3

2.1 Des acquisitions se développent pour une évaluation formative

2.1.1 A travers l'évolution des jugements, on voit poindre les bases d'une attitude réflexive

Les élèves emploient quasi exclusivement le terme « bien » pour qualifier un jugement qui se veut positif. Mais ce terme voit son sens évoluer au fil du protocole. Voyons d'abord comment il est employé à travers cet extrait :

Séance 8, lecture de A extrait

An : T'aurais pu parler un peu plus fort.

C : Pour le ton, ton t'aurais pu faire un peu plus fort, autrement c'était bien.

Ce : T'es allée un peu trop vite.

E : on donne aussi ce qui est bon hein. Voilà, on dit ce qu'on a trouvé de bien.

Se : bien, le ton est bien...

S : Les points aussi c'était bien.

M : ben en fait, t'aurais pu aller un... t...tout petit peu moins vite mais sinon c'était bien.

Ici, en séance 8, en première évaluation, le jugement 'bien' est général, son usage n'est pas lié à une analyse mais à un critère précis que l'élève Se estime validé : « bien, le ton est bien ».

On trouve aussi, au tour de parole de C, un usage du jugement comme élément compensatoire pour l'analyse des difficultés : « pour le ton, ton t'aurais pu faire un peu plus fort, autrement c'était bien ».

Le jugement « bien » pour le reste des critères, compense l'audibilité jugée insuffisante.

Séance 8, lecture de Se, extrait

Ce : T'es allé un peu trop vite, sinon c'était bien.

A : ben fallait juste heu, un peu heu, mettre plus heu, le ton. Sinon c'était, heu, bien.

J : T'as pas coupé les mots en saucisson

Ensuite, en seconde évaluation toujours en séance 8, les élèves continuent de l'employer dans ce sens en pointant les difficultés et toujours sans citer les critères validés mais plutôt en les sous-entendant : « T'es allée un peu trop vite, sinon c'était bien [...] ben fallait juste heu, un peu heu, mettre plus heu, le ton. Sinon c'était, heu, bien ». On constate par ailleurs, que ce jugement clôt le tour de parole, comme une évaluation qui ne prête pas à discussion. Dans cette même évaluation, cet acte de langage gagne encore en complexité pour l'élève S, intervenu à la première évaluation de la séance, une étape cognitive semble être franchie.

Séance 8, lecture de Se, extrait

Sh : T'as marqué les points.

S : Oui, j'trouve aussi que t'as bien respecté le critère « ne pas couper les mots »...

R : Ben, t'as p... t'es pas allé vite, t'as fait les liaisons

On note ici une tournure intéressante : « *j'trouve aussi que t'as bien respecté le critère « ne pas couper les mots* ». Le jugement est imbriqué dans une opinion. La valeur « bien » est valable pour le respect du critère et non pas pour le critère lui-même. L'élève aurait pu dire « tu n'as pas coupé les mots » ou « ta lecture était fluide ». Ici, S, ne juge pas directement la production de Se mais plutôt son attitude en tant qu'apprenant, étape qui précède la production. Cette formulation est révélatrice d'une posture méta, indispensable pour une évaluation formatrice. Observons ce qui se passe ensuite en séance 9 dans le tour de parole de C :

Séance 9, lecture de Ma, extrait

Ma : J'trouve que ch'uis pas allée trop vite, que j'ai pas coupé les mots et que j'ai fait les liaisons et ... c'est tout.

C : C'était bien, t...t'as pas parlé assez fort mais tu t'es quand-même améliorée heu, dans heu, quand tu parles fort. T'as coupé un peu les mots parce que j'pense t'avais l'trac et t'es timide aussi de heu, de parler...devant les autres...T'as bien fait les liaisons, t'as bien fait la ponctuation. Les virgules, t'aurais pu t'améliorer. Et, heu, tu...quand heu...quand tu fais 'les grenouilles étaient à moitié mortes', tu restais tout le temps sur le même ton au point tu...tu faisais tout le temps le même ton, autrement c'était bien, tu t'es bien améliorée.

An : Ben t'as bien parlé fort et puis, t'es pas allée trop vite, heu, t'aurais plu faire un peu plus les liaisons et puis faudrait bien qu'tu fasses, que tu fasses un peu la ponctuation. S...Sinon c'était très bien.

Maintenant, le jugement « bien » ponctue un même tour de parole et a moins une valeur évaluative que compensatoire comme en séance 8. Malgré tout, en début de tour de parole, il compense la critique qui suit à propos de l'audibilité : « *C'était bien, t...t'as pas parlé assez fort mais tu t'es quand-même améliorée heu* ». La remarque suivante porte sur le manque de fluidité, et cette fois le jugement « bien » est associé à des critères précis. Il est employé d'une manière qui se veut objective : « *T'as coupé un peu les mots parce que j'pense t'avais l'trac et t'es timide aussi de heu, de parler...devant les autres...T'as bien fait les liaisons, t'as bien fait la ponctuation* ». En fin de tour de parole, il est employé comme en séance 8, en sous-entendant le reste des critères : « *tu faisais tout le temps le même ton, autrement c'était bien* ». Plus globalement, on voit qu'au départ, le jugement évoque une forme de notation subjective adressée plus à l'élève qu'à sa production telle qu'elle est souvent employée par le corps enseignant à l'écrit. Ensuite, elle se détache de cette référence pour différencier la production et l'élève en arrivant en fin de protocole à une imbrication plus subtile dans le tour de parole.

2.1.2 Les suggestions comme outil langagier pour développer les critères d'évaluation

Séance 8, Lecture de A, extrait

An : T'aurais pu parler un peu plus fort.

C : Pour le ton, ton t'aurais pu faire un peu plus fort, autrement c'était bien.

Ce : t'es allée un peu trop vite.

I : comme Ce, t'es allée un peu trop vite.

Ici, les suggestions se suivent et portent sur deux critères : le ton et la vitesse d'élocution. On considère que C, en associant le ton et le volume de la voix, parle de la prosodie et non pas de l'audibilité : « Pour le ton, ton t'aurais pu faire un peu plus fort ». De cette manière, elle commence à décomposer le critère de réussite « mettre le ton » en suggérant un critère de réalisation « t'aurais pu faire un peu plus fort ». En séance 9, c'est la construction syntaxique, qui se complexifie pour relier deux suggestions.

Séance 9, lecture de Sh, extrait

L : Ben, on sait que Sh. elle parle pas fort mais là elle a fait des progrès donc heu j'lui dis vraiment bravo... et heu, aussi, aussi heu ben, elle a, elle a bien parlé, elle a bien mfil, elle a bien fait la ponctuation, mais heu elle a, heum elle fait beaucoup de pauses des fois donc heu c'est ça qu'il faudrait qu'elle corrige.

C : C'était bien, t... t'as pas parlé assez fort mais tu t'es quand-même améliorée heu, dans heu, quand tu parles fort. T'as coupé un peu les mots parce que j'pense t'avais l'trac et t'es timide aussi de heu, de parler... devant les autres... T'as bien fait les liaisons, t'as bien fait la ponctuation. C'était bien. Les virgules, t'aurais pu améliorer. Et heu, tu ... quand heu... quand tu fais les gre... quand tu fais « les grenouilles étaient à moitié mortes », tu restais tout le temps sur le même ton au point tu... tu faisais tout le temps le même ton, autrement c'était bien, tu t'es bien améliorée, c'était parfait, bravo Sh.

An : T'aurais pu parler un p'tit peu plus fort. Mais t'aurais pu aussi heum, hmm, faire un peu plus la ponctuation. Sinon, t'as pas coupé les mots, t'es pas allée trop vite... et puis t'as fait des progrès en parlant fort.

A : C'était bien, mais heum, moi j'ai entendu, je sais pas si c'est vraiment ça mais, des fois j'ai entendu que tu inventais des mots à la place de quel... de certains mots, mais sinon, c'était bien, t'as fait des progrès.

Cl : heu, parler un p'tit peu plus fort, sinon c'était parfait.

L.L : Tu devrais parler un peu plus fort, sinon c'était bien.

Dans le tour de parole d'An, même si l'opposition suggérée par l'emploi de la conjonction « mais » ne concerne pas le sens de la phrase, on remarque une volonté d'articuler une analyse plus poussée, en outre, le tour de parole est plus long : « T'aurais pu parler un p'tit peu plus fort. Mais t'aurais pu aussi heum, hmm, faire un peu plus la ponctuation. » Elle associe deux critères pour suggérer leur amélioration. Elle conclut ensuite par une remarque de progrès sur les autres critères, ici sous-entendus. Notons ici que les suggestions sont présentes quasiment à chaque tour de parole (elles sont ici soulignées dans l'extrait). En outre, c'est le seul moment où L.L s'exprime et elle le fait au moyen d'une suggestion. Maintenant nous allons voir qu'à partir de la séance 10, les élèves font évoluer l'objet sur lequel portent les suggestions.

Séance 10.1 Lecture de Se, extrait

An : T'aurais pu parler un p'tit peu plus fort mais + t'es pas allé trop vite, t'as pas coupé les mots...T'as pas inventé des mots + heum + T'es pas allé trop vite, t'as, t'as bien fait les liaisons, et la ponctuation. + Et puis heum, t'aurais ... pu heu ... m des fois heu, aller un ... faire un p'tit peu plus le ton parce que... des fois, heu quand la princesse elle dit « qu'est-ce que c'est que ça » ben t'aurais pu par.. t'aurais plu t'étonner ... un p'tit peu plus.

E : t'as trouvé qu'il n'était pas étonné ?

An : Oui

(? en chuchottant) : Si

E : Pourquoi t'as trouvé qu'il était pas étonné

(? : Qu'est-ce que c'est que ça !)

An : Ben il l'a pas fait, il l'a pas fait fait très fort

E : T'as trouvé qu'il l'a pas fait très fort

An : Moui

(?) : Si Quand même

Se : Non, j'ai pas fait très fort

E : Vous en pensez quoi vous autres

S : Il l'a fait fort !

(?) : quand même !

E : M., t'en as pensé quoi toi ?

M : Ben il a quand-même fait fort, mais il aurait pu s'étonner un peu plus...

E : Tu penses qu'il aurait pu s'étonner un peu plus, mais comment ?

M : Ben, en enmmm... en faisant un peu les yeux, heu

(?) : tout ronds

M : ... les yeux...un peu étonnés

Il ne s'agit plus de suggérer le respect d'un critère de référence mais de conseils de réalisation. Les suggestions passent donc d'un rôle de régulation post à une régulation ante. L'élève An propose ainsi pour améliorer le ton, de s'²« étonner un peu plus ». Ici, cette suggestion ouvre à une forme de débat entre les élèves pour arriver à trouver le ton juste de l'étonnement, tant dans le ton de voix que dans les mimiques. Ainsi M, aidée de ses camarades, propose, pour répondre à la question de l'enseignante de s'étonner en « *faisant les yeux, heu.../ tout ronds / ...les yeux...un peu étonnés* ». Il est intéressant de noter la participation de la classe à la construction de cette unité de sens sur plusieurs tours de parole, et ce, toujours dans une modalité dominante relative à la suggestion. Dans la même séance et à l'évaluation suivante cette démarche se précise et les élèves font des suggestions qui portent ainsi de plus en plus sur la manière de réaliser le critère,

jusqu'à proposer des exemples de réalisation. C'est ce que nous voyons notamment en séance 10.2 :

Séance 10, Lecture de H, extrait

L : Heum, ben aussi heu, quand t'as dit heum, qu'est-c' que c'est qu'ça heu... quand t'as dit heu... quand heu...autour.. « vous traînez encore autour de mon frigo », t'aurais plus heum, mettre, heu, heu, t'aurais plus de, t'aurais pu mettre un peu plus le ton genre heu... heu...« QU'EST-CE QUE VOUS AVEZ A TOURNER autour de mon frigo » heu... et heu... pas rester sur la même voix.

E : Ouais, j'suis assez...

L : Et heu, aussi, heu, quand vous avez dit, heu « arrêtez le prince Didier, arrêtez le prince Didier ! »... tu pourrais dire heu... « ARRÊTEZ LE PRINCE DIDIER, ARRÊTEZ LE PRINCE DIDIER », plu.. heu, ...tôt, heum, plus heu, fort...fort.

La suggestion de L porte sur un passage précis du texte, ce qui dénote d'une bonne qualité d'écoute. Elle commence en suggérant de mettre davantage le ton, puis semble hésiter à se lancer « t'aurais plus de, t'aurais pu mettre un peu plus le ton genre heu... ». Ensuite, elle s'engage personnellement en proposant son interprétation : « heu...« QU'EST-CE QUE VOUS AVEZ A TOURNER autour de mon frigo » heu... ». Puis elle termine son tour de parole en complétant sa suggestion pour préciser comment la réaliser en utilisant ses possibilités vocales: « et heu... pas rester sur la même voix. ». On peut donc parler d'une recherche d'élaboration de critère de réalisation. On voit donc que les actes de langage s'enrichissent au fil du dispositif, ce qui permet aux élèves de s'orienter vers une démarche d'évaluation plus précise et plus aidante. On s'aperçoit, en particulier que les suggestions permettent de mieux définir les critères pour une évaluation permettant de guider la régulation de l'élève lecteur. A ce titre, si on veut aller plus loin en parlant d'appropriation en évaluation formatrice, nous avons vu en partie théorique qu'il fallait pouvoir observer une évolution des critères. C'est ce que nous allons voir dans le paragraphe suivant.

2.2 Appropriation du dispositif : évolution de la liste des critères et des indicateurs de l'évaluation

Comme nous l'avons vu dans la partie « introduction », « l'une des deux hypothèses fondamentale de l'évaluation formatrice [est] l'appropriation par les élèves des outils d'évaluation de l'enseignant » (Nunziatti, p.51). On parlera d'appropriation notamment quand les élèves parviennent à faire évoluer, à adapter les critères en fonction de la tâche observée (Bourgeois et Laveault, 2015). Ici, nous allons observer plus spécifiquement comment les actes de langage permettent d'observer l'évolution des critères.

2.2.1 Ajout de critères par les suggestions :

Reprenons ici la séance 10.1 pour développer le rôle de la suggestion dans notre protocole d'évaluation formatrice. Rappelons qu'en principe les critères de réalisation doivent permettre, s'ils sont clairement définis, de guider l'action de l'élève, son auto-évaluation et l'évaluation par l'enseignant. Nous allons ainsi observer le critère « moduler le son de sa voix », et sa construction au moyen des suggestions. Nous allons cibler le tour de parole de L pour développer notre propos.

L : Heum, ben aussi heu, quand t'as dit heum, qu'est-c' que c'est qu'ça heu... quand t'as dit heu... quand heu...autour.. « vous traînez encore autour de mon frigo », t'aurais plus heum, mettre, heu, heu, t'aurais plus de, t'aurais pu mettre un peu plus le ton genre heu... heu...« QU'EST-CE QUE VOUS AVEZ A TOURNER autour de mon frigo » heu... et heu... pas rester sur la même voix.

Ici, l'élève L précise le critère « mettre le ton » qui est relativement peu opérationnel s'il est formulé tel quel. Il y a donc une prise de conscience de la part de cette élève de la nécessité d'explicitier les critères en décrivant l'opération à réaliser de manière globale c'est-à-dire : avant, pendant et après la tâche. En cela l'exemple de L est particulièrement intéressant puisqu'elle propose un standard pour le critère avec sa propre interprétation « QU'EST-CE QUE VOUS AVEZ A TOURNER autour de mon frigo », elle redéfinit le critère en lui donnant un rôle d'objectif « mettre le ton », et revient à la tâche en donnant le moyen de la réaliser en modulant sa voix: « pas rester sur la même voix ». Il aurait été intéressant ici, que l'enseignante se saisisse de l'occasion pour verbaliser le sens de sa démarche. Cela dit, on peut supposer qu'ayant un double niveau, son attention était aussi portée sur les élèves de CP. Malgré tout, les élèves ont montré une certaine autonomie dans leur appropriation. Ainsi, on voit apparaître en séance 9 un nouveau critère qui justifie une demande d'amélioration : l'articulation. Ce critère est lui aussi construit par les élèves et toujours au moyen de suggestions. C'est ce que nous allons voir dans cette séance :

Séance 9, lecture de M, extrait

S : Ch'ui d'accord avec I., il fallait que tu parles un peu plus fort, sinon heu, en gros, c'était bien...

Sh : T'as parlé fort, t'as pas coupé les mots, sinon c'était bien...

A : T'aurais pu parler un p'tit peu plus fort et articuler un peu plus. Sinon, c'était très bien...

Un critère est ajouté lors de l'échange, par A : « T'aurais pu parler un p'tit peu plus fort et articuler un peu plus ». Il semble compéter le critère « parler fort ». Il est vrai que la compréhension passe par ces deux critères. Il aurait été souhaitable, là encore, que l'enseignante rebondisse à ce sujet pour faire prendre conscience à A qu'elle relevait là un point très délicat de l'évaluation. Une

ici pour exprimer le fait que CI n'a placé aucune respiration. Dans le cas de CI, le respect du critère « ne pas couper les mots » ne peut pas conduire à lui accorder une réussite franche. Là encore on constate qu'il est délicat d'exprimer des critères précis, compris par toute la classe et dont la réalisation fait consensus. Ici, l'enseignante aurait pu aller plus loin en précisant que CI avait malgré tout respecté le critère de départ. Il eût été intéressant de faire discuter les élèves autour de la réalisation du critère de départ « ne pas couper les mots » et du nouveau critère au sujet du placement des respirations. Cela étant dit, à ce stade de notre recherche, nous pouvons faire le constat que les élèves s'approprient le dispositif au fil des séances et qu'ils l'enrichissent et le questionnent avec leurs propres mots. En outre et comme on vient de le voir, l'évaluation par les pairs permet de s'exprimer de manière à être compris de ses camarades (Morales-Villabona, 2015). En effet, dans une évaluation plus traditionnelle où l'enseignante parlerait de « placer les respirations » sans que les élèves n'aient pu l'exprimer avec leurs mots, il y a fort à parier que le lien entre ce critère et la lecture de CI ne soit pas fait. En outre, les remarques des élèves se construisent petit à petit au fil des lectures ainsi ils nourrissent aussi leurs repères de production, qu'ils font dialoguer avec les critères coconstruits. On voit donc que les élèves élaborent des acquisitions dans le domaine de l'évaluation en développant les critères ainsi que les indicateurs de réussite, en les explicitant avec leurs mots et mobilisant des actes de langage spécifiques à savoir les suggestions et les descriptions. On voit à travers ces observations que l'acte de lire est mieux défini, dans les mots des élèves. Pourtant, ils n'ont pas bénéficié d'un enseignement explicite de l'usage de l'oral dans ce cadre. Mais alors quelles sont les acquisitions qu'ils développent ainsi ? Est-ce que l'usage de l'oral dans le cadre de l'évaluation formatrice, permet d'observer des acquisitions disciplinaires et transversales ? Quelle articulation éventuelle observer avec les actes de langage ?

2.3 Acquisitions transversales et disciplinaires en articulation avec les actes de langage

Nous allons voir ici comment les élèves développent des acquisitions allant de l'enseignement moral et civique à la lecture à voix haute en passant par la compréhension de l'écrit.

2.3.1 L'acte de langage « remarque de progrès, félicitations » et l'enseignement moral et civique

A partir de la séance 9 apparaît une catégorie d'acte de langage nouvelle : les félicitations ou remarques de progrès. Si elle apparaît dans le discours de la plupart des élèves, c'est dans les propos de J qu'elle est particulièrement intéressante. Cet élève est habituellement en opposition

avec le groupe classe ainsi qu'avec l'enseignante, ses propos sont le plus souvent insultants et il parvient rarement à entrer en communication avec ses camarades. Observons quelle tournure son discours prend lors du dernier tour de parole de cet extrait.

Séance 9.4, lecture de Ma, extrait :

An : Ben t'as bien parlé fort et puis, t'es pas allée trop vite, heu, t'aurais plu faire un peu plus les liaisons et puis faudrait bien qu'tu faisses, que tu fasses un peu la ponctuation. S...Sinon c'était très bien.

L : Ben, t'as bien parlé fort, t'as bien fait la ponctuation, heu faudrait heu bah c'était super, y a pas de truc négatif par rapport aux autres jours t'as vraiment très très bien lu.

J : T'as mis le ton, et t'as fait les liaisons et c'était mieux que les dernières fois.

Ici, J fait référence à l'évolution de la production de Ma. Il commence par décrire les critères respectés « *T'as mis le ton, et t'as fait les liaisons* » puis il remarque les progrès de Ma « *c'était mieux que les dernières fois* ». Nous avons vu que cet acte de langage était lié au partage d'une forme de contentement, à l'image des remerciements. On peut donc dire qu'en s'impliquant ainsi dans l'échange, il parvient à se placer dans une situation de communication véritable impliquant une certaine empathie. En outre, son discours est clair et posé, ce qui est rare chez cet élève. On se situe ici dans le champ d'une compétence précise des programmes dans le domaine de l'enseignement moral et civique. En effet, à la page 58 des programmes, au chapitre « enseignement moral et civique au cycle 2 », dans le sous-domaine « la sensibilité : soi et les autres », on note la compétence suivante parmi les objectifs de formation : « *s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie* ». (MEN, 2015a). En outre, on peut observer des acquisitions dès le début du protocole. En effet, à la séance 7 on remarque que l'élève M emploie l'acte de langage « description » pour attester d'un effort de mise en scène de l'élève I à travers sa lecture.

2.3.2 L'acte de langage « description » est employé pour relever un effort de mise en scène en lecture

L'extrait suivant va nous permettre d'observer comment l'élève M se sert d'une description pour relever un élément non mentionné dans les critères coconstruits, mais qui relève d'une acquisition disciplinaire.

Séance 7, lecture de I, extrait

M : Ben en fait, c'était bien parce que quand t'as dit « on frappa trois coups à la porte », tu les as faits heu.

Cl : T'as parlé fort.

S : Je trouve que comment, heu aussi fallait qu'tu baisses aussi dans la tristesse quand tu dis « ils baissaient la tête ».

On retrouve, dans l'évaluation de la seconde lecture à la même séance cette recherche qui relève de la théâtralisation, d'une recherche d'effets, mais cette fois pour noter une réussite : « *Ben en fait, c'était bien parce que quand t'as dit « on frappa trois coups à la porte », tu les as faits* ». Ces remarques relèvent d'une compétence dans le domaine « *lecture et compréhension de l'écrit* » en « *lecture à voix haute (en lien avec le langage oral)* » dont on trouve l'énoncé, dans les programmes officiels de 2015, en page 18: « *Recherche d'effets à produire sur l'auditoire, en lien avec la compréhension (expressivité)* ». (MEN, 2015a, p.20). Il est intéressant de noter que ces recherches d'expressivité concernent bien souvent une partie de l'histoire « les doigts rouges » qui laisse d'abord entendre qu'un enfant aurait commis un meurtre et qui se termine par le décès d'un enfant dans un accident de voiture. Ce texte est dit « réticent »⁴⁰ au sens où il n'aurait pas été choisi par l'enseignante. Pour pouvoir lire un texte avec expressivité, il faut l'avoir compris. On peut donc maintenant se demander si les élèves vont jusqu'à développer des acquisitions dans ce domaine, puisque comme nous l'avons vu en introduction, la pratique de la lecture oralisée amène à l'exercer. De fait, nous avons déjà vu que l'entrée par les critères coconstruits permettait, notamment à travers l'emploi des suggestions, de donner des pistes d'amélioration des productions. On peut supposer qu'au vu de l'acuité des conseils des élèves, le texte avait été compris. Mais peut-on dire qu'il en va de même pour l'élève lecteur ? Observons le cas de Ma, qui lit pour la troisième fois en fin d'année, devant la classe. Cette élève est parvenue à manifester sa compréhension en cherchant à provoquer une émotion chez ses pairs.

2.3.3 L'acte de langage « ressenti » atteste de la réception de l'effet recherché par le lecteur

L'extrait suivant est selon nous particulièrement riche à divers points de vue, c'est pourquoi, il apparaît dans différents angles d'analyse. Ici, il s'agit des propos de A, employant cette catégorie pour caractériser l'effet produit par la lecture de Ma.

Séance 10, lecture de Ma, extrait

A : C'était bien, t'as fait des progrès. Pis, j'ressens un peu comme L. heu pour la colère heu, quand t'as tapé du pied heu. Ça montre bien et vu qu't'es pas allée trop vite, on a eu le temps de comprendre heu, c'que tu disais, on a eu le temps de s'faire emporter dans l'histoire et...même si c'était pas long .

Ma : Moi, j'trouve que heu j'ai bien lu parce que quand j'ai tapé heu du pied deux fois, ben, j'trouve que j'ai bien monté la voix, j'ai bien fait de taper du pied, ça montre la colère et ben voilà. Et j'suis pas allée trop vite ! C'est la troisième fois que j'fais, y'avait hier et pis deux fois aujourd'hui, pis vraiment, ben, j'avais vraiment le très parce que heu, mm, je...enfin, j'étais comme ça, en train d'lire, et heu, donc et ben, j'aimais quand-même bien c'que j'ai li, heu c'que j'ai lu. Pardon

⁴⁰ Au sens de Catherine Frier (2016)

A développe ici son ressenti, suite à l'état mental suggéré par Ma : la colère « *j'ressens un peu comme L. heu pour la colère heu, quand t'as tapé du pied heu.* » Elle le complète en l'associant au critère de la vitesse « *vu qu't'es pas allée trop vite, on a eu le temps de comprendre heu, c'que tu disais* » pour expliquer la réalisation d'un indicateur de réussite important pour une lecture à savoir la compréhension de l'auditoire. Elle développe même cet indicateur en expliquant ce que « comprendre » implique pour le public : « *on a eu le temps de s'faire emporter dans l'histoire* ». Cette association de l'émotion à la compréhension est en réalité un enjeu crucial en lecture. En effet, pour Catherine Frier, il s'agit d'une étape essentielle chez l'enfant. Comme nous l'avons vu en introduction, elle s'appuie sur les travaux de Véronique Bourhis pour préciser que « *cette aptitude à se représenter les états mentaux d'autrui et de comprendre la relation qu'ils entretiennent avec le comportement des individus est nécessaire pour comprendre les récits* ». (Bourhis, 2012, p.68). On retrouve, comme nous l'avons vu en partie méthodologique, cette aptitude sous forme de préconisation dans les textes officiels, plus précisément dans le domaine du socle (MEN, 2016b, p.2) intitulé « *lire et comprendre l'écrit* », dans les modalités d'évaluation « *Lire à autrui un texte choisi afin de susciter une émotion* ». On constate donc ici qu'on peut repérer les indices de cette acquisition chez l'élève lecteur, à travers l'analyse de production, ainsi que chez l'élève qui évalue. Ici le fait de réaliser la tâche puis de l'évaluer ouvre donc une double potentialité d'apprentissage, en ce sens on peut dire qu'évaluer mesure et produit de la valeur. On trouve cette disposition, même si elle est moins développée, dès le début du protocole, en séance 7, quand des élèves veulent aider leur camarade à améliorer sa lecture en lui donnant des indications précises relatives à l'interprétation, l'expressivité :

Séance 7, lecture de M, extrait

H : Tu devrais plus heu appuyer pour heu pour les points d'interrogé-gation. ++

Se : Moi aussi j'pense. Faut lever un ptit peu plus la voix.

C : Ben quand heu t'as dit (?) t'as pas fait... t'as dit comme ça là p'fuit...

Se : fallait être un peu malheureux.

Ici, les remarques au sujet de l'expression portent à la fois sur le respect de la ponctuation « *Tu devrais plus heu appuyer pour heu pour les points d'interrogé-gation* » et sur l'émotion à rechercher dans l'intonation : « *fallait être un peu malheureux* ».

Nous avons donc mis en exergue les différents types d'acquisitions au niveau des élèves, nous souhaitons maintenant voir ce qui se passe au niveau de la classe, en tant que groupe. Est-ce que l'évaluation par les pairs, renforcée par des critères sociaux de bienveillance et d'entraide, dans la modalité langagière choisie, permet de faire évoluer les prises de parole individuelles

vers une forme cohésive du groupe classe ? C'est ce que nous allons voir dans ce dernier paragraphe.

2.4 Constitution d'un collectif

La séance que nous proposons d'observer est particulièrement intéressante à plusieurs titres. Devant faire des choix, nous avons priorisé ici l'observation de l'emploi de l'impersonnel « on » qui n'apparaît donc qu'en fin de protocole. Selon nous, il marque une étape importante qui permet aux élèves de gagner en assurance dans leurs prises de parole. C'est surtout en séance 9 lors de la lecture de Sh que nous pouvons observer ce phénomène en particulier.

Séance 9, lecture de Sh, extrait

Sh : J'ai parlé fort, j'ai pas coupé les mots, l'ai fait les liaisons... J'ai mis le ton en chuchotant...

L : Ben, on sait que Sh. elle parle pas fort mais là elle a fait des progrès donc heu j'lui dis vraiment bravo... et heu, aussi, aussi heu ben, elle a, elle a bien parlééé, elle a bien mfil, elle a bien fait la ponctuation, mais heu elle a, heum elle fait beaucoup de pauses des fois donc heu c'est ça qu'il faudrait qu'elle corrige.

C : C'était bien, t... t'as pas parlé assez fort mais tu t'es quand-même améliorée heu, dans heu, quand tu parles fort. T'as coupé un peu les mots parce que j'pense t'avais l'trac et t'es timide aussi de heu, de parler... devant les autres... T'as bien fait les liaisons, t'as bien fait la ponctuation. C'était bien. Les virgules, t'aurais pu améliorer. Et heu, tu ... quand heu... quand tu fais les gre... quand tu fais « les grenouilles étaient à moitié mortes », tu restais tout le temps sur le même ton au point tu... tu faisais tout le temps le même ton, autrement c'était bien, tu t'es bien améliorée, c'était parfait, bravo Sh.

An : T'aurais pu parler un p'tit peu plus fort. Mais t'aurais pu aussi heum, hmm, faire un peu plus la ponctuation. Sinon, t'as pas coupé les mots, t'es pas allée trop vite... et puis t'as fait des progrès en parlant fort.

A : C'était bien, mais heum, moi j'ai entendu, je sais pas si c'est vraiment ça mais, des fois j'ai entendu que tu inventais des mots à la place de quel... de certains mots, mais sinon, c'était bien, t'as fait des progrès.

Cl : heu, parler un p'tit peu plus fort, sinon c'était parfait.

L.L : Tu devrais parler un peu plus fort, sinon c'était bien.

M : Ben... c'est vrai que toi, on a tendance à savoir que, que tu parles heu, pas fort, mais là c'est vrai que t'as mon... t'as mis un peu plus le ton, et puis ben, t'as c... pas coupé les mots. Fin si à quelques mots mais sinon c'était bien. Donc heu... bravo.

[...]

C : ça s'est beaucoup vu quand elle, quand elle avait le, heu trac, parce qu'elle c... on coupe souvent les mots quand on a le heu trac. On n'a plus envie de parler, et elle est timide aussi Sh., donc elle aime pas parler devant les autres. Autrement heu...

E : ça c'est à c...

C : Elle s'améliore bien.

E : Oui

C : Comme L., je lui ai fait un réflexe, elle pourrait inviter sa famille pour qu'elle heu pour qu'elle heu fasse heu, heu... pour qu'elle s'entraîne.

Ce qui est frappant ici, c'est que des élèves différents emploient ce même pronom sans qu'il ait forcément le même sens. Celui de L « **on** sait que Sh. elle parle pas fort mais là elle a fait des progrès » et de M « c'est vrai que toi, **on** a tendance à savoir que, que tu parles heu, pas fort, mais là c'est vrai que t'as mon... t'as mis un peu plus le ton » se rapportent au même prédicat à savoir « la classe ». C'est après plusieurs tours de parole que M reprend les propos de L en adoptant une posture identique. On parlera ici de mémoire collective dans la mesure où cette particularité de la voix de Sh a été intégrée par une bonne partie des élèves. An y fait référence à la fin de son observation, un peu comme si elle avait oublié d'intégrer la particularité de sa camarade à sa première remarque : « T'aurais pu parler un p'tit peu plus fort. [...] et puis t'as fait des progrès en parlant fort. »

Le « on » de C, en fin de séance va plus loin puisqu'il sort du cadre de la classe et l'implique elle, dans le groupe, avec l'élève évaluée et l'ensemble des personnes confrontées au trac : « ça s'est beaucoup vu quand elle, quand elle avait le, heu trac, parce qu'elle c... **on** coupe souvent les mots quand **on** a le heu trac. **On** n'a plus envie de parler, et elle est timide aussi Sh., donc elle aime pas parler devant les autres. Autrement heu... ». Ce jeu de va-et-vient entre l'observation d'un fait particulier chez Sh et une réflexion plus globale dédramatisant l'effet du trac, relativise l'évaluation de la fluidité de sa lecture. « On coupe souvent les mots quand on a le trac ». L'élève précise pourquoi le trac est pris en compte pour Sh et pas pour les autres élèves : elle est timide. La classe a intégré ce trait de sa personnalité pour permettre une évaluation différenciée.

Nous avons pu voir dans cette partie comment les élèves, à travers les jugements, les suggestions et les descriptions, construisaient des acquisitions disciplinaires et transversales, dont la capacité à mettre en œuvre une forme d'évaluation formatrice, notamment à travers le travail de redéfinition des critères. Ensuite, nous avons pu montrer le rôle des félicitations, des descriptions et des ressentis dans des indices d'acquisitions transversales et disciplinaires, notamment pour l'enseignement moral et civique, la compréhension et la lecture à voix haute. Mais ces observations sont-elles valables pour des élèves de tous niveaux ?

3. Des modalités d'appropriation du dispositif très variables selon les élèves

Au-delà de ces évolutions générales, on peut observer comment certains élèves tirent profit ou non de ce dispositif et à travers quelle modalisation des actes de langage. Pour ce faire, nous allons donc analyser les verbatims d'élèves de niveaux variés allant d'élèves en grande difficulté (moyenne inférieure à 4/10) aux élèves forts (moyenne supérieure à 7,5/10), sur toute la durée du dispositif.

3.1 Le cas de Is, élève en grande difficulté mais grand parleur qui adapte son discours à ses progrès

En séance 7 Is intervient pour la première fois, seulement à la fin de l'échange, de manière particulièrement confuse. Avant son intervention, les autres élèves tentent de cerner ce qui aurait permis à leur camarade lectrice (ici M) de mieux faire passer l'émotion relative à la nouvelle annoncée. Le texte parle d'un policier qui vient annoncer un accident de la route.

Séance 7, lecture de M, extrait

H : Tu devrais plus heu appuyer pour heu pour les points d'interrogé-gation.

Se : Moi aussi j'pense. Faut lever un pitit peu plus la voix.

C : Ben quand heu t'as dit (?) t'as pas fait... t'as dit comme ça là pfuitt...

Se : fallait être un peu malheureux.

M : Oui ?

Is : Ben quand il disait la parole, ha ba, tu pouvais dire ... heum ... je l'ai retrouvé et heum ... et c'est... et voilà mais...c'est quand-même bien, t'as pas coupé les mots même!

Is fait référence à l'annonce du policier disant qu'il a retrouvé un enfant qui se trouvait impliqué dans l'accident. Il complète ce que vient de dire Se « *fallait être un peu plus malheureux* » puisqu'il précise sur quelle phrase, selon lui, il fallait faire passer l'émotion. A ce sujet, le vocabulaire employé par Is n'est pas clair : dans son discours, « *quand il disait la parole* » signifie « *quand il disait la phrase* ». Cependant, il faut se référer à sa prosodie et à sa modulation de voix pour comprendre pourquoi personne ne rebondit sur son tour de parole. On se demande en fait s'il ne cherche pas à faire passer une autre émotion, quasi à l'opposé de la tristesse. Il s'empresse de parler, semble perdre confiance et le fil de sa pensée, il y a énormément de coupures dans son tour de parole « *... heum ... je l'ai retrouvé et heum ... et c'est...et voilà mais...* ». Par ailleurs, il prononce « *je l'ai retrouvé !* » comme s'il avait gagné quelque chose, alors que dans l'histoire, le policier explique qu'il a retrouvé un enfant décédé. Cependant, on note à travers le thème de son intervention

qu'il cherche à rester dans le propos de l'échange, il s'agit là de son premier projet. En deuxième partie de la séance 7, il intervient de nouveau, et cette fois il ne prend pas de risques, il ne cherche pas à rester dans le propos de l'échange et se base prioritairement sur les critères choisis par la classe. Il semble donc concevoir un second projet : celui de pouvoir évaluer une production. Ici, l'élève lectrice, A a choisi le même texte que M et est donc évaluée sur le même passage avec les mêmes difficultés à retranscrire l'émotion à l'oral.

Séance 7, lecture de A, extrait

M : J'trouve que quand heu t'as dit, il s'est écrasé, heu, il s'est tué contre un arbre, t'es allé un peu vite.

A : Quand on disait heu que BS, heu, il s'était tué contre un arbre et puis fin, heu, voilà, eh ben fallait juste mettre un p'tit peu de tristesse, sinon c'était bien. Moins fort.

Is : T'as mis les liaisons, t'as pas parlé, trop vite, t'as pas lu trop vite, et pis heu... C'était bien.

On voit donc entre ses deux interventions, qu'il ne cherche plus seulement à s'exprimer mais aussi à se faire comprendre en se basant sur la liste des critères coconstruits en les mobilisant dans des descriptions. Il utilise le jugement comme un moyen de clore l'échange de manière positive, comme le font nombre de ses camarades, il s'inscrit ainsi davantage dans les habitudes du groupe « *t'as pas lu trop vite, et pis heu... C'était bien* ».

Lors de la séance 8, il intervient toujours en s'appuyant sur des critères de réussite mais de façon ambiguë : « *T'as bien lu et t'as pas parlé trop fort* ». Le critère de base est de parler fort, ici on ne comprend pas tout de suite que A n'a pas parlé assez fort. Is exprime donc le même fait que ses camarades mais ne peut en être compris puisqu'il n'emploie pas la bonne tournure. Là encore il semblerait que ce soit une difficulté liée au vocabulaire. De plus son intonation évoque la satisfaction. Comme Is est placé très près de l'endroit où se placent les élèves lecteurs, on peut supposer que pour lui, ne pas parler trop fort est une qualité. On ne peut donc pas savoir s'il s'agit d'un problème de vocabulaire (confusion des adverbes « assez » et « trop ») ou de perception différente de ses camarades. Malgré ces écueils, on constate que ses interventions sont de mieux en mieux construites. On peut se rendre compte de ses progrès en analysant sa dernière intervention lors de la séance 9. L'élève lecteur est Cl et malgré des efforts audibles, propose une lecture avec une voix monocorde.

Séance 9, lecture de Cl, extrait

C : Heum, en fait, quand ... moi je trouve quand... quand y'avait des points...tu f'sais un peu trop heu... tu la f'sais un peu trop longtemps ta pause...alors que normalement ça fait... je m'arrête pis après je r'pars.

M : Pis en fait, pour tes points t'as pas desc...t'as pas baissé la voix, t'es resté heum sur la même voix que quand t'as lu.

Is : Quand y'avait des points, y fallait heu un p'tit peu heu reprendre ta voix, et après tu peux remonter, et... t'as pas coupé les mots.

Is parvient à associer ses deux projets : rester dans le propos de l'échange tout en proposant une évaluation formative à son camarade. On peut même dire ici qu'il franchit une étape importante puisqu'il enrichit les propos de C et M en modifiant leur portée. En effet, M sous-entend qu'un critère de réalisation n'a pas été respecté « *t'as pas baissé la voix, t'es resté heum sur la même voix que quand t'as lu.* », à savoir baisser l'intonation quand il y a un point. Is reprend le début de la formulation de M en l'explicitant « *Quand y'avait des points* » et poursuit sur un autre mode, celui de l'injonction au passé « *y fallait heu un p'tit peu heu reprendre ta voix* » puis du conseil « *et après tu peux remonter* ». A travers cette reformulation de départ « *Quand y'avait des points* », il manifeste clairement sa volonté de s'intégrer dans l'échange pour être écouté et compris en tant que participant légitime, il n'est plus dans le doute ou l'hésitation, les seules coupures dans son tour de parole sont plutôt des reprises de souffle : « *Quand y'avait des points, y fallait heu un p'tit peu heu reprendre ta voix, et après tu peux remonter et...t'as pas coupé les mots* ». Il ne se sent pas l'obligation de terminer par un jugement, fût-il positif. Il termine, avec une description, en observant le respect d'un critère : « *t'as pas coupé les mots* ». On constate donc après analyse qualitative, qu'Is présente un progrès notable peu mis en valeur par ses premières interventions et difficile à percevoir lors d'une évaluation classique ponctuelle puisqu'il lui a fallu plusieurs essais sur plusieurs jours pour qu'il puisse s'approprier le dispositif. Sa progression orale s'est faite à la fois dans sa position discursive vis-à-vis de ses camarades, légitimée par l'écoute de ces derniers, dans son implication en tant que membre du groupe classe et à travers l'emploi contextualisé de critères d'évaluation stables semblant avoir canalisé son discours. En outre, nous avons pu observer chez lui une véritable complexification de l'usage des actes de langage.

3.2 Un vrai contraste chez les élèves forts avec un développement de capacités de régulation

On voit se dessiner chez les élèves forts, deux types d'intervention : des remarques strictement calquées sur les critères négociés que l'on caractérisera de descendantes chez les élèves forts et petits parleurs, le plus souvent exprimées par des descriptions (on part des critères pour aller vers la production évaluée, exemple : « *t'as pas coupé les mots, t'as mis le ton* ») ou des observations fines orientées sur la lecture de l'élève évalué que l'on qualifiera d'ascendantes chez les élèves forts et grands parleurs, le plus souvent au moyen d'explications (on part de la production pour arriver à des critères contextualisés, modifiés voire différents de la liste négociée : « *c'était bien parce que quand t'as dit « on frappa trois coups à la porte », tu les as fait* »). Dans ce dernier cas, on peut commencer à parler d'une fonction formatrice en ce sens que les critères permettent un point de départ pour une pensée spiralaire qui va les modifier, les affiner, les compléter, en fonction de chaque étape de l'analyse de la production. Certains élèves vont

même encore plus loin. Voyons par exemple ce que propose A lorsque l'enseignante questionne la classe sur l'usage que les élèves font des critères en-dehors des temps de lecture en classe:

Ben en fait eh ben moi dans ma chambre, les... le heu truc que t'avais donné he pour heu la lecture, he ben j'lavais accroché au-dessus de mon bureau... Comme ça he ben à chaque fois qu'j'étais dans ma chambre en train de lire et.. de faire mes devoirs ben, je r'gardais heu mes... la fiche, pis j'essayais d'lire..hm.. sans couper les mots et faire les trucs tout ça.

Le cas de L est tout aussi intéressant dans la mesure où elle s'identifie à l'enseignante en relançant Cl, un élève qui fait partie de ceux qui s'expriment très peu. Lors de la dernière séance, l'enseignante avait laissé le dictaphone à L et Cl qui souhaitaient compléter leur évaluation à l'écart du groupe de manière informelle.

L et Cl enregistrent leur évaluation de manière informelle, après le passage de Ma

Cl : Bon t'as parlé fort... t'as fait des progrès...

L : Pourquoi elle a fait des progrès ?

Cl : ...Ben ... pac'qu'elle fait ... hm, mieux les liaisons ?

L : Ouais...

Cl : Pis heu... elle parle plus fort, pis elle regarde pas son livre heu... comme si heu... elle allait s'cacher ?

L : Ouais... Donc elle a progressé c'est ça ?

Cl : Oui voilà !

On remarque ici que c'est le seul moment où Cl décrit un comportement pour justifier son évaluation : « *elle regarde pas son livre heu... comme si heu... elle allait s'cacher* ». Ses hésitations marquent une réflexion puisque son propos va en se précisant. D'après sa prosodie, il semble moins intimidé que lors de ses interventions habituelles. L formule des relances tout à fait pertinentes, par exemple, en reprenant les propos de Cl sous forme de question :

*« Cl : Bon t'as parlé fort... **t'as fait des progrès**...*

*L : Pourquoi **elle a fait des progrès** ? »*

On voit donc que L s'est approprié le dispositif pour le mettre au service d'un double objectif personnel partant d'une forme de mimesis pour développer des capacités de gestion de discussion et d'autre part à une aide portée à son camarade pour qu'il exprime le fond de sa pensée. Ainsi, on observe une adaptation spontanée du dispositif à des objectifs d'apprentissage très variés chez des élèves forts et grands parleurs et chez les élèves faibles et grands parleurs comme nous l'avons vu dans le cas d'Is. Qu'en est-il des élèves moyens, qu'ils soient grands ou moyens parleurs ? Comment s'emparent-ils de ces opportunités ? Et que dire des élèves de niveau moyen à faible et petits parleurs ?

3.3 Une analyse délicate pour les élèves de niveau moyen à faible et petits parleurs

Pour ce profil d'élève, les interventions ne sont pas régulières et difficiles à analyser sur la durée. Nous choisissons de suivre deux élèves de niveaux assez proches Ma et Se. Ma n'est intervenue que sur les deux dernières séances, en tant qu'élève lectrice. Elle semble avoir intégré tout ce qui s'est passé au fil des autres séances lors de sa dernière intervention et sa prise de parole est relativement longue. A l'opposé, Se est intervenu quasiment à chaque séance mais sans montrer de véritable progrès, on peut même parler de désengagement dès la seconde séance. Nous allons donc observer ce qui se passe sur la dernière séance où Ma est intervenue et sur deux séances pour Se afin de relever les opportunités d'apprentissages effectives ou manquées.

Séance 10, lecture de Ma,

L : Waou parce que ... fin... au début de l'année, fin, ch'ais pas, tu lisais toute petite, t'étais comme ça, tu lisais dans ton livre, et maintenant, tu t'ouvres à la classe et tout. Et quand t'as dit « Ouvrez ! Ouvrez la bouche ! », la deuxième fois t'as tapé du pied donc ça, ça veut dire vraiment la colère, donc heu, t'as vraiment bien fait. Bravo, parce que en début d'année t'étais pas du tout comme ça, au contraire, t'étais « ouvrez la bouche », donc heu, là vraiment, t'as... tu t'es surpassée ! Bravo. Bravobravo !

A : C'était bien, t'as fait des progrès. Pis, je r'ssens un peu comme L. heu pour la colère heu, quand t'as tapé du pied heu. Ça montre bien et vu qu't'es pas allée trop vite, on a eu le temps de comprendre heu, c'que tu disais, on a eu le temps de s'faire emporter dans l'histoire et ... même si c'était pas long.

Ma : Moi j'trouve que heu j'ai bien lu parce que quand j'ai tapé heu du pied deux fois, ben, j'trouve que j'ai bien monté la voix, j'ai bien fait de taper du pied, ça montre la colère et ben voilà. Et j'suis pas allée trop vite ! C'est la troisième fois que j'fais, y'avait hier et pis deux fois aujourd'hui, pis vraiment, ben j'avais vraiment le très par ce que heu, mm, je... enfin, j'étais comme ça, en train d'lire, et heu, donc et ben, j'aimais bien quand-même c'que j'ai li, heu c'que j'ai lu. Pardon.

L : Ben bravo !

A : Ben c'était bien, et c'est c'que j'trouve bien c'est d'avouer que t'as eu le trac, par ce que heu, souvent, heu, les gens qui z'ont l'trac, i z'ont pas non plus heu, le heu, le courage de dire qui z'ont l'trac quoi. Donc heu, t'es la seule en fait que j'connais qui arrive à avouer qu'elle a l'trac.

Ma est une élève qui s'exprime facilement mais qui n'a pas souhaité être évalué pour sa lecture lors des premières séances. En effet, elle avait de grandes difficultés de lecture en début d'année, elle a bénéficié à ce titre de l'intervention d'un maître E durant la seconde période de l'année scolaire. Elle n'est pas ou peu intervenue pour évaluer ses camarades. Ce n'est qu'à la fin du protocole, qu'elle a demandé à lire devant ses camarades afin qu'on évalue sa production, à partir de la séance 9.

Ce qui interpelle en premier lieu c'est le peu de participants à son évaluation. Lors de son premier passage en séance 9, quatre élèves prennent la parole, puis à son second passage en séance 10, seulement deux élèves interviennent. Les autres ne perturbent pas les échanges, ils

semblent être en phase d'écoute. Nous allons nous pencher sur la dernière séance où les tours de parole sont particulièrement denses et développés et où Ma procède à son autoévaluation de manière spontanée, sans l'intervention de l'enseignante. C'est L qui débute l'échange, avec, comme nous le développerons en partie 3, une remarque valorisante sur un effort de théâtralisation : « *Et quand t'as dit « Ouvrez ! Ouvrez la bouche ! », la deuxième fois t'as tapé du pied donc ça, ça veut dire vraiment la colère, donc heu, t'as vraiment bien fait* ». Contrairement à la séance 7 où ce type de remarque ne prête pas à développement, une élève rebondit sur les propos de L en explicitant les effets de cette mise en scène sur son ressenti. « *je r'ssens un peu comme L. heu pour la colère heu, quand t'as tapé du pied heu* ». Elle parvient ensuite à intégrer à sa démonstration : « *Ça montre bien et vu qu't'es pas allée trop vite..* » un critère opérationnalisé à savoir la vitesse d'élocution pour le relier à la compréhension de l'auditoire dans lequel elle s'inclut par l'usage du pronom impersonnel « on » : « *on a eu le temps de comprendre heu, c'que tu disais, on a eu le temps de s'faire emporter dans l'histoire* ». Ces développements sont repris et complétés par Ma, qui montre de cette manière qu'elle s'investit activement dans le dialogue : « *Moi j'trouve que heu j'ai bien lu parce que quand j'ai tapé heu du pied deux fois, ben, j'trouve que j'ai bien monté la voix, j'ai bien fait de taper du pied, ça montre la colère et ben voilà. Et j'suis pas allée trop vite !* ». Elle contextualise ensuite son passage pour, semble-t-il, accentuer son mérite et ses progrès en seulement 3 passages et malgré son trac : « *C'est la troisième fois que j'fais, y'avait hier et pis deux fois aujourd'hui, pis vraiment, ben j'avais vraiment le très par ce que heu, mm, je... enfin, j'étais comme ça, en train d'lire* ». C'est l'épreuve en elle-même qui a constitué pour Ma un véritable défi et un plaisir dans sa réalisation : « *et heu, donc et ben, j'aimais bien quand-même c'que j'ai li, heu c'que j'ai lu. Pardon.* ». Il est intéressant de noter que c'est la seule élève durant tout le protocole qui développe autant son contexte émotionnel, c'est aussi la seule qui réalise un progrès notoire en lecture oralisée. Ce « trac » qui empêche bien souvent la plupart des élèves de prendre spontanément la parole à l'oral est à l'origine de bien des erreurs d'appréciation, Ma pointe donc du doigt un élément qui fait partie de la problématique de l'évaluation à l'oral. Pour clore l'échange, A souligne le courage de Ma, valorisant ainsi une forme d'introspection peu courante dans les échanges habituels entre élèves : « *souvent, heu, les gens qui z'ont l'trac, i z'ont pas non plus heu, le heu, le courage de dire qui z'ont l'trac quoi. Donc heu, t'es la seule en fait que j'connais qui arrive à avouer qu'elle a l'trac.* ».

Ma a donc attendu les deux dernières séances pour lire et être évaluée par ses camarades. Pour Se, on constate un investissement inverse puisqu'il intervient beaucoup en début de protocole puis de moins en moins et de manière quasi automatisée. Observons pour s'en convaincre des extraits des séances 7 et 9

Séance 7, lecture de M, extrait

S : t'as pas coupé les mots et pis t'as fait les liaisons ;

H : Tu devrais plus heu appuyer pour heu pour les points d'interrogue-gation. ++

Se : Moi aussi j'pense. Faut lever un ptit peu plus la voix.

C : Ben quand heu t'as dit (?) t'as pas fait... t'as dit comme ça là pfuitt...

Se : fallait être un peu malheureux

M : Oui ?

Is : Ben quand il disait la parole, ha ba, tu pouvais dire ++ heum + je l'ai retrouvé et heum + et c'est + et voilà mais + c'est quand-même bien, t'as pas coupé les mots même!

L'intervention de Se suit la suggestion de H : « Tu devrais plus heu appuyer pour heu pour les points d'interrogue-gation. ». Il emploie cette formule d'accord par le biais d'une opinion : « **Moi aussi j'pense** », pour approuver ce qu'a dit son camarade et enrichit ses propos en expliquant au moyen d'une injonction, comment réaliser ce que suggère H. « **Faut lever un ptit peu plus la voix** ». Il précise ensuite les propos de C qui restent trop vagues et encourage par sa concision la première prise de parole d'Is, qui malgré sa confusion essaie de s'exprimer : *fallait être un peu malheureux*. / *Ben quand il disait la parole, ha ba, tu pouvais dire...heum... je l'ai retrouvé et heum ... et c'est ... et voilà mais* ». Il est donc clairement engagé dans l'échange.

Séance 7, lecture d'I, extrait

S : T'as pas coupé les mots

An : Fallait mettre un peu plus la ponctuation

Se : Moi j'ai trouvé que c'était bien

J (Chuchote) : c'est c'que j'allais dire.

R : ben, c'était bien, t'as bien lu et t'as fait les liaisons. T'as bien lu et t'as bien fait les liaisons.

Mais dès la seconde évaluation de la séance, il semble changer d'objectif. Il s'oppose à une remarque sans expliquer pourquoi : « **Moi j'ai trouvé que c'était bien** ». On ne sait pas s'il s'oppose seulement à la remarque de An « *Fallait mettre un peu plus la ponctuation* » ou s'il a trouvé que l'ensemble de la lecture était bonne. Cette fois, il emploie la catégorie « opinion » pour s'opposer et non plus pour marquer son accord. L'enseignante aurait pu demander ici une précision complémentaire.

Séance 9, lecture de M

Cl : Ben fallait parler un p'tit peu plus fort, sinon c'était parfait.

C : Fallait qu'tu parles plus fort, moi p'têt que ch'uis pas à côté de toi mais j'ai bien entendu. C'était bien autrement, t'as pas coupé les mots. Mais, heu... comme heu, tu le dis, t'aurais pu parler fort ? T'as fait des progrès, t'as bien fait les liaisons, t'as fait les points, et... autrement c'était parfait.

Se : Ben , t'as bien lu, t'as bien fait les liaisons, t'as fait les points, Hmm, t'as pas b...parlé très fort. Mais sinon c'était bien t'as fait des progrès...

A partir de la séance 9, il ne cherche plus à intégrer son discours à une réflexion du groupe, il intervient de manière consensuelle pour émettre un jugement sans expliquer sur quoi il s'appuie pour le formuler en choisissant quelques critères: « Ben , t'as bien lu, t'as bien fait les liaisons, t'as fait les points, Hmm, t'as pas b...parlé très fort. Mais sinon c'était bien t'as fait des progrès... »

Ensuite, il décrit la lecture au moyen de la quasi-totalité des critères pour valider la lecture de ses camarades en séance 9 : « Ben, t'as pas coupé les mots, t'as... bien lu, t'as bien fait la ponctuation, t'as bien fait les liaisons pis t'as... parlé fort. Pis t'as bien lu. » puis en séance 10 : « T'as bien lu, t'as bien mis le ton... t'as... t'as bien fait les liaisons ? T'as parlé fort. T'es pas allé trop vite. Pis t'as fait beaucoup de progrès... ». Pourtant, il montre par sa dernière explication qu'il cherche à être objectif : « (pause, presque chuchoté) Et c'est pas parce que t'es mon copain. ». Ses prises de parole ne correspondent plus à ce qui semblait être son projet de départ à savoir, participer à une réflexion pour décrire objectivement la lecture d'un camarade. Son désengagement n'est donc pas assumé. Cet élève n'a pas pu réintégrer véritablement le dispositif. On peut même dire que pour lui, cela a été contreproductif puisqu'il a régressé dans ses interventions tout en pensant mieux cerner l'objectif de la situation. On retrouve la même problématique chez les élèves faibles et petits parleurs comme R. Chez cet élève, les critères, même s'ils sont choisis, sont toujours employés de manière systématique et sans explication. Il ne s'engage pas dans les échanges et ses propos sont à peu près toujours les mêmes. Il n'intervient plus du tout à partir de la séance 9. Cela étant dit, ses interventions sont bien plus pertinentes que dans les autres leçons. Habituellement, il intervient beaucoup sans qu'il n'y ait de lien véritable avec la leçon, un peu à la manière d'un enfant de maternelle. Cet élève est en grande difficulté scolaire, le fait qu'il s'exprime dans le propos, qu'il demande à lire, et qu'il écoute ses camarades témoignent d'étapes importantes dans sa construction de posture d'apprenant. Il essaie de manipuler les critères et construit des phrases qui ont du sens. Mais il est peu probable qu'il ait pu stabiliser ses acquisitions puisqu'il s'est désengagé du protocole à partir de la séance 9.

Malgré tout, l'analyse de l'évolution des discours des élèves dans notre cadre d'évaluation par les pairs nous a permis d'observer des acquisitions individualisées en construction. Alors, même s'il semble que certains élèves n'aient pas vraiment pu tirer profit du dispositif, on peut dire que globalement, un bénéfice a été observé pour la majeure partie de la classe. En effet, notre dispositif nous a permis de mettre en exergue l'élaboration de contenus disciplinaires et transversaux variés à travers des modalités d'appropriation différenciées permettant un enrichissement des outils et des échanges pour l'ensemble des élèves.

Chapitre 4 : Discussion

1. Des acquisitions à tous les niveaux, un enrichissement du curriculum en matière de capacités liées à l'évaluation

1.1 Un investissement de la boucle formatrice par tous les élèves à des niveaux différents

Notre protocole, basé, comme nous l'avons vu en partie théorique, sur un axe de la boucle formatrice développée par Nunziatti (1990) et Romero-Pinazo (2017) a été enrichi par les élèves. En effet, nous avons pu constater qu'ils ont exploré d'autres axes de l'évaluation formatrice allant même jusqu'à montrer des capacités de régulation. L'axe choisi au départ semble donc un levier intéressant pour développer les autres dimensions de l'évaluation formatrice. Nous proposons ci-dessous un tableau reprenant les objectifs liés à la maîtrise des opérations d'évaluation, énoncés par Nunziatti en regard avec les acquisitions développées par les élèves. Les acquisitions sont classées par rapport aux niveaux des élèves, elles se cumulent à chaque changement de niveau.

Niveaux des élèves	Acquisitions observées dans le domaine de l'évaluation à l'oral	Objectifs liés à la maîtrise des opérations d'évaluation
Faibles	-prendre la parole -prendre la parole à bon escient -emploi des critères sans contextualisation	
Faibles à moyens	-s'inscrire dans l'échange pour proposer une évaluation formative	
Moyens à forts	-s'autoévaluer, réguler sa lecture -définir des propositions selon les profils d'élèves -affiner, compléter les critères -opérationnaliser les critères d'évaluation : ajouter des indicateurs et des critères de réalisation -réguler les échanges	-anticiper, orienter son action -choisir ou définir des critères -relier objectifs, critères et conditions de réalisation

Tableau 7 : Objectifs liés à la maîtrise des opérations d'évaluation mis en regard avec les acquisitions développées dans notre étude

On voit très clairement que même si des compétences sont développées par tous les élèves, une partie de celles nécessaires à l'évaluation formatrice sont exclusivement l'apanage des élèves moyens à forts.

Ainsi, comme dans l'étude de Morales-Villabona (2015), on s'aperçoit que les élèves les plus faibles ne s'engagent que superficiellement dans la tâche, voyant l'évaluation comme un exercice supplémentaire à réaliser et non comme un vecteur d'autonomie dans l'apprentissage.

On constate, une fois de plus que « savoir évaluer » est un acte complexe et qu'il est nécessaire de le construire au plus près de la tâche à effectuer. On retrouve ici la difficulté relevée par Nunziatti au sujet notamment de l'élaboration de critères opérationnels. Nous notons pourtant que les élèves questionnent avec beaucoup de pertinence cet exercice. Mais encore une fois, comme dans de nombreuses autres études, même si tous parviennent à entrer dans l'exercice d'évaluation peu s'en servent pour réguler leur production (Bourgeois et Laveault, 2015). En réalité, c'est du côté de la régulation de la production des pairs qu'il faut regarder. En effet, nous avons pu observer des formes de régulation à travers l'analyse des suggestions des élèves. Les élèves parviennent ainsi à réguler l'activité de leurs pairs, et de ce fait, ils parviennent tout de même à mettre en œuvre l'étape précédant l'autoévaluation (Morales Villabona, 2015). Pour autant, notre dispositif se voulant ouvert aussi sur l'observation d'acquisitions autres que purement évaluatives nous avons pu repérer des indices de progrès, chez tous les élèves.

1.2 Des potentialités essentielles et différenciées évaluables dans le cadre d'un alignement évaluation formative et certificative

On peut donc noter que les élèves ont réalisé des progrès, notamment dans le domaine langagier, dans des temporalités et des modalités différenciées. En cela, les actes de langage ont permis d'orienter notre focale sur des acquisitions curriculaires dont l'importance est mentionnée dans les textes officiels mais aussi dans les écrits de chercheurs comme Goigoux (2007) et Frier (2016). En définitive, l'évaluation formatrice, dans notre cadre, a représenté un levier d'apprentissage dans les acquisitions visées par l'oral, comme en compréhension. De plus, on a pu noter que dans une certaine mesure, l'évaluation par les pairs devient productrice de valeur. Il est donc intéressant de noter qu'ici, l'évaluation formatrice a été davantage un moyen de « décortiquer » la tâche et de mieux maîtriser les outils servant à cette action. Dans cette étude, le langage tient donc lieu à la fois d'objectif et de vecteur de progression réflexive, par le biais de l'analyse évaluative. Ici s'actualise le propos de Nunziatti (1990, p.64) « *l'efficience [de l'évaluation formatrice] tient plus au mode de questionnement qu'elle induit qu'aux outils qui lui sont propres* »

En outre, si on n'évalue que la lecture oralisée, on peut dire que les outils de l'évaluation formatrice seront les mêmes que pour l'évaluation certificative. On retrouve donc ici la cohérence dont parle Merle dans ses préconisations concernant l'évaluation sommative (Merle, 2012). Cela permet aux élèves d'être évalués sur des critères qu'ils maîtrisent puisqu'ils se les

sont appropriés. Par ailleurs, ils ont un rôle actif y compris dans l'évaluation certificative puisqu'ils ont participé à l'élaboration de ces mêmes critères. Cette cohérence est primordiale en évaluation tant d'un point de vue éthique que didactique (Jorro, 2006). Mais comme nous l'avons vu, les acquisitions développées vont plus loin. Nous avons vu comment les élèves approfondissent leur analyse pour aller spontanément vers une plus grande expressivité en lecture et formalisent avec leurs mots des critères de réalisation précis. Ils se montrent capables d'entraide, d'empathie, d'écoute. Ce sont là des bases essentielles pour une bonne compréhension (Goigoux et Nonnon, 2007). Notons qu'au sujet de l'écoute, certains élèves s'exprimant très peu ont, malgré tout, profité du dispositif en montrant en fin d'étude des acquisitions, tant dans le domaine de la lecture expressive que dans des capacités d'autoévaluation. Chacun s'inscrit dans le protocole à son rythme avec des projets allant de la prise de parole basée sur un emploi contextualisé des critères à la régulation ante de la tâche, grâce à l'emploi desdits critères comme repères pour la construction d'une carte d'étude (Nunziatti, 1990). Il serait donc regrettable de passer à côté de ces potentialités à évaluer au sens de valoriser. En cela, les actes de langage présentent une double opportunité, tant au niveau de la recherche qu'au niveau de l'enseignant dans sa classe.

Les actes de langage, par leur proximité d'énonciation avec les objectifs officiels, nous semblent présenter un intérêt certain en matière d'évaluation des échanges à l'oral. D'autant plus que de tels outils sont rarement mobilisés sur le terrain en raison d'une crainte à évaluer les productions orales (Bain, 1991). Nous ne développerons pas toutes les possibilités offertes par cet outil car ce n'est pas là l'objet de notre étude mais nous soulignerons simplement cette possibilité, en particulier s'ils sont explicités et si les élèves se les approprient. Enfin, parmi les faits notoires concernant les acquisitions et attitudes des élèves, on note des indices de constitution d'une mémoire de classe. En cela l'usage du pronom impersonnel « on » est révélateur de l'émergence d'une conscience collective, d'un autoenrôlement des élèves dans la tâche (Jorro, 2017).

Cela étant dit, la question des élèves, qui ne s'engagent pas assez dans le protocole, reste posée. De fait, nous avons pu observer qu'un certain profil d'élève s'engageait seulement en apparence, masquant ainsi une pensée faisant barrage à leur progression. Alors, même si on sait qu'il n'est pas toujours possible de permettre l'adhésion et la participation de tous les élèves (Perrenoud, 1990), nous pouvons chercher des leviers d'amélioration au niveau de la formation de l'enseignant ou des modalités. C'est ce que nous allons voir dans la partie suivante.

2. La question de la formation de l'enseignante

2.1 De la nécessité de lever les difficultés pour répondre à des besoins ciblés

Il existe peu de dispositifs à l'heure actuelle pour former à la gestion des échanges au sein d'un groupe classe. Comme nous l'avons vu avec les remarques de Mercier-Brunel, il est possible d'offrir une formation en alternance pour apprendre à évaluer mais il est difficile d'imputer à la seule formation les résultats observés dans les pratiques enseignantes (Mercier-Brunel, 2015). Quant aux initiatives au sein des établissements, malgré les potentialités certaines de développement professionnel (Meirieu, 2014), il est bien souvent nécessaire d'inscrire la démarche au plan académique de formation pour qu'elle soit davantage suivie. Nous avons pu en faire l'expérience au sein de notre collectif de travail qui s'est rapidement essoufflé, faute de cadre académique. Une possibilité nous semble alors intéressante, il s'agit du concept de « broker »⁴¹, une personne qui serait à la fois dans la recherche et sur le terrain. Notons que ce cas de figure est amené à se développer dans la mesure où les formations dites horizontales se développent au sein même des établissements, en collaboration avec les universités (Meirieu, 2014). En premier il est nécessaire de formaliser les expériences vécues sur le terrain, en revenant notamment sur l'usage sans médiation des grilles d'autoévaluation. Comme nous l'avons vu en partie théorique, cette modalité d'évaluation est trop souvent réduite à des outils techniques qui ne fonctionnent pas dans les modalités couramment pratiquées, et c'est là certainement une des raisons qui font que ce type d'évaluation n'est pas considéré comme formateur. Ensuite il s'agira de relever les points forts, d'analyser les leviers de progrès côté élèves comme côté enseignant, mais aussi de décliner les référentiels officiels en objectifs puis en critères explicités et opérationnels pour aboutir à la question des tâches. Il s'agit en somme d'apprendre à s'autoévaluer dans les situations quotidiennes de la classe. Il semblerait que cette manière de modifier le regard sur soi et sur ses élèves engendre des modifications profondes dans les pratiques (Campanale, 1997 ; Romero-Pinazo, 2017). Enfin, la formation devra faire l'objet de questionnements éthiques et techniques (Jorro, 2017). Apprendre par exemple à gérer des discussions en classe relèverait ainsi des capacités du « broker » qui serait à même d'anticiper les besoins de ses collègues. « *Un véritable programme de formation en formation initiale ou en perfectionnement, doit être élaboré par une équipe de personnes partageant les mêmes préoccupations.* » (Scallon, 2004, p.327).

⁴¹ Concept en construction présenté comme tel dans le cadre du colloque de l'ADMEE 2017

2.2 Une posture en construction

Le double statut de l'observateur et de l'observé est complexe et constitue en soi un biais. De ce fait, il nous semble que l'accompagnement du directeur de recherche est ici fondamental, il apporte son regard extérieur et permet à la fois une analyse des données plus objective et une évolution de notre posture à la fois en tant qu'apprenti chercheur et en tant que professeur des écoles. En outre et dans notre cadre de travail, le fait de partager le temps de classe avec une autre collègue a permis une prise de recul favorable à une moindre subjectivité. Rappelons ici que nous nous plaçons dans une démarche herméneutique⁴², centrée sur l'élève et non pas heuristique.

-Le style d'enseignement

Nous nous reconnaissons dans un enseignement plutôt directif où les élèves ont tendance à parler à l'enseignant et non pas entre eux pour participer à la construction de leurs apprentissages. En cela, la dévolution progressive puis quasi-totale de la tâche aux élèves nous a permis de prendre conscience qu'ils pouvaient mener des échanges constructifs et porteurs d'apprentissages à la condition de bâtir avec eux un cadre propice comme nous l'avons vu dans cette étude. Si nous nous rapportons aux imaginaires d'Anne Jorro (2006), nous pourrions dire que nous articulons notre enseignement majoritairement autour de l'imaginaire de maîtrise. A travers notre étude, nous pourrions parler de cheminement vers l'imaginaire de compréhension.

-Le biais lié à la perception des élèves

Les verbatims des élèves doivent être analysés le plus objectivement possible en fonction de la catégorisation choisie et non pas en fonction de leurs résultats aux évaluations sommatives. La connaissance de leur niveau scolaire pouvait donc biaiser l'analyse. Là encore, notre directrice de recherche, à travers une seconde lecture des verbatims, nous a permis de prendre le recul nécessaire. Ainsi nous avons pu repérer des acquisitions en construction, notamment chez les élèves en difficulté. Notre regard sur la classe s'en est trouvé profondément modifié.

-La construction de la posture de chercheur

Cette étude nous a permis de redéfinir des concepts que nous utilisons quotidiennement. Nous avons pu les situer et mieux les circonscrire, dans le champ de l'évaluation en croisant les apports théoriques et les études empiriques. Ainsi, nous avons pu travailler à l'élaboration d'un rapport plus scientifique à notre sujet. En outre, nous avons pu adapter notre outil d'observation à partir de la théorie des actes de langage de manière à pouvoir nous saisir au mieux du réel que

⁴² C'est-à-dire organisée autour du sens et non des causes (Musard, 2003, p.66)

nous souhaitons observer. Enfin, à travers notre participation au colloque de l'ADMEE en 2017, nous avons pu réaliser que la coévaluation étudiée au niveau des élèves était un domaine qui était amené à se nourrir davantage d'études empiriques (De Ketele, 2017). Et cela nécessite de tracer des contours toujours plus précis en matière de concepts, en particulier par la mise en dialogue de la théorie avec l'expérimentation.

2.3 Des concepts à mettre en œuvre pour initier une culture de l'évaluation formatrice

Nous avons vu, que, contrairement à ce que l'on pouvait penser, les élèves ne développent pas explicitement les autres branches de l'évaluation formatrice, à savoir, les parties « base d'orientation » et « carte d'étude ». Une médiation est ici nécessaire, comme pour la construction des critères et de leur usage. A ce titre, nous avons pu mettre en exergue la difficulté, y compris pour l'enseignante à définir les critères sans les confondre avec les objectifs (Mottier-Lopez et Dechamboux, 2017). D'autre part, le cheminement vers une cohérence entre les critères de réalisation et les critères d'évaluation n'a pas pu être verbalisé par l'enseignante alors même que les élèves sont parvenus à les construire avec leurs propres mots. La décomposition de la tâche ne peut pas être réalisée de la même manière par l'enseignante et par les élèves, les schémas de réflexion étant déjà construits par l'adulte. On voit bien ici à quel point les fonctionnements cognitifs sont trop éloignés pour que les vraies questions des élèves soient traitées (Nunziatti, 1990). En cela, le travail de verbalisation par les pairs est particulièrement précieux puisqu'il permet aux élèves de mettre en mots ce qui pourra constituer leur carte d'étude. Mais pour aller plus loin, il est nécessaire que l'enseignant formalise les étapes franchies par les élèves. Il est donc primordial d'ouvrir une réflexion didactique à ce sujet, à initier d'abord au niveau des enseignants. A partir, par exemple des définitions données par le dictionnaire de Raynal et Rieunier, on peut amorcer une réflexion sur un transfert de ces concepts au niveau de la classe. Ensuite, les modalités de travail avec les élèves pourraient faire l'objet d'une déclinaison empirique de ces concepts permettant une forme de recherche-action (Meirieu, 2014). L'idée générale est qu'on peut difficilement dissocier la formation des enseignants d'une réflexion théorique tant la question de l'évaluation formatrice est complexe et multifactorielle. L'énorme travail de conceptualisation et d'expérimentation réalisé par Georgette Nunziatti (1990) et l'Université de Provence qui a duré trois années a, de fait, mis en exergue le besoin de continuellement repreciser les éléments fondateurs de ce modèle d'évaluation. Les enseignants qui s'engageraient dans cette forme d'expérimentation doivent donc bénéficier d'un encadrement scientifique solide. A ce titre, il sera certainement nécessaire de travailler au niveau de l'ingénierie de formation en veillant à

faire intervenir des chercheurs qui travaillent essentiellement autour des concepts d'évaluation formatrice et d'autorégulation. Pour autant, il nous semble qu'il faut aussi questionner plus globalement les modalités du protocole en vue de le faire évoluer.

3. « Et si c'était à refaire ? » pour paraphraser Daniel Bain dans son étude sur l'évaluation par les pairs, (Bain, 1991)?

3.1 Les standards attendus

Il s'agit là d'une question essentielle en évaluation formatrice (Nunziatti, 1990). Or, ici, le travail sur les standards attendus n'était pas assez formalisé par l'enseignante, la lecture offerte devant être explicitée non seulement en termes de compréhension de texte mais aussi en termes d'expressivité et de techniques théâtrales. Comme nous l'avons vu dans le travail de Frier (2016), il est nécessaire de formaliser la lecture oralisée et ce, dès l'enseignement préélémentaire. Cette seule question devrait donc faire l'objet d'une réflexion en conseil de cycles afin de préparer les élèves dès la petite section à l'écoute active des lectures oralisées de l'adulte aussi bien sur le plan de l'histoire que sur les modalités expressives choisies par l'enseignant. Il est donc difficile de construire cette compétence à partir du CE1. On voit ici ce qu'implique l'évaluation formatrice à partir d'une activité très pratiquée dans les écoles et peu explicitée. On peut en déduire les enjeux d'apprentissage pour l'ensemble des disciplines et la nécessité de les questionner dans leur ensemble à travers une réflexion dépassant la programmation annuelle des apprentissages. Les implications dépassent largement le seul cadre de la classe. Nous allons voir qu'en outre, on ne peut pas faire l'économie d'un questionnement permanent de ses propres pratiques (Nunziatti, 1990).

3.2 Les modalités choisies

Les modalités choisies au départ de notre protocole visaient à instaurer, comme nous l'avons vu, des critères à la fois cognitifs et sociaux (Buchs, 2018). La répartition des tours de parole visait à ne pas favoriser les grands parleurs et à permettre à tous les élèves de pouvoir s'exprimer. Dans le contexte du groupe classe, cette disposition se justifie ; mais au regard de nos objectifs, rien n'empêchait d'alterner de temps en temps avec des évaluations en petits groupes voire en binômes. En effet, pour certains élèves, il est très difficile de s'exprimer ou de lire devant le groupe classe (nous l'avons vu pour Ma). Alors si au départ, ce type de modalité a présenté un avantage dans la construction des critères et des observations pour formaliser ce

que représente l'acte d'évaluer, il aurait été certainement profitable de varier les modalités de travail pour permettre à tous les élèves de trouver une place stimulante dans les échanges. D'autre part, un retour sur les productions orales était possible avec le dictaphone, il est regrettable que faute de temps ou d'aménagement d'espaces spécifiques, les élèves n'aient pu réécouter leurs lectures. Plus globalement, l'inscription de la lecture oralisée dans un projet aurait certainement pu également nourrir notre dispositif. En intégrant par exemple une situation sociale de référence connue des élèves, comme la lecture d'albums aux tout-petits en bibliothèque municipale, on pouvait donner plus de sens à l'activité et par conséquent à la régulation qui lui est sous-jacente. Ainsi, on ne peut parler d'évaluation sans questionner la pédagogie qui lui est sous-jacente (Talbot, 2009). Malgré tout, il serait peu productif tant d'un point de vue professionnel que pour la scientificité de la démarche, de chercher à modifier plusieurs points à la fois dans notre protocole. Et ce, d'autant plus que globalement, nous avons obtenu des résultats encourageants. En effet, nous n'avons pas eu à traiter de questions relatives à des comportements agressifs par exemple, les élèves ayant été guidés par les consignes sociales rappelées avant chaque évaluation (Buchs, 2018). Or cette question des rapports sociaux est prégnante dans ce type d'étude sur la langue orale (Bain, 1991)⁴³ et mène parfois à des situations problématiques sur le plan professionnel. En outre, ce dispositif présente l'avantage de se fondre facilement dans les pratiques quotidiennes de la classe, puisque la lecture oralisée est une activité quasi ritualisée. Et comme nous l'avons vu, il a constitué un levier de formation pour les élèves mais aussi comme on peut s'en douter, pour l'enseignante. Maintenant, sur le plan des modalités d'analyse choisies pour l'étude de notre corpus, nous pouvons dire que les actes de langage ont permis globalement d'orienter notre regard vers des phénomènes plus spécifiques. On ne peut donc pas se satisfaire de cette seule grille. Certes, cela a permis de révéler des actes de langage notoires telles les émotions, ou les suggestions ainsi que des évolutions intéressantes mais il nous a été nécessaire d'aller plus au cœur des verbatims pour observer les progressions individuelles comme celles d'élèves en grande difficulté. La complexité du langage nous conduit finalement à varier les échelles d'analyse pour parvenir à aller au plus près des enjeux révélés par les interventions des élèves.

⁴³ L'étude de Daniel Bain, rappelons-le portait sur l'observation de l'émergence de compétences évaluatives à partir des évaluations de courts films réalisés par les élèves, n'ayant pas reçu de formation à l'évaluation mutuelle.

3.3 Leviers et forces de ce dispositif

A travers cette étude, nous avons pu expérimenter un modèle d'évaluation que nous n'aurions probablement jamais testé par peur de rogner sur les temps d'apprentissages (Feyfant et Rey, 2014). Comme nous l'avons vu en introduction, il s'agit là d'un frein que nous ne pouvons occulter. Pourtant nous avons pu constater que les acquisitions développées par les élèves font partie du curriculum formel. On peut même dire que, par leur réflexion et leurs échanges, ils questionnent et précisent ce curriculum. D'autre part, nous avons pu voir que leurs progrès révèlent des apprentissages individualisés. Chacun s'est engagé à son rythme. En cela nous pouvons dire que l'évaluation formatrice présente un levier pour des apprentissages différenciés et autonomes. D'autre part, nous avons développé, un nouveau regard sur les élèves, plus apaisé puisqu'orienté sur leurs acquisitions et non pas sur leurs faiblesses. Enfin, pour paraphraser Pierre Merle et Claude Hadji, nous avons exploré les « secrets de fabrication des notes », nous avons « démystifié les évaluations » ce qui nous a permis d'initier une réflexion plus globale sur notre métier d'enseignant. De fait, aujourd'hui nous questionnons notre pédagogie, en analysant nos choix à la lumière de nos lectures et d'une éthique professionnelle en restructuration constante. En effet, notre objectif est de permettre à tous les élèves de progresser pour réussir leur scolarité. Pour y parvenir, nous avons vu à quel point les avis divergent, que ce soit en didactique comme en sociologie ou en psychologie. D'où l'importance, nous semble-t-il, au niveau de la recherche, d'explorer les enjeux sous-jacents à l'évaluation formatrice en osant davantage expérimenter dans ce domaine, particulièrement porteur pour les élèves, les enseignants et les formateurs.

Chapitre 5 :

conclusion

Comme nous l'avons signalé, nous ne considérons pas notre dispositif comme un modèle de pratique de l'évaluation formatrice, mais plutôt comme une invitation à un questionnement sur une modalité de coévaluation. L'économie d'une telle démarche réflexive, nous l'avons vu, ne peut conduire qu'à des résultats peu garants de réussite pour les élèves comme pour les enseignants (Nunziatti, 1990). Nous ne proposons donc pas d'outils transférables de manière systématique, mais quelques pistes sur des modalités d'évaluation qui nous semblent encore trop peu employées. L'évaluation par les pairs et à l'oral présente un levier intéressant de progression pour les élèves comme pour l'enseignante. En effet, malgré une absence de formation approfondie en matière d'évaluation formatrice, nous avons pu rendre compte de progressions notoires et différenciées pour quasiment tous les élèves de la classe⁴⁴. En outre, le fait de s'engager dans cette modalité d'évaluation a ouvert la voie à des changements dans nos habitudes en tant qu'enseignante, tant au niveau du domaine de la lecture oralisée que dans celui de l'évaluation. En outre, nous avons appris à écouter davantage les élèves, à leur faire confiance. Cela permet ici d'ouvrir la voie à des méthodologies de travail encore peu formalisées dans la formation des enseignants, comme la gestion de discussion en groupe classe, la construction de grilles d'observation a posteriori (Searle, 1969/1972) pour valoriser les interventions orales des élèves, l'analyse outillée (critères, base d'orientation, carte d'étude) de ses propres pratiques évaluatives en fonction de référentiels formels explicités et coconstruits ainsi que l'accompagnement à la réflexion sur le terrain dans le cadre de collectifs de travail.

« Comme nous l'avons souligné, évaluer suppose la maîtrise aussi bien d'outils et de concepts théoriques qu'une attention à des aspects sociaux et éthiques essentiels. Aucun des trois pôles⁴⁵ ne peut se suffire à lui-même : une réflexion éthique sans maîtrise technique ne peut conduire qu'à un « discours sur l'évaluation », bien loin des nécessités journalières des enseignants. De même, la maîtrise d'un outil particulier, sans réflexion sur son adéquation par rapport à ses pratiques, aux objectifs de l'enseignement ou de la formation, ne peut conduire qu'à une approche technocratique décalée. Disposer d'un support de cours équilibré devrait permettre aux différents responsables de formation de s'assurer que ces différents pôles ont bien été travaillés de manière à assurer une formation de qualité à ceux qui deviendront rapidement leurs collègues. La constitution d'un tel support bénéficierait sans doute avantageusement de la collaboration d'enseignants d'horizons variés, soit à travers leur département, soit à travers des

⁴⁴ Ce résultat est corroboré par l'étude réalisée dans la thèse de Sophie Romero-Pinazo (2017).

⁴⁵ Etre évaluateur (l'attitude de l'évaluateur), savoir évaluer (les pratiques), savoirs sur l'évaluation (Jorro, 2007, p.176)

associations professionnelles, comme l'ADMEE⁴⁶, dont c'est l'objet social. » (Demeuse et Aubert-Lotraski, 2007, p.183).

Ainsi, comme nous venons de le développer, si c'est la démarche réflexive qui prime dans l'évaluation formatrice, pourquoi ne pas explorer davantage la coévaluation à l'oral pour impliquer un maximum d'élèves (pour rappel, sont souvent exclus ceux qui ont des difficultés à l'écrit) ? On peut aussi se poser la question au niveau disciplinaire, à l'image du colloque qui s'est tenu à Lausanne sous l'impulsion de Lucie Mottier-Lopez⁴⁷. Peut-on transférer cette réflexion à d'autres disciplines ? Comment travailler en cohérence avec l'évaluation certificative ? En mathématiques, on pourrait analyser ensemble la réalisation d'un exercice, explorer une autre facette de l'évaluation formatrice après la phase d'appropriation présentée dans notre étude ; et donc coconstruire avec les élèves des bases d'orientation, ainsi que des cartes d'étude (Buchs, 2018). En d'autres termes, travailler la régulation ante à l'oral en modalité collective. Et pourquoi ne pas évaluer les ailleurs ? (De Ketele, 2017). La musique, par exemple, discipline orale par excellence, se prête bien à une analyse de ce type. Cela implique un travail en amont assez proche de celui réalisé pour l'oralisation d'un texte (diction, préparation, annotation du texte, lecture, audition, écoute...). En outre les nouveaux outils proposés par le ministère (MEN, 2017) semblent inclure les concepts développés dans le domaine de l'évaluation formatrice, à travers le modèle défini pour guider l'enseignant dans cette démarche (voir annexe 7). Les compétences à développer semblent présenter un défi particulièrement intéressant, au vu des acquisitions des élèves dans le cadre de notre recherche et des exigences tant au niveau des épreuves orales qui jalonnent le parcours de l'élève que des entretiens ou situations quotidiennes au travail. Cela étant dit, nous avons vu le travail que cela représente pour l'enseignante en termes de mise en cohérence entre les acquisitions révélées par l'évaluation formatrice et le curriculum formel, base de construction des évaluations certificatives. Rappelons à ce sujet qu'on n'a exploré qu'un sous-domaine à savoir « la lecture oralisée ». Outre la question du temps nécessaire pour transcrire et analyser, si on veut travailler ainsi dans les autres domaines, il y a là une réflexion en amont autour des points suivants dont la liste n'est pas exhaustive (Nunziatti, 1990):

-des objectifs d'apprentissage traduits en critères de réussite puis en tâches (à réguler en fonction des progrès des élèves)

⁴⁶ A ce titre, notre contribution à l'un des symposiums en 2017 (l'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation), nous a permis de prendre contact avec des chercheurs comme Sophie Genelot avec qui nous avons travaillé dans le cadre d'une formation de formateurs.

⁴⁷ Colloque du 19 avril 2018 à la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud sur les enjeux et les conditions d'une évaluation à la fois certificative et formative

-dans l'action avec les élèves pour accompagner l'appropriation des critères, leur négociation et l'analyse des productions en relation avec des standards eux aussi négociés pour rendre visibles et explicites les acquis ou les voies de progrès.

-après la production pour valoriser les acquis des élèves autour de la construction de la tâche en partant du principe que le curriculum formel est parfaitement connu et maîtrisé par l'enseignant. Il faut en outre « *prévoir des grilles d'analyse suffisamment affinées pour rendre compte de tous les cas individuels* » (Ibid. p. 62).

Cela implique comme on peut s'en douter un travail d'équipe conséquent et des concertations bien avant les conseils de cycles habituels qui décident des outils d'évaluation. Or, comme nous l'avons vu en partie théorique, sur le terrain, la question de l'évaluation est traitée après celle des apprentissages, ce qui rend complexe tout processus de changement dans les pratiques. Nous avons donc conscience qu'un tel dispositif, ne pourrait pas être intégré tel quel aux pratiques quotidiennes des enseignants. Pourtant, la démarche est porteuse de développement professionnel et permet de rompre avec un certain isolement des enseignants, notamment sur les questions éthiques engendrées par l'évaluation des élèves. Il nous semble donc que le concept de broker pourrait trouver ici toute sa place en développant les formations en établissement (Meirieu, 2014), et en resserrant le tissu collaboratif entre enseignants et chercheurs. En effet, comme nous l'avons vu, la formation des élèves à l'évaluation formatrice à l'oral présente des leviers d'apprentissage fondamentaux dans un paysage où on se trouve à la croisée de deux branches complémentaires de la recherche mais peu étudiées de manière empirique. Nous voyons là des potentialités importantes pour les élèves, comme la capacité à analyser toute production à travers un discours oral construit et jalonné par des critères coconstruits et la réflexivité dans l'action, condition essentielle de toute régulation d'activité. C'est bien là l'un des objectifs fondateurs de l'école de la république : permettre par l'exercice de la réflexion, l'expression d'une forme de liberté. Comme le souligne Pena-Ruiz : « *l'instruction fonde l'éducation à la liberté en privilégiant la modalité réflexive de la conscience, seule à même d'assurer l'autonomie véritable, et par elle la liberté.* » (Pena-Ruiz, 2014, p.367). Outre les savoir-faire et savoir-être, nous sommes ainsi amenés à permettre le développement des savoir-devenir, tant au niveau des élèves qu'au niveau des enseignants.

Il s'agit là, comme le développe Jean-Marie De Ketele (De Ketele, 2006), d'un enjeu majeur, tant pour la recherche en éducation que pour la formation des enseignants, la problématique de l'évaluation permettant l'ouverture à une réflexion curriculaire. En effet, une didactique de l'oral étant complexe à formaliser, il pourrait être utile de questionner des outils comme les

actes de langage explicités aux élèves. Leur apprentissage conduisant pourquoi pas à une nouvelle forme d'évaluation formatrice dans le cadre de productions orales multiples. On voit ici en quoi l'évaluation formatrice développe un regard méta sur les apprentissages chez tous les acteurs, de l'élève à l'enseignant en passant par le chercheur. C'est aussi en cela qu'elle permet une analyse continuellement renouvelée de ses propres pratiques professionnelles, au sens large.

Bibliographie

- Allal, L., Cardinet, J. et Perrenoud, Ph. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz, et E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 75-94). Bruxelles: De Boeck
- Amigues, R. (1982). *La planification de l'action*. document interne, CNRS Aix-Marseille.
- Antibi, A. (2014). *Pour des élèves heureux en travaillant*. Millau: Math'Adore.
- Ardoino J., Berger G. (1986). "L'évaluation comme interprétation". *Pour*. N°107. pp. 120-127
- Baillat, G., De Ketele, J.-M., Paquay, L. et Thélot, C. (2008). Introduction. Dans G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay et C. Thélot (dir.). *Evaluer pour former* (pp. 7-14). Bruxelles: De Boeck.
- Bélaïr, L. M. (2015). Entre lotto-évaluation et autoévaluation: questionnements sur les logiques de formations et les démarches d'accompagnement. Dans P.-F. Coen et L. M. Bélaïr (dir.). *Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation?* (pp. 37-54). Bruxelles: De Boeck.
- Bernié, J.-P., Jaubert, M. et Rebière, M. (2005). bases et perspectives d'une évaluation formative des pratiques langagières au service de la construction des connaissances dans les disciplines scolaires. Dans B. D. Reuter. Bordeaux, France: INRP.
- Bloom, B.S. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New-York : Mac Graw Hill.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction, éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourgeois, L., et Laveault, D. (2015). Evaluation par les pairs à l'écrit: qualité des rétroactions pour soutenir la phase de révision. Dans P.-F. Coen et L. M. Bélaïr (dir.). *Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation?* (pp. 101-117). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Bourrhis, V. (2012). "Situation de lecture en toute petite section: le rôle du paraverbal". *Le Français aujourd'hui*(179), pp. 68-85.
- Broadfoot, P. (2007). *An Introduction to assessment*. London: Continuum.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bugnard, P.-P. (2015). L'(auto) évaluation dans l'espace historique de deux maîtresses infidèles: la note dans la classe. Dans P.-F. Coen et L.M. Bélaïr (dir.). *Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation?* (pp. 15-35). Louvain-la-Neuve: De Boeck.

- Buchs, C. (2018, 17 janvier). Conférence virtuelle interactive du CNESCO [Conseil National d'Évaluation du système scolaire]. *La coopération entre élèves: travail de groupe, tutorat... Comment faire travailler les élèves entre eux?* [video]. Récupéré de <https://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/conference-virtuelle/>
- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformation des pratiques pédagogiques. Dans *Mesure et évaluation en éducation* (Vol. 20, pp. 1-24). ADMEE-Europe. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01111189/document>
- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Cardinet, J., Perrenoud, P., et Allal, L. (1991). *L'évaluation dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- Charbonnier, D., Houchot, A., Kerrero, C., Moutoussamy, I., et Thollon, F. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*. Paris: Inspection Générale de l'Éducation Nationale. Récupéré de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000726.pdf>
- Coen, P.-F. et Bélair, L. M. (dir.). (2015). *Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation?* Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.
- Crahay, M. (2006). L'évaluation des élèves: entre mesure et jugement. Dans G. Figari et L. Mottier-Lopez (dir.). *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 132-138). Paris: L'Harmattan.
- Cros, F. et Raisky, C. (2010, mai 1). Autour des mots de la formation: "référentiel". *Recherche et formation*. Récupéré de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR064-8.pdf>
- Dauvisis, M.-C. (2006). Docimologie et techniques de mesure, la docimologie et la réflexion sur les normes, genèse d'une science éphémère. Dans G. Figari et L. Mottier-Lopez (dir.). *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 117-131). Paris: L'Harmattan.
- De Ketele, J.-M. (2006). La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages. Dans G. Figari et L. Mottier-Lopez (dir.). *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 17-24). Paris: L'Harmattan.
- De Ketele, J.M. (2017, 25 janvier). Colloque ADMEE 2017. *A quoi bon évaluer? Explorer les possibles...* [video]. Récupéré de <http://canal-eduter.fr/toutes-les-videos/videos/show/colloque-admee-2017/#video-157-1>
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- De Peretti, A., Boniface, J., et Legrand, J.-A. (1998). Notations et aspirations contestataires. Dans *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation: Guide pratique* (pp. 461-463). Paris: ESF.
- De Vecchi, G. (2011). *Évaluer sans dévaluer*. Paris: Hachette éducation.
- Demeuse, M. et Aubert-Lotarski, A. (2007). Évaluation et développement professionnel. Dans A. Jorro, *Évaluation et développement professionnel* (pp. 169-183). Paris: L'Harmattan.

- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*. Issy-Les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Dubois, N. (2006). La psychologie sociale: Le concept de "valeur sociale". Dans G. Figari et L. Mottier-Lopez (dir.). *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 176-182). Paris: L'Harmattan.
- Dubus, A. (2006). *La notation des élèves: Comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée*. Paris: Armand Colin.
- Endrizzi, L. et Rey, O. (2008, Novembre). L'évaluation au coeur des apprentissages. *Service de veille scientifique et technologique, dossier d'actualité, inrp(39)*. Récupéré de <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/39-novembre-2008.pdf>
- Fagnant, A. et Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation: entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 1-32.
- Fiema G., (2011). *L'analyse des stratégies langagières des enseignants lors de débats philosophiques à l'école primaire*, (mémoire de maîtrise, université Stendhal Grenoble 3). Récupéré de <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00600556/document>
- Figari, G. et Mottier-Lopez, L. (dir.). (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Figari, G., et Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation, ou l'enquête évaluative*. Bruxelles: De Boeck.
- Fisher, R. (2005). Teacher-Child interaction in the teaching of reading: a review of research perspectives over twenty-five years". *Journal of research in reading*, 28(1). Récupéré de <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/47180/Teacher%20Child%20Interaction.pdf?sequence=5>
- Flanders, N. A. (1970/1976). *Analysing teaching behavior*. Oxford, England: Addison-Wesley.
- Forquin, J.-C. (2008). Les approches sociologiques du curriculum : apports français, américains et britanniques. Dans J.-C. Forquin, *Sociologie du curriculum* (pp. 73-117). Rennes: PUR.
- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes, comment s'appropriier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse: Presses universitaires du midi.
- Galand, B., Philippot, P. et Frenay, M. (2006, avril-juin). "Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves: une analyse multi-niveaux". (ENS, Éd.) *Revue française de pédagogie, recherches en éducation*(155), pp. 57-72. Récupéré de <https://journals.openedition.org/rfp/225>
- Goigoux, R., et Cebe, S. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension des textes. (INRP, Éd.) *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, Repères*(35), pp. 185-206. Récupéré http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num_fas=290.

- Goigoux, R. (2015). Lire et écrire, rapport de recherche. *Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon: ENS. Récupéré de <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée: mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris: ESF.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles: De Boeck.
- Jacquard, A. (1998). *L'équation du nénuphar*. Paris: calman-lévy.
- Jorro, A. (2006). L'ethos de l'évaluateur, entre imaginaires et postures. Dans G. Figari et L. Mottier-Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 67-75). Paris: L'Harmattan.
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Jorro, A. et Nieuwenhoven C. (2017, 25 janvier). Colloque ADMEE 2017. *Résistances, empêchements et dilemmes dans l'activité évaluative* [video]. Récupéré de <http://canal-eduter.fr/toutes-les-videos/videos/show/colloque-admee-2017/#video-157-2>
- Marcel, J.-F. (2011). Des interrelations entre les processus curriculaires et les processus évaluatifs. *les dossiers des sciences de l'éducation, éducation et curriculum*(25), 7-12. Récupéré de http://pum.univ-tlse2.fr/IMG/pdf/Editorial_DSEno25.pdf
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre, oui mais comment*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2014). *Former les enseignants en établissement: un impératif*. université de Caen. Caen: Les sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle.
- MEN. (2008). BO hors-série n°3 du 19 juin 2008. Récupéré de http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm
- MEN. (2009). BO n°32 du 3 septembre 2009. Récupéré de <http://www.education.gouv.fr/pid23402/n-32-du-3-septembre-2009.html>
- MEN. (2013). Bulletin Officiel du 25 juillet 2013, N°30. Récupéré de http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/19/7/BO-MEN-30-25-7-2013_263197.pdf
- MEN. (2015a). Programmes pour les cycles 2,3, 4. Récupéré de http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf
- MEN. (2015b). Conférence nationale sur l'évaluation des élèves, rapport du jury. Dans Klein E. (dir.). Récupéré de http://cache.media.education.gouv.fr/file/Site_evaluation_des_eleves_2014/78/8/2015_evaluation_rapportjury_bdef_391788.pdf
- MEN. (2016a). Bulletin officiel N° 3 du 21 janvier 2016. Récupéré de http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97260

- MEN. (2016b). Eduscol, les principes d'action pour évaluer les acquis des élèves. Récupéré de http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/33/9/RAE_Evaluation_socle_cycle_2_643339.pdf
- MEN. (2016c). Eduscol, Français, langage oral, organiser l'enseignement de l'oral. Récupéré de http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/96/6/RA16_C2_FRA_1_entrees_didactiques_594966.pdf
- MEN. (2016d). Français, langage oral, l'oral à apprendre, des premiers essais à l'oral formalisé: La mise en voix de textes, la lecture à haute voix au cycle 2, pistes pour l'évaluation. Récupéré de http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/20/6/RA16_C2_FRA_langage-oral-lecture-hautevoix-2pistes-eval_617206.pdf
- MEN. (2017). Ressources d'accompagnement du programme d'éducation musicale au cycle 4: compétences et évaluation. Récupéré de <http://eduscol.education.fr/cid109429/ressources-em-c4-competences-evaluation.html#lien4>
- Mercier-Brunel, Y. (2015). Intérêts et limites de la formation à l'évaluation pour les futurs professeurs du second degré en France. Dans P.-F. Coen et L. M. Bélair (dir.), *Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation?* (pp. 139-156). Bruxelles: de boeck.
- Mercier-Brunel, Y. (2017, 27 juin). *Les gestes professionnels dans le cadre de l'évaluation* [video]. Récupéré de <http://paf.ac-dijon.fr/spip.php?article223>
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2012). L'évaluation par les notes: quelle fiabilité et quelles réformes? *Regards croisés sur l'économie*, 2(12), pp. 218-230.
- Meux, M. O. (1963). The evaluating operations in the classrooms, In Bellak, . Dans A. (ed.), *Theory and Research in Teaching* (pp. 11-24). Columbia University: N.Y. The Teachers College Press, Teachers College.
- Morales Villabona, F. (2015). Autoévaluation et collaboration: analyse des interactions entre élèves à l'école primaire. Dans P.-F. Coen et L. M. Bélair (dir.), *Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation?* (pp. 119-136). Bruxelles: de boeck.
- Mottier Lopez, L. et Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *contextes et didactiques*(9), 12-29. Récupéré de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96405>
- Musard, M. (2003). *De la pratique sociale de référence acrosport à sa transposition didactique en EPS, définition des principes à respecter en milieu scolaire*. (Thèse de doctorat, Ecole Normale Supérieure, Cachan).

- Musard, M. (2017). Construire et mettre en œuvre des parcours de formation adaptés à la diversité des élèves. In J. Moniotte (Ed.), *réussir l'écrit 2* (pp. 145-166). Neuilly : Atlande.
- National council for curriculum and assessment [NCCA]. *What is assessment for learning all about?* Récupéré de <http://action.ncca.ie/resource/AfL-Toolkit-More-Techniques/36>
- Nonnon, E. (2004). Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage? *Le Français aujourd'hui*(8).
- Nunziatti, G. (1990, Janvier). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques* (280), pp. 47-64. Récupéré de http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf
- Pena-Ruiz, H. (2014). *Dictionnaire amoureux de la laïcité*. Paris: Plon.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: ESF. Récupéré de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
- Perrenoud, P. (1998). Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement pédagogique. Dans P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages* (pp. 169-186). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2010). Hiérarchies d'excellence et inégalités de capital culturel. Dans P. Perrenoud (dir.), *La fabrication de l'excellence scolaire: Du curriculum aux pratiques d'évaluation* (pp. 35-68). Genève, Suisse: Librairie Droz.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: Puf.
- Pinazo-Romero S. (2017). *Autorégulation et représentations sociales dans les processus d'apprentissage des professionnels de l'éducation : recherche expérimentale sur les effets d'une formation par alternance dans les réseaux d'éducation prioritaire*. (Thèse de doctorat, université d'Aix-Marseille). Récupéré de <http://www.theses.fr/2016AIXM3055>
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-Les-Moulineaux: Esf.
- Rey, O. et Feyfant, A. (2014, septembre). Dossier de veille de l'IFE. *Evaluer pour (mieux) faire apprendre(94)*. Lyon: ENS de Lyon. Récupéré de <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages: l'instrumentation*. Laval: Les presses de l'université Laval
- Scallon, G. (1999). *L'harmonisation des fonctions formative et sommative de l'évaluation*. Faculté des sciences de l'éducation: Université de Laval. Récupéré de <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/harmoni.pdf>

- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Searle, J. R. (1969/1972). *Les actes de langage, essai de philosophie du langage*. (H. Pauchard, Trad.) Paris: Hermann. (Ouvrage original publié en anglais [sous le titre *Speech Acts: an essay of the philosophy of language*, Cambridge, Cambridge University Press])
- Sebba, J., Deakin Crick, R., Guoxin, Y. *et al.*, e. (2008). Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment. *EPPI-Centre*. London.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Armand Colin.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N. et Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2: configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. (LYON ENS, Éd.) *Repères: Recherche en didactique du français langue maternelle*, pp. 59-76.
- Vygotsky, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. (F. Sève, Trad.) Paris: Sociales.
- Wittner J., Bajard G., Coutelier G., Dessum H., Mercan M. et Nargnian P. (1987). Mémorisation et compréhension en lecture oralisée et en lecture silencieuse. *Enfance*, 40(3), pp. 197-212.

ANNEXE 1

Proposition de cahier autoévaluatif
en conjugaison (recto : leçons et
exercices, verso : leçons et
corrections)

Leçon C1 : Le temps est divisé en trois grands moments : Passé / présent / futur

Ce qui s'est déjà passé : *Passé (hier, avant-hier, autrefois...)*

Ce qui se passe maintenant : *Présent (maintenant, en ce moment...)*

Ce qui se passera plus tard : *Futur (demain, après-demain, l'année prochaine...)*

PASSE → PRESENT → FUTUR

Exemples

Hier, j'ai mangé un bonbon. : **Passé**

En ce moment, je mange un bonbon. : **Présent**

Demain, je mangerai un bonbon. : **Futur**

I- Je m'entraîne à identifier le temps dans des mots ou dans une phrase.

***. Classe ces mots et ces groupes de mots dans le tableau :** hier – aujourd'hui – demain – actuellement – autrefois – plus tard – maintenant – l'année dernière – la semaine prochaine

Passé	Présent	Futur

****.** En dessous de chaque phrase, indique si l'action se situe dans le passé, le présent ou le futur.

La semaine dernière, la foudre a frappé le vieux chêne.

Je n'ai pas le temps de terminer cette lettre.

Tu prendras ton sac à dos pour mettre tes affaires de gymnastique.

*****.** Complète avec : Maintenant, Plus tard, Autrefois, Demain, Hier

_____, je suis allée au cirque.

_____, il n'y avait pas classe le jeudi.

_____, nous irons à la pêche.

_____, je lave la vaisselle.

II- Je m'évalue (C1): je sais reconnaître si une phrase est au passé, au présent ou au futur (je refais deux exercices pour vérifier que je sais faire)

Consigne : En dessous de chaque phrase, indique si l'action se situe dans le passé, le présent ou le futur.

Dans quelques jours, nous prendrons l'avion pour partir en vacances.

Il y a deux ans, tu mangeais à la cantine.

Mes amis arriveront après-demain.

La semaine dernière, nous étions encore en vacances.

Maintenant, je range ma chambre.

Leçon C2 : Le verbe et son infinitif

Le verbe est un mot qui indique le temps de la phrase. Sa terminaison change selon le temps. Le verbe se conjugue.

Un verbe peut être à l'infinitif : il se termine souvent par **-er** ou **-ir** ou **-re**.

On classe les verbes à l'infinitif en 3 groupes :

Groupe 1 : ceux qui se terminent en **-er** (sauf le verbe « aller »)

Groupe 2 : ceux qui se terminent en **-ir** (comme franchir)

Groupe 3 : tous les autres

Exemple : le verbe « chanter » est un verbe du premier groupe (je vois « -er » à la fin)

I- Je m'entraîne à reconnaître le verbe et à trouver son infinitif (je sais déjà ce qu'est un verbe)

***. Retrouve l'infinitif du verbe en noir (je sais retrouver l'infinitif d'un verbe)**

Exemple : L'enfant **joue** au ballon. Verbe « **jouer** ».

Le soleil **éclaire** ma chambre. Verbe _____

Le chien **tire** sur sa chaîne. Verbe _____

Le client **achète** des légumes. Verbe _____

Le fermier **laboure** son champ. Verbe _____

Juliette **regarde** un livre. Verbe _____

***. Souligne les verbes (je sais reconnaître un verbe)**

Les élèves travaillent en silence.

En ville, cette voiture roule trop vite.

Tu laves les assiettes.

Tous les enfants rangent leurs affaires.

Dans la cave, le chat poursuit la souris.

Le brouillard recouvre toute la vallée.

****.** **Souligne le verbe et écris son infinitif à la fin de la phrase (je sais retrouver le verbe et donner son infinitif)**

Le magasin ferme ses portes à sept heures.

Avec soin, Alix prépare on matériel de danse.

Manon cherche son petit chat dans toute la maison.

Au feu rouge, les voitures s'arrêtent.

Sur la plage, les vacanciers ramassent des coquillages.

II- Je m'évalue (C2): je sais retrouver l'infinitif d'un verbe

Consigne : Ecris l'infinitif du verbe en noir à la fin de chaque phrase.

Ma petite sœur **fait** du vélo. Verbe _____

Je **gagnerai** cette course. Verbe _____

Il **sort** avec ses copains. Verbe _____

Victor **écoute** de la musique. Verbe _____

Alexis **range** sa chambre. Verbe _____

Je suis expert : Je sais retrouver le verbe conjugué et donner son infinitif

Consigne : Souligne le verbe conjugué et écris son infinitif à la fin de la phrase

Les voitures roulent très vite.

Son ordinateur commence à vieillir.

Ses chaussures brillent beaucoup.

Leçon C3 : Les pronoms personnels

	Au singulier	Au pluriel
1 ^{ère} personne	je	Nous (= 1 ou plusieurs personnes + moi)
2 ^{ème} personne	tu	Vous (= 1 ou plusieurs personnes + toi)
3 ^{ème} personne	il (elle ou on)	Ils ou elles (un seul masculin + 1 ou des féminins = ils)

Ces mots remplacent un nom ou un groupe nominal et évitent les répétitions dans un texte. Ce sont des pronoms.

Elise et moi = nous. Les enfants et moi = nous. Amir et toi = vous. Les enfants et toi = vous

Exemples:

Le garçon marche dans la rue. Il marche dans la rue.
Violette et moi dansons dans le gymnase. Nous dansons dans le gymnase.

* **Entoure le pronom qui remplace le groupe nominal en noir :**

Le peintre expose ses tableaux. Il expose ses tableaux.

La maîtresse expose ses tableaux. Elle expose ses tableaux.

Alice et toi aimez ce chat. Vous aimez ce chat.

** **Remplace le nom en noir par un des pronoms : il, elle, ils, elles**

Hugo prépare une tarte. _____ prépare une tarte.

Léa et Théo rangent le garage. _____ rangent le garage.

Elisa aère sa chambre. _____ aère sa chambre.

*** **Recopie les phrases en remplaçant le groupe nominal en noir par un pronom : il, ils, nous, elle**

Le garçon a fait tomber sa glace.

Une voiture est garée devant la banque.

Les curiers remplacent une moquette.

Les hommes et moi labourons le champ.

Je m'évalue (C3) : Je sais retrouver le pronom personnel dans une phrase.

Consigne : Entoure le pronom qui remplace le groupe nominal en noir

Les billes sont abîmées. Elles sont abîmées

Louis est malade. Il est malade.

Samir et moi sommes tombés dans la cour. Nous sommes tombés dans la cour

Lou a perdu son doudou. Elle a perdu son doudou.

Sarah et toi avez mangé beaucoup de chocolats. Vous avez mangé beaucoup de chocolat.

Je suis expert : Je sais remplacer le groupe nominal par le bon pronom.

Consigne : Recopie les phrases en remplaçant le groupe nominal en noir par un pronom : il, ils, nous, elle

Le chat tourne autour de la souris.

Amir et moi n'avons pas rangé nos affaires.

Leçon C4 : Le présent de l'indicatif du verbe avoir

j'ai	nous avons
tu as	vous avez
Il (elle ou on) a	ils (ou elles) ont

Attention à bien écrire le « s » quand on écrit « tu as », et à bien écrire le « a » tout seul quand on écrit « elle a, il a, on a ».

*. Ecris le pronom devant chaque verbe :

_____ ai faim. _____ as faim. _____ a faim. _____ avons faim. _____ avez faim. _____ ont faim

** Ecris ces phrases en mettant le verbe entre parenthèses au présent

Exemple : Il (avoir) beaucoup de cadeaux. Il a beaucoup de cadeaux.

J' (avoir) besoin de mon livre.

Ce matin, vous (avoir) un vélo.

Aujourd'hui, Léa (avoir) deux ans.

Tu (avoir) une surprise.

Ophélie et Célia (avoir) mal au ventre.

Nous (avoir) un beau jardin.

** Complète avec as ou a (relis bien la petite phrase à la fin de ta leçon)

Tu _____ un vélo tout neuf. Elle _____ beaucoup d'images. On _____ le droit de se baigner. Tu _____ un peu de fièvre. Il _____ un jeune chien bien joueur.

*** Récris la phrase en mettant « vous » à la place de « tu ».

Exemple : Tu as un beau vélo. Vous avez un beau vélo.

Tu as une petite sœur.

Tu as un jardin très fleuri.

Tu as une très belle collection.

Je m'évalue (C4): Je sais conjuguer le verbe avoir au présent de l'indicatif.

Consigne : conjugue le verbe avoir au présent de l'indicatif dans le tableau de conjugaison suivant.

J'	Nous
Tu	Vous
Il, elle, on	Ils, elles

Leçon C5 : Le présent de l'indicatif du verbe être

Je suis	nous sommes
tu es	vous êtes
Il (elle ou on) est	Ils (ou elles) sont

Attention à bien écrire « tu es » et à ne pas confondre avec « il (ou elle) est ». Tu remarques qu'on entend la même chose mais on n'écrit pas de la même façon.

***. Ecris le pronom devant chaque verbe.**

Exemple : ___ suis en retard = Je suis en retard.

___ es en retard. ___ est en retard. ___ sommes en retard. ___ êtes en retard. ___ sont en retard.

***. Complète avec le verbe être conjugué (aide toi du tableau de conjugaison de cette leçon).**

Elle _____ très timide. Nous _____ prêts. Vous _____ en pleine forme. Je _____ à la plage. Ils _____ à la montagne. Tu _____ de bonne humeur.

***. Complète avec « es » ou « est ».**

Tu _____ en retard. Clara _____ la plus jeune. Il _____ plus rapide que toi. Tu _____ trop bavard. On _____ en vacances à la mer.

****. Complète avec le verbe être conjugué (aide toi du tableau de conjugaison de cette leçon).**

Exemple : le couloir _____ inaccessible. Le couloir est inaccessible.

La machine à laver de maman _____ en panne. « Je _____ certaine que c'est le tartre » dit-elle. Mais Camille et moi _____ du même avis ; c'est sûrement une chaussette qui bouche la pompe à eau. « _____ vous d'accord pour m'aider ? » nous demande papa. « Je vais réparer la machine. » « Tu _____ certain de savoir ? » dit Camille. « bien sûr » répond papa. « Les dépanneurs ne _____ jamais pressés ; je _____ bricoleur, et je sais tout faire ! »

Je m'évalue (C5) : Je sais conjuguer le verbe être au présent de l'indicatif.

Consigne : conjugue le verbe être au présent de l'indicatif, dans le tableau de conjugaison suivant :

Je	Nous
Tu	Vous
Il, elle on	Ils, elles

Je suis expert: Je sais conjuguer et différencier les verbes être et avoir au présent de l'indicatif dans des phrases simples.

Consigne : Complète les phrases avec le verbe être ou le verbe avoir conjugués au présent de l'indicatif.

Depuis ce matin, il _____ chez sa grand-mère. Tu _____ le choix entre une pêche et un brugnon. Depuis le début de l'été, nous _____ un temps splendide. Je _____ sûr que ce cadeau lui fera plaisir. Depuis toujours, Tom et Bastien _____ les meilleurs amis du monde. Il faut faire vite car nous ne _____ pas en avance. Lorsque l'on joue aux échecs, j' _____ beaucoup de mal à la battre. Dans ta nouvelle tenue, tu _____ magnifique.

Leçon C6 : Le présent de l'indicatif des verbes en -er (verbes du premier groupe)

Je marche	Nous marchons
Tu marches	Vous marchez
Il (elle ou on) marche	Ils (ou elles) marchent

Observe bien : pour « fabriquer » ce tableau de conjugaison, on a pris le radical du verbe (le verbe sans -er), puis on a ajouté dans l'ordre : e, es, e, ons, ez, ent.

Pour résumer, on « fabrique » le radical : marcher = march. On ajoute ensuite les terminaisons du présent de l'indicatif pour les verbes en -er : marche, marches, marche, marchons, marchez, marchent.

*. Ecris devant chaque verbe le pronom « je » ou « tu ».

_____ chante. _____ parles. _____ joues. _____ crie. _____ appelle. _____ salues. _____ dînes. _____ pense. _____ m'amuse. _____ cries. _____ danses. _____ rêve. _____ colories. _____ lave.

*. Ecris devant chaque verbe le pronom « nous » ou « vous ».

_____ glissons. _____ tirons. _____ allumez. _____ pleurez. _____ plantez. _____ téléphonons. _____ regardez. _____ cherchons. _____ dansez. _____ portons. _____ arrivez.

*. Ecris devant chaque verbe le pronom « il » ou « ils ».

_____ mange. _____ rêvent. _____ découpent. _____ marche. _____ dessinent. _____ dessine. _____ glissent. _____ lavent. _____ déjeune. _____ dînent. _____ révisent.

** Ecris les verbes au présent.

« Pour aller à la gare, vous (avancer) _____ dans cette direction, vous (tourner) _____ à la première rue à gauche, vous (arriver) _____ sur une grande place, vous (traverser) _____ cette place, et enfin vous (continuer) _____ toujours tout droit, jusqu'à la gare. »

** Complète les verbes avec les terminaisons du présent (elles sont surlignées en gris dans la leçon).

Vous trouvez _____ le temps trop long. Dans mon album, je colle _____ mes images. Depuis cette année, ils étudient _____ le moyen-âge. Tu grimpe _____ presque aussi bien qu'un chamois. Après cette bonne promenade, nous regagnons _____ la maison. Les fleurs du jardin parfument _____ toute la maison. Avant de partir, maman vérifie _____ le niveau de l'huile. Pendant ce temps, tu regonfler _____ les pneus. Nous quittons _____ la maison pour un mois. Le soleil est de la partie, il brille _____ dans le ciel.

Je m'évalue (C6) : Je sais conjuguer les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif dans des phrases simples.

Consigne : Conjugue le verbe entre parenthèses au présent.

Pour échapper au chat, elle (**monter**) _____ dans l'arbre.
 Tu (**nager**) _____ de mieux en mieux et plus longtemps.
 Nous (**demander**) _____ notre chemin au policier.
 Vous (**passer**) _____ sous un tunnel du château
 Mon frère et mon père (**couper**) _____ du bois pour le feu.
 Pendant que je fais une course, tu (**rester**) _____ seul à la maison.
 Avec notre filet, nous (**attraper**) _____ des papillons.
 Pour courir longtemps, je (**respirer**) _____ correctement.

Leçon C7 : Le présent de l'indicatif du verbe « aller » (exception)

Je vais	Nous allons
Tu vas	Vous allez
Il (elle ou on) va	Ils (ou elles) vont

Il faut apprendre ce tableau par cœur, entraîne-toi à le réciter et à l'écrire sans erreur.

***. Ecris le bon pronom devant chaque verbe (liste des pronoms : je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles).**

_____ vais au théâtre. _____ vas au cinéma. _____ va au restaurant. _____ allons à la piscine. _____ allez à l'école.
_____ vont dans la cour.

**** Ecris le verbe aller au présent (observe bien le tableau de conjugaison de ta leçon).**

Je _____ en promenade. Tu _____ dans le jardin. Il _____ au marché. Nous _____ à la mer. Vous _____ chez le coiffeur. Elles _____ au ski.

**** Complète les phrases en écrivant le verbe « aller » au présent.**

« Je _____ écrire à mamie » déclare Maxime. « Et toi, quand _____-tu le faire ? » demande-t-il à sa soeur. « Je ne sais pas », répond-elle. « Ce n'est peut-être pas la peine car nous _____ la voir bientôt. »

Je m'évalue (C7) : Je sais conjuguer le verbe « aller » au présent de l'indicatif.

Consigne : complète le tableau de conjugaison ci-dessous avec le verbe « aller » au présent de l'indicatif

Je	Nous
Tu	Vous
Il, elle, on	Ils, elles

Je suis expert : je sais conjuguer le verbe « aller » dans des phrases simples

Consigne : complète ces phrases avec le verbe « aller » conjugué au présent de l'indicatif, comme tu l'as appris.

C'est la rentrée, maintenant mon petit frère _____ à l'école.

Je _____ à la piscine à pied.

Tu _____ au marché.

Amélie et moi _____ au marché de Noël tout de suite.

Amid et toi _____ au zoo de la Citadelle.

Les enfants _____ à l'école ensemble.

Leçon C8 : Le présent de l'indicatif des verbes « faire, dire et venir »

faire	dire	venir
Je fais	Je dis	Je viens
Tu fais	Tu dis	Tu viens
Il (elle ou on) fait	Il (elle ou on) dit	Il (elle ou on) vient
Nous faisons	Nous disons	Nous venons
Vous faites	Vous dites	Vous venez
Ils (ou elles) font	Ils (ou elles) disent	Ils (ou elles) viennent

Attention à la deuxième personne du pluriel pour les verbes faire et dire, il n'y a pas de terminaison en « -ez » !
 Pour le verbe venir, le radical évolue, il faut donc apprendre par cœur ces trois tableaux.

***. Ecris le pronom devant chaque verbe.**

_____ faisons un barbecue dans le jardin. _____ dites des bêtises jeune homme. _____ viens avec moi au supermarché. _____ font un délicieux gâteau. _____ dit des méchancetés tout le temps. _____ venons à l'école à pied.

**** Utilise le verbe « faire » pour répondre aux questions suivantes.**

Fais-tu la vaisselle ?

Oui, je _____

Faites-vous vos devoirs ?

Oui, nous _____

Font-ils du sport ?

Oui, ils _____

**** Utilise le verbe « dire » pour répondre aux questions suivantes.**

Dis-tu la vérité à tes parents ?

Je _____

Disent-ils les bonnes réponses ?

Ils _____

Disons-nous au-revoir ?

Vous _____

***** Utilise le verbe « venir » pour répondre aux questions suivantes.**

Est-ce que je viens manger ce soir ?

Tu _____

Venez-vous prendre votre chien ?

Nous _____

Vient-il ton petit frère ?

Il _____

Leçon C9 : Le passé composé des verbes en -er

chanter
J'ai chanté
Tu as chanté
Il, elle, on a chanté
Nous avons chanté
Vous avez chanté
Ils (ou elles) ont chanté

Le passé composé est un temps du passé qui se construit avec un auxiliaire (être ou avoir) et le participe passé du verbe. Le participe passé des verbes en -er se construit en remplaçant -er par -é. Exemple : participe passé du verbe manger = mangé. L'auxiliaire se conjugue au présent de l'indicatif.

*. Complète le passé composé du verbe « chanter » (le participe passé ne change pas pour ce verbe).

J'ai chanté.

Tu as _____

Il a _____

Elle a _____

Nous avons _____

Vous avez _____

Ils ont _____

Elles ont _____

*. Complète la conjugaison du verbe « laver » au passé composé.

J' _____ lavé la voiture.

Tu _____ lavé la voiture.

Il _____ lavé la voiture.

Elle _____ lavé la voiture.

Nous _____ lavé la voiture.

Vous _____ lavé la voiture.

Ils _____ lavé la voiture.

Elles _____ lavé la voiture.

** Ecris les verbes entre parenthèses au passé composé.

Hier, j' _____ (rencontrer) un ancien camarade.

La semaine dernière, elles _____ (visiter) Paris.

Le mois dernier, nous _____ (manger) au restaurant.

Pendant les vacances, vous _____ (trouver) de beaux coquillages.

L'autre jour, tu _____ (caresser) le chien du voisin.

***. Recopie ce texte en dessous en écrivant les verbes au passé composé.

J'**accroche** la poignée de la porte avec mon pull. Je **tire** trop fort, et je le **déchire**. Ensuite, je **déplace** le bureau et j'**arrache** la prise de courant du mur !

Leçon C10 Le passé composé du verbe « avoir »

J'ai eu	Nous avons eu
Tu as eu	Vous avez eu
Il (elle ou on) a eu	Ils (ou elles) ont eu

Remarque : le participe passé est toujours le même et s'écrit toujours de la même façon (eu). L'auxiliaire est le verbe avoir au présent de l'indicatif (j'ai eu – tu as eu – il, elle, on a eu – nous avons eu – vous avez eu – ils, elles ont eu)

*. Complète le passé composé du verbe avoir.

J'ai eu une visite.

Tu as _____ une visite.

Il a _____ une visite.

Elle a _____ une visite.

Nous avons _____ une visite.

Vous avez _____ une visite.

Ils ont _____ une visite.

Elles ont _____ une visite.

*. Complète les conjugaisons du verbe avoir au passé composé.

J' _____ eu un nouveau maître.

Tu _____ eu un nouveau maître.

Il _____ eu un nouveau maître.

Elle _____ eu un nouveau maître.

Nous _____ eu un nouveau maître.

Vous _____ eu un nouveau maître.

Ils _____ eu un nouveau maître.

Elles _____ eu un nouveau maître.

** . Complète ces phrases avec le verbe avoir au passé composé.

Hier, mon copain _____ un accident de vélo. J' _____ très peur.

Mais il _____ beaucoup de chance : il _____ seulement un accroc à son pantalon.

***. Réécris ces phrases au passé composé.

J'ai un nouveau puzzle.

Mon frère mélange les pièces.

J'ai du mal à trier les morceaux.

Ma grande sœur m'aide à le terminer.

Leçon C11 Le passé composé du verbe être

J'ai été	Nous avons été
Tu as été	Vous avez été
Il (elle ou on a) été	Ils (ou elles) ont été

Remarque : le participe passé du verbe être ne change pas et s'écrit toujours de la même manière (été).
L'auxiliaire est le verbe avoir au présent de l'indicatif.

*. Complète le passé composé du verbe être.

J'ai été en retard.

Tu as _____ en retard.

Il _____ en retard.

Nous avons _____ en retard.

Vous _____ en retard.

Ils ont _____ en retard.

*. Ecris le verbe être au passé composé.

J' _____ été heureux de voir Léa.

Tu _____ été heureux de voir Léa.

Il _____ été heureux de voir Léa.

Nous _____ été heureux de voir Léa.

Vous _____ été heureux de voir Léa.

Ils _____ été heureux de voir Léa.

** Ecris ces phrases au passé composé.

Je suis à l'heure.

Il est premier de la course.

Nous sommes en retard.

Ils sont champions de judo.

Leçon C12 Le futur de l'indicatif du verbe avoir

J'aurai	Nous aurons
Tu auras	Vous aurez
Il (elle ou on) aura	Ils (ou elles) auront

*. **Ecris devant chaque verbe le pronom personnel qui manque (je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles):**

Demain, j'aurai un jouet – Demain, _____ auras un vélo – Demain, _____ aura une poupée – Demain, _____ aurons un gâteau - Demain, _____ aurez un bonbon – Demain, _____ auront une leçon à apprendre.

*. **Complète avec un pronom personnel (je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles).**

_____ auras le droit de sortir. _____ auront juste le temps de venir. _____ aurons un temps splendide. _____ aura une médaille. _____ aurez du mal à terminer votre exercice.

*. **Conjugué le verbe avoir au futur de l'indicatif à l'aide du tableau suivant (c'est le tableau de ta leçon).**

** **Complète avec le verbe avoir au futur.**

Demain, elle _____ huit ans. J' _____ besoin d'un compas. Nous _____ du travail mercredi.

Tu _____ une lettre, ce soir. Ils _____ un peu peur de ce film. On _____ un cadeau à notre

anniversaire. J' _____ envie d'y aller. Vous _____ une surprise demain. Elles _____ du courage pour

aller au dentiste. Nous _____ le choix entre un carambar et une sucette. Elle _____ une nouvelle robe.

*** **Récris ces phrases en mettant le verbe au futur.**

Exemple : j'ai une belle robe. J'aurai une belle robe.

J'ai un vélo neuf.

Vous avez une petite voiture.

Elle a huit ans.

Nous avons des vacances.

Tu as une maîtresse gentille.

Ils ont des chocolats.

Leçon C13 le futur de l'indicatif du verbe être

Je serai	Nous serons
Tu seras	Vous serez
Il (elle ou on) sera	Ils (ou elles) seront

Attention à la différence entre la deuxième et la troisième personne du singulier (tu seras et il/elle/on sera).

*. Complète les phrases suivantes avec le verbe être au futur.

Tu _____ en pleine forme. Elle _____ en congé. Nous _____ en vacances. Je _____ bientôt de retour. Ils _____ en avance à leur rendez-vous. Il _____ absent. Elles _____ plus prudentes. Où _____ - vous demain ?

Je m'évalue : je sais reconnaître la forme du verbe être au futur de l'indicatif pour lui associer le bon pronom personnel.

** . Complète avec un pronom de conjugaison.

Demain, _____ serons à Paris pour visiter la Tour Eiffel. Plus tard, _____ serez des champions de ski. Dans un mois, _____ seront au zoo de Vincennes. Jeudi, _____ seras à l'école et _____ serez sages. A l'évaluation, _____ sera le premier et _____ serai la deuxième.

Leçon C14 le futur de l'indicatif des verbes en -er (verbes du premier groupe)

Je marcherai	Nous marcherons
Tu marcheras	Vous marcherez
Il (elle ou on) marchera	Ils (ou elles) marcheront

Observe bien : on écrit le verbe à l'infinitif et on ajoute les terminaisons du futur (ai, as, a, ons, ez, ent)

*. Complète ces phrases avec un pronom.

_____ gagneront cette rencontre sportive. _____ achèteras du poisson pour ce soir. _____ cacherons le trésor. _____ démontera l'échafaudage. _____ consulterez cette leçon pour faire vos devoirs. _____ sautera cette haie avec mon cheval. _____ pousseras la balançoire.

** . Ecris au futur le verbe entre parenthèses :

Tu (étudier) _____ tes leçons avant de te coucher.

Benoît (recopier) _____ proprement sa lettre.

Nous (apprécier) _____ un bon repas.

Je (photographier) _____ cette belle rivière.

** . Ecris les phrases suivantes au futur.

Elles pensent à toi.

Vous visitez l'Alsace.

Je m'évalue (C14) : je sais comment conjuguer les verbes du premier groupe au futur de l'indicatif.

Consigne : Complète la terminaison du verbe dans ces phrases.

Pendant nos vacances, nous camper _____ quelques jours à côté d'une ferme. Avant de partir, Léo fermer _____ la porte à clé. J'espère qu'en classe, tu ne barder _____ pas avec ta voisine. Toutes les joueuses rentrer _____ aux vestiaires à la mi-temps. Demain, pour me rendre au cinéma, je marcher _____ à peu près un kilomètre.

Leçon C15 le futur de l'indicatif du verbe aller

J'irai	Nous irons
Tu iras	Vous irez
Il (elle ou on) ira	Ils (ou elles) iront

Il faut apprendre par cœur ce tableau de conjugaison

2. Pour chacune des phrases, entoure le verbe correctement conjugué, barre les autres.

Demain, il **ira** / **irons** / **iras** visiter sa nouvelle école.

Emma et sa maman **ira** / **iront** / **irons** faire des courses au supermarché.

Quand tu **sera** / **seras** plus grande, tu **ira** / **irons** / **iras** toute seule à l'école.

Mercredi, vous **serai** / **serez** seuls et vous **irons** / **irai** / **irez** à la patinoire.

3. Complète avec le verbe aller au futur.

Vous _____ au stade. J' _____ chez le coiffeur. Nous _____ à la fête. Paul _____ au collège. Tu _____ dans le jardin. Nous _____ te voir. Elle _____ toute seule. Tu _____ en promenade. Elles _____ à l'école. J' _____ sur le manège.

Je m'évalue : je sais conjuguer le verbe aller au futur de l'indicatif

Consigne : conjugue le verbe « aller » au futur de l'indicatif en complétant le tableau suivant (c'est celui de la leçon)

Leçon C1 : Le temps est divisé en trois grands moments : Passé / présent / futur

Ce qui s'est déjà passé : Passé (hier, avant-hier, autrefois...)

Ce qui se passe maintenant : Présent (maintenant, en ce moment...)

Ce qui se passera plus tard : Futur (demain, après-demain, l'année prochaine...)

PASSE → PRESENT → FUTUR

Exemples

Hier, j'ai mangé un bonbon. : **Passé**

En ce moment, je mange un bonbon. : **Présent**

Demain, je mangerai un bonbon. : **Futur**

I- Je m'entraîne à identifier le temps dans des mots ou dans une phrase.

***. Classe ces mots et ces groupes de mots dans le tableau :** hier – aujourd'hui – demain – actuellement – autrefois – plus tard – maintenant – l'année dernière – la semaine prochaine

Passé	Présent	Futur
Hier – autrefois – l'année dernière	Aujourd'hui – actuellement - maintenant	Demain – plus tard – la semaine prochaine

****.** En dessous de chaque phrase, indique si l'action se situe dans le passé, le présent ou le futur.

La semaine dernière, la foudre a frappé le vieux chêne.

Passé _____

Je n'ai pas le temps de terminer cette lettre.

Présent _____

Tu prendras ton sac à dos pour mettre tes affaires de gymnastique.

Futur _____

*****.** Complète avec : Maintenant, Plus tard, Autrefois, Demain, Hier

___ Hier, je suis allée au cirque.

___ Autrefois, il n'y avait pas classe le jeudi.

___ Demain, nous irons à la pêche.

___ Maintenant, je lave la vaisselle.

II- Je m'évalue (C1): je sais reconnaître si une phrase est au passé, au présent ou au futur (je refais deux exercices pour vérifier que je sais faire)

Consigne : En dessous de chaque phrase, indique si l'action se situe dans le passé, le présent ou le futur.

Dans quelques jours, nous prendrons l'avion pour partir en vacances.

Il y a deux ans, tu mangeais à la cantine.

Mes amis arriveront après-demain.

La semaine dernière, nous étions encore en vacances.

Maintenant, je range ma chambre.

Leçon C2 : Le verbe et son infinitif

Le verbe est un mot qui indique le temps de la phrase. Sa terminaison change selon le temps. Le verbe se conjugue.

Un verbe peut être à l'infinitif : il se termine souvent par **-er** ou **-ir** ou **-re**.

On classe les verbes à l'infinitif en 3 groupes :

Groupe 1 : ceux qui se terminent en **-er** (sauf le verbe « aller »)

Groupe 2 : ceux qui se terminent en **-ir** (comme franchir)

Groupe 3 : tous les autres

Exemple : le verbe « chanter » est un verbe du premier groupe (je vois « -er » à la fin)

I- Je m'entraîne à reconnaître le verbe et à trouver son infinitif (je sais déjà ce qu'est un verbe)

***. Retrouve l'infinitif du verbe en noir (je sais retrouver l'infinitif d'un verbe)**

Exemple : L'enfant **joue** au ballon. Verbe « **jouer** ».

Le soleil **éclaire** ma chambre. Verbe éclairer _____

Le chien **tire** sur sa chaîne. Verbe tirer _____

Le client **achète** des légumes. Verbe acheter _____

Le fermier **laboure** son champ. Verbe labourer _____

Juliette **regarde** un livre. Verbe regarder _____

***. Souligne les verbes (je sais reconnaître un verbe)**

Les élèves travaillent en silence.

En ville, cette voiture roule trop vite.

Tu laves les assiettes.

Tous les enfants rangent leurs affaires.

Dans la cave, le chat poursuit la souris.

Le brouillard recouvre toute la vallée.

****.** **Souligne le verbe et écris son infinitif à la fin de la phrase (je sais retrouver le verbe et donner son infinitif)**

Le magasin ferme ses portes à sept heures.

_____ fermer _____

Avec soin, Alix prépare on matériel de danse.

_____ préparer _____

Manon cherche son petit chat dans toute la maison.

_____ chercher _____

Au feu rouge, les voitures s'arrêtent.

_____ s'arrêter _____

Sur la plage, les vacanciers ramassent des coquillages.

_____ ramasser _____

II- Je m'évalue (C2): je sais retrouver l'infinitif d'un verbe

Consigne : Ecris l'infinitif du verbe en noir à la fin de chaque phrase.

Ma petite sœur **fait** du vélo. Verbe _____

Je **gagnerai** cette course. Verbe _____

Il **sort** avec ses copains. Verbe _____

Victor **écoute** de la musique. Verbe _____

Alexis **range** sa chambre. Verbe _____

Je suis expert : Je sais retrouver le verbe conjugué et donner son infinitif

Consigne : Souligne le verbe conjugué et écris son infinitif à la fin de la phrase

Les voitures roulent très vite.

Son ordinateur commence à vieillir.

Ses chaussures brillent beaucoup.

Leçon C3 : Les pronoms personnels

	Au singulier	Au pluriel
1 ère personne	je	Nous (= 1 ou plusieurs personnes + moi)
2 ème personne	tu	Vous (= 1 ou plusieurs personnes + toi)
3 ème personne	il, elle ou on	Ils ou elles (un seul masculin + 1 ou des féminins = ils)

Ces mots remplacent un nom ou un groupe nominal et évitent les répétitions dans un texte. Ce sont des pronoms.

Elise et moi = nous. Les enfants et moi = nous. Amir et toi = vous. Les enfants et toi = vous

Exemples:

Le garçon marche dans la rue. Il marche dans la rue.
Violette et moi dansons dans le gymnase. Nous dansons dans le gymnase.

* **Entoure le pronom qui remplace le groupe nominal en noir :**

Le peintre expose ses tableaux. **Il** expose ses tableaux.

La maîtresse expose ses tableaux. **Elle** expose ses tableaux.

Alice et toi aimez ce chat. **Vous** aimez ce chat.

** **Remplace le nom en noir par un des pronoms : il, elle, ils, elles**

Hugo prépare une tarte. _____ Il _____ prépare une tarte.

Léa et Théo rangent le garage. _____ Ils _____ rangent le garage.

Elisa aère sa chambre. _____ Elle _____ aère sa chambre.

*** **Recopie les phrases en remplaçant le groupe nominal en noir par un pronom : il, ils, nous, elle**

Le garçon a fait tomber sa glace. **Il** a fait tomber sa glace.

Une voiture est garée devant la banque. **Elle** est garée devant la banque.

Les curiers remplacent une moquette. **Ils** remplacent une moquette.

Les hommes et moi labouons le champ. **Nous** labouons le champ.

Je m'évalue (C3) : Je sais retrouver le pronom personnel dans une phrase.

Consigne : Entoure le pronom qui remplace le groupe nominal en noir

Les billes sont abîmées. Elles sont abîmées

Louis est malade. Il est malade.

Samir et moi sommes tombés dans la cour. Nous sommes tombés dans la cour

Lou a perdu son doudou. Elle a perdu son doudou.

Sarah et toi avez mangé beaucoup de chocolats. Vous avez mangé beaucoup de chocolat.

Je suis expert : Je sais remplacer le groupe nominal par le bon pronom.

Consigne : Recopie les phrases en remplaçant le groupe nominal en noir par un pronom : il, ils, nous, elle

Le chat tourne autour de la souris.

Nous n'avons pas rangé nos affaires.

Leçon C4 : Le présent de l'indicatif du verbe avoir

j'ai	nous avons
tu as	vous avez
Il (elle ou on) a	Ils (ou elles) ont

Attention à bien écrire le « s » quand on écrit « tu as », et à bien écrire le « a » tout seul quand on écrit « elle a, il a, on a ».

***. Ecris le pronom devant chaque verbe :**

J' ai faim. __Tu as faim. Il, elle ou on_ a faim. _Nous__ avons faim. __Vous_ avez faim. Ils ou elles_ ont faim

****.** Ecris ces phrases en mettant le verbe entre parenthèses au présent

Exemple : Il (avoir) beaucoup de cadeaux. Il a beaucoup de cadeaux.

J' (avoir) besoin de mon livre. J'ai besoin de mon livre.

Ce matin, vous (avoir) un vélo. Ce matin, vous avez un vélo.

Aujourd'hui, Léa (avoir) deux ans. Aujourd'hui, Léa a deux ans.

Tu (avoir) une surprise. Tu as une surprise.

Ophélie et Célia (avoir) mal au ventre. Ophélie et Célia ont mal au ventre.

Nous (avoir) un beau jardin. Nous avons un beau jardin.

****.** Complète avec as ou a (relis bien la petite phrase à la fin de ta leçon)

Tu as un vélo tout neuf. Elle a beaucoup d'images. On a le droit de se baigner. Tu as un peu de fièvre. Il a un jeune chien bien joueur.

*****.** Récris la phrase en mettant « vous » à la place de « tu ».

Exemple : Tu as un beau vélo. Vous avez un beau vélo.

Tu as une petite sœur. Vous avez une petite sœur.

Tu as un jardin très fleuri. Vous avez un jardin très fleuri.

Tu as une très belle collection. Vous avez une très belle collection.

Je m'évalue (C4): Je sais conjuguer le verbe avoir au présent de l'indicatif.

Consigne : conjugue le verbe avoir au présent de l'indicatif dans le tableau de conjugaison suivant.

J'	Nous
Tu	Vous
Il, elle, on	Ils, elles

Leçon C5 : Le présent de l'indicatif du verbe être

Je suis	nous sommes
tu es	vous êtes
Il (elle ou on) est	Ils (ou elles) sont

Attention à bien écrire « tu es » et à ne pas confondre avec « il (ou elle) est ». Tu remarques qu'on entend la même chose mais on n'écrit pas de la même façon.

***. Ecris le pronom devant chaque verbe.**

Exemple : __suis en retard = Je suis en retard.

Tu es en retard. Il (ou elle) est en retard. Nous sommes en retard. Vous êtes en retard. Ils (ou elles) sont en retard.

***. Complète avec le verbe être conjugué (aide toi du tableau de conjugaison de cette leçon).**

Elle est très timide. Nous sommes prêts. Vous êtes en pleine forme. Je suis à la plage. Ils sont à la montagne. Tu es de bonne humeur.

***. Complète avec « es » ou « est ».**

Tu es en retard. Clara est la plus jeune. Il est plus rapide que toi. Tu es trop bavard. On est en vacances à la mer.

****. Complète avec le verbe être conjugué (aide toi du tableau de conjugaison de cette leçon).**

Exemple : le couloir _____ inaccessible. Le couloir est inaccessible.

La machine à laver de maman est en panne. « Je suis certaine que c'est le tartre » dit-elle. Mais Camille et moi sommes du même avis ; c'est sûrement une chaussette qui bouche la pompe à eau. « Etes - vous d'accord pour m'aider ? » nous demande papa. « Je vais réparer la machine. » « Tu es certain de savoir ? » dit Camille. « bien sûr » répond papa. « Les dépanneurs ne sont jamais pressés ; je suis bricoleur, et je sais tout faire ! »

Je m'évalue (C5) : Je sais conjuguer le verbe être au présent de l'indicatif.

Consigne : conjugue le verbe être au présent de l'indicatif, dans le tableau de conjugaison suivant :

Je	Nous
Tu	Vous
Il, elle on	Ils, elles

Je suis expert: Je sais conjuguer et différencier les verbes être et avoir au présent de l'indicatif dans des phrases simples.

Consigne : Complète les phrases avec le verbe être ou le verbe avoir conjugués au présent de l'indicatif.

Depuis ce matin, il _____ chez sa grand-mère. Tu _____ le choix entre une pêche et un brugnion. Depuis le début de l'été, nous _____ un temps splendide. Je _____ sûr que ce cadeau lui fera plaisir. Depuis toujours, Tom et Bastien _____ les meilleurs amis du monde. Il faut faire vite car nous ne _____ pas en avance. Lorsque l'on joue aux échecs, j' _____ beaucoup de mal à la battre. Dans ta nouvelle tenue, tu _____ magnifique.

Leçon C6 : Le présent de l'indicatif des verbes en -er (verbes du premier groupe)

Je marche	Nous marchons
Tu marches	Vous marchez
Il (elle ou on) marche	Ils (ou elles) marchent

Observe bien : pour « fabriquer » ce tableau de conjugaison, on a pris le radical du verbe (le verbe sans -er), puis on a ajouté dans l'ordre : e, es, e, ons, ez, ent.

Pour résumer, on « fabrique » le radical : marcher = march. On ajoute ensuite les terminaisons du présent de l'indicatif pour les verbes en -er : marche, marches, marche, marchons, marchez, marchent.

*. Ecris devant chaque verbe le pronom « je » ou « tu ».

Je chante. Tu parles. Tu joues. Je (il, elle ou on) crie. J' (il, elle ou on) appelle. Tu salues. Tu dînes. Je (il, elle, ou on) pense. Je m'amuse. Tu cries. Tu dances. Je (il, elle ou on) rêve. Tu colories. Je (il, elle ou on) lave.

*. Ecris devant chaque verbe le pronom « nous » ou « vous ».

Nous glissons. Nous tirons. Vous allumez. Vous pleurez. Vous plantez. Nous téléphonons. Vous regardez. Nous cherchons. Vous dansez. Nous portons. Vous arrivez.

*. Ecris devant chaque verbe le pronom « il » ou « ils ».

Il mange. Ils rêvent. Ils découpent. Il marche. Ils dessinent. Il dessine. Ils glissent. Ils lavent. Il déjeune. Ils dînent. Ils révisent.

** Ecris les verbes au présent.

« Pour aller à la gare, vous (avancer) _____ avancez _____ dans cette direction, vous (tourner) _____ tournez à la première rue à gauche, vous (arriver) _____ arrivez sur une grande place, vous (traverser) _____ traversez cette place, et enfin vous (continuer) _____ continuez _____ toujours tout droit, jusqu'à la gare. »

** Complète les verbes avec les terminaisons du présent (elles sont surlignées en gris dans la leçon).

Vous trouvez ___ le temps trop long. Dans mon album, je colle ___ mes images. Depuis cette année, ils étudient ___ le moyen-âge. Tu grimpes ___ presque aussi bien qu'un chamois. Après cette bonne promenade, nous regagnons ___ la maison. Les fleurs du jardin parfument ___ toute la maison. Avant de partir, maman vérifie ___ le niveau de l'huile. Pendant ce temps, tu regonflés ___ les pneus. Nous quittons la maison pour un mois. Le soleil est de la partie, il brille ___ dans le ciel.

Je m'évalue (C6) : Je sais conjuguer les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif dans des phrases simples.

Consigne : Conjugue le verbe entre parenthèses au présent.

Pour échapper au chat, elle (**monter**) _____ dans l'arbre.
Tu (**nager**) _____ de mieux en mieux et plus longtemps.
Nous (**demander**) _____ notre chemin au policier.
Vous (**passer**) _____ sous un tunnel du château
Mon frère et mon père (**couper**) _____ du bois pour le feu.
Pendant que je fais une course, tu (**rester**) _____ seul à la maison.
Avec notre filet, nous (**attraper**) _____ des papillons.
Pour courir longtemps, je (**respirer**) _____ correctement.

Leçon C7 : Le présent de l'indicatif du verbe « aller » (exception)

Je vais	Nous allons
Tu vas	Vous allez
Il (elle ou on) va	Ils (ou elles) vont

Il faut apprendre ce tableau par cœur, entraîne-toi à le réciter et à l'écrire sans erreur.

***. Ecris le bon pronom devant chaque verbe (liste des pronoms : je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles).**

Je vais au théâtre. Tu vas au cinéma. Il (elle ou on) va au restaurant. Nous allons à la piscine. Vous allez à l'école. Ils (ou elles) vont dans la cour.

**** Ecris le verbe aller au présent (observe bien le tableau de conjugaison de ta leçon).**

Je vais en promenade. Tu vas dans le jardin. Il va au marché. Nous allons à la mer. Vous allez chez le coiffeur. Elles vont au ski.

**** Complète les phrases en écrivant le verbe « aller » au présent.**

« Je vais écrire à mamie » déclare Maxime. « Et toi, quand vas-tu le faire ? » demande-t-il à sa soeur. « Je ne sais pas », répond-elle. « Ce n'est peut-être pas la peine car nous allons la voir bientôt. »

Je m'évalue (C7) : Je sais conjuguer le verbe « aller » au présent de l'indicatif.

Consigne : complète le tableau de conjugaison ci-dessous avec le verbe « aller » au présent de l'indicatif

Je	Nous
Tu	Vous
Il, elle, on	Ils, elles

Je suis expert : je sais conjuguer le verbe « aller » dans des phrases simples

Consigne : complète ces phrases avec le verbe « aller » conjugué au présent de l'indicatif, comme tu l'as appris.

C'est la rentrée, maintenant mon petit frère _____ à l'école.

Je _____ à la piscine à pied.

Tu _____ au marché.

Amélie et moi _____ au marché de Noël tout de suite.

Amid et toi _____ au zoo de la Citadelle.

Les enfants _____ à l'école ensemble.

Leçon C8 : Le présent de l'indicatif des verbes « faire, dire et venir »

faire	dire	venir
Je fais	Je dis	Je viens
Tu fais	Tu dis	Tu viens
Il (elle ou on) fait	Il (elle ou on) dit	Il (elle ou on) vient
Nous faisons	Nous disons	Nous venons
Vous faites	Vous dites	Vous venez
Ils (ou elles) font	Ils (ou elles) disent	Ils (ou elles) viennent

Attention à la deuxième personne du pluriel pour les verbes faire et dire, il n'y a pas de terminaison en « -ez » !
Pour le verbe venir, le radical évolue, il faut donc apprendre par cœur ces trois tableaux.

*. Ecris le pronom devant chaque verbe.

Nous faisons un barbecue dans le jardin. Vous dites des bêtises jeune homme. Tu viens avec moi au supermarché. Ils font un délicieux gâteau. Il (elle ou on) dit des méchancetés tout le temps. Nous venons à l'école à pied.

** Utilise le verbe « faire » pour répondre aux questions suivantes.

Fais-tu la vaisselle ?

Oui, je fais la vaisselle.

Faites-vous vos devoirs ?

Oui, nous faisons nos devoirs.

Font-ils du sport ?

Oui, ils font du sport.

** Utilise le verbe « dire » pour répondre aux questions suivantes.

Dis-tu la vérité à tes parents ?

Je dis la vérité à mes parents.

Disent-ils les bonnes réponses ?

Ils disent les bonnes réponses.

Disons-nous au-revoir ?

Vous dites au-revoir.

*** Utilise le verbe « venir » pour répondre aux questions suivantes.

Est-ce que je viens manger ce soir ?

Tu viens manger ce soir.

Venez-vous prendre votre chien ?

Nous venons prendre notre chien.

Vient-il ton petit frère ?

Il vient, mon petit frère.

Leçon C9 : Le passé composé des verbes en -er

chanter
J'ai chanté
Tu as chanté
Il (elle ou on) a chanté
Nous avons chanté
Vous avez chanté
Ils (ou elles) ont chanté

Le passé composé est un temps du passé qui se construit avec un auxiliaire (être ou avoir) et le participe passé du verbe. Le participe passé des verbes en -er se construit en remplaçant -er par -é. Exemple : participe passé du verbe manger = mangé. L'auxiliaire se conjugue au présent de l'indicatif.

*. Complète le passé composé du verbe « chanter » (le participe passé ne change pas pour ce verbe).

J'ai chanté.

Tu as chanté _____

Il a __ chanté _____

Elle a __ chanté _____

Nous avons chanté _____

Vous avez chanté _____

Ils ont chanté _____

Elles ont chanté _____

*. Complète la conjugaison du verbe « laver » au passé composé.

J'ai lavé la voiture.

Tu as lavé la voiture.

Il a lavé la voiture.

Elle a lavé la voiture.

Nous avons lavé la voiture.

Vous avez lavé la voiture.

Ils ont lavé la voiture.

Elles ont lavé la voiture.

** Ecris les verbes entre parenthèses au passé composé.

Hier, j'ai rencontré (**rencontrer**) un ancien camarade.

La semaine dernière, elles ont visité (**visiter**) Paris.

Le mois dernier, nous avons mangé (**manger**) au restaurant.

Pendant les vacances, vous avez trouvé (**trouver**) de beaux coquillages.

L'autre jour, tu as caressé (**caresser**) le chien du voisin.

***. Recopie ce texte en dessous en écrivant les verbes au passé composé.

J'**accroche** la poignée de la porte avec mon pull. Je **tire** trop fort, et je le **déchire**. Ensuite, je **déplace** le bureau et j'**arrache** la prise de courant du mur !

J'ai accroché la poignée de la porte avec mon pull. J'ai tiré trop fort, et je l'ai déchiré. Ensuite, j'ai déplacé le bureau et j'ai arraché la prise de courant du mur.

Leçon C10 Le passé composé du verbe « avoir »

J'ai eu	Nous avons eu
Tu as eu	Vous avez eu
Il (elle ou on) a eu	Ils (ou elles) ont eu

Remarque : le participe passé est toujours le même et s'écrit toujours de la même façon (eu). L'auxiliaire est le verbe avoir au présent de l'indicatif (j'ai eu – tu as eu – il, elle, on a eu – nous avons eu – vous avez eu – ils, elles ont eu)

*. Complète le passé composé du verbe avoir.

J'ai eu une visite.
Tu as eu une visite.
Il a eu une visite.
Elle a eu une visite.
Nous avons eu une visite.
Vous avez eu une visite.
Ils ont eu une visite.
Elles ont eu une visite.

*. Complète les conjugaisons du verbe avoir au passé composé.

J'ai eu un nouveau maître.
Tu as eu un nouveau maître.
Il a eu un nouveau maître.
Elle a eu un nouveau maître.
Nous avons eu un nouveau maître.
Vous avez eu un nouveau maître.
Ils ont eu un nouveau maître.
Elles ont eu un nouveau maître.

** . Complète ces phrases avec le verbe avoir au passé composé.

Hier, mon copain a eu un accident de vélo. J'ai eu très peur.
Mais il a eu beaucoup de chance : il a eu seulement un accroc à son pantalon.

***. Réécris ces phrases au passé composé.

J'ai un nouveau puzzle. ~~J'ai eu un nouveau puzzle.~~

Mon frère mélange les pièces. Mon frère a mélangé les pièces.

J'ai du mal à trier les morceaux. J'ai eu du mal à trier les morceaux.

Ma grande sœur m'aide à le terminer. Ma grande sœur m'a aidé à le terminer.

Leçon C11 Le passé composé du verbe être

J'ai été	Nous avons été
Tu as été	Vous avez été
Il (elle ou on) a été	Ils (ou elles) ont été

Remarque : le participe passé du verbe être ne change pas et s'écrit toujours de la même manière (été).
L'auxiliaire est le verbe avoir au présent de l'indicatif.

*. Complète le passé composé du verbe être.

J'ai été en retard.
Tu as été en retard.
Il a été en retard.
Nous avons été en retard.
Vous avez été en retard.
Ils ont été en retard.

*. Ecris le verbe être au passé composé.

J'ai été heureux de voir Léa.
Tu as été heureux de voir Léa.
Il a été heureux de voir Léa.
Nous avons été heureux de voir Léa.
Vous avez été heureux de voir Léa.
Ils ont été heureux de voir Léa.

** Ecris ces phrases au passé composé.

Je suis à l'heure. J'ai été à l'heure.

Il est premier de la course. Il a été premier de la course.

Nous sommes en retard. Nous avons été en retard.

Ils sont champions de judo. Ils ont été champions de judo.

Leçon C12 Le futur de l'indicatif du verbe avoir

J'aurai	Nous aurons
Tu auras	Vous aurez
Il (elle ou on) aura	Ils (ou elles) auront

*. Ecris devant chaque verbe le pronom personnel qui manque (je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles):

Demain, j'aurai un jouet – Demain, _tu auras un vélo – Demain, il (elle ou on)_ aura une poupée – Demain, nous_ aurons un gâteau - Demain, vous_ aurez un bonbon – Demain, ils (ou elles) auront une leçon à apprendre.

*. Complète avec un pronom personnel (je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles).

Tu auras le droit de sortir. Ils (ou elles) auront juste le temps de venir. Nous aurons un temps splendide. Il (elle ou on) aura une médaille. Vous aurez du mal à terminer votre exercice.

*. Conjugue le verbe avoir au futur de l'indicatif à l'aide du tableau suivant (c'est le tableau de ta leçon).

J'aurai	Nous aurons
Tu auras	Vous aurez
Il (elle ou on) aura	Ils (ou elles) auront

** . Complète avec le verbe avoir au futur.

Demain, elle aura huit ans. J'aurai besoin d'un compas. Nous _aurons_ du travail mercredi.

Tu _auras_ une lettre, ce soir. Ils _auront_ un peu peur de ce film. On aura ___ un cadeau à notre anniversaire. J' aurai envie d'y aller. Vous aurez une surprise demain. Elles auront du courage pour aller au dentiste. Nous aurons le choix entre un carambar et une sucette. Elle aura une nouvelle robe.

***. Récris ces phrases en mettant le verbe au futur.

Exemple : j'ai une belle robe. J'aurai une belle robe.

J'ai un vélo neuf. J'aurai un vélo neuf.

Vous avez une petite voiture. Vous aurez une petite voiture.

Elle a huit ans. Elle aura huit ans.

Nous avons des vacances. Nous aurons des vacances.

Tu as une maîtresse gentille. Tu auras une maîtresse gentille.

Ils ont des chocolats. Ils auront des chocolats.

Leçon C13 le futur de l'indicatif du verbe être

Je serai	Nous serons
Tu seras	Vous serez
Il (elle ou on) sera	Ils (ou elles) seront

Attention à la différence entre la deuxième et la troisième personne du singulier (tu seras et il/elle/on sera).

*. Complète les phrases suivantes avec le verbe être au futur.

Tu seras en pleine forme. Elle sera en congé. Nous serons en vacances. Je serai bientôt de retour. Ils seront en avance à leur rendez-vous. Il sera absent. Elles seront plus prudentes. Où serez-vous demain ?

Je m'évalue : je sais reconnaître la forme du verbe être au futur de l'indicatif pour lui associer le bon pronom personnel.

** . Complète avec un pronom de conjugaison.

Demain, _____ serons à Paris pour visiter la Tour Eiffel. Plus tard, _____ serez des champions de ski.

Dans un mois, _____ seront au zoo de Vincennes. Jeudi, _____ seras à l'école et _____ serez sages. A

l'évaluation, _____ sera le premier et _____ serai la deuxième.

Leçon C14 le futur de l'indicatif des verbes en -er (verbes du premier groupe)

Je marcherai	Nous marcherons
Tu marcheras	Vous marcherez
Il (elle ou on) marchera	Ils (ou elles) marcheront

Observe bien : on écrit le verbe à l'infinitif et on ajoute les terminaisons du futur (ai, as, a, ons, ez, ent)

*. Complète ces phrases avec un pronom.

Ils (ou elles) gagneront cette rencontre sportive. Tu achèteras du poisson pour ce soir. Nous cacherons le trésor. Il (ou elle) démontera l'échafaudage. Vous consulterez cette leçon pour faire vos devoirs. Je sauterai cette haie avec mon cheval. Tu pousseras la balançoire.

** . Ecris au futur le verbe entre parenthèses :

Tu (étudier) étudieras tes leçons avant de te coucher.

Benoît (recopier) recopiera proprement sa lettre.

Nous (apprécier) apprécierons un bon repas.

Je (photographier) photographierai cette belle rivière.

** . Ecris les phrases suivantes au futur.

Elles pensent à toi. Elles penseront à toi.

Vous visitez l'Alsace. Vous visiterez l'Alsace.

Je m'évalue (C14) : je sais comment conjuguer les verbes du premier groupe au futur de l'indicatif.

Consigne : Complète la terminaison du verbe dans ces phrases.

Pendant nos vacances, nous camper _____ quelques jours à côté d'une ferme. Avant de partir, Léo fermer _____ la porte à clé. J'espère qu'en classe, tu ne barder _____ pas avec ta voisine. Toutes les joueuses rentrer _____ aux vestiaires à la mi-temps. Demain, pour me rendre au cinéma, je marcher _____ à peu près un kilomètre.

Leçon C15 le futur de l'indicatif du verbe aller

J'irai	Nous irons
Tu iras	Vous irez
Il (elle ou on) ira	Ils (ou elles) iront

Il faut apprendre par cœur ce tableau de conjugaison

2. Pour chacune des phrases, entoure le verbe correctement conjugué, barre les autres.

Demain, il ira / ~~irons~~ / ~~iras~~ visiter sa nouvelle école.

Emma et sa maman ~~ira~~ / iront / ~~irons~~ faire des courses au supermarché.

Quand tu ~~sera~~ / seras plus grande, tu ~~ira~~ / ~~irons~~ / iras toute seule à l'école.

Mercredi, vous ~~serai~~ / serez seuls et vous ~~irons~~ / ~~irai~~ / irez à la patinoire.

3. Complète avec le verbe « aller » au futur.

Vous irez au stade. J'irai chez le coiffeur. Nous irons à la fête. Paul ira au collège. Tu iras dans le jardin. Nous irons te voir. Elle ira toute seule. Tu iras en promenade. Elles iront à l'école. J'irai sur le manège.

Je m'évalue : je sais conjuguer le verbe « aller » au futur de l'indicatif

Consigne : conjugue le verbe « aller » au futur de l'indicatif en complétant le tableau suivant (c'est celui de la leçon)

ANNEXE 2 : transcriptions des séances de coévaluation

S 7.1 Auto et coévaluation de la lecture de M, livre choisi par tous les élèves en séance 7 : Les doigts rouges de Marc Villard (1990)

M : Ben en fait, c'était bien, mais j'aurais plu – j'aurais pu parler un peu plus fort ?...

E : Quoi d'autre... dans les autres critères (ils sont derrière toi si tu as besoin) ?

M : Heu ... aller un peu ... moins vite ?...

E : mm

E : C'était bien pour la vitesse, vous en avez pensé quoi ?

Classe : oui, oui c'était bien.

...

E : si tu as terminé avec les autres critères, les autres élèves, c'est vous qui l'aidez. Moi je ne dis plus rien.

L : Ben, faudrait peut-être que tu ... que tu mettes un peu plus le ton quand – comme par exemple en chuchotant et en mmm ... (?) un peu plus de suspense.

...

R : Ben, c'était bien ? T'as mon-T'es pas allée trop vite ? T'as miiiis ... le ton ? ...

A : Mettre un peu plus le ton en chuchotant et en ... parlant ... fort

...

S : t'as pas coupé les mots et pis t'as fait les liaisons ;

H : Tu devrais plus heu appuyer pour heu pour les points d'interroguation...

Se : Moi aussi j'pense. Faut lever un ptit peu plus la voix.

C : Ben quand heu t'as dit (?) t'as pas fait... t'as dit comme ça là pfuitt...

Se : fallait être un peu malheureux.

...

M : Oui ?

Is : Ben quand il disait la parole, ha ba, tu pouvais dire ... heum ... je l'ai retrouvé et heum ... et c'est ... et voilà mais ... c'est quand-même bien, t'as pas coupé les mots même!

S 7.2 Coévaluation de la lecture de I

M : Ben en fait, c'était bien parce que quand t'as dit « on frappa trois coups à la porte », tu les as faits heu.

Cl : T'as parlé fort.

S : Je trouve que comment, heu aussi fallait qu'tu baisses aussi dans la tristesse quand tu dis « ils baissaient la tête ».

L : T'as p'têtre un peu parlé un p'tit peu vite, du coup on comprenait pas trop c'que tu disais un peu.

C : Sinon, t'as bien mis le ton, t'as parlé un peu trop vite mais autrement c'était bien.

S (en chuchotant) : mais aussi décédé.

K : T'as pas coupé les mots

An : Fallait mettre un peu plus la ponctuation

Se : Moi j'ai trouvé que c'était bien

J (Chuchote) : c'est c'que j'allais dire.

R : ben, c'était bien, t'as bien lu et t'as fait les liaisons. T'as bien lu et t'as bien fait les liaisons.

S : t'as pas coupé les mots, t'as mis le ton Description (2)

E : t'as bien fait les liaisons jugement

M : J'trouve que quand heu t'as dit, il s'est écrasé, heu, il s'est tué contre un arbre, t'es allé un peu vite.

A : Quand on disait heu que BS, heu, il s'était tué contre un arbre et puis fin, heu, voilà, eh ben fallait juste mettre un p'tit peu de tristesse, sinon c'était bien. Moins fort.

Is : T'as mis les liaisons, t'as pas parlé, trop vite, t'as pas lu trop vite, et pis heu... C'était bien.

S8.1 Auto et coévaluation de la lecture de A : livre choisi par tous les élèves lors de cette séance et les suivantes « comment devenir un prince charmant en 10 leçons » de Didier Levy (1999)

A : C'était pas très bien pour le ton.

E : Comment ?

A : C'était pas très bien pour le ton. Autoéval semble plus négative

E : pour le ton ? Pourquoi ?

A : (écrit directement la note qu'elle s'attribue sur l'affichage)... 1,5 sur 2.

E : le ton est là : « mettre le ton »... pourquoi 1,5 ?

A : Parce que ch'uis heu... j'ai pas trop bien fait le ton. C'est pas trop bien pour le son. +

E : et... continue.

A : heu ba, « parler fort » bon.

E : oui

A : J'ai pas coupé les mots. + (?).

E : (à un autre élève) Non, mais tu la laisses faire, c'est elle qui fait au départ... (à A) Et puis les liaisons. ++ Est-ce que tu as pensé aux liaisons ?

A : Oui

E : Oui ? Alors ben tu mets 2. Bien, maintenant, tu interrogues tes camarades, voir s'ils ont le même ressenti que toi. Normalement tu es censée lire sur ton texte ce que tu as copié. Hein, parce que c'est là que tu as dû mettre des annotations. Là, c'est difficile du coup. Bon. On écoute tes camarades, tu leur donnes la parole.

A : An

An : T'aurais pu parler un peu plus fort.

C : Pour le ton, ton t'aurais pu faire un peu plus fort, autrement c'était bien.

Ce : t'es allée un peu trop vite.

I : comme Ce, t'es allée un peu trop vite.

E : on donne aussi ce qui est bon hein. Voilà on dit ce qu'on a trouvé de bien.

Se : bien, le ton est bien. +

S : Les points aussi c'était bien.

M : ben en fait, t'aurais pu aller un... t...tout petit peu moins vite mais sinon c'était bien.

Is : T'as bien lu et t'as pas parlé trop fort.

Cl : Mais aussi de bien s'arrêter aux points.

E : Donc c'était une bonne chose ? Tu soulignais quelque chose qu'elle avait bien fait ?

Cl : Oui.

E : oui, c'est très important de dire ce qui a été bien fait, ce qui a été réussi.

S8.2 Auto et coévaluation de la lecture de Se à partir de 3'

(l'auto-évaluation commence avec l'enseignante qui note au tableau ce que dit l'élève en rapport avec la grille d'évaluation)

E : Qu'en as-tu pensé

Se : mm... J'ai pas assez mis l'ton ? + J'ai pas bien fait les liaisons

E : mm

Se : ++ mm, j'ai parlé peut-être trop vite ++ mm... j'sais pas si j'ai parlé fort par contre.

E : alors j'mets quoi ?

Se : 1,5

E : ok (montrant ensuite le critère « ne pas couper les mots »)

Se : Mmm. ça c'est bien !+

E : Alors, ben tu demandes ce qu'en pensent tes camarades pour voir si on garde ça.

S : Bah... j'ai pas levé le doigt.

Ce : T'es allée un peu trop vite, sinon c'était bien.

A : ben fallait juste heu, un peu heu, mettre plus heu, le ton. Sinon c'était, heu, bien.

J : T'as pas coupé les mots en saucisson

I : t'as pas coupé les mots

E : écoute bien ce qui se dit, ne répète pas

C : t'as pas bien, t'as vraiment, c.. t'as bien fait les liaisons, après, couper les mots, tu les as pas coupés. C'est bien

Se : Merci

Sh : T'as marqué les points.

S : Oui, j'trouve aussi que t'as bien respecté le critère « ne pas couper les mots »...

R : Ben, t'as p... t'es pas allé vite, t'as fait les liaisons

Se : Un p'tit peu quand-même...

R : hein ?

(?) : Il est allé un p'tit peu vite.

Se : Un p'tit peu vite j'suis allé quand-même...

I : ...

Se : tu veux r'dire la même chose ?

I : T'y as bien lu, et t'as parlé fort, et c'est comme... c'est bien, c'est... Tout c'est bien.

S9.1 Auto et coévaluation de la lecture de M

M : Baah, j'ai bien lu ? Il fallait mettre un peu plus le ton ? +

E : Pourquoi ?

M : Parce que j'ai pas lu assez f... pour heum, pour heeu, des phr, pour quelques phrases ?+

E : Autre chose ?

M : + A

A : Ben mm, c'est ... Moi, mmême de ma place, j'avais pas trop entendu c'que t'avais dit parce que c'est dommage, j'trouve parce que p't'être que t'avais bien lu mais on n'entendait pas trop fallait parler un peu plus fort. +

I : T'es un peu allée trop vite, mais... ap, ben après t'es un p... après c'était bien et t'as lu... juste il fallait que tu lises un peu plus fort et c'était bon. C'était bien. +

S : Ch'ui d'accord avec I., il fallait que tu parles un peu plus fort, sinon heu, en gros, c'était bien.+

Sh : T'as parlé fort, t'as pas coupé les mots, sinon c'était bien. +

A : T'aurais pu parler un p'tit peu plus fort et articuler un peu plus. Sinon, c'était très bien.+

L : Ben, M. heu, je l'sais mais tu parles pas trop fort, donc on comprend pas du t... enfin on voit, on voit pas c'que tu lis, du coup, nous on n'entend pas très bien. Du coup voilà, c'est j'pense que ta lecture elle était bonne.+

Cl : Ben fallait parler un p'tit peu plus fort, sinon c'était parfait.

C : Fallait qu'tu parles plus fort, moi p'têt que ch'uis pas à côté de toi mais j'ai bien entendu. C'était bien autrement, t'as pas coupé les mots. Mais, heu... comme heu, tu le dis, t'aurais pu parler fort ? T'as fait des progrès, t'as bien fait les liaisons, t'as fait les points, et... autrement c'était parfait.

Se : Ben , t'as bien lu, t'as bien fait les liaisons, t'as fait les points, Hmm, t'as pas b...parlé très fort. Mais sinon c'était bien t'as fait des progrès. +

E : Est-ce que tu trouves que ça va avec ton analyse ? + Qu'est-ce qu'il faut... qu'est-ce que tu vas retenir ?

M : Parler plus fort, faut pas que j'aille trop vite...

E : Mais en positif aussi, qu'est-ce que tu vas retenir en positif, qu'est-ce qui était bien?

M : Que j'ai fait des progrès ?

E : Oui tu as fait des progrès, ta lecture était bonne, tu as fait les liaisons, tu n'as pas coupé les mots...

S9.2 Auto et coévaluation de la lecture de Cl

Cl : J'ai pas coupé les mots

E : tu peux être plus précis encore hein, à chaque fois.

Cl : Hm, j'ai parlé fort, j'suis pas allé trop vite, j'ai fait les liaisons, et j'ai un peu mis l'ton.

S : ...

E : J'ai pas entendu

S : Pour mettre le ton je trouve que t'as fait des progrès

L : Ben par exemple, heu... ta lecture elle était... elle était parfaite mais... t'étais toujours resté sur le même niveau de voix alors que par exemple heu, faudrait un peu... quand heu... « les grenouilles étaient mortes de froid » ben t'aurais pu faire un p'tit peu plus triste ou heu... mettre un p'tit peu plus le ton en heu... tristesse, de tristesse.

Se : T'as pas parlé trop vite, t'as parlé assez fort, c'était très bon.

A : T'aurais pu parler un p'tit peu plus fort, mais s... sinon la ponctuation c'était très bien.

C : T'aurais pu parler un peu plus fort, sur les grenouilles aussi t'aurais pu mettre le ton... Heu... je trouve que t'as un peu coupé les mots autrement c'était bien

M : C'est vrai qu't'as fait des progrès... mais heu... Y'a des fois t'aurais pu Mettre un peu plus le ton... comme heu, par exemple heu... comme par exemple pour la... Pour la ph... pour des phrases, pour quelques phrases, pis heum... sinon c'était bien.

A : C'était bien, heu, t'avais ... pas coupé les mots, mais heu, en fait, quand tu.. quan tu... plutôt quand on devait un peu s'arrêter, he ben, c'est comme si heu, les mots y z'étaient accrochés quoi. Mais sinon c'était bien.

E : Comment ça ?... Attends, attends, j'ai pas... j'peux t'poser une question ? C'est-à-dire qu'ils étaient accrochés ?

A : Ben comme si par exemple les mots heu... Y z'étaient... c'était un seul mot

E : Comme si on avait... Comme si ça c'était écrit sans espace.

A : Oui voilà

E : Y'avait pas assez de respirations

A : Voilà

I : Ben t'as bien lu... mais t'as un peu heu coupé les mots... tu savais pas trop où t'étais avant. Sinon c'était bien.

C : Heum, en fait, quand ... moi je trouve quand... quand y'avait des points... tu f'sais un peu trop heu... tu la f'sais un peu trop longtemps ta pause... alors que normalement ça fait... je m'arrête pis après je r'pars.

M : Pis en fait, pour tes points t'as pas desc... t'as pas baissé la voix, t'es resté heum sur la même voix que quand t'as lu.

Is : Quand y'avait des points, y fallait heu un p'tit peu heu reprendre ta voix, et après tu peux remonter, et... t'as pas coupé les mots.

E : donc globalement, qu'est-ce que t'en penses Cl, entre c'que toi t'as analysé et c'que tes camarades ont analysé ?

Cl : Ben... que j'ai fait des efforts

E : Mmm J'suis d'accord

Cl : Et j'marrête un peu...tit peu plus... longtemps sur le point.

E : Mmm...Et du coup heu, globalement heu, ça correspond ?

Cl : Mmm

E : Entre toi c'que tu as analysé et puis, heu...pac'que toi t'as dit bon en gros heu les premiers critères c'était bon, pis y'a p'têtre juste mettre le ton...mais comme tes camarades l'ont souligné, ben pis qu'tu r'marques que t'as fait de gros progrès...donc là c'est bon, maintenant, y reste plus qu'à bien faire varier la voix entre la fin des phrases et l'début des phrases suivantes.

S9.3 Auto et coévaluation de la lecture de Sh

Sh : J'ai parlé fort, j'ai pas coupé les mots, l'ai fait les liaisons... J'ai mis le ton en chuchotant...

L : Ben, on sait que Sh. elle parle pas fort mais là elle a fait des progrès donc heu j'lui dis vraiment bravo... et heu, aussi, aussi heu ben, elle a, elle a bien parlé, elle a bien mfil, elle a bien fait la ponctuation, mais heu elle a, heum elle fait beaucoup de pauses des fois donc heu c'est ça qu'il faudrait qu'elle corrige.

C : C'était bien, t... t'as pas parlé assez fort mais tu t'es quand-même améliorée heu, dans heu, quand tu parles fort. T'as coupé un peu les mots parce que j'pense t'avais l'trac et t'es timide aussi de heu, de parler... devant les autres... T'as bien fait les liaisons, t'as bien fait la ponctuation. C'était bien. Les virgules, t'aurais pu améliorer. Et heu, tu ... quand heu... quand tu fais les gre... quand tu fais « les grenouilles étaient à moitié mortes », tu restais tout le temps sur le même ton au point tu... tu faisais tout le temps le même ton, autrement c'était bien, tu t'es bien améliorée, c'était parfait, bravo Sh.

An : T'aurais pu parler un p'tit peu plus fort. Mais t'aurais pu aussi heum, hmm, faire un peu plus la ponctuation. Sinon, t'as pas coupé les mots, t'es pas allée trop vite... et puis t'as fait des progrès en parlant fort.

A : C'était bien, mais heum, moi j'ai entendu, je sais pas si c'est vraiment ça mais, des fois j'ai entendu que tu inventais des mots à la place de quel... de certains mots, mais sinon, c'était bien, t'as fait des progrès.

Cl : heu, parler un p'tit peu plus fort, sinon c'était parfait.

L.L : Tu devrais parler un peu plus fort, sinon c'était bien.

M : Ben... c'est vrai que toi, on a tendance à savoir que, que tu parles heu, pas fort, mais là c'est vrai que t'as mon... t'as mis un peu plus le ton, et puis ben, t'as c... pas coupé les mots. Fin si à quelques mots mais sinon c'était bien. Donc heu... bravo.

Se : Ben, t'as pas coupé les mots, t'as... bien lu, t'as bien fait la ponctuation, t'as bien fait les liaisons pis t'as... parlé fort. Pis t'as bien lu.

S : T'as pas coupé les mots, t'es... t'as parlé plus fort que d'habitude heu et pis j'ai vu que ... heu, t'es oublié 'réfrigérateur'.... (chuchote : j'ai entendu ça, oublié réfrigérateur).

E : Très bien pour vos remarques, c'est très bien de remarquer les efforts que font vos camarades, parce que tous, vous avez fait des efforts, chacun à votre manière. Les efforts vous avez fait... certains ça s'est beaucoup vu puis certains ça s'est moins vu parce qu'il y avait le trac. Mais globalement, vous avez tous fait de gros efforts et de gros progrès. Très bien. Est-ce qu...

C : ça s'est beaucoup v...

E : Oui ?

C : ça s'est beaucoup vu quand elle, quand elle avait le, heu trac, parce qu'elle c... on coupe souvent les mots quand on a le heu trac. On n'a plus envie de parler, et elle est timide aussi Sh., donc elle aime pas parler devant les autres. Autrement heu...

E : ça c'est à c...

C : Elle s'améliore bien.

E : Oui

C : Comme L., je lui ai fait un réflexe, elle pourrait inviter sa famille pour qu'elle heu pour qu'elle heu fasse heu, heu... pour qu'elle s'entraîne.

S9.4 Auto et coévaluation de la lecture de Ma

Ma : J'trouve que ch'uis pas allée trop vite, que j'ai pas coupé les mots et que j'ai fait les liaisons et ... c'est tout.

C : T'aurais pu parler un peu plus fort, t'as pas coupé les mots, t'as eu quand-même un peu le trac au début, mais après c'est passé. T'as bien fait les liaisons, t'as bien fait la ponctuation, les virgules t'aurais pu les faire, autrement c'était bien. Ah euh, quand les grenouilles étaient mortes de froide, mort de froid, t'aurais pu heu mettre un peu plus le ton, autrement c'était bien.

An : Ben t'as bien parlé fort et puis, t'es pas allée trop vite, heu, t'aurais plu faire un peu plus les liaisons et puis faudrait bien qu'tu fasses, que tu fasses un peu la ponctuation. S...Sinon c'était très bien.

L : Ben, t'as bien parlé fort, t'as bien fait la ponctuation, heu faudrait heu bah c'était super, y a pas de truc négatif par rapport aux autres jours t'as vraiment très très bien lu.

J : T'as mis le ton, et t'as fait les liaisons et c'était mieux que les dernières fois.

E : Est-ce que tu as quelque chose à dire par rapport à leur analyse et la tienne ?

Ma : Ben j'pense que ... ils avaient raison

E : Et pourquoi

Ma : Ben parce que c'est vrai et ben parce que j'aurais dû faire un p'tit peu plus fort, j'aurais dû faire un p'tit peu les liaisons et voilà.

E : Et sinon sur les points forts ?

Ma : Bah oui. J'aurais dû monter un p'tit peu plus fort.

E : Non mais sur ce qui est réussi...

Ma : Bah j'pense que j'ai bien réussi sur les points forts et j'me suis bien arrêtée aux points.

S10.1 Coévaluation de la lecture de Se

An : T'aurais pu parler un p'tit peu plus fort mais + t'es pas allé trop vite, t'as pas coupé les mots...T'as pas inventé des mots + heum + T'es pas allé trop vite, t'as, t'as bien fait les liaisons, et la ponctuation. + Et puis heum, t'aurais ... pu heu ... m des fois heu, aller un ... faire un p'tit peu plus le ton parce que... des fois, heu quand la princesse elle dit « qu'est-ce que c'est que ça » ben t'aurais pu par.. t'aurais plu t'étonner ... un p'tit peu plus.

E : t'as trouvé qu'il n'était pas étonné ?

An : Oui

(? en chuchottant) : Si

E : Pourquoi t'as trouvé qu'il était pas étonné

(?, en mettant le ton mais en chuchottant : Qu'est-ce que c'est que ça !)

An : Ben il l'a pas fait, il l'a pas fait fait très fort

E : T'as trouvé qu'il l'a pas fait très fort

An : Moui

(?) : Si Quand même

Se : Non, j'ai pas fait très fort

E : Vous en pensez quoi vous autres

S : Il l'a fait fort !

(?) : quand même !

E : M., t'en as pensé quoi toi ?

M : Ben il a quand-même fait fort, mais il aurait pu s'étonner un peu plus...

E : Tu penses qu'il aurait pu s'étonner un peu plus, mais comment ?

M : Ben, en enmmm... en faisant un peu les yeux, heu

(?) : tout ronds

M : ... les yeux...un peu étonnés

E : En faisant avec les yeux, les yeux un peu étonnés. Quelqu'un peut nous montrer comment ? Comment tu f..

(plusieurs élèves à la fois) : HEIN ? QU'EST-CE QUE C'EST QUE ÇA !

++

Se : Je dis d'accord, ben là bravo !

E : Ben oui hein

(plusieurs élèves se complètent) : Ben, le crapaud (mais non !) il serait plus heu impressionné.

E : D'accord, mais alors du coup vous pensez qu'il a pas du tout mis le ton ou qu'il l'a mis quand-même ...

Plusieurs élèves : si si

E : ... un p'tit peu ?

Plusieurs élèves : si si si

L : SI...

J : Il aurait pu faire un air plus romantique aussi

L : Il l'a mis mais, heu ,fin, il a , il l'a bien mis, il a bien parlé fort, mais heu, quand heum, c'est vrai que à « qu'est-ce que c'est que ça », il aurait pu faire étonné, mais sinon, c'est, il a quand-même bien parlé fort, heu y avait pas de heu, il a quand-même bien mis le ton.

E : D'accord, est-ce que vous pensez tous qu'il a pas été assez étonné ou est-ce qu'il y en a qui pensent qu'il a été assez étonné ?

S : Moi, je pense qu'il a été assez étonné

E : Alors, pourquoi tu penses qu'il a été assez étonné ?

Se : Parce que c'est mon copain, voilà !

S : (rit)

E : Est-ce qu'il y a une autre raison que parce que c'est... c'est ton copain ?

S : heu, han... + ben + Ohh, j'sais plus mon mot !

E : Tu sais plus ? C, toi tu penses qu'il a été assez étonné ?

C : Non, il était pas assez étonné...

E : Mais il a lu quand-même devant tout le monde

C : Oui

E : Et pour vous il a pas été assez étonné...

C : Si

J : Si quand-même

C : Oui il aurait pu faire « qu'est-ce que c'est que ça » mais en pl...un peu plus fort.

E : alors, on va... Non, non, mais, attends (un élève veut faire sa lecture), ça m'intéresse, y a Se. qui est là qui va nous refaire « qu'est-ce que c'est que ça », et quelqu'un qui a dit que c'était pas assez bien qui va venir nous le faire.

S : OK ... on va voir !

Se : ha ben jre.. j'relis ?

E : Tu relis juste le passage heu...«qu'est-ce que c'est que ça »... et H. tu viens.

(agitation de quelques élèves)

S : attendez je suis plus à la page

E : c'est pour faire « qu'est-ce que c'est que ça ? » ?

H : M

J : Pareil ! Qu'est-ce que c'est que ça !!

H : (d'accord, c'est là...)

J : épisode 4

H : Qu'est-ce que c'est que ça !!!

Se : Jpeux relire de là ?

E : Heu... Comme tu veux

Se : le cœur battant, j'ai sauté hors de ma cachette et j'ai coassé, la princesse a sursauté : « qu'est-ce que c'est que ça !! »

J : Et moi et moi !!! Qu'est-ce que c'est que ça !!!

E : C'était mieux ?

An : Oui, il a fait plus fort, heu, il a fait plus étonné.

E : D'accord, donc... c'est grâce à vos remarques et à celles de H., merci H. que Se a pu progresser... Quelqu'un d'autre veut faire une remarque ? Oui ?

A : Ben c'était très bien... et pis

E : Plus précis, hein, maintenant...

A : Il est pas allé trop vite, pis heu, il a fait des progrès. Il a fait des progrès...heu.

E : Des progrès en quoi ?

A : Ben plutôt en... ton, j'trouve.

E : Dans le ton ?

A : Oui sur le ton

E : Il met plus le ton ?

A : Oui

E : Et comment, comment tu entends qu'il a mis plus le ton ?

A : Ben, par exemple heu ++ à ++ quand il a dit heu + « j'ai battu des cils », il a fait plutôt un air... heu, un peu... ch'ais pas... un peu romantique quoi.

E : D'accord

A : Un peu... de... d'amour quoi, comme si... il disait à la princesse qu'il était amoureux d'elle quoi...

Se : Hein ? Mais pas de la princesse !

E : Non mais dans l'histoire.

Se : Ha !

S10.2 Coévaluation de la lecture de H

Se : T'as bien lu, t.t'as bien mis le ton... t'as... t'as bien fait les liaisons ? T'as pas parlé fort. T'es pas allé trop vite. Pis t'as fait beaucoup de progrès... *pause, presque chuchoté* : Et c'est pas parce que t'es mon copain.

S : Heu... t'as fait les liaisons... t'as pas oublié de mot. T'as pas inventé de mots. T'as bien mis le ton. T'es pas allé trop vite. Heuuu, t'as pas coupé les mots en saucisson.

L : Ben... t'as bien parlé fort. Bon ben on sait qu't'as un peu la voix cassée donc heu... ça a un peu coupé les mots mais sinon ça... j'pense que si t'avais un p... pas la voix cassée ce s'rait heu, super heu, joli. Donc heu, bravo ! T'as b... t'as parlé fort. T'es pas allé trop vite. Donc heu, t'as fait la ponctuation. Donc c'était bien. Bravo

E : Comme t'as entendu qu'il a fait la ponctuation ?

L : Ba hmm... Quand y...des fois il s'est arrêté et des fois pas donc heuu, ça mmm.. j'ai entendu mais des fois j'entendais pas donc heu c'était ... des fois il la f'sait des fois il la f'sait pas hmm... c'était... c'était bien.... *Chuchoté, à peine audible* : Mais faudrait qu'il améliore un peu la ponctuation.

Cl : ben fallait parler un p'tit peu plus fort, sinon c'était bien, t'as un peu coupé les mots... Voilà.

E : T'es d'accord avec c' qui se dit ou tu veux ajouter quelque chose ? ... t'as l'droit d'pas être d'accord et pis d'ajouter quelque chose.

H : Moi aussi j'suis d'accord avec eux pasque je ... haeumm... à « pouffer » j'ai un peu appuyé pis aussi à ... hmmm... j'ai un peu coupé à ... quand on doit tourner la page.

E : D'accord, pasque... en fait c'est au moment de tourner la page ?

H : mm

E : Hé oui, ben oui, c'est vrai que quand on tourne la page c'est difficile de pas couper...

H : à « et je les ai glissées »...

E : Et tu

H : « et je les ai glissées »... c'est... j'arrive pas beaucoup à lire. Pasque, pasque y'a un truc dans une page et y'a l'reste dans l'autre.

E : Hé oui c'est ça. Et comment on peut faire quand y a un bout dans une page, un bout dans l'autre page pour éviter de couper les mots ?

A : Ben on peut essayer d'réviser dans sa tête et pis comme ça le ... quand ... comme ça pendant qu'tu tournes la page, tu peux toujours dire glisser pendant qu'tu la tournes, comme ça après tu prends la suite.

E : Est-ce que quelqu'un a une autre technique ?

C : Oui

E : Vous avez des idées pour ça, pour éviter de... oui ?

C : Oui... Y fait, « et prises une à une et je les ai glissées dans les poches de ma robe de chambre » en fait, on s... on sprépare déjà,

E : Ah d'accord !

C : on fait ça pis on..

E : Oui c'est une bonne technique... heu oui M ?

M : Ben en fait, pour heu, tourner la page sans couper le mot, ben, tu, tu peu r.. avant qu't ... avant que tu commences tu r'gardes juste la page où tu.. où y'a un mot heu qui est derrière la page, tu r'gardes, tu t'dis par exemple heum... : « jolis yeux globuleux » globuleux, pis après, tu te dis pour regarder une fois encore ses jolis yeux globuleux, tu t'le mets dans la tête avant de commencer heu...

E : T'apprends par cœur le mot heu qui suit

A : C'est c'que j'disais

E : Ouais, ben c'est une excellente idée, oui ça r'vient, ça r'joint c'que tu disais A. Très bien, moi ça m'va. J'trouve que c'est très pratique. Heu, y'a d'autres choses à dire ou on passe au lecteur suivant ?

L : Heum, ben aussi heu, quand t'as dit heum, qu'est-c' que c'est qu'ça heu... quand t'as dit heu... quand heu...autour.. « vous traînez encore autour de mon frigo », t'aurais plus heum, mettre, heu, heu, t'aurais plus de, t'aurais pu mettre un peu plus le ton genre heu... heu...« QU'EST-CE QUE VOUS AVEZ A TOURNER autour de mon frigo » heu... et heu... pas rester sur la même voix.

E : Ouais, j'suis assez...

L : Et heu, aussi, heu, quand vous avez dit, heu « arrêtez le prince Didier, arrêtez le prince Didier ! »... tu pourrais dire heu... « ARRÊTEZ LE PRINCE DIDIER, ARRÊTEZ LE PRINCE DIDIER », plu.. heu, ...tôt, heum, plus heu, fort...fort.

S10.3 coévaluation de la lecture de Ma

L : Waou parce que ... fin... au début de l'année, fin, ch'ais pas, tu lisais toute petite, t'étais comme ça, tu lisais dans ton livre, et maintenant, tu t'ouvres à la classe et tout. Et quand t'as dit « Ouvrez ! Ouvrez la bouche ! », la deuxième fois t'as tapé du pied donc ça, ça veut dire vraiment la colère, donc heu, t'as vraiment bien fait. Bravo, parce que en début d'année t'étais pas du tout comme ça, au contraire, t'étais « ouvrez la bouche », donc heu, là vraiment, t'as... tu t'es surpassée ! Bravo. Bravobravo !

A : C'était bien, t'as fait des progrès. Pis, je r'ssens un peu comme L. heu pour la colère heu, quand t'as tapé du pied heu. Ça montre bien et vu qu't'es pas allée trop vite, on a eu le temps de comprendre heu, c'que tu disais, on a eu le temps de s'faire emporter dans l'histoire et ... même si c'était pas long.

Ma : Moi j'trouve que heu j'ai bien lu parce que quand j'ai tapé heu du pied deux fois, ben, j'trouve que j'ai bien monté la voix, j'ai bien fait de taper du pied, ça montre la colère et ben voilà. Et j'suis pas allée trop vite ! C'est la troisième fois que j'fais, y'avait hier et pis deux fois aujourd'hui, pis vraiment, ben j'avais vraiment le très par ce que heu, mm, je... enfin, j'étais comme ça, en train d'lire, et heu, donc et ben, j'aimais bien quand-même c'que j'ai li, heu c'que j'ai lu. Pardon.

L : Ben bravo !

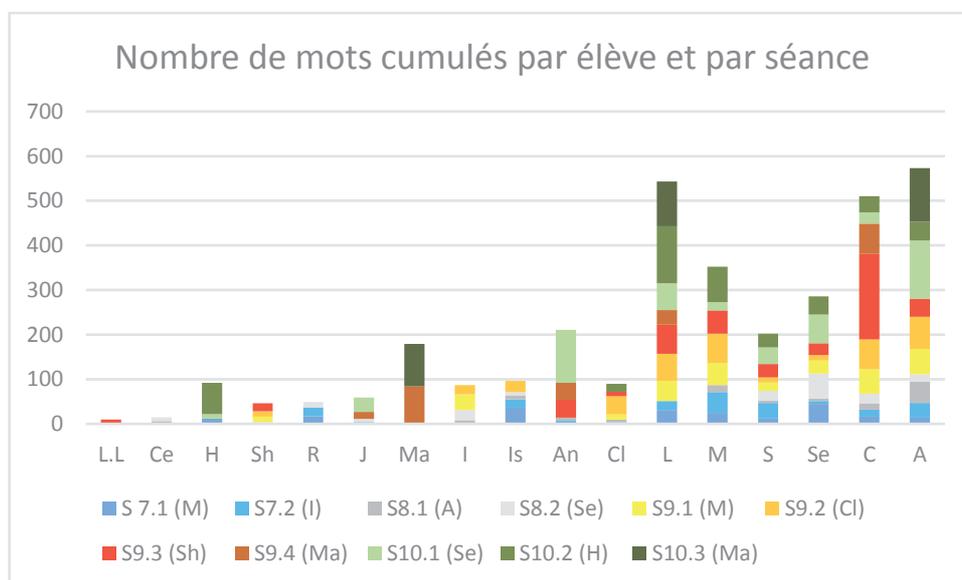
A : Ben c'était bien, et c'est c'que j'trouve bien c'est d'avouer que t'as eu le trac, par ce que heu, souvent, heu, les gens qui z'ont l'trac, i z'ont pas non plus heu, le heu, le courage de dire qui z'ont l'trac quoi. Donc heu, t'es la seule en fait que j'connais qui arrive à avouer qu'elle a l'trac.

ANNEXE 3 :

TABLEAUX génériques et
graphique comptabilisant le nombre
de mots par élève et par séance

	L.L	Ce	H	Sh	R	J	Ma	I	Is	An	Cl	L	M	S	Se	C	A
S 7.1 (M)			12		17				36			31	25	12	45	16	14
S7.2 (I)					20	4			19	7	3	20	46	35	6	16	33
S8.1 (A)		6						8	9	7	7		16	5	5	14	48
S8.2 (Se)		9		4	12	7		23	7					22	57	22	16
S9.1 (M)				12				35			11	45	49	19	29	55	57
S9.2 (Cl)				12				21	25		41	61	66	11	12	66	72
S9.3 (Sh)	10			18						40	10	65	52	30	27	192	40
S9.4 (Ma)						16	84			38		33				68	
S10.1 (Se)			10			32				119		60	19	37	64	25	131
S10.2 (H)			70								18	128	79	31	41	36	42
S10.3 (Ma)							95					100					120

Tableau 1. Annexe 3. Nombre de mots cumulés à chaque séance par élève



Graphique 1. Annexe 3. Nombre de mots cumulés à chaque séance par élève

	R(3,5)	I(3,5)	Is(3,5)	Se(4)	J(5,5)	Ma(5,5)	An(6)	H(7)	S(7)	Cl(7,5)	L(7,5)	M(7,5)	A(7,5)	C(8)	Sh(8)	Ce(8)	LL(9)
Jugements	3	7	5	15	1	3	2		6	4	21	5	21	22	1	1	1
Opinions				1	1	8			6		4	1	3	6			
Descriptions	6	7	11	13	7	2	5	4	15	16	20	3	11	20	6	2	
Explications		1	3	3		3	1	4	3	1	22	12	14	15	1		
Suggetions			3	1	1		6	1			15	11	6	13			1
Injonctions		1	2	2			2		2	4	1	1	4	1			
Félicitations				1	1		1		3	2	9	1	2	3			
Ressentis						1							2	1			
Autres		1		2	1			4	1	3		1	8				

Tableau 2. Annexe 3. Actes de langage cumulés par élève sur les 4 séances observées

	Participation des élèves exprimée en pourcentage de participants par séance	Moyenne du nombre de mots par séance et par élève	Ecart moyen du nombre de mots par élève
S 7.1 (M)	53	23	10
S7.2 (I)	65	19	11
S8.1 (A)	59	13	8
S8.2 (Se)	59	18	11
S9.1 (M)	53	35	15
S9.2 (Cl)	59	39	23
S9.3 (Sh)	59	48	33
S9.4 (Ma)	29	48	25
S10.1 (Se)	53	55	34
S10.2 (H)	47	56	28
S10.3 (Ma)	18	105	10

Tableau 3. Annexe 3. Comparaison du nombre moyen de mots par élèves, du taux de participation et de l'écart moyen de nombre de mots entre élèves pour chaque coévaluation

Lecture	Compréhension	Elèves	Moyenne lecture-compréhension
6	6	An	6
3	4	Is	3,5
7	8	M	7,5
7	7	A	7,5
6	6	Ma	6
6	8	H	7
3	4	R	3,5
4	3	I	3,5
4	7	J	5,5
8	8	Sh	8
9	9	L.L	9
8	7	L	7,5
8	8	Ce	8
7	7	S	7
8	8	C	8
4	4	Se	4
8	7	Cl	7,5

Tableau 4. Annexe 3. Niveaux calculés des élèves

	Jugements	Opinions	Descriptions	Explications	Suggestions	Injonctions	Félicitations	Ressentis	Autres
S7	21,7	8,6	30,2	14,2	8,4	14,8	0	0	2,1
S8	32,2	1,8	34,8	4	6,4	1,8	0	0	19
S9	24,8	9,4	31	7,2	11,9	3,3	9,2	0	3,2
S10	18,4	1,4	30	23,1	13	1,4	8,9	1,4	2,4
Pourcentage moyen	24,3	5,3	31,5	12,1	9,9	5,3	4,5	0,4	6,7

Tableau 5. Annexe 3. Pourcentages d'actes de langage par séance (moyenne des actes de langage cumulés sur les coévaluations de chaque séance)

ANNEXE 4 : Demande
d'autorisation de reprise des
éléments de la conférence de M. De
Ketele

De : [fadigui](#)

Envoyé : mardi 5 septembre 2017 15:45

À : jean-marie.deketele@uclouvain.be

Bonjour Monsieur De Ketele,

Fin janvier 2017, à l'occasion du colloque annuel de l'ADMEE, j'ai eu l'immense plaisir d'assister à bon nombre de conférences dont la vôtre qui a questionné et éclairé mon travail en tant qu'étudiante mais aussi en tant qu'enseignante. J'ai pu la revoir maintes fois sur le site dédié afin d'en mieux saisir les enjeux, mais je dois admettre que je ne suis pas encore en mesure d'en saisir toutes les subtilités.

Pour vous présenter ma requête, je vous donne le lien vers le résumé du sujet que j'ai eu l'honneur de présenter lors d'un des symposiums, en [page 22 des actes du colloque](#). En deux phrases, j'ai travaillé sur la co-évaluation co-construite par les élèves lors d'une activité généralement évaluée de façon intuitive par l'enseignant : la lecture oralisée en CE1. L'analyse des actes de langage des élèves a montré un développement de compétences didactiques mais aussi langagières, sociales et réflexives.

Afin de valider mon master, je dois présenter des résumés de conférences et j'ai choisi la vôtre ainsi que celle d'Anne Jorro. Votre quatrième tentative de conceptualisation se présente sous forme d'un tétraèdre auquel fait référence Anne Jorro dans sa conférence. Comme on me demande une synthèse, m'autorisez-vous à présenter votre conceptualisation sous cette forme? Je n'ai pas de grands talents informatiques, aussi, si vous m'autorisez à y faire référence, pourriez-vous me dire comment je peux me procurer ce modèle? Je m'étais acheté un des livres consignant des travaux que vous avez encadrés aux éditions de boeck (évaluer pour former), j'y ai trouvé de nombreux points d'appui pour mon mémoire, mais au vu de la date de publication, le schéma dont vous parlez ne devait pas encore être édité. Pourriez-vous me donner la référence où trouver ce schéma? Et si vous pouvez me l'envoyer en format modifiable, je pourrais éventuellement y situer mon travail, avec votre aimable permission.

En vous remerciant par avance, je vous souhaite une excellente fin de journée.
Au plaisir de vous écouter de nouveau.

Fadila Achir-Dormoy

De : [Jean-Marie De Ketele](#)

Envoyé : mardi 5 septembre 2017 16:04

À : [fadigui](#)

Bonjour,

J'ai lu votre synthèse p.22 et l'ai trouvée intéressante (elle m'a fait penser au travail de G. Nunziati qui a créé le concept d'évaluation formatrice (les élèves découvrent et construisent les critères de qualité d'une production)).

Je vous fait parvenir le projet de manuscrit qui m'a été demandé pour la publication du prochain livre de l'ADMEE, de même que les diapos de la conférence (vous pouvez sans problème emprunter l'une ou l'autre diapos si vous le souhaitez).

J'ai hâte de voir votre produit final. Très cordialement, Jean-Marie De Ketele

ANNEXE 5 : définitions de la base
d'orientation et de la carte d'étude
(Raynal et Rieunier, 2014)

Page 306 :

Base d'orientation de l'action : Pour le soviétique Galpérine, l'individu qui pose une action pour répondre à une situation s'appuie sur une représentation interne de l'action. « la base d'orientation de l'action ». Si l'action a déjà été conduite avec succès de nombreuses fois, cette base est très efficace car elle contient tous les éléments nécessaires à la réussite de l'action. Si la situation est nouvelle, si la situation n'a jamais été conduite, il faut apprendre, ce qui revient à construire une « base d'orientation » de l'action efficace.

Prenons par exemple la situation « faire un exposé ». Soit on a déjà fait de nombreux exposés appréciés par le public dans son existence, et l'on possède donc « une base d'orientation de l'action » efficace (on sait exactement ce que l'on doit faire pour réussir son exposé), soit on cherche à construire cette base d'orientation. Lorsque nous devons traiter ce sujet avec nos étudiants, nous leur demandons de faire un exposé pour identifier leur représentation de la chose, puis nous faisons nous-mêmes un exposé pour l'analyser avec les étudiants, nous leur donnons un texte de base et nous construisons avec eux la carte d'étude afin de les aider à se construire leur base d'orientation de l'action par rapport à la technique de l'exposé. Cette manière de faire a toujours donné d'excellents résultats. Dans une vision cognitiviste et constructiviste des conduites, le rôle de l'enseignant consiste à aider l'apprenant à se construire une « base d'orientation de l'action » efficace.

Page 366 :

Carte d'étude : la carte d'étude est un document conçu par l'élève, à l'initiative de l'enseignant, pour préciser les critères de l'évaluation de l'apprentissage à venir. L'apprenant, informé par cette carte d'étude de la manière dont sa production sera évaluée, peut utiliser les critères de correction en tant que critères de construction de la tâche et concevoir ainsi d'emblée un produit de qualité. Cette carte d'étude s'inscrit dans la base d'orientation de l'action à partir de laquelle le monitoring métacognitif va pouvoir réguler l'action. La carte d'étude est le complément indispensable de l'évaluation formatrice et ces deux éléments constituent des éléments clefs de l'apprentissage autorégulé.

ANNEXE 6 : La lecture à voix
haute au cycle 2, pistes pour
l'évaluation (eduscol)

> FRANÇAIS

Langage oral

L'oral à apprendre : des premiers essais à l'oral formalisé

La mise en voix de textes

La lecture à haute voix au cycle 2 : pistes pour l'évaluation

Le programme de cycle 2 aborde la lecture à voix haute dans la partie « Langage oral », plus particulièrement dans la rubrique « Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes (*lien avec la lecture*) » des « connaissances et compétences associées ». En « lecture et compréhension de l'écrit », il précise que « la lecture à voix haute est un exercice complexe qui sollicite des habiletés multiples. Pratiquée selon diverses modalités, elle concourt à l'articulation entre code et sens et permet aux élèves de se familiariser avec la syntaxe de l'écrit. L'entraînement à la lecture fluide contribue aussi à l'automatisation des processus d'identification des mots ».

Dans cette perspective, cette ressource propose des pistes pour l'évaluation de la lecture à voix haute, à partir de neuf critères, puis établit une typologie des principales sources de difficultés. Elle présente ensuite des outils d'aide à la préparation et à l'autoévaluation de la lecture à haute voix pour l'élève.

Pistes pour l'évaluation de la lecture à voix haute

On peut retenir neuf critères pour une évaluation globale de la lecture à voix haute.

Critères liés au déchiffrage

- La fluidité de la lecture.
- L'articulation des mots.

Critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase

- Les groupes rythmiques.
- La respiration.
- La fin des phrases.

Critères liés au plan du texte

- Les pauses (entre les parties du texte).
- La variation du débit (utilisée pour mettre en évidence l'organisation sémantique du texte).
- L'intonation expressive.
- Les autres formes de marquage du plan :
 - hauteur ;
 - intensité ;
 - couleurs de la voix ;
 - alternance des parties narratives et dialoguées ;
 - alternance des parties narratives et des commentaires.

Quels sont les types de difficultés ?

Les difficultés peuvent dépendre de la nature du texte :

- de sa forme : s'agit-il d'un récit ? d'informations pratiques ? d'un dialogue ? d'un poème ?
- du sujet traité : est-il familier au lecteur ?
- du vocabulaire employé : comporte-t-il des mots inconnus ? mal connus ? des termes techniques ? abstraits ? des mots ou des noms étrangers ?
- de la syntaxe plus ou moins simple ou complexe : les phrases sont-elles courtes ? etc.

Les difficultés peuvent dépendre des supports matériels :

- taille des caractères ;
- disposition du texte ;
- installation du lecteur ;
- attitude de l'auditoire.

L'évaluation d'une lecture à haute voix peut se faire selon trois types de modalités :

- **diagnostique** : elle permet d'apprécier le niveau de lecture et les difficultés rencontrées par les élèves en situation de lecture à haute voix. Elle donne des indications sur les compétences à travailler plus particulièrement ;
- **formative** : elle met en évidence les acquis de l'élève dans le but de le faire progresser. Elle fait partie du processus d'apprentissage et se traduit par un projet s'appuyant sur des déficiences détectées ;
- **sommative** : elle apprécie le niveau final d'une acquisition en le rapportant à une norme. Externe au processus d'apprentissage, elle établit un constat global, le plus objectif possible.

Fiche de préparation à la lecture à voix haute

Pour préparer ma lecture à haute voix , je pense à :	
repérer la ponctuation	
repérer les . (points)	
repérer les ? (points d'interrogation)	
repérer les ! (points d'exclamation)	
repérer les ... (points de suspension)	
repérer les : (doubles-points)	
repérer les liaisons	

Je pense également à :	
articuler.	
parler fort pour être facilement entendu.	
mettre le ton.	
changer ma voix pour les personnages.	
lire en levant parfois les yeux pour regarder mon public.	

Aide à la préparation d'une lecture à haute voix

(Fiche élaborée progressivement avec la classe)

Nous allons jouer cette histoire à haute voix en classe : tu auras donc à lire un extrait devant tes camarades de la classe. Ton travail est de préparer le texte qui accompagne cette fiche. Ta lecture devra être bien compréhensible par toute la classe. Aussi, il est indispensable que tu prépares ton texte.

Voici quelques idées pour s'entraîner :

	Je me suis enregistré puis j'ai écouté mon travail.
	J'ai écouté quelqu'un me lire mon texte.
	J'ai lu à voix basse.
	J'ai lu en chuchotant.
	J'ai lu en chantant.
	J'ai lu en forçant sur l'articulation.
	Je me suis enregistré(e) en vidéo.
	J'ai lu fort devant une glace, en me regardant le plus possible.
	J'ai utilisé mon dictionnaire.
	J'ai travaillé la prononciation des mots difficiles.
	Je sais quand respirer.
	Je sais quand baisser la voix.

Autoévaluation de la préparation

	oui	non
J'ai lu silencieusement le texte pour le comprendre.		
J'ai cherché le sens des mots que je ne connaissais pas.		
J'ai repéré les signes de ponctuation et les endroits où je peux respirer.		
J'ai préparé l'intonation de quelques phrases.		
J'ai répété ma lecture en m'écoutant.		

Autoévaluation de l'attitude du lecteur

Je suis capable de :	pas encore	oui
lire sans suivre du doigt ni utiliser un cache.		
lire en me tenant droit, le buste dégagé.		
respirer en lisant.		
lire des textes longs.		
établir un contact visuel avec mon auditoire.		
quitter le texte des yeux et retrouver le point où j'en étais.		
poursuivre la lecture après une petite erreur sans me reprendre.		
m'enregistrer.		
utiliser le dictaphone / magnétophone pour corriger la prononciation d'un mot.		

Autoévaluation de la diction

Je suis capable de :	pas encore	oui
parler fort sans crier.		
être audible		
prononcer les mots sans les couper.		
ne pas ajouter de syllabes parasites.		
prononcer les consonnes associées (cr, tr, bl).		
prononcer, après m'y être exercé, des mots difficiles.		
lire lentement.		

Autoévaluation de l'intonation

Je suis capable de :	pas encore	oui
respecter la ponctuation.		
moduler ma voix entre le grave et l'aigu.		
accentuer intentionnellement des syllabes.		
exprimer l'affirmation.		
exprimer l'indignation.		
exprimer l'interrogation.		
exprimer l'étonnement.		
exprimer le doute.		
exprimer l'admiration.		
exprimer l'ordre.		
exprimer la tristesse.		
exprimer le rêve.		
exprimer la joie.		

ANNEXE 7 : tableau des types
d'actes illocutionnaires (Searle
1969/1972)

	REMERCIER	CONSEILLER	AVERTIR	
Types de règles	De contenu propositionnel	Acte passé <i>C</i> accompli par <i>A</i> .	Acte futur <i>C</i> de <i>A</i> .	Événement ou état futur <i>E</i> .
	Préliminaire	<i>C</i> a été profitable à <i>L</i> , et <i>L</i> pense que <i>C</i> lui a été profitable.	1. <i>L</i> a des raisons de penser que <i>C</i> sera profitable à <i>A</i> . 2. Il n'est certain, ni pour <i>L</i> , ni pour <i>A</i> , que <i>A</i> serait conduit à effectuer <i>C</i> de toute façon.	1. <i>A</i> a des raisons de penser que <i>E</i> se produira, et que ce n'est pas dans l'intérêt de <i>A</i> . 2. Il n'est certain, ni pour <i>L</i> , ni pour <i>A</i> , que <i>E</i> se produise.
	De sincérité	<i>L</i> est reconnaissant pour <i>C</i> ou a apprécié <i>C</i> .	<i>L</i> pense que <i>C</i> sera profitable à <i>A</i> .	<i>L</i> pense qu'il n'est pas de l'intérêt de <i>A</i> que <i>E</i> se produise.
	Essentielle	Revient à exprimer sa reconnaissance ou son appréciation.	Revient à assumer que <i>C</i> sera profitable à <i>A</i> .	Revient à assumer que <i>E</i> n'est pas profitable à <i>A</i> .
Commentaire	La règle de sincérité et la règle essentielle se chevauchent. Remercier, c'est simplement exprimer de la gratitude au sens où, par exemple, promettre, ce n'est pas uniquement exprimer une intention.	Contrairement à ce qu'on pourrait supposer, conseiller n'est pas une manière de prier quelqu'un de faire quelque chose. Il est intéressant de comparer : « conseiller » avec « pousser quelqu'un à faire quelque chose », « inviter à » et « recommander ». Conseiller, ce n'est pas essayer de vous faire faire quelque chose comme c'est le cas de demander. Conseiller, c'est plutôt vous dire ce que vous avez intérêt à faire.	Avertir ressemble à conseiller plutôt qu'à demander. Je ne pense pas que cela vise nécessairement à vous faire agir dans le but d'éviter <i>E</i> . Noter que ce qui précède concerne les avertissements catégoriques, et non les avertissements hypothétiques. La plupart des avertissements sont probablement des avertissements hypothétiques : « Si vous ne faites pas <i>X</i> , alors <i>Y</i> se produira. »	
Types de règles	SALUER		FÉLICITER	
	De contenu propositionnel	Aucune.	vénement, acte, etc., quelconque <i>E</i> se rapportant à <i>A</i> .	
	Préliminaire	<i>L</i> vient de rencontrer <i>A</i> (ou vient de lui être présenté, etc.).	<i>E</i> est profitable à <i>A</i> , et <i>L</i> pense que <i>E</i> est profitable à <i>A</i> .	
	De sincérité	Aucune.	<i>L</i> est content que <i>E</i> se produise.	
	Essentielle	Revient, pour <i>L</i> , à marquer de façon courtoise qu'il reconnaît <i>A</i> .	Revient à exprimer son contentement face à <i>E</i> .	
Commentaire		« Féliciter » ressemble à « remercier » en ce qu'il exprime sa condition de sincérité.		

Les types d'actes illocutionnaires

	DEMANDER (de faire qqch)	ASSERTER, DÉCLARER, AFFIRMER	POSER UNE QUESTION	
Types de règles	De contenu propositionnel	Acte futur <i>C</i> de <i>A</i>	Toute proposition ou fonction propositionnelle	
	Préliminaire	1. <i>A</i> est en mesure d'effectuer <i>C</i> . <i>L</i> pense que <i>A</i> est en mesure d'effectuer <i>C</i> . 2. Il n'est certain, ni pour <i>L</i> , ni pour <i>A</i> , que <i>A</i> serait conduit de toute façon à effectuer <i>C</i> de lui-même.	1. <i>L</i> a des preuves (des raisons pour croire, etc.) que <i>p</i> est vraie. 2. Il n'est certain, ni pour <i>L</i> , ni pour <i>A</i> , que <i>A</i> sache (se souvient de, etc.) <i>p</i> .	1. <i>L</i> ne connaît pas « la réponse », c'est-à-dire, il ne sait pas si la proposition est vraie, ou, dans le cas d'une fonction propositionnelle, il n'a pas l'information requise qui lui permette d'établir la vérité de la proposition (cependant, voir le commentaire ci-dessous). 2. Il n'est certain, ni pour <i>L</i> , ni pour <i>A</i> , que <i>A</i> fournisse à ce moment là l'information sans qu'on le lui demande.
	De sincérité	<i>L</i> désire que <i>A</i> effectue <i>C</i> .	<i>L</i> croit <i>p</i> .	<i>L</i> désire obtenir cette information.
	Essentielle	Revient à essayer d'amener <i>A</i> à effectuer <i>C</i> .	Revient à assurer que <i>p</i> représente une situation réelle.	Revient à essayer d'obtenir cette information de <i>A</i> .
Commentaire	<i>Commander</i> et <i>ordonner</i> obéissent à une règle préliminaire supplémentaire : <i>L</i> doit être à même d'exercer son autorité sur <i>A</i> . <i>Commander</i> ne comporte probablement pas la condition « pragmatique » d'incertitude sur la réalisation de <i>C</i> . De plus, dans les deux cas, la relation d'autorité corrompt la condition essentielle, car ce qui est dit revient à essayer d'amener <i>A</i> à effectuer <i>C</i> en vertu de l'autorité qu' <i>A</i> a sur <i>A</i> .	Contrairement à <i>prouver</i> ces actes n'apparaissent pas essentiellement liés à la volonté de convaincre. Ainsi : « j'affirme simplement que <i>p</i> , je ne cherche pas à vous convaincre » est acceptable, tandis que : « je vous prouve que <i>p</i> , sans chercher à vous convaincre » semble contradictoire.	Il y a deux sortes de questions : a) les questions proprement dites; b) les questions posées aux examens. Dans les questions proprement dites, <i>L</i> veut connaître (ou trouver) la réponse; dans les questions d'examen, <i>L</i> veut savoir si <i>A</i> connaît la réponse.	

ANNEXE 8 : Document
d'accompagnement pour
l'évaluation des acquis du
socle commun de
connaissances, de compétences
et de culture (extrait)

COMPÉTENCES DU SOCLE

Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 2

Domaine 1 – cycle 2 : Les langages pour penser et communiquer.....	2
• Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit au cycle 2.....	2
• Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale au cycle 2.....	4
• Comprendre, s'exprimer, en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques au cycle 2.....	4
• Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps au cycle 2.....	6
Domaine 2 – cycle 2 : Les méthodes et outils pour apprendre	9
Domaine 3 – cycle 2 : La formation de la personne et du citoyen.....	10
Domaine 4 – cycle 2 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques.....	11
Domaine 5 – cycle 2 : Les représentations du monde et l'activité humaine.....	12

Domaine 1 – cycle 2 : Les langages pour penser et communiquer

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit (composante 1 du domaine 1)

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 2, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Comprendre et s'exprimer à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter pour les comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte. • Pratiquer avec efficacité trois formes de discours attendues : raconter, décrire, expliquer. • Participer avec pertinence (en adoptant les règles usuelles de la conversation ; en restant dans le propos) à un échange : questionner, répondre à une interpellation, exprimer une position personnelle (accord ou désaccord, avis, point de vue...), apporter un complément... • Dire de mémoire un texte devant un auditoire (poème, courte scène...). 	<p>L'évaluation est réalisée dans des situations où les attentes sont explicites. Tous les domaines disciplinaires offrent des contextes d'évaluation de la maîtrise du langage oral, dans la variété de ses réalisations.</p> <p>L'évaluation de la compréhension s'appuie sur l'observation des réactions aux messages : questionnement en vue de mieux comprendre, réalisation des actions attendues (cas des consignes verbales), réponses correctes, reformulations...</p> <p>L'évaluation de la production prend en compte les caractéristiques formelles du langage (précision lexicale, structuration) et l'adaptation du propos à la situation (parole audible ; attention aux interlocuteurs même si celle-ci suppose encore un rappel de la part de l'adulte. Les élèves peuvent raconter un événement de leur vie mais aussi une histoire lue, un film ou un spectacle, etc. Les situations de description ou d'explicitation s'inscrivent dans le cadre des activités scolaires (mathématiques, sciences, EPS, arts) et mobilisent le lexique spécialisé appris.</p> <p>L'évaluation de la restitution d'un texte tient compte de l'exactitude de la remémoration et de la justesse de l'expression.</p>
Lire et comprendre l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés. • Lire et comprendre en autonomie des textes inconnus adaptés à la maturité et à la culture scolaire d'élèves de 9 ans. • Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page. 	<p>L'évaluation de la lecture silencieuse s'effectue dans tout type de situation scolaire et au travers de formes variées : réponses à des questionnaires, reformulations ou transpositions, réactions orales au texte, sélection ou rédaction de suites ou compléments adaptés, restauration d'un texte comportant des incohérences ou des « intrus »... Elle porte sur le repérage d'informations explicites, sur la capacité à mettre en lien ces informations en prenant appui sur les savoirs acquis (étude de la langue, connaissances du monde...) afin d'accéder à l'implicite du texte (restauration d'informations manquantes), à caractériser des personnages, à donner un avis personnel sur une situation...</p> <p>Les textes à lire (fictionnels, documentaires, fonctionnels) sont en rapport avec les expériences des élèves et / ou les connaissances acquises en contexte scolaire, d'une longueur limitée et écrits dans une langue relativement simple (lexique mobilisé, complexité limitée des phrases, système des temps des verbes).</p> <p>Les situations dans lesquelles la lecture à voix haute peut être évaluée ont diverses finalités : communiquer des informations, transmettre un bilan de travail en vue d'une discussion, lire à autrui un texte choisi afin de susciter une émotion (de manière individuelle ou dans une lecture dialoguée),... Dans tous les cas, le texte lu à voix haute a été antérieurement lu voire relu silencieusement. L'évaluation prend en compte la justesse de la restitution, le souci de se faire entendre et comprendre.</p>

Résumé et mots-clés

Les recherches sur l'évaluation sont souvent éloignées de la réalité des classes et privilégient la dimension certificative au détriment de la dimension formative. Pour Marcel (2011), l'évaluation « *n'est plus au service de la formation mais elle devient l'objectif de la formation* » (p. 9). Il semble alors urgent de questionner l'évaluation formative en tant que levier pour la formation, en considérant les processus évaluatifs en lien avec les processus curriculaires. Plus particulièrement, nous avons suivi différents moments de coévaluation (Talbot, 2009) dans une classe ordinaire de CE1 lors d'un cycle de 10 séances, portant sur la lecture oralisée. Le travail se fait sur l'apprentissage d'une analyse critériée de la lecture orale afin de questionner cet habitus enseignant, qui évalue sommativement la lecture sans faire passer les élèves par l'analyse (Goigoux, 2007).

Le corpus de l'étude est constitué des enregistrements de 2 à 5 minutes de coévaluation, de la séance 7 à 10. La grille d'analyse de discours, construite a posteriori à partir des actes de langage (Searle, 1992) permet de caractériser l'évolution des discours des élèves vers plus d'explications, de suggestions, de ressentis et des jugements valorisants.

Cette étude montre que l'évaluation formative déclinée dans sa version formatrice, peut constituer un outil puissant pour développer des apprentissages et viser une formation plus globale de l'élève, articulant contenus disciplinaires et valeurs éducatives.

Mots-clés : évaluation formative, évaluation formatrice, curriculum, lecture oralisée