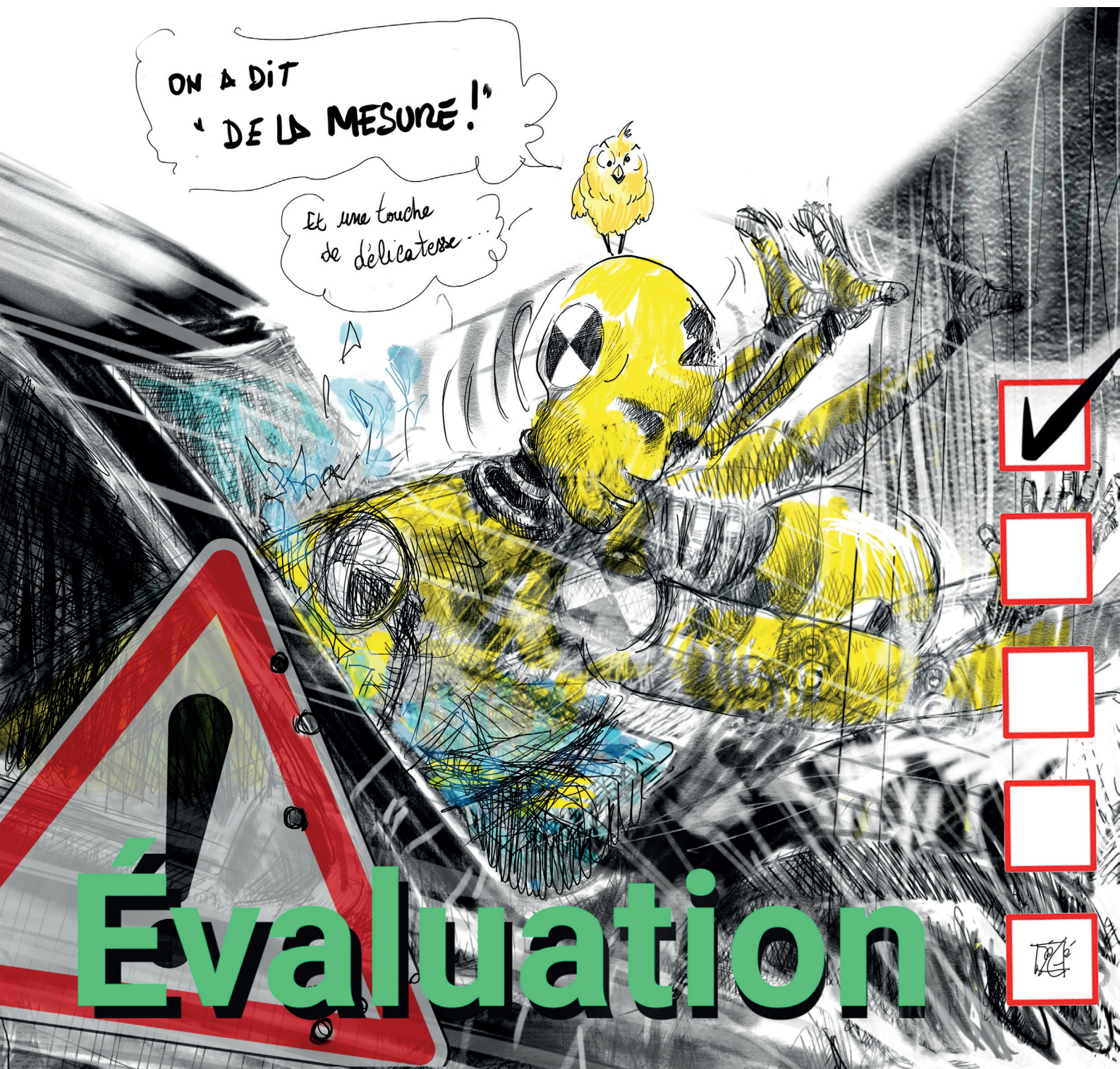


LA PRESSION DE L'ÉVALUATION

Dossier coordonné par le COLLECTIF FDE



Inhérente à toute activité d'enseignement et de formation, l'activité d'évaluation a changé de nature depuis quelque temps. Elle exerce désormais une pression de plus en plus forte sur la formation, celle des enseignant-es et CPE en particulier. Pression qui s'accroît avec la généralisation de l'« approche par compétences ». Cette dernière bouscule l'économie/l'écologie générale de la formation en ce qu'elle l'engage dans une logique de la certification du « prêt à l'emploi », induisant une parcellisation et un morcellement de la formation. Elle se diffuse également en amont : au lycée de concert avec Parcoursup mais aussi dans le premier degré, où l'évaluation devient une norme de pilotage. Ce qui est en jeu, c'est la (dé)possession des acteurs et des actrices et le sens même de leur activité, celle de donner une dignité de la forme et de maintenir le plus ouvert possible le temps de l'étude, ce loisir nécessaire. ■

IL N'Y A PAS QUE L'ÉVALUATION, MAIS IL Y A DE L'ÉVALUATION

L'évaluation fait partie du processus d'étude, quelle que soit l'institution qui abrite ce processus. C'est l'accomplissement de l'étude qui justifie la nécessité de l'évaluation mais aussi en définit la portée. Il est ainsi nécessaire de résister à la pression d'une évaluation « omniprésente » qui cacherait l'essentiel : le travail d'étude sans lequel elle n'a aucun objet.

Par **YVES CHEVALLARD**,
chercheur en didactique

L'ÉVALUATION COMME GESTE DIDACTIQUE

Pour celles et ceux qui, comme moi, situent leur travail dans le champ de la didactique, la question de l'évaluation est longtemps demeurée un peu étrangère, à la périphérie évitable de nos travaux. Au début des années 1980, avec un collègue responsable d'une classe de 4^e, nous nous employions à construire une suite de situations de classe pour ses élèves. Mais, un jour, il arrêta notre travail en me glissant : « Tu sais, il faut que je donne des notes. Il faudrait que nous pensions à faire une interrogation écrite. » L'évaluation et la docimologie étaient alors l'affaire de quelques spécialistes qui, sans doute, trouvaient agréable de n'être pas perturbés par des considérations regardées alors comme d'une autre nature. Je passe, pour en arriver à ce qui est aujourd'hui, à mes yeux, l'essentiel. Quel qu'en soit le contenu et quelle qu'en soit la manière, l'évaluation est un geste *didactique*, c'est-à-dire une action qui, au moins aux yeux de certains observateurs (tel responsable de formation, tel professeur, tel élève, tel parent, tel inspecteur, tel étudiant, tel adulte en formation, etc.), semble avoir la vertu de *favoriser l'étude* et, à travers elle, l'apprentissage. Étude : c'est ici le mot-clé, auquel répond l'adjectif « didactique ». Le mot, certes, a largement perdu de sa force, voire de sa rage sémantique primordiale – le latin *studium* désignait encore le zèle, l'application acharnée, l'effort répété, celui du forgeron qui bat le fer longuement. Un geste est didactique, aux yeux d'au moins quelques-uns, s'il semble pousser qui en est destinataire à étudier un peu plus tel objet, et cela en lui fournissant une occasion de l'étudier et des moyens pour cette étude. À cette aune-là, « donner une interrogation écrite » dans une classe de 4^e est bien un geste didactique, parce qu'il devrait pousser au moins certains élèves à « préparer » l'épreuve en (ré)étudiant le programme. Mais il n'y a pas que l'avant. Quel potentiel didactique recèle l'épreuve elle-même ? Que peut-on apprendre en s'y soumettant ? Que faut-il apprendre, hic et nunc, pendant l'épreuve elle-même, et de l'épreuve elle-même ? L'idée commune de l'évaluation comme « contrôle » de ce qui a été appris est légitime et utile. Mais elle est insuffisante pour que le geste évaluatif ait son plein rendement didactique. J'ai eu l'occasion d'observer chez des candidats au capes de mathématiques la dommageable emprise de cet habitus : dans une épreuve

écrite de plusieurs heures, on ne contrôle pas seulement ce que vous savez déjà, mais on cherche à connaître ce que vous êtes capable d'apprendre, qui soit neuf pour vous, dans cette situation même. L'habitus rétrocognitif doit faire sa place à une attitude procognitive.

NÉCESSITÉ D'UNE CULTURE DIDACTIQUE DES GESTES ÉVALUATIFS

Poursuivons : le potentiel didactique d'un geste évaluatif ne s'arrête pas là. Il y a l'étude avant l'épreuve, il y a l'étude durant l'épreuve, et il y a l'étude *après* l'épreuve. C'est une partie traditionnellement existante mais fragile. Il ne semble pas faux de dire que la note attribuée, si elle existe, peut quelquefois exciter le désir d'étudier encore, mais peut aussi désarmer ce désir – l'affaire est faite, on n'y peut plus rien, passons à autre chose, on ne remettra plus l'ouvrage sur le métier. Il y a toute une culture didactique des gestes évaluatifs qu'il nous faut construire et pratiquer collectivement – dans une classe, un ensemble de classes, un système d'enseignement, un institut de formation, etc. Qu'on me permette ici une once de théorie. Pour une personne, l'étude d'un objet est ce par quoi se construit son *rapport* à cet objet. À un instant donné, ce rapport est plus ou moins riche (il est vide quand on n'a pas encore rencontré l'objet en question, même par oui-dire). Un exemple très simple : celui de cet objet, que nous avons tous étudié, qu'est la soustraction des nombres entiers. Soit à soustraire 17 de 31. Le rapport à la soustraction n'est pas le même selon que la personne qui s'y confronte ne sait guère que « poser » la soustraction (avec retenue, ici) ou, par contraste, qu'elle peut calculer mentalement ainsi (en ajoutant 3 à chacun des termes) : $31 - 17 = 34 - 20 = 14$; ou encore ainsi (en soustrayant 10 à chacun des termes) : $31 - 17 = 21 - 7 = 3 \times 7 - 7 = 2 \times 7 = 14$; ou peut-être même ainsi (en soustrayant 20 à chacun des termes) : $31 - 17 = 11 - (-3) = 11 + 3 = 14$. Les gestes d'étude pris ensemble expliquent la construction du rapport à l'objet, sa dynamique, et aussi ses insuffisances – elles-mêmes toujours relatives, en fonction d'abord de l'utilité sociale recherchée (dont l'appréciation diffère généralement avec l'observateur : professeur, formateur, élève, parent, employeur, etc.). Pour intervenir sur cette dynamique par le moyen de gestes didactiques appropriés, il faut observer et analyser le rapport à l'objet en cours de construction : d'où la nécessité d'un *rapport au rapport à l'objet*, ce qui suppose des gestes évaluatifs qui, à la fois,

« UN GESTE EST DIDACTIQUE [...] S'IL SEMBLE POUSSER QUI EN EST DESTINATAIRE À ÉTUDIER UN PEU PLUS TEL OBJET. »



stimulent l'étude (plutôt qu'ils ne l'inhibent), c'est-à-dire qui attisent le processus de création du rapport à l'objet, et nous éclairent sur le produit de ce processus – ce rapport même.

[RE]CONSTRUIRE UNE SAGESSE ÉVALUATIVE

Telle est la raison pour laquelle, dans le processus d'étude, il y a de l'évaluation. Mais, bien sûr, il n'y a pas que l'évaluation. L'évaluation ne saurait être omniprésente, invasive, épistémologiquement bégueule sans nuire à la vertu productive du processus d'étude. Une amie qui m'aidait à apprendre une langue étrangère, et devant qui je tentais de former une phrase dans cette langue, en lui demandant si c'était bien, me répondit : « Oui. » J'insistai ; était-ce (grammaticalement) correct ? Elle répondit sans davantage hésiter : « Non. » C'était incorrect mais c'était bien. Il y avait là une heureuse sagesse évaluative, qui n'est certes pas nouvelle mais qui doit être renouvelée aujourd'hui. Deux notions prises aux anciens Grecs nous y aideront. Tout d'abord

la notion d'*epochè*, de « suspension de jugement », qui nous incite à laisser aller l'étude sans intervenir abusivement, de manière tatillonne, en acceptant même parfois de laisser filer certaines approximations et erreurs. Je me souviens ainsi d'une séance d'enseignement, dans une université canadienne, pour des étudiants anglophones débutant dans l'étude du français. Tel étudiant écrivait répétitivement « l'adresse ». On comprend pourquoi. Le professeur, au français impeccable, ignora la chose : sans doute y viendrait-on plus tard, pas maintenant – tel semblait être le sous-texte pour l'observateur didactiquement averti. Il y avait en cela une autre notion-clé chère aux Grecs : la notion de *kairos*, de moment opportun, voire décisif, qu'il ne faut pas manquer. La diversité des gestes évaluatifs potentiellement didactiques est énorme. Mais le bon usage de cette diversité ne saurait s'affranchir d'une nécessaire retenue dictée par le souci de la primauté de l'étude, au cœur de laquelle il nous faut apprendre sans relâche à situer adéquatement l'exigence évaluative. ■

« [I]L NOUS FAUT APPRENDRE SANS RELÂCHE À SITUER ADÉQUATEMENT L'EXIGENCE ÉVALUATIVE [AU CŒUR DE L'ÉTUDE]. »

L'ÉVALUATION EN MEEF : UN RÉVÉLATEUR DE CONDITIONS D'ÉTUDES DÉGRADÉES ET DE L'INTENSIFICATION DU TRAVAIL DES FORMATEURS

L'évaluation est par nature une question sensible dans toute formation car elle institue un rapport de « pouvoir-savoir » entre celles et ceux qui évaluent et celles et ceux qui sont évalué-es, les premier-ères étant toujours in fine en position de délivrer ou non le diplôme visé par les second-es. Dans le cadre de la formation des enseignant-es et CPE, la situation est encore surdéterminée par le fait que les formateurs et formatrices sont supposé-es former les étudiant-es et stagiaires à une diversité de pratiques évaluatives, telles qu'ils et elles auront à les mettre en œuvre dans le cadre de leur exercice professionnel.*

Par **MURIEL CORET** et
STÉPHANIE PÉRAUD-PUIGSÉGUR, collectif FDE

L'ÉVALUATION EST DE PLUS EN PLUS RÉDUITE À SON USAGE CERTIFICATIF DANS LE CADRE DES MASTERS, EN CONTRADICTION AVEC UN USAGE PLUS FORMATIF.

Il est très fréquent et peu surprenant que les futur-es enseignant-es et CPE, instruit-es des diverses modalités d'évaluation possibles et des effets de celles-ci sur la progression des élèves, renvoient aux formateurs et formatrices l'incohérence entre leur discours et leurs actes. L'évaluation est en effet de plus en plus réduite à son usage certificatif dans le cadre des masters, en contradiction avec un usage plus formatif ou formateur encouragé pour favoriser le processus d'apprentissage des élèves et en dépit de la volonté des formateurs et formatrices eux-mêmes.

En réalité, ces derniers sont eux-mêmes très contraints par le cadre imposé par les règles peu à peu uniformisées dans les différentes universités auxquelles appartiennent les INSPÉ.

Un premier frein à une pratique efficiente de l'évaluation des acquisitions des futur-es enseignant-es et CPE tient à la semestrialisation, qui limite de fait la possibilité de prendre en compte la progression de l'étudiant-e ou du stagiaire sur une période annuelle, plus significative et adaptée au temps long nécessaire pour acquérir les compétences professionnelles attendues. Or, la part croissante des stages imposée par le ministère laisse peu de temps aux équipes des INSPÉ pour former et accompagner les étudiant-es et prendre des indices de leur progrès à l'échelle des treize ou quatorze semaines d'un semestre.

CONTRÔLE CONTINU INTÉGRAL

Un deuxième frein est la suppression progressive des secondes sessions d'examen, parfois considérées comme coûteuses et difficiles à organiser par les présidences des universités ou les responsables de formation. Elles permettent pourtant aux étudiant-es d'avoir une autre possibilité de valider une unité d'enseignement en fin d'année, après avoir compris et mûri au fil des cours et des expériences accompagnées du métier, pour ce qui concerne le public des

futur-es enseignant-es et CPE. Pour éviter l'effet couperet de partiels sans rattrapage possible, les formateurs et formatrices sont incités par les directions des INSPÉ à promouvoir le contrôle continu intégral, un peu comme l'ont été les enseignant-es du secondaire avec la réforme du baccalauréat. Dans les deux cas, le motif invoqué est d'enlever une certaine pression contre-productive subie par les élèves/étudiant-es pour leur permettre d'engranger progressivement des compétences à travers différents exercices au fil du semestre. Le bien-être des étudiant-es (ou des lycéen-nés) attendu n'est pourtant pas au rendez-vous : ce type de dispositif conduit bien plutôt à un sentiment d'évaluation permanente qui ne leur laisse guère d'autre option que d'orienter stratégiquement leurs efforts pour répondre ponctuellement à telle ou telle urgence évaluative au détriment d'un travail de fond plus productif, lors des cours à l'INSPÉ ou lorsqu'ils sont en stage.

CONSÉQUENCES DÉLÉTÈRES

Du côté des formateurs et formatrices, ces évolutions ont aussi des conséquences délétères. La multiplication des évaluations en contrôle continu morcelle le travail et prend du temps sur des heures de cours déjà largement amputées au fil des ans. Par ailleurs, la prise en compte des absences d'étudiant-es les jours où sont prévues des évaluations et la nécessité de prévoir des rattrapages au fil du semestre, ou des adaptations liées au statut de salarié de certain-es étudiant-es, nécessitent de concevoir de très nombreux sujets et corrigés, sans que ce surcroît de travail ne soit décompté dans le service des collègues. Or, cette prise en compte des cas particuliers, dont le nombre était marginal jusqu'ici, devient beaucoup plus fréquente et conduit tendanciellement à une évaluation « sur mesure » des étudiant-es alors que les collègues sont déjà débordés et souvent en surservice. Là où la seconde session relève d'une organisation collective, la multiplication des épreuves de « remplacement » fait reposer sur chaque formateur et formatrice, indi-

* M. Foucault, *Surveiller et punir* (1975), apud M. Foucault, *Œuvres II*, Gallimard, 2015, p. 288-289.

viduellement, la responsabilité de la validation d'un enseignement, d'une UE voire du diplôme tout entier – quand la compensation n'est pas possible notamment. Confronté-es à des étudiant-es en difficulté sociale ou psychique du fait de la nécessité de financer leur formation, d'assurer un stage en responsabilité, et de répondre à une pression évaluative liée aux dysfonctionnements institutionnels décrits, les formateurs et formatrices se retrouvent en situation d'évaluer de façon « compréhensive » au risque de valider des compétences qui ne seraient pas effectivement acquises et de pénaliser ainsi des étudiant-es ou des jeunes enseignant-es insuffisamment armés professionnellement lors de leur entrée en fonction.

ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES

Enfin, la pression exercée sur les formateurs et formatrices pour basculer vers une évaluation généralisée par compétences interroge également à la fois sur la méthode et sur les effets sur les étudiant-es et les conditions d'exercice des formateurs.

Si le principe d'une évaluation par compétences pourrait à première vue apparaître comme une piste intéressante pour sortir de l'opacité de la note, sa déclinaison concrète et ses modalités de mise en œuvre dans le cadre de la formation des enseignant-es sont souvent problématiques et discutables. On peut ainsi observer la naissance de véritables usines à gaz, parfois élaborées par quelques collègues volontaristes et sans concertation, qui se révèlent en réalité très chronophages à renseigner et finalement peu éclairantes pour les étudiant-es. Couplées à des portfolios plus ou moins au point sur le plan technique, elles participent de l'importation dans la fonction publique enseignante d'une logique entrepreneuriale qui menace l'indépendance des fonctionnaires. Dans ce cadre, le ou la futur-e enseignant-e ou CPE pourra faire valoir son portefeuille de compétences lors d'une candidature à un poste à profil, voire à une embauche dans une école ou un EPLE, lors d'un entretien avec un-e directeur-trice ou chef-fe d'établissement. Cette orientation idéologique converge parfaitement avec l'évolution de l'épreuve 2 du concours et avec les tentatives actuelles de mettre en question le recrutement des enseignant-es et CPE par concours pour acculturer le plus tôt possible les étudiant-es et leur apprendre à se « vendre » sur un marché du travail enseignant libéralisé.

ÉVALUATION PERTINENTE

Pour ces différentes raisons, nous appelons les collègues formateurs à la plus grande vigilance par rapport à toute évolution à marche forcée des modalités d'évaluation dans les masters préparant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation, même si elle est

généralement présentée comme justifiée par la prise en compte des besoins supposés des étudiant-es. Toute modification des modalités d'évaluation doit être concertée, travaillée en équipe, et articulée aux besoins réels des formés-es, mais aussi aux conditions réelles d'exercice professionnel des formateurs et formatrices et d'études des personnes en formation. Une évaluation pertinente, participant de la formation des futur-es enseignant-es et CPE, nécessite du temps, de la sérénité, des formateurs et formatrices en nombre suffisant pour accompagner la construction de la professionnalité et une disponibilité intellectuelle des étudiant-es qu'empêche leur utilisation comme moyens d'enseignement. ■



ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES DANS UN INSPÉ : RÉFLEXIONS D'UN FORMATEUR

Dans l'INSPÉ dont il est question ici, l'évaluation par compétences s'est mise en place cette année et a soulevé deux ensembles de questions : comment attribuer une ou plusieurs compétences à telle UE ou tel enseignement, et comment évaluer ces différentes compétences au sein de ces enseignements ? Manquant de temps de concertation pour mener à bien de tels changements, les formateur·rices se sont retrouvés·es souvent seuls·es face aux implications de ces nouveaux modes d'évaluation.

Témoignage recueilli par le **COLLECTIF FDE**

En tant que formateur·rices « disciplinaires », une concertation a tout de même eu lieu pour déterminer les compétences potentiellement évaluées dans les UE « disciplinaires » que nous avons en charge (parfois réduites à une dizaine d'heures seulement pour certaines disciplines). Mais ces compétences sont très générales, car directement importées du référentiel ministériel de compétences professionnelles et elles ne sont pas toujours en lien direct avec le contenu disciplinaire (par exemple les compétences « Coopérer au sein d'une équipe » ou « Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier »). Ce lien direct avec le référentiel du ministère pose d'ailleurs la question de l'indépendance de l'INSPÉ, composante universitaire, vis-à-vis du ministère employeur.

Dans une UE « discipline », l'évaluation de certaines compétences initialement prévue (par exemple « Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves ») a finalement été abandonnée, car il était impossible de travailler et d'évaluer ces compétences dans un nombre d'heures très limité, en plus des autres compétences déjà en jeu dans l'UE. Pour mener correctement cette évaluation par compétences, nous avons besoin de penser nos enseignements avec l'intention de générer des observables objectivables pour évaluer les compétences en question, ce qui nous semble être un chantier intéressant, mais infaisable dans la mesure où aucun temps institutionnel n'a été libéré pour cela.

COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Par ailleurs, si les étudiant·es ont bien travaillé en groupe pendant certains TD de « culture commune » dans lesquels les formateur·rices disciplinaires interviennent, il a été difficile d'identifier des observables sur lesquels appuyer l'évaluation en acte de la CC10, « Coopérer au sein d'une équipe ». Fallait-il utiliser nos heures de TD pour observer attentivement et donc successivement chaque étudiant·e pour voir comment il interagit et coopère avec ses collègues dans chaque groupe ? Impossible en pratique, car l'enseignant·e est aussi sollicité·e pour de nombreuses autres tâches et s'il·elle parvient à noter quelques observables, ceux-ci sont très ponctuels et ne peuvent être renseignés de manière identique à propos de chacun des étudiant·es. De plus, comment prendre en compte les interactions entre étudiant·es en dehors

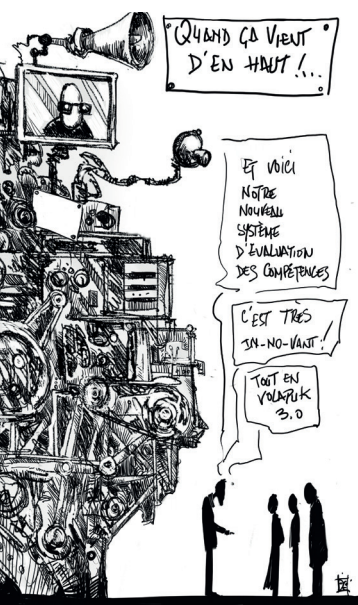
de la séance de TD ? Si l'on repère quelques étudiant·es qui ont semblé peu coopératif·ves, et qu'on donne une note de 0 ou 1 à cette compétence, suffira-t-il de mentionner quelques observations ponctuelles faites dans le flot de l'action, sans traces, pour justifier la note en cas de recours de la part de l'étudiant·e ? Quelle valeur donner alors à la validation de ces compétences basée sur des observables peu nombreux dans des situations ponctuelles et non homogènes d'un·e étudiant·e à l'autre ?

Ces compétences transversales touchent à des aspects certes importants, mais difficiles à objectiver et à justifier alors que le temps nous manque déjà pour évaluer ce qui nous semble être le cœur de notre travail de formateur·rice disciplinaire et qui nous pose aussi question : enseigner la maîtrise des savoirs disciplinaires et leurs didactiques.

DONNER PLUS DE POIDS AUX ÉVALUATIONS DE FIN D'ANNÉE ?

En effet, en cours d'année, les étudiant·es que nous formons ne maîtrisent pas encore les « savoirs disciplinaires et leurs didactiques », c'est bien pour cela qu'ils et elles sont en formation. Pour la plupart des étudiant·es, les compétences sont souvent en cours d'acquisition (1), parfois à un niveau intermédiaire (2), mais quasiment jamais à un niveau avancé (3) ou confirmé (4). Comment éviter alors d'en arriver à recalcr la majorité de la promotion dont les évaluations de fin d'année ne permettent pas de « compenser » les « notes » de 1 et 2 attribuées en cours d'année ? Nous avons pensé à changer les coefficients attribués aux différentes évaluations en donnant plus de poids par exemple aux évaluations de fin d'année, pour lesquelles il est davantage légitime d'attendre que les étudiant·es aient construit ces compétences. Cette solution donnerait aussi un peu plus de sens pédagogique à cette évaluation dite « par compétences » qui risque de sanctionner les étudiant·es de n'être pas encore suffisamment compétent·es avant la fin de leur formation, un comble ! Mais il faut souligner une fois encore que les formateur·rices ne disposent pas du temps nécessaire pour réfléchir sereinement à ces problèmes et imaginer des solutions autrement que dans l'urgence (et le stress au travail). Enfin, la mise en place de cette évaluation par compétences avec son timing serré, si elle soulève des questions intéressantes de fond pour le métier de formateur·rice, pose aussi celle de la démocratie dans les instances... Comment et par qui sont prises ces décisions qui affectent directement notre métier de formateur·rice ? ■

LE TIMING SERRÉ DE LA MISE EN PLACE DE CETTE ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES, SI ELLE SOULÈVE DES QUESTIONS INTÉRESSANTES DE FOND, POSE AUSSI LA QUESTION DE LA DÉMOCRATIE DANS LES INSTANCES.



L'APC ET L'ÉVALUATION EN MASTER MEEF

1^{ER} DEGRÉ : TÂCHE SIMPLE OU COMPLEXE ?

À l'INSPÉ de Bourgogne, dont la directrice, Elsa Lang-Ripert, est également vice-présidente du pilotage du Réseau des INSPÉ, l'approche par compétences (APC) pour la construction des maquettes MEEF (1^{er} et 2^d degrés, et CPE) et leurs nouvelles modalités d'évaluation ont été mises en place dès la rentrée universitaire 2021.

Par **LAURENCE MAUREL**, INSPÉ de Bourgogne

Les nouvelles maquettes, dans un premier temps, puis les modalités d'évaluation, dans un deuxième temps, ont été élaborées en à peine un semestre et durant une période de confinement. La présentation de l'approche par compétences (APC) par la direction a été faite en prenant appui sur des documents (vidéos, fiches ressources) extraits d'un MOOC du MESRI, « Se former pour enseigner dans le supérieur », qui prend comme cadre théorique celui de Jacques Tardif.

Au mois de mars 2023, des formatrices et formateurs aussi bien que des étudiant-es ont encore des difficultés à définir précisément des dispositions pourtant au centre de l'évaluation : « *seconde chance* », « *tâche simple* », « *tâche complexe* »...

Nous prendrons ici pour exemple la maquette MEEF 1^{er} degré.

QUELLES NOUVELLES MODALITÉS D'ÉVALUATION ?

Les modifications entraînées concernant l'évaluation sont les suivantes : les compétences réparties dans les UE sont désormais évaluées en contrôle continu intégral tout au long de l'année et ne donnent lieu à aucune session de rattrapage. Les degrés de l'évaluation s'estiment en niveaux allant de 0 à 4. Ces évaluations « *sont constituées par des "tâches complexes" (TC) auxquelles peuvent être adjointes des "tâches simples" (TS)* »¹. Les étudiant-es doivent, pour obtenir le master, atteindre un niveau 2 (échelle de niveau de 0 à 4) sur chaque compétence, sur l'ensemble des deux années de master. Un jury de mention statue sur les possibles redoublements et peut décider de la mise en place « *d'une ou plusieurs épreuves supplémentaires sous forme d'une seconde chance à l'étudiant* ».

QUELLES CONSÉQUENCES IMMÉDIATES ?

Si la TC a pu être clairement définie en appui aux travaux de J. Tardif², un flottement dans la définition de la TS (sur son objet, sur sa prise en compte pour la mise en place d'une seconde chance, sur son caractère obligatoire ou facultatif) a contribué à de nombreux malentendus et à certaines crispations durant la première année de mise en œuvre, tant du côté des formatrices et formateurs que de celui des étudiant-es. Les un-es ayant souvent des difficultés à présenter aux autres ces nouvelles modalités d'évaluation qu'elles et ils n'avaient pas toujours bien compris et pas choisis.

Le nombre de tâches demandées aux étudiant-es, et donc leur charge de travail, a également augmenté. À l'INSPÉ de Bourgogne, un-e M1 doit rendre au moins 10 TC et 19 TS, tandis qu'un-e M2 rend au moins 10 TC et 9 TS ! Les M2 du site de Dijon, dans un document remis dernièrement à la direction, demandent à ne plus avoir de TC à rendre « *bien avant le CRPE* » (concours de recrutement de professeurs des écoles), car ce n'est pas le cas actuellement ! Cette augmentation doit aussi être mise en relation avec la redistribution des heures entre les disciplines qu'a entraînée la réforme. En laissant aux disciplines autres que le français et les mathématiques la portion congrue, des évaluations sont demandées pour six heures ou dix heures de TD. Alors que certain-es formatrices et formateurs ont l'impression de se transformer en machines à élaborer et corriger des tâches simples et complexes, d'autres peinent à trouver du sens à une évaluation pour un volume horaire parfois très faible : quel savoir-agir complexe peut-on développer en six ou dix heures de TD ? Tandis que toutes et tous cherchent à reconstruire du sens à leur activité évaluative, les étudiant-es croulent sous les tâches.

La dernière conséquence qu'il faut évoquer est, pour les formatrices et formateurs, la tentation du 2, le sésame pour l'attribution du diplôme ! Cette tentation est d'autant plus vive en M2, notamment pour les contractuel-les, qui passent leur concours dans des conditions déjà difficiles (mémoire, diplôme, préparation de la classe).

En conclusion, je ne peux résister au plaisir (un peu masochiste) d'évoquer une des vidéos proposées pour s'approprier ce cadre théorique dans laquelle l'exemple de compétence choisi est « *gérer un risque d'avalanche* » du point de vue du guide de montagne. Du point de vue des formateurs et formatrices d'INSPÉ comme des étudiant-es, il leur faudrait désormais acquérir la compétence « *gérer l'avalanche de tâches simples et complexes en master MEEF* ». ■



**TANDIS QUE
TOUTES ET TOUS
CHERCHENT À
RECONSTRUIRE
DU SENS À
LEUR ACTIVITÉ
ÉVALUATIVE,
LES ÉTUDIANT-ES
CROULENT SOUS
LES TÂCHES.**

1. Extrait de « Fiche filière master MEEF 1^{er} degré – Offre de formation 2021-2022 - INSPÉ de Bourgogne ».
2. Définition dans la fiche filière de la mention : « Évaluation de la compétence par une épreuve de mise en situation réelle ou simulée permettant d'évaluer la mobilisation des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) de la compétence concernée. »

CONDITIONS ET CONTRAINTES DE L'ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES

L'évaluation par compétences pose nombre de problèmes dont le moindre n'est pas d'être inadaptée à l'écologie du système dans lequel on l'impose. Non seulement les compétences évaluées ne sont pas toutes pertinentes et cohérentes entre elles, mais encore l'évaluation obtenue n'est pas adaptée au processus d'étude des métiers auxquels nous formons et crée souvent des conditions défavorables à l'étude même.

Par **MICHÈLE ARTAUD**, collectif FDE

DONNER UNE VISION DE CE QUE SAVENT OU PAS LES FORMÉS ?

La tendance poussant aujourd'hui en avant l'évaluation par compétences (EPC) est soutenue par l'idée qu'émergera une vision plus juste de ce que savent faire ou pas les étudiants en sortant de la formation, en disant si « ça va ou pas » sur les principales compétences du métier. Cependant, la qualité du jugement dépend beaucoup de la capacité qu'ont les « décideurs » – qu'ils soient au ministère ou à la tête des INSPE – à identifier et formuler des compétences, et elle est aujourd'hui faible – la compétence du référentiel « Maîtriser les disciplines et leur didactique », par exemple, constitue un immense patchwork aux contenus variables. Et deux étudiants jugés compétents au même niveau sur une compétence donnée n'auront ni les mêmes connaissances ni les mêmes savoir-faire relativement à la compétence évaluée.

CE QUI IMPORTE,
AU FOND, C'EST QU'UN
ÉLÈVE PROFESSEUR
AIT ÉTÉ FORMÉ
LE MIEUX POSSIBLE,
COMPTE TENU DES
CONDITIONS ET DES
CONTRAINTES FAITES
À LA FORMATION.



Bien sûr, on peut détailler finement ce que suppose « être compétent sur tel aspect du métier ». D'une part, cela revient à repousser le problème à un niveau moindre, et on pourrait envisager une descente infinie. D'autre part, cela ne paraît pas très pertinent : ce qui importe, au fond, c'est qu'un élève professeur ait été formé le mieux possible, compte tenu des conditions et des contraintes faites à la formation. À l'issue du master MEEF, il faudrait qu'il ait intégré suffisamment d'éléments de cette formation pour, d'un côté, avoir une pratique scientifiquement fon-

dée, même si elle est encore imparfaite ; d'un autre côté, que cette pratique puisse évoluer favorablement dans les premières années du métier au moins. On a besoin pour cela d'avoir un découpage d'éléments de base sur lesquels s'appuie la pratique du métier, en articulant savoirs et savoir-faire. Les diverses « grilles de compétences » et autres « attendus » en sont loin...

UNE ÉVALUATION PEU ADAPTÉE À LA RÉALISATION DU PROCESSUS D'ÉTUDE

Soyons clairs : pour la plupart d'entre nous, l'EPC ne modifie en rien le contenu de nos évaluations ; nous savons ce à quoi nous formons et ce sur quoi nous avons à évaluer nos étudiants, que le verdict soit donné par une note ou pas ne change rien. Ce qui varie, en revanche, c'est la tension portée sur l'évaluation dès lors que l'EPC se déroule en continu, qu'elle n'est pas adaptée à la structure en semestres qu'on nous impose, alors que le Code de l'éducation ne l'exige pas, et qu'il n'y a souvent pas de seconde session : on est donc censé évaluer suffisamment « tôt » pour pouvoir donner des « rattrapages » aux étudiants. On est loin d'avoir les conditions idéales pour manier *epochè* et *kairos**, alors que ces gestes sont indispensables à la survie d'un processus d'étude.

En outre, dans la plupart des masters MEEF aujourd'hui, le découpage mal adapté des compétences joint à la fabrication d'UE à partir de nombreux enseignements, ayant souvent peu d'heures et dont sont chargés des enseignants très différents, pose problème. Comment forger un avis collégialement sans pouvoir prendre le temps de discuter véritablement sur chaque étudiant à partir d'observables un tant soit peu objectifs ?

Paradoxalement – on ne parlait pas alors de compétences –, c'est ce que nous faisons à l'IUFM d'Aix-Marseille jusqu'à la fin des années 2010. Mais les conditions étaient très différentes : des observables objectivables avaient été construits, il existait une équipe de formateurs incluant des collègues de statuts différents mais dont la constitution, la formation et le renouvellement étaient pensés ; équipe réunie autour d'une formation, certainement perfectible, mais qui était un ensemble articulé scientifiquement justifié et non un empilement hétéroclite d'éléments divers dont la réunion ne saurait faire une formation.

Le résultat obtenu aujourd'hui va à l'encontre de celui qui est recherché, et que nous obtenions davantage naguère : la validation des compétences à la fin du master ne préjuge en rien de la capacité à assumer une position de professeur scientifiquement fondée. ■

* Cf. article d'Yves Chevallard p. 6.

ENSEIGNANTS DE GRANDE SECTION AUX PRISES AVEC LES ÉVALUATIONS DE CP

La multiplication des évaluations nationales (CP, CE1, CM1, 6^e, 4^e, 2^{de}), accompagnée des nombreuses injonctions et lubies du ministère, pèse sur le quotidien de la classe, les enseignements dispensés, les contenus et les pratiques. Et ce, alors même qu'un certain nombre de prescriptions ne relèvent pas toujours des programmes actuels.

Par **GILLES TABOURDEAU**, professeur des écoles, doctorant en didactique du français

L'école maternelle n'échappe pas à cette orientation. Des échanges avec des collègues révèlent la pression exercée par les résultats des évaluations d'entrée en CP sur les apprentissages menés en grande section (GS). Après cinq ans d'existence des évaluations de début de CP instaurées par Blanquer, il est maintenant habituel pour les équipes de cycle 1 de recevoir de leur inspecteur ou inspectrice un « retour » sur les résultats obtenus par leurs anciens élèves. C'est ainsi, par exemple, qu'une école peut apprendre de l'IEN que leurs résultats sont « au-dessus » ou « dans la moyenne », que telle compétence (« reconnaître les lettres » par exemple) semble légèrement en dessous et qu'il va falloir trouver des solutions pour augmenter le score des élèves sur ce point l'année suivante. Ne nous y trompons pas, les évaluations standardisées de début de CP ne sont plus le moyen d'une évaluation diagnostique des besoins des élèves entrant à l'école élémentaire, mais bien des indicateurs utiles à la comparaison et au pilotage des écoles maternelles de la circonscription. Un pilotage par l'évaluation.

SAVOIRS MOBILISÉS DIFFÉRENTS

C'est d'autant plus problématique que les situations d'évaluation proposées par le MEN en début de CP sont loin des situations d'apprentissage organisées en GS. Par exemple : les programmes et les ressources du MEN pour enseigner en cycle 1 indiquent que « la fréquentation des documentaires et des albums de littérature de jeunesse [...] amène [les élèves] à des activités de lecteurs : comprendre, interpréter, saisir l'essentiel et l'implicite d'un texte, traiter et hiérarchiser les informations ». Ils sous-tendent un travail de compréhension textuelle basée sur des interactions adulte-élève(s). Pourtant, l'exercice proposé en début de CP pour évaluer la compréhension d'un texte lu par l'enseignant repose sur la sélection de l'image répondant à une question de l'enseignant. Les savoirs mobilisés sont alors différents et l'élève qui n'aura pas été « entraîné » à ce type d'exercice sera très probablement mis en difficulté. Les équipes pédagogiques sont alors confrontées à un

dilemme : les apprentissages déterminent-ils l'évaluation ou est-ce l'évaluation qui dicte les apprentissages ?

ACTE DE RÉSISTANCE

La pression peut être forte : puisqu'il faut « améliorer » les résultats, on peut être tenté de « préparer » les élèves aux évaluations, de les y entraîner, de « bachoter ». Le risque alors est que la centration des évaluations sur les mathématiques et le français rende secondaires les autres attendus de fin de grande section (mémorisation, activités physiques ou artistiques...), et que les contenus travaillés soient modifiés, pour mieux « coller » aux attendus des tests de CP. Le pilotage par les évaluations permet alors au ministère de resserrer et d'orienter les apprentissages de l'école maternelle sans pour autant en modifier les programmes. À travers le choix des items évalués en français en CP, il impose sa conception étriquée de l'acte de lire... Choisir de ne pas adapter les enseignements de GS à l'évaluation standardisée de CP devient donc d'une certaine manière un acte de résistance qui génère d'autres questions : la réussite (ou non) des élèves à l'évaluation d'entrée de CP détermine-t-elle aux yeux de la communauté éducative (collègues, parents, hiérarchie) la qualité de l'enseignement proposé ? Leur réussite (ou non) aura-t-elle une incidence sur la carrière lors d'un prochain rendez-vous avec l'IEN ? On se demandera qui est vraiment évalué : l'élève ? L'enseignant-e actuel-le de CP ? L'enseignant-e de l'année précédente ? ■

LES APPRENTISSAGES DÉTERMINENT-ILS L'ÉVALUATION OU EST-CE L'ÉVALUATION QUI DICTE LES APPRENTISSAGES ?



LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE, L'ÉVALUATION PERMANENTE !

Les réformes du bac et du lycée de 2019 ont fait de l'évaluation un objectif en soi. La nouvelle organisation des enseignements et les modalités de l'examen du bac sont exclusivement pensées pour la sélection vers l'enseignement supérieur.

Par **CLAIRE GUÉVILLE**, SNES-FSU

L'évaluation au bac a envahi la totalité des deux dernières années du lycée. Quel que soit le type d'évaluation, tout compte désormais pour le bac. Les moyennes de 1^{re} et de terminale pour les enseignements. Les épreuves nationales ne concernent plus que quatre enseignements, le français en fin de 1^{re}, les deux spécialités étudiées en terminale et la philosophie. Tout le reste est évalué par un contrôle continu qui prend en compte l'ensemble des moyennes des bulletins depuis la 1^{re}.

MÉCANIQUE DE TRI

Pesant pour 40 % de la moyenne au baccalauréat, le contrôle continu modifie profondément la relation pédagogique. Chaque note revêt une dimension certificative et entre de fait dans le jeu de la concurrence et de la sélection qui se met en place dès l'entrée au lycée, avec Parcoursup en ligne de mire. Et avec cette mécanique de tri, l'enseignant voit grandir le risque de la contestation de son travail au quotidien, dans un système de sélection où il est juge et partie. Dans le même temps, afin de maintenir une forme d'illusion de l'égalité de traitement devant l'examen, le ministère cherche à imposer un « projet d'évaluation » propre à chaque lycée, afin de normer les pratiques de l'évaluation, battant en brèche le principe de la liberté pédagogique de l'enseignant.

Pour ce qui concerne les épreuves nationales, aux épreuves anticipées de français en fin de 1^{re} s'ajoutent les épreuves de spécialité, organisées au mois de mars de l'année de terminale pour permettre la prise en compte des résultats dans Parcoursup, dont les dossiers sont verrouillés début avril. L'année de terminale est donc concentrée sur un seul semestre où tout se joue, de l'accès à l'enseignement supérieur à la réussite au bac. Près de 80 % de la moyenne au bac est connue des élèves dès ce moment.

ÉVALUER LA CONFORMITÉ SOCIALE

Le ministère a beau jeu de répéter à coups de communiqués de presse que l'année scolaire n'est pas finie et que les lycéens doivent préparer les épreuves de philosophie et du grand oral, tout en soulignant que les résultats du troisième trimestre compteront pour la phase complémentaire de Parcoursup, tout est fait pour disqualifier l'importance des enseignements de la fin de l'année scolaire. En effet, présenté comme le cœur de la réforme du bac par le ministre



Blanquer, le grand oral est avant tout une épreuve qui évalue la forme voire la conformité sociale, car, même s'il est supposé prendre appui sur les spécialités, il évacue la dimension des contenus en fixant des modalités d'évaluation complètement déconnectées des exigences disciplinaires. Le candidat a interdiction d'utiliser le tableau ou un support écrit, et le jury est composé de deux enseignants dont l'un est obligatoirement « naïf ». La troisième partie de l'épreuve consiste en une présentation du projet professionnel ou d'orientation du candidat. Comment évaluer la prestation de candidats avec des critères qui échappent quasi totalement aux apprentissages scolaires ?

En marginalisant les apprentissages au profit d'une évaluation permanente, le lycée prépare encore moins bien qu'auparavant à l'enseignement supérieur, et encourage finalement la sélection sur des critères extrascolaires comme la réputation du lycée d'origine et l'engagement individuel. Plus que jamais, l'évaluation au lycée renforce les mécanismes de relégation et de creusement des inégalités. ■

**PLUS QUE JAMAIS,
L'ÉVALUATION
AU LYCÉE RENFORCE
LES MÉCANISMES
DE RELÉGATION
ET DE CREUSEMENT
DES INÉGALITÉS.**

FAIRE ÉVOLUER LES PRATIQUES ÉVALUATIVES DES ENSEIGNANTS, OUI, MAIS LESQUELLES ?

Depuis la loi d'orientation de l'éducation nationale de 2013, le système scolaire français est marqué par une volonté institutionnelle explicite de faire évoluer les pratiques évaluatives des enseignants. Cet objectif s'appuie principalement sur les apports de la recherche qui, depuis le début du XX^e siècle, ont révélé les insuffisances de l'évaluation scolaire (fiabilité, fidélité, biais sociaux...), et plus récemment la menace que font peser certaines pratiques évaluatives, notamment les plus normatives, sur l'apprentissage des élèves. Mais de quelles pratiques évaluatives parle-t-on ?

Par **SOPHIE GENELOT**, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, université et INSPÉ de Bourgogne, IREDU

Si l'on veut faire évoluer les pratiques évaluatives, encore faut-il en avoir une connaissance précise : c'est précisément l'objectif visé par la recherche qui a été conduite entre 2017 et 2019 à l'IREDU et à l'INSPÉ de Bourgogne, commandée par le Cnesco en amont de la Conférence de consensus qui s'est tenue en novembre 2022 sur cette thématique*.

Nos observations ont concerné 13 classes de l'école élémentaire au collège sur un temps long, permettant de saisir toute la diversité de l'activité évaluative par le repérage de situations évaluatives définies comme « *toute situation dans laquelle l'enseignant et/ou les élèves prélèvent des informations à propos des apprentissages en cours, les interprètent en fonction de critères pour formuler une appréciation qui est communiquée et fonde une prise de décision* ». Cette acception large de l'activité évaluative tient compte de ses formes les plus diffuses, notamment celles constituées par les interactions évaluatives (ou « dialogues évaluatifs », ou encore « conversations évaluatives », selon les auteurs) entre enseignants et élèves qui apparaissent au gré de leur activité quotidienne.

PRATIQUES PLUS INFORMELLES

Nos analyses montrent que sur le plan des représentations (recueillies lors d'entretiens), ce sont les modalités les plus formellement et explicitement évaluatives, l'évaluation « qui dit son nom », qui occupent la part prépondérante des réflexions des enseignants. Dans la réalité des pratiques telles que nous avons pu les observer, ce sont cependant les modalités les plus diffuses et les plus informelles de l'évaluation, celles qui se déroulent lors d'activités « ordinaires » (mises en exercice, corrections, conception collective de traces écrites...), qui constituent la majorité de l'activité évaluative de la plupart des classes de notre échantillon (9 des 13 classes). L'un des intérêts de cette recherche est donc de révéler que l'activité évaluative de ces classes ne se réduit pas, tant s'en faut, aux seules tâches d'évaluation choisies, élaborées et mises en œuvre consciemment et explicitement à cette fin par les enseignants. Elle transite également, pour une part importante, par des pratiques plus informelles, pas nécessairement conscientisées par tous les enseignants

sous leur aspect évaluatif : un certain nombre d'entre eux font sans doute souvent de « l'évaluation sans le savoir ».

FAIRE ÉVOLUER DES PRATIQUES À PEINE CONSCIENTISÉES

Cette particularité devrait, selon nous, retenir l'attention de tous les acteurs (formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, chefs d'établissement...) qui s'emploient à vouloir faire évoluer les pratiques : comment faire évoluer des pratiques qui ne sont qu'en partie conscientisées comme évaluatives par les enseignants eux-mêmes ? Faut-il nécessairement les inciter à développer des « pratiques innovantes » ? Ou bien plus simplement aider les enseignants à analyser leurs pratiques ordinaires, pour les rendre pleinement conscients du potentiel d'apprentissage que recèlent les différents choix qu'ils opèrent dans leurs interactions évaluatives avec leurs élèves (qui vais-je interroger ? Comment dois-je intervenir ? À quel moment ? Auprès de quels élèves ? Selon quelle modalité ? Quelles questions poser ? Quel type de feedback ?) ? De ce point de vue, les recommandations du jury de la Conférence de consensus du Cnesco fournissent de nombreuses pistes dont tous les collègues peuvent s'emparer utilement. ■

UN CERTAIN NOMBRE D'ENSEIGNANTS FONT SANS DOUTE SOUVENT DE « L'ÉVALUATION SANS LE SAVOIR ».

* Pour le détail de cette recherche, voir Cnesco, « L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : notes des experts », 2023 : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval_Notes-des-experts.pdf, et le rapport thématique, « Observer les pratiques évaluatives des enseignants », par S. Genelot, 2023 : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval_GENELOT.pdf (consultés le 16 mai 2023).



CIRCULAIRE DU 12 JANVIER 2023 : COMMENT L'ÉVALUER ?

C'est reparti. Nouveau ministre, nouveau constat d'une « dégradation substantielle du niveau en orthographe des élèves en fin de CM2 », nouvelle injonction de faire « des exercices de toute nature, notamment de dictée brève quotidienne » ! Préconisation maintes fois entendue, dont la réitération ne cesse d'étonner.

Par **DANIÈLE COGIS**, chercheuse associée, université Paris-Nanterre, MoDyCo, et **CATHERINE BRISSAUD**, professeure à l'université Grenoble-Alpes, Lidilem

**NON PAS RAPPELER
LES RÈGLES ET
COMPTER LES
« FAUTES »,
MAIS GUIDER LA
RÉFLEXION SUR
LA LANGUE ET
TRAVAILLER À
L'APPROPRIATION
PROGRESSIVE DU
FONCTIONNEMENT
DE L'ORTHOGRAPHE.**

1. « La maîtrise des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter) par tous les élèves à la sortie de l'école primaire est une nécessité absolue. Elle est la condition de l'autonomie de pensée des élèves, de la lutte contre les inégalités scolaires et sociales, et de la réussite au collège. » Bulletin officiel n° 2 du 12 janvier 2023.
2. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, « Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui. Comparaison à partir des épreuves du certificat d'études primaires », Les Dossiers d'éducation et de formation, n° 62, 1996 : archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/11356/connaissances-en-francais-et-en-calcul-des-eleves-des-annees-20-et-d-aujourd-hui-comparaison-a-parti ; Note d'information, n° 22-37, 2022 : « Les performances en orthographe des élèves de CM2 toujours en baisse, mais de manière moins marquée en 2021. Enquête orthographe 1987, 2007, 2015, 2021 » : www.education.gouv.fr/les-performances-en-orthographe-des-eleves-de-cm2-toujours-en-baisse-mais-de-maniere-moins-marquee-343675 (documents consultés le 16 mai 2023).

Pour qu'il n'y ait pas de malentendu, disons d'emblée que les objectifs visés par la circulaire du 12 janvier 2023 ne sont évidemment pas en cause¹. Et encore moins l'importance donnée à l'écriture, dont la « pratique régulière » est posée comme « essentielle », ou le rappel qu'un entraînement régulier est nécessaire à l'apprentissage de l'orthographe – mais les enseignants et les formateurs ont-ils besoin de ce rappel ? Ce qui est en cause avec cette injonction, c'est ce qu'elle sous-entend : les résultats clairement en baisse depuis trente-cinq ans seraient dus à l'absence de dictées, voire à un enseignement négligé. Corollaire : faites des dictées, et le niveau remontera.

Or la dictée n'a jamais été abandonnée dans les classes, mais son efficacité, elle, n'a pas été évaluée, malgré, justement, une dégradation continue depuis... 1920². L'idée que l'élève automatisera les règles d'orthographe et de grammaire à force de dictées et de corrections, et qu'il cessera alors de faire des « fautes », est donc démentie par les faits.

CONFUSIONS

Une fois de plus, la question de l'orthographe à l'école est réduite à la dictée, dans laquelle parents et médias se reconnaissent. Avec l'accent mis sur cet exercice venu du XIX^e siècle et toujours considéré comme l'exercice majeur, toutes sortes de confusions sont ainsi entretenues.

Apprentissage et évaluation : la dictée se situe du côté de l'évaluation, pas de l'apprentissage, avec, en outre, un instrument de mesure qui n'est jamais le même (variation des structures et du vocabulaire, estimation approximative des difficultés).

Orthographe lexicale et orthographe grammaticale : toutes deux réclament un temps considérable, l'une pour la mémorisation des formes, l'autre pour la construction des notions abstraites que sont les concepts grammaticaux, ce qui réclame des activités différentes.

Enseignement délivré par le professeur et intériorisation des concepts par l'élève : les deux ne coïncident pas toujours, tant s'en faut, étant donné la complexité reconnue de l'orthographe du français.

Réussite dans les exercices et maîtrise de l'orthographe dans les écrits : l'activité cognitive n'est pas la même ; l'automatisation et l'autocorrection n'interviennent que progressivement, car elles demandent des connaissances approfondies, une certaine maturité et

une forte motivation – et donc un apprentissage spécifique lié au changement de contexte.

PROGRESSION DU CP À LA 3^e

Domage ! Encore une circulaire qui passe sous silence, en dépit des recherches accumulées depuis des décennies, ce qui paraît essentiel pour amener les élèves à une maîtrise suffisante de l'orthographe à la fin du cycle 3 : une solide formation des enseignants en linguistique et en didactique, sans laquelle il est difficile de comprendre les représentations des élèves et de proposer des situations d'apprentissage adaptées ; une véritable progression du cours préparatoire à la classe de 3^e, par exemple celle qui avait été minutieusement pensée dans le programme de 2015 ; une invitation ferme à s'engager dans des pratiques innovantes telles qu'elles se sont développées à travers la francophonie, et à mettre enfin en application l'orthographe rectifiée de 1990 pour limiter les incohérences qui font perdre du temps.

Alors, la « dictée quotidienne brève », oui, à condition d'en préciser le sens et l'objet – non pas rappeler les règles et compter les « fautes », mais guider la réflexion sur la langue et travailler à l'appropriation progressive du fonctionnement de l'orthographe. ■

POUR ALLER PLUS LOIN

- Catherine Brissaud, « Niveau d'orthographe : la dictée autrement », *The Conversation*, 29 novembre 2016, <https://theconversation.com/niveau-dorthographe-la-dictee-autrement-69160> (consulté le 16 mai 2023).
- Suzanne-Geneviève Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Pearson - EPSI Éducation, 2016.
- Danièle Cogis, Carole Fisher et Marie Nadeau, « Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage », *Glottopol*, n° 26, 2015, p. 69-91 ; http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_26/gpl26_04cogis_fisher_nadeau.pdf (consulté le 16 mai 2023).

