



L'évaluation en éducation online
La Revue L'EeE

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

L'ENQUÊTE FORMATIVE

*Une proposition de modélisation de l'activité évaluative lors de
séances de production écrite au CP en France*

Lionel DECHAMBOUX

Version de la publication : décembre 2020
Évaluation ouverte et collaborative
Rétroacteur-rices : Nicolas PERRIN & Fatiha TALI

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux rétroacteur-rices avant leurs échanges avec l'auteur, puis des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre l'auteur et les deux rétroacteur-rices. Ces extraits ont été choisis d'entente entre elle et eux.

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

Nicolas PERRIN

Bonjour Lionel !

J'ai lu avec énormément d'intérêt ton article qui est limpide, passionnant, et qui ouvre sur beaucoup de réflexions !

Formellement - pas simple la gestion de ce genre de texte (!) - l'article est excellent en regard des critères posés par la revue. Mes commentaires portent de fait sur la posture épistémologique. Elle est clairement annoncée... mais elle est très très ambitieuse ! Les éléments de discussion que je formule sont donc des suggestions, des réflexions, et non des injonctions !

Si donc je suis extrêmement positif après avoir lu ton article, c'est bien parce qu'il est de très grande qualité et non parce que le processus d'expertise n'est pas anonyme !

Fatiha TALI

Cet article présente un sujet intéressant dans les choix théoriques qui sont faits. Il est bien organisé dans les parties annoncées et l'enchaînement des contenus est cohérent, même si le contenu est très dense. Un soin est apporté tout du long pour guider le lecteur, ce qui est appréciable.

La véritable richesse de cet article est la posture assumée du chercheur dans les choix des approches théoriques retenues, qui sont finement argumentées. Les concepts clés sont bien présentés et documentés. Le contexte et les participant.e.s sont précisés même si on aimerait avoir quelques éléments caractéristiques complémentaires sur les élèves

observés. La collecte de données d'une grande richesse ainsi que les outils associés sont bien précisés et correspondent au cadre théorique retenu.

La méthode d'analyse est bien décrite et permet de suivre l'ensemble du travail permettant de répondre au questionnement de recherche.

Les résultats sont nombreux, largement documentés dans l'analyse qui en est faite. Quelques petits ajustements sur les codes couleurs utilisés dans les tableaux sont à revoir.

La discussion est limitée et associée à une proposition de modèle et une conclusion amenant des ouvertures et des perspectives de développement. La densité des données présentées ainsi que leurs analyse amène à avoir une limitation de la partie discussion pour rentrer dans les nombres de signes attendus par la revue. Peut-être que certaines parties analysées pourraient être limitées pour laisser un peu plus de place à la discussion qui s'avèrerait riche au vu des résultats et du modèle très intéressant qui est présenté.

Extraits des débats autour du texte soumis

1. Introduction

...

2. De l'évaluation formative à l'activité évaluative

...

2.1 Une évaluation formative en constante redéfinition

...

2.2 Une alternative : l'activité évaluative

2.2.1 Abandon momentané de l'évaluation formative

...

2.2.2 Une conception particulière de l'activité évaluative

Ainsi, nous avons envisagé non pas l'activité évaluative comme quelque chose que n'importe qui pourrait observer dans n'importe quelle classe et distincte d'autres moments d'enseignement mais bien plutôt comme le regard que pourrait porter un chercheur ou une chercheuse appartenant au champ de l'évaluation des apprentissages sur l'activité d'enseignantes (ou d'élèves). Il s'agit, pour le dire autrement, de voir l'activité enseignante comme une activité évaluative. Et il ne s'agit plus de discriminer cela du « reste » puisque c'est précisément ce regard (du chercheur ou de la chercheuse) qui interprète tout ce qu'il voit comme relevant d'une activité évaluative. Il ne reste rien d'autre. Évidemment cela

Commenté [1]: Nicolas Perrin : Est-ce que cela aiderait à préciser que ce n'est pas autre chose que l'activité que de se référer à la conception adverbiale de l'activité de Dewey ?



engage également une conception particulière de ce qu'est l'activité évaluative, ce que nous développons maintenant.

En préambule, nous dirons que notre positionnement se situe dans le *paradigme situé de l'évaluation* au sens de Mottier Lopez (2008). L'évaluation est considérée comme inscrite dans une situation en tout point singulière. Elle en porte les marques, elle procède d'un jugement dans un environnement, d'une construction de signification située.

Mais comment se construit ce jugement, cette signification ? De Ketele (2012), cherchant au travers des différentes conceptions de l'évaluation quelques principes permettant l'unification de ce domaine de recherche, les trouve dans « la confrontation d'un référent à un référé » (p. 206). Le référé désigne « ce qui est constaté ou appréhendé de manière immédiate » (Lesne, 1984, p. 132), « la partie de la réalité choisie » (Figari, 1994, p. 44). Le référent est « *ce par rapport à quoi* » le jugement de valeur est porté ou est susceptible d'être porté » (Barbier, 1985, p. 72). Ne rompant pas avec cette tendance, c'est bien ce que nous observerons chez les enseignant-es. Mais précisons davantage nos hypothèses conceptuelles sur ce qui est constitutif de cette activité évaluative. L'ensemble des référents, entendu comme un agrégat de normes, forme le référentiel de l'évaluation. Sa nature hétérogène nous conduit à parler de *multiréférentiel*, suivant en cela la notion de *multiréférentialité* (Mottier Lopez, 2007), notion qui montre sa fécondité de travaux en travaux (Mottier Lopez, 2009, 2016 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) même si c'est parfois dans une formulation différente (Marcel & Murillo, 2013). Nous chercherons donc à mettre en évidence *l'émergence des référés sur fond de multiréférentielles référés, les multiréférentiels mobilisés par les émergents au cours de l'activité des enseignant-es*.

Cette *structuration confrontation* *référé/multiréférentiel* permet permet le l'émergence d'un jugement évaluatif. Ce jugement peut prendre de nombreuses formes. Certaines sont classiques et attendues : un feedback verbal et une prise de décision. Cela correspond en effet à la manière dont en parle Allal (2008) dans sa définition de l'évaluation. Mais Barbier (1985) notait déjà que le jugement évaluatif prenait des formes parfois plus discrètes et ne se manifestait qu'au travers de ses effets ou de son énoncé. Nous pouvons donc reconnaître le jugement via un seul feedback ou une prise de décision ou... rien du tout si ce jugement ne conduit pas à leur nécessité... Mais soulignons bien ici que ces considérations seront radicalisées. En effet, soucieux de suivre l'activité évaluative d'instant en instant pour en comprendre la logique, et la considérant comme formant un *cours flux* ininterrompu, nous désignerons aussi comme jugement tout acte même celui qui peut paraître le plus simple : un geste, un regard, un silence...

2.2.3 Quelques précisions sur les valuations

...

3 Terrain de recherche et cadre méthodologique

Dans cette partie, nous répondons à deux préoccupations. La première est de présenter le terrain de recherche dans lequel nous avons eu la chance de travailler, la seconde d'exposer la manière dont nous avons construit nos données afin de nourrir les composantes de l'activité évaluative et les analyser.



Commenté [2]: Fatiha Tali : Je rejoins la proposition de Nicolas au sens où l'appui de Dewey irait dans le choix assumé de votre posture de chercheur. Une citation qui renvoie bien à cet axe éventuellement pourrait vous parler: « La méthode scientifique est le seul moyen authentique à notre disposition pour inventorier l'expérience du monde13 » (13 Dewey, 1939/1947, p. 93)

Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation* (M.A. Carroi Trad.). Paris : Bourrelrier. (Édition originale, 1939)

Commenté [3]: Lionel Dechamboux : Pour répondre aux deux derniers commentaires. Je m'appuie en effet sur Dewey mais sans le citer ici (je le mobilise dès la partie suivante). Mon "problème" dans cette partie est davantage de montrer que si je reprends à mon compte la notion d'activité évaluative, ce n'est pas au sens premier où les auteurs comme Figari et Acchouche l'ont amené et qui pourrait être comprise comme tel par des lecteur-rices familier de ce champ de recherche mais, comme vous l'avez compris, comme une modélisation de l'activité humaine (ici d'enseignant-es) à la manière dont le fait le cours d'action par exemple. Mais en même temps, j'essaie de montrer que cette hybridation a un sens puisque elle puise aussi ses catégories dans celles familières au champ de l'évaluation (et surtout celles de référents et de référés). Par contre, vos remarques m'ont permis de découvrir ce bel article de Garreta (2012) à propos de l'analyse adverbiale de Dewey à laquelle je souscris.

https://www.persee.fr/doc/AsPDF/intel_0769-4113_2012_num_57_1_1137.pdf

Commenté [4]: Lionel Dechamboux : Donc, pour le redire ici peut-être : voir l'activité avec des préoccupations de chercheur dans le champ de l'évaluation. Et donc ensuite, construire des catégories qui répondent à ces préoccupations.

Commenté [5]: Nicolas Perrin : Est-ce que cette opposition est compatible avec une approche enactive (sous-jacente au "cours d'action") ? Est-ce que tous deux ne gagneraient pas à être explicités comme des émergences situées ? C'est aussi le terme "mobilisés" - qui figure à la fin du paragraphe précédent - qui peut induire en erreur.

Commenté [6]: Lionel Dechamboux : Oui, ma conception relève plus d'une émergence et j'ai remplacé ainsi "mobilisés" dans le paragraphe précédent. Merci pour la suggestion qui me convient bien mieux ! La littérature du champ de l'évaluation parle souvent de comparaison *référé/référé* (Hadji) ou de confrontation entre les deux (Figari), expression que je reprenais ici. Mais, pour le plaisir de la discussion, l'émergence me questionne aussi... Qu'est-ce qui émerge vraiment ? Quelque chose que nous modélisons comme un rapport entre un référé et un ou plusieurs référents. Mais dans l'activité... Un signe émerge sur un fond... C'est tout ce que je pourrai dire je crois...

Commenté [7]: Nicolas Perrin : Je pense aussi que l'émergence renvoie à la forme figure/fond. Le fond, me semble être alors le multi-référentiel, car tu fais l'hypothèse de l'activité-signé et que dans ce contexte la secondité émerge de la priméité. Faut-il alors retenir l'expression « émergence d'un référé sur fond de multiréférentiel » ? J'ai cherché avec structuration, apparition, prise en compte... sans vraiment être convaincu. Une reformulation pourrait être « Nous chercherons donc à mettre en évidence l'émergence des référés sur fond de multiréférentiels au cours de l'activité des enseignant-es. Cette structuration référé/multiréférentiel permet le jugement évaluatif ».

Commenté [8]: Nicolas Perrin : Je propose « structuration » pour laisser ouvert la question de la dynamique de cette forme. En soi, la comparaison ou la confrontation comme émergence ne me semble pas poser de problème, tout du moins quand tu décris l'expérience d'un humain. Ceci me semble cohérent avec l'hypothèse que la forme figure/fond constitue un invariant de la perception et qu'elle peut être simple ou complexe. Ce qui me semble intéressant est de pouvoir montrer - si c'est possible - les dynamiques d'émergence de cette forme : un référé découlant par exemple d'un effet de contraste ou de mémoire qui structure, dans les signes suivants, un multiréférentiel plus situé ? Varela (1993) met l'accent sur l'émergence découlant du sens commun (coporéité liée à la consensualité). Qu'est-ce que ce sens commun ? L'activité en classe, dans toute sa généralité, qui serait parfois modulée - pour reprendre une approche adverbiale - par une activité évaluative ?

Commenté [9]: Lionel Dechamboux : Merci pour ce travail de reformulation. J'adopte la proposition car il y a sans doute une structuration qui se met en place. La question que je me pose désormais est celle de la "nature" de la forme figure/fond ou plutôt est-ce que la "nature" de la figure est identique à celle du "fond" d'où (?) elle émerge. À discuter (ailleurs sans doute). Et reste aussi la question que tu poses dans ton dernier commentaire relatif au "sens commun"...

3.1 Trois classes de Cours Préparatoire (CP) lors de séances de production écrite

3.1.1 La production écrite au CP

Même si nous assumons une approche transversale de l'évaluation, l'objet de savoir n'est pas pour autant absent de notre recherche. Nous nous intéressons ainsi à la production écrite dans des classes où les élèves sont engagés dans l'apprentissage initial de la lecture. Il s'agit de la classe de CP en France. Ce choix n'est pas le fruit du hasard. La production écrite est un exercice complexe (Simard et al., 2010) et pose problème aux enseignant·es et aux élèves en France (rapport du Conseil National d'Evaluation Scolaire (CNESEO), 2018²). Pourtant, l'enjeu de cet apprentissage est immense. En tant que tel bien sûr mais de manière encore plus aiguë au CP au regard de l'apprentissage de la lecture. En effet, même si la production écrite est une activité d'apprentissage plus complexe que la lecture, la production écrite est particulièrement propice pour comprendre ce qui est en jeu dans la lecture (Aeby Daghe & Dolz, 2007), étant donnée la relative symétrie existant entre ces deux activités. La production écrite peut rendre explicite les processus devant être mobilisés lors de la lecture, qui reste une activité opaque aux élèves car souvent silencieuse et toujours invisible. Cette activité mérite donc des recherches variées pour en comprendre les ressorts et notamment comment les enseignant·es soutiennent les apprentissages de leurs élèves lors de ces activités.

3.1.2 Trois classes de CP en France

...

3.2 Construction des données

...

4. Analyses et résultats

...

5. Conclusion

...

¹ La question de l'objet de savoir aurait pu être davantage problématisée dans une perspective enactive, ce qui n'a pas été fait dans le travail doctoral dont cet article se veut être une restitution. Les réflexions de nos relecteurs nous montrent l'intérêt en termes de cohérence épistémologique que la prise au sérieux de cette question apporterait. Nous profitons de cette note pour remercier sincèrement Fatiha Tali et Nicolas Perrin pour la qualité de leurs rétroactions qui nous ont permis, nous l'espérons, d'améliorer cet écrit et, nous l'affirmons, d'approfondir notre réflexion.

² <https://www.cnesco.fr/fr/ecriture-et-rediger/> site consulté le 05.06.2020.



Commenté [10]: Nicolas Perrin : Est-ce que ce concept doit être précisé dans une approche enactive ?	
Commenté [11]: Lionel Dechamboux : Je trouve cette idée stimulante et cohérente avec l'idée de cohérence recherchée (!) mais je solliciterai des éléments de réponse à propos de sa traduction enactive auprès de toi si c'est possible. D'avance merci !	
Commenté [12]: Nicolas Perrin : Plusieurs de nos échanges renvoient au statut de l'objet dans une approche enactive. Maturana a traité cette question de manière détaillée car l'objet occupe une place centrale dans sa théorie du languaging. Dans cette perspective, les objets sont des coordinations d'actions qui permettent de coordonner des actions : «...[O]bjects arise in language as consensual coordinations of actions that operationally obscure for further recursive consensual coordinations of actions by the observers the consensual coordinations of actions (distinctions) that they coordinate. Objects are, in the process of languaging, consensual coordinations of actions that operate as tokens for the consensual coordinations of actions that they coordinate. Objects do not pre-exist language. » (Maturana, 1988, 8.ii.b.). Les objets apparaissent comme entités, abstraites ou manipulables, mais résultent d'une ontogenèse dans une situation de consensualité. Il n'y a des objets que parce que nous agissons avec d'autres et que nous avons nommé nos actions avec ceux-ci.	
L'objet émerge dans le langage et opère comme un jeton pour les comportements qu'il coordonne... mais qu'il obscurcit car ces objets sont efficaces. « ... [W]e bring forth a world of distinctions through the changes of state that we undergo as we conserve our structural coupling in the different media in which we become immersed along our lives, and then, using our changes of state as recurrent distinctions in a social domain of coordination of actions (language), we bring forth a world of objects as coordinations of actions with which we describe our coordinations of action. Unfortunately we forget that the object that arises in this manner is a coordination of actions in a social domain, and deluded by the effectiveness of our experience in coordinating our conducts in language, we give the object an external preeminence and validate it in our descriptions as if it had an existence independent from us as observers » (Maturana, 1983, Section H.) Les objets nous permettent de nous orienter mutuellement et de coordonner opérationnellement parce qu'ils ont émergé au sein d'un domaine consensuel : ils sont des occasions qui, du fait d'un couplage, sont susceptibles d'influencer - mais pas déterminer - l'activité d'un autre acteur.	
Cette question est importante car un objet, du point de vue de celui qui apprend, ne va pas de soi. Il doit être discriminé tant au sein des coordinations consensuelles d'action (l'agir avec d'autres) qu'en tant que coordinations consensuelles d'action sur celles-ci (l'agir langagier avec d'autres qui coordonnent notre agir avec ceux-ci). Il faut donc savoir qui fait émerger quels objets, sachant que ceux-ci ne sont pas partagés mais congruents, c'est-à-dire fonctionnent, jusqu'à preuve du contraire, dans le cadre d'un couplage.	
Le problème de l'obscurcissement est double : d'une part on oublie - notamment en tant qu'enseignant - la genèse des objets (pour nous ils existent) et d'autre part « leur signification qu'ils sont pour nous peut changer », c'est-à-dire, que nous devons retrouver ce que coordonne un objet, notamment en fonction d'un contexte particulier, c'est-à-dire d'une consensualité avec des acteurs particuliers. L'évidence que constitue donc un objet est une réelle difficulté en formation où la consensualité des actions est justement à construire (ce qui est finalement assez rarement le cas dans la vie de tous les jours, car l'enjeu est rarement de faire émerger de nouveaux objets, notamment de nouveaux concepts, et donc de nouvelles coordinations consensuelles d'actions qu'ils coordonnent).	
Un objet ne peut donc qu'orienter autrui (ou soi-même), c'est-à-dire offrir des occasions de perturbation à autrui, pour autant que celles-ci soient significatives compte-tenu de son ontogenèse et de son action ici et maintenant. C'est ainsi que je comprends l'objet d'apprentissage comme une orientation potentielle qui va se préciser progressivement - si tout se passe bien - les coordinations d'actions se faisant de plus en plus précises. Une grande question - et qui me semble être intéressante dans le cadre de ton objet de recherche - est de savoir comment cette consensualité se construit, par quelles « approximations » et quelles « invalidations ».	
Commenté [13]: Lionel Dechamboux : Encore merci pour ces éclaircissements hyper stimulants car ils m'aident à mettre dans la cohérence, à traduire il me semble l'amnésie du spécialiste d'Astolfi, les malentendus de Bautier dans un langage enactive. De mon côté, je pensais que l'on pouvait aussi traduire un objet de savoir particulier dans une perspective située plutôt comme une pratique particulière (en reprenant cette distinction de Sfard, 1990). Ce que tu évoques me parle particulièrement dans le cadre de cette recherche puisque finalement, ce que je constate n'est pas tant une "manipulation d'objets" mais plus une "construction de significations" dans les enquêtes que je modélise... J'avoue qu'à ce stade de la révision, je signalerais bien en note de bas de page (j'aime bien les notes de bas de page) que cette question de l'objet aurait pu être encore davantage problématisée même si je ne l'ai pas fait ici...	