

Détecter des compétences dans une copie de concours - Méthodologie de traitement du corpus

Jean-Pierre Sautot, Université clude Bernard Lyon, ICAR

Solveig Lepoire-Duc , Université clude Bernard Lyon, ICAR

Pour citer cet article

Sautot J-P. & Lepoire-Duc S. (2021). Détecter des compétences dans une copie de concours - Méthodologie de traitement du corpus. In SCOLAGRAM n°8 *Carnet de recherche REALANG*. En ligne :

https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/332-detecter-des-competences-dans-une-copie-de-concours-methodologie-de-traitement-du-corpus

Corpus

Le corpus est constitué initialement d'une collection de plus de 3000 copies d'un concours régional français d'accès aux fonctions d'enseignant du premier degré. Les services administratifs ont permis l'accès à la totalité de la base de données. Dans ce lot, 2292 copies étaient réellement présentes ou non vides. Il a été ainsi possible de déterminer quels candidats avaient été admis et dans quels lieux de formation ils furent affectés. Un corpus restreint de 262 copies est ainsi constitué, représentant l'ensemble d'une promotion annuelle d'enseignants entrant en formation. Ces copies sont anonymes. Les notes affectées par les deux correcteurs sont connues. Bien que numérisées, les copies sont manuscrites, un traitement automatique n'est donc pas directement possible. Pour l'approche qualitative, un sous-corpus, échantillonné au sein des quartiles de notes affectées¹, est produit.

	Quartile 0 (Min)	Quartile 1	Médiane	Quartile 3	Quartile 4 (Max)	Note sur
Ensemble des copies	0	6	8	9,75	13	13
Corpus restreint	6,25	9	10,50	11,50	12,75	

1 C'est-à-dire selon la qualité de l'analyse telle que pensée par le jury du concours.

Méthode d'analyse

Le fondement

L'analyse d'un dispositif pédagogique exemplifié (c'est le sujet du concours) constitue une argumentation implicite de compétences. Il faut définir :

- le « dispositif » en général, le modèle didactique sous-jacent au dispositif ;
- le terme de « compétence » et par rebond celui de « geste professionnel » qui est une manifestation de la « compétence ».

Pour l'analyse du corpus, plusieurs approches sont possibles :

- une approche variationniste consistant en une analyse du discours produit en réponse aux sollicitations exercées par l'énoncé de l'examen ;
- des approches normatives :
 - une approche consistant à repérer dans le corpus, les éléments qui constituent des indices de maîtrise des compétences attendues par l'employeur recrutant.
 - une approche linguistique consistant à repérer les éléments nécessaires aux tâches demandées dans le sujet de l'examen.

Le dispositif

Un dispositif est un « ensemble d'éléments agencés en vue d'un but précis »². Via un dispositif, « *l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques* » (Weisser, 2011). Le dispositif s'actualise dans une situation. Les relations entre Dispositif *a priori* et Situation d'apprentissage s'inscrivent dans l'épistémologie de la didactique concernée. Le dispositif est le résultat d'un travail d'ingénierie qui prévoit les outils sémiotiques ou instrumentaux à mettre à la disposition du sujet apprenant. La situation est la mise en œuvre du dispositif et peut donc faire subir des modifications au modèle proposé.

Le modèle sous-jacent au dispositif proposé

Le dispositif proposé est celui de la "phrase donnée du jour" élaboré par Cogis (2005). ce dispositif s'intègre dans le modèle didactique de la négociation orthographique (NO) ... L'idée de la NO est une proposition ancienne qui se retrouve dans différents dispositifs didactiques articulés autour d'un énoncé-problème à orthographier correctement (Arabyan, 1990 ; Angoujard, 1994). Le terme de négociation [ortho]graphique est dû à Haas (1999). La mise en œuvre de la NO au travers d'activités ritualisées fait ses preuves dans l'enseignement-apprentissage de l'orthographe et on commence à disposer de données probantes sur l'efficacité de ces dispositifs (Fisher et Nadeau, 2014 ; Sautot, 2016). La NO est une activité

2 <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/dispositif>

métalinguistique, c'est-à-dire une activité de réflexion sur le langage impliquant la conscience que le sujet a de ses connaissances sur le langage (Haas, 1999, citant Gombert, 1990) en l'occurrence de ses connaissances sur le système d'écriture et des interfaces de ce système avec les sous-systèmes de la langue, phonétique, lexicale, syntaxe... (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré, 1993). La résolution du problème s'organise dans le temps. La genèse de cette résolution présente, d'un dispositif à l'autre, de points récurrents de passage :

- un temps où l'élève écrit seul ;
- un temps où l'élève réfléchit à la manière dont l'énoncé peut ou doit être écrit ;
- un temps où la communauté discute de la manière d'écrire ;
- un temps où la norme est dite.

La distribution des rôles, au sein de cette action didactique, laisse une large part à l'élève, car la verbalisation de ses stratégies cognitives est valorisée au détriment d'une parole magistrale normative. Mais l'émergence de cette parole normative conclusive, qu'elle soit le fait de l'enseignant ou d'un élève, reste nécessaire, un savoir stable et explicite devant être énoncé.

Le dispositif « Phrase donnée du jour » (Cogis, 2005) ne prend pas en compte le temps individuel d'écriture de l'énoncé, puisque la phrase proposée à l'interprétation des élèves est normée.

Notre postulat est qu'analyser un dispositif pédagogique qui met en œuvre un modèle didactique est une compétence professionnelle de l'enseignant.

Analyser le discours du candidat

La compétence est la capacité à résoudre une gamme de problèmes. Analyser le sujet et les discours des candidats en termes de compétence, c'est analyser la capacité du candidat à « faire quelque chose » du modèle proposé ce qui implique qu'analyser un dispositif est une compétence en soi ou une composante d'une compétence plus vaste. En effet, Perrenoud (1995) « propose de réserver la notion de compétences à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. Ce qui suggère qu'une compétence peut être décomposée en composantes plus spécifiques ».

Quelles ressources sont mobilisées pour analyser et commenter le dispositif :

- les ressources fournies dans le sujet – thématiques discursives, demandes faites via les consignes, documents d'étude ;
- les ressources citées non fournies - les programmes officiels d'enseignement ;
- les ressources cognitives du candidat (métalinguistiques; composantes de l'activité d'enseignement : intentions, actions, opérations ; axiologie, praxéologie ...)

Selon Guernier (1988), « *on sait [...] que les discours trouvent leur genèse dans les discours antérieurs et environnants et qu'ils sont traversés des voix des autres discours. Il y a une interdiscursivité comme il y a une intertextualité. Ainsi les discours des uns et des autres [...] participent à un ensemble discursif dialogal* ». Nous postulons que les

copies de concours sont un discours et que ce discours a une dimension dialogale et intertextuelle. Les propositions que formulent les candidats viennent en réponse à une sollicitation inscrite dans le sujet qui lui-même est traversé de discours d'origines différentes : référence aux programmes officiels, référence à un ouvrage didactique. Millet (1992) indique que « *dans tout corpus thématiquement constitué, les [discours³] se redisent, se renvoient les uns les autres, et laissent clairement entrevoir que tout discours, parce qu'il se construit socialement, est " dialogique " ; même " spontané " , même " monologué " , il est déjà inter-texte, polyphonie essentielle dans laquelle la voix d'un locuteur se cherche ... un même et un autre, un " je " et un " nous " inévitablement mêlés* ». Contrairement à un entretien semi-directif, le discours construit dans une copie de concours n'est pas traversé par des aller-retour entre un enquêteur et un informateur. Le candidat doit répondre aux attentes d'un jury, qui est aussi correcteur, voire censeur. Ce candidat doit faire preuve de ses qualités d'analyse didactique. Le sujet fournit des données, pose des questions. Le candidat traite les données, fournit des réponses. La copie se présente en premier lieu « *comme un échange qui à partir du jeu social des positionnements et des négociations symboliques assure le développement discursif des thèmes* » (Guernier, ibid.) imposés par le sujet, même si, en l'occurrence, la négociation est peu interactive. À un second niveau, la copie est un dialogue du candidat avec lui-même, qui intègre les autres discours, ceux qui trouvent leur origine dans les discours antérieurs, entendus et reçus, dans le sujet, la formation, la préparation à l'épreuve. C'est à l'articulation du développement thématique imposé par le sujet et de l'intégration d'autres discours que se construisent des objets discursifs. La méthode originale consiste à repérer des récurrences thématiques considérées comme les manifestations linguistiques de l'articulation entre un premier niveau (dialogisme externe) et un deuxième niveau (dialogisme interne). Une copie de concours présente moins de récurrences. L'objet discursif ne se construit pas en direct comme dans un entretien. Il est posé comme un écho, une répétition, une reformulation d'un item contenu dans le sujet, parfois comme une inférence construite sur la base d'un item du sujet. Les items du sujet de l'épreuve servent d'embrayeurs au discours du candidat.

Cinq ensembles thématiques – non exclusifs – se dégagent du sujet :

- Le pédagogique, avec des items comme : *activités, enseignant, déroulement, dispositif, modalités, phase...*
- Le cognitif : *activité, analyse, apprentissage, expliquer...*
- Le linguistique : *corpus, écrit, éléments, orthographiques, phrase...*
- Les modalisations : l'obligation - *doit-il, normée* - , la possibilité - *peut, pourrait-on...*
- Les interactions : *commente, demande, description, orale...*

Le sujet contient une dimension dialogique « externe » jury/candidat. Dans les consignes contenues dans le sujet, le candidat est interpellé plus ou moins directement :

- Par une adresse directe « vous » : *En vous appuyant sur le programme du cycle 3, vous analyserez le dispositif mis en place.*

3 Millet et Guernier analysent des entretiens semi-directifs.

Détecter des compétences dans une copie de concours - Méthodologie de traitement du corpus

- Par une sollicitation indéfinie « on » : *Quelles activités mettant en œuvre des justifications orthographiques pourrait-on mettre en place après cette activité ?*
- Par une modalisation et un terme générique « l'enseignant » : *À quoi l'enseignant doit-il être attentif [...].*

Le sujet contient des invitations à l'intertextualité :

- Invitation à intégrer les discours fournis : *À partir de l'analyse du contexte pédagogique et des documents 1 et 2 [...].*
- Invitation à intégrer des discours tiers : *En vous appuyant sur le programme du cycle 3*
- Invitation à intégrer une norme diffuse : *À quoi l'enseignant doit-il être attentif lors d'une phase orale collective ?*

Le sujet contient des invitations à un dialogisme interne :

- Invitation explicite : *Que pensez-vous du choix des mots retenus par l'enseignant ?*
- Invitation implicite : *Quels objectifs d'apprentissage sont visés ?*

Il y a donc une possible construction d'objets discursifs très contrainte par le sujet. Ces objets discursifs sont tous articulés au dispositif proposé donc au modèle sous-jacent. L'analyse du discours du candidat permet une double approche :

- une approche variationniste qui montre la démarche du candidat, par exemples : une focalisation forte sur les démarches cognitives des élèves VS une focalisation sur le déroulement d'une séance ;
- une approche normative qui identifie des éléments de compétences dans le discours produit (voir les compétences possiblement identifiables en annexe

Dimensions linguistique et pédagogique

Les objets discursifs sont donc très largement proposés par l'énoncé du sujet du concours. Si ce fait constitue un obstacle relatif au développement par le candidat d'un discours original, les variations individuelles autour de ces objets constituent un axe porteur d'analyse. La nuance analytique avec les méthodes d'analyse des discours citées plus haut provient du fait que le champ thématique n'est pas le fait d'un guide d'entretien ou d'une construction empirique au sein d'un corpus mais que les thématiques sont imposées par l'institution organisatrice de l'épreuve du concours.

De manière plus spécifique, nous recherchons, d'une part, de traces des connaissances et savoir-faire des candidats en matière d'analyse linguistique et, d'autre part, de capacités de positionnement pédagogique.

Le sujet impose les traces graphiques des relations morphosyntaxiques comme thématiques linguistiques.

Il impose les verbalisations métacognitives comme thématiques pédagogiques.

Concernant les thématiques linguistiques, nous nous appuyons sur les travaux du groupe REALANG (Sautot et al. , 2021 : pages 27 et suivantes) eux-mêmes partiellement appuyés sur le travail de Gourdet (2010) qui a établi des catégories thématiques présentes dans les discours métalinguistiques (Voir quelques exemples en Annexe 3).

Concernant les thématiques pédagogiques, trois groupes d'objets discursifs se dégagent de l'analyse (Voir en Annexe 4) :

- l'appropriation : le candidat décrit le raisonnement de l'élève
- l'axiologie : le candidat porte une appréciation ou un jugement sur le raisonnement de l'élève
- la praxéologie : le candidat verbalise une trace de son propre raisonnement

L'articulation entre ces deux ensembles thématiques constitue un profil didactique.

Bibliographie

- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette Éducation.
- Arabyan, M. (1990). La dictée dialoguée. *L'école des lettres*, 12, 59-79.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J. et Jaffré, J. P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37.
- Cogis D. (2005) Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles. École/Collège. Delagrave, pp.428, Pédagogie et formation.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*. 49, 169-191. DOI : [10.4000/reperes.742](https://doi.org/10.4000/reperes.742)
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Gourdet P. (2010). « Les savoirs enseignants sur la notion grammaticale de verbe », *Repères* [En ligne], 42 | 2010, mis en ligne le 15 décembre 2012, consulté le 02 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/246>
- Guernier M.-C. (1998). Discours sur la lecture à l'école. Étude longitudinale et comparative de discours d'élèves et de maitres de cycle III du primaire et de sixième de collège. Thèse de doctorat sous la direction de Michel Dabène, soutenue le 25 novembre 1998 à l'université Stendhal Grenoble.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : Un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20, 127-142. DOI : [10.3406/reper.1999.2315](https://doi.org/10.3406/reper.1999.2315)
- Millet, A. (1992). Analyse des entretiens non-directifs ou semi-directifs. Propositions pour un modèle «multi-focal». *revue Lengas*, (31), 107-122.
- Perrenoud P. (1995). « Des savoirs aux compétences : quoi parle-t-on en parlant de compétences ? » in *Pédagogie collégiale (Québec)*, 9, n° 1, octobre 1995, pp. 20-24.
- Sautot, J.-P. (2016). *Mesure du progrès en orthographe grammaticale*. Rapport de recherche de l'ESPE de l'académie de Lyon, Inspection académique du Rhône. Récupéré de l'archive HAL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-01348572>.
- Sautot J.-P. , Beaumanoir-Secq M. , Gourdet P. (2021). « Enjeux et choix méthodologiques pour l'étude des rendements des classes dans la recherche REALang ». In SCOLAGRAM n°8. En ligne : https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/326-Rendement
- Weisser M. (2010). « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! », *Questions Vives* [Online], Vol.4 n°13 | 2010, Online since 26 January 2011, connection on 10 July 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/271>

Annexe 1 : Sujet

Demandes formulées :

À partir de l'analyse du contexte pédagogique et des documents 1 et 2, vous répondrez aux questions suivantes :

- En vous appuyant sur le programme du cycle 3, vous analyserez le dispositif mis en place.
- Que pensez-vous du choix des mots retenus par l'enseignant ? Quels objectifs d'apprentissage sont visés ?
- Vous analyserez les productions individuelles des élèves (document 2).
- À quoi l'enseignant doit-il être attentif lors d'une phase orale collective ?
- Quelles activités mettant en œuvre des justifications orthographiques pourrait-on mettre en place après cette activité ?

Documents proposés

Contexte pédagogique :

Au mois d'octobre, dans une classe de CM1/CM2 de 28 élèves, l'enseignant met en œuvre l'activité « phrase donnée du jour » dont le déroulement est explicité dans le document 1. L'enseignant a choisi de proposer les deux modalités : individuelle d'abord, collective ensuite.

Phrase donnée : Un vent glacial souffle dans les rues désertes

Document 1 :

Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? Catherine Brissaud, Danièle Cogis, page 55. Hatier, Paris 2011.

Déroulement

L'enseignant sélectionne une phrase d'élève ou une phrase rencontrée lors d'une lecture, et la propose à la classe sous sa forme normée. Il demande aux élèves de dire tout ce qu'ils savent pour expliquer l'écriture des mots. Il peut limiter le travail à certains éléments qu'il souligne. (...)

Ce travail peut se faire selon deux modalités complémentaires :

- de façon collective : l'enseignant inscrit au tableau toutes les remarques des élèves. Il les commente au fur et à mesure, relance ceux qui les ont produites, apporte des compléments, etc.

- individuellement : les élèves notent par écrit leurs propres justifications des graphies observées sur un cahier d'essai gardé toujours ouvert à cet effet.

Document 2 : Extraits de productions d'élèves de cycle 3.

Production 1 (CM1) : souffle et aux singulier. Souffle et le verbes.

Production 2 (CM1) : Souffle est le verbe donc set our ça qu'il prend e, et comm , un vent glacial tu peux le pronominalisé par il, au singulier, il prend e.

Production 3 (CM2) : Parce que désertes est un adjectif et comme rues est au féminin pluriel et du coup désertes et au femi nin pluriel. Déserte et le féminin de désert.

Production 4 (CM2) : Rues et u n nom au féminin pluriels par ce que le détermina nt lés aus i ce qui fait que sa se termine par ES. pluriel féminin⁴

4 L'orthographe des enfants est respectée ici.

Annexe 2 : Analyse du sujet en compétences

(a) Source : Référentiel Perrenoud

(b) Source : Référentiel académique de la région où sont recrutés les enseignants.

<p>À partir de l'analyse du contexte pédagogique et des documents 1 et 2, vous répondrez aux questions suivantes :</p>	<p>(a) Concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées au niveau et aux possibilités des élèves</p> <p>(b) S'appuie sur ses connaissances pour ajuster son action.</p> <p>(b) Organise la mise en œuvre de la séance en dégageant clairement les étapes de déroulement de la séance et en formulant des objectifs, des consignes permettant aux élèves de s'investir dans les tâches d'apprentissage proposées</p>
<p>En vous appuyant sur le programme du cycle 3, vous analyserez le dispositif mis en place.</p>	<p>(b) Connaître les exigences du socle commun et leur articulation avec les programmes.</p> <p>(b) Connaître les caractéristiques d'une démarche d'apprentissage.</p>
<p>Que pensez-vous du choix des mots retenus par l'enseignant ?</p> <p>Quels objectifs d'apprentissage sont visés ?</p>	<p>(b) Connaître les notions clés de sa discipline ou de ses domaines d'enseignement.</p> <p>(b) Connaître les pré-requis nécessaires à l'appropriation des notions clés de sa discipline.</p> <p>(a) Connaître, pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage</p>
<p>Vous analyserez les productions individuelles des élèves (document 2).</p>	<p>(b) Utiliser l'erreur dans les productions des élèves comme un levier pour la construction des apprentissages</p> <p>(a) Travailler à partir des représentations des élèves</p> <p>(a) Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage</p> <p>(b) Repérer les points d'appui de chaque élève pour construire des démarches d'apprentissage appropriées.</p>
<p>À quoi l'enseignant doit-il être attentif lors d'une phase orale collective ?</p>	<p>(b) Donner un droit à l'erreur et éviter l'effet stigmatisant.</p> <p>(b) Dynamiser les échanges entre les élèves.</p> <p>(b) Favoriser la collaboration entre les élèves. / Développer la coopération entre élèves</p> <p>(b) Veiller à faire verbaliser les démarches et les raisonnements.</p> <p>(b) Recueillir les diverses procédures mises en œuvre par les élèves, les analyser.</p>

Détecter des compétences dans une copie de concours - Méthodologie de traitement du corpus

	(b) Tenir compte de la diversité des représentations, des rapports aux savoirs et des modes d'apprentissage
Quelles activités mettant en œuvre des justifications orthographiques pourrait-on mettre en place après cette activité ?	(b) Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques (b) Traduire les objectifs et contenus d'enseignement ainsi que les exigences du socle en activités réalisables pour les élèves.

Annexe 3 : Exemple de thématiques métalinguistiques

SEM 1	Référence à l'action ou à l'état sans référence au temps
SEM 2	Référence à une unité sémantique qui désigne un procès
SEM 3	Référence à un mot qui indique le temps du procès, qui permet de se repérer.
SEM 6	Référence au lien entre le verbe et le sens de la phrase, entrée sémantique dominante
MO 1	Utilisation de l'expression se conjugue sans plus de précision
MO 3	Référence à un mot qui change, qui varie, qui se transforme
MO9	Références et propriétés spécifiques
MO10	Le pronom de conjugaison est avancé (paradigme morphologique)
SYN 2	Référence à la notion de groupe verbal
SYN 6	Le verbe est considéré comme le mot majeur, le noyau de la phrase
SYN 7	L'encadrement du verbe conjugué par la négation
SYN9	Lien avec la phrase sans plus de détail
PHON 1	Référence aux variations sonores de certaines flexions
PHON 2	Référence au décalage entre l'oral et l'écrit
PHON 3	D'autres phénomènes en lien avec l'oral
LEX 0	Référence au fait que le verbe est un mot
LEX 1	Entrée qui renvoie la définition et / ou le sens du verbe au dictionnaire
LEX2	Référence à la classe grammaticale
TEXT 1	Lien entre le texte et le verbe
TEXT 2	Lien entre le verbe, les événements / la chronologie et le texte
PRO	Référence à une procédure en lien avec le verbe
EX	Une réponse avec un ou des exemples

Annexe 4 : Thématiques pédagogiques

Entrée appropriation (APP) : le candidat décrit le raisonnement de l'élève

APP1 savoir comprendre (*explicitement exprimé*)

APP2 ne pas savoir (neg de app1)

APP3 candidat dit que l'élève fait une description des faits ling. : identifier reconnaître trouver déterminer remarquer

APP4 l'élève n'identifie pas (neg de app3)

APP5 candidat dit que l'élève explique (met en relation) les faits ling. : justifier prouver expliquer vérifier analyser

APP6 l'élève n'explique pas (neg de app5)

APP7 l'élève applique une procédure linguistique

APP8 l'élève n'applique pas une procédure linguistique

APPn l'élève ne dit pas que...

Entrée axiologique (AX) : le candidat porte une appréciation ou un jugement sur le raisonnement de l'élève

AX1 candidat dit que l'analyse de l'élève est juste

AX2 candidat dit que l'analyse de l'élève est fautive (erreur, faute, se trompe) ou qu'elle est absente

AX3 candidat que l'analyse de l'élève est n'est ni juste ni fautive (sembler pouvoir, peut être) ou partiellement juste ou faux (y compris les restrictions)

Entrée praxéologique (PRAX) : porte sur un raisonnement du candidat

PRAX1 le candidat évalue le raisonnement de l'élève

PRAX2 le candidat raisonne sur le mode de pensée de l'élève

PRAX3 le candidat extrapole sur l'apprentissage

PRAX4 le candidat se trompe dans l'analyse

PRAX5 le candidat se trompe d'objet d'analyse