

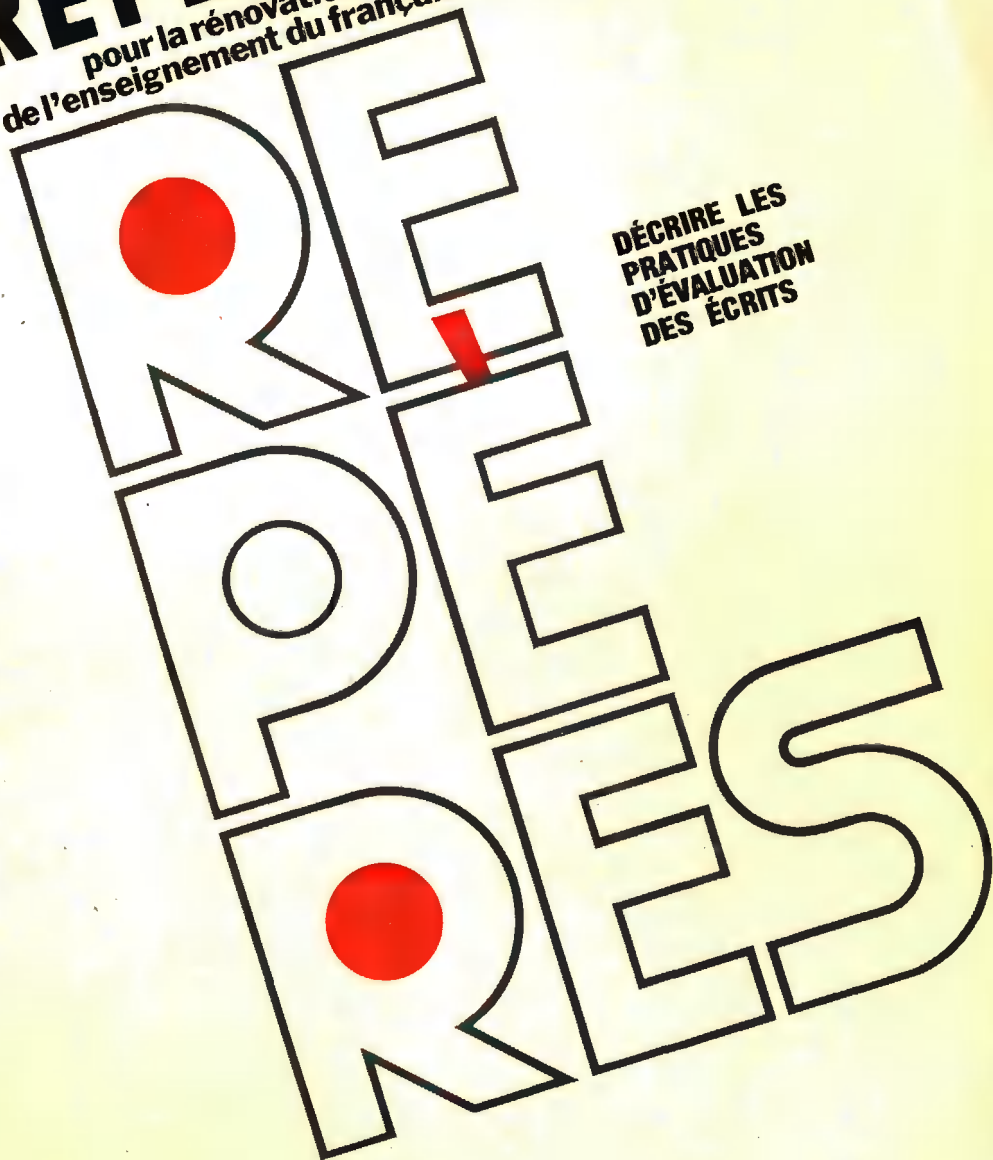
D5
1784

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français

1989
N° 79

DÉCRIRE LES
PRATIQUES
D'ÉVALUATION
DES ÉCRITS



"REPÈRES"

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département de Didactique, INRP
Michel DABENE, Université de Grenoble
Suzanne DJEBBOUR, EN de Melun
Gilbert DUCANCEL, EN d'Amiens
Jocelyne FOUQUET, Circonscription d'Abbeville
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université de Lyon II
Rosine LARTIGUE, EN de Melun
Maurice MAS, EN de Privas
Maryvonne MASSELOT, Université de Besançon
Alain NICAISE, Circonscription d'Abbeville
Colette RINGOT, Circonscription de Péronne
Hélène ROMIAN, Département de Didactique, INRP (rédacteur en chef)
Catherine TAUVERON, EN de Clermont-Ferrand

COMITÉ DE LECTURE

- Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
- Alain BOUCHEZ, Inspection Générale de la Formation des Maîtres
- Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève, Suisse
- Jean-Louis CHISS, Ecole Normale de Cergy-Pontoise, CNRS
- Jacques DAVID, CPAIDEN, Ecole Normale de Cergy-Pontoise
- Francette DELAGE, IDEN, Nantes
- Simone DELESALLE, Université Paris VIII
- Claudine FABRE, Université de Perpignan
- Frédéric FRANÇOIS, Université Paris V
- Claudine GARCIA-DEBANC, Ecole Normale de Mende
- Émile GENOUVRIER, Université de Tours
- Claudine GRUWEZ, CPEN, MAFPEN de Lille
- Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
- Claude LELIÈVRE, Université Paris V
- Jean-Baptiste MARCELLESI, Université de Rouen
- Marie-Louise MOREAU, Université de Mons, Belgique
- Yves REUTER, Université de Clermont-Ferrand
- Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève, Suisse
- Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel, Suisse

Directeur de publication : Francine DUGAST, directeur de l'INRP.



"DÉCRIRE LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES ÉCRITS"

Sommaire

	pages
G. TURCO : "Décrire les pratiques d'évaluation des maîtres".	3
M. MAS : "Aspects du traitement didactique des référents. Embarquement pour Critère".	7
C. TAUVERON : "Critères d'évaluation et conceptions de l'apprentissage".	23
J. GADEAU : "Outils d'évaluation des écrits. Tâtonnements et dérives de l'innovation".	49
Cl. GARCIA-DEBANC : "Quand dire ce n'est pas faire. Essai d'analyse des écarts entre discours et pratiques des maîtres du point de vue des critères d'évaluation des écrits".	63
A. SÉGUY : "Un classement des lieux d'intervention didactique. Le CLID : mode d'emploi(s)".	77
G. TURCO : "Pour transformer les pratiques évaluatives des maîtres".	91
J.-J. BONNIOL, M. GENTHON : "L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation".	107
NOTES DE LECTURE (H.R.).....	117

Coordination du n° 79 : Gilbert TURCO, Hélène ROMIAN
Groupe "Évaluation des Écrits"
Composition : C.R.I.

Lettre aux abonnés à "Repères"

Comme vous avez pu le constater, la périodicité de **Repères** a été fortement perturbée ; c'est pour des raisons indépendantes de notre volonté, croyez-le bien.

Nous espérons que vous ne nous en tiendrez pas rigueur, et que votre intérêt pour nos travaux n'en aura pas (trop) souffert.

Sachez que nous travaillons à une transformation de **Repères**. Un Comité de Rédaction renouvelé, un Comité de Lecture chargé de veiller à une meilleure lisibilité ont été mis en place. La maquette de la revue devrait être modifiée de façon à permettre une présentation plus aérée.

Nous avons à cœur de faire de **Repères** un véritable outil de formation et de recherche pour les didacticiens de français (chercheurs, formateurs et maîtres des EN, des circonscriptions, des universités) qui travaillent au 1er degré (et leurs collègues plus concernés par le second degré...).

Le moment est donc particulièrement opportun pour nous dire ce que vous attendez de **Repères** :

- quel(s) numéro(s) correspond(ent) le mieux à vos attentes ? En quoi ?
- quel(s) type(s) d'article(s) vous est (sont) le(s) plus utile(s) ? A quoi ? Pour quoi ?
- quelles modifications faudrait-il apporter à **Repères** ?
- autres ?

D'avance nous vous remercions de vos critiques, de votre soutien, de votre contribution à **Repères**, qui devrait devenir, plus encore **votre** revue.

Bien cordialement.

Pour le Comité de Rédaction
H. ROMIAN
Département de Didactique
Français (EFR 1)
INRP 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

DÉCRIRE LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES MAÎTRES

Gilbert TURCO

Une enquête INRP menée en 1982 a fait apparaître que pour les enseignants, l'un des problèmes les plus difficiles à résoudre était celui du texte écrit. Pour **renouveler les perspectives didactiques** dans ce domaine, le Groupe ÉVALUATION de l'INRP, qui a pris en charge ce numéro de "Repères", a choisi de faire de l'évaluation formative son entrée privilégiée. Une recherche de type recherche-innovation a permis de montrer qu'il était possible de pratiquer une telle démarche avec des élèves aussi jeunes et inexpérimentés que ceux de l'enseignement élémentaire¹.

Parallèlement à une **réflexion théorique** sur les critères d'évaluation, la recherche a mis très concrètement en place dans les classes des **situations innovantes** qui renouvellent les contenus d'enseignement et qui permettent d'élaborer avec les élèves des critères, des outils et des procédures pour écrire - et surtout pour réécrire - autrement les textes. Progressivement, la démarche s'est précisée et affirmée au point de constituer selon nous une proposition didactique originale et cohérente.

La fonction de la **description systématique** des pratiques de classes innovantes (dite recherche-description), conduite en 1987 et 1988 que nous présentons dans ce numéro est d'une part de vérifier l'existence effective d'une évaluation formative dans les classes engagées dans la recherche et d'autre part de définir de façon explicite en quoi celle-ci s'oppose aux pratiques évaluatives dominantes à l'école primaire.

L'une des avancées fondamentales résultant des innovations dont nous avons opéré la mise en œuvre dans des classes consiste à faire apparaître que dans l'évaluation, par les maîtres, des écrits des élèves, les **critères** ont un caractère central et différenciateur. C'est précisément pour déterminer les traits qui différencient les innovations que nous avons engagées de l'ensemble des autres pratiques d'évaluation en usage dans les classes, que nous avons choisi de mettre en place une **étude contrastive**. Seuls en sont précisés ici les aspects méthodologiques qui rendent lisibles les articles qui suivent.

Les investigations ont été conduites dans dix-huit classes (de maîtres-formateurs ou non). Chaque équipe locale a procédé au recueil des données dans deux classes de même niveau, présentant des caractéristiques sociologiques équivalentes et dont la qualité de l'enseignant est reconnue par l'institution : l'un est proposé par le responsable de l'équipe de recherche, comme caractéristique, quant à ses pratiques, de l'évaluation formative des écrits (désormais "**maître R**") ; l'autre, extérieur à l'équipe, et ne pratiquant pas une évaluation formative des écrits, est désigné par l'inspecteur ou le conseiller pédagogique de la circonscription

(désormais "maître nR"). Pour préserver l'anonymat des enseignants, nous avons procédé à l'affectation aléatoire d'un code. Les maîtres des classes nR sont désignés par les ensembles de lettres qui vont de AnR à InR, ceux des classes R par les ensembles de lettres qui vont de PR à XR.

Le corpus des données recueillies est constitué par les documents suivants :

1 - L'enregistrement d'une séquence de classe, d'une durée d'une heure environ, se rapportant à une phase d'élaboration d'un écrit, choisie par l'enseignant en accord avec le responsable de l'équipe et sur laquelle peut être observée, décrite, analysée la nature des critères d'évaluation utilisés par les maîtres. La délimitation de la séquence a été volontairement vague pour ne pas induire un type d'écrit particulier et convenir aussi bien aux classes R qu'aux classes nR. Préférant travailler sur les pratiques les plus courantes des maîtres, nous n'avons pas recherché l'homogénéité des situations d'écriture. Des comparaisons terme à terme entre classes R et classes nR observées par la même équipe ne sont donc pas pertinentes.

2 - Les réponses des maîtres à un questionnaire sur les pratiques d'écriture et les pratiques d'évaluation qu'ils utilisent en classe, les modalités d'évaluation des écrits produits.

3 - Les discours des maîtres lors d'un entretien à propos de textes problématiques : il s'agit de quatre textes d'élèves pour chacun des cycles, deux récits fictionnels et deux écrits non fictionnels, présentant différents types de dysfonctionnements ; ces textes sont proposés aux maîtres, qui doivent les commenter et indiquer ce qu'ils font habituellement dans leur classe lorsque des textes semblables leur sont remis.

4 - Des traces écrites de l'activité didactique : tableau noir, fiches et outils divers utilisés par les élèves, annotations...

Le principe de constitution de ce corpus était de pouvoir disposer à côté des données de l'observation directe (les séquences décryptées), de données d'observation indirecte (les questionnaires et les entretiens) qui permettent d'éclairer la signification des faits observés en classe (démarche d'enseignement, intentions du maître...).

Les données recueillies ont fait l'objet d'une présentation synthétique dans un rapport de recherche (à paraître). Certaines de ces données, sont ici exploitées dans une perspective différente, à la fois plus analytique et plus tournée vers de possibles utilisations de nos travaux dans la formation des maîtres.

Les deux premiers articles, chacun dans le domaine qui lui est propre, mettent en place les données fondamentales autour desquelles est conduit l'ensemble de notre réflexion. Maurice Mas, avec "Aspects du traitement didactique des référents. Embarquement pour Critère", explicite les fondements théoriques et les opérations qui permettent de définir la notion de critère didactique en matière d'évaluation formative des écrits d'élèves. Catherine Tauveron, dans "Critères d'évaluation et conceptions de l'apprentissage", grâce à l'analyse très précise de la conduite d'un projet

d'écriture dans sa continuité, rend transparentes les intentions didactiques mises en œuvre par un enseignant appartenant à une équipe de recherche.

L'observation des pratiques évaluatives des maîtres, qu'ils soient R ou nR montre que, dans l'ensemble, la volonté de changement gagne du terrain. Cependant, l'entrée en innovation ne va pas sans que les "dérappages" ou incohérences dans la démarche. Josette Gadeau, dans son article : "**Outils d'évaluation des écrits**" fait apparaître que si l'utilisation d'outils est une condition nécessaire de la mise en place de l'évaluation formative, elle n'en est pas une condition suffisante.

"Quand dire, ce n'est pas faire", nous dit Claudine Garcia-Debanc, en prenant le contre-pied de la formule de J.L. Austin. Analysant les représentations des maîtres, elle constate en effet que les écarts entre discours et pratiques des maîtres du point de vue de l'évaluation formative des écrits sont souvent fort importants. Le désir d'innovation précède bien souvent sa mise en œuvre en classe.

André Séguy, dans un classement des lieux d'intervention didactique donne l'exemple de ce que peut être l'apport spécifique de la recherche en didactique. L'outil de classement des lieux d'intervention didactique sur les écrits des élèves, dont une première ébauche a été présentée dans *Repères* 71², a évolué ; il voit en outre le champ de son utilisation élargi et précisé.

Gilbert Turco, analyse les critères d'évaluation et les stratégies d'enseignement comme des lieux fondamentaux "**pour transformer les pratiques évaluatives des maîtres**". Il propose un modèle théorique de caractérisation des pratiques permettant de mieux connaître les "zones intermédiaires" qui apparaissent comme des lieux de transformations en cours. La reconnaissance de cheminements individuels en direction de l'évaluation formative est un premier pas vers une nécessaire diversification dans la formation des maîtres.

Enfin, ce numéro de *Repères* accueille la contribution de Jean-Jacques Bonniol et Michèle Genthon de l'Université d'Aix-en-Provence. Le concept de critère d'évaluation des écrits repose sur la mise en relation entre des règles de fonctionnement et les marques formelles repérables dans les écrits. Les critères ainsi définis sont des critères textuels ou de réussite : ils permettent d'apprécier l'adéquation de l'écrit aux caractéristiques du type de texte attendu. Mais ces critères ne font pas intervenir une autre dimension, celle du fonctionnement cognitif de l'élève par rapport à la tâche proposée. La prise en compte des "critères de réalisation" a ouvert une nouvelle piste de recherche où sont analysées de façon systématique les opérations mises en jeu pour produire un écrit.

1 C. GARCIA-DEBANC, M. MAS : Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves, dans Romian H., Ducancel G., Garcia-Debanc C., Mas M., Yziquel M. et alii, *Didactique du Français et recherche-action*, Coll. Rapports de Recherche, INRP, 1989.

C. GRUWEZ, H. ROMIAN et alii : *Communiquer ça s'apprend*, Rencontres Pédagogiques, n° 11, INRP, 1986.

C. GARCIA-DEBANC et l'équipe INRP de la Lozère : *Objectif : écrire*, CDDP de la Lozère, 1986.

G. TURCO et alii : *Écrire et réécrire au CE et au CM*, CRDP de Rennes, 1988.

2 G. TURCO : "Élaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits d'élèves. Classer/agir", *Repères* 71, 1987.



RENCONTRES PÉDAGOGIQUES
RECHERCHES/PRATIQUES

Sommaire du n° 19

problèmes d'écriture

PROBLÈMES D'ÉCRITURE. Des recherches pour transformer l'enseignement/apprentissage de l'écriture, par Gilbert DUCANCEL

POUR APPRENDRE A ÉCRIRE. Apprendre à résoudre des problèmes d'écriture, par Claudine GARCIA-DEBANC

QUI ÉCRIT ? A QUI ? POUR QUOI FAIRE ? Problèmes et apprentissages pragmatiques, par Rosine LARTIGUE

SAVOIR GÉRER L'ORGANISATION DE TEXTES DIVERSIFIÉS. Problèmes, apprentissages sémantiques et textuels, par Francine DARRAS, Francis MARCOIN

SAVOIR METTRE EN FORME. Problèmes, apprentissages de marques linguistiques, par Jean-Pierre JAFFRE

SAVOIR ÉVALUER : POURQUOI ? COMMENT ? par Claudine GARCIA-DEBANC

ENSEIGNER L'ÉCRITURE, par Colette RINGOT

CONTREPOINTS - PRATIQUES D'ÉCRITURE ET TRAITEMENT DE TEXTE, par Marie-Berthe HEBERT

COMPTES RENDUS - OUTILS DE TRAVAIL ET RÉFÉRENCES, par Gilbert DUCANCEL

INFORMATIONS - "EVA" ET "RESO", par Hélène ROMIAN

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05
Téléphone: 46.34.90.79

ISBN: 2-7342-0182-8
PRIX: 61F TTC

ASPECTS DU TRAITEMENT DIDACTIQUE DES RÉFÉRENTS. "EMBARQUEMENT POUR CRITÈRE"

Maurice MAS
École Normale de Privas

L'objet de cet article¹ est d'analyser comment nous avons constitué, dans le domaine de la didactique de l'écrit et à partir de l'élaboration d'un système de critères fonctionnels, la notion de critère didactique pour une évaluation formative des écrits des élèves. Celle-ci a été construite au croisement de référents d'ordres divers : pratiques sociales d'écriture et champs théoriques comme les sciences du langage (linguistique textuelle, psycho-linguistique,...), la psychologie et les sciences de l'éducation (théories sur l'apprentissage, l'évaluation).

Des productions du Groupe "EVA"², présentent des analyses du "traitement didactique" de ces référents (Romian H., 1987), limitées et orientées par la problématique propre de cette recherche. On tente ici une synthèse qui réponde aux questions : pour résoudre quels problèmes, à partir de quoi, selon quel itinéraire et quelles évolutions s'est constituée cette notion centrale de notre recherche : celle de **critère didactique d'évaluation des écrits** ?

1. PROBLÉMATIQUES DU GROUPE EVA

1.1. Problématique et acquis de la recherche

Afin de transformer les pratiques des maîtres dans l'évaluation des écrits des élèves (dans leur majorité normatives, sommatives et inopérantes pour rendre ceux-ci capables de maîtriser les divers usages sociaux de l'écrit), la recherche a pour **objectif premier** d'élaborer et de mettre à l'épreuve des **critères, outils et procédures** pour une **évaluation formative** de ces écrits. De l'ensemble des acquis, nous expliciterons ceux qui concernent le **concept de critère**, défini comme "caractère ou propriété d'un objet d'après lequel on porte sur lui un jugement d'appréciation" (De Landsheere, 1979), en relation avec celui d'indicateur (fait observable par lequel se manifeste le caractère ou la propriété constitutifs du critère). Ces acquis s'organisent autour de **trois actes complémentaires**, qui jalonnent la construction de la notion de critère didactique d'évaluation des écrits [cf. schéma A] :

- la **détermination** de critères : ensemble des procédures que les maîtres et/ou les élèves utilisent, en relation avec des référents, explicites ou non (théories, concepts, notions, représentations,...), pour définir, inventorier, expliciter, classer des propriétés des écrits susceptibles de devenir critères d'évaluation de ces écrits ;
- l'**élaboration** des critères : opérations psychologiques par lesquelles les élèves construisent en critères, à l'occasion de manipulations d'écrits (lecture

et/ou écriture), des traits de reconnaissance et/ou de fonctionnement et/ou de production des divers types d'écrits ;

- l'utilisation des critères : leur mise en œuvre, par les maîtres et les élèves, dans la production et/ou l'évaluation d'écrits.

1.2. La problématique de la construction didactique de la notion de critère d'évaluation des écrits

Comme l'écrit M. Dabène (1987), "la didactique de la langue maternelle n'est pas une discipline d'application mais une discipline d'interaction" : les champs de référence qu'elle se donne ne sont exploitables que dans la mesure où ils sont traités en relation avec d'autres dans le **champ didactique, lieu d'interactions** constitué par l'ensemble des pratiques d'enseignement/apprentissage et des problèmes spécifiques qu'elles soulèvent. Par **traitement didactique**, on désigne les opérations qui contribuent à élaborer, en réponse aux problèmes posés et en s'appuyant sur des référents choisis comme pertinents, des "**objets didactiques**" : objectifs d'apprentissage, contenus d'enseignement, procédures d'évaluation, critères et outils... Dans notre travail, ce traitement, déterminé par l'**objectif** de la recherche [cf. 1.1.], s'inscrit dans la perspective de la construction des apprentissages par l'**évaluation formative** [cf. 5.1.].

La **notion de critère didactique** s'est constituée par approches successives, de plus en plus convergentes, relancées par des synthèses provisoires vers des avancées mieux assurées. Elle est le fruit d'interactions [cf. schéma A], dans le **champ didactique de l'écrit** entre des référents issus des **pratiques sociales** de l'écrit [cf. 2] et des référents pris dans divers champs scientifiques : **linguistique** [cf. 3], **psycholinguistique** [cf. 4], et **didactique** [cf. 5], discipline spécifique, qui intervient ici en tant que niveau à la fois ultime et fondamental de la construction de la notion de critère didactique.

2. LE CHAMP DES PRATIQUES SOCIALES (SCOLAIRES OU NON)

2.1. Les traditions scolaires d'apprentissage/enseignement de l'écrit

Le Groupe EVA se pose en rupture avec les **traditions scolaires**³ qui, dans le domaine de la production écrite, organisent, en vue de faire acquérir une langue correcte, des **contenus normatifs** (grammaire, orthographe, vocabulaire) et des **activités stéréotypées** de lecture (axées sur la combinatoire oral/écrit) et d'écriture (axées sur la mise en œuvre des contenus disciplinaires).

Ses **innovations** s'inscrivent à la fois dans la continuité du **Plan de Renouveau INRP**⁴ qui, en 1971, a donné un **statut fonctionnel** aux activités de production, définit les rapports dialectiques entre **libération de la parole** et **structuration de la langue**, et dans le prolongement des recherches conduites au sein de l'INRP sur la communication écrite⁵. Elles répondent à des besoins analysés en 1982 par une **enquête**⁶ qui a fait apparaître, entre autres, un "trou noir" concernant l'évaluation des écrits des élèves. Elles ont pour but de

faire évoluer le système traditionnel qui, dans les pratiques concernant l'écrit, occulte les problèmes spécifiques de la production de textes au profit de l'acquisition de contenus de savoirs essentiellement morphosyntaxiques. Cependant le Groupe EVA prend en compte les traditions scolaires, par exemple dans la **Recherche-Innovation**, pour orienter l'approche de *contenus traditionnels* (par ex. : pronoms, synonymes...), dans le cadre d'*objectifs nouveaux* (par ex. : la maîtrise de la continuité interphrasique) et dans la **Recherche-Description**, où l'analyse de pratiques traditionnelles aide à *caractériser les innovations*, par exemple à propos des critères.

2.2. Les pratiques sociales en matière de production d'écrits

2.2.1. En quoi concernent-elles la détermination de critères ?

Les **pratiques sociales**, ensemble des usages de l'écrit dans la société, constituent à la fois la base des **connaissances expérientielles**⁷ des élèves en matière d'écrit (c'est en elles que s'ancrent leurs apprentissages en ce domaine) et le lieu de fonctionnement des écrits en tant qu'**objets langagiers** à maîtriser (c'est vers elles que tend le processus d'apprentissage). Il est donc pertinent de les prendre en compte pour déterminer des **critères liés à des objectifs d'apprentissage**, tout en restant conscient des limites dues aux différences entre les règles de l'efficience sociale et les contraintes de l'école.

2.2.2. Quels aspects retenir ?

Pour rendre les élèves capables de maîtriser les divers usages de l'écrit, il ne suffit pas de faire produire en classe des écrits sociaux traditionnellement non scolaires (modes d'emploi, règles de jeux, reportages...). Encore faut-il, pour définir des objectifs de maîtrise et des contenus de savoir les concernant, analyser ces objets langagiers et ces usages sociaux dans des situations fonctionnelles comparables aux situations sociales, ou du moins explicitées dans leurs aspects spécifiques (ex. : le journal scolaire). L'observation montre que ces dernières se caractérisent, à l'inverse de l'écrit scolaire traditionnel (la rédaction), par **une grande diversité**. C'est ce caractère que le Groupe a retenu pour orienter la **détermination** des critères :

- * la production d'écrits dans des conditions sociales diverses implique la maîtrise de **savoirs spécifiques** divers, situés au-delà du domaine morphosyntaxique, par exemple : prise en compte du destinataire, gestion des relations entre scripteur et énoncé, énoncé et situation de production, énoncé et référent, maîtrise de la mise en page, etc...
- * les écrits sociaux sont également différents dans leur **mode d'organisation textuelle** : il importe donc d'apprendre à l'élève à reconnaître et produire des types d'écrits, différents par leur structure.

2.3. Aux racines de la notion de critère d'évaluation des écrits

Apparaissent ici deux aspects du critère d'évaluation des écrits : prenant en compte des caractères dégagés de l'aspect social des écrits, il a une **dimension sociolinguistique** ; élaboré, en partie hors de l'école, dans les in-

teractions entre individus et écrits sociaux, il a une **dimension psycholinguistique**.

Pour répondre aux objectifs d'une évaluation formative, l'analyse doit maintenant intégrer l'apport de référents du champ des **sciences du langage** et des **sciences de l'éducation**, qui permettront d'analyser les objets langagiers et les pratiques sociales en termes de **savoirs conceptuels**⁷, notamment des "notions fondamentales (conditions de production, fonctions des écrits, types d'écrits,...)", des règles de fonctionnement d'ordre essentiellement linguistique [cf. 3] et de **savoirs opératoires**⁷, qui concernent les opérations psycholinguistiques en jeu dans l'activité d'écriture : planification, mise en texte, révision [cf. 4]. La prise en compte des exigences de l'évaluation formative et de la **construction des apprentissages** donne à la notion de critère sa **dimension didactique** [cf. 5].

3. DOMAINES DE LA LINGUISTIQUE ET CRITÈRES TEXTUELS

Pour définir des **critères d'évaluation** en relation avec la **diversité des écrits sociaux** (on n'évalue pas un compte-rendu comme un récit), il faut, dans un premier temps, expliciter les propriétés linguistiques qui caractérisent les écrits et leur fonctionnement.

3.1. Les référents théoriques pertinents

Diverses branches de la linguistique (linguistique textuelle, socio-linguistique, pragmatique, etc...) proposent des **outils de description et d'analyse des écrits**. Ceux sur lesquels s'appuie la recherche EVA s'articulent autour de **deux concepts** (*typologie des textes et niveaux de fonctionnement des écrits*), que nous présentons sommairement ici avant d'expliciter, à propos du second, le travail de synthèse effectué pour le rendre opérationnel [cf. 3.2.].

3.1.1. La référence aux typologies de textes (Adam, 1985) ou de **discours** (Bronckart & al., 1985) découle du souci d'avancer dans la perspective de prise en compte des pratiques sociales de l'écrit. Mais les typologies existantes se révèlent inadéquates face aux besoins du travail sur le terrain : d'où des flottements et des insatisfactions dans les classifications initialement utilisées (fictionnel/non fictionnel, narratif/non narratif,...) pour déterminer et classer des critères. En réponse à la nécessité pour le Groupe de disposer d'une référence unique, l'équipe d'Angers⁸ élabore **une synthèse** qui distingue, par des critères simples, des aspects des écrits qui ne sont pas toujours bien différenciés et que l'on peut désigner par des termes différents : **écrit** (qui désigne l'objet langagier du point de vue socio-culturel), **texte** (qui renvoie à son organisation interne), **discours** (qui renvoie à son enjeu pragmatique). Un écrit donné peut ainsi être caractérisé par des critères relevant d'un point de vue discursif et/ou d'un point de vue textuel.

3.1.2. L'exploration des divers niveaux du fonctionnement d'un écrit [cf. référents théoriques en 3.2], conduite parallèlement à cette explicitation des types d'écrits, répond au besoin des maîtres des équipes de classer, pour les

traiter de façon spécifique, les divers problèmes posés par un écrit d'élève. Elle permet une vision plus complète des aspects linguistiques du critère d'évaluation.

3.2. La détermination des aspects linguistiques du critère

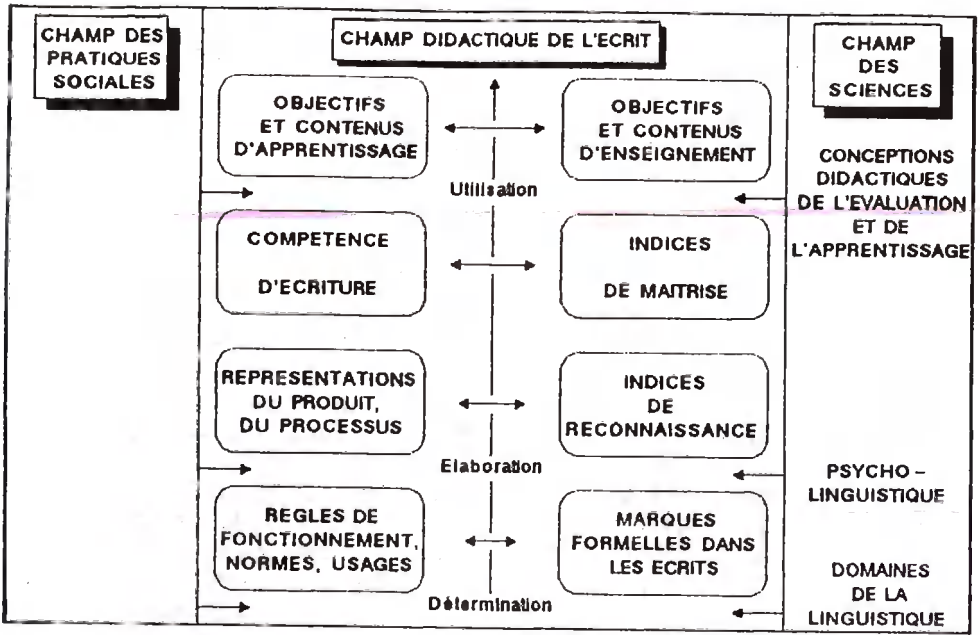
Dans un premier temps, la recherche de critères propres à un type d'écrits aboutit à l'établissement de **listes de critères d'évaluation**⁹. Ces listes, élaborées en référence aux usages sociaux de l'écrit concerné, et en relation avec un inventaire des problèmes repérés dans les productions des élèves, sont mises en ordre dans un cadre étayé par des référents linguistiques et qui préfigure celui qui sera développé par la suite [cf. 3.2.2.]. Elles présentent cependant le risque d'applications normatives. Le problème devient alors de **construire un outil** qui, basé sur un modèle d'analyse établi par la recherche, soit susceptible d'aider les maîtres à transformer leur façon d'entrer dans les écrits des élèves, en tenant compte de leur caractère multidimensionnel, que la recherche commence à expliciter. La réflexion du Groupe, aboutit à une synthèse de l'équipe de Rennes : **un outil pour classer les critères d'évaluation et analyser des écrits**¹⁰.

3.2.1. L'origine de l'outil remonte au projet de production d'un **Fichier** proposant aux maîtres des cheminements pour résoudre des problèmes de didactique de l'écrit. Le **premier problème** pointé, à propos des textes narratifs, est la **cohérence textuelle** (en référence à Charolles, 1978). Un outil rudimentaire, (équipes de Privas et de Saint-Quentin) isole **deux unités d'observation** : la *macro-structure*, comprenant les diverses phases du récit et la *micro-structure*, où l'on distinguait la *progression thématique* (Slakta, 1975 ; Combettes, 1983) et les *relations interphrastiques* (Charolles, 1978).

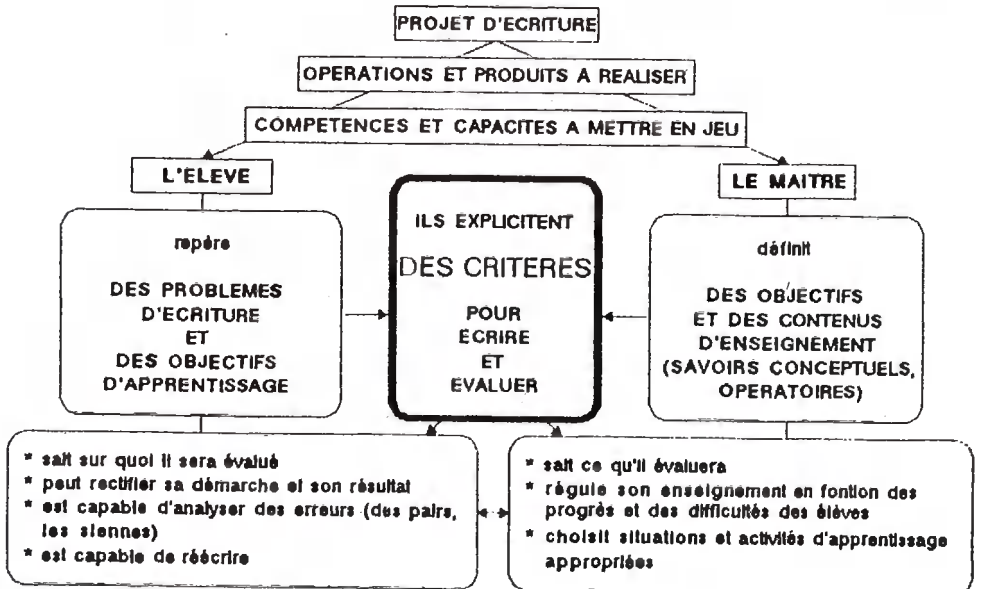
3.2.2. Le désir d'étendre l'usage de l'outil à d'autres discours en montre les lacunes. La réflexion sur les typologies, conduite en relation avec la mise au point de listes de critères, permet de mieux cerner la spécificité des problèmes de chaque type de textes. Une analyse des aspects du fonctionnement des textes entraîne des transformations dans la façon d'appréhender les **problèmes de la cohérence**. A la **cohésion interne** (au niveau local : micro-structures et au niveau global : macro-structures), s'ajoute la prise en compte d'une **cohérence externe** : un nouveau lieu de fonctionnement apparaît, celui des **aspects pragmatiques**, en relation avec les notions d'**acte de langage** (Austin, 1970 ; Searle, 1972) et de **cadre énonciatif** (Benveniste, 1968) qui concernent des problèmes liés à l'ancrage du texte dans la situation d'interaction sociale. La **classification des critères** repose alors sur **trois niveaux d'organisation**¹¹ :

- *pragmatique* : problèmes d'écriture en relation avec l'intention et la situation de communication,
- *textuel* : construction du texte dans son ensemble,
- *linguistique* : caractéristiques grammaticales et lexicales.

A - CONSTRUCTION DIDACTIQUE DE LA NOTION DE CRITERE



B - CRITERES D'EVALUATION ET TRANSPARENCE DIDACTIQUE



Cette tripartition est vite mise en cause car elle **manque d'homogénéité**, empruntant des éléments à des paradigmes qui relèvent de points de vue différents : *niveaux d'analyse* sémiotique ("pragmatique", "linguistique"), et *unités concernées* ("texte"). Un détour théorique (Morris, 1974 ; Hagège, 1985) conduit à distinguer deux unités d'étude : *phrase et texte* et *trois entrées : morpho-syntaxique/ sémantique/ pragmatique*. La grille de **classification des critères** devient ainsi un outil qui, par son caractère topographique, désigne à l'évaluateur des **lieux d'intervention didactique** sur les écrits.

3.2.3. Ensuite, le *va-et-vient entre l'expérimentation sur le terrain et la confrontation avec les théories* permet d'affiner la grille et de développer son caractère opérationnel. Ainsi :

- * de nombreux faits observés dans les écrits des élèves ne relèvent ni de la **phrase** ni du **texte** dans son entier (gestion des relations phrase à phrase : anaphores, concordance des temps...). La référence à T. Van Dijk (1984) et L. Sprenger-Charolles (1980) permet d'introduire, entre la phrase et le texte, une unité d'analyse supplémentaire pour tout ce qui relève de l'**interphrastique**,
- * pour manifester la **priorité** à accorder à la perspective **pragmatique/texte**, qui permet seule de résoudre de nombreux problèmes (de cohérence, de cohésion, de connexion,...) la grille est renversée et, ce domaine apparaissant "en haut et à gauche", il est perçu comme plus immédiatement opérationnel,
- * à la demande des maîtres, qui en perçoivent le caractère opératoire, sont regroupés dans une entrée **graphique**, des éléments relevant surtout de la pragmatique et qui ont trait à la matérialité du texte.

On parvient ainsi à l'état actuel de la grille, dite CLID (classement des lieux d'intervention didactique) : voir plus loin sa présentation matérielle dans l'article d'André Séguy, "Le CLID, mode d'emploi (s)".

3.3. Vers la notion de critère

A ce stade de sa construction, la notion de critère d'évaluation des écrits repose sur une **mise en relation** entre des **règles de fonctionnement**, différentes selon les types de textes, concernant leurs divers aspects (pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique, graphique) et des **marques formelles** qui les manifestent par des traits caractéristiques (temps verbaux, lexique, connecteurs,...) repérables dans les écrits. Les critères ainsi définis sont des **critères de réussite** qui permettent d'apprécier l'adéquation de l'écrit produit aux caractères du type de texte attendu. Cependant, ils s'avèrent insuffisants par rapport aux exigences fondamentales de l'**évaluation formative**. S'ils aident le maître et/ou l'élève à analyser les aspects du fonctionnement linguistique des écrits produits, (en ce sens on peut les appeler **critères textuels**) ils ne permettent pas au maître de "comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève par rapport à la tâche proposée", ne le renseignent pas "sur les représentations de la tâche formulées par

l'élève et sur les stratégies ou procédures qu'il utilise pour arriver à un résultat" (Allal & al., 1979). Il importe alors d'explorer, à la lumière d'autres référents, la possibilité d'expliciter des **critères de réalisation**, d'ordre opératoire, qui intègrent d'autres aspects, psychologique et psycholinguistique, du critère d'évaluation.

4. PSYCHOLINGUISTIQUE ET CRITÈRES OPÉRATOIRES

4.1. Les référents théoriques pertinents

La recherche s'est attachée à compléter cette approche d'ordre linguistique de la notion de critère, pour la rendre plus adéquate à ses objectifs, en intégrant des paramètres référant à la psycho-linguistique. **Les études sur les aspects psycho-génétiques des apprentissages linguistiques**, peu développées en France et récentes en ce qui concerne l'écrit, portent surtout sur l'apprentissage de la **compétence textuelle narrative** par des enfants (Denhière, 1979 ; Fayol, 1981, 1984, 1985 ; Espéret, 1985). Des **travaux étrangers**, sur la production écrite chez le scripteur expert, attirent l'attention sur l'activité même de production de l'écrit et en montrent la difficulté : se référant à Hayes & Flower (1980), qui analysent les **opérations en jeu dans la production d'un texte** (planification, mise en texte, révision), M. Fayol (1984) écrit que "l'écrivain confronté à une rédaction travaille toujours en situation de **surcharge mentale**. Il lui faut en effet activer en mémoire à long terme des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle qu'ils n'avaient pas à l'origine et enfin gérer des suites d'énoncés en tenant compte simultanément de contraintes locales et globales". L'analyse de l'**impact d'interventions didactiques** sur la production écrite d'enfants (Bereiter & Scardamalia, 1982) montre que la charge de travail, alors très lourde, rend difficile sa maîtrise tant que certaines procédures ne sont pas intégrées. D'où l'idée d'aider le scripteur par des **techniques de facilitation procédurale** visant, par exemple, à automatiser la gestion de certaines marques locales afin de diminuer la charge de travail. L'ensemble de ces apports théoriques nous a aidés à compléter la notion de critère.

4.2. De nouveaux aspects de la notion de critère

Ils sont caractérisés par la prise en compte de l'activité du scripteur dans l'élaboration des critères. Voici deux illustrations :

4.2.1. La distinction : critères de réussite / critères de réalisation résulte de l'éclairage porté sur les processus rédactionnels. On en trouve des exemples dans l'outil ("*Textes pour faire. Exemple : la fabrication d'un objet*") présenté dans l'article de J. Gadeau. Certains critères (**critères de réussite**, ou textuels) s'appuient sur des caractères du **produit-texte** ("*Il y a un titre... parfois des sous-titres... des schémas...*"). D'autres sont exprimés du point de vue des opérations mises en jeu pour écrire ("*La liste des fournitures est au début... les consignes sont données dans l'ordre de leur utilisation...*") ou des choix à faire

("Il y a plusieurs manières de donner les consignes"). L'explication de ces critères de réalisation (ou critères opératoires) permet au scripteur de gérer plus consciemment sa production et à l'enseignant de définir des interventions didactiques agissant sur le processus d'écriture.

4.2.2. Le degré d'élaboration des critères. Les critères ne sont pas des produits achevés, stables, définitifs ; nous observons au contraire que leur explicitation se manifeste à divers degrés. Par exemple, des élèves de CM1, après l'étude de la reproduction de la buse, rédigent chacun un texte pour expliquer les raisons de la mortalité chez les jeunes buses. A partir de leurs remarques évaluatives sur ces textes, C. Garcia-Debanc¹² distingue cinq degrés dans l'élaboration des critères, selon la capacité des élèves à :

" - reconnaître intuitivement la présence/absence d'un trait caractéristique, indicateur potentiel d'un critère à construire, sans le localiser. Ces opérations de reconnaissance s'appuient sur des savoirs d'ordre expérimental et se manifestent dans des jugements comme : "*Véronique, elle a tout expliqué et elle a bien expliqué*", choix effectivement judicieux d'un texte satisfaisant mais sans justification de ce jugement.

" - désigner des indicateurs pertinents, c'est-à-dire localiser l'origine d'un effet de compréhension dans un cas particulier. Par exemple : "*J'ai choisi Cyril, parce qu'il a mis des choses justes, un peu dans le désordre*". La désignation comporte un premier degré de justification. Elle procède d'une discrimination analytique partielle, propose une solution et une seule pour les difficultés rencontrées dans l'élaboration des textes. Elle implique des savoirs opératoires. A ce degré, des indicateurs sont relevés mais ne sont pas encore organisés en critères.

" - expliciter, c'est-à-dire organiser un ensemble d'indicateurs en critères. Ces opérations de critériation proprement dite impliquent des savoirs conceptuels : "*Le texte de Véronique répond à toutes les questions qu'on peut se poser*", critère d'efficience communicationnelle valable pour tout texte explicatif.

" - se référer à des critères préalablement explicités, c'est-à-dire identifier les paramètres d'une situation de production de textes et les rapporter à des cas antérieurement rencontrés. Par exemple : "*Il faut expliquer les mots que les élèves de l'autre école ne vont pas comprendre*".

" - le degré supérieur de maîtrise est obtenu lorsque les élèves ont intégré les critères, c'est-à-dire les utilisant de façon plus ou moins automatisée."

4.3. Une vision plus complète de la notion de critère

Dans le cadre des connaissances qu'ils élaborent progressivement à partir de leur expérience des pratiques sociales de l'écrit et à l'occasion des situations d'acquisition de conduites langagières (pratiques d'écriture, de lecture, d'observation d'écrits), les élèves ont des représentations liées aux textes, qui se manifestent par des faisceaux d'indices de reconnaissance des divers types de textes et de leur fonctionnement. De ce point de vue, qui intègre l'activité d'élaboration de l'élève, le critère d'évaluation correspond à la mise en relation, évolutive, entre ces représentations et des indices de reconnaissance repérés dans les écrits.

5. SYNTHÈSE : LA NOTION DE CRITÈRE DIDACTIQUE

Il reste, pour manifester la **dimension spécifiquement didactique** du critère d'évaluation, à le mettre en relation, dans le cadre théorique de l'évaluation formative, tant avec les problèmes que se pose le maître pour définir des **objectifs** et des **contenus d'enseignement** qu'avec les **problèmes d'apprentissage** que rencontre l'élève dans la production d'écrits.

5.1. Des référents didactiques : évaluation formative et apprentissage

Des recherches en didactique des sciences opposent systématiquement **deux conceptions de l'apprentissage** (Giordan & De Vecchi, 1987) :

- * un **modèle transmissif**, centré sur l'objet de l'apprentissage (savoir ou savoir-faire) et dans lequel le rôle de l'enseignant est de faire passer directement chez l'apprenant un savoir pré-élaboré ;
- * un **modèle appropriatif**, centré sur l'apprenant et dans lequel "le savoir est construit par l'enfant lui-même, à partir de ses représentations conscientes ou inconscientes, qui se modifient au contact fortuit ou provoqué par le maître en situations-problèmes"¹³. Dans cette conception, le maître est un médiateur dont le rôle est de faciliter l'activité d'apprentissage de l'élève.

Les **pratiques d'innovation** mises en œuvre par notre recherche réfèrent au **modèle appropriatif**, qui accorde à l'apprenant un statut actif et déterminant et s'inscrivent plus spécifiquement dans le cadre de l'évaluation formative. Cette forme d'évaluation, développée en particulier par Allal & al. (1979), Amigues & Bonniol (1981), et Cardinet (1983), fait **partie intégrante du processus d'apprentissage**, dont elle est un élément moteur, comme on va le voir.

5.2. Les aspects didactiques du critère d'évaluation

Le critère d'évaluation peut ainsi être appréhendé dans sa **fonction didactique** : orienter et réguler l'**articulation** entre **projet d'enseignement** du maître et **processus d'apprentissage** de l'élève. Des critères explicites rendent possible une **évaluation formative**, dans la mesure où ils établissent une **transparence didactique** [cf. schéma B] entre les **objectifs d'enseignement** du maître, qui annonce ses attentes et le **projet d'apprentissage** de l'élève, qui sait sur quoi il sera évalué : ils permettent au maître et à l'élève d'analyser, en fonction de la visée pragmatique du **projet d'écriture**, la nature des **opérations d'écriture** et les **caractéristiques du produit-texte** à réaliser et les **compétences et capacités** en jeu dans la tâche d'écriture :

- * ces critères **aident le maître** à définir des objectifs et des contenus d'enseignement, ce qui lui permet alors de sélectionner dans un écrit d'élève des indices pertinents pour hiérarchiser les problèmes à traiter, organiser ses interventions didactiques... Ainsi ce maître d'une équipe qui, mis en situation d'évaluer un texte écrit à partir de la consigne

"Invente une histoire à partir d'une morale", dit qu'il focaliserait ses interventions sur deux points : le rapport entre la morale et l'histoire (aspect pragmatique) et l'emploi des temps du passé. Et quand on lui demande s'il négligerait les autres dysfonctionnements, il ajoute : *"L'histoire elle-même, c'est pas un très bon texte ; mais on ne peut pas tout résoudre à la fois. A la deuxième écriture, on résoudra d'autres problèmes, mais pour l'instant, il me semble que ces deux-là sont les plus urgents à traiter"*. Dans une situation semblable, sur un texte différent, un autre déclare : *"Je ne peux pas tout faire sur un texte. Il faut savoir choisir (...). En général toutefois je regarde d'abord la macro-structure, seulement après l'enchaînement interphrastique."*

- * d'autre part, ces critères aident l'élève à analyser la tâche d'écriture : identifier les problèmes d'écriture et les savoirs à mettre en œuvre ou à acquérir, réguler le processus d'écriture, vérifier l'adéquation de l'écrit au projet de production, localiser et analyser les erreurs,... et ce d'autant mieux qu'ils sont **objectivés dans un outil bien conçu**. Ainsi, les critères répertoriés dans l'outil ("Textes pour faire. Exemple : la fabrication d'un objet") présenté dans l'article de J. Gadeau aident l'élève à se poser les questions pertinentes, tant en ce qui concerne les caractères du produit à réaliser (titre, schémas) que des opérations à effectuer (faire la liste du matériel et des informations utiles, ordonner les informations, choisir un mode verbal,...).

5.3. La notion de critère didactique d'évaluation des écrits

C'est à ce stade du traitement didactique [cf. schéma A] qu'apparaît dans sa spécificité le **critère didactique d'évaluation des écrits**. Il est alors constitué par une **double relation** entre :

- d'une part, une **compétence d'écriture**, dont la recherche contribue à définir les composantes selon l'âge de l'élève, et des **indicateurs de maîtrise** repérables dans les productions écrites, et variables selon le type de texte ou de discours, le niveau scolaire,...

- d'autre part, des **objectifs et contenus d'enseignement** du maître, qui s'appuient tant sur les analyses linguistiques des écrits sociaux que sur la prise en compte des capacités d'élaboration de l'élève, et des **objectifs d'apprentissage** de l'élève, définis dans le cadre des projets d'écriture en cours.

L'explication de critères d'évaluation utilisables avec/par des élèves résulte d'une **construction progressive et interactive**, référée à des données des sciences du langage, régulée dans la classe par les interventions du maître et les propositions des élèves ; elle intègre, en relation avec des problèmes d'écriture rencontrés et la visée de compétences d'écriture à acquérir, des éléments acquis au contact et/ou dans l'analyse des écrits sociaux, scolaires et non scolaires (par imbrégnation, manipulation, observation, imitation,...).

Ainsi conçu, le critère d'évaluation n'apparaît ni comme la projection normative d'une règle de fonctionnement linguistique, ni comme le reflet d'une représentation plus ou moins individuelle. Il est le résultat, à un moment donné, d'une mise en relation complexe par des sujets - dans le cadre d'une construction réglée

par l'expérience individuelle et collective (sociale et scolaire) - entre les *caractères d'un produit* à réaliser (et/ou du *processus* pour le réaliser), l'*image* qu'ils sont capables de s'en faire en fonction de leur fréquentation des écrits et des situations d'écriture, et la *maîtrise* qu'ils peuvent, selon leur âge, en acquérir (cf. Fayol, 1986). Cette perspective est conforme aux exigences d'une **évaluation formative**, qui coordonne action du maître et activité de l'élève.

6. CONCLUSION

Au terme de ce parcours, consacré à la construction d'un objet spécifiquement didactique, nous voulons souligner que :

- * **la notion de critère est le résultat d'un double travail :**
 - d'une part l'**interaction**, dans le champ de la didactique de l'écrit, entre plusieurs champs de référence concernés : pratiques sociales, sciences du langage, sciences de l'éducation ;
 - d'autre part la **théorisation** des données hétérogènes proposées par chacun des champs (usages divers de l'écrit, diversité des types de textes et de discours, variété des expériences textuelles des élèves, des situations d'écriture,...) parmi lesquelles nous avons essayé de faire des **choix cohérents et compatibles**, déterminés par les besoins d'une **évaluation formative** des écrits des élèves.
- * l'**opérationnalisation** didactique de ces référents théoriques a conduit à promouvoir des **pratiques nouvelles de production et d'évaluation des écrits** en classe (tris de textes, procédures d'interaction lecture/écriture, échanges de textes entre élèves, fiches-conseils pour l'écriture ou la réécriture d'un texte,...) dont nous avons rendu compte ailleurs².
- * à travers les élaborations successives qui ont permis de construire la notion de critère d'évaluation des écrits des élèves, il est intéressant de constater qu'on retrouve **les traces de l'élaboration du champ didactique**, ainsi que le formule M. Dabene (1981) : "Si la linguistique constitue encore la source privilégiée de la didactique des langues, il s'agit maintenant d'une linguistique qui a singulièrement élargi ses horizons et qui ne rejette plus hors de son domaine l'analyse du discours en situation ni les phénomènes d'énonciation, ni les données socio-linguistiques de la communication (...). Dans le même temps, la didactique des langues est sortie de ses illusions technicistes et prend en compte les processus individuels d'apprentissage, les besoins langagiers, le statut des langues et leur image institutionnelle."

NOTES

- 1 Cet article s'appuie sur le travail des équipes du Groupe Pratiques d'évaluation des écrits (appelé désormais Groupe EVA).
- 2 - Repères (INRP) n° 63 (1984) : "Ils écrivent... comment évaluer ?", n° 66 (1985) : "Des outils et des procédures pour évaluer les écrits", n° 73 (1987) : "Des critères pour écrire".
- Contributions à Repères n° 71 (1986) : "Construire une didactique" et à Rencontres Pédagogiques (INRP) : "Communiquer ça s'apprend" (1987) et "Problèmes d'écriture" (1988).
- C. GARCIA-DEBANC et M. MAS : "Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves" in H. ROMIAN & al. : "Didactique du français et recherche-action" (INRP, 1989).
- 3 Elles résultent elles-mêmes d'un traitement didactique de traditions antérieures et de référents sociaux, comme la langue des "bons auteurs" (cf. I.O. de 1923 et 1938). Sur ces notions, voir ROMIAN H. (1987) (1989).
- 4 Plan de Rénovation (version officielle) : "L'enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours". Recherches Pédagogiques n° 47 (INRDP).
- 5 Cf. "Bilan de cinq années de recherches sur la didactique du français : 1975-1980", sous la direction de H. ROMIAN. INRP, 1981.
- 6 Cf. H. ROMIAN et G. DUCANCEL : "Une enquête sur les besoins de recherche en didactique et pédagogie du français". Repères n° 62 (INRP, 1984).
- 7 Sur l'analyse des différents types de savoirs concernés par la maîtrise langagière, cf. dans la bibliographie : ROMIAN H. (1987) (1989).
- 8 "Vers une typologie des écrits" par J. BEAUTÉ, Repères n° 73 (1987).
- 9 Cf. in Repères n° 66 (1985), des listes sur le compte-rendu, la règle de jeu.
- 10 Cf. aussi "Écrire et réécrire" par G. TURCO et l'équipe de Rennes (CRDP de Rennes, 1988). Une version antérieure est publiée dans Repères n° 71.
- 11 Nous conservons ici une terminologie qui a évolué (cf. 2.2.2.).
- 12 Cf. C. GARCIA-DEBANC : "Propositions pour une didactique du texte explicatif" in "Les élèves et l'écriture en sciences". Aster n° 6, INRP, 1988.
- 13 Citation extraite de E. CHARMEUX et H. ROMIAN, in Cahiers Pédagogiques n° 254-255, mai-juin 1987.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.M. (1985). "*Quels types de textes ?*", in *Le Français dans le Monde* n° 192. Paris, Hachette-Larousse.
- ALLAL L., CARDIENT J., PERRENOUD Ph. (1979). "*L'évaluation formative dans un enseignement différencié*". Berne, P. Lang.
- AMIGUES & BONNIOL (1981). in *Bulletin de Psychologie* n° XXXIII.
- AUSTIN J.-L. (1970). "*Quand dire c'est faire*". Paris, Seuil.
- BEREITER & SCARDAMALIA (1982). "*From conversation to composition : the role of instruction in a developmental process*", in R. GLASER : "*Advances in instructional psychology*". Hillsdale, Erlbaum.
- BRONCKART J.P. & al. (1985). "*Le fonctionnement des discours*". Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- CARDINET J. (1983). "*Pour apprécier le travail des élèves*". Neuchâtel, IRDP.
- CHAROLLES M. (1978). "*Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*", *Langue Française* n° 38. Paris, Larousse.
- COMBETTES B. (1983). "*Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*". Paris, Duculot / Bruxelles, A. de Boëck.
- DABENE M. (1981). "*La didactique du français*" in "*Recherches en didactique du français*", Université des Langues et Lettres de Grenoble.
- DABENE M. (1987). "*L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*". Bruxelles, De Boëck/Wesmael.
- DENHIÈRE (1979). "*Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 9 à 12 ans*", in G. OLERON, M. DENIS : "*La compréhension du langage*", *Bulletin de Psychologie* n° XXXII (341).
- DIJK T. van (1984). "*Macrostructures sémantiques et cadres de conscience dans la compréhension du discours*", in DENHIÈRE : "*Il était une fois...*" Lille, P.U.L.
- ESPERET E. (1985). "*Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite du récit*", in MOSCATO & PIERRAUT-LE BONNIEC Eds : "*Le langage. Construction et actualisation*". Rouen, P.U.

- FAYOL M. (1981). "*L'organisation du récit chez l'enfant. Son évolution de 6 à 10 ans*". Université de Bordeaux II, doctorat d'état.
- FAYOL M. (1984). "*L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle*". *Repères* n° 63. Paris, INRP.
- FAYOL M. (1985). "*Le récit et sa construction*". Neuchâtel-Paris, DeLachaux & Niestlé.
- FAYOL M. (1986) "*Les typologies de textes : approche cognitive*". Colloque : "Les textes et leur traitement", Poitiers, septembre 1986.
- GIORDAN & DE VECCHI (1987). "*Les origines du savoir*". Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- HAGEGE C. (1985). "*L'homme de paroles*", Paris, Fayard.
- HAYES & FLOWER (1980). "*Identifying the organisation of the writing process*", in GREGG & STEINBERG : "*Cognitive process in writing*". Hillsdale, Erlbaum.
- LANDSHEERE G. de (1979). "*Vocabulaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*". Paris, P.U.F.
- MORRIS C.W. (1974). "*Fondements de la théorie des signes*". *Langages* n° 35.
- ROMIAN H. (1987). "*Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques*". *Repères* n° 71. Paris, INRP.
- ROMIAN H. (1989). "*Éléments pour construire une didactique du français*", in "*Didactique du Français et recherche-action*", coll. **Rapports de Recherche**, INRP.
- SERALE J.R. (1972). "*Les mots du langage*". Paris, Hermann.
- SLATKA D. (1975). "*L'ordre du texte*". *Études de linguistique appliquée*, n° 19.
- SPRENGER-CHAROLLES (1980). "*Le résumé de texte*". *Pratiques* n° 26.

VIENT

"DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET RECHERCHE-ACTION"

par H. ROMIAN, G. DUCANCEL, C. GARCIA-DEBANC, M. MAS, J. TREIGNIER,
M. YZIQUEL et coll.

Coll. Rapports de Recherche, INRP, 1989 n° 2

DE PARAÎTRE

Au sommaire

Construire une didactique du français langue maternelle, par Hélène ROMIAN

I. Des recherches-action sur l'enseignement du français, par
Hélène ROMIAN

Des problèmes pédagogiques, scientifiques cruciaux - Champ et thématique didactique
- Finalités et objectifs - Une conception de la recherche-action - Le dispositif de
recherche

II. Vers une didactique de la variation langagière, par Jacques Troignier,
Eveline Charmeux, Sylvette Fabre, Claude Vargas :

De la prise en compte des différences entre enfants au traitement didactique de la
variation langagière - Problèmes de diglossie - Pluralité des normes et codages - Quelles
variables didactiques ? - D'une didactique plurinormative à une didactique
plurinormaliste.

III. Pratiques langagières et pratiques sémiotiques, par Monique Yziquel :

Problématique - Schéma didactique - Les variables de la recherche - Acquis et
perspectives de la recherche.

IV. Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves...

détermination, élaboration, utilisation, par Claudine Garcia-Debanc, Maurice Mas :
Construction de la problématique - Détermination des critères... Vers l'élaboration et
l'utilisation des critères par les élèves - Explication des variables didactiques - Synthèse
des résultats de la recherche.

V. Apprendre en résolvant des problèmes, par Gilbert Ducancel :

Problématique initiale - Dynamique de la recherche - Modalités de travail des maîtres,
savoirs visés et savoirs construits - Synthèse des acquis de la recherche et prospective.

VI. Éléments pour construire une didactique du français, par Hélène ROMIAN :

Des savoirs pour l'action Vers un nouveau schéma didactique - Des savoirs sur
l'action Vers une conceptualisation des actes didactiques - Vers une "sémantique" de la
recherche-innovation

**Commandes : S'adresser au Service des Publications de l'INRP
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05**

Prix : 120 F

CRITÈRES D'ÉVALUATION ET CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE

Catherine TAUVERON
École Normale de Chamalières

Sur l'ensemble des séquences recueillies pour la recherche-description, centrées sur la révision d'écrits, une séquence est apparue comme le lieu de convergence du plus grand nombre de traits relevant de l'évaluation formative critériée et celle pour laquelle le traitement didactique des problèmes d'écriture renvoyait le plus clairement au mode de travail attendu chez les MR¹ (c'est-à-dire schématiquement un mode de travail qui suppose "que le savoir est construit par l'enfant lui-même à partir de ses représentations conscientes ou inconscientes qui se modifient au contact fortuit ou provoqué par le maître de situations-problèmes"²). Une séquence, en somme, où à travers **la nature des critères convoqués et les stratégies d'enseignement utilisées**, se manifestent le plus nettement (ce qui ne veut pas dire absolument) la conjonction et la complémentarité des deux ensembles de traits qui fondent l'évaluation formative. Notre choix de la présenter exhaustivement et de la commenter se justifie par la volonté de **fournir aux maîtres un exemple concret de cheminement presque abouti** vers ce que Gilbert Turco définit ici même comme "l'architype 4". Par ailleurs, au cours de cette séquence, le maître est confronté à un type d'écrit précis : la notice de fabrication. Nous voudrions aussi souligner comment le schéma didactique général — contenus et principes de la démarche d'enseignement — dans lequel s'inscrit le maître, de par sa nature, postule la nécessité d'une diversification et comment au bout du compte critères et stratégies sont à redéfinir pour chaque type d'écrit rencontré.

Nous avons pris le parti, afin de rendre compte de la continuité de la démarche, de ne donner dans un premier temps que de larges extraits de la séquence et l'architecture d'ensemble du projet. L'analyse, nécessairement asynchrone, ne viendra que dans un deuxième temps.

Par ailleurs, en guise de contrepoint et pour mieux saisir la spécificité du maître choisi, nous opposerons, quand nécessaire, ses pratiques à celles du groupe des maîtres ne faisant pas partie de nos équipes de recherche, voire à celles des autres maîtres R.

Mise en œuvre et déroulement d'un projet d'écriture : un recueil de notices de fabrications au CE1

Dans le cadre d'un projet, - élaboration d'un recueil de notices de fabrication "inédites" -, chaque enfant de la classe, après avoir réalisé un objet en activités manuelles, a écrit la notice correspondante.

Le maître, après avoir lu en privé l'ensemble des productions, a choisi de faire travailler la classe sur quatre notices (voir annexe, le traitement de deux d'entre elles seulement sera évoqué ici), présentant des défauts et qualités d'ordre différent et susceptibles de faire émerger le plus grand nombre de critères et indicateurs de réussite. Les quatre notices proposées comme objet d'étude sont distribuées à la classe après correction orthographique mais sans annotations du maître.

Phase 1 - Rappel du projet et découverte d'un premier critère d'évaluation :

"(1)M - Je vais vous distribuer quatre textes parmi ceux que vous avez écrits. Je rappelle que ces textes devaient donner des indications sur la fabrication d'un objet que vous aviez fabriqué vous-mêmes auparavant. Et ces textes avaient été écrits en vue de les communiquer à d'autres enfants pour qu'ils puissent à leur tour réaliser l'objet. Vous allez bien disposer ces quatre textes sur votre table. (...). A votre avis comment savoir si ces textes répondent à notre projet ?

(2)E - Il faut les lire

(3)M - Oui, mais est-ce suffisant ? Souvenez-vous du projet. Il s'agit de les transmettre à d'autres enfants pour qu'ils puissent réaliser à leur tour les objets.

(4)E - Il faut bien regarder les dessins.

(5)M - Oui, mais encore ?

(6)E - Il faudrait essayer de les faire.

(7)M - Oui, il faut effectivement essayer de faire les objets pour voir si les textes fonctionnent bien et correspondent à notre projet. Prenons n'importe quel texte. Lequel choisis-tu Jérôme ?

(8)J - "Le bougeoir".

(9)M - Bien, dans ce cas, vous mettez tous le texte qui s'appelle "Le bougeoir" (texte n° 1) devant vos yeux."

Phase 2 - Mise à l'épreuve des notices : première évaluation par la réalisation effective

La procédure est la même pour les quatre textes : un élève ébauche la réalisation de l'objet devant ses camarades pendant qu'un autre lit à haute voix les instructions à suivre. L'auteur est silencieux, le reste de la classe observe et commente. Soit la réalisation de l'un des objets "La croix en fer" (texte n° 2) :

"(1)M - L'auteur du texte ne dit rien et écoute.

(Peggy se place devant ses camarades pour tenter de réaliser l'objet)

(2)E - Il faut du bois bien taillé pour le demi-contour.

(3)P - J'ai pas de bois.

(4)M - Oh ! Cherche par là, tu trouveras bien quelque chose. Je ne sais pas moi...

(Peggy prend un énorme morceau de bois sans forme dans la caisse apportée par le maître. Rires)

(5)M - Elle a pris un morceau de bois. C'est bien la consigne donnée.

(6)E - Oui, mais il faut qu'il soit bien taillé.

(7)M - Qu'est-ce que vous en pensez ?

(8)E - Il faut le tailler.

(9)M - Regardez votre texte. Est-ce que vous savez de quelle manière il faut le tailler ?

- (10)E - Non, on ne sait pas de quelle...
- (11)E - Si, si, il y a un dessin et tu sais qu'il est comme ça (fait un geste).
- (12)M - Oui, il faut le tailler en regardant la forme dessinée. Ensuite ?
- (13)E - Après il faut prendre du fer pour faire la croix.
- (14)M - Qu'est-ce que tu prends ? Pourquoi ne prends-tu pas ceux-ci ?
- (15)P - Parce que ça ne pourrait pas aller pour faire la croix.
- (16)M - Pourquoi Peggy -t-elle choisi ces morceaux-là ?
- (17)E - Parce qu'il faut qu'ils soient plats.
- (18)M - Et comment le sais-tu ?
- (19)E - Ben, en regardant le dessin.
- (20)E - Ensuite il faut prendre la colle qui colle tout.
- (21)M - Pourquoi l'auteur nous dit-il cela ?
- (22)E - Parce qu'il faut coller les deux barres et que le fer c'est difficile à coller.
- (23)M - Est-ce que l'objet est terminé ?
- (24)E - Non après il faut faire un tout petit trou derrière et mettre un crochet.
- (25)M - Et ensuite ?
- (26)E - Il faut bien vernir.
- (27)M - Où est-ce que vous verniriez ?
- (28)E - Sur la croix et sur le bois.
- (29)E - Je crois que c'est simplement sur le bois.
- (30)E - Moi, simplement autour de la croix.
- (31)E - Et peut-être des deux côtés.
- (32)E - Et puis il y a un problème avec le demi-contour.
- (33)M - Qu'est-ce que tu avais compris, toi, avec ce demi-contour ?
- (34)E - ?
- (Personne ne comprend)
- (35)M - Je vois que nous avons quelques petits problèmes avec ce demi-contour. Et maintenant Isabelle (l'auteur de la notice), tes camarades sont-ils parvenus à réaliser ton objet ?
- (36)I - Presque
- (37)M - C'est-à-dire ? "Presque", ça veut dire que ce n'est pas totalement réussi. Pourquoi ?
- (38)I - J.P. a dit qu'il fallait vernir le bois et il fallait vernir que le fer et derrière pour attacher le petit crochet, il fallait faire un trou avec un clou.
- (39)M - Attends une minute. Ton texte, si on le donne à d'autres enfants, tu ne seras pas présente. Est-ce qu'ils vont vernir ton objet comme tu le désires ?
- (40)I - Non.
- (41)M - Alors, qu'est-ce que tu aurais dû faire ?
- (42)I - J'aurais dû ajouter cette précision et puis il y a le demi-contour...
- (43)M - Oui, personne n'a compris. Isabelle, tu peux nous expliquer ?
- (44)I - Il faut prendre un morceau de bois et puis faire un rond.
- (45)M - Viens nous faire le schéma au tableau.
- (46)I - (dessine) Et puis ont fait un autre rond.
- (47)M - Tu veux dire qu'il y a deux morceaux de bois alors...
- (48)E - (offusqué) Ah ! Mais tu l'as pas dit !"

Phase 3 - Recherche plus précise d'indicateurs dans le texte même

3.1. Observation non plus de l'effet du texte mais de sa présentation et de son organisation.

Quelques extraits :

"(1)M - Bien maintenant revenons aux textes et regardons-les d'un peu plus près. Relisez-les. Qu'est-ce qui vous satisfait ? Qu'est-ce qui est bien à votre avis ?

(2)E - Dans le texte n° 1 elle dit ce qu'il faut prendre.

(3)M - Oui.

(4)E - Elle dit par quoi il faut commencer.

(5)M - Oui, donc elle a ordonné ses consignes.

(6)E - Elle a mis un titre.

(7)E - Elle a fait un dessin

(8)M - Oui, comment appelle-t-on un dessin simplifié ?

(9)E - Un schéma

(10)M - Oui, et un schéma accompagné de quoi ?

(11)E - D'une légende.

(12)M - Vous avez raison de me dire que c'est bien.

(13)E - Au début elle indique bien ce qu'il faut.

(14)M - Et regardez bien la présentation.

(15)E - Elle a fait un tiret pour dire qu'elle énonçait quelque chose.

(16)E - Elle nous a aidés en faisant un schéma.

(17)M - Oui. Et maintenant voyons ce qui ne va pas bien, ce qui vous satisfait pas.

(18)E - On ne sait pas s'il faut faire un trou ou seulement un creux.

(19)M - Oui, vous l'avez dit lorsque vous avez réalisé l'objet.

(20)E - Ce n'est pas nécessaire d'indiquer "flamme".

(21)E - Que représentent ces traits là ?

(22)M - Regarde la légende.

(23)E - Peinture.

(24)M - Oui, elle a représenté ainsi la peinture blanche. Pas autre chose ? Alors retournons sur le texte n°2.

(25)E - Il y a un titre.

(26)E - Il y a un schéma.

(27)M - Quelle différence y-a-t-il entre ce schéma et celui qui accompagne le texte précédent ?

(28)E - Il n'y a pas de légende.

(29)M - Oui, mais est-ce que tu comprends ?

(30)E - Oui.

(31)M - Oui, en le regardant, tu comprends.

(32)E - On ne sait pas quelle partie il faut vernir.

(33)M - Oui, nous l'avions dit, il manque ici un renseignement, une précision.

(...)

(34)E - C'est net, c'est bien.

(35)E - "Et on peut le mettre dans le mur", c'est bien parce qu'elle nous donne envie de le fabriquer cet objet.

(36)M - Donc elle te donne en plus des renseignements concernant la fabrication un renseignement supplémentaire."

3.2. Apparition d'un problème local. Décision de recourir à l'observation de "textes pour faire"

"(37)E - Ça ne va pas "on" parce que c'est pas elle qui fabrique l'objet, il faudrait "tu" ou "vous".

(38)M - Qu'est-ce que vous en pensez les autres ?

(39)E - Et ben, ça va.

(40)M - Vous n'êtes pas d'accord. Comment savoir si on emploie "on" dans les textes pour faire ?

M ne répond pas au problème posé mais demande aux enfants de trouver eux-mêmes les moyens d'y répondre :

(41)E - Prendre d'autres textes pour faire.

(42)M - Oui, nous le ferons et nous verrons.

(43)E - Si elle donne à quelqu'un qu'elle connaît ce texte, il faut mettre "tu".

(44)M - Mais est-ce que ce texte s'adresse à une seule personne bien précise ? Écoute, nous ferons comme F. nous a dit, nous observerons d'autres textes."

3.3. Pour une vérification générale des intuitions exprimées dans les phases précédentes, deuxième décision de recourir aux "textes pour faire".

Un bilan contrasté a été établi sur l'ensemble des quatre textes, le maître revient sur le projet d'origine :

"(1)M - Dites-moi les enfants, si nous donnons aux enfants les textes tels qu'ils sont, est-ce qu'ils pourront réaliser les objets ?

(2)E - Non

(3)M - Alors, à votre avis, que faut-il faire pour qu'ils puissent les réaliser ?

(4)E - Il faut les améliorer.

(5)M - Oui, mais comment ? Comment faire des textes qui soient réellement des textes pour faire ?

(6)E - Il faut essayer les choses.

(7)M - Oui, mais ça nous l'avons déjà fait.

(8)E - Il faut faire comme les auteurs des textes nous l'expliquent.

(9)E - Il faut demander à l'auteur de le refaire.

(10)M - Mais ces textes que vous avez écrits, ce sont des textes pour...

(11)E - Faire

(12)M - Alors que faudrait-il ?

(13)E - D'abord dire le matériel qu'il faut pour faire faire.

(14)M - Oui, alors comment organiser notre texte ? Car il faut l'organiser.

(15)E - Dans notre chemise, on a un "texte pour faire" (suite d'un tri de textes), on pourrait le regarder.

(16)E - Et on verrait s'il y a tout ce qu'il faut.

(17)M - Ah ! Oui, c'est vrai, on a un texte pour faire dans notre chemise et on pourrait l'observer pour savoir comment écrire. Mais est-ce que tu crois qu'un seul texte serait suffisant ?

(...) Est-ce que vous croyez que toutes les personnes qui écrivent des textes pour faire les présentent, les organisent de la même façon ?

(18)E - Il faut en prendre plusieurs."

Phase 4 - Observation d'écrit sociaux (entendus désormais comme écrits circulant effectivement dans la société) - Gestation d'un outil.

Les élèves extraient seuls de leur chemise le "texte pour faire". Le maître a apporté par ailleurs un assortiment de notices de fabrication aux présentations variées qu'il a tirées de revues différentes.

"(...) (1)M - Il y a toujours un titre mais est-ce n'importe quel titre ?

(2)E - Il faut choisir un titre qui va avec l'objet.

(3)M - Voilà, le titre nous donne le nom de l'objet. Donc "titre". (M note au tableau les caractéristiques de ce type d'écrit au fur et à mesure de leur découverte). Bien, vous allez regarder maintenant comment sont organisés, présentés vos textes.

(4)E - Il y a marqué où on pouvait voir la photo, à quelle page on peut la voir.

(5)M - Bon, tu as un renvoi qui nous indique la page de la photo. Les autres, puisque nous sommes partis sur la photo, voulez-vous bien regarder votre texte, est-ce que vous avez la photo ou le dessin de l'objet réalisé ?

(Tous les doigts se lèvent)

(6)M - Oh, la, la, tous les doigts levés. Est-ce que c'est important le dessin ou la photo ?

(7)E - Le titre n'est pas suffisant, parce que là, on a "le soleil", mais un soleil..., là on a des choses en plus, c'est pas un soleil.

(8)M - Oui, ça te donne des choses en plus, alors je note "Dessin de l'objet réalisé ou photo". Qu'avez-vous encore découvert ?

(9)E - On nous dit "matériel". On nous dit ce qu'il faut.

(10)M - Oui, qui a encore le mot "matériel" ?

(11)E - Moi, j'ai "marche à suivre".

(12)M - Oh ! Alors attends, un peu. Ce mot "matériel", il se trouve où dans le texte ?

(13)E - Au début, après le titre.

(14)M - Et après, je suppose que tu as la liste du matériel. Est-ce que tout le monde a la liste du matériel au début ?

(Certains l'ont, d'autres non)

(15)M - Dans certains textes on peut avoir la liste du matériel et dans d'autres pas (note : "liste du matériel au début" ...mais comme ce n'est pas toujours le cas, qu'est-ce que je mets entre parenthèse ? —> quelquefois")

(16)M - J.P., tu nous as parlé d'un autre sous-titre, lequel ?

(17)E - "Marche à suivre"

(18)M - Qu'est-ce que ça veut dire ?

(19)E - Il faut suivre les indications dans l'ordre.

(20)E - Moi je l'ai mais pas des numéros.

(21)M - Oui, dans certains textes les consignes sont numérotées. Regardez bien comment se présentent ces consignes.

(22)E - Elles sont présentées au-dessus ou en dessous du dessin.

(23)M - Oui, je note "Une consigne - un dessin". Qui a autre chose ?

(24)E - Il y a un gros point, toi, et qu'avait S. tout-à-l'heure ? Rappelle-le nous.

(26)E - Des chiffres.

(27)M - Oui, les consignes sont numérotées (note : "numéros")

Et ceux qui n'ont pas de numéros ou de points est-ce que vous voyez clairement les consignes ?

(28)E - Ben, oui, nous on n'a pas de numéros, pas de points mais on a un petit tiret.

(29)E - *Nous on avait des tirets dans la liste des objets.*

(30)E - *Nous, on a une ligne sautée entre chaque consigne..."*

Phase 5 - Ici intervient une activité décrochée.

Nous appelons "activité décrochée" toute activité destinée à la résolution d'un problème ponctuel rencontré au cours d'un projet d'écriture, le savoir nouveau acquis dans cette activité devant permettre d'éliminer l'obstacle et de poursuivre le projet.

Elle porte sur le mode d'introduction des consignes et la constance de la perspective d'énonciation : classement au tableau des formules introductrices de consignes (Tracer / Dessine / On coud / Les X sont fixés). Chaque enfant vient placer l'introducteur choisi dans son propre texte dans la case qu'il juge la bonne. Le tableau rempli permet, sans recours au métalangage, de constater la constance dans le choix d'une perspective d'énonciation donnée.

Phase 6 - Mise en forme des remarques précédentes : construction d'un outil

L'outil en question, destiné à la révision individuelle ou en petits ateliers de tous les textes produits, est conçu comme une liste ordonnée d'indicateurs de réussite puisés dans les observations des enfants. L'outil est reproduit et commenté, à l'intérieur de ce numéro, dans l'article de Josette Gadeau : "Outils d'évaluation des écrits".

Phase 7 - Réécritures

* réécriture des quatre textes de départ (par l'auteur et un camarade pour trois d'entre eux, par le reste de la classe sous la direction du maître pour le 4ème)

* puis réécriture de toutes les autres productions de la classe : dans le cadre des activités manuelles, chaque enfant reçoit un texte écrit par un autre. Il convient à nouveau de lire et de faire puis de noter sur une feuille les difficultés rencontrées et les propositions d'amélioration. L'auteur réécrit son texte à l'aide de ces remarques et de la fiche-outil.

Entre la première rédaction et l'ultime réécriture, se sont écoulées quatre séances.

ANALYSE DE LA DÉMARCHE DU MAÎTRE DANS LES EXTRAITS CITÉS

I - CRITÈRES DU MAÎTRE

1 - Dans la séquence, le maître manifeste qu'il a des critères

... mais comme il ne se veut pas agent de l'évaluation (il déclare dans l'interview sur les textes problématiques : "*Je ne peux pas dire aux élèves "il faut ci ou ça", il faut d'abord qu'ils trouvent d'eux-mêmes les critères.*"), ses critères ne s'expriment jamais directement dans son discours. Il n'est possible de les saisir qu'au travers de son questionnement ou des situations de recherche qu'il provoque dans la classe.

C'est ainsi que dès le début de la séquence, le rappel du projet d'écriture dans lequel se sont engagés les enfants (rappel réitéré tout au long du travail : voir phase 1, lignes 1, 3, 7; phase 2, ligne 39; phase 3, §3-3, lignes 1,3) montre son souci de ne jamais perdre de vue l'enjeu de l'écrit : **la dimension pragmatico-discursive est ici posée comme première**, dans les deux sens du terme ; elle détermine dans le cas précis du type de texte étudié le critère de "faisabilité". C'est la prise en considération de ce critère de "faisabilité" qui guide le maître a) dans son choix des productions à soumettre à la classe, b) dans son choix d'une procédure de découverte (la confrontation au réel par la réalisation effective) et dans la mise en œuvre de cette procédure (singulièrement lorsqu'il joue malicieusement des ambiguïtés sur le matériel nécessaire à la réalisation), c) dans son choix des modalités de réécriture possibles (échange et travail en petits ateliers).

Des phases 3 et 4 de la séquence, où par son questionnement le maître amène méthodiquement les élèves à clarifier un certain nombre d'exigences par rapport au produit attendu et où sont successivement évoqués :

- le rôle du titre, la forme du titre
- l'adéquation du titre à l'objet du texte
- la présence d'une photo ou d'un dessin de l'objet réalisé
- l'ordre de présentation (matériel puis mode de réalisation)
- la mise en évidence des différentes phases de la réalisation : répertoire des possibilités
- le rôle et la forme des inter-titres
- la présence des schémas annexés : rôle et mode d'insertion dans le texte (juxtaposition ou renvois),

on peut inférer qu'il s'attache, toujours dans une perspective textuelle, aux critères sémantiques, morphosyntaxiques et graphiques, précisément ici aux critères d'exhaustivité et de lisibilité, directement déduits de l'enjeu de l'écrit. Enfin, le travail systématique sur les modalités de l'injonction et la constance de la perspective d'énonciation montre que le maître s'intéresse aussi aux aspects interphrasiques.

Si l'on considère donc l'ordre dans lequel les activités se déroulent, on peut inférer que les critères du maître sont hiérarchisés. Si l'on considère certaines remarques du maître (du type : "*Est-ce que vous croyez que toutes les personnes qui écrivent des textes pour faire les présentent, les organisent de la même façon ?*", phase 3, point 3-3 ligne 17), d'une part ; la façon dont sont libellés les indicateurs de réussite (modulés par des "parfois", "souvent") dans l'outil construit par la classe, la façon dont ce même outil offre des choix possibles, d'autre part, on peut inférer que le maître est conscient de la relativité de ses critères et attaché à la pluralité des normes.

2 - LE MAÎTRE CONFIRME QU'IL A DES CRITÈRES DANS SON DISCOURS SUR LES TEXTES PROBLÉMATIQUES QU'ON LUI SOUMET DANS L'INTERVIEW

Exemples de critères énoncés

- pour le récit fictionnel : "*Je regarde d'abord la macrostructure, c'est-à-dire la clôture narrative (possibilité de mettre en relation le début et la fin,*

présence d'un événement, titre en relation avec le contenu du texte...) et ensuite les relations interprastiques (en particulier les temps, le mode d'énonciation). Je traite les problèmes de syntaxe bien à part."

- pour la règle de jeu : la possibilité de jouer soit l'efficacité auprès du destinataire (exhaustivité et lisibilité, absence d'ambiguïtés...) : "*La première chose à faire est de jouer et si nous ne pouvons pas jouer, nous nous demanderons pourquoi nous ne pouvons pas jouer.*" S'exprime, à travers ce discours, le même souci de hiérarchisation des critères et leur nécessaire diversification selon les situations et la nature de l'écrit considéré. La prise en compte de la dimension pragmatico-textuelle semble plus déterminante aux yeux du maître pour les textes injonctifs que pour les textes narratifs.

II - STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DU MAITRE

Il est rappelé à plusieurs reprises dans ce numéro que le recours à des critères est une condition nécessaire mais non suffisante de l'évaluation formative. Les modalités d'apparition et d'utilisation de ces critères sont tout aussi déterminantes. Nous allons tenter de cerner la conception de l'apprentissage sous-jacente aux pratiques du maître à travers un certain nombre d'indicateurs.

I - MODE DE CONDUITE DU DIALOGUE ET MODALITÉS DE TRAVAIL

1.1. - Mode de conduite du dialogue

* Le maître joue le rôle d'animateur, de catalyseur et de fédérateur d'idées. Il aide les élèves à construire leurs connaissances en demandant des reformulations ou des récapitulations, en reformulant ou récapitulant lui-même si nécessaire. Il s'agit là d'un comportement dominant, d'une image d'ensemble. Dans le détail, il peut lui arriver de s'éloigner ponctuellement de sa conduite générale, c'est ainsi que lui échappe une fois une question impliquant la réponse (phase 3, §3-3, ligne 17). Il reste que globalement le maître n'impose pas sa parole et son jugement. Ainsi dans la phase 3, il approuve les remarques des enfants qui lui paraissent justifiées (12), les répète d'un ton neutre lorsqu'elles ne sont pas suffisamment étayées, les reformule de manière conclusive (36). Il relance la discussion pour obtenir plus de précision (8, 9, 10, 11) canalise l'observation (14), incite les enfants à rassembler leurs remarques, à comparer les textes (27), aide à l'explicitation des critères (5), induit une méthode d'observation des textes (1, 17). Les élèves de leur côté posent aussi des questions (21), sont à l'origine de jugements de valeur (34) qu'ils savent justifier (35). Dans la phase 4, le **questionnement du maître est beaucoup plus serré : il a pour fonction de réamorcer le dialogue, de faire expliciter au mieux les caractéristiques formelles du type d'écrit attendu, d'aider l'élève à acquérir une méthodologie d'observation et à justifier ses remarques. Au bout du compte, la part la plus importante de l'information est véhiculée par la bouche des enfants.**

* A l'inverse, les maîtres nR observés ont un penchant marqué pour le dialogue impositif qui peut se pervertir, dans un cas limite, en dialogue monologique :

Un maître a le dos tourné à la classe et écrit au tableau la version nouvelle de la lettre de Jacques telle qu'il l'a pensée. Voici son discours en continu : *"Une façon de dire ça un petit peu mieux ?... Est-ce qu'on écrit pour dire ça vraiment ? C'est pour parler du voyage alors je vous écris... "pour vous parler de notre voyage", par exemple. C'est parce qu'on y est allés comment on pourrait dire ça ? "Ile d'Aix... où nous sommes allés", on peut dire la date... "Vendredi". Voilà pour la première phrase. Ça vous plaît tout le monde ? Bon."*

Quand tel n'est pas le cas, les séquences se déroulent fréquemment en une succession de micro-dialogues (M + 1 ou 2 enfants) indépendants. Un dialogue pointilliste en somme, à mettre en relation avec l'approche elle-même pointilliste du texte, phrase par phrase que nous observerons au point 4.3.

1-2 Modalités de travail privilégiées dans la classe

Les modalités de travail sont en étroite relation avec le mode de conduite du dialogue : les notices non travaillées en classe sont échangées, relues, testées et commentées par des témoins extérieurs, réécrites enfin par l'auteur avec l'aide d'un autre élève. **L'échange des productions pour une relecture et le travail de groupe pour une réécriture** est une caractéristique partagée par l'ensemble des MR. La procédure se justifie particulièrement dans le cas des textes injonctifs. **Les maîtres nR préfèrent le dialogue maître-élèves (échange de personne à personne suivi d'une correction individuelle) ou la correction collective, sous leur direction, d'un ou plusieurs textes choisis par eux.** La réécriture est toujours individuelle. Deux conceptions de la pédagogie : l'une qui privilégie l'interaction entre élèves, l'autre qui postule la nécessité incontournable du maître comme passage obligé de la communication et table sur le travail individuel.

2 - CONDUITE DU TRAITEMENT DES TEXTES D'ÉLÈVES DANS LA CLASSE

Le choix des textes d'élèves à traiter ne discrimine pas ce maître-ci des autres maîtres dans la mesure où tous se déterminent en fonction de critères voisins : représentativité du ou des textes choisis relativement à un ou des objectifs d'apprentissage/enseignement (seuls les objectifs diffèrent). En revanche, l'ordre dans lequel sont traités les textes choisis et surtout les aspects (positifs ou négatifs) de ces textes est beaucoup plus déterminant.

2-1 - Plusieurs textes d'élèves sont traités : ordre d'étude des textes

Dans la séquence, le maître choisit au départ quatre textes mais il n'en impose pas l'ordre d'étude (voir phase 1, lignes 7, 8, 9) qui reste aléatoire. Soit un parti pris différent de celui que l'on peut observer dans une séquence nR où les treize textes produits sont travaillés dans un ordre de passage signifiant : le maître choisit, sans le dire, - mais comment les élèves ne finiraient-ils pas par s'en apercevoir ? - d'aller du meilleur au pire. Dans ce cas de figure, l'ordre imposé est déjà en soi, préalablement à toute intervention de la classe, une évaluation magistrale qui ne peut qu'influer sur les réactions des enfants.

2-2 - Quel regard posé / imposé sur les textes ?

Évaluer signifie peser, le pour et le contre, le positif comme le négatif. Le maître se fait un point d'honneur de prendre équitablement en compte les réussites et les échecs et d'envisager systématiquement "ce qui va" AVANT "ce qui ne va pas" : (interview) *"Quand je lis pour moi un texte, je dégage d'abord ce qui est bon, et ensuite seulement ce qui ne va pas"*. Ce code de conduite du maître dans sa lecture solitaire s'applique aussi aux élèves dans la lecture collective (voir phase 3, lignes 1 et 17).

La tradition scolaire, elle, veut, quand on observe une production d'enfant, qui est d'abord une chose à corriger, à redresser, qu'on n'en observe que les manques et les ratés. Les MnR, en effet, **fixent leur attention du côté du négatif**, soit qu'ils commencent par lui, soit qu'ils n'envisagent que lui. Les MR, qui dans leur ensemble font de même, ont une attitude non conforme au schéma didactique R attendu (la différence, au sein du groupe, entre une évaluation bilan, conçue dans le cadre d'une pédagogie de la réussite et une évaluation sanction n'est pas encore totalement construite). Le maître choisi ici, de ce point de vue, est une exception.

3 - GESTION DES DIFFICULTÉS

3-1 Une gestion au service du projet d'écriture

3-1-1 le maître privilégie le repérage des problèmes par les élèves

- Le maître ne porte aucune annotation sur la copie. La localisation des dysfonctionnements est confiée aux enfants.

- Le maître attend que les enfants posent eux-mêmes les problèmes et/ou met en place des situations susceptibles de les faire émerger.

Lorsqu'il demande comment savoir si les textes produits répondent au projet qui les a fait naître, les enfants proposent d'eux-mêmes la procédure : *"Il faut essayer de faire les objets"*. Le repérage des problèmes se fait donc **hors de la médiation du maître, par la mise à l'épreuve pratique**. A l'épreuve des faits, le texte révèle ses défaillances (et ses qualités) aux yeux des enfants et singulièrement de son auteur sans que le maître ait à jouer d'autre rôle que celui de témoin, renvoyant périodiquement un feed-back, posant des questions faussement naïves (phase 2, ligne 14) et recentrant l'observation sur la lettre du texte (phase 2, ligne 9). Soit l'extrait de la phase 2 : le maître a lu les textes avant de les soumettre à la classe, il a repéré les difficultés, singulièrement les imprécisions, nombreuses, sur le matériel nécessaire à la réalisation. Pour que les enfants les repèrent naturellement à leur tour, il a rassemblé dans une grande caisse du matériel volontairement hétéroclite. C'est ainsi qu'ayant noté l'imprécision de *"prendre un morceau de bois"*, il a apporté malicieusement une planche, une bûche, un petit morceau d'écorce, une allumette... Il ne reste plus qu'à observer les résultats. **L'auteur est spectateur de sa réussite ou de son échec**. Au bout du compte, c'est lui qui fait son propre bilan. (lignes 35 à 42).

3-1-2 La plupart des problèmes peuvent être résolus par les élèves

- Le maître résout d'autorité certains problèmes avant de soumettre les productions à la lecture de la classe : cas de l'orthographe.

Le maître rétablit l'orthographe des textes destinés à être travaillés. Quelques arguments avancés (interview) : *"Je corrigerais d'abord l'orthographe moi-même avant de soumettre ces textes aux enfants. Je corrige les fautes d'orthographe pour que le texte soit lisible, pour les enfants, mais aussi pour moi car sinon je suis gêné pour voir si le texte fonctionne. Et même je le fais souvent au moment où l'enfant écrit ; si son texte est mal orthographié, il a de la peine lui aussi à se relire."*

- Le maître ne résout pas les autres problèmes

La résolution des problèmes ne suit pas immédiatement le repérage. Un temps relativement long sépare ces deux opérations, occupé par la recherche de règles de réécriture. Quand s'ouvre le débat sur la possibilité ou l'impossibilité d'utiliser "on" (interprété sans doute par l'un des enfants comme un équivalent de "nous") dans "un texte pour faire", le maître ne tranche pas mais invite la classe à réfléchir aux moyens de savoir. La résolution est donc différée. Le lendemain il se contentera de fournir les écrits sociaux du même type réclamés comme source possible d'une solution. A un autre moment, prenant cette fois-ci une initiative, il donne des armes pour la résolution (activité décrochée sur les modalités de l'ordre). Au bout du compte, c'est l'enfant qui résout ou tente de résoudre le problème d'écriture rencontré par lui ou par l'un de ses pairs.

3-2 Contrastivement, dans les classes nR et sporadiquement chez quelques maîtres R

- Le maître pose les problèmes, préalablement à la discussion collective (ce qui la préoriente), par le recours aux annotations sur la copie, ou oralement. Ainsi un enfant lit son texte, aussitôt le maître déclare *"C'est tout au présent, il faut changer ça"*. Dans un autre cas, le même maître lit lui-même la copie en martelant les verbes au présent ce qui provoque chez les enfants les modifications attendues.

- Le maître résout les problèmes seul (Variante : Le maître pose et résout les problèmes seul d'un même mouvement) directement sur la copie et/ou en présence des enfants. Ainsi un maître signale la présence non reconnue d'une erreur et indique aussitôt la voie de sa résolution :

E- L'histoire est bien construite

E- Y a rien dire, c'est très bien

M- Moi, j'aurais quand même envie de dire quelques petites choses.

E- "Bientôt ils n'avaient plus de graines", "ils ont faim".

M- Alors qu'est-ce que vous proposez ?

E- "Ils avaient mangé toutes les graines"

M- Non, je ne changerais pas la phrase... c'est le temps des verbes."

- Le maître tente de résoudre les problèmes avant qu'ils ne se posent : par exemple, en fournissant un plan de description, des éléments de remplissage et, ce faisant, crée de nouveaux problèmes (les descriptions demandées sont toutes identiques) difficiles à résoudre.

- Des problèmes soulevés par le maître ne trouvent pas de solution : ainsi, au terme d'un arrangement, d'un compromis, un MnR renonce à considérer comme problématique un passage du texte, pour ne pas "faire de la peine à l'auteur" (*mais si tu l'acceptes comme ça, on le laisse comme ça*).

Nous reviendrons en conclusion sur les effets de la réécriture. Ajoutons cependant dès maintenant qu'il convient de s'entendre sur le mot "résolution" qui peut cacher deux réalités. La résolution magistrale ou collective d'un problème est autre chose que la résolution individuelle et effective lors de la réécriture. L'une n'aboutit pas nécessairement à l'autre. Par ailleurs, il convient de distinguer la résolution empirique (par simple effacement, remplacement ou rajout) de la résolution motivée. Ce qui revient à dire que l'important est bien ce qui se passe entre le repérage et la résolution des problèmes, soit la présence ou non d'une phase d'élaboration et/ou d'explicitation de critères qui seule permet la justification, l'intégration et la généralisation (ou relativisation) des solutions trouvées.

4 - MODES D'ÉMERGENCE DES CRITÈRES

Deux questions en ce point :

- le jugement, qu'il soit porté par le maître ou par les élèves, est-il fondé ou non sur des critères constitués, et quelles sont les conséquences sur la formulation de ce jugement ? (nature et mode de formulation du jugement)
- quand le jugement est porté par les élèves à partir de critères constitués, comment se constituent ces critères ? (modalités de l'élaboration des critères).

4-1 Nature et mode de formulation du jugement

* Le maître évacue de son discours toute trace de subjectivité

Mais il convient aussitôt d'ajouter qu'il est plus facile d'évacuer de son discours toute trace de subjectivité lorsqu'on étudie une notice de fabrication que lorsqu'on étudie un récit, par exemple. La nature du texte est sans doute, là encore, un paramètre important.

Les jugements bruts qu'il porte sont très rares (il n'est pas agent de l'évaluation) et ne sont que la reformulation de jugements préalablement portés par les enfants dont l'attention est ramenée de manière constante sur la littéralité du texte. Soit un autre extrait correspondant à la phase 2 :

La classe teste la notice intitulée "Le bougeoir". Il y est dit de prendre de l'argile et de faire "un trou" puis de faire couler dans ce trou, de la cire. La cire tombe sur les chaussures de l'exécutante. Rires.

E- Ça tombe par terre. Il fallait pas faire un trou comme j'ai fait. Il faut que ça transperce pas. Il faut un trou bouché, un creux.

M- Eh oui, on a fait un trou parce qu'on nous disait de faire un trou mais on s'aperçoit lorsqu'on fait couler la cire qu'elle tombe. Donc ce trou nous pose des problèmes.

E- Bof ! On n'a qu'à mettre un petit morceau de carton dessous.

M- Attention, nous suivons les indications du texte. T'indiquait-il qu'il fallait mettre un petit morceau de carton ? Non. Donc ici il y a eu un petit problème."

Le critère de "faisabilité" a été posé comme premier par les enfants (phase A ligne 6). L'on voit ici comment la précision du vocabulaire en est un indicateur

et comment M. refuse le droit de combler les vides ou les manques du texte par des expédients.

* A l'opposé, les MnR, qui imposent fréquemment leurs jugements et les critères qui les fondent quand ils peuvent les expliciter, les présentent tantôt sous une forme abrupte ("*Je ne veux qu'il y ait des "il y a", "il y a, "ce n'est pas joli"*"), tantôt sous une forme hésitante. Ainsi, un maître fait des propositions, qu'il ne justifie pas, et y renonce quelques instants plus tard lorsqu'il constate qu'elles ne déclenchent pas l'enthousiasme général ("*Si tu l'acceptes comme ça, on le laisse comme ça*") ; inversement, il accepte des transformations pour faire plaisir à leur auteur ("*si ça plaît à Cyril...*"). Cette conduite peut procéder, sans que nous puissions en décider, de deux causes : soit la difficulté de prouver ce qui est avancé (critères intuitifs), soit la volonté de respecter les opinions de l'auteur.

Leurs discours est souvent empreint de subjectivité. Cette subjectivité est perceptible à travers :

- la présence de contradictions entre la conviction intime et le discours tenu ("*Ce petit, je lui dirais... ce n'est pas très compliqué ce que tu as à faire. Tu as bien travaillé... mais c'est à refaire.*"), comme entre le commentaire évaluatif et les exigences de réécriture (Un des maître nR fait preuve d'une constante bienveillance mais parallèlement exige des réécritures très ambitieuses pour un CE1 : "*Tous les verbes sont à changer. Il faut donc que tu trouves un personnage qui les pousse à manger des oranges. Il faut au départ que tu inverses, tu l'as bien compris. Alors tu vas tout reprendre, remettre de l'ordre et faire intervenir le personnage. Tu as compris ? C'est difficile. Il y a beaucoup de choses.*")

- la multiplication de "modérateurs de propos", d'indices de subjectivité.

Le discours est souvent décentré par rapport aux textes. Dans l'une des séquences recueillies. "Je" suivi de verbes d'opinion (*Je préfère, oui, je préfère... Je pense qu'on pourrait dire... Moi, c'est à la fin, là, que je trouve que ça tourne court... Ce n'est pas ça qui me gêne. Moi, j'aurais dit... c'est une remarque que j'avais envie de faire...*), inaugurent chacune des phrases prononcées (à quoi il faudrait ajouter l'expression linguistique par le pronom de lère personne de la destination et de la fonction véritable des textes et corrections : "*Il doit essayer de me mettre autre chose et de me barrer carrément la phrase*").

L'amélioration du produit se fait, dans ce cas, à partir d'intuitions, de sentiments de lecteurs (le mot "lecteur" renvoyant ici aussi bien au maître qu'à l'élève). Elle a en outre pour fonction le plaisir personnel du lecteur privilégié qu'est le pédagogue.

4-2 Mode d'élaboration des critères

4.2.1. Le discours du maître sur sa pratique

Le maître explicite les aspects les plus marquants de sa démarche dans l'interview :

- il tient compte du savoir antérieur des enfants, de leurs difficultés récurrentes, de leurs capacités supposées en fonction de leur âge : de ce point de vue tous ses critères ne sont pas transposables en objectifs d'apprentissage. Après avoir fait une analyse des textes problématiques qu'on lui soumet, il déclare : "*Je ne peux pas tout faire sur un texte. Il faut savoir choisir. Ici je suis gêné. Ce texte ayant été produit par un enfant que je ne connais pas, je ne sais pas quelles*

sont les difficultés principales rencontrées par les enfants, en somme si on retrouve constamment les mêmes erreurs dans leurs textes, je ne sais pas non plus ce qui a été fait dans la classe.")

- il cherche dans le travail sur les textes, non à mettre au point un produit (le ou les textes du jour) mais à "améliorer la compétence de scripteur de l'enfant"

- il part des représentations des enfants qui peuvent s'exprimer

"Il faut prendre note de tout ce que les enfants disent". "Quand je lis un texte pour moi, je dégage d'abord ce qui va et ensuite ce qui ne va pas. Mais pour lancer les activités, je tiens compte de ce que les enfants voient".

- il fait en sorte que les enfants dépassent ces représentations premières

- par la mise à l'épreuve de la fonctionnalité des textes lorsqu'elle est possible (la procédure retenue pour les règles de jeu : "la première chose à faire est de jouer..." est transposée dans la séquence pour les notices de fabrication)

- par la mise à l'épreuve des opinions reçues : observation/comparaison d'écrits sociaux (*"Il faut qu'ils aillent observer, étudier d'autres règles de jeux pour savoir comment elles se présentent et elles ne se présentent pas toutes de la même manière."*)

- et qu'ils dégagent de nouveaux critères (*"Je ne peux pas dire aux élèves "il faut ci ou ça", il faut d'abord qu'ils trouvent d'eux-mêmes des critères en étudiant des textes."*)

- il met en place certaines compétences ponctuelles ou conforte certains acquis ponctuels par des activités décrochées (*"En ce qui concerne les erreurs au niveau syntaxique, je prévois des exercices bien à part"*)

- il fait réécrire.

4-2-2 La pratique du maître en accord avec son discours (voir dans ce même numéro l'article de Claudine Garcia-Debanc "Quand dire, ce n'est pas faire")

* Les enfants dégagent eux-mêmes implicitement le premier critère : la faisabilité. Ils en déduisent une procédure de vérification : la mise à l'épreuve ou réalisation effective de l'objet (E : *"Il faut essayer de les faire"*). Le texte, "non pris comme un objet en soi mais perçu comme inclus dans une interaction sociale est situé par rapport au projet de communication et à la fonction qu'il a dans la situation socialement définie."³ L'auteur, prié de regarder ses camarades agir, s'évalue lui-même en fonction du critère dégagé (comparaison effet attendu/effet obtenu), et précise les indicateurs de la réussite ou de l'échec. Au cours de cette phase, l'on s'aperçoit que la faisabilité est dépendante de l'exhaustivité et de la lisibilité. Le maître invite alors les enfants à une recherche plus précise d'indicateurs dans le texte même :

- pour ce qui concerne l'exhaustivité : avoir tous les renseignements nécessaires à la réalisation sur le matériel (quantités, dimensions, nature...), les opérations successives à entreprendre, les éléments du schéma (légendage), et n'avoir que les renseignements nécessaires (superflu à éliminer)

- pour ce qui concerne la lisibilité : présence du titre, organisation spatiale du texte, alertes typographiques, correspondance texte/hors-texte...

* **Sur demande des enfants** et avec l'aide du maître qui coordonne l'opération, **vérification et affinement des indicateurs dégagés** par l'examen de notices authentiques. C'est au cours de cette phase que sont découvertes les variantes possibles (et si la norme unique s'impose, les normes plurielles ne peuvent que se découvrir).

On remarquera ici chez les enfants la **manifestation / réactivation d'une compétence méthodologique acquise antérieurement** : ce sont eux qui proposent l'observation d'écrits sociaux comme solution possible à leurs difficultés du moment (phase 3, §3-2, ligne 41 ; §3-3, ligne 15).

* **Sur initiative du maître, manipulation** autour des modalités de l'injonction et découverte provoquée de la constance de la perspective d'énonciation.

Les contraintes relatives à la planification et la mise en texte/mise en page du type d'écrit à l'étude sont en ce point explicitées.

4-3 Bilan contrastif sur le mode de traitement des problèmes

Dans les classes MnR observées, des problèmes peuvent être repérés par les enfants puis reformulés et rapportés à un critère par le maître. La plupart du temps toutefois, quand le problème est repéré, le critère reste implicite. Il arrive enfin que des propositions de changement soient faites sans formulation du problème et sans identification de critère :

"E- *"Mais au bout de cinq jours, ils n'eurent plus du tout de foin.*

E- *Il n'y eut plus du tout de foin.*

M- *Vous préférez "Il n'y eut plus du tout de foin". Et puis ?"* (et ainsi de suite).

Inversement des critères imposés à la classe sont appliqués mécaniquement par les élèves : *"On n'écrit pas au présent au début d'un texte"*, par exemple. La validité du critère n'est pas testée. Soit l'extrait suivant :

"(1)M- *Alors, les verbes, là aussi, on a beaucoup de verbes au présent et il va falloir transformer ces verbes, il va falloir changer les temps.*

"*Un jour leur père les appela et dit qu'il va partir pendant quelques temps et dit qu'il ne faudra pas manger de bananes"*

(2)E- *Répétitions !*

(3)M- *Je t'ai souligné "et dit", "et dit", je pense qu'il y en a un de trop, lequel, le premier ou le deuxième ?*

(4)E- *Le deuxième*

(5)M- *"Les deux petits oiseaux fit ce qu'on leur avait dit de faire".*

(6)E- *Firent.*

(7)M- *"Un jour... les deux petits oiseaux pleurent".*

(8)E- *Pleurèrent.*

(9)M- *Pleurèrent. "Tout à coup, ils trouvent une cerise."*

(10)E- *Trouvèrent*

Le texte entier est revu de la sorte...

(11)M- *Que pensez vous de cette histoire ?*

(12)E- *Elle est correcte."*

L'on voit comment le maître, à partir d'un critère dont la pertinence n'a pas été vérifiée, relève un indice (en 1, *"beaucoup de verbes au présent"*) et propose

directement une application généralisée (suppression des présents) et pointilliste (phrase par phrase, lignes 6 à 10) qui efface le symptôme mais non la cause du dysfonctionnement (en fait mélange de deux perspectives d'énonciation et de deux systèmes temporels qui intéressent l'ensemble du texte). De leur côté, les élèves re-
 prennent un problème ("*Répétitions*") puis utilisent le même mode de traitement empirique : je vois une répétition, je la supprime en faisant disparaître au choix l'une ou l'autre des occurrences (lignes 3, 4). Enfin, des opinions sont émises (ligne 12) qui auraient pu être fondées si l'on était retourné à la consigne de départ et au plan-guide de l'histoire modèle que l'on cherche à imiter.

D'une façon générale, il n'est guère possible dans l'ensemble des séquences nR observées de parler d'élaboration de critères (ne serait-ce que parce que la plupart du temps aucun critère n'est énoncé). On ne voit pas comment, en effet, des critères subjectifs ("*c'est plus joli*"), intuitifs (et donc non verbalisables et non verbalisés), en rapport avec une norme posée a priori ("*il ne faut pas écrire au présent*") pourraient faire l'objet d'une élaboration. Il apparaît une fois encore que nature et mode d'émergence des critères sont deux éléments en étroite relation. Par ailleurs, le traitement pas à pas du texte étudié entraîne à considérer chaque difficulté comme un fait isolé indépendant d'autres faits rencontrés dans le même texte ou dans d'autres. En fin de compte, le mode d'émergence et de traitement des problèmes chez les MnR pourrait se traduire par les schémas suivants :

- 1) Indices - indicateurs \Rightarrow Problème repéré, critères implicites ou partiellement explicités \Rightarrow Traitement empirique du problème
- 2) Indices \Rightarrow Problème simplement repéré \Rightarrow Traitement empirique
- 3) Indices \Rightarrow Traitement empirique de type palliatif

L'indice se confond dans ce dernier cas de figure avec le problème lui-même et le traitement consiste à supprimer la difficulté. Le raccourci saute aussi bien le relais de l'identification du critère que celui de la formulation du problème.

Le maître R choisi n'adopte jamais les modes de traitement 1 et 2 et favorise de surcroît un mode de traitement différent : le maître et les élèves relèvent des indices, les sélectionnent afin de les référer à des critères (les indices prennent alors le statut d'indicateurs) ; l'identification du critère permet de définir le problème à résoudre et d'envisager un traitement. Soit :

Indicateurs \Rightarrow Critère \Rightarrow Identification du problème \Rightarrow Traitement du problème.

Dans ce cas seulement, il est possible de parler d'élaboration de critères.

5 - UTILISATION DES CRITÈRES. EFFETS DE LA RÉÉCRITURE

L'élève, ainsi muni de critères et de l'outil aide-mémoire, **résout effectivement et de manière autonome** (même si un camarade joue à ses côtés le rôle de regard distancié) **la majorité de ses problèmes d'écriture.**

On constate une amélioration objective des notices travaillées en classe. On en jugera à partir de l'exemple de "La croix en fer" (texte n° 2) : voir DOCUMENT 1 en annexe.

Beaucoup plus significative nous semble la réécriture des textes non travaillés en classe. Soit

- une version originale : voir DOCUMENT 2 en annexe.
- les commentaires écrits des lecteurs chargés de vérifier l'efficacité du texte :

"On ne sait pas comment il faut mettre le papier transparent. Si nous mettons le papier sur les pétales, ils s'en vont. Il n'y a pas de schéma. Le matériel n'est pas mis en évidence. Mais on a pu faire le tableau."

- et la version finale : voir DOCUMENT 3 en annexe.

Les élèves-lecteurs manifestent dans leurs remarques qu'ils recourent implicitement aux critères énoncés (prise en compte de la dimension pragmatique, exhaustivité non respectée, lisibilité insuffisante). **L'activité de relecture est ici une phase de l'apprentissage : elle vise la capacité de référence aux critères et constitue de ce fait une autre étape de leur élaboration.**

L'auteur prend en compte les critères énoncés dans sa version définitive. D'une façon générale :

- plus de textes sans titre,
- précisions sur le matériel nécessaire en tête du texte,
- séparation nette du matériel et de la mise en œuvre,
- utilisation d'alertes typographiques variées,
- présence générale de schémas, soigneusement légendés (trop parfois, par excès de zèle il y a chez certains sur-information), montrant parfois l'objet sous des angles différents et dont la liaison avec le texte est assurée par juxtaposition ou renvois,
- choix maintenu d'une perspective d'énonciation,
- mesures soigneusement précisées,
- précisions manquantes rajoutées,
- essai (car tout n'est pas réglé sur ce point) d'explicitation des données implicites.

Les enfants n'ont donc pas hésité à remodeler totalement leurs versions initiales. Soit un résultat différent de celui qu'on a pu observer dans les classes nR où la parole du maître et des pairs (*"Alors qu'est-ce qu'on va lui dire là ?"...* *"Tu vois ce qu'il te reste à faire."*), qui apporte directement une solution à l'auteur, ne se traduit pas dans les faits par une résolution mais par un simple recopiage du texte d'origine ou des corrections locales dans la marge et où les connaissances déclaratives ne se traduisent pas en procédures.

Ajoutons pour finir que la prise en compte d'un même critère se manifeste, sur l'ensemble des productions, par une **hétérogénéité de traitement d'un texte à l'autre** (ce qui signifie, par exemple, que la considération du critère "lisibilité" ne conduit pas tous les élèves aux mêmes choix de mise en page et de typographie).

Le mode de travail (pédagogique et) didactique du maître suppose donc un circuit long avec des détours, des arrêts pour une confrontation aux autres, aux faits, des représentations premières (confrontation des idées entre élèves - confrontation des copies - travail de groupes - co-évaluation, d'une part ; confrontation aux données du réel : proposition par les élèves de situations susceptibles de con-

firmer ou infirmer leurs opinions, leurs réussites - recours aux écrits sociaux - élaboration de critères d'évaluation, d'autre part). Dans un tel processus, l'apprenant est le moteur. Il est acteur et apprend en agissant, il s'approprie les objectifs de son apprentissage et les critères qui les mesurent. Mais pour autant le rôle du maître n'en devient pas caduc. "L'apprentissage chez l'être humain ne résulte pas uniquement d'une interaction directe avec l'environnement physique ; intervient aussi, intervient surtout ce que Feuerstein a dénommé "l'apprentissage médiatisé"⁴. Le maître est le médiateur. Il intervient

- pour sélectionner les stimuli à présenter,
- pour organiser l'apprentissage,
- enfin pour fournir au sujet apprenant les évaluations fréquentes et immédiates (feed back) nécessaires pour lui permettre de se situer dans la suite des progrès."⁵

Il facilite le cheminement. Il crée des situations qui amènent l'apprenant à vouloir en savoir plus. Il aide aussi à ajuster, à réorganiser progressivement les connaissances, à adapter les savoir-faire, en fournissant au besoin les informations nécessaires, en participant à la mise en forme des remarques des enfants (outils) et en proposant des situations de réinvestissement véritables (réécritures successives).

Découle d'une telle conception de l'apprentissage une conception de l'évaluation incluse dans le processus d'écriture, élément de régulation dans l'accomplissement de la tâche.

Nous voudrions pour finir souligner combien cette démarche est exigeante et difficile à mettre en œuvre, en ce qu'elle suppose chez le maître

- l'acquisition de savoirs généraux sur les modes d'entrée dans les textes,
- et une remise en cause du mode de travail didactique le plus couramment adopté parce que le plus facile (c'est-à-dire aussi un contrôle permanent de soi dans la pratique quotidienne de la classe) ;

mais aussi en ce qu'elle suppose pour chaque type particulier d'écrit abordé une double réflexion (perceptible chez le maître que nous avons choisi)

- sur les choix des procédures et outils les mieux adaptés à la tâche,
- sur la définition de l'objet-texte à l'étude en termes de caractéristiques typologiques singulières (caractéristiques permanentes et variantes), à construire dans la plupart des cas : l'expérience de la formation des maîtres nous apprend que même dans les cas simples comme celui de la notice de fabrication, le repérage, l'explicitation et la hiérarchisation des critères et indicateurs ne vont pas de soi.

Les propos d'Alain Kerlan⁶ sur le rôle de l'évaluation formative dans l'initiation scientifique : "*Le souci d'amener les élèves à prendre progressivement en charge leur propre formation ne vient pas de surcroît couronner les objectifs de l'éducation scientifique : les attitudes et les compétences qu'il s'agit de développer sont au cœur de l'activité scientifique elle-même, et en commandent l'exercice véritable.*", si on les transpose dans le domaine des activités d'écriture, nous paraissent bien souligner l'intrication des contenus et des stratégies d'enseignement qui parcourt l'ensemble de ce numéro de "Repères".

NOTES

- 1 Pour une vision d'ensemble sur cette question, voir Catherine TAUVERON, "Mode d'émergence/utilisation des critères et conceptions de l'apprentissage". Chapitre V. "Didactique du Français et recherche-action", INRP, 1989.
- 2 E. CHARMEUX, H. ROMIAN, "Les savoirs en lecture ça se construit", Cahiers Pédagogiques n° 254-255, mai-juin 1987, pp. 26-27.
- 3 Anne VÉRIN, "Apprendre à écrire pour apprendre les sciences", in ASTER n° 6, INRP, 1988.
- 4 FEUERSTEIN, RAND, HOFFMAN, MILLER, "Instrumental enrichment", Baltimore University Park Press, 1980.
- 5 M. FAYOL, "L'enfant, l'école et les apprentissages cognitifs", Actes du Congrès AGIEM, juin 1987.
- 6 Alain KERLAN, "Des outils d'évaluation pour la pratique", in "Évaluer pour former, l'initiation scientifique à l'école", "Rencontres pédagogiques" n° 22, INRP, 1988.

Texte n° 1

[7]

Le bougeoir

Il faut :

de l'argile

de la peinture

Pour commencer il faut prendre l'argile

Former la forme que vous voulez,

faire un trou au milieu et de là on peut

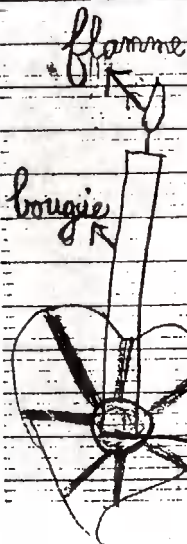
prendre ce qu'on veut sur le bougeoir

et faire couler de la cire dans le trou

et placer la bougie.

peinture blanche

cire



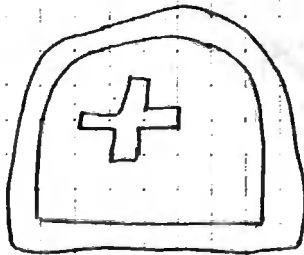
Texte n° 2

[2]

La croix en fer

Alors il faut prendre du bois bien taillé pour le demi contour. Ensuite il faut prendre du fer pour faire la croix. Après il faut prendre de la colle qui colle tout. Ensuite on fait un petit trou derrière et on met un petit crochet. Et on peut le mettre dans le mur.

Bien vernir.



Document 1

La carte en fer

Les fournitures

un feuille en bois de 10 cm
de diamètre

un bout de fer de 10 cm de lon-
gueur et de 10 cm de largeur
de la colle qui colle tout

un petit crochet

du verre

du carton

coupe le bois en deux. (fig 1)

Prends du carton et coupe le de 1

même forme que le bois avec 2

un en bois (fig 2)

Prends le bout de fer et coupe le en

deux (fig 3)

Colle les deux bouts de fer, un peu
d'écartement et l'autre horizontalement
(fig 4)

Colle les deux sur le carton

(fig 5)

Envoie colle le carton sur le bois

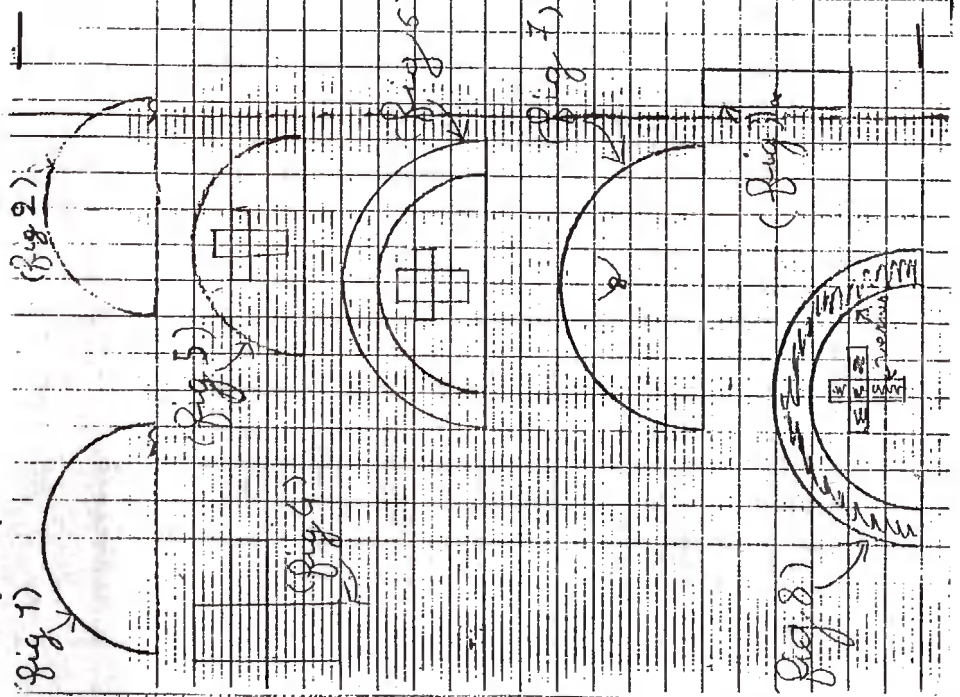
(fig 6)

accroche le petit crochet derrière un

Doc 1 (suite)

milieu du bois. (Fig. 4)

• Trouer la coque et le bois. (figs 5)



Document 2

Tableau

On prend un morceau de bois en carré puis des fleurs, on coupe les tiges des fleurs un peu, et on les met sur le morceau de bois en carré, puis on prend du papier qui colle et qui est transparent, et ça nous donne un tableau, mais plus tard les fleurs seront fanées, alors le tableau sera beaucoup plus beau.

Document 3

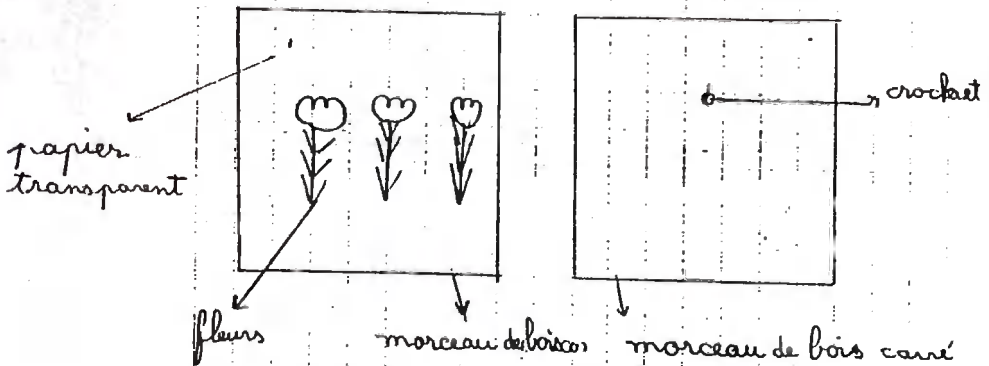
Tableau

Il faut

- un morceau de bois carré de 7 cm
- des fleurs.
- du papier qui est transparent et qui colle
- un crochet

On prend le morceau de bois carré, puis on met les fleurs dessus.

On met le papier qui colle et qui est transparent.



On met un crochet derrière le morceau de bois carré

OUTILS D'ÉVALUATION DES ÉCRITS Tâtonnements et dérives de l'innovation

Josette GADEAU
Circonscription de Fontenay-le-Comte

Tenter une didactique de l'écrit fondée sur l'évaluation formative des productions des élèves impose la mise au point de dispositifs d'appropriation par ces derniers de critères d'évaluation. Ainsi, entre les temps d'écriture, d'analyse d'écrits, de réécriture, les temps de la construction et de l'utilisation d'outils d'évaluation deviennent des phases essentielles de l'apprentissage. Les classes de nos équipes ont mis au point des outils de formes très diversifiées : si les principes de conception en sont les mêmes, la nécessaire adaptation à la nature des problèmes d'écriture traités mais aussi aux habitudes de travail de la classe, aux possibilités de conceptualisation des élèves et aux modalités particulières d'utilisation de ces outils ont conduit chaque classe à des options qui leur sont propres et qui, elles-mêmes, ont évolué. Il est difficile, ici, de donner une description exhaustive d'un ensemble finalement très hétérogène, plus difficile encore de risquer une classification. Beaucoup des outils fabriqués sont des listes : règles d'écriture pour un type d'écrit, questions pour une tâche, constats relatifs aux compétences acquises - ou à acquérir -. Certains prennent la forme de schémas de référence : schématisation de la structure d'un récit, des règles d'usage des temps selon le type d'écrit concerné, des différentes modalités de reprises anaphoriques. D'autres organisent leurs données en tableaux adoptant une présentation comparative des critères se rapportant à différents types d'écrits. Certains outils sont des documents à consulter et qui invitent à des interventions sur les textes produits, d'autres sont des fiches de travail sur lesquelles l'utilisateur doit intervenir. Certains visent à faire émerger des problèmes, d'autres donnent des éléments pour les résoudre... et la plupart développent simultanément plusieurs de ces options.

Dans tous les cas, la conception et l'utilisation d'outils ne constituent pas une fin : elles ne sont qu'un moyen de rendre finalement mobilisables par les élèves les critères d'évaluation d'un écrit, de contraindre à formuler explicitement critères et indicateurs et, bien évidemment, d'en garder la mémoire. Elles caractérisent néanmoins des pratiques d'évaluation formative des écrits par opposition, par exemple, à l'usage de ces autres écrits à fonction évaluative que sont les annotations en marge portées a posteriori par le maître. Elles permettent d'objectiver les critères d'évaluation, d'associer l'évalué et ses pairs à ce travail d'objectivation, voire de tendre vers une auto-évaluation. Évaluer sans outil, sans ces références explicites communes que sont des critères énoncés par écrit, c'est courir le risque de soumettre l'évalué à la subjectivité de l'évaluateur et à ses représentations de la norme.

L'étude contrastive à laquelle a permis de procéder la Recherche-Description, entre des classes en recherche et d'autres classes, devait mettre en évidence cette opposition : d'un côté une **évaluation "sans outil"**, triomphe de la norme, dans laquelle les critères de l'évaluateur restent hermétiques à l'évalué, ce qui interdit tout apprentissage, de l'autre une **évaluation "outillée"**, qui actualise, en didactique de l'écriture, une pédagogie du traitement de l'erreur et substitue à la soumission à la norme un travail d'élucidation des problèmes. En fait, l'opposition apparaît d'emblée nettement moins tranchée : non seulement l'utilisation d'outils dans une situation scolaire d'écriture n'est pas l'apanage des classes en recherche mais, dans ces dernières, elle ne garantit pas de tout formalisme, de toute réintroduction subreptice de modèles à imiter. Le problème à considérer n'est donc pas celui de la présence ou non d'outils d'évaluation dans une didactique de l'écriture mais bien celui de la conception de ces outils et de leur fonction dans le processus de formation des élèves à l'écriture. Tâtonnements de l'innovation spontanée ou dérives de l'innovation contrôlée, les avatars de l'utilisation d'outils dans les activités rédactionnelles à l'école sont autant d'éléments de réflexion susceptibles d'éclairer des choix de stratégies pour la formation des maîtres.

L'analyse qui suit ne porte que sur quelques unes des données de la Recherche-Description et ne retient que deux aspects des outils utilisés dans les séquences

- la fonction de ces outils, leur rôle effectif dans la construction des savoirs et des savoir-faire relatifs aux textes et à l'écriture,
- leur contenu, déterminé par la nature des critères énoncés et les modalités de formulation.

1 - FONCTION DES OUTILS

1.1. - Dans le processus d'écriture : une aide à l'écriture par l'extension de la consigne (nR) ou par la gestion guidée du travail (R)¹

Les hypothèses de notre Recherche-Innovation définissent l'outil comme une aide à l'écriture : il constitue en effet un support de clarification dans une tâche d'écriture, que soient formulés des critères de réussite décrivant les caractéristiques du texte à produire ou des critères de réalisation décrivant les opérations à effectuer pour produire le texte. Dans l'un ou l'autre cas - les outils conçus dans les classes R sont d'ailleurs, le plus souvent, à cet égard, des outils "mixtes" -, l'aide qu'apporte au rédacteur-enfant l'utilisation d'un outil peut se situer à différents moments du processus rédactionnel :

- avant l'écriture, pour affiner les représentations du texte à produire et planifier la mise en texte,
- pendant l'écriture, pour réguler la mise en texte,
- après l'écriture, pour guider la relecture, évaluer la production, localiser des problèmes et orienter d'éventuelles réécritures.

Conçus dans une perspective de "facilitation procédurale"² les outils ont ainsi pour fonction de guider les élèves dans la gestion du travail d'écriture, de les conduire à choisir des stratégies, à déterminer des options et à en apprécier la validité. Or, l'utilisation d'outils ne semble pas être, au moins sous l'aspect de l'aide, une spécificité des classes en recherche. Deux exemples à l'appui de ce constat dans les données de la Recherche-Description : un maître nR (DnR) propose à ses élèves un outil de relecture et d'évaluation leur permettant de repérer ce qui convient ou ne convient pas dans la structure des récits qu'ils ont écrits et la définition du héros dans ces récits (cf. doc. 1) ; un autre (FnR) fait précéder l'écriture d'un texte descriptif d'un questionnaire qui conduit les élèves à inventorier un certain nombre d'éléments susceptibles d'entrer dans la description demandée ("Ma maison, l'extérieur" ; cf. doc. 2). Outil de révision d'un écrit dans le premier cas, de planification de l'écriture dans le second : il y a incontestablement là un choix pédagogique nettement orienté vers une prise en compte effective de la nécessité d'assister les élèves dans la gestion de certains aspects d'une tâche d'écriture. Une ambiguïté demeure, néanmoins, sur la finalité des outils proposés : leur destination, à terme, semble en effet les détourner de leur fonction d'aide pour les ramener au statut scolaire traditionnel de l'exercice écrit, témoignage de ce qu'une activité d'analyse a accompagné l'écriture d'un texte. L'outil est archivé dans le classeur de français au côté du texte devenu lui-même témoignage d'une activité d'écriture. Cet outil est alors essentiellement **extension de la consigne d'écriture** : il reste lié à la production d'un texte et d'un seul ; il précise les cadres à respecter pour satisfaire à une consigne et une seule ; il est moins ciblé sur le travail d'écriture des élèves que sur les attentes du maître par rapport à la production.

Ceci étant, l'utilisation d'outils d'aide à l'écriture semblerait constituer une avancée sur un terrain plus large que celui attendu, des seules classes en recherche. L'apparition dans les manuels de français de règles d'écriture accompagnant diverses consignes de production de textes confirme notre observation. Il en résulte au moins que le recours à des outils dans une situation scolaire d'écriture n'est pas, en tant que tel, un indicateur décisif de pratiques d'évaluation formative critériée, comme nous l'avions pensé.

1.2 - Dans le processus d'apprentissage : des stratégies disjointes (nR) ou un balisage des acquisitions (R)

Lorsqu'ils apparaissent dans des classes nR, les outils sont **étroitement attachés à une tâche d'écriture donnée**, sans lien avec les activités qui ont précédé ou vont suivre ; le maître donne les outils pour mieux assurer la réussite de la tâche ; la tâche accomplie, ils n'ont pas plus de fonction. Dans les classes R, les outils marquent les **étapes d'une construction progressive** des savoirs et savoir-faire relatifs à l'écrit, ce qui se traduit par deux aspects fondamentaux : les outils ne sont pas donnés mais **construits** ; ils sont remis en question dans le cheminement des apprentissages.

• **L'interaction maître-élèves dans la construction, l'utilisation des outils** : une intuition pédagogique (nR) ou une négociation nécessaire entre des objectifs d'enseignement et l'état des savoirs des élèves.

C'est une constante dans les pratiques d'évaluation formative : les outils sont construits à partir d'analyses d'écrits conduisant à l'explicitation de critères. Ils fixent un état provisoire des représentations des élèves sur les types de textes ou d'écrits considérés. Leur fonction de régulation de l'écriture contraint à des formulations de critères et d'indicateurs au plus près de ce qui est effectivement saisi des problèmes examinés. Dans l'outil 6 par exemple (cf doc. 6), construit à partir de la relecture critique des premiers essais de rédaction de notices de fabrication et l'analyse de textes de même nature extraits de revues pour enfants, les observations relevées constituent en quelque sorte un ensemble de prescriptions pour la réécriture. Ainsi conçus, les outils sont le lieu privilégié du développement d'un métalangage propre à la classe où ils sont construits ; ils reflètent le degré d'appropriation par les élèves des références qu'utilise le maître pour analyser leurs écrits.

Édifice très délicat à échafauder que cette construction, sur une ligne de crête entre les objectifs du maître et la compétence métalinguistique des élèves. Les classes en recherche n'échappent pas au risque d'un dérapage sur le versant maître : un questionnement des textes trop fermé, l'introduction précipitée d'un modèle théorique d'analyse peuvent conduire à la construction d'outils au total peu opératoires. Un maître de CM2 conduisant une étude relative à la progression thématique référenciée, pour lui, à l'analyse de B. Combettes³ suggère à ses élèves de retenir pour formulation du critère d'évaluation, dans l'outil de relecture que l'étude visait à construire, la question : "les éléments du texte sont-ils reliés entre eux ?". Or, si les élèves avaient pu effectivement repérer, dans certains de leurs textes, des effets de "coq à l'âne", ils étaient loin encore d'une perception plus générale de règles de progression thématique. Insérée dans un outil d'évaluation traitant de "l'ordre dans un texte", la question pré-citée s'est avérée très vite inopérante pour l'identification et le traitement des problèmes qu'elle visait. Les élèves ne la "reliaient" plus, précisément, à quoi que ce fût de palpable, la formulation du maître ayant probablement oblitéré ce qui avait émergé au cours de l'analyse⁴.

Aussi épineux que cela soit, les maîtres des classes R s'efforcent de faire élaborer les critères d'évaluation en partant des représentations des élèves. On pouvait attendre en revanche une tendance forte des maîtres des classes nR à imposer leurs propres représentations. C'était préjuger hâtivement du style didactique des maîtres concernés. En effet, si dans les exemples précédemment cités, l'outil "questionnaire" (doc. 2) est bien une construction du maître qui doit servir de modèle à imiter, l'outil "évaluation du récit" (DnR ; Doc. 1) devient, dans son utilisation, le support de l'expression par les élèves de leurs représentations sur les problèmes que posent leurs propres productions. On peut discuter de la pertinence des critères retenus par le maître mais on ne peut nier une évidente interaction maître-élèves dans l'ensemble du discours qui se développe alors, interaction qui va jusqu'à la relativisation, de la part d'un élève, d'une considération sur les

éléments nécessaires à la description d'un personnage d'un récit : il était admis par tous, élèves et maître, que le héros devait faire l'objet d'une description dite "complète", caractère, physique, âge..., ce sur quoi l'enfant ironise par cette amorce de description : "le physique : elle a un slip vert...", remettant ainsi partiellement en cause la pertinence de ce souci d'exhaustivité.

Si l'apparition d'outils d'analyse des productions écrites ne caractérise pas en soi un passage à l'évaluation formative critériée, on pourrait considérer que ce passage commence à s'opérer lorsque l'utilisation de ces outils engendre de réelles démarches d'explicitation de critères pour l'évaluation des textes produits. Le contexte didactique est ici décisif : il privilégie la participation tangible des élèves à l'élaboration des savoirs et peut déterminer ainsi un palier vers une évaluation formative.

• **Le devenir des outils** : outils définitifs et sans reprise (nR) ou outils évolutifs et provisoires (R)

Difficile à cerner totalement dans le recueil des données de la Recherche-Description, lesquelles ne saisissent qu'un moment dans un processus continu d'élaboration des savoirs, le caractère provisoire et évolutif des outils fait néanmoins l'objet d'un certain nombre de mentions dans les séquences des classes en recherche : recours à un outil antérieurement construit, reprise d'un outil existant... En effet, les outils n'ont pas vocation à garder une forme stable, pérenne : ils sont complétés, remaniés, reconstruits ou abandonnés avec l'affinement progressif des représentations et l'intégration des critères, laquelle rend caduque leur fonction d'un moment. Les formes de cette évolution varient suivant la conception même de chaque outil : plusieurs outils peuvent se fondre dans un nouvel outil plus synthétique ; à l'inverse, un outil sommaire, correspondant à une première approche d'un type d'écrit ou d'un problème d'écriture peut se scinder ensuite en plusieurs outils plus analytiques ; un outil peut être complété par le repérage de nouveaux indicateurs ou la prise en compte de nouveaux critères. Ainsi, un maître R (PR) fait construire un outil "récit" synthétisant des traits communs et des traits différenciateurs pour les différents genres abordés dans des activités précédentes : conte, légende, récit fantastique, récit vécu... Au fil des différents projets d'écriture, chaque genre essayé avait fait l'objet de mises au point d'outils spécifiques. Le nouvel outil rend caducs les outils antérieurs et ménage la possibilité pour l'avenir d'intégrer de nouvelles observations ou d'introduire de nouveaux genres ; ainsi, les considérations relatives au titrage disparaissent pour être traitées dans un outil focalisé sur le problème du "choix d'un titre", outil qui se rapporte cette fois à tous les types d'écrits connus des élèves. Dans tous les cas, chaque outil est un élément d'un ensemble qui s'organise le plus souvent selon une classification par types de textes (ex. = "textes pour faire", "récits"...) ou types d'écrits (ex. = "reportage sportif"), parfois selon des entrées correspondant aux problèmes textuels considérés (ex. : donner un titre, assurer la progression thématique...).

On ne retrouve pas ce caractère évolutif dans les outils utilisés dans les classes nR. Dans l'exemple cité plus haut (DnR), lorsqu'est relativisé par un enfant le critère d'exhaustivité de la description d'un personnage de ce récit, l'outil d'évaluation utilisé n'est pas, pour autant, reconsidéré. A l'observation ironique de l'enfant sur l'opportunité de mentionner la couleur du slip du héros, le maître, dans le même registre, clôt définitivement le débat : "on n'est pas obligé d'aller jusqu'aux sous-vêtements". La pointe d'impertinence est accueillie avec bienveillance mais ce qui fonde l'observation - et qui, cette fois est parfaitement pertinent - ne fait l'objet d'aucun traitement didactique susceptible d'amener les élèves à mieux cerner des critères de définition d'un personnage dans un récit. Sans doute le maître ne disposait-il pas des références d'analyse lui permettant de saisir immédiatement si belle occasion de faire évoluer les représentations. En tout état de cause, il n'entrait pas non plus dans ses intentions pédagogiques de modifier l'outil dont il avait préparé, pour la fin de la séquence, une version "mémoire" (doc. 3) : "ce dont il fallait se souvenir" pour réussir la tâche... et sur quoi on ne reviendrait plus. De la même manière, dans la séquence où l'écriture s'appuie sur un questionnaire (doc. 2), le maître prend conscience de ce que l'outil proposé a des effets pervers et conduit les enfants à dresser un inventaire au lieu d'élaborer une description. Le problème est posé : "Je ne veux pas que l'on ne reprenne que les réponses" mais l'outil est conservé en l'état et demeure une référence de travail.

Autre palier de passage à l'évaluation formative critériée, par conséquent, l'introduction, en même temps que des outils, du principe même de leur remise en cause et de leur destruction : c'est une condition nécessaire à l'évolution des représentations des élèves. C'est aussi le moyen d'éviter l'un des risques majeurs de cette forme de guidance de l'écriture : sa dérive vers une cristallisation des critères.

2 - CONTENU DES OUTILS

2.1. - Nature des critères retenus

Dans les classes R, les outils ont été définis comme le lieu de formulation de critères référenciés à une approche théorique des textes, dégagés donc de toutes représentations subjectives et normatives imposées par le maître. Les données de la Recherche-Description font apparaître en fait, sur ce point essentiel, une pluralité de cas de figures qui contraignent à renoncer à une analyse binaire opposant la référence à des critères normatifs - qui invitent plus ou moins à la reproduction de modèles - à des critères "scientifiques" qui permettent des choix personnels et raisonnés.

Certes, on trouve aux deux extrémités du champ de la description :

- Dans les classes nR, des outils dont le contenu, totalement centré sur le référent des écrits, s'érigent alors en modèles à imiter. C'est le cas, par excellence, du questionnaire visant à amorcer une description de maison (cf. doc. 2) et qui a fonctionné si bien que les enfants n'ont pas écrit des textes mais enchaîné leurs réponses successives aux questions posées, ce qui a

pour effet la production de quinze énumérations semblables, avec pour seules variantes le nombre des fenêtres ou la nature du matériau de couverture du toit. Cas semblable - et déjà cité - : les consignes de définition d'un personnage de récit (doc. 1), lesquelles se présentent en une liste d'informations considérées comme nécessaires, indépendamment du contexte, à la construction du personnage. L'outil, dès lors, ne permet pas une analyse du fonctionnement des textes proposés par chaque enfant mais un contrôle de la présence ou non - et en quantité suffisante - des différents ingrédients. Dans les deux cas, il n'y a pas à proprement parler définition de critères d'évaluation mais bien plutôt énoncé du contenu sémantique attendu pour les textes à produire.

- Dans des classes en recherche, des outils dont l'essentiel du contenu se réfère non à un modèle implicite mais à une analyse de textes appréhendés dans leur rôle fonctionnel (ex. : textes "pour faire" doc. 6 ; reportage sportif doc. 5).

Mais on trouve, entre ces deux pôles, et indifféremment dans l'un ou l'autre type de classes :

- **La formulation de critères qui, tout en se fondant sur un cadre d'analyse textuelle, introduit néanmoins des dérives normatives.**

Dans une classe de CE (VR) ; (cf. doc. 4), lors d'un travail sur la complication et la sanction dans une séquence narrative, l'analyse des textes des enfants conduite par le maître oscille en permanence entre la référence effective à l'univers construit par les textes mêmes et une référence latente à un univers pré-construit qui s'imposerait aux textes ; en fait, aux exigences annoncées par la règle d'écriture (introduire une complication compatible avec la clôture du récit) s'ajoute une contrainte non exprimée : la complication n'est considérée comme recevable que si elle présente un certain degré de gravité, critère évidemment tout à fait relatif et étroitement référencié, dans la séquence, aux représentations du maître. Le fait de "casser son fil à pêche" - puisque c'est ici la complication en cause - peut, après tout, décourager à jamais un pêcheur de son loisir favori : tout est affaire de gestion narrative de ce qui n'est ordinairement considéré que comme un incident. Autre exemple de dérive normative d'un critère fondé sur une analyse des textes : la signification obligatoire par un changement de paragraphe des éléments constitutifs du schéma narratif, l'organisation en paragraphes devenant alors un indicateur de la cohérence du récit, ce qui ne s'avère pas nécessairement pertinent.

- **La juxtaposition, dans un même outil, de critères fonctionnels et de considérations normatives, celles-ci apparaissant particulièrement lorsqu'on aborde le domaine de la sélection des informations.** L'outil présenté dans le document 5 n'y échappe pas lorsqu'il présente une énumération des informations à donner dans le chapeau introductif d'un reportage sportif.

- **L'utilisation normative, par les enfants, d'indicateurs pertinents pour l'analyse de l'organisation des textes.** Après examen du rapport entre éléments d'arrière et d'avant-plan dans un récit, une classe de CM (PR) retient pour indicateurs du développement de l'arrière-plan l'emploi de verbes

à l'imparfait, ce qui est traduit, dans l'outil d'évaluation, par la question : "y a-t-il suffisamment d'imparfaits ?". Des enfants ne s'attachent plus qu'à l'aspect quantitatif : "Y en a que deux, tu parles !". Deux imparfaits, c'est évidemment peu ! mais ce constat n'a bien sûr d'intérêt que s'il renvoie à des interrogations sur les éléments d'arrière-plan qui font effectivement défaut dans le texte considéré.

Que les outils soient construits en référence à des analyses théoriques de l'organisation des textes ne suffit donc pas à en assurer totalement le caractère fonctionnel et à éviter les dérives normatives. Le passage à l'innovation exige, à ce niveau, un ensemble de conditions dont la réalisation est particulièrement délicate du fait :

- de l'extension du champ des références nécessaires aux maîtres pour analyser de façon pertinente l'ensemble des problèmes que l'écriture pose à des élèves d'école élémentaire et pour déterminer des critères d'évaluation,
- de la nécessité, dans un processus didactique, de mettre à distance les modèles théoriques de référence sans, pour autant, les trahir,
- de la tendance naturelle des enfants à introduire des normes là où l'on souhaite leur faire envisager des possibles, ce qui nous conduit à l'examen des outils sous un dernier aspect.

2.2. - Formulation des indicateurs consignés dans l'outil

Dans les classes R, un outil se présente comme une récapitulation d'indicateurs correspondant à des critères d'évaluation, indicateurs déterminés par les élèves lors des activités de lecture et d'analyse d'écrits. Or, il apparaît que les formes mêmes de la récapitulation peuvent induire un usage normatif de l'outil. Si l'on compare les outils proposés par les documents 5 et 6, l'un conçu pour écrire un reportage sportif, l'autre pour produire des textes prescriptifs portant sur la fabrication d'objets, le premier, dans sa forme, s'apparente fort à la proposition d'un modèle de reportage à imiter alors que le second explore effectivement des critères de réussite propres au type de texte concerné. Les modalités de construction de l'un et l'autre outil ont été tout à fait identiques : les élèves ont procédé à l'analyse de plusieurs textes ; chaque outil récapitule les observations faites sur l'ensemble des textes. La différence porte essentiellement sur les choix de formulation :

- dans un cas (doc. 6), l'accent est mis sur la pluralité des options possible : "il y a parfois... très souvent... plusieurs manières... ",
- dans l'autre (doc. 5), les observations sont cumulées comme un ensemble de prescriptions dont l'abondance et la méticuleuse précision limitent considérablement l'initiative des futurs rédacteurs et donnent du reportage sportif une conception très codifiée qui ne rend plus compte des variations qu'autorisent tout de même les lois du genre. Le problème essentiel, d'ailleurs, n'est peut-être plus tant celui d'une dérive normative que d'un risque de submersion.

Ceci étant, les données de la Recherche-Description ne permettent pas d'apprécier réellement l'incidence d'une formulation plus ou moins normative des indicateurs sur les textes produits. En effet, si les notices de fabrication écrites à

partir de l'outil 6 présentent une diversité tout à fait probante d'options rédactionnelles toutes bien ajustées au type de texte concerné, les vacances scolaires sont intervenues avant que l'écriture de reportages sportifs puisse être mise en chantier à partir de l'outil.

En conclusion

Il n'est pas impossible que l'utilisation d'outils de guidance et d'évaluation des productions écrites des élèves soit vouée à un certain succès à l'école élémentaire : elle introduit de la rationalité dans le processus didactique ; elle peut ainsi donner l'illusion d'une prise plus ferme sur un apprentissage plus ou moins livré aux hasards des évolutions spontanées nourries d'imprégnation, d'imitation et de pratiques réitérées. Mais, utilisés dans un contexte qui s'écarterait d'une perspective didactique d'évaluation formative critériée, les outils peuvent alors devenir les instruments d'une norme au moins aussi forte que celle imposée par les pratiques les plus courantes "d'amélioration" ou "de mise au point" de textes d'enfants. Le problème est de déterminer ce qui garantit le caractère formatif d'une évaluation "outillée". L'analyse qui précède permet tout au plus de formuler les risques de dérives, lesquelles tiennent essentiellement, semble-t-il :

- à la tentation de l'exhaustivité : vouloir tout dire d'un type de texte, tenter de parer à toute difficulté, peut conduire à réintroduire subrepticement la notion de texte à imiter ou de modèle préconstruit ; les outils deviennent alors prothèses ;
- à la tentation de l'orthodoxie théorique : la fidélité excessive à un modèle théorique d'analyse peut conduire à anticiper ou à figer les représentations des élèves sur l'écriture et le fonctionnement des textes ; les outils évoluent en manuels d'exégèse ;
- à la tentation de l'art pour l'art : concevoir l'outil comme une construction pour elle-même peut conduire à en faire une référence définitive, achevée, immuable ; les outils sont alors des tables de la loi.

En même temps qu'elle initie à des pratiques innovantes, la formation des maîtres se doit donc de prévenir les risques d'une sélection partielle de procédures qui détournerait l'action didactique des principes essentiels de l'évaluation formative critériée : concernant l'introduction d'outils d'évaluation des écrits, elle a sans doute à prémunir les maîtres contre la tentation d'un nouveau formalisme auquel invite plus ou moins la formulation en termes de règles d'écriture, d'un ensemble d'observations sur des textes.

L'antidote est sans doute dans une vigilance constante sur ce qui se passe effectivement du côté des élèves : on peut considérer que le recours à des outils caractérise un dispositif d'évaluation formative toutes les fois où les élèves en ont maîtrisé la conception et l'usage, en ont reconnu la fonction d'aide et perçu les limites, toutes les fois où il y a équilibre entre le contenu de l'outil, référencié à des modèles théoriques d'analyse de l'écriture et des textes, et sa dimension didactique de support d'appropriation dans un processus de "socio-construction" des savoirs⁵.

On pourrait dire aussi, de façon plus optimiste, que l'apparition dans les classes d'outils d'aide à l'écriture, quelles qu'en soient les formes et usages, témoigne d'intentions pédagogiques sur lesquelles une formation peut prendre appui pour conduire à la conception d'outils d'évaluation formative, la cohérence d'ensemble d'une pédagogie n'exigeant aucune orthodoxie de cheminement.

NOTES

- 1 (R) : Maîtres des équipes de recherche
(nR) : Maîtres n'ayant pas participé au travail des équipes de recherche, et retenus pour la Description du fait de la qualité de leur enseignement. La lettre qui accompagne ce codage désigne un maître particulier (ex. : DnR ; PR).
- 2 M. CHAROLLES, *"L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques psycholinguistiques et didactiques"*, "Pratiques" n° 49, mars 1986.
- 3 B. COMBETTES *"Pour une grammaire textuelle - La progression thématique"*, DE BOECK-DUCULOT, 1983.
- 4 DELAGE-FLEURY-GADEAU, *"Des critères, des outils... une gestion tâtonnante"*, "Repères" n° 73, octobre 87.
- 5 Concernant le rapport entre le didactique et le pédagogique dans une formation à l'écriture voir l'article de J.F. HALTE *"L'écriture entre didactique et pédagogie"* "Études de linguistique appliquée" n° 71.

Document 1

	Ecrire une histoire			Loëlla		
	A	B	C	A	B	C
Situation initiale	⊖	-	+	⊖	-	+
Déclenchement	+	+	-	⊖	+	-
Action principale	-	+	-	⊖	+	-
Résultat de l'action	+	-	-	+	-	+
Situation finale	+	-	-	+	+	+
Paragrapes	⊖	-	-	+	+	+
Précision du vocabulaire						
Lieu où elle habite						
Physique						
Caractère gaïeté						
Age						
Ses amis						
Famille						

Document 2

Travail préparatoire

Réponses à un questionnaire.

- "Ma maison. L'extérieur."
 1) A-t-elle plusieurs étages ? 2) Est-elle dans un jardin ou contre une autre maison ? 3) Est-ce un immeuble ou une maison individuelle ? 4) Quelle est la forme du toit ? 5) A-t-il plusieurs pans ? 6) Comment est-il recouvert ? 7) Y-a-t-il une cheminée ? 8) Combien y-a-t-il de fenêtres ? 9) Où sont-elles situées ? 10) Y-a-t-il du bois sur la façade ? II) De quand date-t-elle ?

Document 3

Ce dont il fallait se
souvenir:

1) Ecrire un récit:

- situation initiale
- déclenchement
- action principale
- résultat de l'action principale
- situation finale

2) Faire découvrir au lecteur l'objet:

- âge, son physique
- lieu où elle vit
- sa famille
- son caractère
- ce qu'elle aime (ou non)
- comment elle agit
- ses relations avec les autres.

Document 4

M DUBOIS tombe à l'eau

il attrape une maladie

alors
il refuse
d'aller...

il a eu très peur

textes pour faire

exemple: la fabrication d'un objet

- Il y a un titre: le nom de l'objet à faire
- Il y a parfois des sous-titres: matériel ou fournitures, réalisation ou marche à suivre.
- Très souvent, la liste des fournitures est au début.
- Les consignes et toutes les indications sont précises. Elles sont données dans l'ordre de leur utilisation. Elles sont présentées clairement: retour à la ligne, espaces, numéros, gros points noirs, tirets.
- Il y a très souvent le dessin ou la photo de l'objet réalisé.
- Il y a très souvent des schémas avec ou sans légende
- Dans le texte il y a parfois, aux schémas (2), (figure 1), (voir dessin ci-dessous), (schéma I), (voir croquis)
- Les dimensions sont données en chiffres: 0 m 60, 1,5 cm, 1,20 m
- Il y a plusieurs manières de donner les consignes:

dessiner	entoure	attachez
découper	dessine	repliez
faire	agrafe	prenez
on coud	tu fais	les extrémités sont repliées
on effile	tu mets	
on glisse	tu vernis	

QUAND DIRE, CE N'EST PAS NÉCESSAIREMENT FAIRE

Essai d'analyse des écarts entre discours et pratiques des maîtres du point de vue des critères d'évaluation des écrits.

Claudine GARCIA-DEBANC
École Normale de Mende,
Équipe INRP de Lozère

Les innovations didactiques se diffusent d'abord par des discours : comptes-rendus d'expérimentations, rapports de recherche, articles dans des revues spécialisées, discours des formateurs... Même lorsqu'il s'agit de films vidéo ou de transcriptions de séquences de classe, ceux-ci ne prennent sens que par le discours qui les accompagne. Mais c'est à une pratique d'acteur, la mise en place et la gestion de certaines interactions dans la classe, dans chaque classe, que s'évalue l'efficacité de ces propositions sur le terrain. Or l'expérience montre que le dire et le faire ne sont pas nécessairement en cohérence.

Les formateurs sont parfois surpris, voire découragés par les décalages entre les discours des enseignants et les pratiques effectives dans les classes. Mais ils ne sont pas eux-mêmes à l'abri de décalages importants entre leur dire et leur faire. Comment expliquer de tels décalages entre les dire et le faire ? De ce point de vue les pratiques d'évaluation sont un bon révélateur du dispositif d'apprentissage fonctionnant dans la classe : nature des contenus d'enseignement, conception de l'apprentissage, mode de traitement des erreurs...

Je centrerai ici l'analyse de tels écarts sur la nature des critères utilisés par les maîtres aux divers moments de l'acte d'évaluation : annotations individuelles des textes d'enfants, analyse qualitative des écrits produits, inventaire de stratégies de traitement, choix d'un dispositif de travail, conduite de l'activité dans la classe... Les critères qu'ils mobilisent prioritairement permettent de cerner les contenus d'enseignement qu'ils privilégient, dans leur cohérence comme dans leurs zones de non-cohérence.

De point de vue de l'évaluation des productions écrites, des écarts peuvent se manifester à tous les niveaux de la pratique d'enseignement, de ses finalités affichées ou implicites à sa mise en œuvre dans le cadre de la classe et à l'intégration par les élèves des contenus d'enseignement travaillés.

Les documents collectés au cours de la seconde phase de la Recherche, concernant la description des pratiques d'évaluation des écrits, selon le dispositif décrit par Gilbert Turco¹ proposent trois niveaux d'observation de ces pratiques :

- la **séquence de classe** enregistrée constitue un témoignage direct sur les **interactions dans la classe**. On y voit le maître proposer des tâches aux

élèves, réagir à leurs remarques, les aider à réaliser les travaux demandés. Les observations ainsi collectées permettent de reconstruire et d'étudier le **contrat didactique**², en tant que processus en œuvre dans la classe par lequel "se détermine - explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement - ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre." Le contrat didactique se rapporte à "la part du contrat qui est spécifique du contenu disciplinaire"³. Ce concept, importé de la didactique des mathématiques, permet d'analyser comment, tout au long d'une séquence d'enseignement, s'ajustent et se renégocient en permanence la nature des demandes faites à l'élève, des activités qu'il doit fournir pour répondre aux tâches proposées, et en définitive, la signification didactique des réponses qu'il fournit. Les consignes, mais aussi les reformulations de consignes, les explications complémentaires, les interactions individuelles avec certains élèves, permettent d'apprécier le contenu cognitif effectivement en jeu. Quelles tâches d'écriture propose le maître ? Avec quelle relation aux pratiques sociales de référence ? En accordant quel statut à des écrits donnés à lire ? Comment traite-t-il les erreurs ? En référence à quels critères d'évaluation ? La nature des apprentissages dépend bien d'abord de la manière dont le maître agit et fait agir les élèves.

- **L'entretien à propos de textes problématiques** requiert lui aussi une action de la part du maître, dans la mesure où celui-ci, préalablement à l'entretien, a annoté individuellement les textes et doit proposer un traitement didactique des difficultés constatées. L'enseignant doit en effet expliquer comment il s'y prendrait dans sa classe, s'il obtenait de tels textes. **Le discours réfère donc ici aux représentations sur les pratiques d'évaluation.** Mais il y réfère de façon indirecte, puisque l'enseignant peut, à cette occasion, inventorier des modes de traitement souhaitables, même s'il ne les pratique pas encore effectivement dans sa propre classe.

De même, **l'entretien complémentaire** à la séquence de classe est une justification a posteriori fondée sur les représentations que se fait l'enseignant de sa pratique d'enseignement, l'image qu'il se fait de son action. La référence à cette image, plus cohérente que la réalité de la pratique d'enseignement, aide l'enseignant à organiser et à réguler son action quotidienne.

- **Le questionnaire**, quant à lui, permet de collecter des renseignements nécessaires pour la caractérisation des pratiques d'évaluation, inaccessibles par l'observation de séquences isolées : types d'écrits pratiqués dans la classe, traitement didactique de ces écrits, hiérarchisation des critères d'évaluation convoqués... Il témoigne avant tout des représentations que se fait l'enseignant de la didactique de la production écrite mise en œuvre dans sa classe, ou plutôt de **la représentation qu'il se fait du discours qu'on attend de lui à propos de la didactique de la production écrite.**

Des données de ce type sont celles qui sont le plus susceptibles d'être affectées par le paradoxe de l'observateur, selon lequel l'interviewé produit le discours le plus conforme à ce qu'il croit deviner comme attentes chez l'interviewer. Il est avant tout un **discours sur les pratiques.**

Ces trois types de données nous ont paru nécessaires pour décrire correctement les pratiques d'évaluation des écrits des maîtres. En effet, s'il est des cas où

les discours sur les pratiques d'enseignement se trouvent confirmés et illustrés par les observations directes qui peuvent être effectuées à propos des séquences de classe, les trois types de données recueillies ne sont pas toujours convergentes. Ainsi, par exemple, tel enseignant déclare pratiquer une pédagogie du projet et consacre invariablement deux séquences de 45' à la mise au point d'un texte. Tel autre maître classe en dernière position dans le questionnaire le critère orthographique et l'utilise presque exclusivement dans ses annotations sur les textes d'enfants. Tel autre encore demande aux élèves de repérer dans les textes de leurs pairs ce qui va et ce qui ne va pas et leur demande simultanément de répondre à un questionnaire fermé qui ne leur permet pas de poser et de résoudre des problèmes d'écriture. A divers niveaux et à des degrés divers, de telles contradictions se retrouvent chez des maîtres des classes en recherche (désormais désignées par R) et des autres classes (appelées nR). Elles se retrouveraient d'ailleurs dans toute analyse approfondie d'une pratique d'enseignement. Simplement, il nous est possible de les observer ici grâce à la collecte systématique de données.

Bien qu'elles n'aient pas été recueillies à cette fin - le rapport de recherche faisant état des observations sur les pratiques d'évaluation des écrits ne traite pas explicitement ce point - ces données fournissent une matière riche pour essayer de cerner les lieux éventuels de distorsions entre discours et pratiques à propos de l'évaluation. Ceci permet d'abord d'analyser les pratiques d'évaluation au plus proche de leur réalité dans la classe. D'un point de vue méthodologique, de la sorte se trouve située une source de données fiable et sont relativisés les résultats d'études qui ne se fonderaient que sur les seuls discours. Du point de vue du formateur, la connaissance de ces écarts permet de les utiliser dans une perspective dynamique pour la formation des enseignants.

1 - D'UNE DESCRIPTION DES LIEUX D'ÉCARTS OBSERVÉS...

Les écarts peuvent s'observer à divers niveaux :

1.1. La nature des critères : écarts entre ceux que les maîtres disent utiliser et ceux qu'ils utilisent effectivement dans l'acte d'évaluation.

Les divergences entre maîtres R et nR sont assez peu marquées dans les réponses au questionnaire. Ce consensus dans les discours signale un accord de principe quant aux objectifs globaux de l'apprentissage de la production écrite. Au plan des principes généraux, tout le monde est d'accord sur ce qu'il faudrait faire. A noter que, dans un cas comme dans l'autre, les enseignants sollicités ont été désignés comme de "bons maîtres".

Par contre, le travail concret sur les textes problématiques oppose nettement maîtres R et maîtres nR. Les maîtres R privilégient alors, comme dans leurs propos, les catégories pragmatiques et discursives du CLID⁴ et ont un traitement aux niveaux pragmatique et sémantique des problèmes d'ordre syntaxique (par exemple emploi des pronoms et des procédés de reprise) et orthographique (par exemple emploi de la ponctuation). De leur côté, la plupart des maîtres nR se centrent presque exclusivement sur des problèmes d'ordre morphosyntaxique-

phrastique, alors qu'ils se déclarent sensibles d'abord à l'originalité et à la cohérence des idées.

De même, l'écart entre l'éventail de critères utilisés par les MR et les MnR est plus important dans la séquence en classe que dans l'entretien à propos des textes problématiques, par rapport aux douze catégories définies dans le CLID.

Le dispositif de collecte des données fait apparaître que, du point de vue des pratiques d'évaluation, **les actes sont plus différenciateurs que les discours didactiques généraux.**

Ces observations générales sur la nature des critères utilisés se trouvent confirmées à propos de leur hiérarchie.

1.2. La hiérarchie des critères dans les réponses au questionnaire et les annotations sur les textes d'enfants.

Le critère étant "la dimension que sélectionne comme pertinente l'évaluateur"⁵, l'observation de la priorité donnée respectivement aux critères est déterminante.

Les annotations portées sur les textes inducteurs de l'entretien sont lacunaires, mais par là-même révélatrices des critères effectivement privilégiés par l'évaluateur.

La convergence entre dire et faire est plus nettement marquée chez les maîtres R. Ceux-ci balayent successivement les diverses catégories du CLID, commençant leurs investigations par les zones pragmatico-discursive et sémantico-discursive, zones qu'ils déclarent privilégier dans leurs réponses au questionnaire. Par contre, pour plusieurs MnR, les réponses données au questionnaire contredisent parfois les observations qui peuvent être inférées des textes problématiques.

Ainsi quatre maîtres nR sur huit placent l'orthographe au dernier rang des critères auxquels ils disent "être sensibles". Pourtant, les annotations que ces mêmes maîtres portent sur les textes d'enfants, ainsi que leurs remarques incidentes au cours de la séquence enregistrée dans leur propre classe amènent à une conclusion inverse.

De même, beaucoup de maîtres nR placent en second rang de leurs préoccupations "l'absence de clôture du texte", alors que, par ailleurs, leurs annotations et remarques sur les textes problématiques relèvent peu de la dimension sémantico-discursive.

Ces tendances globales sont confortées par une comparaison plus analytique entre les remarques faites à propos des textes problématiques et des extraits de séquences enregistrées dans les classes.

1.3. - Écart entre la mobilisation de critères pour l'analyse de textes d'enfants et leur utilisation dans l'intervention didactique.

1.3.1. Quand dire et faire sont convergents

Certains exemples du corpus, concernant des maîtres R, dénotent une convergence complète entre l'analyse des textes problématiques et le traitement

dans la classe de textes similaires. La nature et la hiérarchie des critères utilisés dans les deux cas sont semblables.

Ainsi, M H R, lorsqu'il analyse un texte narratif problématique considère successivement plusieurs critères. Il prend d'abord en compte des critères d'ordre pragmatico-discursif : respect de la consigne ("J'ai d'abord regardé si la consigne d'imaginer la suite de cette histoire avait été comprise. Elle l'a été."), type de texte, le récit, et genre textuel, le conte ("Ils ont bien pris en compte ce début qui pour eux était le début d'un conte. On en retrouve les éléments traditionnels, ici la sorcière, là l'arbre magique, et la fin, ils vécurent heureux. Ils sont restés dans le type de texte qu'on attendait d'eux"). L'évaluation repère d'abord le positif ("C'est donc bien une suite de l'histoire... Il a bien pris en compte") et se situe comme un calcul sur l'interprétation du texte ("le texte se comprend") et un essai de reconstitution de la stratégie du rédacteur ("Il a essayé de justifier pourquoi, il a trouvé, il a sans doute pris en compte", "puis il a trouvé"). L'analyse considère ensuite, d'un point de vue sémantico-discursif, la clôture narrative ("Est-ce que cette dernière phrase leur paraît être une fin suffisante pour ce texte ?"), puis, au niveau sémantique-interphrastique, l'enchaînement des phrases ("il manque peut-être une petite explication, une précision ; est-ce qu'on ne pourrait pas ajouter une indication qui nous expliquerait dans quel état il se trouve").

Dans le travail envisagé en classe, la partie supérieure du CLID fait l'objet d'une "critique collective" du texte, tandis que des marques plus locales (marques graphiques du dialogue, formes verbales, fautes d'orthographe, relevant plutôt de la zone inférieure droite du CLID), sont traitées par une "critique individuelle".

De même, dans la séquence observée en classe, ce sont bien les aspects pragmatico-discursifs qui sont traités collectivement, selon le dispositif envisagé dans l'entretien. La séquence porte justement sur une critique mutuelle de textes narratifs fictionnels.

Les élèves (CE1) avaient à répondre à une tâche-problème : combler, de façon cohérente, le passage d'une phrase d'état initial : "Monsieur Dubois adorait aller à la pêche. Aujourd'hui, dimanche, il est au bord de la rivière et tranquillement surveille le bouchon qui flotte sur l'eau." à une phrase se rapportant à un état final : Depuis ce jour-là, Monsieur Dubois refuse d'aller à la pêche." Les enfants avaient à rédiger individuellement le fragment manquant.

Après avoir fait reformuler la consigne par les enfants, le maître lit le texte de Kamel, sélectionné comme posant un problème important de cohérence sémantico-discursive :

"Mr Dubois adorait aller à la pêche. Aujourd'hui dimanche, il est au bord de la rivière et tranquillement surveille le bouchon qui flotte sur l'eau. Mr Dubois va chercher sa canne à pêche mais tout à coup il ne trouva pas sa canne à pêche. Alors il réfléchit. Mais il trouva où sa canne à pêche était. Il va la chercher au bord de la rivière, mais il ne la trouva pas. Alors il regarda dans l'eau et ne trouva pas sa canne à pêche. Depuis ce dimanche-là, Mr D. refuse d'aller à la pêche."

Les enfants discutent ensuite collectivement des problèmes posés par ce texte :

"1 E- C'est pas une bonne fin. Ça va pas bien avec la fin.

2 M- Pourquoi ?

3 E- Parce qu'à la fin, il dit tout le temps qu'il cherche, qu'il cherche, et puis ça nous dit pas qu'il y a une aventure. Il n'y a pas d'aventure.

4 E- Si parce qu'il a perdu sa canne à pêche.

5 M- Donc, le fait d'avoir perdu sa canne à pêche, c'est qu'il s'est passé quelque chose...

6 E- Mais il surveille le bouchon ! Il l'a dans les mains. Alors, comment elle a pu disparaître ? En plus, s'il se demande où elle est, il va pas se dire : "Ben tiens, je sais où elle est, elle est au bord de la rivière."

7 E- Oui, il est déjà au bord de la rivière. Pourquoi il va la chercher ?

8 M- Kamel, qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que Mr D. peut aller chercher sa canne à pêche s'il est justement en train de pêcher et de surveiller son bouchon ? Alors, qu'est-ce qu'on peut dire du texte de Kamel ?

9 E- Ça ne va pas avec le début.

10M- Pourquoi surtout avec le début ?

11 E- Parce qu'il tient sa canne et surveille le bouchon.

12M- Alors, dans le texte de Kamel, on sait déjà que cet événement-là ne peut pas arriver.

Les élèves produisent des jugements de cohérence narrative (E 1), que l'enseignant aide à expliciter (M 2). Les enfants repèrent l'incohérence (E 6, E 7). Le maître reformule leurs propositions (M 5), les aide à expliciter leurs jugements (M 2, M 10), fait prendre conscience à l'auteur du texte de son erreur (M 8). L'évaluation du texte est donc centrée sur un aspect de son fonctionnement, jugé d'un traitement prioritaire, la cohérence sémantico-discursive. L'évaluation centrée sur une classe d'indices jugée pertinente, est d'inspiration critériée. **Les critères privilégiés dans le discours et dans la séquence sont de nature similaire.**

De même, les dispositions de travail mis en place dans la classe concordent avec ceux qui sont annoncés dans l'entretien. Les pratiques d'évaluation dans la classe sont en convergence avec les analyses de textes d'enfants : **les faire confirmer les dire.**

Des convergences analogues peuvent être constatées chez certains maîtres nR qui privilégient, dans les entretiens comme dans les séquences de classe, des critères de même nature, essentiellement d'ordre morphosyntaxique-phrastique, l'unité d'analyse de base étant la phrase.

1.3.2. Quand dire et faire divergent

Par contre, dans certains cas, l'analyse de textes d'enfants problématiques ne réfère pas à la même zone de critères que ceux qui sont effectivement utilisés au cours de la séquence de classe. Ainsi pour l'un des MR l'analyse du texte d'enfant est très complète et s'appuie sur une liste de critères divers qu'il explicite successivement : comme dans le cas précédent, sont successivement considérés des critères d'ordre pragmatico-discursif, **genre du texte** (c'est un texte de fiction, une suite de conte à imaginer), **sémantico-discursif** (il y a certaines notions bien comprises de la structure du conte, mais il manque beaucoup d'éléments, en particulier au démarrage), portant en particulier sur la **cohérence macrostructurelle** (il y a certains points présents, mais une structure pas du

tout complète ni respectée) ou plus locale (on nous parle essentiellement du roi et de la reine, mais qui disparaissent pour ainsi dire), **pragmatico-phrastique** (au niveau de la perspective temporelle, il faut noter le bon emploi des temps, imparfait, passé simple) puis **sémantico-interphrastique** (il faudrait retravailler les substituts nominaux), enfin **morphosyntaxique-phrastique** (ponctuation, problèmes orthographiques) et graphique (une présentation qui est à revoir pour mettre en valeur l'intervention du dialogue). L'évaluation, dans le discours sur les textes, est conduite de façon méthodique sur les critères sélectionnés comme pertinents. L'analyse traite à part égale les manques - qu'elle a tendance à signaler d'abord - et les réussites (un bon emploi quand même des personnes, bon choix des pronoms, bon emploi des temps, l'emploi est bon même si la conjugaison est mauvaise). L'analyse est précise et méthodique.

Le traitement des écrits produits dans la classe, par contre, est global et ne se réfère pas à des critères explicites, comme le montrent les extraits suivants :

(Pierre lit son texte)

"1M- Alors qu'est-ce que vous pensez du texte de Pierre ?

2 E - Il est bien...

3 M- Et pourquoi ?

4 E2- Il est rigolo.

5 M- Oui... et c'est bien un arbre à vœux ?

6 E - Oui.

7 E2- Non c'est pas un arbre à vœux. Il a pas dit (ou mis) le vœu.

8 E3- Il devient blanc.

9 E2- Il a pas dit qu'il le voulait comme ça.

10M- Ah c'est intéressant ça ! Il faudrait donc que l'arbre...

11E- Mais ils ne savent pas les animaux qu'il était comme ça.

12M- Qui est-ce qui a une idée à proposer à Pierre ? Qui est-ce qui veut l'aider un petit peu à faire son texte ?... Non ?"

Les remarques sont globales (E 2) et fondées sur des impressions (M 5). L'enseignante pousse les enfants à expliciter les jugements (M 3) mais ne va pas jusqu'au bout du traitement proposé (M 10, M 12). Les élèves, peut-être impressionnés par la présence d'un observateur extérieur, ne proposent pas de solutions précises et ne semblent pas très bien comprendre ce qu'on attend d'eux.

Pour cet enseignant, la référence à des critères est bien appropriée au niveau de l'analyse des textes (le dire) mais ne se révèle pas d'une efficacité opératoire dans la mise en œuvre avec les élèves (le faire).

1.4. - Écart entre critères d'évaluation et objectifs d'apprentissage mis en œuvre

Chaque critère peut être mis en rapport avec un ou plusieurs objectifs d'apprentissage. Ainsi par exemple, l'emploi correct du système du récit tout au long d'un texte narratif fictionnel signifie que l'élève a intégré la différence entre système du récit et système du discours, utilise à bon escient passé simple et imparfait, et en même temps contrôle la planification énonciative d'ensemble de son texte. Par contre, lorsque certains critères ne sont pas satisfaits, il peut être utile d'organiser des activités pour favoriser la maîtrise des objectifs correspondants.

Les critères ont donc une fonction dynamique pour la programmation des apprentissages à faire construire.

Nous avons vu que de nombreux maîtres R et nR placent en première ou en seconde position des critères qu'ils disent privilégier. Il en est ainsi pour la clôture narrative. Or l'examen des séquences enregistrées en classe montre que, si les maîtres R pratiquent des activités de comparaisons systématiques entre état initial et état final de récits intégraux, textes-puzzles découpés selon les composantes d'une séquence narrative, tâches-problèmes, activités de régulation propres à favoriser le traitement de cette difficulté fréquente chez les élèves de CE1/CE2⁶, les maîtres nR ne pratiquent pas de tels exercices ni d'autres activités propres à favoriser la maîtrise de ce critère.

De l'analyse des textes d'enfants à leur traitement didactique, du discours sur les pratiques d'enseignement à leur mise en œuvre dans la classe, des critères consciemment énumérés à leur agrégation dans la lecture critique conduite avec les enfants, il y a donc souvent une grande distance.

2 - ... A UN ESSAI D'INTERPRÉTATION

Diverses interprétations peuvent être proposées pour tenter d'expliquer ces écarts.

2.1. - Le paradoxe de l'observateur ?

Ils peuvent être attribués au phénomène bien connu du **paradoxe de l'observateur**. L'interviewé produit le discours qu'il estime attendu par son interviewer, même si celui-ci n'est pas conforme à ses pratiques effectives. Ainsi par exemple, tel maître affirme que la séquence qu'il présente s'inscrit dans un projet, la production d'une brochure pour les parents, et conjointement, dans le déroulement de la séquence, ne se réfère jamais à l'existence de ce destinataire et ne donne pas suite à la production de la brochure. Le maître a-t-il tenu un discours de complaisance à l'interviewer ? Ou n'a-t-il pas pu, faute de temps, réaliser ses intentions premières ? Nous n'avons pas les moyens de le dire au vu des données collectées. Toujours est-il que de telles difficultés se présentent, chaque fois qu'on organise une observation : la présence de l'observateur modifie, à des degrés divers, la nature des pratiques dans la classe. On ne peut que relativiser ces effets, en disposant de données diverses pour décrire les pratiques d'enseignement.

2.2. - Décalage temporel entre dire et faire

Plus souvent, ces écarts peuvent signaler un **décalage temporel entre l'analyse et le passage à l'acte**.

De tels décalages sont fréquents dans l'histoire des pratiques d'enseignement, comme le souligne Léon dans **l'Introduction à l'histoire des faits éducatifs**⁷. Du point de vue du discours institutionnel, on constate souvent un décalage entre "la proclamation de certains objectifs et la mise en œuvre des moyens nécessaires pour les atteindre". Ce décalage peut même s'observer au sein du même discours, lorsque l'auteur "passe des déclarations génés-

rales - et souvent généreuses - aux modalités pratiques". Il n'est donc pas étonnant de constater des décalages analogues entre les solutions envisagées théoriquement par les maîtres et les dispositifs effectivement mis en place dans les classes.

2.3. - Les écarts comme signes d'une évolution des pratiques d'enseignement potentielle

Les principes auxquels se réfère l'enseignant dans son discours lui servent de référence pour organiser et réguler son activité d'enseignement dans la classe. Son discours général peut ainsi faire apparaître des solutions qui lui paraissent intéressantes intellectuellement mais qu'il n'a pas eu encore l'occasion de mettre en acte dans la classe.

L'écart est, comme le souligne ici même Gilbert Turco, signe d'une évolution en train de s'opérer.

3 - INTÉRÊT DIDACTIQUE D'UNE ANALYSE DES ÉCARTS ENTRE DIRE ET FAIRE EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

Une action de formation se fonde le plus souvent sur un traitement des discours des enseignants à propos de leurs pratiques d'enseignement. Dans le cadre de stages de formation continue en plusieurs sessions, qui permettent une analyse de travaux d'élèves, les renseignements disponibles sur les consignes, le dispositif de travail, les difficultés des élèves et les aides apportées, sont d'abord ceux que rapporte l'enseignant.

Il est important de demander aux enseignants de produire un discours sur leurs pratiques d'évaluation, si possible à partir d'un "cas", comme dans l'interview à propos des textes problématiques. Ce discours manifeste ce que l'enseignant estime devoir faire/devoir dire compte tenu de ses connaissances disciplinaires et didactiques, de son tempérament, des attendus de la situation et de l'image qu'il se fait du travail dans sa classe.

Mais ce discours n'est pas pour autant à prendre au pied de la lettre comme le prouvent les observations collectées ici : vision reconstruite de la réalité des activités conduites dans la classe, il est à interroger dans ses contradictions internes pour repérer les zones de fragilité, les changements en mouvement.

En quoi la connaissance des écarts qui peuvent exister entre les discours et les pratiques des enseignants peut-elle aider à conduire des actions de formation continue ? Comment s'appuyer sur ces discours pour faire évoluer les pratiques des divers membres du groupe en formation ? Avec quelles précautions les utiliser ? Dans quelle mesure faire constater ces écarts ou les ignorer pour favoriser la dynamique des transformations pédagogiques ? Les stratégies de formation dépendent des fonctions que l'on assigne à l'analyse des écarts.

3.1. - Analyser des écarts dans les pratiques d'enseignement des autres pour analyser de façon critique sa propre pratique d'enseignement

Un travail sur des corpus comme ceux dont nous avons proposé l'analyse ci-dessus peut, dans le cadre d'actions de formation, aider les enseignants à s'approprier des outils d'analyse et à s'interroger sur leurs propres contradictions internes. L'analyse de cas (enregistrement transcrit ou enregistrement-vidéo d'un moment de classe) permet ainsi de discuter sur pièces des dispositifs et des contenus des séquences d'amélioration de textes par exemple. Elle favorise une explicitation des traits essentiels du schéma didactique étudié. Un tel travail permet aux enseignants eux-mêmes d'opérer à propos de leurs propres pratiques, ce travail de décentration, si utile pour une transformation de leurs propres pratiques d'évaluation des textes⁸.

La mise en place dans les classes d'une évaluation formative des écrits est une entreprise longue et progressive. La mise à plat de la distance entre dire et faire de certains collègues sur certains points de la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation formative peut aider l'enseignant à percevoir dans ses propres pratiques des aspects contradictoires et à clarifier ses choix. Il peut alors faire évoluer certains des éléments des contenus et du dispositif qu'il met en œuvre vers une plus grande cohérence du point de vue d'un dispositif d'évaluation formative.

3.2. - Expliciter les traits didactiques de chaque pratique d'enseignement pour ajuster l'action de formation

Des stages en plusieurs sessions constituent le moyen le plus efficace de faire évoluer les pratiques d'enseignement. En effet, les participants du stage s'engagent à mettre en œuvre, selon leurs propres conditions locales d'exercice, une ou plusieurs des innovations décrites et analysées au cours de la première session du stage. La diversité des témoignages rapportés permet de dégager à la fois les traits communs des schémas didactiques auxquelles réfèrent, explicitement ou non, ces innovations et les caractères plus pédagogiques liés aux particularités de chaque classe. La confrontation de ces essais est l'occasion pour le formateur d'ajuster ses interventions en fonction des avancées réalisées dans les classes.

Ainsi les participants d'un stage de deux semaines sur la didactique de la production écrite affirment avoir mis en place dans leurs classes des dispositifs d'évaluation formative et s'en déclarent satisfaits. Or l'examen des travaux d'enfants réalisés au cours de l'intersession de deux mois montre d'une part que les critères d'évaluation sont plus souvent exposés par le maître que construits par les élèves, d'autre part qu'ont été privilégiées des activités de textes-puzzles, de textes lacunaires à compléter, de tâches d'écriture très fermées. Ces activités, conçues originellement dans le schéma didactique de la recherche comme des activités de régulation programmées à partir des problèmes d'écriture rencontrés dans des tâches plus ouvertes, ont donc été utilisées par les stagiaires comme gammes d'écriture tenant lieu de situations de production de textes. La deuxième session peut alors être centrée sur l'inventaire de situations de communication écrite fonctionnelles et d'élaboration des critères par les enfants. Les nouvelles activités

de formation s'appuient sur les pratiques déjà réalisées pour aider à ajuster les pratiques effectives aux discours sur l'évaluation formative.

Cette régulation fonctionne de manière similaire dans l'animation de l'équipe de recherche.

L'équipe de terrain en recherche-action est d'abord une équipe de formation à la recherche. Elle regroupe des individus aux trajectoires antérieures, aux compétences linguistiques et didactiques, aux intérêts et aux modes de fonctionnement pédagogiques divers. Le plus souvent c'est en interaction, dans un apport mutuel, qu'ils fabriquent des outils d'évaluation ou des séquences didactiques.

Dans le déroulement de la recherche, les réponses des maîtres à l'entretien à propos de textes d'enfants ont constitué pour mon équipe de recherche un matériau précieux pour observer l'état précis d'intégration du schéma didactique de l'évaluation formative critériée. En effet, la tâche proposée n'était pas habituelle à l'équipe : généralement c'est collectivement que sont évalués les textes d'enfants. L'analyse est alors le produit des interactions entre les divers membres de l'équipe. Ce sont elles qui permettent de déterminer les critères, de définir les seuils d'exigence, d'élaborer des projets d'action. Or, dans l'enquête suscitée par la recherche, les enseignants sont seuls face à des textes : les discours qu'ils tiennent sur ceux-ci permettent d'observer le degré d'intégration des concepts théoriques utilisés pour l'analyse, l'autonomie dans la détermination des dispositifs d'évaluation formative, en un mot, le degré d'appropriation individuelle du schéma d'action didactique élaboré collectivement. Ces renseignements sont utiles à l'animateur d'équipe pour la régulation de la suite de son action. Sur quel niveau de traitement des textes insister ? Quels concepts redéfinir ? C'est à partir d'un diagnostic sur les traits didactiques de chaque pratique d'enseignement, comme cela a été fait en 2.3, que l'animateur d'équipe ajuste son action de formation à la recherche dans le sens d'un développement des pratiques d'évaluation formative.

3.3 - La construction d'un discours sur le faire comme élément nécessaire de la construction d'une pratique d'enseignement cohérente

Témoigner, à des fins de communication à d'autres enseignants des innovations réalisées dans sa classe, est un moyen d'appropriation théorique de concepts d'analyse et de cohérence des pratiques d'enseignement. Le dire aide à clarifier le faire.

Ainsi des maîtres de CE et de CM⁹ relatent les activités d'écriture réalisées dans leurs classes pendant une année scolaire. Le discours sur les pratiques est plus exigeant encore que leur réalisation : il faut justifier le choix de tel ou tel document, plus ou moins intuitif dans la conduite de l'enseignement, énoncer les compétences mises en jeu dans l'activité, rapporter précisément les consignes données, analyser les productions des élèves... Le déroulement des faire est parfois filtré par des reconstructions a posteriori qui ajoutent de la cohérence. La pratique reconstruite à l'aune des références théoriques n'est pas tout à fait conforme à son déroulement effectif dans la classe. Mais cette analyse est utile pour la gestion ultérieure d'activités similaires. Ainsi par exemple, l'analyse des tâches successivement réalisées dans un projet d'écriture long, le recensement des difficultés rencon-

trées par les enfants peut aider à programmer un projet d'écriture long similaire et à construire les activités de régulation les plus cruciales. La pause dans le faire pour produire un dire cohérent aide à organiser les faire ultérieurs. Ce modèle de formation, où l'enseignant est en attitude de recherche par rapport à ses propres pratiques s'avère un moyen efficace pour diffuser des innovations didactiques.

En conclusion : nécessité de dispositifs de diffusion de l'innovation.

Les innovations didactiques ne diffusent jamais efficacement par simple prescription ou imposition. Pour qu'elles soient appropriées, il convient que, dans leur personne même, les enseignants y adhèrent¹⁰. Et pour cela, il est souhaitable de les placer en position de tenir un discours construit sur leurs pratiques (Pourquoi, à tel moment, le choix de telle activité ? Avec quels objectifs d'apprentissage ? Avec quels critères ? Avec quels effets et quelles difficultés) et d'en assurer, personnellement et avec l'aide du groupe, une régulation critique (Ce qui est précisément le travail des membres d'une équipe de recherche).

Une diffusion efficace des innovations ne peut s'opérer que dans des systèmes-ressources¹¹ faisant alterner temps de formation didactique (les critères d'évaluation : détermination et élaboration par les élèves, typologie des situations de production ou d'amélioration de textes, activités ménageant l'interaction lecture/écriture...), et temps d'essais limités dans les classes, temps d'analyse de ces pratiques (si l'observation mutuelle des classes a été possible, ce n'en est que plus profitable), construction de nouvelles activités, essais, analyse... Un tel dispositif implique plusieurs sessions courtes mais régulières. Les cheminements vers l'innovation sont divers, mais de toute façon à ancrer profondément dans les pratiques d'enseignement¹².

Aussi l'évaluation des effets de la diffusion d'une innovation didactique ne peut-elle s'effectuer sérieusement que plusieurs années après la mise en pratique des principes d'action didactique et sous une forme impliquant l'observation directe de séquences d'enseignement et de leurs effets, en même temps que l'analyse des représentations, des attitudes des enseignants à ce propos.

Nous avons vu que les écarts peuvent constituer un élément dynamique dans la mise en œuvre d'innovations didactiques. Ils peuvent aussi, dans certains cas, signaler une inadéquation entre les pratiques affichées et les pratiques effectives, sans que l'enseignant en soit conscient. Le rôle d'un tiers, observateur de moments de classe et interlocuteur de l'enseignant, pourrait être alors d'aider l'enseignant à repérer des lieux d'écart entre ses dire et ses faire, à préciser ce qui lui paraît le plus souhaitable du point de vue des apprentissages par les élèves, d'inventorier des moyens précis de mieux ajuster ses faire à ses dire.

Dans cette perspective, les écarts apparaissent comme un moment nécessaire de l'appropriation d'une innovation didactique. Au formateur de ne pas les ignorer, en accordant un crédit excessif aux discours sur les pratiques d'enseignement et de les utiliser de manière dynamique pour un changement de ces pratiques d'enseignement.

NOTES

- 1 "Décrire les pratiques d'évaluation des maîtres" dans ce même numéro.
- 2 Guy BROUSSEAU (1984) : "Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques", Document ronéoté, Université de Bordeaux I, IREM de Bordeaux.
- 3 Ibid., p. 2.
- 4 Voir ici même l'article d'A. Séguy.
- 5 Jean-Jacques BONNIOL in Revue "Collège" n° 2.
- 6 Comme le montrent les travaux de psycholinguistique sur la genèse du schéma narratif. Voir en particulier Michel FAYOL : "Le récit et sa construction", ou Michel FAYOL : "L'organisation du récit écrit chez l'enfant: Son évolution de 6 à 10 ans", Thèse d'État, Université de Bordeaux II.
- 7 Antoine LEON (1980) "Introduction à l'histoire des faits éducatifs", PUF, pp. 108 à 112.
- 8 Voir notamment le descriptif contrastif des "Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la langue écrite au cours préparatoire" dans "Recherches Pédagogiques", n° 116.
- 9 Dans le cadre de la rédaction de la brochure "Objectif : Écrire" éditée au CDDP de la Lozère.
- 10 Roland VANDERBERGHE (1986) : "Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation" in "Revue Française de Pédagogie" N° 75, avril-mai-juin 1986, pp. 17 à 26, INRP.
- 11 Michel HUBERMAN (1986) : "Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants" in "Revue Française de Pédagogie" n° 75, avril-mai-juin 1986, pp. 5 à 15, INRP.
- 12 François TOCHON (1989) : "Pour une approche cognitive de l'innovation" in "Pratiques" n° 63, septembre 1989, pp. 102 à 120.

Les équipes de l'INAP publient

**"ENSEIGNER LE FRANÇAIS À L'ÈRE DES MÉDIAS
Rencontres de la langue, de l'image et du son"**

par Héléne Romian, Monique Yzique

Collection INAP, Éditions Nathan, 1988

Au sommaire :

Pédagogie du Français, pédagogie des médias (H. Romian)

- 1 Pédagogie de la langue maternelle, une pédagogie des modes de communication (H. Romian) :
Vers une didactique des médias ? L'école et les médias - L'enseignement de la langue maternelle et les médias - Une focalisation sur la photo. Pourquoi ?
2. Les médias au service de l'enseignement du français (H. Romian) :
Les médias, adjutants de la communication orale, écrite - Les médias, outils de travail sur la langue - Les médias, vers de nouvelles formes de création verbale.
3. Favoriser les analogies et transferts, d'un mode de communication à l'autre (M. Yzique) :
Lire une image - Découvrir les modes de structuration du récit iconique et du récit verbal - Établir des convergences entre image et poésie - Développer les capacités projectives.
4. Différencier les modes de communication (M. Yzique) :
Se donner des critères d'analyse - Expliciter les composantes de la communication (photos et écrits, B.D., films) - Comprendre les systèmes et les codes logiques (code de la mer, plans et parcours, schémas, image et phrase) - Percevoir les codes esthétiques et culturels (photo, affiche).
5. Des outils pour la formation des maîtres (H. Romian)

Oral, écrit, image : des apprentissages d'une même fonction, la fonction sémiotique. Apprendre à parler, lire, écrire aujourd'hui, c'est apprendre à lire, produire et analyser des messages pluricodiques, tels qu'ils existent dans la pluralité de leurs usages sociaux et de leurs formes audio-visuelles.

UN CLASSEMENT DES LIEUX D'INTERVENTION DIDACTIQUE : LE "CLID", MODE D'EMPLOI(S)

André SÉGUY
École Normale d'Agen

La recherche avait pour fonction de répondre à la question : quels critères les maîtres des classes R et des classes nR utilisent-ils et font-ils élaborer par les élèves pour évaluer les écrits et les améliorer ? L'outil d'analyse mis en œuvre, le CLID ou "Classement des Lieux d'Interventions Didactiques" élaboré par Gilbert Turco et l'équipe de Rennes, a permis d'organiser les informations recueillies. Il est apparu que cet outil, conçu à l'origine pour recenser les critères, conduisait en outre à analyser les fonctionnements didactiques... et de proche en proche, le CLID a vu s'élargir le champ de ses utilisations.

1 - UN OUTIL POUR CLASSER DES CRITÈRES D'ÉVALUATION, PUIS DES LIEUX D'INTERVENTION DIDACTIQUE

1.1. Le CLID n'existait pas, il a fallu l'inventer

Si le CLID (reproduit page suivante) propose une classification bâtie à partir de concepts de nature linguistique, leur traitement est orienté vers des fins didactiques¹.

On trouvera ci-après, la forme actuelle (certainement provisoire) du CLID. Le lecteur peut, pour plus de détails, se reporter à la brochure : "ÉCRIRE ET RÉÉCRIRE, AU COURS ÉLÉMENTAIRE ET AU COURS MOYEN"².

Le tableau est organisé selon un principe simple :

- trois colonnes verticales correspondent aux entrées didactiques : texte (en situation de communication), relations entre phrases, et phrases ;
- quatre niveaux horizontaux indiquent l'aspect pris en compte dans le fonctionnement des écrits : pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique, auxquels s'ajoute "aspect matériel", placé ainsi pour faciliter la présentation, bien que cette rubrique ne soit pas sur le même plan que les trois précédents niveaux d'analyse.

CLID

UNITE NIVEAU	TEXTUEL	RELATIONS ENTRE PHRASES	PHRASTIQUE
PRAGMATIQUE (utilisation des signes en situation)	<ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte du destinataire - Définition de l'enjeu - Type d'écrit 	<ul style="list-style-type: none"> - Progression thématique - Maîtrise des organisateurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation thème/rhème - Maîtrise des déictiques - Maîtrise des déterminants
SEMANTIQUE (relations entre les signes et les "objets" auxquels ils renvoient)	<ul style="list-style-type: none"> - Type de texte - Sélection et organisation des informations - Cohérence d'ensemble du vocabulaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise des substituts nominaux - Respect de la cohérence des informations - Maîtrise des connecteurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise du vocabulaire - Acceptabilité du sens
MORPHO - SYNTAXIQUE (relations des signes entre eux)	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise de la structure du texte ou de la séquence - Maîtrise des valeurs des temps verbaux 	<ul style="list-style-type: none"> - Cohérence dans l'emploi des temps et des modes verbaux - Maîtrise des pronoms de reprise 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugaison - Syntaxe de la phrase - Orthographe
ASPECT MATERIEL	<ul style="list-style-type: none"> - Choix du support, de la typographie, ... - Organisation de l'espace page - Eventuellement, schémas, illustrations, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Découpage en paragraphes - Maîtrise de la ponctuation (délimitation des unités du discours) 	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise de la ponctuation interne à la phrase - Utilisation des majuscules - Lisibilité graphique

1.2. Un outil pour repérer des lieux d'intervention didactique

Comme l'a souligné M. Mas dans son article, à l'origine, le CLID sert à classer des critères, c'est-à-dire à permettre de repérer où se situent lesdits critères dans la géographie de l'écrit qu'il organise en douze catégories. La genèse de la disposition du tableau met en valeur la différence entre les catégories, du point de vue didactique. C'est ainsi que la zone "en haut à gauche" est celle des choix fondamentaux, centrés sur les enjeux de la communication, alors que la zone "en bas à droite" est celle des contraintes qu'il est nécessaire de maîtriser, mais qui ne peuvent en aucun cas donner un sens à l'acte d'écrire lui-même.

Rappelons d'emblée deux données :

- il s'agit de critères TEXTUELS ; le tableau est construit à partir de l'objet produit, le texte. Il ne s'agit donc ni de critères de réalisation aidant à décrire les compétences opératoires des élèves, ni de critères se référant directement au mode de travail didactique mis en œuvre par le maître ;

- les critères ne sont pas des faits bruts, directement observables dans les textes ; objet d'une élaboration conceptuelle, ils résultent toujours d'un raisonnement permettant de les élaborer et de les identifier à partir d'INDICES prélevés dans le texte, indices multiples, multiformes, d'importance et d'étendue très inégales. Ces indices deviennent des INDICATEURS lorsqu'ils permettent de référer à un critère. Par exemple, l'absence de majuscules dans un texte est un indice ; elle peut renvoyer à des critères divers : mauvaise maîtrise des contraintes orthographiques - méconnaissance de la forme graphique des majuscules - mauvaise maîtrise du découpage en phrases - choix d'un type de texte qui admet que le système courant soit transgressé : texte poétique par exemple - choix d'un effet à produire sur le lecteur : message destiné à le provoquer - etc.

Le CLID, tableau didactique, n'est donc pas un tableau d'indices. Il ne peut pas servir à classer les aspects de surface d'un texte ; il requiert des interprétations en référence à des savoirs théoriques.

1.3. Comment "faire sortir" les critères des textes ?

On a indiqué ci-dessus le cheminement nécessaire pour aller de l'indice au critère. Il ne saurait y avoir de couplage mécaniste indicateur-critère : d'une part en raison de la polysémie possible des indices qui demande presque toujours à être réduite par un choix interprétatif ; d'autre part parce que la relation ne se fait pas en sens unique. C'est aussi bien le critère qui oriente et détermine le choix des indices que les indices qui conduisent au critère. C'est bel et bien une relation dialectique qui s'institue entre le niveau conceptuel où se situe le critère et le niveau des faits observables dans l'objet-texte. Dans l'exemple cité plus haut (absence de majuscules), l'identification d'un type de texte peut amener l'observateur à chercher les indices en cohérence avec le type présumé ; c'est ainsi que l'absence de majuscules pourra être retenue comme indicateur d'un possible fonctionnement poétique. Cela suppose que la théorie éclaire la définition du Texte poétique. Et par ailleurs, on ne peut inférer le critère "choix du type de texte poétique" à partir de la seule absence de majuscules ! Les indices sont pluriels, et ce n'est pas toujours

la présence de l'un d'entre eux qui est seule significative : c'est plus fréquemment leur groupement en faisceaux.

2 - UN OUTIL POUR LA RECHERCHE

La première utilisation du CLID a donc consisté à analyser dans les textes d'élèves, ce qui pouvait constituer des lieux d'intervention didactique. C'était un des objets essentiels de la recherche-innovation. La recherche-description du Groupe "Eva" comportait une autre exigence : celle de dessiner les lignes de force autour desquelles s'organisent les didactiques de l'écriture observées chez les maîtres.

Le corpus, rappelons-le, est constitué par des discours des maîtres (M désormais) (au cours de la séquence, de l'entretien), des traces écrites (tableau noir, fiches et autres outils distribués aux élèves, annotations, réponses au questionnaire). Il s'agit de recenser les critères mis en œuvre par les maîtres, et donc de les construire à partir des indices relevés ; mais la construction doit s'effectuer selon la logique des M, puisque l'objet de la recherche est de caractériser les contenus et principes didactiques de leur enseignement.

2.1. - Un outil pour recenser les critères pris en compte par les maîtres

Comment faire "sortir" les critères des discours des maîtres ou des élèves ? Les critères appartiennent au métalangage ; on pourrait donc s'attendre à les trouver directement formulés dans les discours évaluatifs des maîtres ou des élèves. En fait, le problème n'est pas aussi simple.

* Les critères indiqués peuvent résulter d'une interprétation discutable des indices repérés : le maître peut explicitement désigner le critère "conjugaison" à propos du mauvais choix d'un imparfait (au lieu d'un passé simple) dans un texte narratif au passé ; or, il s'agit d'un tout autre critère de fonctionnement textuel : celui du choix de la mise en relief d'une action.

* En outre, le métalangage du maître (et à plus forte raison celui des élèves !) peut rester à un niveau de formulation tel qu'il désigne plus volontiers des aspects textuels que leur conceptualisation en critères. On a alors affaire à des indices catégorisés, dont l'interprétation reste à opérer. Par exemple, si un maître parle de "répétitions" (dans un texte narratif), il faut chercher à savoir si le M va tirer cet indice du côté d'un critère relevant du lexique et de sa maîtrise ou du côté de la maîtrise des procédés anaphoriques. En situation de recherche-description, l'observateur qui souhaite caractériser les pratiques du M, doit respecter la logique de la démarche de celui-ci, et par le contexte de la séquence, voir si le M assimile le problème des répétitions à une question de vocabulaire : l'indice "répétitions" est donc bien alors, selon lui, l'indicateur d'un critère "non maîtrise du lexique".

Le CLID permet de recenser et de classer les critères ainsi identifiés. A titre d'exemple, nous donnons les tableaux récapitulatifs correspondant à une partie significative du corps ; il s'agit des données recueillies au début de la séquence observée et enregistrée, lors de la phase de lancement de l'activité et de la formulation des consignes par le M³.

Ces tableaux adoptent la disposition du CLID ; (on n'a pas reproduit les indications : pragmatique, sémantique, etc. ; voir supra le CLID complet 1.1.). Deux symboles sont utilisés : Δ et /.

Δ indique que les critères classés dans la catégorie correspondante du CLID ont été repérés chez un M de manière répétée ;

/ indique que les critères repérés ont fait l'objet d'une attention peu récurrente. (Par exemple, la catégorie en haut à gauche du premier tableau contient 6 Δ et 2 / : cela signifie que, chez les neuf MR considérés, six d'entre eux ont accordé de l'importance aux critères relevant de cette catégorie, deux d'entre eux ne leur ont accordé qu'une importance épisodique, un d'entre eux ne les a envisagés en aucune occasion).

Problèmes pris en compte au cours de la mise en place de la séquence observée et des consignes formulées par les maîtres :

Classes R

$\Delta\Delta\Delta\Delta$ $\Delta//$	$\Delta//$	/
$\Delta\Delta\Delta\Delta$ $\Delta\Delta/$	////	$\Delta\Delta//$
$\Delta\Delta//$ /	//	$\Delta\Delta//$
$\Delta\Delta//$	$\Delta\Delta//$	$\Delta/$

Classes nR

$\Delta//$	/	
$\Delta\Delta\Delta/$ /	$\Delta\Delta/$	$\Delta\Delta//$ //
$\Delta//$	//	$\Delta\Delta\Delta\Delta$ $\Delta//$
	$\Delta/$	$\Delta\Delta\Delta/$

On voit que le CLID permet un repérage contrastif dont peuvent se dégager les conclusions suivantes :

- le nombre des critères des MR est globalement supérieur à celui des MnR ;

- la différence est nette en ce qui concerne les catégories en haut (pragmatique) et à gauche (texte) ; elle est inversée si l'on considère la colonne de droite (phrase), et particulièrement son intersection avec la ligne morpho-syntaxique.

Les faits peuvent être interprétés ainsi : alors que le souci des MR s'investit dans la partie "en haut-à gauche" (choix concernant le texte et ses enjeux), la priorité des MnR porte sur la construction de compétences inscrites dans le cadre de la phrase (syntaxe-conjugaison-orthographe). C'est une première conclusion importante, que nous avons affinée dans la description des différentes parties du corpus.

Mais il est indispensable d'aller plus loin : le fait de prendre en compte telle ou telle zone du CLID n'implique pas nécessairement que l'angle d'attaque soit le même... Ce n'est pas parce qu'on a pointé la case "pragmatique-texte" que les pratiques vont forcément dans le sens de l'évaluation formative... La première utilisation du CLID permet de recenser les lieux d'intervention didactique des M, mais elle demande à être prolongée par une analyse : ce qui est fondamentalement en jeu, à savoir la relation qui s'est établie par les maîtres entre les signes de surface que sont les indices et les critères construits ; or cette relation dépend des savoirs, des représentations, des choix didactiques implicites ou non⁴.

2.2. - Un outil pour repérer des problèmes

2.2.1. Problèmes théoriques : quels référents linguistiques ?

La catégorie morphosyntaxique-phrastique regroupe les problèmes relatifs à la conjugaison (maîtrise de la morphologie verbale), à la syntaxe de la phrase et à l'orthographe. Ces trois domaines comportent peu d'ambiguïtés : leur champ est bien circonscrit, et d'autre part ils regroupent des sujets étudiés depuis longtemps aux différents niveaux de l'institution scolaire française. Toutefois, et précisément pour cette dernière raison, on peut remarquer que le gonflement de cette catégorie, pour certains M, est dû au fait que sont identifiés comme problèmes relevant de la phrase des dysfonctionnements qui ne peuvent trouver leur solution selon nous, qu'au niveau de l'ensemble du texte.

Par exemple, il est révélateur d'observer le traitement réservé par le M CnR aux erreurs morphologiques et syntaxiques portant sur les verbes. Dans un texte narratif écrit par un élève, l'erreur de passé simple "*Renard prenna sa canne à pêche...*" est interprétée comme relevant de la conjugaison et signalée en marge par la lettre "c", selon le code adopté par la classe. Dans la phrase suivante, "*Les poissons qui est dans le seau*", la même lettre "c" indique une erreur sur la forme "est". Sont donc classés sous la même rubrique des faits de nature différente (selon nous, toujours) :

- prenna : erreur sur la forme conjuguée (morphologie) ;
- est : accord non respecté (morphosyntaxe, niveau de la phrase) ;
changement de temps (non respect de la cohérence temporelle, niveau des relations entre phrases).

En outre, même si les faits notés relèvent bien de la catégorie morphosyntaxique-phrastique, les classifications internes peuvent être confondues : ainsi un fait qui concerne la syntaxe d'ensemble d'une phrase (négation) peut être réduit soit à un fait de conjugaison, soit à un fait d'orthographe. Le M HnR signale l'absence de double négation comme une "faute d'orthographe grammaticale", sur le même plan que les "fautes de pluriel" (alors que ce fait syntaxique peut être le résultat d'un registre de langue mal adapté à la situation, et renvoyer donc au pragmatique).

En général, ce qui est en cause, c'est une information linguistique incomplète des maîtres qui rend prégnants les savoirs traditionnels : d'où la tendance à ramener au cadre de la phrase les explications grammaticales, et, dans la phrase, à localiser les faits sur un mot ou une graphie au lieu de prendre en compte le fonctionnement d'une structure syntagmatique plus large.

2.2.2. Problèmes de représentations : quelles théories de l'écriture ?

Le seul recensement des critères de la catégorie "sémantique-textuel" ne permet pas de saisir les différences de conception des M, d'autant que, chez les MnR comme chez les MR, la catégorie est souvent aussi bien remplie. Il faut donc analyser la disparité du contenu en revenant au corpus lui-même.

Par exemple, au cours de l'entretien portant sur un texte d'élève présentant des dysfonctionnements (Il s'agissait du compte rendu d'un concert), on relève de la part du M RR les appréciations suivantes :

"Ton compte rendu est intéressant, mais j'aimerais connaître, premièrement, en quoi consistait le programme... parce qu'il nous parle d'un programme, et il ne dit pas le contenu... Alors, il fait un texte descriptif mais il n'apporte pas d'informations vraiment claires. Voilà ce que je lui dirais par rapport à son compte rendu... Il faudrait en discuter ensemble et déterminer en quoi un compte rendu est un compte rendu, c'est-à-dire qu'il donne des informations."

Confronté au même problème, celui du choix des informations, le M DnR se propose de faire évaluer par ses élèves de CM2 des textes contenant le portrait d'un personnage, en vue d'une amélioration.

"M - Comment peut-on améliorer ?

E - Il faudrait le rédiger, ajouter des détails.

M - Il faut connaître Loëlla, qu'est-ce qu'il manque ?

E - Son caractère ! Le physique ! Le lieu ! Ce n'est pas complet !

M - Ce n'est pas complet : OUI ! Formidable !"

A l'issue de la séquence, le M distribue un aide-mémoire aux élèves :

"Faire découvrir au lecteur Loëlla :

- *âge, son physique*
- *lieu où elle vit*
- *sa famille*
- *son caractère*
- *ce qu'elle aime (ou non)*
- *comment elle agit*
- *ses relations avec les autres"*

A travers ces exemples, on perçoit les réseaux d'oppositions qui traversent la catégorie "sémantique-textuel" :

- référence ou non à un type d'écrit (et plus profondément à un type de texte) qui fonde la recherche, la sélection et l'organisation des informations ;

- corollairement, des choix fonctionnels qui peuvent s'objectiver, opposés à la subjectivité de "l'enrichissement" ;

- théorie de l'écriture qui postule la construction d'un écrit comme un FAIRE, organisé par des règles d'écriture, opposée à une conception de l'écriture comme l'expression d'un DIRE, voire d'un BIEN DIRE ;

- dans un cas, contenu et organisation du texte sont solidaires ; dans l'autre, on entretient la dichotomie FOND et FORME.

2.2.3. Problèmes didactiques : quelle conception du projet d'écriture ?

La catégorie "pragmatique-textuel" contient trois rubriques essentielles : prise en compte du destinataire ; définition de l'enjeu ; type d'écrit. Les critères prenant place dans ces rubriques peuvent être pointés, et donc être considérés comme pris en compte ; mais c'est la définition de leur contenu qui est pertinente pour la description des choix didactiques.

Par exemple, la prise en compte du destinataire, effective ou non, renvoie à des cas de figure différents :

- a) destinataire explicite et réel, dont le scripteur a une représentation précise : dans le CE1 VR, les élèves ont à produire des notices de fabrication pour une autre classe, destinées à être effectivement utilisées.

- b) destinataire explicite et fictif, prétexte à un exercice scolaire : la classe CE2-CM1 BnR écrit ce que l'on peut appeler une "fausse lettre", devant rendre compte d'un voyage à l'île d'Aix au cours duquel a été visité le musée Napoléon ; les lettres n'iront pas plus loin que les cahiers des élèves.

Assez proche de cet exemple, celui du CM2 RR où l'on écrit des textes après un séjour en classe de neige, pour la préparation d'un album destiné à l'école et aux parents. Les destinataires sont réels, mais on semble les perdre de vue en cours de route et les consignes demandent aux élèves d'écrire des "textes personnels", où ils "*parlent de leurs sentiments*", "*donnent leur avis*"...

- c) le destinataire est le maître, pour qui les élèves doivent écrire un texte faisant l'objet d'un contrat explicite : les consignes et règles d'écriture sont précises, et l'élève peut saisir l'enjeu réel de tel exercice d'apprentissage. Dans le cadre d'un travail sur le récit, dans le CE1 UR, un exercice invite les élèves à construire la partie centrale d'une histoire, le début et la fin étant donnés. Le destinataire est évidemment le M, mais aussi le groupe-classe, puisque chacun est à même de saisir l'utilité de ce travail, inséré dans un ensemble d'activités ; en outre, la lecture mutuelle des textes produits permet une évaluation nécessaire aux éventuelles réécritures.

- d) le destinataire est toujours le maître, mais tout semble baigner dans l'implicite : les questions de destinataire, d'enjeu ne sont jamais posées ; elles peuvent même paraître saugrenues. Dans le CE1 FnR, le M donne la consigne suivante : "*Vous me faites un texte pour décrire votre maison, la vôtre, en utilisant votre feuille et les mots qui sont au tableau pour compléter. On a compris ? Allez ! Son nom en bas ! Vous avez aussi votre dessin pour vous aider.*" Le destinataire unique est le M, dans une situation qui ne comporte aucun enjeu explicite, ni de communication ni d'apprentissage.

On voit sur cet exemple que la simple partition binaire : présence/absence de destinataire explicite n'est pas suffisante. Certes, le fait d'explicitier ce point est sans doute un pas important vers une démarche d'évaluation formative : cela amène à inscrire le texte dans des paramètres qui permettent de gérer utilement les opérations de planification, de mise en texte et de révision, en formulant éventuellement des règles d'écriture précises. Mais l'explicitation elle-même peut reposer sur des conceptions diverses de l'écriture et de sa didactique : "l'écriture" considérée comme un "faire" qui demande à être enseigné, aussi bien dans ses implications sociales que dans les compétences requises, (a et c) s'oppose à l'"expression

"écrite", exercice scolaire, ramenée à l'apprentissage de savoir faire dans des situations étroitement scolaires (d), même si on se donne parfois l'alibi d'un destinataire (b).

2.2.4. Problèmes didactiques : inculcation ou appropriation du savoir ?

On pourrait s'attendre à ce que les critères "typiques" des classes R (en haut et à gauche du CLID...) correspondent à une didactique de type appropriatif. Or, ce n'est pas toujours le cas. Et les distorsions sont loin de constituer des cas marginaux. Par exemple, dans le CM2 DnR :

"M - Que faut-il pour écrire une histoire ?

E - Il faut un plan ! Situation initiale, déclenchement, action principale, résultat, situation finale."

Distorsion théorique d'abord : le schéma narratif quinaire n'a pas pour fonction de fournir le "plan" d'un récit, mais de constituer un cadre de cohérence permettant d'inventer le déroulement logique d'une histoire, en amont de la stratégie narrative proprement dite.

Distorsion pratique, ensuite et surtout : le schéma quinaire, critère solide et productif, est "récité" par un élève comme il pourrait réciter une règle d'orthographe d'usage tirée d'un manuel suranné. Le critère s'est dégradé en recette ; il perd toute sa relativité ("il faut"!) et se ramène à un truc permettant de résoudre le problème du plan. Quelle est la part d'appropriation d'un tel savoir ? comment a-t-il été construit ? permet-il de parvenir à un comportement intégré ?

Cet exemple, significatif, est assez courant comme le montre l'article de Josette Gadeau dans ce même numéro de "Repères". Il illustre de quelle manière des contenus nouveaux, que l'on peut classer sans hésitation dans les catégories à gauche du CLID, sont réduits, parfois au cours d'une première étape vers l'évaluation formative, à des schémas faisant l'objet d'une inculcation (voir également dans ce numéro de REPÈRES l'analyse de Gilbert Turco sur les chemineurs des maîtres vers l'évaluation formative).

Le CLID, outil de description, peut donc faciliter le recensement des critères utilisés par les M, sans se limiter à un classement : les problèmes qu'il invite à débusquer induisent des analyses portant sur les points les plus sensibles de la didactique. Il n'est pas étonnant que l'outil de description ait été très vite utilisé aussi comme un outil de formation.

3 - UN OUTIL POUR LA FORMATION DES MAÎTRES

Les critères se situant à la confluence des choix d'objectifs, de contenus et de démarche, la construction d'une didactique fondée sur l'évaluation formative a trouvé, avec le CLID, un outil efficace de formation des maîtres. Cette troisième partie s'appuie sur l'expérience de formateurs-chercheurs des membres du groupe "Eva".

3.1. - A quoi peut servir le CLID dans la formation des maîtres ?

3.1.1. Décrire le fonctionnement des textes d'élèves et les conditions didactiques de leur production

* Non seulement le CLID invite à prendre en compte des aspects du fonctionnement des textes d'élèves souvent laissés de côté, comme ceux qui relèvent, par exemple, du pragmatique, mais, du fait de sa nature (tableau de lieux d'intervention didactique et non tableau d'indices directement repérables), il oblige à donner un sens à ces indices en les mettant en relation avec des référents théoriques, et à construire des raisonnements interprétatifs qui font passer de ces indices aux critères.

* En outre, le CLID permet d'amorcer la description des didactiques : on a vu que le "profil" décelable grâce à la répartition dans les diverses catégories des critères utilisés par les maîtres pouvait renvoyer à des choix de contenus, de priorité d'objectifs ; ce que ce profil pourrait avoir de réducteur, voire de simpliste, est corrigé par les interrogations que ne manque pas de poser l'utilisation du CLID. Le CLID permet à la fois de donner des indications globales et de problématiser de façon fine certaines distorsions portant à la fois sur les contenus et sur les démarches didactiques.

3.1.2. Construire didactiquement une évaluation formative

En situation de formation, décrire (et donc disposer de repères aussi bien sur les textes que sur les pratiques d'enseignement) et construire (et donc projeter vers l'évaluation formative l'appropriation de savoirs nouveaux) ne peuvent être conçus comme des moments distincts. Bien au contraire, la solidarité est évidente entre la capacité de situer son action pédagogique présente et celle de concevoir des itinéraires conduisant à une nouvelle didactique, fondée sur l'évaluation formative. Le CLID a, dans cette perspective, le mérite de constituer un outil qui articule les interrogations relatives aux contenus d'enseignement, aux choix d'objectifs, et aux mises en œuvre pratiques.

3.2. - Quelques exemples d'utilisation du CLID en formation

3.2.1. Le CLID, outil de formation continue des maîtres

A). Prendre conscience des critères utilisés :

"Dispositif : l'évaluation-relais, pratiquée par Claudine Garcia-Debanc, dans le cadre d'actions de formation continue d'instituteurs :

a) Évaluation-relais, selon la disposition décrit par Noizet et Caverni⁵. Les participants sont constitués en groupes de trois : un évaluateur, un informateur (qui a la copie d'élève sous les yeux), un secrétaire. Chacun est, à son tour, évaluateur, informateur et secrétaire, sur des textes différents. L'évaluateur pose à l'informateur toutes les questions qu'il souhaite pour formuler une appréciation sur le texte. L'objectif est de conduire les stagiaires à prendre conscience des critères qu'ils utilisent dans l'acte d'évaluation ; chacune des questions mobilise un

critère et favorise une investigation critériée de la part de l'informateur. L'évaluateur regarde ensuite le texte et juge s'il est nécessaire d'ajouter d'autres critères qu'il n'a pas pensé à mentionner explicitement.

b) Avec le CLID, et grâce aux notes du secrétaire, classement des critères utilisés : repérage des critères sur-représentés, absents...

c) Construction systématique de critères, pour chacune des catégories du CLID.

* Un autre exemple de dispositif, assez proche du précédent (formation continue d'instituteurs à l'EN d'Agen) :

Les participants sont répartis en petits groupes ; ils ont sous les yeux le même texte d'élève et sont invités à formuler toutes les remarques qui leur semblent utiles, puis à les regrouper et les classer. On confronte les affiches résultant du travail des groupes.

La discussion fait apparaître des distorsions : choix de faits retenus, interprétation de ces faits, regroupement, et classement des rubriques.

Le CLID permet de clarifier les choix opérés, puis de classer les critères utilisés par chaque groupe (repérage des critères sur-représentés, absents, comme dans l'exemple précédent).

On peut ensuite construire systématiquement les critères, pour chaque catégorie du CLID.

B) Choisir des règles d'écriture :

* Dans le cadre d'un stage de formation continue d'instituteurs à l'E.N. d'Agen, au cours de la construction de projets pédagogiques, les participants cherchent à résoudre le problème du choix des règles d'écriture qui pourraient permettre aux élèves, au cours du travail de planification précédant la rédaction, d'établir le recensement explicite des critères à respecter pour écrire le texte répondant à la consigne. (Sur la question des critères-règles d'écriture, voir le n° 73 de "REPÈRES"⁶. Les propositions des stagiaires sont classées dans les catégories correspondantes du CLID. La référence au CLID donne le moyen de clarifier trois questions :

- Quels critères retenir ? et donc quelles priorités choisir en fonction des différentes données de la situation d'écriture ?
- Comment formuler les règles, qui doivent être la traduction concrète et opérationnelle des critères choisis ? En d'autres termes, comment formuler les règles, à partir des critères retenus, pour qu'elles puissent aboutir à des aspects textuels ? il s'agit de parcourir le trajet des critères à la mise en texte, en utilisant le relais des règles.
- Comment présenter la liste des règles d'écriture ? selon quel ordre, impliquant quelle hiérarchie ?

Il est à noter que les activités citées ci-dessus ont été également proposées dans le cadre d'actions de formation de formateurs de maîtres (Stage académique à l'E.N. de Toulouse consacré à l'apprentissage de l'écriture, notamment). Le fonctionnement a été sensiblement le même, avec toutefois un déplacement de l'intérêt des participants vers le CLID lui-même, et les possibilités qu'il offre aux formateurs de maîtres.

3.2.2. Le CLID, outil de formation initiale des élèves-instituteurs

* Dès la première année de formation, et même au cours d'une des premières séances de travail, le CLID a été introduit à l'EN d'Agen, selon le dispositif décrit plus haut ("Un autre exemple de dispositif"). Il s'agissait, avant tout, de faire prendre conscience aux élèves-instituteurs des problèmes que pouvaient poser à la fois les textes d'élèves, la découverte ou la mise à jour de savoirs indispensables, l'enseignement de l'écriture à l'école, et plus particulièrement celui de l'évaluation. Le CLID n'a pas été exploré de manière exhaustive, mais il a permis de situer la plupart des contenus de formation en français.

Il constitue par la suite une référence quasi-constante (affiché dans la salle de Français), et joue le rôle d'une sorte de contrat de formation : à l'issue de leur formation, les élèves-instituteurs devront maîtriser le contenu des douze catégories, et être en mesure de réinvestir ces contenus de façon opérationnelle, aussi bien dans des activités de lecture que d'écriture. Au fur et à mesure de l'étude ou de la révision de notions, les domaines abordés sont situés dans le CLID ; c'est un moyen de repérer les points sur lesquels doivent porter les approfondissements.

Son rôle est donc d'ancrer l'indispensable construction de savoirs disciplinaires dans la didactique du Français : étudier les "lieux d'intervention didactique" suppose que l'on pose les problèmes du double point de vue des contenus et des stratégies didactiques.

Ce rôle organisateur du CLID se double d'une utilisation plus spécifique (par exemple, comme en formation continue, il prend toute sa place dans la construction des règles d'écriture intervenant dans la réalisation d'un projet).

L'histoire du CLID est donc significative : né d'une nécessité didactique liée à la recherche, il fait appel aux savoirs linguistiques, en les réorganisant de manière spécifique. D'abord outil de classement des critères, puis des lieux d'intervention didactique, il a vu rapidement s'étendre le champ de ses utilisations : à l'usage des maîtres en recherche-innovation, puis outil de recherche-description, puis de formation-action, avec le double rôle d'analyseur de pratiques et savoirs. Certes, dans ce cas comme dans bien d'autres, les dérives restent possibles, notamment celle qui réduirait le rôle du CLID à celui du mentor d'une didactique réduite à l'application plus ou moins mécaniste de contenus classifiés et hiérarchisés ; mais on sait bien que tout outil, surtout précis et spécialisé, demande à être mis entre les mains d'ouvriers bien formés, qui savent à la fois ce qu'il est, ce à quoi il peut et ne peut pas servir, et comment le manier. Cet article avait en outre l'intention de montrer que, si le CLID connaît un succès notable chez les formateurs qui l'ont utilisé, c'est parce qu'il rassemble deux pouvoirs, souvent difficiles à concilier : celui de simplifier la vue d'ensemble du champ didactique, théorique et pratique de l'évaluation des écrits d'élèves, celui de permettre d'aller au-delà de conclusions simplistes, vers la découverte de problèmes complexes, qu'il a permis de mieux situer, dans les faisceaux enchevêtrés des significations didactiques possibles d'actes d'enseignement semblables "en surface".

Note : le code utilisé pour désigner les classes citées (M CnR ou M UR par exemple) permet d'identifier la nature de ces classes : nR indique que le M n'appartient pas à une

équipe INRP, R indique le contraire ; il ne permet pas en revanche d'identifier le M : les lettres C ou U ont été attribuées de manière à anonymiser les classes décrites.

NOTES

- 1 Voir, dans ce numéro 79 de "Repères", l'article de Maurice MAS, "Embarquement pour critères".
- 2 Gilbert TURCO et l'équipe de Rennes "Écrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen", CRDP de Rennes, 1988.
- 3 On trouvera l'analyse complète du corpus dans le rapport de recherche-description (à paraître), par André SÉGUY.
- 4 On trouvera l'analyse de ces choix, par Claudine GARCIA-DEBANC, dans le rapport de recherche-description (à paraître).
- 5 NOIZET et CAVERNI, "Psychologie de l'évaluation scolaire", PUF.
- 6 André SÉGUY, Jacky STORTI et Françoise MONIER, "Utilisation des critères : les moments se suivent et ne se ressemblent pas" "REPÈRES" n° 73, octobre 1987.

NATHAN

Collection INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Ouvrages collectifs dirigés par Hélène Romian

**Des activités de classe, des réflexions théoriques.
Outils de formation, élaborés dans des classes par des
équipes de recherche-formation.
Pour faire et concevoir la classe autrement, à l'école
et au collège.**

"Vers la liberté de parole"

Libération de la parole / Structuration de la langue / Libération
du langage.

Aider tous les enfants à "prendre la parole".

"Et l'oral alors ?"

Ouvrir l'école à la langue orale vivante, telle qu'elle se parle, dans la
diversité de ses usages sociaux.

"Poésie pour tous"

Poésie lue, dite, produite à l'école.
Poésie jeu-travail sur la langue.
Poésie besoin vital.

"Lectures / écritures en SG, CP, CE1"

Vouloir, pouvoir, savoir, apprendre à lire / écrire des écrits diversifiés.
En relation avec l'oral comme avec l'ensemble des modes de
communication.

"Activités de grammaire"

Une grammaire implicite structurant la pratique de l'oral, initiant une
grammaire des textes.
Une grammaire explicite induisant la découverte des
fonctionnements de la langue.

IVEAUTÉ · NOUVEAUTÉ · NOUVEAUTÉ · NOUVEAUTÉ 1989 · NOUVEAUTÉ · NOUVEAUTÉ · NOUVEAU

"Enseigner le français à l'ère des médias. Rencontres de la langue, de l'image et du son."

Par Hélène Romian, Monique Yziqueu.

Oral, écrit, image : des apprentissages d'une même fonction, la
fonction "sémiotique", à situer dans l'ensemble des modes
de communication.

Comment favoriser les analogies, les transferts des uns aux autres ?
Comment apprendre à les analyser, les différencier ?

Apprendre à parler, lire, écrire aujourd'hui, c'est apprendre la pluralité
des usages sociaux de la langue, de l'image et du son, dans leurs
relations et leur spécificité.

POUR TRANSFORMER LES PRATIQUES ÉVALUATIVES DES MAÎTRES

Gilbert TURCO
École Normale de Rennes

Les processus d'apprentissage **des enfants**, l'observation et l'analyse de leurs stratégies d'appropriation de savoirs et de savoir-faire sont au centre de la réflexion en didactique. Dans ce domaine, les avancées sont incontestables. Mais cette connaissance focalisée sur l'apprenant n'entraîne pas ipso facto une modification des attitudes des **enseignants**.

Il est trivial de constater que les recherches-action se heurtent au problème de la **diffusion des innovations** et, de façon plus générale, que la formation continue ne réussit que très partiellement à susciter des changements profonds et durables. Lorsque nous avons mis en place notre dispositif de recherche-description, nous avons pour objectif de vérifier l'existence effective d'une évaluation formative dans les classes engagées dans la recherche. Les autres articles du présent numéro 79 de "Repères" confirment que les innovations que nous avons contribué à mettre en place s'opposent aux modalités évaluatives dominantes à l'école primaire.

En fait, les **cheminements selon lesquels les pratiques se transforment sont mal connus**. Il n'est pas question de prétendre à une analyse exhaustive de ces itinéraires ; une recherche complète serait nécessaire. Plus modestement, je me propose, en partant de séquences que nous avons observées, de montrer que les contradictions voire certains incohérences dans les comportements évaluatifs des enseignants ne sont pas le signe d'une inconséquence - ou d'une incompétence - condamnable. Il y a là bien souvent l'indication d'une **évolution** souhaitée par l'enseignant ou en cours de réalisation. L'efficacité de la formation des maîtres passe par la mise en place d'une **pédagogie différenciée** qui prenne en compte cette dimension de l'**appropriation**.

1 - UN MODÈLE D'ANALYSE DES DIFFÉRENCIATIONS ENTRE PRATIQUES ÉVALUATIVES DES MAÎTRES

Pour cerner ce qui définit l'évaluation formative mise en place dans les classes appartenant aux équipes de recherche de l'INRP (classes R), nous avons conduit une analyse contrastive en opposant les caractéristiques de leurs pratiques à celles d'enseignants reconnus par la hiérarchie comme des maîtres de qualité mais qui ne travaillent pas dans le cadre de nos équipes (classes nR).

L'étude d'ensemble des données recueillies¹ fait ressortir un certain nombre de traits qui opposent les pratiques évaluatives mises à l'œuvre par les maîtres. Ces traits peuvent être regroupés en deux grands domaines. Il s'agit d'une part des

critères d'évaluation, de leur nature, et d'autre part des stratégies d'enseignement.

1.1. - Les critères d'évaluation comme lieu de différenciation didactique

Les maîtres des classes R font tous explicitement référence à des critères. Qu'il s'agisse de l'évaluation de textes qui leur sont soumis au cours de l'entretien ou de celle des productions de leurs propres élèves, les critères convoqués sont toujours quantitativement plus nombreux que ceux des enseignants des classes nR.

Si l'on se réfère au classement des lieux d'intervention didactique (voir ici même l'article de A. Ségué), il apparaît que les critères des maîtres R sont de nature différente et se répartissent sur l'ensemble des catégories. Ceux-ci donnent la priorité à la dimension pragmatique-discursive des textes, alors que globalement, pour l'ensemble des maîtres nR, l'entrée privilégiée dans les écrits des élèves est celle qui se fait par le biais des faits de langue relevant de l'unité phrase et plus précisément du morphosyntaxique-phrasique.

En ce qui concerne la nature des critères, il est possible, de manière contrastive, de cerner les caractéristiques didactiques à l'œuvre dans les classes nR et R :

MnR	MR
<ul style="list-style-type: none"> > Référents théoriques : <ul style="list-style-type: none"> - Goût, norme, correction > Pratiques sociales de référence : <ul style="list-style-type: none"> - Textes d'auteur, notamment textes narratifs - Supports "scolaires" : cahier, feuille - Objets scolaires destinés à être corrigés > Lieux d'intervention didactique premiers : <ul style="list-style-type: none"> - Unité : phrase - Niveau : morphosyntaxique 	<ul style="list-style-type: none"> - Théorie du texte, de l'écriture - Textes sociaux diversifiés, de toutes natures - Supports diversifiés selon la fonction dominante de l'écrit - Objets sociaux insérés dans un réseau de communication et d'action - Unités : texte, séquence textuelle, phrase - Rôle premier du pragmatique, prise en compte des niveaux sémantique, morphosyntaxique, graphique

1.2. - Les stratégies d'enseignement comme lieu de différenciation didactique

Dans le domaine des stratégies d'enseignement, les pratiques des maîtres nR et R sont aussi globalement contrastées. Implicitement ou explicitement, les

conceptions de l'apprentissage sont différentes. Les représentations de la façon dont l'enfant s'approprie des savoirs et des savoir-faire déterminent pour l'ensemble des activités d'écriture des **stratégies d'enseignement** (définition des objectifs, démarches mises en œuvre, évaluation de l'apprentissage) qui s'opposent (voir ici même l'article de C. Tauveron et celui de J. Gadeau)

> **Modèle d'apprentissage de référence**

- Centré sur la reproduction de modèles adultes
- Stratégie relativement constante

- Centré sur la résolution de problèmes d'écriture
- Stratégies diversifiées

> **Médiations entre savoirs et apprenants :**

- Circuit transmissif court (maître médiateur entre 2 états de connaissance)

- Circuit appropriatif long (médiation du groupe, confrontation aux autres, aux données du réel, de l'intertexte)

- Échanges organisés à partir du maître
- Correction collective sous la direction du maître

- Réseaux de communication nombreux, diversifiés
- Travail de groupe pour une réécriture, échange de productions

> **Consignes et outils de travail :**

- Consignes pour faire reproduire, pour appliquer des règles
- Outils en petit nombre, fixes, établis ou choisis par le maître

- Consignes pour faire produire des écrits, pour faire évoluer des savoirs
- Outils diversifiés, évolutifs, élaborés avec les élèves

> **Caractéristiques du processus d'évaluation :**

- L'évaluation marque le terme du processus d'enseignement

- L'évaluation est un élément de régulation dans l'accomplissement de la tâche

- Évaluation par le maître après la production

- Évaluation par l'élève et le maître au cours du processus d'écriture

- Critères implicites ou définis, exposés par le maître

- Critères explicites, définis, élaborés par le maître et les élèves

- Relecture guidée par le maître, pas à pas, phrase à phrase, mot à mot

- Questionnement méthodologique selon le cheminement des remarques des élèves

1.3. - Intérêt et limites d'un modèle théorique de l'évaluation formative des écrits

Le traitement des données recueillies permet donc à partir de **caractéristiques individuelles**, incomplètes et hétérogènes, de réaliser une modélisation qui passe par des regroupements en **faisceaux de traits** et la construction d'un **modèle d'analyse contrastive**.

Un tel travail de modélisation présente un double intérêt. D'une part, de façon rétrospective, il **valide l'hypothèse d'action** que nous avons formulée en mettant en place les innovations dans les classes expérimentales, à savoir que les démarches de l'évaluation formative sont pertinentes pour l'école élémentaire.

D'autre part, il définit un **paradigme** auquel il est possible de se référer pour définir des objectifs et des contenus en formation des maîtres.

Mais la construction d'un tel modèle est une **entrée insuffisante** dans la mesure précisément où elle ne rend pas compte des **pratiques individuelles** des maîtres. En outre, si l'on se place dans une perspective de formation des maîtres, la détermination d'un modèle d'analyse des options majeures en matière de contenus et de stratégies d'enseignement n'implique aucun choix concernant la démarche de formation proprement dite.

Pour ces raisons, il est donc indispensable d'avoir recours à une autre entrée qui apporte plus de **nuances** dans la description, et surtout qui mette l'accent sur la possibilité de définir des stratégies pour **faire évoluer les pratiques évaluatives** des enseignants. C'est dans cette perspective que sera abordée l'étude de profils didactiques singuliers.

2 - DES PRATIQUES INDIVIDUELLES DIVERSES

Pour l'étude de profils singuliers, notre choix s'est porté sur les données recueillies auprès de deux maîtres de CE1 qui n'enseignent pas dans des classes d'application. Ce sont l'un et l'autre des enseignants expérimentés et sensibles à la nécessité d'innover en matière d'écrit. Ils sont désignés par le code **TR** pour le maître appartenant à l'une de nos équipes de recherche et par **EnR** pour celui qui n'en fait pas partie.

Le choix se justifie précisément par le fait que les pratiques de ces maîtres ne peuvent être opposées de façon rigide. Si certains aspects les différencient nettement, il en est également qui leur sont communs et d'autres qui ne correspondent pas à ce qu'une utilisation simplificatrice du modèle d'analyse ferait attendre.

Le recueil des données a été effectué par les mêmes personnes et les situations sont semblables : il s'agit d'un moment de la mise au point de textes narratifs écrits au cours d'une séquence précédente. Le soir-même, au cours d'un entretien libre, les enseignants ont pu commenter ce qui avait eu lieu.

2.1. - Le commentaire des écrits problématiques

Comme cela était prévu dans le protocole de la recherche-description, chacun des maîtres réagit à des textes d'élèves de même niveau, d'une part **deux textes fictionnels**, des contes, désignés ultérieurement par [AF1] et [AF2] et d'autre part **deux textes non fictionnels**, désormais [AN1] et [AN2] transcrivant la règle d'un jeu. Ces textes présentent des problèmes de nature différente ; les premiers comportent surtout des erreurs de surface alors que les seconds, peu fautifs quand à l'orthographe et à la syntaxe, sont caractérisés par des problèmes de structure et/ou d'adéquation pragmatique.

Les deux maîtres n'ont pas la même démarche pour aborder les textes d'élèves. TR procède de façon méthodique, et prend en compte, même si l'ordre n'est pas toujours identique, l'adéquation à la situation, le choix du type de texte, la cohérence structurelle. Par exemple pour le texte AF1 :

"C'est un texte de fiction, une suite d'un conte à imaginer, au niveau de la perspective globale du texte, à envisager par rapport à la situation initiale. Il y

a un manque de cohérence, des absences. Il y a certaines notions bien comprises de la structure du conte, mais il manque beaucoup d'éléments, en particulier au démarrage."

Pour les textes non fictionnels, l'aspect pragmatique est considéré comme tout à fait prioritaire :

[Texte AN1] "C'est vraiment une fiche technique. Donc en tenant bien compte du destinataire, on lui demande de faire quelque chose de bien précis. Il faut se faire comprendre."

[Texte AN2] "Ce n'est pas du tout la même chose. Le sujet est le même. L'effet produit n'est pas le même. Il ne s'adresse pas directement à d'autres enfants. Il se contente de décrire. Il y a une bonne chronologie, une bonne cohérence au niveau de ses idées mais il manque de clarté. De toute façon, quand on imagine le but recherché, c'est-à-dire de faire jouer d'autres enfants, l'enfant décrit ce qu'il a fait au lieu de dire aux autres de faire quelque chose. Donc il s'est trompé."

L'enseignant EnR, quant à lui, ne produit à proprement parler ni explicitation des critères ni évaluation des textes. En revanche, il fait des **propositions de travail**, comme si les textes avaient été produits dans sa propre classe, ce qui donne par exemple pour le texte AF1 :

"Si j'avais ces textes-là dans ma classe, je pense que je les utiliserais par groupes de 4 enfants. Je donnerais le texte à un groupe de 4 enfants et je leur ferais lire silencieusement le texte, puis je demanderais à l'un d'entre eux, à un enfant volontaire en général, de me résumer, de me raconter le texte."

Ce n'est que par la suite que l'enseignant EnR passe à une analyse de la structure des textes. Quand il propose de faire une transposition du passage en bande dessinée et qu'il envisage le nombre de vignettes qui devront être réalisées, il y a référence à une conception formalisée de la **structure du récit** :

"On sait très bien qu'il leur en faudra une forcément pour le départ avec la présentation du personnage, une seconde pour montrer la situation, éventuellement son problème ou l'événement heureux qui arrive. D'autres petites bulles, éventuellement aussi qui expliqueront tous les événements de cette complication."

Mais ce savoir théorique ne débouche pas sur des propositions de travail en cohérence avec les notions mises en avant dans le discours, le **travail sur les microstructures** prend le pas sur la perspective d'ensemble :

[Texte AF2] "Je ferais la même chose au niveau de la structure et là je pense qu'il y aurait un travail plus important à faire sur l'utilisation des pronoms. Il y a un exemple qui n'est pas clair, il faudrait enlever l'ambiguïté là."

L'enjeu pragmatique de communication est ensuite abandonné au profit d'**exercices formels** : par exemple pour ce qui est la règle du jeu, AN1 est transformé en bande dessinée, alors que pour AN2, il s'agit de faire disparaître l'aspect graphique pour transmettre la règle du jeu exclusivement avec le texte.

A plusieurs reprises même, l'argument de non compréhension sert à mettre en place un travail ponctuel portant sur la grammaire de phrase.

[Texte AN2] "Je leur dis qu'il y a quelque chose que je n'ai pas compris. J'isole le passage et je leur donne le petit papier et ils doivent se référer effectivement à leurs propres textes et voir comment raccrocher ce passage. Et donc ils vont être obligés de faire un travail sur ces 2 phrases qui ont été mal construites, de reconstruire les phrases."

L'exemple suivant est encore plus caractéristique des glissements successifs vers la seule (**hyper**)norme syntaxique. Comme illustration d'un manque de précision risquant de perturber la compréhension de l'information, l'enseignante cite le mélange dans un texte des "on" et les "nous" :

[Texte AN2] "Je m'attacherais surtout à la précision, qu'il n'y ait pas d'éléments que j'appelle du délayage où on ne se repère pas. Donc que les choses soient précises et claires. Je demanderais aux enfants ce qui les a gênés, s'ils n'ont pas su faire le dessin, s'ils n'ont pas réussi à faire le jeu, pour les faire chercher. "Je n'ai pas su faire le jeu parce que je n'ai pas compris tel endroit". Donc c'est avant tout une question de précision. Ce n'est pas du tout la même chose que le texte précédent. Mais il y a tout de même une chose qui devrait les alerter, c'est l'utilisation des pronoms "nous", sans être puriste quand même, surtout que ce sont des CE1.

"Nous montons sur l'échelle pour toucher le mur et on redescend". Je crois que je ferais dire "Mais qui redescend ? Ce sont les mêmes personnages peut-être ?".

Dans ce cas précis, aucun élève n'est de fait gêné par la tournure en question. Il y a de la part de l'enseignant EnR amalgame entre enjeu pragmatique d'intercompréhension et prescriptions normatives du bon usage.

Pour ce qui est du commentaire des écrits problématiques, ce qui différencie l'approche des deux enseignants réside moins dans les **références théoriques** (en gros ils se réfèrent aux mêmes savoirs) qu'à la **démarche d'exploration** qu'ils mettent en œuvre. Si l'on prend comme critère l'efficacité auprès des élèves, il ne s'agit pas d'un simple détail.

2.2. - Les séquences de classes

Les séquences de classe confirment et accentuent les divergences constatées dans l'évaluation des textes problématiques. Pour le maître TR, il s'agit d'écrire des **saynètes** destinées aux camarades du CP voisin. Des premières versions ont déjà été rédigées individuellement. Pour la séquence observée, un texte d'élève est écrit au tableau par l'enseignant qui l'a lui-même choisi ; les problèmes concernant l'orthographe et la ponctuation ont été supprimés.

Une lecture collective montre que le texte intéresse les enfants, l'histoire leur plaît, mais ils signaient certaines faiblesses : d'une part les personnages principaux ne sont pas décrits ("on ne sait pas comment il est Grandes-Oreilles" dit un enfant) et d'autre part le dialogue n'est pas totalement cohérent, il est question d'un "arbre à vœux" magique mais rien ne prouve qu'il est extraordinaire.

E - "Il faut qu'il prouve que c'est un arbre à vœux" (puis plus tard le groupe se met d'accord sur l'appellation "arbre magique" jugée moins ambiguë).

M - *Quelle forme prendra ce dialogue ?*

E - *Une argumentation.*

M - *Essayez de trouver des bonnes raisons et puis après... à quel moment va-t-il pouvoir être convaincu ? A vous de trouver ça."*

Le langage des enfants peut paraître surprenant, mais ce n'est pas celui d'élèves privilégiés d'une école annexe de centre ville. L'enseignant n'est pas un maître formateur et l'école, située en périphérie d'une grande ville, est fréquentée essentiellement par des enfants d'ouvriers et d'employés. Un travail systématique conduit depuis le début de l'année sur les différents **types de discours** justifie la compétence manifestée dans l'échange.

Individuellement ou par petits groupes, les élèves se proposent d'"améliorer" le texte, certains choisissent la description, d'autres le dialogue. Ils ont à leur disposition et utilisent des outils nombreux et diversifiés (liste de connecteurs, tableaux de conjugaison, textes de référence, ...).

L'enseignant intervient pour répondre aux questions, relancer le travail, provoquer des échanges entre élèves ou entre groupes. A la fin de la séquence, tous les textes sont lus devant l'ensemble de la classe ; ils sont tous discutés, critiqués par les autres élèves ; l'aspect essentiel mis en avant est l'adéquation à ce qui avait été projeté. Certains sont retenus comme étant plus intéressants, mais aucun choix définitif n'est fait pour une réécriture définitive unique.

Dans l'entretien qui suit la séquence, l'enseignant apporte quelques éclaircissements : le projet est déjà engagé depuis plusieurs séances. Les enfants se sont ainsi construit des points de repère sur la description ainsi que sur le dialogue.:

"On a fait des petites saynètes. Et dans le dialogue, on s'est rendu compte qu'il nous manquait beaucoup d'éléments pour le faire fonctionner. Il y a eu de nombreuses lectures. On a observé beaucoup de constructions, bien précisés comment parlaient les personnages. Pas seulement "dit untel". On a travaillé sur les verbes et les compléments : "avec gentillesse..." pour qu'ils sentent bien comment cela est nécessaire pour jouer le rôle. Il y a eu pas mal d'exercices systématiques de ce genre."

Les outils mis à la disposition des élèves sont aussi inventoriés :

M - "Comme à chaque fois, ils ont le dictionnaire, ils ont des textes auxquels ils peuvent se référer. Et autrement, ils ont bien sûr les cahiers de lecture et d'orthographe et les fiches au tableau avec quelques petits modèles, soit de dialogues, soit de conjugaison, des verbes au passé simple aussi. Et également un cahier où ils ont des exercices systématiques par exemple sur le dialogue. Ils ont aussi les petits mots qu'ils ont trouvés dans des textes et qu'ils reprennent, qu'on a travaillés ensemble.

Obs - Qui sont d'ailleurs écrits au tableau.

M - Oui, c'est ça : "soudain", "tout à coup", "alors", "aussitôt" ... Et les phrases pour savoir les utiliser. Ils ont aussi des fiches à leur disposition pour introduire un dialogue ; des fiches également sur des structures de phrases par exemple sur l'utilisation de "qui" pour éviter la répétition."

Les références sont celles que l'on rencontre dans de nombreuses classes, y compris dans celles qui ne sont pas engagées dans la recherche. L'originalité réside ici moins dans la nature des outils auxquels il est fait référence que dans leur élaboration progressive au fur et à mesure que les problèmes d'écriture se posent.

L'enseignant précise ensuite comment le travail sera poursuivi : l'un des textes jugés intéressants par les enfants sera "amélioré" pour aboutir à une version qui pourra servir de point de départ au travail de mise en scène.

Dans la séquence animée par EnR, le point de départ est apparemment peu différent de ce qui peut être observé dans une classe R. La mise au point porte sur trois textes d'élèves, des "suites" à une histoire qui avait été lue en classe (Filipo et le pinceau magique). Le travail se fait par groupes de quatre. Les

textes ont été choisis par l'enseignant ; il les a recopiés sans les erreurs d'orthographe. Une **liste de questions** élaborée par le maître est fournie aux élèves. Ces questions portent sur les problèmes que posent les textes qui servent de support à l'activité ; elles doivent selon le maître aider à la mise au point :

"Les questions que je me suis posées rejoignent peut-être les vôtres. Sauriez-vous y répondre ? [...] Ça doit vous servir à mieux voir ce qui ne va pas dans le texte que vous avez".

Les réactions des élèves montrent cependant qu'ils ne peuvent décider si la **tâche** qu'ils ont à accomplir réside dans un travail sur le texte ou s'il leur faut simplement répondre au questionnaire.

L'enseignant s'aperçoit de la dérive suscitée par cette procédure et propose d'accélérer la démarche : "Il faut répondre "non" à cette question. Occupe-toi de la suite du texte".

Puis, dans chacun des groupes, les élèves écrivent une **nouvelle suite** à l'histoire plus qu'ils ne réécrivent celle qui leur était proposée ; ce qui pose des problèmes comparables à ceux des textes sélectionnés par l'enseignant.

A la fin de la séquence, un porte-parole **lit à haute voix** le résultat de l'activité du groupe ; pour terminer, le maître fait la lecture de la "vraie" fin de l'histoire. Le commentaire ("ça vous plaît ?") porte sur le **plaisir** que les enfants ont pu éprouver.

L'entretien qui a eu lieu à l'issue de la séquence permet de préciser les intentions du maître :

"Pour motiver l'exercice lui-même, j'ai lu le début de "Filipo et le pinceau magique". Les enfants accrochaient bien au personnage de Filipo; le côté farce les amuse beaucoup. A partir de ce thème, je me suis arrêté à un moment pour créer le suspense".

La situation d'écriture apparaît explicitement comme un **"exercice"** et la motivation procède de l'intérêt que les enfants portent au personnage du clown.

"Ils avaient envie de savoir ce qui arrivait vraiment à Filipo dans le livre. Je voulais aussi leur montrer qu'ils savaient eux aussi écrire. Bien sûr leur fin est différente, mais elle ressemble quand même à celle du livre ; ça leur donne confiance."

Les préoccupations sont plus d'ordre relationnel que didactique. **L'enracinement affectif** (légitime au CEI) est premier, il faut intéresser, amuser, piquer la curiosité, donner confiance.

Mais le travail n'est pas totalement terminé puisqu'une troisième séquence aura lieu pour que les élèves fassent une **mise au point individuelle** de leurs propres textes :

"Je les fais venir un par un. C'est là que je fais la mise au point individuelle. Ensuite, ils recopient pour eux."

Les observations faites à propos du **commentaire des écrits problématiques** confirment que les démarches des deux maîtres sont sensiblement différentes, surtout pour ce qui est de l'importance accordée à la dimension pragmatique des écrits, mais elles sont loin de s'opposer sur tous les points. A certains moments, TR rejoint les pratiques traditionnelles et inversement certaines initiatives de EnR le rapprochent des enseignants des équipes de recherche.

3 - RENDRE COMPTE DE LA DIVERSITÉ DES PRATIQUES

Lue en "structures de surface", l'analyse de profils singuliers risque d'apparaître décevante ; elle banalise les démarches : tout le monde pratique peu ou prou l'évaluation formative et personne n'en maîtrise totalement le principe. Si l'on recherche une plus grande **efficacité de la formation** continue des maîtres, il ne saurait être question d'en rester à ce constat d'hétérogénéité. Dans une perspective dynamique, il est indispensable de **pouvoir anticiper** sur les transformations à mettre en œuvre et pour cela il faut disposer d'**outils** qui permettent d'analyser aussi la diversité.

La recherche n'a pas eu pour seule fonction de vérifier que les maîtres R mettent en œuvre une didactique de l'écrit inspirée par les contenus et les principes de l'évaluation formative. Elle a permis également de mieux comprendre la façon de procéder des enseignants nR.

La liste des traits qui opposent les maîtres nR aux maîtres R a pour vertu de permettre de construire un schéma didactique de **l'évaluation formative critériée** des écrits d'élèves en opposition à une évaluation normative. En revanche, elle ne suffit pas pour **décrire les pratiques** des enseignants. Cependant, un travail de regroupement et de construction fait émerger des ensembles cohérents de traits qui permettent un première approche, dans notre champ d'étude, d'une typologie des pratiques évaluatives des maîtres.

3.1. - Pour une typologie des pratiques évaluatives

Cerner de façon précise et rigoureuse ce qui relève des critères d'évaluation et ce qui concerne les stratégies d'enseignement est une tâche très délicate tant les relations entre les deux domaines sont étroites. Mais c'est précisément l'analyse de ces **relations** qui permettra de progresser dans la **connaissance des représentations** qui guident les maîtres dans leur action et par conséquent dans la détermination des **cheminements** selon lesquels des transformations peuvent s'opérer.

Le **croisement des deux ensembles** détermine des constellations de traits. Pour désigner un ensemble cohérent de ces traits spécifiques, nous emprunterons à J.P. Bonckart² le terme d'**architecture**.

		Traits relatifs aux critères d'évaluation	
		nR	R
Traits relatifs aux stratégies d'enseignement	nR	architype 1	architype 3
	R	architype 2	architype 4

SE désigne les stratégies d'enseignement et CE les critères d'évaluation. Les architypes théoriques sont caractérisés de la façon suivante :

Architype 1 : SE nR U CE nR

Architype 2 : SE R U CE nR

Architype 3 : SE nR U CE R

Architype 4 : SE R U CE R

Les architypes qui sont ainsi définis ne sont pas seulement des hypothèses de travail. Les données recueillies montrent qu'ils constituent effectivement les **types polaires** qui structurent consciemment ou non les pratiques individuelles et en tout cas permettent de les analyser.

3.2. - Les architypes comme analyseurs des représentations des maîtres

L'**architype 4** présente les caractéristiques posées en hypothèse pour les MR par notre recherche-description, à la fois du côté des contenus et des stratégies d'enseignement : critères pluridimensionnels et évaluation formative. Comme on l'a vu, l'une des avancées de cette recherche est précisément d'avoir permis de cerner ce qui le différencie des autres pratiques.

La démarche contrastive adoptée pour l'analyse des données favorise l'écart maximum. La référence R dans les domaines des critères et des stratégies d'enseignement, dessine comme diamétralement opposé l'**architype 1**, normatif et impositif. Aucun maître ne présente à lui seul l'ensemble des caractéristiques de ce qui pourrait apparaître comme la caricature d'une certaine tradition ; il n'en est pas moins vrai que le modèle théorique ainsi défini constitue un pôle de référence

qui marque bon nombre d'enseignants nR, comme le montrent C. Tauveron et J. Gadeau dans ce même numéro de "Repères".

Dans les classes où l'observation a été conduite, aucune des séquences observées ne se rapproche de façon caractéristique de l'architype 2, ce qui ne signifie nullement que certains maîtres n'aient pas été influencés par des options, relevant des méthodes actives, propres à cet architype. Le corpus analysé ne comportait pas de classe référent à la pédagogie Freinet. L'ensemble cohérent de traits ainsi déterminé marque au moins en creux cette place.

L'architype 3, en revanche, qui peut n'apparaître que comme une construction théorique, est bien attesté par certains des enseignants observés. Pour cet avatar de la linguistique textuelle appliquée, les contenus et les critères d'évaluation sont renouvelés, la démarche d'enseignement reste à dominante transmissive et le maître seul détermine la nature et les modalités des apprentissages.

Les deux schémas didactiques opposés regroupant les traits distinctifs avaient pour fonction de donner un contenu au concept d'évaluation formative des écrits. L'étude de profils singuliers nous a amené à constater que l'opposition entre maîtres nR et maîtres R, efficace pour définir de manière contrastive l'existence dans les faits de pratiques évaluatives relevant du schéma postulé, n'était pas une entrée suffisante pour rendre compte des pratiques effectives des maîtres. La détermination d'un modèle comportant 4 architypes permet de mieux appréhender les représentations qui inspirent les actions des enseignants. Il faut maintenant voir si cette approche permet d'avancer dans la réflexion sur la formation continue des maîtres.

4 - POINTS D'ANCRAGE ET POINTS-PROBLÈMES D'UNE FORMATION A L'ÉVALUATION FORMATIVE

La définition des architypes ne peut rendre compte directement des pratiques observées. Il est évident que TR, pas plus qu'aucun autre des enseignants des équipes de recherche n'incarne à lui seul un style didactique parfait et complet. L'exemple de EnR montre qu'il serait tout aussi abusif de considérer que tout maître nR est totalement hors de l'évaluation formative selon des critères diversifiés. Mais la mise en évidence de pôles constitués par un faisceau cohérent de traits identifiables permet aussi de mieux comprendre les pratiques individuelles.

4.1 - Où sont les différences essentielles ?

Les équipes de recherche n'ont pas le monopole de l'innovation, les enseignants ont à leur disposition des sources d'information nombreuses qui préconisent une approche renouvelée de l'écriture, même si les orientations proposées ne vont pas toutes exactement dans la même direction. Les stages en École Normale touchent un nombre non négligeable d'enseignants et dans les circonscriptions, des équipes font un travail d'animation dont les effets sont perceptibles.

Pour ce qui est des enseignants dont les pratiques ont été analysées plus haut, il n'est pas inintéressant de fournir quelques précisions : TR prend part régulièrement aux travaux du **groupe de recherche INRP** mais n'a suivi récemment aucun stage de formation continue. EnR en revanche a participé l'année scolaire précédant le recueil des données à un **Stage École** d'une semaine centré sur les problèmes de l'écrit, ce qui explique la connaissance du métalangage utilisé et les **sources bibliographiques** citées, en particulier pour les revues ("Repères", "Pratiques", "Rencontres Pédagogiques",...) qui sont presque identiques à celles de TR.

Il n'est pas étonnant que de nombreux points rapprochent les deux enseignants. Les informations dont ils disposent sont pratiquement semblables ; c'est dans la mise en œuvre concrète des contenus et de la démarche qu'apparaissent les différences fondamentales. Pour TR, il existe une large **cohérence** entre ce qui est dit et ce qui est effectivement fait en classe. L'objectif (l'élaboration de saynètes destinées à être représentées devant les enfants d'une autre classe) n'est perdu de vue ni par l'enseignant ni par les élèves. Chez EnR, l'objectif affiché est d'orienter le travail vers l'expression et la communication (le texte doit être compris par les autres) ; et cependant le dispositif mis en place, se transforme et devient simple **prétexte** à la transmission de savoirs (syntaxiques, lexicaux...).

Un autre lieu de différenciation très net réside dans l'utilisation des outils. L'emploi d'un outil n'est pas nécessairement le signe d'une avancée décisive en direction de l'évaluation formative. Dans le cas présent, le questionnaire élaboré par EnR, malgré les intentions manifestées est plus un obstacle à la réécriture qu'une aide efficace (Pour une étude plus précise de la polysémie didactique des outils, voir dans ce numéro l'article de Josette Gadeau).

Le **décalage** entre l'information et la démarche didactique mise en œuvre est loin d'être exceptionnel. Il n'est pas rare d'observer des problèmes de même nature chez certains membres des équipes de recherche, plus particulièrement dans les premiers mois d'expérimentation.

4.2. - La diversité des cheminements possibles vers la diversification des critères et l'évaluation formative

L'intérêt de définir des architypes ne se limite pas à l'élaboration d'une taxinomie. L'analyse de la complexité de ces "zones intermédiaires", où la cohérence est moindre, n'aurait pas été possible sans la référence aux ensembles de traits définis par notre recherche.

Ce qui ressort de la description des pratiques des maîtres, qu'ils appartiennent ou non aux équipes INRP, c'est la part d'évolution **potentielle** qu'elles contiennent. Pour certains, le **cheminement** est clairement lisible. C'est le cas par exemple de XR, l'un des maîtres R dont l'expérience de recherche est récente. Il fait rédiger une description à partir d'un texte de Hugo, destinée à être présentée dans une exposition. Pour cet enseignant, les traits observés se regroupent de façon presque équitable dans les zones de l'architype 1 d'une part et de l'architype 4 d'autre part. S'esquisse ainsi ce qu'on peut définir comme un des **itinéraires** possibles d'appropriation de l'évaluation formative.

Si l'on se réfère aux séquences analysées plus haut, on peut observer chez le maître EnR des **pratiques très contradictoires**, qui relèvent, selon les moments, de chacun des 4 architypes. Situation sans doute peu confortable entre des aspirations contradictoires qui marque l'une des modalités, tâtonnante certes, mais sans doute inévitable dans certains cas, d'une **tentative de transformation** à la fois des contenus et des stratégies d'enseignement.

TR appartient par beaucoup d'aspects à l'architype 4, mais il lui arrive vers la fin de la séquence en particulier de manifester certaines des caractéristiques de l'architype 3 (mais de façon beaucoup moins nette que pour EnR pour qui la connaissance de la structure du texte narratif, de moyen au service de l'écriture se transforme en objectif d'apprentissage en soi). On peut alors parler de risque de "**dérive formaliste**". Les problèmes du traitement didactique des référents rencontrés tout au long de notre recherche sont manifestement d'une importance capitale (voir dans ce numéro l'article de M. Mas).

La **dispersion des traits** n'est pas nécessairement le signe d'une incohérence redhibitoire. C'est souvent la marque de transformations en cours. Une distance importante est souvent notée, chez les maîtres nR, entre les pratiques affichées dans les discours et les pratiques effectives observées dans l'évaluation des textes problématiques et dans la séquence en classe. La représentation exprimée par les enseignants de ce que devrait être leur façon de procéder n'est que superficiellement un effet de miroir induit par l'enquêteur, c'est surtout l'indication d'un cheminement possible vers une **renovation** des pratiques d'évaluation.

Mais plus fondamentalement, la pratique d'un maître en recherche n'est **jamais figée**. Les traits observés indiquent comment des enseignants, confrontés à une série de problèmes de contenus et d'apprentissage proposent une façon **provisoire et transitoire** de les résoudre.

Les pratiques concrètes relevant de l'architype 4, postulé par cette recherche sont elles-mêmes en **constante transformation**. Les avancées de la recherche-innovation, qui se poursuit parallèlement à la recherche-description, conduisent à des ajustements indispensables. Certains des savoirs théoriques (concernant par exemple les critères de réalisation ou certains aspects des typologies de texte) ressentis comme indispensables sont encore à **construire** avant qu'il ne soit question d'en opérer le **traitement didactique**.

4.3. - Propositions pour la formation continue des enseignants

Notre recherche elle-même n'apporte pas directement de réponses concernant la pédagogie à mettre en œuvre en formation des maîtres ; cependant elle permet de mieux comprendre les différences individuelles dans la façon dont les enseignants abordent les problèmes de l'écrit et de son évaluation. Par là même, elle indique aux formateurs un certain nombre de pistes pour **mettre en place des actions** qui rendent possible ou qui accompagnent la transformation des pratiques.

Les enseignants qui ne sont plus novices dans le métier et qui s'inscrivent en formation continue sont rarement satisfaits de ce qu'ils proposent à leurs élèves en "expression écrite". Le plus souvent, ils font déjà des **tentatives de**

rénovation de leurs pratiques, avec les moyens dont ils disposent au gré des articles lus, des échanges avec les collègues ou des conseils prodigués par tel ou tel. C'est en ce sens que le manque de cohérence des attitudes didactiques constitue un **indicateur** intéressant d'une évolution en cours ou souhaitée.

4.3.1. Définir des priorités :

Ce que montrent les classes de maîtres intégrés à une équipe de recherche, c'est que le facteur essentiel dans l'appropriation par les élèves du savoir écrire, est la **conjonction de deux aspects complémentaires** : d'une part la priorité accordée à la dimension pragmatique / discursive et d'autre part l'intégration de l'activité de production de textes dans un projet d'écriture qui passe par la socialisation des écrits.

Les deux domaines sont intimement liés. L'**entrée par les contenus d'enseignement** suppose que les problèmes textuels (cohérence globale et locale, adéquation du type de texte, maîtrise syntaxique...), soient pris en compte dans la perspective des apprentissages ; et l'entrée par les stratégies d'enseignement (priorité donnée à l'appropriation par l'apprenant des savoirs et savoir-faire, socialisation des écrits, mise en place de réseaux de communication multiples,...) pose des problèmes d'adéquation et de maîtrise dont la solution ne peut être apportée que dans un travail systématique sur les contenus. Les deux aspects sont inséparables, et dans leur conjonction réside à la fois l'objectif et le **moyen** d'un renouvellement des pratiques d'écriture en classe.

Concrètement, cette constatation débouche sur la nécessité de généraliser la mise en place, même si ce n'est pas pour chaque rédaction de texte, de **situations** de production, dans lesquelles l'élève voit son texte confronté à des **destinataires effectifs**, et non pas au seul maître "évaluateur-correcteur", et dans lesquelles le texte joue un rôle fonctionnel, même s'il s'agit d'un écrit de fiction.

4.3.2. Transformer les pratiques

La récapitulation des lieux de différenciation des pratiques et le tableau présentés plus haut peuvent être utilisés dans la formation des enseignants sachant qu'ils n'ont pas pour fonction de rattacher un maître à tel ou tel archétype (il y aurait même là le risque d'une **dérive** pour une **évaluation sommative et normative** des enseignants). Ils peuvent en revanche être un **moyen d'analyse**, voire d'auto-analyse, qui permette aux maîtres de prendre part à une évaluation formative de leurs propres pratiques. En indiquant les avancées déjà en place et donc les acquis à développer et renforcer, et faisant apparaître les manques, un tel outil pourrait permettre à chacun de construire l'itinéraire de sa propre évolution selon des choix personnels, explicites et cohérents (comme le montre, dans ce numéro de "Repères", l'article d'A. Séguy).

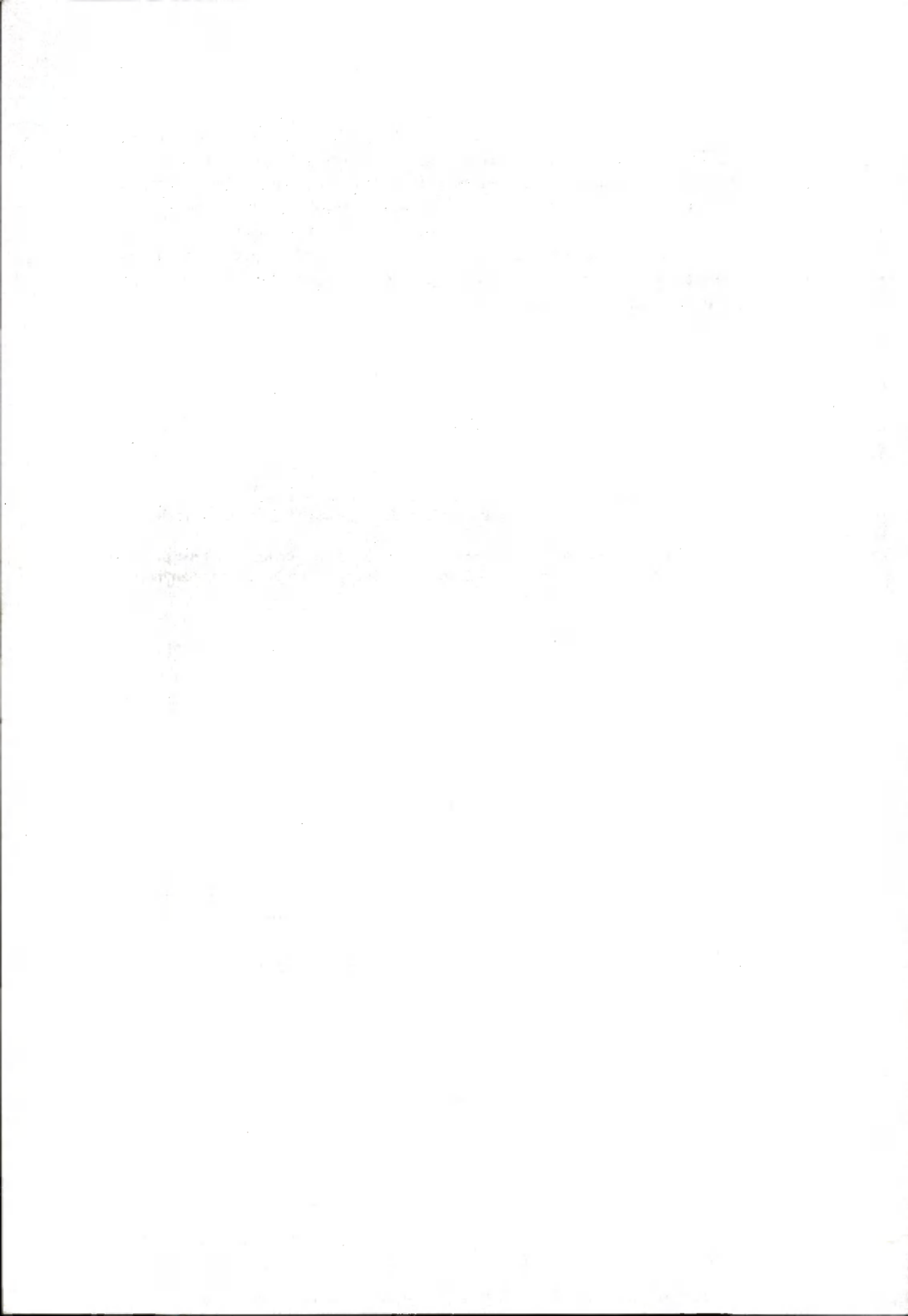
Mais les transformations ne se font pas de façon miraculeuse. L'appropriation par l'enseignant de démarches qui remettent souvent en cause des représentations profondément ancrées suppose que soient pris en compte d'une part le **temps** indispensable à l'adaptation nécessaire pour la construction d'un nouvel équilibre, et d'autre part le **tâtonnement** dans les nouvelles activités proposées.

Si l'analyse théorique des constituants de l'évaluation formative n'établit aucune **relation hiérarchique** entre contenus d'enseignement et stratégies d'enseignement, il n'en va pas de même pour l'enseignant désireux de renouveler ses pratiques didactiques. Il a en effet intérêt à faire le **choix d'une entrée**, quitte à ce que de façon transitoire il se retrouve plus proche de l'architype 2 ou 3 que de l'architype 4, ou encore que les activités qu'il propose révèlent quelques incohérences. L'important n'est pas la prestation ponctuelle, mais l'indication qu'elle fournit d'un **itinéraire de formation**.

NOTES

- 1 Voir ici même G. TURCO : "Décrire les pratiques d'évaluation des maîtres".
- 2 J.P. BRONCKART & coll. : "Le fonctionnement des discours". Delachaux et Niestlé, 1985.

NB chez Bronckart, le terme désigne des types de discours. Nous pensons qu'il est possible d'appliquer à un autre domaine que celui du discours l'analyse faite sur le concept d'architype.



L'ÉVALUATION ET SES CRITÈRES : LES CRITÈRES DE RÉALISATION

Jean-Jacques BONNIOL, Michèle GENTHON
Centre Interdisciplinaire de Recherches
Sciences de l'Éducation
Université d'Aix-Marseille I

Alors que l'évaluation devient partie intégrante des dispositifs d'apprentissage¹, en tant que processus de formation à l'intérieur même du processus de formation, il est intéressant de mieux définir à partir de quels outils elle opère. Bien sûr, ses outils privilégiés sont les critères. Mais quels critères ? De quelle nature, à propos de quels objets ? Qui les utilise ? Quelles fonctions servent-ils ?

En explorant ces questions, nous tenterons de préciser, à partir des expériences de formation qui sont les nôtres et à l'appui des travaux de recherche que nous conduisons, ce qui peut définir un critère, en particulier un critère que l'on qualifie de **critère de réalisation**.

Il s'agit d'un critère d'évaluation, mais dont on requiert, dans les dispositifs d'évaluation-régulation, autrement nommée évaluation formative, qu'il caractérise la **phase de réalisation** et pas seulement la **réalisation**, le produit réalisé ; qu'il concerne l'action et pas uniquement le résultat de l'action.

Un critère de réalisation serait alors un critère qui permet de faire et de faire mieux... Comment peut-il arriver à remplir cette fonction ?

Un critère d'évaluation sert à évaluer ; il consiste en une dimension abstraite², nécessairement qualitative³, que l'on va utiliser pour évaluer un objet. Lorsqu'il s'agit de productions de sujets en apprentissage, ces critères qui servent à évaluer (quel que soit l'évaluateur, que ce soit l'organisateur de la situation ou le sujet en apprentissage) peuvent devenir, si les conditions favorables sont installées, critères de réalisation, c'est-à-dire qu'ils peuvent être utilisés comme dimension en fonction desquelles le sujet réalisera la tâche qui lui est proposée.

Il y a bientôt vingt ans, LEPLAT et PETIT⁴ ont mis en évidence que parmi des sujets en apprentissage, ceux qui sont les plus capables d'évaluer convenablement sont aussi les plus performants dans la réalisation ; on peut alors penser que ces sujets sont capables d'utiliser les critères en fonction desquels ils évaluent comme guide de leur réalisation.

BONNIOL (1981) a analysé ce processus en faisant appel à la réversibilité acquise (cf. PIAGET, 1967) qui permet au critère d'évaluation de devenir critère de réalisation, c'est-à-dire que les sujets deviennent capables d'un double mouvement : celui qui va de l'indice au critère (mouvement de l'évaluation), de l'acte au concept d'une part, et celui qui va du critère à l'indice (mouvement de réalisation), du concept à l'acte par construction des indices pertinents d'autre part.

C'est l'intérêt majeur que présentent les critères de réalisation pour les apprentissages.

- Quelles sont alors les **caractéristiques** que doivent présenter les critères pour pouvoir acquérir le statut de critères de réalisation ?

- Quelles **conditions d'utilisation** doivent être satisfaites pour qu'ils puissent jouer leur **fonction** de critères de réalisation ?

- Enfin, **quel rôle plus général** peuvent alors jouer ces critères de réalisation pour le fonctionnement des processus concernés par l'**apprentissage** ?

C'est à travers ces trois questions que nous tâcherons de préciser la notion de critère de réalisation.

1 - CE QUI PEUT CARACTÉRISER DES CRITÈRES DE RÉALISATION, CE QUI PEUT LES DISTINGUER

Quatre caractéristiques majeures peuvent être utilisées pour définir des critères de réalisation. Elles sont complémentaires et c'est dans leur combinaison que le statut des critères de réalisation peut apparaître. Il s'agit :

- de la fonction d'évaluation qu'ils servent,
- de leur puissance,
- des objets qu'ils concernent,
- des sujets qui les utilisent.

1.1. - La fonction d'évaluation que servent les critères

L'évaluation peut servir des objectifs de mesure, les critères seront alors des outils de mesure concrétisés par des indicateurs, d'autant plus nombreux et précis que la mesure visée doit être fine (ex. : chercher à discriminer finement des produits pour classer ou orienter...). Cet objectif ne nous intéresse pas ici, ces critères et ces indicateurs ne sont pas des critères de réalisation.

Mais l'évaluation peut aussi poursuivre des objectifs d'amélioration (cf. STUFFLEBEAM, 1980). Les critères deviennent alors des outils de réajustement, permettant donc de faire mieux⁵ : la **précision** d'une réponse est davantage un outil de mesure, car ce critère ne réfère pas directement à un objet susceptible de réajustement : en effet la réponse a déjà été produite, ce qui pourrait être réajuster c'est ce qui sous-entend la production de cette réponse ; le **souci de discriminer des données** serait en revanche un critère qui peut interroger plus directement le sujet sur son fonctionnement et l'amener à le réajuster.

Un critère est alors d'autant plus critère de réalisation qu'il est outil de réajustement, et qu'il sert à améliorer. Par quel type de transformation peut-on passer d'une fonction à l'autre, d'un type de critère à l'autre ? Il faut alors introduire de nouvelles caractéristiques, en particulier la puissance du critère.

1.2. - La puissance des critères

Nous définissons la puissance d'un critère par deux dimensions qui peuvent paraître contradictoires au premier aspect, mais qui sont l'une et l'autre nécessaires pour conserver au critère son caractère de dimension qualitative⁶. Il s'agit d'une part de son **degré d'abstraction** et d'autre part de sa **complexité**.

Prenons un exemple de critères utilisés dans les formations en soins infirmiers :

- la "sécurité" est un critère large, abstrait, complexe ;
- l'"hygiène" en fait partie, est nécessaire à la "sécurité", mais ne la représente pas complètement ;
- la "propreté", c'est plus simple, plus parlant, plus concret que l'hygiène, mais là encore, si elle est nécessaire à l'hygiène, elle en est une dimension parmi d'autres très différentes : "l'exercice physique", les "dosages alimentaires" etc...

La puissance est ainsi en rapport avec le niveau de signification. "L'hygiène", a fortiori la "propreté", sont des dimensions qui, dans leur spécification, font perdre au critère "sécurité" une bonne part de ses significations potentielles. Plus on réduit le degré d'abstraction et la complexité d'un critère, plus on lui fait perdre de sa puissance : on en restreint le sens.

Un autre exemple peut être plus parlant pour des enseignants : "style", "maîtrise de la syntaxe", "respect de la concordance des temps", là encore ces critères sont ordonnés selon leur puissance décroissante à laquelle correspond, bien sûr, une opérationnalité, une facilité de concrétisation croissante. Ainsi lorsque le sens du critère reste large, c'est-à-dire lorsque le critère est puissant, il permet au sujet réalisateur de travailler lui-même à la concrétisation du critère, de rechercher celle qui est la mieux adaptée au problème ou à l'objectif du moment. C'est une phase nécessaire à l'**appropriation du critère** et donc à son utilisation pour réaliser.

Plus un critère est abstrait en même temps que complexe, plus il est donc puissant (au sens où l'on parle "d'énergie potentielle") mais moins il est opérationnel. De ce fait, il porte ou il conserve davantage de sens. Sa confrontation avec les différents référentiels de sujets va permettre des ancrages multiples, chaque sujet pouvant le concrétiser par des indicateurs différents, combinés de façon diverse, pour autant que l'enseignant fasse travailler les sujets sur le critère lui-même.

Ainsi, plus le critère est puissant, plus il peut acquérir statut de critère de réalisation, mais plus il est nécessaire de le concrétiser.

Bien sûr, les critères les plus concrets sont les plus faciles à traduire en indicateurs quantitatifs. De ce fait ils servent aussi plus facilement la fonction de mesure de l'évaluation. Ils portent préférentiellement sur des résultats (des produits) ; ils peuvent également porter sur des procédures (en termes notamment de respect des règles, de conformité).

Mais mesurer la qualité consiste en fait à mesurer les écarts entre le produit et la norme donc ce qui manque à la qualité (BONNIOL, 1986). Ainsi plus le critère est puissant plus on s'éloigne de la mesure ; moins il est puissant plus on s'en rapproche au contraire car les indicateurs sont plus directement en prise avec la mesure. Il convient alors d'introduire, au-delà de la puissance du critère, de

nouvelles caractéristiques pour faciliter la transformation de critères - outils de mesure en critères - outils de réalisation : il s'agit de l'objet concerné et du sujet de l'évaluation.

1.3. - L'objet que les critères concernent.

S'agit-il de **résultats** de produits ? Les critères concernant alors des états, sont plus formels que fonctionnels : il en est ainsi de la "complétude d'une réponse", de son "exactitude" ou de sa "précision" ; la valeur informative de ces critères pour la réalisation de l'action est relativement faible.

S'agit-il de **procédures** ? Les critères portent alors sur des démarches, des techniques, des modes de résolution, des façons de faire ; par exemple : la pertinence des méthodes utilisées, l'utilité des données de la situation qui sont prises en compte, la pertinence de l'ordre des opérations effectuées, l'économie dans le choix de cet ordre ou encore les spécificités des opérations impliquées (cf. à ce sujet BONNIOL, 1989). Ils sont alors plus fonctionnels que formels, et leur valeur informative pour la réalisation est plus grande.

S'agit-il de **processus** ? Les critères portent alors sur des intentions, des tensions, des manières de prendre les choses, d'aborder une situation, de s'y investir (par exemple, l'intensité de l'attention, le degré de confiance en soi...). On voit bien là que selon l'objet sur lequel ils portent, les critères sont plus ou moins susceptibles de favoriser la réalisation de l'action, parce qu'ils interrogent plus ou moins directement le sujet sur son fonctionnement.

1.4. - Le sujet qui utilise les critères

Deux types de sujets sont possibles :

- l'évaluateur externe, garantie prétendue **d'objectivité**⁷ en tout cas garantie de **non implication**⁸
- l'évaluateur interne, celui qui réalise, celui qui est **impliqué** dans l'action à évaluer.

Si la maîtrise des critères de réalisation est utile à l'un et à l'autre, celui qui est impliqué comme sujet dans la réalisation est le premier concerné et **directement** ; l'évaluateur externe, non impliqué, n'est qu'**indirectement** intéressé aux critères de réalisation. On voit alors que les logiques d'usage des critères sont dans la continuité, mais qu'elles impliquent des intérêts différents, puisque le sujet de l'action doit maîtriser les critères de réalisation tandis que l'évaluateur externe est le plus souvent polarisé sur les critères de "réussite" qui concernent le produit réalisé.

Des critères de "réussite" (cf. NUNZIATI, 1984) portant donc sur les **résultats**, munis d'indicateurs quantifiants, peuvent être néanmoins critères de **réalisation** à deux conditions :

- s'ils sont utilisés dans une perspective d'amélioration, et pas seulement, et pas d'abord, dans une perspective de mesure,
- et s'ils sont utilisés par celui qui doit réaliser, ou qui a réalisé.

Mais ne concernant que des résultats, des produits finis, ils ne pourront devenir qu'**indirectement** des critères de réalisation. Ils peuvent l'être plus directe-

ment, et aux deux mêmes conditions, s'ils concernent les objets : **procédures** et **processus** puisque dans la réalisation sont impliquées des procédures greffées sur des processus. Il est possible à l'évaluateur externe de fournir un modèle au sujet qui réalise pour évaluer les processus et leur incidence sur les procédures utilisées (par exemple appuyé sur la communication ou la motivation) ; ce modèle, posé comme non définitif, doit être assorti de situations organisées pour permettre au sujet de faire tourner ses boucles d'auto-régulation, car il n'existe pas d'indicateurs fiables qui permettent d'évaluer (ou d'améliorer, ou de maîtriser) les processus de l'autre : c'est donc à lui de le faire (l'autre pouvant être un sujet ou même un groupe).

Si une seule des deux conditions est remplie, par exemple si l'objectif annoncé porte bien sur une amélioration, mais si l'évaluateur est externe, alors les critères vont conserver le statut d'outils de mesure, quelle que soit leur puissance.

Il ressort donc de cette analyse quatre dimensions permettant de caractériser les critères de réalisation : **la fonction** qu'ils servent, **leur puissance**, **les objets** qu'ils concernent et **les sujets** qui les utilisent ; mais ce n'est pas leur simple prise en compte en les juxtaposant qui garantit aux critères leur statut de critères de réalisation, c'est bien leur combinaison.

2 - SELON QUELLES MODALITÉS PEUVENT ALORS FONCTIONNER LES CRITÈRES DE RÉALISATION AINSI DÉFINIS ?

Ils fonctionnent :

- **en décentrant** le sujet de l'objectif, du moins du produit à réaliser, du résultat correspondant à l'objectif, qui est alors placé à distance, en perspective fonctionnelle,

- **en centrant** l'attention du sujet sur les **critères de qualité des processus** à l'œuvre, **des procédures** utilisées ou à utiliser,

- **en l'incitant à hiérarchiser ces critères**, d'autant plus que certains peuvent être contradictoires les uns avec les autres, comme on l'a dit : précision et concision, respect des règles et originalité, disponibilité et attention focalisée...

- **en réajustant** cette hiérarchie en cours de route, parce qu'un critère de réalisation peut être pertinent à la réalisation d'une phase de l'action, tandis qu'une autre hiérarchie des critères est plus opérationnelle pour une autre phase.

Le véritable problème dans la transformation de critères de réussite en critères de réalisation, c'est que leur usage n'est pas constant tout au long de la tâche, même si certains sont plus permanents que d'autres : la hiérarchie des critères n'est pas univoque tout au long de la réalisation d'une tâche. C'est pourquoi il semble que la condition la plus importante qui intègre ces quatre modalités soit le mouvement d'alternance que la tâche impose au sujet entre son **implication** et sa **mise à distance**. Certains critères, en effet favorisent l'implication, l'engagement du sujet dans l'action, d'autres lui permettent de prendre du recul et de mieux apprécier ce qu'il est en train de faire (motivation vs maîtrise de l'émotion, usage du mécanisme rodé vs choix du mécanisme à faire fonctionner, application automatique de la règle vs rappel des exceptions à la règle).

Les difficultés des élèves pourraient être surpassées par une bonne maîtrise de ce mouvement d'alternance entre implication et mise à distance, qui les intègre dialectiquement dans une action organisée.

Les questions qui se posent alors portent sur l'alternance elle-même :

- son rythme,
- sa fréquence,
- les modifications de la hiérarchie des critères portant sur les procédures (utilisation des critères de qualité dans une phase de réalisation selon une hiérarchie qui peut différer de la hiérarchie générale pour la tâche globale),
- l'utilisation de critères portant sur des processus s'il le faut, là aussi avec les réajustements utiles en cours de route (par exemple, une phase peut requérir plus de hardiesse, une autre davantage de prudence).

3 - RÔLE ET INTÉRÊT DES CRITÈRES DE RÉALISATION POUR LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

L'utilisation des critères de réalisation entre comme rouage majeur :

- de la compréhension,
- de l'élaboration de l'intelligence,
- de la construction de la connaissance par le passage du sensible à l'abstrait (à l'abstraction des critères) et de l'abstrait au concret (au concret des indices).

L'objectif de tout enseignement, de toute formation est de faire en sorte que les champs de signification en cours d'élaboration chez les sujets en apprentissage nécessairement plus empiriques et plus lacunaires que ceux des enseignants (cf. GALPERINE, 1966) puissent s'accroître et être choisis et utilisés de façon de plus en plus adaptée aux objectifs qui sont conçus par les enseignants.

Si l'on reconnaît là une fonction majeure de l'enseignant ou du formateur, il faut alors tenter de définir en quoi consiste ce choix et cette utilisation par les élèves d'une part, se poser la question des conditions facilitant cette réussite d'autre part.

Il s'agit là d'une opération à laquelle les enseignements se réfèrent très fréquemment et qui s'appelle la **compréhension**. En quoi consiste la compréhension ? Il est vrai qu'il n'existe actuellement aucun modèle général de la compréhension, mais ce n'est pas pour autant que l'on ne demande pas aux élèves de comprendre ; c'est même ce qu'on leur demande le plus souvent. Qui plus est la compréhension apparaît comme l'opération-clef qui détermine les argumentations, les analyses, les synthèses, qui conditionne les généralisations et les transferts.

L'un d'entre nous (BONNIOL, 1989) tisse la trame d'un schéma de la compréhension, qui, sans prétendre être un modèle général, donne des pistes d'opérationnalisation. Il la conçoit "comme une série de transformations par mises en rapport". Trois mouvements la caractérisent : "comprendre une information c'est lui **donner du sens**" en la mettant en référence avec des champs de signification déjà structurés (de connaissances théoriques ou pratiques) ; c'est aussi "**prendre du sens**", car l'information, ainsi mise en référence, "a pour fonction de transformer les champs de significations eux-mêmes en les complétant, en accroissant leur étendue", en développant des coordinations nouvelles entre eux ;

c'est enfin "**utiliser**" c'est-à-dire se servir de cette information pour agir, et agir autrement et mieux.

Les élèves comprendront d'autant mieux qu'ils sauront que l'on peut apprendre à comprendre, en se mettant à distance de cette opération grâce aux critères qui permettent de la réussir, en la considérant comme outil dont l'exercice parfait l'usage, outil majeur s'il en est.

Les critères de réalisation ont alors un rôle majeur dans cet apprentissage de la compréhension (qu'il s'agisse de la pertinence des champs de signification mobilisés par rapport à l'objectif de la tâche, ou de leur exploration exhaustive pour réaliser le choix, de la recherche systématique des corpus modifiables par la nouvelle information ou de la diversité des nouvelles relations constituées grâce à elle...), critères qui vont faire travailler le sujet sur ses propres mécanismes de la compréhension.

Mais au-delà même de la compréhension, même si elle en est une étape nécessaire, les critères de réalisation participent à l'élaboration de l'intelligence et à la construction de la connaissance. Nous avons évoqué ce point dans l'introduction.

La maîtrise des critères par le sujet qui apprend, favorise sa réussite aux tâches scolaires. Il n'est plus besoin de le montrer, les expériences qui l'attestent sont maintenant suffisamment nombreuses⁹. Ce sont alors les processus grâce auxquels il arrive à mieux réussir qui deviennent intéressants : **l'appropriation des critères**¹⁰, **l'abstraction** qu'ils requièrent de la part du sujet, **les décentrations** que celui-ci est amené à faire, **la réversibilité** qu'ils induisent, **les boucles de régulation** qu'ils mettent en œuvre, le fonctionnement à un niveau **métacognitif** qu'ils favorisent, tout ceci participe à l'élaboration de l'intelligence.

Enfin, les critères de réalisation, en favorisant l'accès aux principes qui régissent les tâches, facilitent les transferts d'acquisition¹¹ et les capacités de régulation et d'autorégulation du sujet qui apprend.

Si l'on définit les processus d'apprentissage comme des "processus d'appropriation individuels qui consistent pour le sujet à mettre en relation des éléments de savoir, de savoir-faire, de savoir-être¹² avec son organisation intellectuelle, sa genèse personnelle et ses champs propres de signification afin de construire sa connaissance pour pouvoir devenir" (cf; GENTHON, 1987), les transferts d'acquisition sont de bons indices que l'apprentissage s'effectue et que la connaissance se construit. Le transfert, qui implique à la fois transport d'acquisitions antérieures et transformation de leur utilisation en vue d'adaptation à la situation nouvelle, repose sur deux principes complémentaires : un principe **d'économie** (réutilisation d'acquis) et un principe **d'autonomie** (construction de nouvelles réponses).

Les critères de réalisation, tels que nous avons tenté de les définir ici, sont alors des outils qui favorisent les transferts d'acquisitions et la construction par le sujet de sa propre connaissance. Ils permettent de travailler sur des opérations plus complexes que la mémorisation et l'application des règles ; il convient de définir

ces opérations et leurs critères, afin que le sujet puisse faire jouer ses propres boucles d'autorégulation en connaissance de cause.

Nous pouvons conclure en faisant l'hypothèse avec BONNIOL (1989) "qu'il y a une meilleure probabilité de réussir à gouverner un pays, à mener des élèves au succès ou à accorder convenablement les participes passés dans une phrase, si l'on dispose d'un modèle théorique global de l'opération à mener¹³, et si l'on maîtrise les critères d'utilisation de ce modèle¹⁴ qui permettront d'anticiper sur l'action et de la réguler au cours de l'opération (LE MOIGNE, 1986)".

NOTES

- 1 Qu'il s'agisse des textes officiels qui définissent de nouvelles fonctions à l'évaluation, ou des pratiques enseignantes qui commencent à évoluer.
- 2 ASTIN (1964)
- 3 BONNIOL (1988)
- 4 LEPLAT et PETIT (1970).
- 5 cf. les travaux de VIAL (1987) à propos de la carte d'étude.
- 6 Le qualitatif ne pouvant se définir seulement par la juxtaposition de sous-dimensions, mais bien par la combinaison d'éléments qui peuvent être en partie contradictoires.
- 7 Encore faut-il se rappeler qu'il est lui-même sujet et fait des choix.
- 8 Encore faut-il se rappeler qu'il est lui-même partie prenante dans la relation pédagogique et concerné par les résultats.
- 9 Cf. Les travaux conduits à Aix-en-Provence depuis plusieurs années, à différents niveaux de la scolarité : en maternelle (SEVIKIAN, 1986 ; POUDOU, 1985), dans le primaire (DELGUIDICE, 1988), dans le secondaire (BONNIOL, 1981 ; VIAL, 1987 ; GENTHON, 1983) ou dans l'enseignement technique (GINESTIE, 1987 ; GONET, 1986).
- 10 Qui consiste non seulement à les intégrer, mais à les transformer pour les faire siens.
- 11 Cf. GENTHON (1983).
- 12 Cf. DE KETELE (1986).
- 13 On peut aussi envisager ici le terme de compétence globale telle que la définit DE KETELE (1988).
- 14 C'est-à-dire les critères de réalisation.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTIN A.W., Criterion-centered Research, *Educational and Psychological Measurement*, 1964, 24, 4, 807-823.
- BONNIOL J.J., Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation, *Bulletin de Psychologie*, 1981, Tome XXXV, n° 353, 173-186.
- BONNIOL J.J., A la recherche de la qualité, *Journal de l'Infirmière de Neurochirurgie* n° 51-52, 1986.
- BONNIOL J.J., Entre les deux logiques de l'évaluation : rupture ou continuité ?, *Bull. de l'ADMEE*, 1988, n° 3.
- BONNIOL J.J., Sur les régulations du fonctionnement cognitif de l'élève : contribution à une théorie de l'évaluation formative, *Communication au Conseil de l'Europe*, "l'évaluation scolaire", 1989.
- DE KETELE J.M., L'évaluation du savoir-être, in *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, 1986, Ed. De Boeck, Bruxelles.
- DE KETELE J.M., *Le guide du formateur*, 1988, Ed. De Boeck, Bruxelles.
- GALPERINE P., Essais sur la formation par étapes des actions et des concepts, in *Recherches psychologiques en URSS*, Ed. du Progrès, 1966, Moscou, 114-132.
- GENTHON M., *Évaluation formative et formation des élèves : effet de transfert des processus mis en œuvre*, Thèse de 3ème cycle, 1983, Aix-en-Provence.
- GENTHON M., Appropriation de critères et transfert d'apprentissage, 1984, *Actes du congrès "Sciences Anthroposociales et Sciences de l'Éducation*, avril, AECSE.
- GENTHON M., Transférabilité des apprentissages, *Communication au Colloque "Culture technique et formation"*, 1987, La Villette, Paris.
- LE MOIGNE J.L., Approche systémique de l'organisation, *Conférence*, Aix-Marseille III, avril 1986.
- NUNZIATI G., Évaluation formative et réussite scolaire, *Revue Collège*, 1984, n° 2, Aix-en-Provence.
- PIAGET J., *Biologie et connaissance*, 1967, PUF.
- STUFFLEBEAM, *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Ottawa, NHP, 1980.
- VIAL M., Statut de la carte d'étude dans un dispositif d'évaluation-régulation, *Pratiques*, 1987, n° 53.

RECHERCHES EN DIDACTIQUE ET ACQUISITION DU FRANÇAIS LANGUE MATHÉRIELLE

VIENT DE PARAÎTRE

Gilles Gagné
Roger Lazure
Université de Montréal

Liliane Sprenger-Charolles
Françoise Ropé
INRP

Ed. De Boeck Wesmael, Bruxelles, 1989

Tome I : CADRE CONCEPTUEL, THESAURUS ET LEXIQUE DES MOTS-CLES

Objectifs de la recherche et problématique générale

1. Le domaine de la didactique du français langue maternelle : définition, délimitation et structuration du domaine
2. Vers une définition et une typologisation des recherches
3. Modalités de la recherche documentaire

Thésaurus

Lexique des mots-clés

Tome II : REPERTOIRE BIBLIOGRAPHIQUE

Environ 2500 références de recherches (Belgique, France, Québec, Suisse), avec pour chaque publication, une analyse de son contenu et de sa méthodologie (1970-1984)

**COMMANDES : Service des Publications INRP
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05**

TEL. 145 11

TEL. 010 11

NOTES DE LECTURE (H.R.)

Nina CATACH, "LES DÉLIRES DE L'ORTHOGRAPHE en forme de dictionnaire", Plon, août 1989.

Nina CATACH traite avec humour de problèmes graves que l'actualité place une fois de plus sur le devant de la scène. La simple citation des titres de chapitres et de quelques-uns des articles de ce dictionnaire insolite et réjouissant, qui donne bien à sourire et à penser, vaut tous les commentaires.

"L'orthographe ou le syndrome pédago" : de "Bled E.", en "Dictée (histoire de la)", puis en "Échec (scolaire au CP) - Échec (scolaire en 6^e) jusqu'au fatidique "zéro". "Un psychodrame franco-français" : de "Anxiogène : pression", en "Crise (de l'orthographe), puis en "Fixisme-Flottement (des graphies et des mots)" pour finir sur la "Tradition (littéraire). Utilisateurs".

Citons encore : "Dérèglement des règles", "Le tango des lettres et la java des signes", "La grande illusion littéraire", "Une vieille histoire de complexes", "Les grammairiens malades de la langue". Le dernier chapitre "Réformons nos mœurs" se termine sur l'article "Tolérances-Volant (partie de)".

"LES DOSSIERS DU C.E.P.E.C." N° 27, "Lire/Écrire des textes techniques", février 1987.

Il s'agit là d'un produit de recherche-action qui comporte un Dossier pour l'enseignant et deux cahiers de Travaux Pratiques.

Le groupe de Recherches et d'Expérimentation en Français du CEPEC de Lyon a conçu ces outils pour la classe dans "un esprit interactif. Il s'agit d'inscrire les apprentissages dans un cadre ouvert, où apprenants et formateurs produisent, par l'expérience, leur propre instrumentation. Pour cela, les démarches d'acquisition retenues visent à la résolution de problèmes et à la construction progressive de concepts et d'opérations. Les situations pédagogiques favoriseront largement la confrontation entre pairs, notamment dans la gestion des processus rédactionnels".

Les lecteurs de "Repères" trouveront là des paysages didactiques qui leur sont familiers.

"ENJEUX", N° 15, juin 1988. "HARO SUR LA GRAMMAIRE ?", Cedocef, Facultés Universitaires de Namur, Belgique.

Dans l'article liminaire, Dominique LAFONTAINE indique l'une des orientations-clés : "Des exercices grammaticaux prématurés, délivrez-nous !" Sur la base de recherches portant sur le développement métalinguistique : représentations du mot (Sinclair...), jugements d'acceptabilité (Lafontaine), notion de phrase (Mas) ou de sujet (Janin...), D. Lafontaine conclut : "Bien que l'enfant apparaisse doté, dès un âge précoce, de compétences métalinguistiques, les conceptions qu'il a de différents aspects de la réalité linguistique s'écartent de manière substantielle des conceptions de l'adulte compétent en la matière [...]. Que faire de ces stratégies enfantines ? [...]. Les considérer comme de vulgaires erreurs ? Ou peut-on leur conférer un autre statut, s'en servir pour faire évoluer les apprentissages grammaticaux, et comment ? La recherche n'apportera pas de

réponse définitive à cette question, qui relève d'abord du système de valeurs du pédagogue ou de l'enseignant".

D. Lafontaine suggère quelques-unes des voies possibles : proposer des situations où les enfants soient amenés à expliciter leurs stratégies puis, progressivement "proposer des cas où ces stratégies se révèlent inadéquates et où le déséquilibre provoqué entraînera à une restructuration des stratégies...". Elle remarque alors : "Notre sentiment est que, si l'école doit s'ouvrir aux recherches, il serait urgent que les recherches s'ouvrent de leur côté à l'école" : des recherches montrent à quel point le type d'enseignement influence des stratégies que l'on serait tenté de considérer comme liées au développement plutôt qu'aux apprentissages scolaires.

Et D. Lafontaine interroge : "Que mesurent finalement les études développementales consacrées aux enfants en âge de scolarité ? Comment et pourquoi s'en servir pour influencer la pratique scolaire si celles-ci constituent en réalité un reflet au moins partiel des apprentissages scolaires ?" Elle termine en invitant les psycholinguistes à considérer l'école comme lieu par excellence de la psychologie, en ce qu'elle est le lieu même d'apprentissages indissociables des apprentissages sociaux réalisés par ailleurs et de l'institution qui a pour fonction de les produire.

On peut lire aussi dans ces lignes l'une des raisons d'être fondamentales des recherches en didactique. Loin de jeter les activités de grammaire par dessus bord, il s'agit au contraire de leur donner une fonction nouvelle : "libérer" et "structurer" le développement des compétences métalinguistiques, faire progresser les enfants dans la résolution de problèmes d'écriture, leur faire construire sur cette base des savoirs opératoires, conceptuels sur le fonctionnement pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique de la langue.

"PRODUCTION DE SENS. LIRE/ÉCRIRE EN CLASSE DE SECONDE", sous la direction de Bernard VECK, Coll. Rapports de recherche, INRP, 1988.

La recherche vise à "cerner au plus près les zones de savoirs qui font problème pour les enseignants et les élèves, et qui en même temps révèlent les contours et les exigences de ce qui est enseigné". L'équipe a constitué et analysé un corpus de 9 commentaires composés "à problèmes", recueillis dans des établissements différents, et notés de 7 à 19.

Quelques éléments de conclusion :

- Pour l'élève, ce qui fait problème, c'est le texte et son statut, compte-tenu du fait que le texte littéraire est souvent ignoré dans sa dimension d'objet d'étude, et que les concepts, les procédures d'analyse font souvent défaut : l'articulation entre disciplines "langagières" (rhétorique, grammaire, linguistique...), disciplines de référence (histoire littéraire, histoire, sciences humaines) et lectures scolaires des textes littéraires serait à situer.

- On peut noter le caractère parcellaire, atomisé des savoirs utilisés dans les copies, les élèves reproduisant ce qu'ils ont retenu du cours en essayant d'y ajuster leurs intuitions de lecteurs ; or cette stratégie est inadéquate à l'épreuve du Baccalauréat qui propose des textes hors programme. Lorsque l'élève n'utilise pas

un discours magistral préexistant, il réduit l'exercice à un dialogue entre sa propre subjectivité et celle, supposée, du lecteur-correcteur.

Les règles les plus communément respectées sont celles de l'introduction, dont "le formalisme sans surprise appelle des réponses convenues à des questions bien connues".

- L'équipe propose de travailler le commentaire en classe, à partir de quatre opérations de base :

- Prélever des citations selon une stratégie cohérente de repérage de "traits pertinents" en relation d'identité/opposition
- Identifier des caractéristiques par recours à un métalangage d'analyse
- Argumenter
- Interpréter au niveau du fonctionnement du texte à commenter ou à un niveau intertextuel.

Elle a constitué un modèle d'analyse des commentaires qui distingue 16 cas de figure selon que les élèves font intervenir ou non les opérations en question.

REVUE ... des REVUES

- "CAHIERS DE LINGUISTIQUE SOCIALE", SUDLA, Université de ROUEN
 - n° 12, "Linguistique, Analyse de discours et Didactique", 1988
 - n° 14, "Ce que veut dire parler", 1989
- "LES CAHIERS DU CRELEF", Université de Franche-Comté, Besançon
 - n° 26, "Les discours du visible : éducation, formation, culture", 1988-1.
- "CAHIER DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS", Centre de Recherche en Communication et Didactique de l'Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
 - n° 2, "Le personnage dans les récits", octobre 1988
- "ENJEUX", CEDOCEF, Facultés Universitaires de Namur
 - n° 16, "Compétence, crise, école, entreprise", décembre 1988
- "LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI"
 - n° 86 "Quelle grammaire pour les textes" ? juin 1988
 - n° 87, "La nouvelle", septembre 1989
- "PRATIQUES"
 - n° 61, "Ateliers d'écriture", mars 1989
 - n° 62 "Classer les textes", juin 1989
 - n° 63, "L'innovation pédagogique", septembre 1989
- "SPIRALE", École Normale Mixte de Lille
 - n° 2, "Images", avril 1989.

Imprimé par COMPOFFSET
54, rue Walveln
37000 TOURS



"REPÈRES" DISPONIBLES

- n° 59 - "Et si le français était une activité d'éveil ?"
- n° 60 - "Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?"
- n° 61 - "Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie"
- n° 62 - "Résolutions de problèmes en français - Poser autrement la question des activités métalinguistiques en classe"
- n° 63 - "Ils écrivent... Comment évaluer ? Quelques pas pour une recherche"
- n° 64 - "Langue, images et sons en classe"
- n° 65 - "Des pratiques langagières aux savoirs" (problèmes de français)
- n° 66 - "Des outils et des procédures pour évaluer les écrits"
- n° 67 - "Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière"
- n° 68 - "Les Dits de l'image" - Apprendre à construire du sens à partir de messages associant la langue et l'image"
- n° 69 - "Communiquer et expliquer au Collège"
- n° 70 - "Problèmes langagiers" - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?
- n° 71 - "Construire une didactique - Aspects de 4 recherches en français langue maternelle"
- n° 72 - "Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ?" (Collèges)
- n° 73 - "Des critères pour écrire - Élaboration et gestion de critères d'évaluation des écrits"
- n° 74 - "Images et langages. Quels savoirs ?"
- n° 75 - "Orthographe : quels problèmes ?"
- n° 76 - "Éléments pour une didactique de la variation langagière"
- n° 77 - "Le discours explicatif - Genres et texte" (Collèges)
- n° 78 - "Projets d'enseignement des écrits, de la langue"



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05
Tél. : (1) 46.34.90.00