

L'ÉVALUATION EN DIDACTIQUE DU FRANCAIS : RÉSURGENCE D'UNE PROBLÉMATIQUE

Sommaire

1. Présentation

L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique Bertrand DAUNAY et Yves REUTER, université Charles-de-Gaulle, Lille 3, équipe Théodile (ÉA 1764)	3
--	---

2. L'évaluation de l'écriture

Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique Marie-France BISHOP, IUFM de Versailles / équipe Théodile, université Charles-de-Gaulle, Lille 3	9
---	---

Évaluer les écrits littéraires des élèves Pierre SÈVE, IUFM d'Auvergne et INRP	29
---	----

Évaluer l'expression des sentiments dans des textes d'enfants, une mission impossible ? Françoise BOCH et Cristelle CAVALLA, LIDILEM, université Stendhal, Grenoble 3	55
---	----

3. L'évaluation de la lecture

Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture Catherine TAVERON, CREAD-IUFM de Bretagne et université de Rennes 2 (ÉA 3875)	73
---	----

Regards croisés sur les évaluations institutionnelles Martine RÉMOND, IUFM de Créteil, « Usages et cognition » (FRE CNRS 2627) université Paris 8 et INRP	113
---	-----

4. L'évaluation de l'oral

Mal dit - mieux dit - bien dit - inédit : un point de vue sociolinguistique sur l'évaluation Régine DELAMOTTE-LEGRAND, DYALANG, CNRS-université de Rouen	141
--	-----

Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? Élisabeth NONNON, IUFM de Lille ; équipe Théodile, université Charles-de-Gaulle, Lille 3	161
---	-----

5. Ouverture

Bases et perspectives d'une évaluation formative des pratiques langagières au service de la construction des connaissances dans les disciplines scolaires Jean-Paul BERNIÉ, Martine JAUBERT et Maryse REBIÈRE, IUFM d'Aquitaine université Bordeaux 2	189
--	-----

Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique Yves REUTER, équipe Théodile (ÉA 1764), université Charles-de-Gaulle, Lille 3	211
--	-----

Revue... des revues – Notes de lecture

Gilbert TURCO ; Hélène ROMIAN 233

R esum es des articles

Summaries..... 243

Zusammenfassungen 247

Resumenes 252

Numéro coordonn e par **Bertrand DAUNAY** et **Yves REUTER**

AVERTISSEMENT

Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *REPÈRES* applique dorénavant les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue : *maitre, accroitre, connaitre, entrainer,  v nement, etc.*

L'ÉVALUATION EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : RÉSURGENCE D'UNE PROBLÉMATIQUE

Bertrand DAUNAY et Yves REUTER
université Charles-de-Gaulle, Lille 3, équipe Théodile (ÉA 1764)

Un numéro de plus sur l'évaluation est-il bien nécessaire, quand on pense à tout ce qui a déjà été écrit sur le sujet en pédagogie, dans les différentes didactiques et, particulièrement, en didactique du français ? Nous pensons en fait qu'il s'agissait d'une nécessité, tant le contexte a changé, modifiant les conditions mêmes du questionnement.

I. LA RÉSURGENCE D'UNE PROBLÉMATIQUE IMPORTANTE

En effet, la problématique de l'évaluation est récurrente en didactique du français mais apparaît en quelque sorte par éclipses. Ses (ré)apparitions sont tributaires, à chaque fois, de contextes social, scolaire et didactique différents : dénonciation d'un échec scolaire socialement différencié, contestation des modes de travail pédagogiques « traditionnels » et de l'évaluation sommative dans les années 1980 (voir, par exemple, *Pratiques* n° 44 ou le *Bulletin du CEIRTEIC* n° 7), élaboration de nouveaux modes d'enseignement associant théories du texte, théories de l'écriture, réécriture et évaluation formative dans les années quatre-vingt-dix (voir les travaux du groupe EVA)...

Mais cette question semble avoir été moins traitée ces derniers temps et c'est bien un effet de *retour* de cette préoccupation qui ressort de la publication récente, en 2003, des livraisons de deux revues de didactique du français, qui abordent la question chacune dans des optiques spécifiques : *Recherches* n° 38 (*Évaluations et examens*) et *Le français aujourd'hui* n° 140 (*Gestes et enjeux de la correction*).

Tendanciellement, ce qui a changé depuis lors dans le traitement de la problématique de l'évaluation, outre la multiplication des évaluations nationales et internationales, c'est peut-être trois éléments :

- l'approche critique des processus d'évaluation, des plus traditionnels aux plus novateurs¹ ;
- la spécification de la pensée didactique qui ne peut manquer de s'interroger sur les caractéristiques d'une évaluation dans une perspective proprement didactique ;
- une mise en interrogation critique de la discipline et des relations entre ses composantes « rénovées » ou non et l'évaluation (quelle congruence, de ce point de vue, entre les sous domaines du français ? Comment évaluer

1. Au travers, notamment, de l'interrogation (didactique et idéologique) de la notion de compétence, qui s'était imposée dans l'approche des faits didactiques (cf. Dolz & Ollagnier, 1999).

l'oral, les dimensions « littéraires » de la lecture et de l'écriture, le plaisir de lire, les *activités* même de production et/ou de réception, l'oral ?)

La présente livraison de *Repères* s'inscrit donc dans ce mouvement de résurgence critique de la problématique de l'évaluation, en proposant des contributions qui, dans une perspective didactique, s'appuient sur un matériau empirique. L'objectif central est d'interroger les variations de l'évaluation liées aux sous-domaines du français ainsi que les difficultés spécifiques attachées aux objets d'enseignement - apprentissage : cette perspective permet de poser la question de la congruence ou de l'absence de congruence des pratiques évaluatives au sein du français, en posant la question à la fois du point de vue institutionnel et du point de vue des pratiques, dans une approche historique ou actuelle.

2. L'ÉVALUATION EN « FRANÇAIS » ?

La question de l'évaluation dans la discipline « Français » peut difficilement être distinguée du statut même de cette discipline. La configuration institutionnelle de l'enseignement des disciplines au primaire en France² a récemment posé la question de façon cruciale et le dernier colloque de l'AIRDF³ était tout entier consacré à la question du statut de la discipline. Il est dès lors impératif d'interroger les pratiques d'évaluation selon qu'elles portent sur l'oral⁴, la lecture⁵ ou l'écriture⁶. Quoique cette distinction soit en fait insuffisante : la question de la littérature, par exemple, questionne cette subdivision traditionnelle si l'on considère que l'approche *littéraire* de la lecture⁷ ou de l'écriture⁸ spécifie son apprentissage et son évaluation.

Une telle spécification repose sur une conception de l'enseignement du français qui se réfère à des pratiques sociales. Celles-ci peuvent amener à penser l'apprentissage en classe dans le cadre d'une « communauté discursive » qui ne se ramène pas au seul univers scolaire⁹ mais qui réfère à une communauté sociale identifiée (littéraire en l'occurrence)¹⁰.

Une telle approche peut sembler éclatée ; en réalité, elle change la perspective : en primaire particulièrement¹¹, ce n'est plus seulement la discipline

-
2. Cf. les instructions officielles pour le primaire de 2002, qui réorganisent les « champs disciplinaires » en distribuant de façon éclatée ce qui relevait jadis du « français » comme discipline identifiée.
 3. « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? » 9e colloque international de l'AIRDF, Québec, 2004. Cf. *la Lettre de l'AIRDF* n° 35, décembre 2004.
 4. Cf. les contributions de R. Delamotte-Légrand et d'É. Nonnon.
 5. Cf. ici même les contributions de M. Rémond et de C. Tauveron.
 6. Cf. les contributions de M.-F. Bishop, de F. Boch & C. Cavalla, de P. Sève.
 7. Cf. l'article de C. Tauveron.
 8. Cf. les articles de F. Boch & C. Cavalla et de P. Sève.
 9. Comme l'histoire de la rédaction le laisse supposer : cf. ici même l'article de M.-F. Bishop.
 10. Cf. l'article de J.-P. Bernié *et al.*
 11. À quoi se résument la plupart des articles de ce numéro, conformément au positionnement spécifique de *Repères* dans ce champ.

« Français » qui est interrogée, mais les *pratiques langagières*, en tant qu'elles contribuent à l'enseignement-apprentissage des savoirs disciplinaires. Dès lors, ce ne sont plus tant les sous domaines du français qui spécifient les approches évaluatives que les domaines de connaissance concernés.

Néanmoins, il n'est pas possible de se passer d'une réflexion spécifique sur les pratiques langagières, qui réfèrent non seulement à des champs disciplinaires, mais aussi à des pratiques sociales les excédant : la question des normes langagières est une question en soi, qui mérite d'être posée comme centrale en didactique du français, au travers notamment des apports de la sociolinguistique¹².

De surcroît, le cadre scolaire lui-même impose ses normes propres, qui donnent un statut particulier à la notion d'évaluation, indissociable de la notion d'erreur ou de dysfonctionnement, laquelle se construit en fonction de préoccupations didactiques particulières¹³.

C'est donc au travers de l'articulation de trois espaces ou de trois « communautés » – discursive, langagière, scolaire – qu'est envisagée la question de l'évaluation d'une discipline comme le français, dans ses dimensions didactiques.

À cela, il convient d'ajouter que l'évaluation en didactique est nécessairement double par son objet : aussi bien les compétences des élèves que les pratiques d'enseignement - apprentissage ; elle est triple par ses acteurs, puisque elle est à la fois l'affaire des chercheurs dans une visée *descriptive*, celle des enseignants – comme des élèves – dans une visée surtout *pratique*, celle de l'institution dans une visée essentiellement *prescriptive*. Mais rien ne favorise, dans la réalité, la clarification de ces différences, qui ont parfois tendance à s'estomper, quand par exemple les évaluations institutionnelles se veulent à la fois un baromètre objectif des compétences des élèves, une aide à l'élaboration de séquences didactiques, un instrument de vérification des pratiques des enseignants... C'est donc aussi à ces clarifications d'espaces, d'acteurs et de pratiques que s'attache ce numéro.

3. LES CONTRIBUTIONS À CE NUMÉRO

Une première section de ce numéro de *Repères* porte sur l'évaluation de l'écriture.

Marie-France Bishop se place dans une perspective historique et interroge les modalités d'évaluation, au cours du *xx^e* siècle, de l'écriture scolaire référant (ou censées référer) au vécu. Les annotations des devoirs des élèves sont analysées comme des illustrations des modèles d'apprentissage de l'écriture et des attentes institutionnelles que les différentes époques ont mis en place : on observe ainsi le passage d'une évaluation au service d'un projet éducatif qui transcende la discipline (la formation morale et intellectuelle du futur citoyen) à une évaluation centrée sur la maîtrise des textes et de leur fonctionnement. L'auteur montre, pour finir, la mise en cause de cette conception de l'évaluation par les tenants d'une position davantage centrée sur le sujet apprenant et sur les modalités individuelles d'appréhension de l'écrit.

12. Cf. les contributions de R. Delamotte-Legrand et d'É. Nonnon.

13. Cf. la contribution d'Y. Reuter.

Pierre Sève aborde la question de l'écriture littéraire et interroge la possibilité d'une évaluation (qui obéit à des normes) du littéraire (qu'il définit comme transgressant les normes). Convoquant les travaux de Genette sur la « relation esthétique », l'auteur avance, par l'analyse contrastive de deux démarches en classe, la possibilité d'une évaluation qui serait la relation (et non la censure) entre élèves scribeurs et élèves lecteurs : les élèves assument les rôles d'auteur et de lecteur, l'enseignant abandonnant sa position d'évaluateur au profit de celle d'éditeur. C'est bien « une modification du rapport à l'écriture » que vise le dispositif d'évaluation proposé.

Françoise Boch et Cristelle Cavalla traitent elles aussi de l'écriture littéraire, en s'attachant à la textualisation des sentiments et, plus particulièrement, de la peur, avec le projet de « doter l'enseignant d'outils qui lui permettent d'échapper tout à la fois à la seule projection de sa sensibilité de lecteur de littérature et à l'application de telle ou telle grille d'évaluation, impuissante par nature à rendre compte de la qualité expressive d'un texte ». Par l'analyse de copies jugées réussies par des enseignants, elles mettent en lumière la dimension stylistique d'une construction syntaxique particulière : la construction détachée.

Une deuxième section interroge l'évaluation de la lecture.

Dans ce cadre, **Catherine Tauveron** fait la transition avec les deux articles précédents dans la mesure où elle envisage la lecture littéraire : elle rend compte d'une recherche qui voulait vérifier l'hypothèse selon laquelle la lecture littéraire est un moyen de modifier le rapport à la lecture d'élèves en difficulté de lecture. L'objectif de l'auteur est de montrer « comment des procédures et des outils construits dans une perspective de recherche, pour recueillir, décrire et analyser les comportements évolutifs des enfants observés dans le cadre naturel de la classe, peuvent se convertir en procédures et outils d'évaluation formative de la lecture littéraire hors du domaine de la recherche, dans la pratique enseignante quotidienne ». La mise en œuvre de ces instruments d'investigation lui a ainsi permis d'élaborer une typologie des obstacles à la compréhension rencontrés et de mettre au jour l'effet négatif de certaines pratiques courantes, qui renforcent des conduites de lecture inadaptées.

Avec **Martine Rémond**, nous quittons le domaine de la littérature et des pratiques de classe dans la mesure où elle propose une approche des évaluations institutionnelles de la lecture – qui se multiplient à l'heure actuelle. Elle compare les résultats de l'enquête internationale PISA (qui concerne des élèves de 15 ans) et une évaluation française (qui concerne les élèves en fin de collège). Par une présentation et une analyse détaillées de l'enquête PISA, l'auteur décrit et explique les problèmes soulevés par les résultats français. La mise en perspective de cette enquête avec celle réalisée en France en fin de collège par la DEP permet de faire des propositions concernant l'enseignement - apprentissage de la lecture à l'école et au collège.

La troisième section de ce numéro concerne l'évaluation de l'oral

Régine Delamotte-Legrand adopte un point de vue sociolinguistique sur la pratique de l'évaluation de la parole, de manière générale dans la société et en particulier dans l'institution scolaire. Partant du recueil de discours d'enseignants, l'auteur interroge la notion d'*écart* qu'elle juge emblématique de la vision

des pratiques langagières des élèves par l'institution scolaire. Dans un deuxième temps, elle envisage l'évaluation comme « une pratique sociale qui met en jeu à la fois des valeurs et des acteurs porteurs, propagateurs de ces valeurs ». Avançant le concept de « glottopolitique » (pour qualifier toute action « qui aménage l'évaluation sociale des pratiques langagières »), elle situe la pratique évaluative au sein des échanges entre partenaires et montre les rapports entre hétéro et auto-évaluation en soulignant la nécessité de mieux prendre en compte cette dernière. Elle pose, enfin, la question du niveau métalangagier de l'évaluation en soulignant l'intérêt de l'apprentissage de sa mise en discours.

Élisabeth Nonnon, pour sa part, interroge l'oral de plus en plus institué comme objet scolaire légitime et les problèmes que pose, de ce fait, son évaluation. Suggérant que « l'évaluation de l'oral oblige le chercheur à assumer la prise en compte de la dimension normative, alors que peu de ressources théoriques existent sur ce point », elle montre les tensions entre les approches descriptives des chercheurs, qui laissent peu de certitudes sur les normes langagières, et la nécessité institutionnelle de l'évaluation de l'oral. Elle décrit ensuite une série de « paradoxes » que pose « l'évaluation de l'oral en relation avec les apprentissages », aussi bien pour le chercheur que pour l'enseignant, pour interroger finalement les différentes perspectives (sociales, sémiotiques, linguistiques) à prendre en compte pour évaluer l'oral, ce qui oblige en fait à déborder largement la question même de l'oral.

La dernière section porte sur des questions spécifiques qui interrogent les cadres de référence des pratiques de l'enseignement du français et ouvrent des perspectives plus globales sur l'évaluation.

Jean-Paul Bernié, Martine Jaubert et Maryse Rebière inscrivent l'évaluation dans leurs travaux antérieurs sur les pratiques langagières constitutives des champs disciplinaires dont dépendent les pratiques d'enseignement - apprentissage. Ils partent d'un questionnement de l'évaluation formative des écrits produits par les élèves, dont ils ne contestent pas la portée historique et heuristique, mais dont ils montrent les limites quand elle apparaît en rupture (parce qu'elle la formalise trop précocement) avec l'activité cognitivo-langagière de l'élève. Ils redéfinissent *largo sensu* l'évaluation, en l'insérant dans le contexte didactique au sein duquel l'élève conquiert une position d'énonciateur pertinent pour tel champ disciplinaire : dans ce cadre, il est possible d'analyser « l'agir évaluatif » qui y régule l'acquisition interactive de connaissances et de capacités discursives. À partir de l'analyse d'échanges dans des classes, les auteurs précisent cette conception de l'évaluation qui questionne la discipline « Français ».

Yves Reuter s'attache à construire le *dysfonctionnement* comme concept didactique spécifique. Après avoir passé en revue diverses conceptions de l'erreur, il en propose une définition et précise son statut singulier dans l'espace des pratiques didactiques, en montrant qu'il en est une composante structurelle. L'auteur fait ressortir la valeur heuristique que peut prendre le dysfonctionnement : il « renvoie à autre chose, il sert à appréhender ce qui n'est pas présent ou immédiatement visible : les conceptions ou activités des maîtres ou des élèves, la complexité des contenus... » Dans cette perspective, le dysfonctionnement n'est pas « la marque d'un manque mais le témoin d'un existant et de fonctionnements à l'œuvre ». Tel est son intérêt didactique pour l'auteur, qui propose un cadre théo-

rique pour « cartographier » différents types de dysfonctionnements et, inversement, propose de se servir des différents types de dysfonctionnements comme outils d'analyse des composantes du système didactique. C'est à ce titre que le dysfonctionnement peut favoriser une réflexion épistémologique sur les spécificités des didactiques.

4. UNE PROBLÉMATIQUE EN DEVENIR

Traiter de l'évaluation en didactique du français, on le sait depuis longtemps, oblige à multiplier les approches : les problèmes épistémologiques et méthodologiques sont nombreux, ce dont témoignent les contributions à ce numéro de *Repères*. L'objectif n'était pas de faire ici le tour de la question, mais de rendre compte de recherches qui questionnent l'évaluation dans une perspective didactique.

Loin des illusions impressionnistes ou formalistes que l'institution ou les pratiques favorisent tour à tour, de telles approches posent quelques questions centrales à la problématique de l'évaluation scolaire – et disciplinaire et, finalement, expliquent son incessante résurgence. Loin d'être une composante périphérique des systèmes didactiques, l'évaluation en est bien plus un élément structurel, constituant et formatant les contenus et leur mise en œuvre au travers de l'enseignement et des apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

- Bulletin du CEIRTEIC* (1986) n° 7 : *Évaluer les écrits : correction des copies, production de textes, démarches d'apprentissage*, Villeneuve-d'Ascq, université de Lille 3 – CEIRTEIC.
- DABÈNE Michel (éd.) (1994) : *LIDIL* n° 10, *L'évaluation de la lecture: approches didactiques et enjeux sociaux*, juillet 1994, université Stendhal de Grenoble.
- DOLZ J., OLLAGNIER E. (eds.) (1999) : *L'énigme de la compétence en éducation, Raisons éducatives*, n° 2, Bruxelles, De Boeck Université.
- Groupe EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, INRP et Hachette éducation
- Groupe EVA (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, INRP et Hachette éducation.
- Le français aujourd'hui* n° 140 (2003) : *Gestes et enjeux de la correction*, Paris, AFEF.
- Lettre de l'AIRDF* n° 35, décembre 2004.
- Pratiques* (1984) n° 44 : *L'évaluation*, Metz, CRESEF.
- Recherches* n° 38 (2003) : *Évaluations et examens*, Lille, ARDPF.
- Repères* n° 10 (1994) : *Écrire, réécrire*, Paris, INRP.
- Repères* n° 79 – ancienne série – (1989) : *Décrire les pratiques d'évaluation de l'écrit*, Paris, INRP.

LES ANNOTATIONS, INDICATEURS DES FONCTIONS DE LA RÉDACTION : PARCOURS HISTORIQUE

Marie-France BISHOP, IUFM de Versailles, équipe Théodile,
université Lille 3

Résumé : Cette contribution tente de retrouver, à travers les modalités d'évaluation, les différentes fonctions de l'écriture scolaire. Il s'agit, plus particulièrement de lire les annotations qui accompagnent les devoirs des élèves comme des illustrations de ce que les différentes époques ont mis en place comme modèle d'apprentissage de l'écriture. Les premiers exemples sélectionnés datent du début du siècle, ils manifestent la diversité du projet éducatif qui utilise la rédaction à des fins variées, dépassant largement le cadre de la discipline. Dans ce modèle traditionnel, l'évaluation des devoirs entre dans le projet d'une formation morale et intellectuelle du futur citoyen. Une seconde série d'exemples concerne le modèle actuel, dont les enjeux sont principalement centrés sur la connaissance des textes et de leur fonctionnement. Cette approche est remise en question par les tenants d'une position davantage centrée sur le sujet apprenant et qui tente de prendre en compte les modalités individuelles d'appréhension de l'écrit.

INTRODUCTION

Les cahiers d'élèves conservés dans les musées de l'Éducation¹ sont l'occasion d'une lecture historique de l'évolution des pratiques scolaires. Plus précisément, en ce qui concerne la rédaction, on peut y découvrir les transformations de cet exercice au cours du temps². Ces cahiers nous renseignent également sur la manière dont les maîtres ont lu et évalué les écrits de leurs élèves. Comme le remarquent Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne³, dans un ouvrage récent, l'acte de correction ne peut être appréhendé comme une simple opération technique ; il repose toujours sur un choix de valeurs et sur des principes théoriques implicites. Il est ainsi possible de supposer, en parcourant les annotations figurant dans les cahiers que celles-ci seront la manifestation des différents modèles d'enseignement de l'écrit. Pour vérifier cette hypothèse, nous proposons

-
1. Les devoirs des années 1919-1924 cités dans cet article proviennent de cahiers conservés au musée de l'Éducation de Saint-Ouen-l'Aumône, dans le Val-d'Oise, dont le fonds est aimablement mis à la disposition des chercheurs.
 2. Brigitte Dancel (2001), propose ainsi un voyage dans le temps : *Un siècle de rédactions*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble.
 3. Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, (2002), *Écrire en ZEP*, Paris : éditions Delagrave.

d'analyser quelques exemples liés à deux périodes éloignées, en cherchant en quoi ils illustrent les principaux objectifs conférés à l'enseignement de la production de textes. Ce rapide parcours des annotations s'appuie sur plusieurs travaux développant une approche historique de l'enseignement de la rédaction (Baptiste, 2002 ; Bishop, 2004 ; Chervel, 1992 ; Petitjean, 1999 ; Vourzay, 1996) en tentant d'apporter quelques éléments de réflexion sur les normes prises en compte dans chacun de ces modèles et sur la position adoptée par les maîtres face aux écrits de leurs élèves.

La périodisation retenue pour cette présentation est celle des textes officiels⁴. À leur lecture trois grands moments de l'histoire de la rédaction dans le primaire peuvent être retenus. Il s'agit d'abord de la mise en place et de la longue stabilité du modèle des Républicains, instauré par l'arrêté du 27 juillet 1882 et complété par l'arrêté du 18 janvier 1887. Ce premier modèle est totalement remanié par les Instructions officielles de 1972, qui font suite au Plan de Rénovation du français de 1971. Les Instructions de 1972 portent la trace des importantes transformations du système scolaire amorcées depuis la Libération⁵ et de la crise de 1968. En 1985, de nouvelles Instructions marquent une rupture avec la pédagogie de l'expression écrite, dominée par les textes libres et introduisent les apports de la didactique ainsi que le modèle de la production d'écrits, qui reste encore d'actualité, malgré d'importants éléments d'évolution. Pour chacune de ces périodes il est envisageable de « lire » dans les annotations des maîtres les grands objectifs de la rédaction et c'est cette démarche que nous allons adopter. Mais pour la seconde période, celle qui suit le Plan de Rénovation, l'absence de cahiers et de copies rend l'entreprise hasardeuse. Les textes libres étant peu évalués, nous ne disposons pas de suffisamment de documents pour en proposer la lecture. C'est donc sur deux grandes périodes, celle du début du xx^e et celle du début du xxi^e siècle que nous allons plus particulièrement nous arrêter.

Les documents utilisés sont les devoirs des élèves et les annotations qui les accompagnent. Ils ont comme particularité de rendre compte, de manière précise, des pratiques scolaires, à une époque déterminée. Mais ils sont, de ce fait, extrêmement contextualisés, ce qui signifie qu'ils ne valent que dans une classe donnée, à une date définie. À ce titre, ils constituent des illustrations de ce qui est énoncé par ailleurs, dans les textes officiels, ou actuellement dans les discours didactiques. Cette seconde catégorie de documents est très large, puisque les textes officiels constituent le cadre à l'intérieur duquel vont se mettre en place les pratiques. Mais, comme le rappelle André Chervel⁶, ces documents ne peuvent porter témoignage des activités réelles : « Conclure du règlement à la réalité en présumant celle-ci conforme à celui-là, c'est prendre les proclamations pour les faits, et s'exposer à voir ceux-ci se venger tôt ou tard. ». Dans le cadre de cet article, l'objectif n'étant pas de refaire une analyse des prescriptions déjà proposée par ailleurs, l'attention se portera surtout sur les annotations et ce qu'elles dénotent.

-
4. Rassemblés dans l'ouvrage d'André Chervel (1992-1995), *L'enseignement du français à l'école primaire*, 3 tomes, Paris : INRP.
 5. Principalement des réformes Berthoin et Fouchet de 1959 et 1963.
 6. André Chervel, (1992), *L'enseignement du français à l'école primaire*, Paris : INRP, p. 8.

1. QU'ÉVALUAIT-ON DANS LA PREMIÈRE MOITIÉ DU XX^e SIÈCLE ?

1.1. Les objectifs républicains de la rédaction

Pour mieux comprendre les particularités des évaluations du début du siècle, il peut être nécessaire de replacer la rédaction dans le contexte pédagogique qui lui donne naissance. L'acquisition de la langue, qui était l'un des enjeux éducatifs du XIX^e siècle, est repensée à partir de la fin du Second Empire par certains « rénovateurs » parmi lesquels se trouvent Victor Duruy, ministre de l'Instruction publique et Octave Gréard, Directeur de l'Instruction primaire de la Seine. Pour offrir une alternative à l'enseignement linguistique pratiqué à la manière des langues mortes, c'est-à-dire par mémorisation de règles, les rénovateurs proposent d'introduire dans les pratiques scolaires « l'exercice de la rédaction » qui consiste à faire rédiger des petits récits et des descriptions. (Chervel, 1992 ; Boutan, 1996). Mais écrire n'est pas un exercice aisé et pour le rendre accessible aux élèves du primaire, il est fait appel à l'évocation du vécu et du quotidien. Le récit à la première personne fait son entrée à l'école, et va devenir l'un des genres emblématiques de cette période⁷. Cependant, ce nouvel exercice reste largement imprégné de l'enseignement grammatical et orthographique dont il est issu. Située en aval de tous les autres apprentissages linguistiques, la rédaction demeure un moyen de les évaluer. Si la démarche utilisée n'est plus celle de la récitation des règles, elle s'apparente toujours à un modèle de sédimentation de savoirs, linguistiques d'abord, plus généraux ensuite.

À partir de 1882, la rédaction se trouve fortement liée au projet éducatif ambieux que mettent en place les républicains, sous la conduite de Jules Ferry et Ferdinand Buisson. Il s'agit non seulement d'asseoir la pratique de la langue nationale, mais également de développer un sens civique et patriotique chez les futurs électeurs et soldats. Dans ce projet, la morale occupe une place centrale, car la laïcisation de la société nécessite d'implanter solidement un enseignement laïc de la morale devant supplanter les formes religieuses de l'édification des esprits (Chervel, 1992 ; Déloye, 1994). Cette transformation passe par une intériorisation des règles puisque le jugement n'est plus seulement divin, c'est-à-dire extérieur à l'homme, mais intériorisé : c'est l'individu qui doit évaluer ses propres actions. La rédaction peut faciliter cet apprentissage de l'auto-évaluation, puisqu'en racontant des événements personnels, il est possible d'évaluer ce qui a été vécu. L'exercice rédactionnel développe cette finalité morale en prenant appui sur un ensemble de valeurs qui sont acquises grâce aux lectures et aux récitations. Ainsi se constitue un fonds commun de représentations, qui confortent l'édification et l'appartenance nationale.

En-dehors de cette fonction éthique, les exercices rédactionnels sont également des outils de connaissance du monde : on écrit ce qu'on sait, ce qu'on a appris, en histoire, en sciences, en géographie... La rédaction joue des rôles variés, ses objectifs dépassent le cadre de la consigne qui n'est qu'un prétexte. Elle apparaît comme un contrôle des savoirs, mais également comme un outil pour asseoir les nouvelles connaissances et intérioriser certaines valeurs. Cette

7. Marie-France Bishop, (2004), *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004*. Thèse de doctorat, université Lille 3.

diversité de fonctions transparait dans les discours correctifs. En effet, les corrections qui figurent dans les cahiers de cette époque se présentent sous différents aspects. Elles portent le plus souvent sur des éléments ponctuels, orthographiques ou phrastiques mais quelques annotations plus longues dépassent le cadre de l'enseignement linguistique.

1.2. La rédaction de 1919 à 1924

Les quatre devoirs dont nous proposons la lecture sont datés de 1919, 1920 et 1924. Ils sont donc rédigés sur une période cinq ans, au cours de laquelle vont être publiées les Instructions de 1923. La particularité de ces nouveaux textes signés par le ministre Léon Bérard est de s'inscrire dans la continuité de ceux de 1882 et 1887. Ils en reprennent le long développement sur l'enseignement intuitif et pratique tout en proposant une simplification des démarches, jugées encore trop abstraites ou théoriques et peu adaptées à l'esprit des jeunes écoliers. Pour cela, la nécessité de conserver les deux principes de l'enseignement primaire qui se doit d'être à la fois utilitaire et éducatif est constamment réaffirmée, tout en conservant le principe d'une éducation totale : « Nous n'avons l'intention d'abandonner aucune des deux fins qui ont été assignées à l'enseignement primaire. Nous n'oublions pas que la plupart de nos élèves devront, dès qu'ils nous auront quittés gagner leur vie par leur travail, et nous voulons les munir des connaissances pratiques qui, dès demain, leur serviront dans leur métier. Mais nous n'oublions pas davantage que nous devons former en eux l'homme et le citoyen qu'ils seront demain. Le souci des réalités urgentes ne nous fera pas négliger le culte de l'idéal. »⁸. L'enseignement de la rédaction ne va donc pas être modifié dans ses principes fondamentaux. Son rôle est toujours d'apporter un enseignement à la fois pratique et linguistique, donc proche des réalités quotidiennes, et une éducation complète c'est-à-dire intellectuelle et morale.

C'est la méthode qui change dans les Instructions de 1923 : elle doit être moins ambitieuse et plus adaptée aux capacités des élèves. Ces textes recommandent de commencer l'apprentissage de la rédaction par la composition de petites phrases au cours élémentaire, puis d'organiser ces phrases en petits textes de douze ou quinze lignes au cours moyen. De plus, « L'enfant ne peut rédiger que lorsqu'il possède non seulement une assez riche collection d'idées, mais une assez riche collection d'expression. »⁹. Il est donc attendu dans les rédactions la reprise de ce qui a été appris ou lu par ailleurs, en aucun cas il ne s'agit d'une œuvre originale, mais de l'expression de connaissances. C'est pour cela que, dans les quatre devoirs proposés, les annotations portent souvent davantage sur des domaines autres que celui de l'apprentissage linguistique.

8. « 20 juin 1923 – Instructions sur les nouveaux programmes », dans André Chervel, (1995), *L'enseignement du français à l'école primaire*, tome 2, Paris : INRP, p. 319.

9. *Ibid.* p. 328.

1.3. Évaluation et jugement moral, devoir de 1919

La loi du 28 mars 1882¹⁰ a placé comme premier article « l'instruction morale et civique », lui donnant ainsi le pas sur tous les autres enseignements. Cette position première en fait l'élément central de toute l'éducation primaire et, il est possible de penser que l'édification et la formation des citoyens deviennent les finalités de tous les apprentissages du primaire. Cette morale que l'école a pour mission d'enseigner n'est ni religieuse, ni philosophique. Il s'agit de celle du « père de famille »¹¹, du citoyen. C'est une morale qui doit être partagée par tous les français et qui est fondée sur le sentiment d'appartenance à la communauté nationale, au-delà des différences sociales. Il ne s'agit plus de se plier à un ordre divin ou d'accepter une règle ancestrale, mais d'être capable d'apprécier et de contrôler sa conduite en fonction du bien collectif (Déloye, 1994). Le principe est d'inculquer à chacun le système de valeurs communes, dans le but politique de former des électeurs conscients, afin d'éviter les révolutions qui ont marqué le XIX^e siècle et aussi d'éduquer des soldats patriotes, capables de réparer la défaite de 1870.

La rédaction joue un rôle important dans ce partage des sentiments, car en apportant de la clarté dans le langage, elle permettra de penser avec justesse. Pensée et langage sont constamment mis en relation dans les textes officiels de 1882 à 1938. Ainsi il est précisé dans l'arrêté du 27 juillet 1882, que l'instruction primaire doit apporter aux élèves : « de bonnes habitudes d'esprit, une intelligence ouverte et éveillée, des idées claires, du jugement, de la réflexion, de l'ordre et de la justesse dans la pensée et dans le langage. »¹². L'évaluation des rédactions a pour fonction de veiller à l'acquisition des qualités de jugement et à la clarté de l'expression. Cette double fonction est illustrée dans la correction portée sur ce devoir rédigé le 14 novembre 1919, par une élève de cours moyen, dans son cahier de devoirs mensuels. La consigne était : *Une écolière a commis en classe une faute que vous imaginez. À la demande de la maitresse, la coupable se fait connaître sans hésiter un instant. Racontez la scène. Appréciez la conduite de votre camarade.*

Les corrections de la maitresse qui figurent en rouge sur le cahier, sont en caractères gras, certains mots ont été soulignés en rouge également. La disposition du devoir dans la page, et l'orthographe sont reproduites.

10. « Loi du 28 mars 1882 », dans André Chervel, (1995), *L'enseignement du français à l'école primaire*, tome 2, Paris : INRP, p. 102.

11. Jules Ferry définit la morale scolaire comme étant celle que tout père voudrait voir enseigner à son enfant, dans la « Lettre adressée aux instituteurs le 17 novembre 1883 », Discours et opinions de Jules Ferry publiés avec commentaires et notes par R. Robiquet, 1893-1898, Paris : A. Colin, vol. 4, p. 127-128.

12. « Instructions officielles de juillet 1882 », dans André Chervel, (1995), *L'enseignement du français à l'école primaire*, tome II, p. 103.

Vous changez de temps

Elle aurait pu être honteuse et rougir, et avouer tout de même sa faute, et dans ce cas cela aurait prouvé qu'elle avait quelque remords d'avoir fait cette étourderie

Jeudi dernier ma camarade Berthe poussa (passé simple) un éclat de rire dans la classe. Aussitôt la maîtresse entend (présent) ce bruit et dit « qu'est-ce qui a fait ça » Berthe dit en se levant sans être honteuse et sans rougir : « C'est moi » alors la maîtresse lui demanda pourquoi elle avait cela. Berthe lui que c'était une camarade dissipée qui l'avait faite rire et c'était bien la vérité. La maîtresse ne la punit pas parce qu'elle avait avouée franchement (a) sa faute et parce qu'elle avait dit la vérité. Alors Berthe promit à la maîtresse qu'elle ne recommencerait plus. Je trouve que Berthe est une sérieuse compagne parce qu'elle dit toujours la vérité. Aussi tout le monde l'aime. J'approuve la conduite de Berthe je serais été si j'avais à sa place j'aurais dit la vérité comme elle a fait.

Comme c'est souvent le cas, le sujet détermine deux positions énonciatives, celle de l'observateur et celle de l'évaluateur, puisqu'il faut « rapporter » une scène réelle ou imaginaire et en « apprécier » le déroulement. Cette seconde fonction est essentielle et c'est sur le contenu moral que porte principalement la correction. Le thème du devoir étant la faute et son aveu, avec un lexique fortement inducteur : *la faute, la coupable, la conduite*, les annotations de l'enseignant s'inscrivent dans cette logique. La maîtrise de la langue est l'objet de quelques remarques sur les temps et leur concordance, sur la validité des formes conjuguées, sur les répétitions et sur l'orthographe dite d'usage. Par contre, le commentaire sur le comportement de Berthe est plus détaillé alors qu'il est rare de trouver des remarques aussi longues dans les cahiers que nous avons parcourus. Cette annotation constitue une réécriture de la situation, non pas telle qu'elle s'est déroulée, mais comme elle aurait du être, selon les règles de conduite. Le lexique est entièrement celui du jugement moral : *honteuse, rougir, avouer, faute, remord, étourderie*. Il s'oppose à celui de l'élève qui met en avant le critère de vérité, puisqu'elle répète quatre fois : *dire la vérité*, et qu'elle présente la franchise comme une qualité essentielle : *Je trouve que Berthe est une sérieuse compagne, car elle dit toujours la vérité*. Ce qui est refusé par la correction, en effet, on ne peut que se montrer honteuse d'une faute commise qu'elle qu'en soit la légèreté et l'aveu doit s'accompagner des marques du repentir (rougissement, posture honteuse). La fonction évaluative de l'écrit est au service de l'enseignement moral, puisque l'élève doit intérioriser ce qui est attendu. À travers le jugement de l'instituteur, c'est l'édification morale qui est visée. Le contrat posé par la consigne ne peut donc être entendu d'une manière stricte : quand on demande d'« apprécier le comportement » d'une camarade, il est attendu un discours, reposant sur des valeurs partagées et non un avis personnel fondé sur une situation advenue.

1.4. Évaluation et jugement de l'élève, devoir de 1924

Le jugement moral porté dans les annotations vise non seulement l'action présentée, mais, en retour, peut avoir une incidence sur le scripteur lui-même. Par

le jeu complexe des demandes effectives et des attendus implicites, c'est finalement l'élève en tant que personne qui se trouve remis en question puisqu'on lui a demandé de se mettre en scène. En effet, les consignes de rédaction, du début du siècle, souvent autobiographiques, produisent un effet paradoxal. D'une part elles imposent un cadre strict dans lequel l'élève doit glisser son vécu, d'autre part, la correction porte sur la valeur de ce qui est raconté, sans tenir compte de ce qui est réellement advenu. Dans certains cas, le scripteur se trouve ainsi tiraillé entre deux impératifs qui peuvent lui sembler contradictoires : faire coïncider le récit et le cadre fourni dans l'intitulé ou répondre au schéma moral implicite. Cette difficulté a sans doute été celle de ce jeune écolier de Cours moyen qui a rédigé son texte, le 16 décembre 1924, à partir de cet intitulé : *Un jour d'hiver, vous êtes seul, étudiant vos leçons près du feu. On frappe à la porte, c'est un mendiant transi de froid. Tracez son portrait. Dites ce que vous faites.* Les annotations, en rouge sur le cahier, sont en caractères gras.

Sans doute.

Tu ne t'occupes pas de lui ?

Quoi ?

Tu ne lui offres pas à manger,

Tu ne lui donnes même pas un morceau de pain : cela prouve ton bon cœur

Devoir nul

Un jour d'hiver où il faisait très froid. Je suis au feu étudiant mes leçons. Je suis étai seul car ma mère est partit au(x) commissions quelque part. Je fais attention au feu car il ne fait pas chaud sans feu. J'entend (ds) quelque chose frapper qu'est-ce que c'est ? Un mandiant qui frappe a la porte. Je vais vite voir qui c'est je le vois et je lui dit(s) entrez vous chauffez car il fait très froid. Gar Et il fait un grand vent et il a même geler. Il vient près du feu. Je lui donne une chaise pour qu'il s'assisse et qu'il puisse se chauffer.

Je reprends mes livres et je continue à apprendre mes leçons. Quand il m'adresse la parole je lui répons je lui donne ce qu'il demande. Il est a une veste toute cassait déchirée et un pantalon peu épaixs en coton.

Dans ce devoir, l'élève tente de s'approcher le plus possible du canevas imposé. En insistant sur les oppositions entre la froidure et les vêtements abimés et légers, il cherche à rendre sensible la pauvreté du vagabond. De plus, connaissant les implicites moraux de la rédaction, il met en scène plusieurs comportements qui prouvent ses qualités de « bon » garçon : il continue à apprendre ses leçons et il répond au vagabond, lui donnant *ce qu'il demande*, sans préciser ce dont il s'agit. Mais ces comportements ne sont pas les plus pertinents dans ce contexte et l'élève est sanctionné pour avoir omis d'activer le scénario de la charité, ce que le correcteur lui signale. L'annotation n'évalue pas un manque dans le récit, mais s'adresse à la personne même du scripteur. Celui-ci est jugé dans un énoncé ironique (*cela prouve ton bon cœur*) et, par un effet de retour, son devoir subit le même sort (*devoir nul*). Dans cet exemple, la demande est complexe, car l'élève doit sans doute inventer pour répondre à l'injonction autobiographique explicite,

mais cette invention est jugée comme étant un fait réel et l'avis se porte alors sur le scripteur. De plus, celui-ci doit être capable de déterminer à quel ensemble de valeurs morales il est fait allusion. Il lui faut alors les développer, sans tenir compte des éléments de la réalité. La demande autobiographique contraint l'élève à produire des fictions édifiantes.

1.5. Évaluation et partage des valeurs

Les valeurs scolaires sont transmises, en grande partie, par la fréquentation des lectures et des récitations qui font entrer la littérature dans l'école primaire de la fin du XIX^e siècle. Les textes littéraires sont analysés de manière à en dégager la portée morale et les récitations constituent de véritables outils pour constituer le fonds de sentiments moraux et patriotiques de la culture scolaire (Petitjean, 1995). La poésie est l'un des moyens privilégiés de cette imprégnation, elle glorifie les principales valeurs du panthéon républicain, que sont la Patrie, la Famille, l'École, les Devoirs sociaux et individuels, le Respect et le Travail.

L'un des thèmes souvent rencontrés dans les récitations et les rédactions du début du siècle est celui de la veillée en famille qui se construit comme un scénario codifié, sorte de lieu commun littéraire, auquel certains sentiments sont obligatoirement associés. C'est sur la reprise de ces sentiments que peut porter l'évaluation des rédactions, comme dans ce devoir daté de 1920¹³, rédigé par une élève de Cours moyen.

La consigne du devoir était : *Vous décrivez une veillée familiale en hiver. Indiquez par quelques traits la pièce où la famille est réunie, montrez comment sont groupés les personnages avec leur attitude, l'expression des physionomies, les occupations ou distractions des uns et des autres. Dites l'impression qui se dégage de cette scène familiale.* La structure de ce sujet est représentative : comme de nombreux autres, il induit la situation et les lieux. Il impose également une démarche descriptive proche des plans appris : description de la pièce, des personnages et de leurs occupations. L'élève est sollicité en tant que spectateur, c'est lui qui décrit, qui voit et qui ressent, bien que n'étant pas convié, dans l'intitulé, comme personnage de la scène. Au niveau énonciatif, deux instances du JE sont attendues, celle de l'observateur, foyer de focalisation et celle de l'évaluateur de la scène, il s'agit d'un JE réflexif ou évaluateur.

Voici le devoir de l'élève, les corrections sont ajoutées.

C'était hier jeudi, on veillait autour de la grande cheminée. Nous étions dans une grande salle. (vaste salle). En entrant dans la maison on voit la table et à droite se trouve le buffet. Nous étions assis en rond autour du feu. Maman était assise dans le coin et papa était en face et moi à côté j'étais assise à côté de ma cousine et de mon oncle qui étaient venus à la veillée. Au bout de quelques instants maman préparait le souper et nous mangions d'un bon ap(p)étit. Après le repas papa lisait son journal, maman tricotait des bas, moi je lisais un conte et quand j'ai eu finit de lire je jouais à la poupée avec ma cousine ensuite nous avons jouées au jeu de

13. L'analyse de ce devoir a été proposée dans un précédent article : « Les écritures de soi à l'école de la III^e République : la mise en place d'un enseignement pratique », paru en janvier 2003, dans *Les Cahiers Théodile*, p. 69-82.

l'oie. Et mon oncle nous posait des questions de devinettes amusantes. Comme il était un peu tard et que nous nous étions bien amusés on alla au lit.

Voici comment se passa la veillée.

Le devoir a été noté : 10/20, l'annotation est placée en bas de la page : *Vous n'avez pas dit quelle impression a fait sur vous cette bonne soirée familiale.*

L'élève a ajouté, en marge de son devoir, cette correction que nous reproduisons intégralement, avec ses répétitions et ses mots oubliés : *A la fin de la veillée passée en famille j'éprouve une impression de repos j'aime j'aime ce bon moment passé au milieu des miens. Je pense qui n'ont pas le bonheur leurs parents pendant les veillées d'hiver.*

L'élève a bien répondu à la première partie de la consigne. Sa description est élaborée selon le plan suggéré : évocation de la situation dans la pièce avec, pour élément principal, la cheminée. La description de la maison est menée de manière rigoureuse et impersonnelle *En entrant dans la maison on voit...* . La position des différents personnages est indiquée, chacun étant situé par rapport aux autres. Les activités évoquées marquent bien les différents rôles sociaux. L'élève s'est placée comme personnage, utilisant un JE de type autobiographique : *moi j'étais assise...* Cet emploi était, sans doute, une pratique courante, si on en juge par les autres devoirs du cahier, principalement rédigés à la première personne. Mais, nous pouvons constater qu'il n'y a pas d'analyse de la situation et cette absence est le seul point sur lequel portent l'annotation et la correction. Il semble que ce soit là un élément central de l'exercice. Par contre, aucun élément de correction n'a été proposé pour l'emploi des temps et la correction formelle s'est essentiellement centrée sur les répétitions.

L'annotation de la maitresse manifeste un glissement entre la demande initiale et l'attendu. Il était demandé de *dire l'impression qui se dégage de cette scène familiale*, ce que la maitresse explicite dans son annotation par : *quelle impression a fait sur vous cette bonne soirée familial* (nous soulignons), impliquant ainsi le narrateur dans le récit, et nécessitant l'expression d'un sentiment individuel. Mais, en correction, l'élève n'indique aucun ressenti personnel, au contraire, le sentiment est convenu et même visiblement recopié. Ce qui est ici attendu est la reprise du scénario de la famille heureuse, réunie autour du feu ou de la lampe, lors de la veillée. Il n'est pas demandé à l'élève de raconter une réelle veillée, ni de donner un point de vue personnel, mais d'exprimer des sentiments attendus sur un sujet donné.

Dans un autre devoir daté de décembre 1924, une élève de cours supérieur, conclut par ces mots un devoir sur les veillées en famille. Les annotations, en rouge sur le cahier, sont rapportées.

Je me rappelle aussi d'une belle soirée d'hiver par un jour temps de pluie et de vent, c'est celle que l'on fit ensemble. Nous étions tous autour du feu et l'on causaient des ravages que faisaient la pluie et le vent en songeant aux malheureux. J'aime beaucoup les soirées surtout en hiver, et où l'on cause entre tous, on se sent plus près les uns des autres ; ...

La correction et l'ajout de l'enseignant manifestent la même attente que dans le devoir précédent : l'image de la famille réunie dans le bonheur des moments partagés est l'un des éléments clé de ce sujet. L'évaluation de l'enseignant

consiste à contrôler autant la pratique correcte de la langue que l'intériorisation des valeurs communes.

1.6. Évaluation et dénomination du monde

Une autre fonction de la rédaction est de s'inscrire dans le vaste projet d'instruction mis en place à l'école primaire et qui s'appuie sur les apprentissages disciplinaires que sont l'histoire, la géographie et les sciences. L'enseignement se veut « intuitif et pratique », selon l'arrêté de juillet 1882. « Pratique » a un sens restrictif, car les élèves du primaire doivent être préparés pour leurs futurs métiers d'ouvriers ou de paysans. Mais l'adjectif « pratique » possède également un sens élargi, car il désigne cette culture spécifique qui s'installe, culture fondée sur le quotidien et sur des connaissances encyclopédiques mais concrètes. La leçon de choses devient l'emblème de ce projet culturel ambitieux, qui veut donner aux enfants du primaire des connaissances étendues, mais différentes des humanités du secondaire, (Kahn, 2002). D'autre part, cet enseignement est intuitif, car il prend appui sur l'observation du vivant et non plus uniquement sur la mémoire et l'apprentissage des règles. Il repose sur l'observation et la dénomination du monde. Il s'agit d'apprendre à utiliser un vocabulaire précis et pratique permettant de nommer les objets et les éléments du quotidien.

La rédaction occupe une place privilégiée dans ce projet, elle est le lieu où se vérifie le bon usage du vocabulaire, et où s'apprennent les règles de la description. Les textes officiels insistent sur la mise en relation des sciences et de l'enseignement du français. Pour cela, le conseil suivant est donné aux maîtres, dans un arrêté du 30 septembre 1920, concernant les Cours complémentaires et le primaire supérieur : « Il va sans dire que les élèves doivent trouver dans leur milieu, dans leur expérience ou dans leurs livres les éléments de leur travail. Une alliance plus étroite que par le passé doit être conclue, à cet égard, entre l'enseignement littéraire et l'enseignement scientifique ; la description des phénomènes naturels et des êtres vivants peut faire l'objet de nombreuses compositions, à la condition qu'on ne se contente pas de développements fantaisistes, fruits de l'imagination d'écoliers séquestrés, mais qu'on exige des détails précis, réellement observés, pris sur le vif, au besoin dessinés avant d'être écrits. (...) Et si le professeur de sciences sait faire observer, le professeur de lettres doit tirer parti de cet art de l'observation pour rénover l'enseignement de la composition française. »¹⁴.

Décrire pour dire les choses du monde, c'est ce qui apparaît dans ce devoir daté de février 1920. La consigne était : *Quel est le meuble de la maison qui vous plait, qui vous intéresse le plus. Décrivez-le : l'emplacement, aspect, traits particuliers, usage. Au cours de votre description, indiquez en quoi il vous plait ou vous intéresse.*

La disposition et l'orthographe d'origine sont respectées, les annotations, en rouge sur le cahier, sont rapportées.

14. « 30 septembre 1920 « Instructions relatives à l'organisation des cours supérieurs et des écoles primaires supérieures », dans Chervel, (1995), *L'enseignement du français à l'école primaire, op. cit.*, tome II, p. 292-293.

	<p><i>Le meuble préféré</i></p> <p><i>Dans notre maison il y a beaucoup de meubles, mais parmi eux il en a un que je préfère ; c'est un buffet. Il est très ancien car il appartenait à ma grand-mère. Il est (1) verni, et orné par de beaucoup de dessins finement découpés. Il repose sur ce buffet une étagère par deux petits pivots situés de chaque côté de lui. Il est (2) dans notre salle à manger situé à côté d'une table ronde. Il est (3) très brillant et tous les matins je ne manque pas de l'essuyer. Dans le haut on y range soigneusement les plus belles assiettes. Dans l'étagère le bas on y met le linge dont on se sert tous les jours.</i></p>
Le haut c'est l'étagère	
11/20	<p><i>Il me plaît beaucoup parce qu'il a toujours été dans notre maison et parce que c'était c'est celui de grand-mère. En été tous les jours j'y place un bouquet de belles roses blanches.</i></p>

Les corrections de l'enseignant portent, en partie sur la langue, par le repérage des répétitions et des fautes d'orthographe. Mais c'est visiblement la dénomination qui constitue l'essentiel de ce qui était attendu. La présentation du buffet tel qu'il est, au moins dans le souvenir de l'élève, n'est pas acceptée. Visiblement, il est attendu une description de l'objet tel qu'il doit être, c'est-à-dire selon un schéma général, plutôt que dans le cas particulier du buffet évoqué. Alors que l'intitulé demandait explicitement une écriture personnelle, fondée sur l'expérience individuelle du monde et sur la remémoration, l'évaluation montre que c'est une présentation non pas du particulier, mais du général qui devait être produite. Ce qui manifeste un décalage entre la demande formulée et les attentes réelles de l'enseignant.

Il apparaît ainsi deux faits marquants à la lecture des cahiers du début du siècle, l'un est la multiplicité des enjeux liés à la pratique de la rédaction, qui doit permettre d'enseigner tout à la fois, la langue écrite, la morale, d'enrichir la connaissance du monde et de favoriser l'acquisition de valeurs communes. L'autre est l'emploi fréquent de la première personne dans les exercices rédactionnels. Ces deux éléments apparemment disjoints, se trouvent en conflit lors de la réception et de l'évaluation des textes d'élève.

En effet, dans nos différents exemples, la parole des élèves est remise en question par l'évaluation du maître, que ce soit dans le refus de ce qui est raconté ou dans le constat de l'insuffisance des propos tenus. Dans chacun des cas, il y a réécriture du souvenir évoqué, ou jugement porté sur l'élève. La sollicitation autobiographique des intitulés, renforce le paradoxe qui apparaît lors de l'évaluation, car on adresse à l'élève une demande explicite qui s'appuie sur son vécu ou son expérience du monde, mais la correction se fait essentiellement sur des apprentissages autres, pratiques, linguistiques, moraux ou idéologiques (Halté, 1984). La demande ne peut être prise au pied de la lettre, au contraire, il est nécessaire de connaître les règles du jeu pour parvenir à écrire ce qui est attendu. On peut même supposer que c'est la prise en compte des demandes implicites qui garantit la réussite scolaire.

2. DE QUELQUES MODALITÉS D'ÉVALUATION, À L'AUBE DU XXI^e SIÈCLE

2.1. Les transformations de la rédaction de 1970 à 1985

Au cours de la période qui suit la seconde guerre mondiale, le système scolaire français connaît d'importantes modifications structurelles qui entraînent des changements considérables dans la manière dont vont être pensés et prescrits les enseignements. Les réformes Berthoin de 1959 et Fouchet de 1963 vont considérablement modifier le paysage scolaire français, en prolongeant l'âge de la scolarité jusqu'à 16 ans, en instituant une entrée en sixième pour tous et en créant des collèges d'enseignement secondaire, qui regroupent toutes les filières en un même lieu. Ces décrets instituent l'école unique : l'édifice scolaire n'est plus constitué de deux ordres séparés, mais de la succession de trois niveaux, école, collège et lycée, ce que viendra conforter la loi Haby en 1975. (Prost, 1992).

L'une des principales conséquences de ce changement est la modification profonde du rôle de l'école primaire qui cesse de devoir dispenser un enseignement pratique et autonome, débouchant sur la vie active, pour devenir un passage vers les autres niveaux. Dans ce contexte, la nécessité d'une réforme de l'enseignement du français à l'école apparaît dès 1963, date à laquelle le ministère met en place une commission présidée par Marcel Rouchette.

Cette commission va donner naissance à un vaste mouvement de réflexion et d'expérimentation qui va aboutir à la rédaction du Plan de rénovation du français, en 1971 et donner naissance aux Instructions de 1972¹⁵. Ces textes mettent en avant la nécessité de prendre en compte les particularités des élèves et préconisent d'adapter les programmes aux élèves, plutôt que de contraindre ces derniers à assimiler des connaissances qui leur sont inaccessibles. Il est également recommandé de prendre appui sur les apports des sciences humaines, la psychologie et la linguistique. L'enseignement du français est entièrement reconsidéré, fondé sur la communication, la motivation et l'expression orale et écrite des élèves. La rédaction se trouve redéfinie dans ce nouveau cadre. Les écritures spontanées y trouvent place et l'un des modèles repris est celui du texte libre de Freinet. La rédaction est envisagée comme une production personnelle, il s'agit d'une pratique d'expression écrite, qui prend appui sur les activités de la classe et la spontanéité des élèves.

Dès le début de 1980, cette pédagogie est remise en question dans les textes officiels. Les principes de la Rénovation sont peu à peu remplacés par un retour aux enseignements fondamentaux que sont le lire – écrire - compter et par une répartition disciplinaire de ce qui constituait les activités d'éveil (Prost, 1992). L'évaluation des savoirs apparaît comme une nécessité et comme l'outil devant permettre à l'école d'adapter ses enseignements aux besoins de la société. C'est dans ce but que sont instituées, en 1989, des évaluations nationales en CE2 et en sixième. Les attentes vis-à-vis de l'enseignement du français se font plus précises

15. Une analyse très détaillée de ces différents textes et de leur élaboration est présentée par Jacqueline Chobaux et Monique Segré dans leur ouvrage, *L'enseignement du français à l'école élémentaire, quelle réforme ?* 1981, Paris, PUF.

dues à la prise de conscience de l'existence de l'illettrisme et d'un échec scolaire irréductible. Ce contexte aboutit à accorder une place importante à l'évaluation dans l'enseignement de la langue et plus particulièrement dans la réception des exercices rédactionnels.

2.2. Évaluation et grammaire de texte

La question de l'évaluation des rédactions est posée dès 1985 dans un rapport produit par la Commission Chevalier. Cette commission, qui siège à partir de mai 1983, dresse un bilan de l'état de l'enseignement du français, et consacre le dernier chapitre de son rapport à l'école primaire : « Lire et écrire à l'école ». Le constat porte principalement sur l'insuffisance des pratiques d'écriture à l'école et d'autre part sur l'absence de clarté dans l'évaluation des productions d'élèves¹⁶ : « D'une manière générale, l'absence totale de stratégies de corrections des textes produits par les enfants reste le problème majeur des pédagogies de l'écriture à l'école. Le culte de la spontanéité, l'ignorance du travail d'élaboration textuelle, le désintérêt pour les consignes [...], la croyance aux vertus de la confrontation avec la page blanche sont autant de raisons de l'inhibition qui frappe chaque enseignant lorsqu'il s'agit d'évaluer les écrits scolaires. ».

À travers cette critique des pratiques rédactionnelles, émerge la notion « d'élaboration textuelle » qui est issue de la linguistique dont le cadre d'analyse s'est élargi, passant de la phrase au texte, puis au discours. L'école adopte à son tour la grammaire textuelle comme outil de lecture et d'écriture, grâce aux travaux de linguistes tels que Bernard Combettes qui l'introduisent dans le champ disciplinaire au début des années quatre-vingts¹⁷. Le principe défendu est que le texte est régi par des règles de cohérence générale, qui résultent de l'articulation de structures locales (niveau de la phrase et liens entre les phrases) et de macrostructures (organisation de l'ensemble) où se définit le sens global. Ce cadre théorique va transformer les modalités de réception et d'évaluation des écrits scolaires. La rédaction change également de nom, après l'« expression écrite » des années de la Rénovation du français, on parle de « production de textes », mettant ainsi l'accent sur l'acte d'élaboration.

L'évaluation des travaux d'élèves devient un objet de réflexion didactique dès le début des années quatre-vingts et la revue *Pratiques*¹⁸ y consacre plusieurs de ses numéros. Dans le même temps et avec certains des membres du groupe de *Pratiques*, une recherche INRP s'attache à étudier et déterminer des modalités d'évaluation fondées sur des critères précis. Les résultats de cette étude sont présentés dans le numéro 79 de la revue *Repères*, en 1989 ; ils vont donner lieu à une publication, en 1991, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, publié par le

16. Commission Chevalier, (1985), *Réflexions sur l'enseignement du français*, Angers : CDDP du Val de Loire, p. 156.

17. Bernard Combettes, (1980), *De la phrase au texte – 3^e*, Paris : Delagrave.

18. Le premier numéro de la revue *Pratiques* paraît en mars 1974, dans le champ des recherches-actions qui accompagnent le plan de Rénovation du français. Le numéro 29 de mars 1981 est consacré à l'écriture scolaire et à son évaluation : Pour changer l'écriture (J.-F. Halté), ainsi que le numéro 44 de décembre 1984 : L'évaluation (B. Petitjean).

groupe EVA de l'INRP¹⁹. Cet ouvrage analyse les différents types d'écrits selon leurs caractéristiques textuelles et construit un outil d'évaluation prenant en compte de manière élargie les différentes dimensions des écrits. Le rôle de ces travaux est clairement de transformer les pratiques des maîtres dans le domaine de l'évaluation des productions d'élèves, en leur proposant des critères sémiolinguistiques devant permettre une évaluation formative. La correction constitue alors une étape de l'apprentissage : elle permet d'améliorer le texte produit et de définir des besoins de formation. L'unité de l'évaluation de l'écrit n'est plus la phrase, mais le texte qui est appréhendé sous ses différents aspects et dans sa cohérence et la finalité de la lecture du maître est la réécriture qui devient l'un des grands principes de la didactique de l'écriture. Ces différents éléments sont repris par les textes officiels, plus particulièrement par l'ouvrage, *La maîtrise de la langue*, publié en 1992 par le ministère, qui développe ces différents concepts didactiques et conforte les orientations prises par les chercheurs. L'objectif de la rédaction est de conduire l'élève « à éprouver les contraintes de la langue et des formes textuelles, à anticiper la structure d'ensemble du texte qu'il veut produire, à découvrir enfin les difficultés de la mise en mots. »²⁰. Les Instructions officielles de 1995, quoique plus en retrait, insistent toutefois sur la place du brouillon et de la réécriture. Cette évolution est à mettre en relation avec la transformation des enjeux dévolus à l'enseignement de l'écriture. Il ne s'agit plus de l'utiliser à des fins éducatives au sens le plus large, comme au cours de la III^e République, mais d'en faire un moyen d'accès à la langue écrite pour tous. D'une part, la prise en compte de l'illettrisme, à la fin des années soixante-dix, et d'autre part, les crises économiques, ont modifié les représentations sociales et ont conduit à l'idée que la maîtrise de la langue est la base de l'intégration sociale.

2.3. Évaluation et apprentissages

Sans doute les pratiques des maîtres se transforment-elles sous la double influence des prescriptions officielles et de la formation, dans le courant des années quatre-vingt-dix. La correction devient un objet de formation et des stages de formation continue sont proposés sur ce thème. De même, l'une des épreuves du recrutement des Professeurs des écoles est une analyse de copie d'élève, pour laquelle il est demandé des savoirs précis sur l'évaluation des travaux scolaires. Pour illustrer les pratiques de cette période, nous ne disposons pas de cahiers, ni de copies conservés dans les musées, car la période est trop proche. Il est possible, toutefois, d'utiliser les mémoires des jeunes enseignants en stage de formation dans les IUFM (qui existent depuis 1991), certains d'entre eux ayant ajouté des copies d'élèves annotées dans leurs annexes. Voici comme exemple, un devoir daté de 1996 et corrigé par une jeune enseignante en stage. Il avait été demandé aux élèves de CM1 de raconter un événement qui leur était personnellement arrivé pendant leur enfance. Les travaux d'écriture ont été repris en plusieurs jets. Le devoir qui est reproduit ici est la troisième version du projet mené sur trois mois, les annotations de la maîtresse sont reportées.

19. *Repères*, n° 79, 1989, et Groupe EVA, (1991), *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.

20. MEN, (1992), *Maîtrise de la langue*, Paris : Savoir livre, p. 47.

Évènement	<i>Il y a de cela un an, j'étais avec mes parents et mon petit frère au bord d'un lac. Mon petit frère et moi nous nous baignons pendant que mes parents étaient sur la berge. / A un moment je me suis éloigné pour nager un petit peu, et quand je me suis retourné, mon petit frère était en train de se noyer (il avait voulu me suivre). Je me suis dépêché et je lui ai sauvé la vie.</i>
Résolution du problème	(Comment ?) <i>Mon père était aussi accouru et ma mère dormait.</i> Situation finale ? <i>Quel émotion !</i>
Il manque juste la fin du récit ou conclusion	
Pour la conclusion, raconte-nous les différentes réactions (parents, frère et la tienne)	

Les annotations de la maîtresse ont comme principal objectif de proposer des pistes de réécriture à l'élève. Elles portent sur la structure générale du récit et, en adoptant la forme de l'interrogation, elles doivent conduire l'élève à réfléchir sur son écrit. L'enseignant guide également la reprise en proposant des pistes (ici, le rappel des réactions). Les corrections s'effectuent le plus souvent par étape et aident à gérer les différents problèmes les uns après les autres. Ainsi, les erreurs orthographiques qui ont déjà fait l'objet d'une première lecture, seront reprises de nouveau avant la mise au propre. Les références au schéma narratif renvoient vraisemblablement à un travail mené auparavant. L'annotation n'apporte pas de jugement sur la recevabilité de cet écrit, mais cherche plutôt à aider l'élève à structurer son texte. Cette correction est conforme aux Instructions Officielles qui conseillent de traiter le texte dans son ensemble, pour permettre aux élèves d'apprendre à organiser leurs écrits de manière cohérente.

L'annotation peut également être conçue sous la forme d'un dialogue pédagogique qui trouve sa place dans une pédagogie plus individualisée. Apprendre à annoter les travaux d'élèves devient une compétence professionnelle sur laquelle certains chercheurs proposent une réflexion. Ainsi, dans un article de la revue *Pratiques* de juin 2000²¹, Claudine Garcia-Deban et Alain Trouillet demandent à des enseignants stagiaires d'annoter une copie d'élève. Leurs différentes annotations sont classées ce qui permet d'en analyser la pertinence. L'objectif de cet entraînement est d'asseoir un savoir-faire professionnel : « Il ne laisse pas place à l'empirisme d'un apprentissage sur le tas de l'annotation ou à une imitation servile des enseignants qu'on a soi-même eus. Il vise avant tout à aider chacun à prendre conscience du style d'annotation qui lui est propre ou qu'il a envie d'avoir avec ses élèves. »²². Ces différentes annotations sont ensuite comparées à celles du maître de la classe qui apparaît comme un expert. Les remarques correctives de ce dernier sont fortement organisées et codifiées, de manière à aider à la reprise de la copie. Comme il avait été demandé aux élèves de rédiger un récit à partir d'une liste de mots établie à l'avance, à la manière d'un logo-rallye, l'enseignant traite les différents aspects de la consigne qui sont le respect de cette contrainte

21. Claudine Garcia-Deban, Alain Trouillet, (2000), « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves. », *Pratiques*, n° 105-106.

22. *Ibid.*, p. 63.

et la structure narrative. Voici les annotations proposées en référence et telles qu'elles figurent en bas de la copie de l'élève²³ :

Vous avez réussi à respecter (globalement) les contraintes d'écriture... c'est encourageant !

Pour plus de lisibilité, séparer les phrases correspondant aux parties du texte (schéma narratif) à paragraphes ?

En priorité :

- *vérifier la présence des mots imposés*
- *donner des précisions sur les personnages (expansions du groupe nominal pour qualifier) et sur les événements (quand et pourquoi ? comment ?...)*
- *construire la situation finale*
- *lier les phrases entre elles (connecteurs d'enchaînement, de rupture...).*

Problème de ponctuation à la 5^e phrase.

Les auteurs de l'article analysent la structure de ce long commentaire qui commence par une remarque positive. Les éléments qui la composent sont de deux ordres, d'une part il s'agit de souligner et d'aider à résoudre les problèmes liés à la mise en texte (paragraphes, connecteurs, ponctuation) et d'autre part d'avancer dans l'appropriation du schéma narratif conçu comme une aide dans l'élaboration textuelle. La correction de l'orthographe n'est pas centrale, elle occupe une place périphérique, comme le soulignent les auteurs : « Les erreurs orthographiques sont signalées (parfois corrigées) mais ne viennent pas parasiter le moment de réécriture (ce n'est pas l'objet du travail) »²⁴. L'annotation ainsi présentée veut correspondre à un moment de l'apprentissage, c'est une évaluation formative qui accompagne l'évolution du texte de l'élève, du brouillon, à la production finale. Ses objectifs se sont en partie transformés et elle a changé de place : de discours final, porteur d'un jugement sur le travail achevé, elle est devenue un discours intermédiaire d'accompagnement et de construction d'un savoir-faire. Dans cette configuration, la place dévolue à l'orthographe s'est également déplacée : la norme du bien écrire semble avoir été transférée des mots au texte, considéré dans son ensemble. Ce changement de finalité de l'apprentissage de l'écriture a des incidences sur les marques de corrections et sur la réception des textes d'élèves, mais en a-t-il sur les représentations que s'en construisent les élèves ?

2.4. Évaluation et normes intériorisées

En effet, on peut se demander si la notion de texte qui est mise en place dans l'enseignement et dans l'évaluation des productions est intériorisée comme norme du correct par les élèves. Il n'est pas facile de trouver des recherches sur cette question, cependant nous disposons des réponses fournies par des écoliers de cycle 3, à un questionnaire sur la manière dont sont abordés les écrits de type

23. *Ibid.*, p. 63.

24. *Ibid.*, p. 64.

autobiographiques, à l'école. Ce questionnaire a été remis, en 2002, à différentes écoles du Val-d'Oise, ce qui a permis de recueillir quatre vingt quinze réponses d'élèves. Ce petit corpus constitue un relevé d'opinions qui offre quelques pistes de réflexion. L'une des questions posées concernait plus précisément les difficultés rencontrées lors de la rédaction des textes autobiographiques : *Quand tu racontes un souvenir, qu'est-ce qui te semble difficile ?* ; 71 élèves y ont répondu et parmi eux 35 ont manifesté une forte inquiétude face à l'écriture, en soulignant que l'orthographe était leur principale source de difficulté. Ils ont évoqué des problèmes liés aux traitements linguistiques ou locaux : « *les fautes qu'on ne retrouve pas* », « *l'orthographe, la ponctuation où se mettent les . ! ?* » ou d'une manière plus générale, la crainte de ne pas savoir *bien s'exprimer*. Selon eux, le plus complexe dans la tâche n'est pas l'organisation du texte mais l'orthographe et la syntaxe. Il apparaît, à travers ces réponses, que pour certains apprenants, écriture et orthographe sont confondues, écrire étant principalement résoudre des problèmes formels et plus précisément orthographiques, cette confusion renforçant leur sentiment d'insécurité face à l'écrit. Le rapport conflictuel à la norme orthographique représente une gêne dans l'appréhension de l'activité, ce que les pratiques actuelles de correction et les modalités d'évaluation critériées n'ont peut-être pas toujours permis de dépasser.

Il est alors possible de s'interroger, en se référant aux travaux de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, sur ce que les modèles d'évaluation critériés induisent. Ces auteurs supposent que la référence à l'analyse des textes met en œuvre une conception technique du geste d'écriture, sans que soit pris en compte le rapport que l'élève entretient avec l'écrit en général. Les annotations paraissent se concentrer plutôt sur les aspects formels, conférant ainsi un caractère normatif à l'évaluation, ce qui peut entraîner des conceptions assez rigides de l'écriture, et gêner la construction d'un rapport plus personnel à l'écrit. Une autre démarche est envisagée par ces auteurs. Il ne s'agit pas de « corriger » le texte, mais « d'accompagner » l'écriture des textes intermédiaires par des échanges sous forme de dialogue pédagogique, afin d'observer et de guider l'activité de l'élève. Cette pratique particulière des annotations, tente d'amener les élèves à prendre en compte l'écrit dans son élaboration, comme un processus de construction qui ne repose pas uniquement sur le texte achevé et sa conformité aux règles orthographiques et textuelles. Voici un exemple d'annotation sous forme de dialogue pédagogique proposé par Claudine Fabre-Cols. À la suite du premier écrit de deux élèves de CP, l'enseignante leur répond :

« *Voici une autre façon de commencer votre texte : Dans une petite chaumière vivaient une maman kangourou et son bébé. Vous voyez j'ai supprimé « il y avait une fois ».* Lisez à haute voix les deux solutions, la vôtre et la mienne, qu'en pensez-vous ? Gardez celle qui vous convient.

Est-ce que le petit kangourou voulait seulement voir ses amis ou alors voulait-il aussi skier ? Essayez de répondre à ce problème. (...) »

Par cette discussion, l'enseignant permet aux élèves d'entrer dans la constitution du texte non plus en appliquant les principes fixes de la structure textuelle,

25. Jean-Charles Chabanne (2002), *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave.

mais en adoptant une position créative, c'est-à-dire en réfléchissant sur les différents choix possibles et en prenant conscience des étapes et des problèmes posés lors de l'élaboration des écrits. L'échange engagé s'appuie autant sur la structure du texte que sur son contenu. Cette démarche est réflexive en ce qu'elle suscite une prise de conscience de ses propres processus d'apprentissage et qu'elle rend visible l'élaboration des savoir-faire.

Mais, ces différents exemples de correction, proposés par les chercheurs en didactique ne rendent pas compte de la réalité des pratiques de classe. Elles sont centrées sur les démarches du sujet apprenant dont elles accompagnent l'activité de scripteur, l'objectif étant de transformer la manière dont est appréhendée l'écriture.

Les différentes manières d'annoter, proposées en exemple, ont pu être rapprochées des modèles successifs de la didactique de l'écriture. Dans le modèle le plus ancien, l'annotation est une pratique parfois proche du jugement, qui cherche à modérer l'élève, selon des cadres éducatifs variés. Actuellement, nous assistons à une réflexion sur l'évaluation et l'annotation des copies des élèves. Différentes modalités d'évaluation sont proposées par les didacticiens, elles vont des approches de l'écriture fortement critériées, ayant les types de textes comme finalité à un modèle centré sur le sujet apprenant et sur la construction de ses apprentissages. Mais ces remarques ne peuvent rendre compte de la grande diversité des pratiques et des différents points de vue sur la rédaction, puisque certains discours récents envisagent de revenir à des évaluations plus normatives et centrées sur les difficultés orthographiques. Comme toute étude sur des supports aussi contextualisés que les copies d'élèves, des nuances doivent alors être apportées aux analyses qui s'attachent à ces objets très situés dans le temps et dans l'espace. Cependant, cette lecture historique nous a permis d'appréhender l'annotation comme un geste professionnel important dans la relation pédagogique qu'il instaure, geste correctif dont l'évolution s'inscrit dans l'histoire de la discipline.

BIBLIOGRAPHIE

- BAPTISTE, L. (2002) : *Apprendre à écrire à l'école primaire*, thèse de l'université Lyon 2.
- BISHOP, M.-F. (2003) : Les écritures de soi à l'école de la III^e République : la mise en place d'un enseignement pratique, *Cahiers Théodile*, n° 3, janvier, p. 69-82.
- BISHOP, M.-F. (2004) : *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004*, thèse de l'université de Lille 3.
- BOUTAN, P. (1996) : *La langue des Messieurs. Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin.
- BUCHETON, D., CHABANNE, J.-C. (2002) : *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris, Delagrave.
- CHERVEL, A. (1992-1995) : *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire à nos jours*, t. I, 1791-1879 et t. II, 1880-1939, Paris, INRP.

- CHOBBAUX, J. et SEGRE, M. (1981) : *L'enseignement du français à l'école élémentaire, quelle réforme ?* Paris, PUF.
- COMBETTES, B. (1980) : *De la phrase au texte- 3^e*, Paris, Delagrave.
- COMMISSION CHEVALIER (1985) : *Réflexions sur l'enseignement du français*, Angers, CDDP du Val-de-Loire.
- DELOYE, Y. (1994) : *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- EVA, (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- FABRE-COLS, C. (2002) : *Réécrire à l'école et au collège*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- GARCIA-DEBANC, C. TROUILLET, A. (2000) : Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves, *Pratiques*, n° 105-106.
- HALTÉ, J.-F. (1984) : L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique, *Pratiques*, n° 44, p. 61-69.
- KAHN, P. (2002) : *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- MEN (1992) : *Maîtrise de la langue*, Paris, Savoir-Livre.
- PETITJEAN, A. (1999) : Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire (1882-1995), actes du colloque de Metz, *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels* ; Metz, Centre d'Études linguistiques des textes et des discours de l'université de Metz.
- PROST, A. (1968) : *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- PROST, A. (1992) : *Éducation, société et politiques, Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil.
- ROBIQUET, R. (1893-1898) : *Discours et opinions de Jules Ferry*, publiés avec commentaires et notes. Paris, A. Colin, vol. IV.
- VOURZAY, M.-H. (1996) : *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989)*, thèse pour le doctorat d'université, Lyon.

ÉVALUER LES ÉCRITS LITTÉRAIRES DES ÉLÈVES

Pierre SÈVE, IUFM d'Auvergne et INRP

J'ai inventé le double-décimètre pour
mesurer le monde et la beauté.

J'ai réinventé l'amour pour utiliser
mon double-décimètre.

Armand le Poète, *Mes plus beaux poèmes d'amour*,
Gros Textes éditions

Résumé : Les pratiques les plus courantes d'évaluation des écrits mettent en avant la conformité aux modèles linguistiques et procéduraux des pratiques de référence. Elles ignorent régulièrement les éléments déviant, qui pourtant donnent son sens à la littérature. Et elles placent régulièrement les camarades en position de censeurs. Une recherche INRP, dirigée par C. Tauveron, intitulée « L'écriture littéraire du récit à l'école élémentaire : quels savoirs pour quels savoir-faire ? Approche systémique et tactique », a tenté de penser les relations entre scripteurs et lecteurs sur la base d'une « relation esthétique » comme Genette (1997) la définit. En nous appuyant sur les démarches contrastées de deux classes, nous explorons la possibilité d'y amener les élèves et les effets produits. Comme la lecture évaluative du maître paraît pouvoir faire obstacle, nous proposons des pistes susceptibles de l'orienter en référence à la position d'éditeur.

INTRODUCTION

Une évaluation prétend dire la valeur. Toute évaluation a partie liée avec un système de valeurs qui permet de construire l'objet à évaluer et de le référer à une échelle. Il n'y a donc pas d'évaluation innocente, d'évaluation neutre, objective, universelle, qui estimerait la chose telle qu'en elle-même. Toute évaluation dépend des raisons qu'on a d'évaluer.

Quand il s'agit d'une performance d'élèves, plusieurs modèles d'évaluation sont donc légitimes. On peut s'attacher à la fonctionnalité de la production, en tant qu'elle répond à une situation, une consigne, une situation de production : la performance est plus ou moins efficace, plus ou moins pertinente. On peut s'attacher à ce que cette performance révèle des compétences en œuvre, plus ou moins conformes à celles attendues à ce moment de la scolarité ou à celles déjà manifestées par l'élève : la performance correspond plus ou moins au curriculum, elle révèle un progrès plus ou moins important. Quand il s'agit d'un texte écrit, dans la mesure où les tâches d'écriture miment le plus souvent des pratiques

sociales de référence, on peut s'attacher à la conformité de la production aux normes en vigueur : le texte produit est plus ou moins lisible.

Le modèle de l'évaluation critériée, issu des recherches du groupe EVA de l'INRP (1991, 1996), joue un rôle de référence majeure pour les pratiques de classe. Élaboré dans les années 1980, quand l'évaluation couramment pratiquée portait sur le produit achevé, quand elle s'attachait massivement aux marques de surface et, pour le reste, se fiait à d'implicites jeux de connivence culturelle, ce modèle promeut la dimension textuelle de l'écriture, il s'attache à expliciter et à raisonner les critères de réussite qui, à la fois, assurent l'efficacité de la production et décrivent les normes en usage. Mais, alors qu'il voulait instrumenter en quelque sorte le regard des maîtres, ce modèle est devenu le cadre où prescrire des canons et a légitimé une évaluation en termes de manques. L'attention portée aux éléments invariants dans les textes de référence a minimisé l'explicitation des choix à opérer ; l'aide apportée aux maîtres par les manuels a figé des critères *a priori* et a entravé la dévolution aux élèves de leur établissement. De fait, ce modèle a permis une approche normative des écrits des élèves. Il est sans doute inutile d'entreprendre une critique de ces dérives, déjà menée ailleurs (Bucheton et Chabanne, 2002/2003), parfois par les auteurs du modèle lui-même (Tauveron 1996, Garcia-Debanc, 1999). Cependant, dans beaucoup de classes, la valeur d'un texte d'enfant s'estime en termes de conformité à un idéaltype, en termes de respect des caractéristiques qui le décrivent, en termes de docilité par rapport aux valeurs établies.

La littérature, qui entretient des relations esthétiques à la norme, échappe nécessairement à cette docilité, elle se soumet malaisément à ce mode d'évaluation. En revanche, pour dire sa valeur, on peut légitimement confronter la signification construite à l'histoire de l'écrivain, aux conditions et circonstances de sa création, à la rupture qu'elle opère d'avec la littérature antérieure ou à la postérité qu'elle suscite. On peut décrire les moyens stylistiques, symboliques ou linguistiques convoqués. On peut risquer, à l'aide de la psychologie des profondeurs, un portrait fantasmatique de l'auteur. Même face à des textes d'enfants, la lecture des maîtres peut être sensible à ces divers aspects : tel texte reprend une matière déjà explorée par l'élève ou s'inscrit dans la tonalité de séries télévisées, tel texte accumule des répétitions, tel texte reflète un drame personnel de son auteur... Mais ces différents points de vue supposent tous l'œuvre déjà-là, achevée. Pareil regard extérieur n'a pas d'influence sur l'écriture en cours, il ne permet ni d'apporter l'aide parfois nécessaire dans le courant de l'écriture, ni de garantir un apprentissage. Or, au cœur de l'écriture de la littérature, son enjeu pragmatique tient au jeu d'avec les formes et les valeurs où elle enrôle le lecteur, soit qu'elle le charme d'une réorganisation inédite d'éléments reçus de la tradition, soit qu'elle l'embarque pour des explorations inédites. Elle mobilise donc les moyens de déjouer l'attente du lecteur, lesquels moyens ne peuvent qu'échapper à la formalisation de critères canoniques : les modèles linguistiques du texte paraissent insuffisants à fonder un enseignement de ce jeu. Cependant, Catherine Tauveron (1996) a montré qu'il n'y avait pas d'incompatibilité ; elle suggère « d'introduire parallèlement aux critères de «conformité» des critères permettant de prendre en compte aussi la pertinence des écarts ou dérives maîtrisées », présentant le travail sur l'écriture littéraire non pas comme une rupture mais comme un dépassement.

Ainsi une recherche INRP sur l'écriture littéraire¹, faisant suite à la recherche sur la lecture de la littérature, a tenté d'introduire le travail à partir des théories de la réception. De même que celles-ci ont fourni un cadre conceptuel où penser l'activité de lecture de la littérature, elles sous-tendent aussi la réflexion sur son écriture. Ainsi, des élèves rompus à la lecture littéraire, susceptibles de détecter et d'apprécier dans des œuvres résistantes les silences, doubles sens, fausses pistes... sont mis en situation d'écrire des textes qui recourront aux mêmes procédés pour offrir les mêmes résistances à leur lecteur potentiel. L'hypothèse est que, de la même manière qu'ils ont expérimenté la collaboration du lecteur à l'achèvement du texte, ils peuvent envisager comment le texte qu'ils écrivent va mobiliser la collaboration de leur lecteur. Il s'agit, en quelque sorte, que les élèves ne se contentent pas de résoudre des problèmes d'écriture, mais conçoivent des problèmes de lecture traitables par leur destinataire. Et la lecture attendue peut être décrite par les concepts d'*attention esthétique* et d'*intention artistique* que Genette (1997) a proposés pour définir la relation esthétique : il s'agit que le lecteur (le maître puis les élèves) accorde au texte un statut d'œuvre d'art, parce qu'il détecte ou suppose une intention artistique chez son auteur qui puisse répondre à l'attention que l'œuvre a mobilisée chez lui-même. Autrement dit, le lecteur doit être en situation d'exercer devant le texte les mêmes compétences qui lui permettent d'affronter la résistance des œuvres légitimes. La valeur du texte se dit alors en termes de qualité du jeu de lecture qu'il initie.

Cette modalité d'évaluation a l'intérêt didactique de ne pas envisager l'œuvre comme objet achevé, issue d'activités en amont, elle n'identifie pas manques et réussites déjà-là ni ne spéculé archéologiquement sur leur cause probable. Cette modalité tente de saisir l'œuvre comme un processus dynamique, elle ne se pose pas comme intrinsèquement étrangère au travail de l'auteur lui-même ; elle joue d'une expérimentation *in vivo* pour mettre au jour des effets potentiels ou attestés, elle essaie d'accoucher un jeu conscient et maîtrisé entre intention et attention, entre l'élève qui écrit et celui qui (se re)lit.

1. L'IMPASSE D'UNE CERTAINE BIENVEILLANCE

Pareil dispositif didactique ne manque pas de se heurter à des obstacles divers. Le texte d'un élève ne jouit pas du même aval éditorial que les auteurs reconnus, il ne suscite pas de présupposé de bienveillance au même titre qu'un texte publié. Le lecteur est volontiers paresseux, il répugne à l'effort qu'exige la résistance d'un texte et aspire à la transparence. Les élèves, au courant de la consigne, sont engagés dans la même tâche d'écriture, ils ne sont pas des lecteurs ingénus, ils ont du mal à envisager un lecteur qui ne se confonde pas avec eux-mêmes. Les élèves - et les maîtres - ont souvent intériorisé une démarche d'« amélioration » ayant pour visée une coopération maximale du texte, ils hésitent à sortir de ce cadre pour estimer la coopération d'un lecteur abstrait. Ces difficultés ont déjà été évoquées ailleurs (Sève 2002, Tauveron 2002c).

1. Recherche intitulée : « L'écriture du récit à l'école (cycle 2 et 3) : quels savoirs pour quels savoir-faire ? Approche systémique et tactique » et dirigée par C. Tauveron.

Une autre difficulté tient à la manière dont sont lus les textes des élèves. Il arrive que, pris par une préoccupation de lisibilité, un maître ne soit guère disponible aux essais langagiers dont fait montre l'écrit de l'élève.

1.1. Un exemple en cours préparatoire

Dans une classe de cours préparatoire², plusieurs albums ont été lus qui, jouant sur les stéréotypes, suscitent une anticipation chez le lecteur et, proposant une fin non conforme, lui ménagent une surprise. Ainsi *Je suis un loup*, de Florence Jenner-Metz³, présente un loup qui suit un groupe d'enfants partis en pique-nique. Il est montré à l'affût, le lecteur imagine une fin tragique. Le loup bondit et... dévore les bonbons. Ainsi *Pou-poule !*, de Loufane⁴, présente une poule amoureuse, amoureuse – on le devine peu à peu – d'un renard. La rencontre a enfin lieu, et... le renard manifeste apparemment un sentiment réciproque. La maîtresse fait reformuler à propos de chacun des albums l'histoire de sa lecture : *On croyait que le loup allait manger les enfants, mais il voulait juste manger les bonbons...* À propos de *Poupoule !* *On croyait que le renard allait manger la poule, mais ils étaient amoureux...* Elle fait remarquer le recours à des formules similaires, elle fait établir le patron de cette sorte d'histoires : *Ils nous font croire quelque chose, mais ce n'est pas vrai*. Ce qu'elle fait reformuler ainsi : *L'auteur fait croire au lecteur quelque chose, mais le lecteur découvre après que ce n'était pas vrai*. Elle propose ensuite, nous sommes alors au mois de mai, une consigne d'écriture : **Tu écris une histoire qui fasse une surprise au lecteur**. Les élèves élaborent une liste de couples dont les relations sont stéréotypées : loup et cochon, poule et renard, loup et Chaperon Rouge, poussin et renard, chat et souris, loup et mouton, chien et chat. Puis chacun se choisit un couple de personnages et se lance dans l'écriture. Voici trois des premiers jets obtenus (l'orthographe d'origine a été respectée) :

Mélanie

Il était une fois un loup et un chaperon rouge. Le chaperon rouge était dans un boit. avec un petit panié en boit. est le loup aimé bien les petite fille en rouge miame-miame. le loup sauta sur la confiture oufe j'ai eu peur. est la petite fille navé plus de confiture est la petite fille continut son chemine canmème. le petit chaperon allée chercher de la confiture.

Brice

il était une fois un loup et un Chaperon. le loup et caché dans un narbre et il sota decu une fille et il adora lé petite fille come lé cochon ou lé peti chaperon qui ce proméne dans lé boa é toutacou il devini amoure.

-
2. Il s'agit d'un CP de Cournon d'Auvergne.
 3. *Je suis un loup*, Florence Jenner-Metz, Callicéphale édition, Strasbourg, 2002.
 4. *Pou-poule !*, Loufane, Kaléidoscope, 2002.

Marine

Ils était une fois un méchan loup le chaperon rouge était voir sa mami et le loup rantré dans la maison mais ill sauta sur le pagnier mais ill manger le beure.

La consigne mobilise l'image d'un destinataire à construire. Elle s'appuie sur un effet que les élèves, très jeunes, sont capables de conceptualiser. Elle fait suite à un travail d'élaboration de « règles du genre »⁵ qui permet aux enfants de se représenter le texte à écrire et qui organise leur lecture des textes de références. La qualité des textes produits⁶ – assez remarquable à ce niveau d'enseignement – montre l'efficacité du dispositif : plutôt que sur une simple reprise - imitation d'un script, cette consigne exige de modéliser une lecture attendue, elle ouvre bien sur un travail d'écriture littéraire. Cependant, elle suppose aussi, bien sûr, que le scripteur résolve les tâches complexes de l'écriture du récit : enrôler le destinataire, l'amener à mobiliser le stéréotype du loup dévorant, ménager la possibilité d'une lecture rétrospective.

1.2. La lecture de la maitresse

Voici ses commentaires, énoncés dans un entretien libre.

Elle compare d'abord l'habileté à construire un personnage. Marine se contenterait d'énoncer la catégorie du « méchant loup » (par opposition au « loup bêta » dont les élèves avaient construit la figure). Brice proposerait une caractéristique inopportune : d'une part la forme verbale choisie (**adora**) ne semblerait pas pertinente, d'autre part la place de cette mention introduirait une distorsion dans la perception de la suite des actions. Mélanie, en revanche, construirait l'intériorité du personnage par l'énoncé d'un goût (**aimait bien**) et par une prise de parole (pensée intérieure) : **miam, miam**. La maitresse se montre aussi accessible au souci de Mélanie de suivre ses deux personnages : le parallélisme entre ses phrases 2 et 3 montrerait comme les forces en présence, la fin du texte montrerait le souci de gérer un double parcours narratif, de résoudre aussi le problème rencontré par le petit Chaperon. La maitresse souligne aussi la qualité de l'effet de réel construit par Mélanie (**panier en bois**, reprise du Chaperon rouge par l'expression hyperonymique **petites filles en rouge**). Brice particulariserait *pauvrement* le script de la cache par la mention d'un arbre, Marine par la désignation décalée de la grand-mère. La maitresse admire encore le commentaire qu'introduit Mélanie : *Ouf, j'ai eu peur*. Elle y voit l'indice d'une implication de l'enfant dans son écriture. Enfin, elle apprécie, comme la marque d'un réinvestissement fécond, le réemploi de la phrase de présentation : **Le chaperon rouge était dans un bois**.

Cette lecture répond à plusieurs perspectives. L'écrit de l'élève est ainsi référé à des objets d'enseignement plus ou moins nettement constitués dans la

5. Il n'est pas très sûr qu'il s'agisse réellement d'un genre. Mais les élèves désignaient l'ensemble des histoires lues sous l'appellation de « histoires à surprise », qui nous paraît une appellation proprement générique.
6. Et leur diversité, qui n'est pas perceptible dans l'espace de cet article : nous n'avons pas la place de citer tous les textes...

didactique du récit, comme ici la notion de personnage ou celle d'effet de réel. Pour évaluer comment les élèves construisent leurs personnages ou comment ils accréditent leur fiction, la maîtresse paraît se référer à une sorte de grille de lecture qui l'amène à distinguer séparément diverses facettes. L'écrit est encore référé à une échelle implicite de performances attestées. Les qualificatifs de *riche* ou *pauvre*, plutôt qu'elle ressortit d'une esthétique douteuse de la rareté, semblent établir une sorte de comparaison entre les performances : à tel niveau d'enseignement, les élèves mettent en œuvre des moyens plus ou moins diversifiés, plus ou moins astucieux, le maître peut donc s'attendre à une diversité plus ou moins grande, à des formules plus ou moins « riches ». L'écrit est aussi référé à une typologie de « postures »⁷. L'engagement de Mélanie dans le projet de surprendre se lirait dans la formule **Ouf, j'ai eu peur**. La maîtresse considère que par cette formule, l'élève s'accorde une sorte de *satisfecit*. Enfin, l'écrit est référé à une typologie de représentations de l'écriture. Le réemploi lisible chez Mélanie atteste une écriture qui s'appuie sur des lectures et qui ne transcrit pas un propos oral.

Cependant, cette lecture est curieusement aveugle : elle ne détecte pas que la fin du texte de Mélanie est, eu égard au projet affiché de ménager une surprise, pour le moins superflue. Elle ne souligne pas non plus dans le même texte la discordance sémantique difficile à interpréter entre la mention **le loup aimait bien les petites filles en rouge. Miam, miam** et la dévoration de la seule confiture. Par ailleurs, la lecture de la formule : **Ouf, j'ai eu peur** n'est pas complètement construite. La maîtresse adopte en quelque sorte le point de vue du scripteur, elle ne détecte pas que cette « trouvaille » heureuse tient à sa polyphonie : s'y mêlent la voix du personnage, celle du narrateur et, peut-être, le commentaire attendu du destinataire. Si elle est sensible à ce bonheur d'expression, c'est qu'elle réagit à partir du texte tel qu'elle l'aurait écrit elle-même (ou plutôt tel qu'elle peut-être n'aurait pas songé à l'écrire). Et sur la base de cette empathie avec le travail d'écriture, elle manifeste un intérêt, c'est une paille dans la transparence de sa lecture, dont elle ne démêle pas les effets sur un lecteur ingénu mais qu'elle ramène à un engagement qu'elle postule.

Cette lecture paraît représentative des pratiques fréquentes de beaucoup de maîtres⁸. Elle est évidemment bienveillante : elle ne s'attache pas aux erreurs de surface (orthographe, morphologie verbale, cohérence temporelle...) qui entravent son confort, elle met à jour des habiletés plutôt que des défaillances, elle reconnaît toute la difficulté de la tâche d'écrire et elle conclut, dans une formule aussi fréquente que significative : *C'est déjà pas mal*. Mais il s'agit ici d'une bienveillance qui compare la formulation de l'élève à un idéal qui n'est pas atteint mais que le lecteur maîtriserait (*c'est pas mal*), il s'agit d'une bienveillance qui mani-

7. Au sens que Dominique Bucheton (2002/2003) donne à ce terme.

8. Les deux textes de Mélanie et de Brice ont été soumis à des maîtres rencontrés en formation continue. Les œuvres de référence, le dispositif de travail, la consigne avaient été exposés. On demandait aux maîtres d'indiquer lequel des deux textes répondait le mieux au projet de ménager une surprise au lecteur. Onze maîtres sur treize lors d'un premier stage, neuf maîtres sur douze lors d'un second désignent le texte de Mélanie, pour des raisons similaires à celles de la maîtresse de la classe à l'origine de ces textes. Un seul maître fait état du rôle dans son choix de la difficulté sémantique à gérer la reprise de un Chaperon par une fille.

feste comme une tempérance dans l'exigence, en relation avec une conception étapiste de l'apprentissage (*déjà*)... Cette bienveillance tient l'écriture enfantine sous la dépendance du projet d'enseignement. Elle n'envisage pas que l'élève ait pu sortir du contrat de la consigne, et sa finalité est essentiellement de situer la performance par rapport au curriculum prévu. De fait, elle néglige la réalité du projet de l'écrivain : après tout, l'essentiel pour Mélanie était peut-être de mener également ses deux personnages à la béatitude parfaite de l'absence de manque, à la complétude du « ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants ». Par voie de conséquence, elle se montre peu sensible à la coalescence des divers éléments du texte, elle ne rend pas compte de ce qui y fait système. De fait, elle n'identifie pas dans le texte de Brice le double sens du verbe « adorer », fortement suggéré par ses deux compléments, elle ne met pas davantage au jour dans celui de Mélanie la possible logique d'identification à son personnage qui à la fois lui fait présenter le Chaperon plutôt que le loup et l'amène à poursuivre l'histoire au-delà de l'effet de surprise.

Cette modalité de lecture semble s'appuyer sur une conception de l'apprentissage de l'écriture où l'élève doit intérioriser peu à peu, et comme par fragments, des modèles textuels ou des solutions à des problèmes d'écriture. Le prolongement du travail envisagé corrobore cette analyse. En effet, la maîtresse envisage de faire améliorer les écrits, l'amélioration attendue porte sur l'activation du stéréotype chez le lecteur. Mais les points qu'elle se propose concrètement de travailler sont la présentation du personnage et la construction d'effet de réel...

1.3. La lecture entre pairs

Le dispositif adopté est « classique » : la maîtresse projette les deux textes (toiletés) de Mélanie et de Brice sur rétroprojecteur, et elle propose à l'ensemble de la classe de les comparer. Les élèves hésitent entre une posture de censeur et la même posture empathique qui a été la sienne.

E : On sait pas bien qui c'est qui dit « j'ai eu peur ».

E : Ben, c'est Mélanie.

M : Oui... C'est bien dans le texte de Mélanie. Mais est-ce que c'est Mélanie qui dit ça, « ouf, j'ai eu peur » ?

E : Tout à l'heure on disait : c'est bien quand les personnages, ils disent « miam miam ».

M : Oui, mais là, qui c'est qui parle ? C'est le Chaperon ? Je reviens à la question de Benoît... Qui c'est qui parle, qui c'est qui dit « Ouif, j'ai eu peur » ?

E : Mais là, c'est pas dit que c'est le Chaperon qui dit. Faudrait le dire.

E : Mélanie, c'est comme tout à l'heure, elle a voulu nous faire croire...

M : Oui ? Qu'est-ce qu'elle a voulu nous faire croire ?

E : Ben... On avait dit : il faut faire croire au lecteur quelque chose qui n'est pas vrai... Et c'est pas vrai que Mélanie, elle a eu peur...

M : Ah, toi, tu penses à notre consigne. Qu'est-ce qu'il fallait faire ?

Et la séance se poursuit par un rappel de la consigne : le mot *histoire* est glosé par les notions de personnage, d'évènement..., le mot *surprise*, avec les

errements auxquels on peut s'attendre, par celle d'in vraisemblance... Ce n'est que lentement et confusément que la classe - et la maitresse - va dégager l'efficacité du texte de Brice qui ménage une lecture rétrospective en jouant sur le double sens possible du verbe *adorer*, qui présente le personnage porteur du rôle stéréotypé et non sa victime, qui arrête son texte quand l'effet de surprise est obtenu. Sont alors établis ces nouveaux critères :

- 1 - *Il faut présenter le personnage qu'on veut faire agir différemment de ce qui est attendu.*
- 2 - *en utilisant un vocabulaire qui fera que le lecteur imagine le contraire de la vraie fin.*

La difficulté de cette séance tient assurément au poids d'un modèle d'évaluation critériée dont la maitresse ne s'affranchit pas. L'objectif qu'elle assigne à ce moment de relecture n'est pas d'établir le projet de chacun des deux auteurs, d'estimer l'efficacité de leur mise en œuvre, mais de parvenir à des critères qui légitiment un effort de réécriture. Elle tient aussi à la lecture inachevée de la maitresse : s'appuyant sur les réactions des élèves pour continuer cette lecture, elle ne les enrôle pas dans un travail pour établir le projet de l'auteur tel qu'il transparaît dans son œuvre, elle ne mobilise pas leur attention esthétique, mais elle fait jouer le rôle de régulation au projet collectif exprimé par la consigne. Cela donne le mode de pilotage tel que le révèle l'extrait de transcription. La question de Benoît et la lecture spontanée de certains élèves qui attribuent clairement la formule au Chaperon intéressent la maitresse. Elle y entend probablement des éléments qui lui permettent de poursuivre son propre travail d'interprétation, mais elle ne saisit pas l'occasion qui lui était offerte là de faire émerger un débat qui ouvre aux élèves la carrière d'une lecture littéraire. Le cadre formel de « l'évaluation entre pairs », avec son traditionnel rappel de la consigne, entendu comme rituel devant déboucher sur une réécriture, permet de tenir la séance tout en esquivant un réel effort de lecture.

1.4. Les effets produits

La séance de réécriture proposée ensuite n'a pas manifesté d'améliorations considérables. Beaucoup d'élèves, dont Mélanie, se sont contentés d'un toilettage de surface. Brice a déplacé à la seconde phrase sa formule « **et il adorait les petites filles...** ». Marine est une des rares à revenir réellement à son texte :

Il était une fois un méchant loup. Le chaperon rouge était voir sa mamie et le loup rentre dans la maison mais il sauta sur le panier mais il mangea le beurre. Miame. Miame. Miame ses bon le beur merci le peutit chaperonrouge dis le loup. Et il re saute sur le pau de confiture miame miame miame. Et il re saute sur le pins miame miame miame. Et le chaperon-rouge na vé pas vu et il qu'on ti nué son chemaen jusqua la maison de sa mami.

On voit que Marine allonge son texte comme fait Mélanie au-delà de l'effet de surprise. On voit qu'elle multiplie les paroles de son personnage. On voit qu'elle énumère des actions dans la continuité thématique du goûter, non sans invraisemblance. On voit qu'elle tente de régler le sort du Chaperon rouge. Mais rien n'affleure des critères de réécriture laborieusement élaborés. Tout se passe comme si Marine se montrait plus habile à décrypter ce qu'il y avait au départ « dans la

tête » de la maitresse qu'à collaborer fructueusement au travail commun, comme si elle avait davantage réagi à la première lecture de la maitresse qu'à la séance collective.

2. UNE INTERACTION FÉCONDE

À cet exemple s'oppose celui d'une classe de CM2⁹. Les élèves ont lu un ensemble de contes de Claude Clément. Ils en ont dégagé les traits communs, les ont organisés en tableau autour de différents items¹⁰. En guise de conclusion de leurs lectures, et pour élucider les résonances qu'évoque en eux-mêmes son univers fantasmagique, ils élaborent une sorte de « portrait chinois » de Claude Clément. Ils proposent alors d'*écrire un conte à la manière de Claude Clément*, de pasticher son monde et son style.

2.1. Les options de la maitresse

Envisageant une évaluation des écrits, elle s'assigne pour seule tâche de mettre les élèves à la tâche de lecture. Pour cela, symétriquement à ce qu'elle pratique en lecture littéraire, elle fait un silence absolu sur sa propre lecture¹¹ : elle restreint ses interventions à la seule relance de la relation entre l'œuvre et ses lecteurs. Et elle ne choisit pas elle-même les textes qui sont soumis à la lecture collective de la classe : ces moments se limitent à répondre à des camarades « bloqués », qui ont le sentiment de ne plus avancer dans leur écriture et demandent de l'aide, ou à ceux qui veulent tester leur travail achevé. Cette déposition du pouvoir magistral ne manque pas d'engendrer des effets de responsabilisation : bientôt les élèves se lisent et se commentent les uns les autres hors de la présence, hors du contrôle de l'adulte.

La maitresse étoffe aussi les outils de la référence aux œuvres pastichées. Par exemple, en amont du travail, elle fournit à l'ensemble de la classe le glossaire constitué par tous les mots des contes lus, classés par ordre alphabétique, tel que les traitements de texte permettent de l'obtenir facilement. Un autre objectif est d'aider les élèves à entrer dans la tâche en la « désacralisant », de faire qu'ils perçoivent nettement que ces histoires qui les ont émus, qu'ils ont chargées de sens, que ces mêmes histoires ne sont qu'une suite de mots. Mais les élèves se sont aussi attachés à des remarques judicieuses sur le vocabulaire employé. Par exemple, ils constatent cette répartition entre des synonymes : **voir** est utilisé 13 fois, **regarder** 4, **contempler** 8. Surpris par la fréquence du troisième terme, ils en cherchent les occurrences et s'arrêtent à ces quelques éléments de définition :

- *Ils contemplent quand ils ne savent pas ce qu'ils vont voir.*

9. Il s'agit de la classe de Sylvie Vey, école Aristide-Briand, Clermont-Ferrand.

10. On trouvera un compte rendu de ce travail dans Tauveron (2002a)

11. Comme l'objectif de la séance n'était pas l'établissement de nouveaux critères, nous n'avons pas été amené à l'interroger sur les critères qu'elle s'attendait à voir établir, et ainsi nous n'avons pas eu l'occasion de recueillir un état de sa lecture des productions.

- *Quand on contemple, il va se passer quelque chose.*
- *Dans contemple, il y a temple, ce qui est confirmé par une recherche étymologique qui convoque l'image de l'augure et de sa divination face au ciel vide et aux oiseaux en vol. On voit que ce modeste angle de vue peut révéler des aspects non négligeables de l'œuvre.*

Cet ensemble (les contes, le tableau, les portraits chinois, le glossaire) a offert les avantages des « critères de réussite » des démarches habituelles. Il permettait aux enfants d'identifier une cible, de se représenter le texte à produire. Il permettait aussi d'outiller la lecture des pairs qui y faisaient référence pour formuler leurs impressions ou exigences de lecteurs, leurs demandes ou propositions d'écrivains. Cependant, cet ensemble, polymorphe, profus et complexe, ne pouvait pas se constituer comme un cahier des charges. Il a servi plutôt comme un gisement de choix possibles. A ainsi été induit un type de lecture entre les élèves plus problématique que l'habituelle évaluation à partir des critères déjà définis.

2.2. Un réglage de la tâche des lecteurs : la relation aux œuvres de référence

La classe n'échappe pas à une première posture de censeur, mais arrive à la dépasser. Soit, par exemple, le premier jet de François (orthographe d'origine respectée).

Cette histoire se passe au tant de la découverte du feu. C'était une nuit noire illuminée par des éclaires. Un homme courait en aprochant une grotte pour fuire l'orage. Soudain un éclair frappa la cime d'un arbre étant devant la grote. L'homme n'avait pas de quoi s'éclairé. Il pris peur. Il pris le tison enflamé et l'amena dans la grote pour l'éclairer. Surpris par cette couleur rougâtre et jaunâtre, il mit sa main dedant. Il se brula et voulu frapper le feu. Mais le vent qu'il fit éteignit cette belle flamme et il fut déçu d'une tristesse. Il tenta de la ralumer et il frappa le bou du baton avec une pierre et loupat son coup qui ateri directement sur une autre pierre qui fit une étincèle. Il résseyat 2, 3 et 4 fois mêmes. Il prit le bâton et claqua les deux pierre sur le bâton et réussis à allumer le feu. Il bondit de joie et voulu le montrer à ses amis, mais il été bien loin d'eux. Alors se réchauffant, il pençait et repençait au miracle qui aurait pu lui couté la vie contre les bêtes féroce et contre le frois.

Les élèves remarquent rapidement qu'on manque bien le début du film (c'était un trait dégagé de l'étude des œuvres de Claude Clément), mais que la première phrase est inutile, qu'elle explique au lecteur ce qui va se passer, qu'elle empêche de deviner. Ils notent aussi qu'il n'y a pas vraiment de peur ou de tristesse, ou plutôt que la peur est dite mais qu'on la ressent pas. Surtout, ils évoquent le rôle du regard.

2.2.1. L'intention de l'écrivain impose l'attention

François n'accepte pas un jugement rapide : *Il contemple rien du tout, ton personnage !*

François : *Mais si !... Il la regarde la flamme. Je le dis bien, je dis : cette belle flamme.*

– Ouais... mais là, on sait pas bien... qui c'est qui dit. C'est toi ou c'est le personnage qui voit la flamme ? C'est qui qui la trouve belle ?

M : ... le narrateur ou le personnage ...

– Non, mais moi, je voulais dire... Il contemple rien...

François : *Ben, il regarde la flamme. Et il en a jamais vu... Comme il en a jamais vu, alors il est surpris, il la regarde... J'ai justement cherché comment dire. Je pensais à la couleur, au rouge et au jaune, mais je voulais quelque chose de plus bizarre. Alors j'ai pensé à rougeâtre. Ça se dit bien, hein, rougeâtre ? Et alors, j'ai mis aussi jaunâtre. Bleuâtre, ça va pas bien...*

– Ouais, c'est bien ça... Ces mots en **-âtre**, ils sont pas fréquents.

Dans ce premier moment, il apparaît clairement que François a un projet explicite : alerter son lecteur sur la couleur, que donc son personnage développe bien un regard. Il se défend en témoignant de son travail pour construire la lecture de son destinataire, il exhibe l'efficacité – réelle – de son alerte. On voit aussi l'intervention discrète de la maîtresse qui, en introduisant deux termes techniques, réactive le souvenir de débats similaires déjà menés en lecture.

2.2.2. Où les « critères de réussite » se dissolvent dans une lecture des lectures

Le débat se poursuit sans interruption.

– *Quand même, on avait dit, « contempler »... C'est quand ils vont inventer quelque chose et qu'ils savent même pas quoi... Alors ils regardent sans savoir ce qu'ils voient. Là, ton personnage, il sait qu'il voit le feu !*

– Ouais, et là, il sait ce qu'il voit ! Et puis, qu'est-ce que c'est qu'il invente ?

François : *Mais moi, j'ai fait comme ça ... Il invente, ben, ça se comprend non ? Il invente la façon de faire le feu... avec les silex...*

– *Ah, oui... Ça se comprend même tellement, tu le mets dans la première phrase, dès le début.*

– *Tu te souviens ? Le Musicien de l'Ombre, au début, il contemple le soleil qui se lève, et il fait comme une prière. Après, il contemple la lune qui se lève, et c'est juste alors qu'il invente la musique... Toi, ton personnage, eh bien, il regarde la flamme puis après il invente... Mais c'est par hasard qu'il invente... Il y a pas de rapport.*

François : *Mais la musique, c'est aussi par hasard qu'il l'invente.*

[relecture du *Musicien de l'Ombre* pour convaincre François que l'invention des appeaux est due au hasard, mais que celle de la musique, elle, paraît en relation avec une contemplation auditive]

– « écoutant, terrifié, le silence haché par les cris des animaux lointains ». *Ben, là, tu vois, on comprend bien qu'il contemple... parce qu'il écoute le silence. C'est comme regarder le vide, le rien... C'est sûr qu'on sait pas ce qu'il entend... Le silence.*

– Mais si, on... on comprend. Il a peur, alors il écoute, même s'il y a rien à écouter.

– Ben si, eh, on entend le cri des animaux lointains...

– Oui, mais ce qu'il veut, c'est entendre les autres... et là, il les entend pas.

– C'est un tout... Il a peur, il écoute pour voir [rire], bon, pour entendre s'il y a quelque chose... Les autres, ou des bêtes. On peut pas séparer : la peur, comme il écoute, la contemplation, la musique...

– Et la lune qui se lève...

François : Ouais... Alors, peut-être... Je vais mettre plus de peur et plus de contemplation, et puis plus de regard.

Ici, les camarades reprennent leur lecture des œuvres de Claude Clément. Ils reprennent et affinent une discussion qui avait été vive lors de la découverte du livre, mais qui apparemment a laissé peu de traces dans le travail d'écriture de François. Surtout, sans pour autant verser dans une attitude métalexique qui ruinerait la mise au jour du projet de l'écrivain, c'est à une comparaison de lectures qu'ils se livrent : celle des œuvres de référence, celle que mobilise le texte de François. Du coup, leur attention se fait plus précise, et débouche sur un dialogue plus approfondi.

2.2.3. L'attention rebondit sur les œuvres de référence et devient réellement une attention esthétique

– Tu pourrais... je sais pas, mais t'as écrit : **une nuit noire illuminée**. Moi, ça m'a fait drôle, d'abord, mais c'est bien, ça, **une nuit noire illuminée**. Parce que c'est noir et c'est illuminé. C'est le feu sur le noir...

– Ouais, ça c'est bien : ça dit la peur et ça dit la rassur... [l'élève cherche vraisemblablement un déverbal de rassurer] le feu, quoi.

François : Et alors ?

– Ben, c'est comme dans Longtemps, faire danser les boiteux... C'est deux choses qui vont pas ensemble.

– Ou comme la nuit qui éclaire dans... dans L'Homme qui allumait les étoiles...

– ou alors, euh, comme tout à l'heure... on disait « écouter le silence »...

– Je sais pas, comme ça, tu pourrais y mettre du noir et de ...

M : ...et de l'illumination ? Bon François, tu verras ce que tu peux faire avec tout ça.

– Ben, c'est vrai ça, c'est souvent, dans Claude Clément, qu'il y a de drôles de phrases comme ça...

M : Comme quoi, de drôles de phrases ?

– Des phrases qui disent le contraire...

– C'est comme on avait dit qu'elle montrait un moment de « bonheur sur un fond de tristesse », et ben, elle dit des choses qui vont pas ensemble.

– Comme le musicien, qui fait à la fois l'ombre et la lumière.

Ici, l'oxymore (peu conscient ? involontaire ?) proposé par François paraît une solution possible pour dire la relation dialectique entre la tension et l'invention, celle-là même que l'évocation d'une contemplation ne réussit pas à suggérer dans son texte. Ainsi, les commentaires des pairs passent de la tentation de mettre en conformité avec les traits dégagés des œuvres de référence à cette autre entreprise qui s'attache à saisir comment l'auteur (François et/ou Claude Clément) traduit cette relation dialectique. Ainsi, leur proposition rebondit sur l'explicitation d'un aspect inaperçu jusqu'ici du style de Claude Clément. Les élèves s'engagent là dans l'élaboration de ces nouveaux critères d'évaluation que C. Tauveron (1996) appelait de ses vœux.

2.3. L'intention artistique se construit en réponse à l'attention esthétique

Le jeu de ces lectures en miroir peut amener une clarification des relations entre auteur et lecteurs. Ainsi, ce nouvel exemple, celui de Claire, issu de la même classe, à partir de la même consigne (orthographe d'origine respectée) :

C'était une petite fille seule, timide, dans la tristesse. Elle habitait une petite maison au milieu d'un village. Un jour ou il y avait du vent, elle entendit du son de la musique. Elle se disait cette musique est merveilleuse. Elle alla voir l'homme et lui demanda se qu'on pouvait faire sur cette musique.

J'aimerais faire quelque chose sur cette musique. Qu'est-ce que je peux faire ?

- Je ne sais pas

Alors elle rentra et bougea sur cette musique. Alors...

Claire énonce sa volonté d'évoquer la création de la danse, mais surtout son embarras ; elle se sent bloquée. Elle avait adopté une posture de « bonne élève », essayant de répondre aux « critères » établis. Elle introduit un personnage mélancolique et solitaire, un couple adulte / enfant, un paysage étriqué, du vent et de la musique... À la plupart des éléments de sa fiction, on peut identifier une origine dans les œuvres de référence.

2.3.1. Du côté des lecteurs : d'une censure à une collaboration

Les remarques relèvent d'abord d'une critique ravageuse. Les élèves posent plusieurs problèmes au niveau de la construction de la fiction. Ils pointent :

- que le vieil homme (il paraît évident pour tout le monde, et aussi pour l'écrivain, que cet homme est vieux) ne sert à rien, à moins que ce soit lui le musicien ; qu'on comprend bien que Claire a voulu faire un couple de personnages complémentaires, mais que là, le vieux, il a pas de réponse, alors c'est comme si elle allait voir son papa. Pour rien. Il y a pas d'initiation à rien ;
- qu'il n'est pas normal, quand on est timide, d'aller comme ça chez un vieux qu'on ne connaît pas.

- *que d'ailleurs, il est dit qu'elle est timide, mais qu'on ne le sent pas ; qu'on ne sent pas non plus sa tristesse ;*
- *que le vent non plus ne sert à rien, sauf si c'est lui qui est fait la musique ; qu'il est un élément du décor, mais si tu veux que ça serve, faut que ça soit en rapport... Que ça marche avec ce qu'elle invente, avec la danse. Comme les oiseaux, ils sont en rapport avec la musique, ils chantent. Tiens, le vent, lui, il bouge comme la danse elle bouge...*

En quelque sorte, les pairs dénoncent un engendrement du texte à partir des caractéristiques énoncées des œuvres de Claude Clément et l'absence de projet quant à un destinataire. Face à un texte qui n'appelle pas l'interprétation, ils sont fondés à s'appuyer sur une vague exigence de vraisemblance. Aussi démasquent-ils la projection de l'auteur sur son texte, par laquelle apparemment Claire fait vivre au personnage son propre embarras : *La fille... Elle demande ce qu'elle peut faire... Eh, c'est pas toi qui te demandes ce qu'elle pourrait faire ? Elle pose sa question, mais c'est ta question, non ?... Et l'autre, le bonhomme, il sait pas non plus... Moi, je te dis, quand t'auras trouvé, t'en n'auras plus besoin de ce bonhomme...*

Mais, depuis cette position distanciée, ils sont amenés à distinguer les lecteurs qu'ils auraient pu être et le destinataire virtuel avec lequel ils ne se confondent pas. Ils affirment ainsi que ce devrait être l'embarras du lecteur, qui devrait avoir à déterminer ce qui s'invente : *Tu dois dire des choses qui font penser à la danse, mais pas dire la danse elle-même. Claude Clément, elle disait pas tout directement. Faut que tu nous fasses comprendre. Tu dis qu'elle bouge, ben, dis d'abord comment...* Sans doute l'usage d'un *nous* montre une position dont ils n'ont pas tout à fait pris conscience, mais tout de même efficace. Les remarques, de fait, vont être reçues non comme revendications déplacées mais comme autant d'aide à l'écriture.

Plusieurs tâches sont proposées :

- ménager un blanc : *Tu dois dire des choses qui font penser à la danse, mais pas dire la danse elle-même.*
- organiser un réseau cohérent : *si tu veux que ça [élément de décor, le vent] serve, faut que ça soit en rapport... Que ça marche avec ce qu'elle invente, avec la danse*
- procéder par touches successives : *Tu dis qu'elle bouge, ben, dis d'abord comment*

Ils lui assignent un but : *Faut que tu nous fasses comprendre*

L'injonction est efficace. Claire remanie profondément son texte. Elle introduit d'abord *de la contemplation*, du moins le mot. Puis, très vite, elle modifie le décor, le met en harmonie avec la tristesse de son personnage : elle mentionne le froid, et avec son écoute : elle introduit la comparaison qui dépeint l'impression, elle redouble d'un jugement la parole intérieure du personnage. Elle soumet alors sa tentative à sa voisine de table, qui approuve. Dans un second temps, Claire remodèle vigoureusement sa fiction : elle supprime le vent, elle fait du « bonhomme » un musicien, elle segmente la mention de la danse en suivant un schéma corporel...

Cependant on peut voir que le travail se situe toujours dans une logique de réemploi de procédés ; la représentation que Claire se fait de l'écriture résiste. Ainsi, maintenant qu'elle a obéi aux conseils des camarades, loin de s'affranchir de toute prescription, elle prend en compte, comme s'il s'agissait d'une contrainte non satisfaite, un trait dégagé à propos des œuvres de référence : la présence d'un refrain. Elle va tester alors plusieurs tentatives : dans l'une, à l'imitation du *Musicien de l'Ombre*, elle reprend à la fin de son texte la première phrase ; dans une autre, à l'imitation de *Longtemps*, elle reprend **seule, dans la tristesse** à trois reprises ; dans une troisième, elle reprend sa comparaison **c'était comme courir sur la rivière avec des amis**. Elle s'arrête finalement à la solution que voici, et propose son texte à la lecture des camarades des tables voisines. Quatre d'entre eux vont le lire attentivement.

C'était une jeune fille seule dans sa petite maison, au milieu d'un village où il y fait froid. Un jour, elle entendit du son de la musique, c'était une émotion pour elle, c'était comme courir sur la rivière avec des amis. Elle se disait : « Cette musique est merveilleuse ». Le lendemain, elle écoutait et contemplait cette musique. Elle commença à bouger la tête mais la musique s'arrêta. Elle voulait continuer à bouger la tête, elle voulait aller voir l'homme qui jouait, mais elle n'osait pas aller lui demandé. Tous les jours l'homme recommandait à jouer.

Il vivait pas très loin de chez elle. Un soir elle allait voir cette homme, elle n'osait pas frapper à la porte quand elle entendit un étui se refermer et la elle se décide à frapper. Ce soir-là, ils firent connaissance.

Le lendemain, elle écoutait encore cette musique, c'était comme courir sur la rivière avec des amis. Elle bouga la tête, puis les bras, puis les jambes et les pieds. Elle bougea tout son corp. Elle dansait.

2.3.2. Du côté de l'écrivain : d'une posture convenue à une posture impliquée

Les camarades vont à nouveau l'arracher à une écriture qui veut seulement répondre à la consigne. De fait, comme si leur lecture détectait les modalités d'écriture, ils vont d'abord s'inscrire dans la logique développée : celle d'une cohérence entre le thème de la danse et les éléments connexes. Ils approuvent massivement les modifications, lui proposent d'aller au bout de cette logique et d'amplifier le comparant (***courir sur la rivière avec des amis***) à la seconde occurrence de la comparaison, puisque celle-ci va alors correspondre à une danse plus achevée. Et d'y introduire des éléments qui feraient contraste avec le froid et l'étroitesse des lieux, puisque la danse inventée devrait introduire à un monde plus large. Ce qu'elle fait.

Mais cette demande a aussi des implications dans la construction de la fiction, dans la relation de Claire avec son personnage et dans la sollicitation de son imagination. Elle est conduite à prendre en charge une dimension plus personnelle de son écriture : elle ajoute donc une comparaison finale de la danseuse avec l'oiseau, avec les roseaux. Le « refrain » n'étant plus perceptible, elle revient à la solution d'une reprise finale de la dernière phrase, n'en est pas satisfaite. Claire retouche alors, sur le front d'une autre difficulté, le personnage masculin, en fait un admirateur, une sorte de représentant dans le texte du lecteur espéré. Puis, dans

une sorte d'inspiration subite - c'est souvent ainsi que se vit subjectivement l'heureuse mise en œuvre de résonances inconscientes -, elle énonce alors la solution inédite qu'on peut lire. Et même si l'on peut identifier des ressemblances avec *Longtemps* (répétition de l'adverbe) ou avec *Le Peintre et les Cygnes sauvages* (juxtaposition d'un distique hétérophonique), il s'agit ici non plus d'une imitation servile mais d'une appropriation pertinente. Les camarades admirent silencieusement le parachèvement de l'œuvre. Alors, au comble de la tension, Claire fond en larmes. Se calmant, elle explique que son émotion tient à l'effet en retour du travail accompli : *J'ai fini. Je pensais pas que je pouvais écrire comme ça.* Voici son dernier jet (orthographe toilettée) :

Une Grande Émotion

C'était une jeune fille seule dans sa petite maison, au milieu d'un village où il y fait froid. Un jour, elle entendit du son de la musique, c'était une émotion pour elle, c'était comme courir sur la rivière avec des amis. Elle se disait : « Cette musique est merveilleuse ». Le lendemain, elle écoutait et contemplait cette musique. Elle commença à bouger la tête mais la musique s'arrêta. Elle voulait continuer à bouger la tête, elle voulait aller voir l'homme qui jouait du violon, mais elle n'osait pas aller lui demander. Tous les jours l'homme recommençait à jouer.

Il vivait pas très loin de chez elle, il avait une petite maison. Un soir elle alla voir cet homme, elle n'osait pas frapper à la porte quand elle entendit un étui se refermer et là elle se décide à frapper. Ce soir-là, il faisait froid, il y avait du vent, ils firent connaissance.

Le lendemain, elle écouta encore cette musique, ça lui rappela la rivière, le bruit de l'eau dans les cascades, la brume qui flotte avec le vent... Elle bougea la tête, puis les bras, puis les jambes et les pieds. Elle bougea tout son corps. Puis son ami en continuant de jouer s'approcha d'elle. Ses bras étaient comme des ailes de hérons, son corps bougeait comme des roseaux. Il était émerveillé de voir ces mouvements.

Et longtemps l'homme joua,

Et longtemps la jeune fille dansa.

Cette émotion nous paraît très significative d'une modification de posture. Bien sûr, elle répond à la tension qui avait suivi le premier moment de lecture collective, que nous avons qualifié de « ravageur ». Mais elle signe aussi l'expérience d'une relecture gratifiante. Voici ce qu'elle dit dans un entretien le lendemain avec la maîtresse : *D'habitude, quand on lisait mes textes, j'aimais pas... Toujours on me disait ce qui n'allait pas. Et là, tout d'un coup, ça allait. On me disait que ça allait ! Et même, on voulait que ça aille mieux encore ! C'est ça qui m'a fait pleurer. Et puis, j'y suis arrivée. Pleur d'avoir été lue, pleur d'avoir été reconnue... en plus des pleurs d'avoir, tel un athlète, été jusqu'au bout de ses possibilités.*

2.4. Bilan

De l'expérience de notre second exemple, nous pouvons sans doute tirer quelques enseignements.

Les élèves, du moins ceux de Cours Moyen, sont capables de situer leurs écrits non pas seulement dans une logique d'application de prescriptions ou de respect de critères préétablis, mais à partir de leur compétence à lire : lecture du texte des pairs pour identifier le projet dont il est, ou n'est pas, porteur, confrontation de cette lecture avec la lecture littéraire des œuvres légitimes... lecture de son propre texte où se déploie une exigence à la hauteur des gains symboliques acquis dans la lecture des œuvres légitimes. Notre hypothèse d'un transfert possible des compétences est donc, sous bénéfice d'un plus ample inventaire, validable.

Même à l'école, l'exercice de l'écriture littéraire peut mobiliser chez l'élève, comme chez les écrivains reconnus, des ressources que lui-même ne soupçonnait pas, voire qu'il ne reconnaîtrait pas dans son œuvre sans l'appui des camarades. Notre définition de la littérature comme espace de jeu avec le lecteur n'est pas sans rapport avec des définitions qui mettent en avant le jeu intérieur à l'écrivain lui-même ou les effets en retour de la création sur le créateur.

3. AU-DELÀ DES EXEMPLES

Le rapport à l'écriture de Claire s'est modifié. Elle passe d'une écriture de commande¹² à une écriture personnelle. Il s'agit d'une révolution. La première propose une tâche fondée sur la docilité et l'application, la seconde une prise de risque et l'aventure d'une rencontre avec un public. La première s'appuie sur une motivation externe (faire la preuve qu'on est un « bon élève »), la seconde renvoie à la nécessité interne de découvrir ce qu'on avait à dire parce qu'on est parvenu à le faire entendre. La première demande d'intérioriser des modèles (modèles de textes, modèles de solution à ses problèmes d'écriture), la seconde demande de rechercher en soi-même les moyens à bricoler pour servir le projet dont on se trouve porteur. La première constitue la consigne et ses annexes comme une suite d'injonctions impératives, comme un cahier des charges, la seconde y voit la partie émergée d'un projet qu'on fait intimement sien ou qu'on infléchit à son gré. La première demande à résoudre des problèmes d'écriture balisés, explicités, la seconde demande à définir – et de résoudre – de manière autonome les problèmes que génère son projet singulier. Ainsi, d'une attitude où elle se met en règle avec la consigne, Claire est passée peu à peu à une écriture exploratrice, dans laquelle elle mobilise un imaginaire personnel et dans laquelle elle se pose et résout les problèmes à la mesure de son investissement. Au-delà d'une « bonne volonté » qui consent et se prête, Claire découvre qu'elle peut réellement prendre le risque d'écrire quelque chose d'elle-même : elle écrit de son fonds propre, et elle fait l'expérience d'une gratification qui touche à la mise en forme de ce fonds.

Il importe sans doute que les enfants aient l'occasion de concevoir l'écriture aussi selon cette seconde modalité. Évidemment, la clarification et l'intériorisation

12. Car il y a une littérature d'école comme il y a une littérature de cour : artificielle, pompeuse, ennuyeuse.

des pratiques expertes de référence est indispensable pour que les élèves puissent contrôler leur production, mais nous pensons qu'il n'est peut-être pas inutile qu'ils expérimentent aussi les pouvoirs, les gains symboliques et, pour tout dire, le plaisir de l'écriture.

3.1. La position d'éditeur

Cependant, ce résultat exige du maître une attitude particulière. Il se garde de faire l'économie d'une réelle lecture en attendant les réponses à ses propres exigences, ou de prendre en charge directement les problèmes d'écriture en affichant les solutions identifiées dans les textes de référence. Au lieu qu'il mobilise, comme on fait ordinairement dans une situation d'évaluation entre pairs, une liste de critères ou de caractéristiques comme l'outil pour lire le texte soumis à appréciation, il incite à une lecture sans outil *a priori*. La position qu'il propose aux élèves n'est pas la position d'un censeur, d'un vérificateur qui procéderait facette après facette, critère après critère, mais c'est la position d'un éditeur.

Il nous semble qu'on peut caractériser la position de cette sorte de lecteur *princeps* par les tâches qu'il assigne à sa lecture : « Lire, donner à lire, devenir *passer* » comme les définit sobrement autant qu'idéalement J.-F. Manier (2000). D'une part, il distingue soigneusement le lecteur qu'il est spontanément du « lecteur modèle » inscrit dans le texte pour reprendre la formulation d'Umberto Eco (1985), ou, pour éviter toute confusion, le destinataire virtuel du texte. Cette distinction est corollaire de l'identification des stratégies mises en œuvre pour programmer la lecture attendue. De même que les éditeurs, dans la société, cherchent à voir si le manuscrit est « vendable », s'il a des chances de rencontrer un public, de même, dans la situation scolaire, les élèves s'attachent à estimer si le texte peut être lisible par un lecteur qui n'est pas dans la connivence¹³. Ici, les lecteurs de François parviennent à opposer leur première lecture, spontanée, qui se heurte à la résistance d'un oxymore, à une lecture attentive qui en détecte la valeur : *Moi, ça m'a fait drôle, d'abord, mais c'est bien, ça, une nuit noire illuminée*. Et les lecteurs de Claire, quand bien même ils les confondent dans un *nous*, distinguent de fait eux-mêmes, qui ont compris, et les lecteurs à venir, à qui il faut faire comprendre : *Faut que tu nous fasses comprendre*.

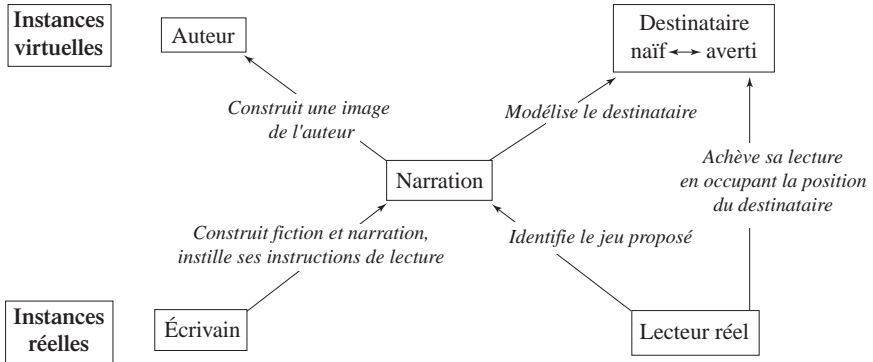
D'autre part, l'éditeur construit une image de l'auteur. S'appuyant sur sa culture propre, il identifie des choix esthétiques, des cohérences stylistiques. Il tente assidument de reconstituer les logiques d'engendrement du texte, de les clarifier, d'en estimer l'efficacité, le charme ou l'originalité. Ici, les lecteurs de Claire dénoncent à la fois la projection de son embarras sur celui du personnage et valorisent sa recherche d'un décor en écho de l'intrigue. Et ils valident par leur silence ému l'état final.

Enfin, l'éditeur tend à l'écrivain l'image de sa lecture. C'est dire qu'il distingue aussi l'écrivain - l'être de chair et d'os qui a commis le texte - , et l'auteur, - image d'une instance construite par sa propre lecture. Sur le mode de la déception, du conseil, de l'encouragement ou de l'admiration, il témoigne d'un écart entre

13. De fait, dans les classes des plus jeunes, ceux-ci évoquent souvent les figures de « papa » ou de « maman » pour donner corps à ce public virtuel.

l'auteur tel qu'il s'attendait à le rencontrer dans sa lecture attentive et l'auteur tel que cette lecture le constitue : il devient ainsi le collaborateur de l'écrivain. Régulièrement, l'écrivain découvre qu'il n'a pas été l'auteur qu'il pensait, et cet effet de miroir remet l'écrivain au travail. Travail pour assumer les choix que la lecture a révélés ou pour les modifier, travail parfois pour concilier l'auteur qu'on s'était imaginé être et l'auteur qu'on a visiblement été¹⁴.

On peut tenter de rendre compte de ce système de relations dans ce schéma :



Tous les lecteurs, sans doute, sont pris dans cet ensemble de relations, à ces réserves près qu'ils ne rencontrent qu'exceptionnellement l'écrivain, que l'image construite de l'auteur peut rester dans un grand flou et que la lecture réelle peut se confondre facilement avec la lecture naïve programmée pour le destinataire. Mais l'éditeur, lui, est probablement celui qui en prend conscience parce qu'il a à en témoigner. La lecture assidue de l'éditeur, historiquement et subjectivement ancrée, qui dépend de sa culture propre et, sans doute aussi, de ses relations intersubjectives avec l'écrivain, peut se déprendre de ces liens, les tenir à distance et objectiver dans l'œuvre en cours d'écriture les résistances à la compréhension qui font sens et celles, non traitables, qui empêchent toute construction de signification.

3.2. Instrumenter la lecture du maître

Pour que le maître puisse amener les élèves à occuper cette position, il convient que lui-même l'ait construite. L'exemple de notre classe de CP montre

14. L'espace manque pour présenter le travail d'une classe de CE1 qui, écrivant des « histoires de rêve », a poussé loin l'exploration du métier d'écrivain en réponse à un tel regard éditorial. Entre autres, certains élèves avaient été amenés à remodeler entièrement leur fiction pour mieux l'adapter à leur projet, d'autres avaient recyclé une maladresse en modifiant totalement leur projet... On pourra consulter C. Tauveron & P. Sève : *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Hatier, 2005.

que les élèves, et non pas seulement parce qu'ils sont plus jeunes¹⁵, réagissent parfois davantage à ce qui anime la lecture du maître qu'à ce qui en émerge explicitement. Mais les maîtres rencontrés en formation font souvent état de difficultés qu'ils disent insurmontables : *Nous ne savons pas lire comme il le faudrait*¹⁶. Certes, ils sont disposés à s'éloigner des pratiques habituelles, certes, ils disposent de savoirs de référence tant sur les théories de la réception que sur des notions narratologiques ou de la linguistique de l'énonciation, mais ils ont du mal à mobiliser ces connaissances sans qu'elles distraient l'effort d'une lecture assidue.

Deux éléments paraissent faire obstacle : d'une part, la recherche d'une cohérence en dehors du texte, d'autre part, l'absence de finalité pour leur lecture, dès lors qu'il ne s'agit plus de rétablir la transparence.

3.2.1. Emprunt et réemploi

À moins qu'une attention esthétique ne confère au texte, ou à une de ses facettes, un statut d'aire de jeu, la lecture vise d'abord, n'est-ce pas ?, à saisir une transparente cohérence du texte. C'est parce qu'il détecte une solution de continuité que le lecteur avance une inférence. C'est parce qu'il détecte une perte de cohérence qu'il procède à des opérations de recadrage. Avec les textes des élèves, qui se montrent parfois incohérents, ou qui ne fournissent pas au lecteur tous les moyens de construire une cohérence, il est tentant de dénier un statut d'œuvre et de se comporter comme on fait face aux discours des très jeunes enfants : rechercher ailleurs que dans le texte le principe de la cohérence égarée. Confrontés aux récits des petits, les adultes tentent d'identifier dans leur propre mémoire ou dans leur propre expérience du monde la situation que l'enfant veut mettre en scène. Devant des textes d'élèves, les maîtres s'appuient parfois sur les traces de propos importés pour convoquer l'univers de ces propos et y découvrir l'élément qui leur permettra de lever la difficulté : la littérature écrite par les élèves de CM incite parfois à se pencher sur les séries télévisées, celle écrite par les élèves de CE sur le monde de Walt Disney. Cependant, outre que cette approche risque d'ignorer les jeux plus ou moins ironiques de connivence culturelle (sous forme d'allusion, de clin d'œil...), elle dénie le geste par quoi l'enfant s'approprie ces propos d'autrui, elle dénie l'autonomie de son imaginaire. Certes, il existe des cas où l'élève écrit « sous influence », où son texte n'est qu'un écho proche de sa source. Mais souvent l'univers de référence constitue plutôt un réservoir de matériaux pour la fiction et de moyens pour l'expression sous le contrôle d'une (ré)invention personnelle, avec ses condensations, déplacements, contaminations, chimères...

Il convient encore de distinguer entre le réemploi et l'emprunt, le premier porte les traces d'un enchâssement artificiel tandis que le second s'intègre facilement. À Rome, certains constructeurs d'églises réemployaient des colonnes antiques, et souvent déterminaient d'après elles la hauteur du bâtiment ; mais ces colonnes rapportées se distinguent encore par leur matière ou leur facture des

15. Nous renvoyons ici encore à la classe de CE1 que nous avons déjà évoquée.

16. Le livre publié sous la direction de Claudine Fabre-Cols répond pour partie à cette difficulté : *Apprendre à lire des textes d'enfants*, De Boeck Duculot, Bruxelles, 2000

autres éléments qui les entourent. En revanche, les architectes de la Renaissance empruntaient à l'esthétique de Vitruve sa conception des ordonnancements dorien, ionien et corinthien ; sans une maîtrise particulière de l'histoire de l'architecture, cet emprunt passe inaperçu. On rencontre aussi dans le parler des tout petits enfants de ces mots dont on voit qu'ils sont réemployés parce qu'ils ne s'ajustent pas totalement à la situation ; la connivence, l'accès au point d'origine du mot est indispensable pour interpréter avec justesse le message. Mais chez le locuteur plus expert, on oublie que ses mots sont d'abord les mots d'autrui.

Dans les textes d'enfants, certains éléments réemployés font une aspérité, accrochent l'attention des maîtres, les incitent à rechercher ailleurs le principe de cohérence du texte. Et parfois, en vain. De fait, le réemploi est la marque d'une sorte de prescription, ou d'auto-prescription plus ou moins locale : il faut que j'arrive à utiliser tel ou tel élément. Ainsi, le texte de François insère plusieurs expressions extraites des œuvres de référence, mais sa reformulation ne les fonde pas dans un projet totalement cohérent : derrière sa formule **il fut déçu d'une tristesse** s'entend encore celle de Claude Clément « Alors il fut saisi d'une tristesse profonde » (dans *Le Peintre et les cygnes sauvages*), derrière **le miracle qui aurait pu lui coûter la vie contre les bêtes féroces et contre le froid** celle-ci : « le secret qui permettait de vaincre la peur et les ténèbres » (*Le Musicien de l'Ombre*). Et la remarque finale de François (*Je vais mettre plus de peur et plus de contemplation, et puis plus de regard.*) suggère qu'il redécrit la consigne en injonction à introduire les éléments isolés lors des lectures antérieures. Il fait dépendre la lisibilité de son projet de moyens attestés qu'il envisage d'utiliser. De même, les relecteurs de Claire s'irritent d'abord contre les éléments superflus, voire parasites, qu'elle avait voulu réemployer. Mais son texte final intègre parfaitement les différents emprunts dans un projet devenu conscient et cohérent. Tendue par son projet, proprement impliquée, elle laisse advenir ce qui, des choix de Claude Clément, avait touché sa langue même. La mobilisation d'éléments venus d'une mémoire involontaire dépend de cette dynamique propre. C'est la vieille notion d'innutrition¹⁷ qui paraît pouvoir le mieux décrire son imitation des modèles.

L'identification de propos importés ne doit donc pas dispenser de rechercher le projet autochtone qui peut les motiver. Elle ne doit pas davantage s'arrêter au constat d'un respect ou d'une irrévérence envers les œuvres d'où les emprunts ont été extraits.

3.2.2. Lire une posture

Mais une lecture magistrale peut sans doute identifier dans ce jeu de réemploi ou d'emprunt plusieurs postures. Celle de François, qui se met en règle avec la consigne et ce qu'il perçoit comme un cahier des charges : posture de « producteur », le mot pouvant être entendu en référence au sens de simple exécutant qu'il prend dans le monde de l'industrie manufacturière. Celle de Claire, qui (ré)invente

17. « Si, par la lecture des bons livres, je me suis imprimé quelques traits en la fantaisie, qui après, venant à exposer mes petites conceptions selon les occasions qui m'en sont données, me coulent beaucoup plus facilement en la plume qu'ils ne me reviennent en la mémoire, doit-on pour cette raison les appeler pièces rapportées ? » J. du Bellay, seconde préface de *L'OLIVE*.

une solution pour elle inédite à des problèmes qu'elle ne savait pas qu'elle se posait : posture d' « inventeur », qui permet de « s'autoriser à détourner les consignes pour explorer des questions, pour réfléchir y compris sur leur propre écriture, pour jouer avec le langage », comme l'écrivent D. Bucheton et J.-Ch. Chabanne (2002). Celle encore qui apparaît dans la réécriture de Marine, où elle emprunte à Mélanie tout à la fois un projet et les moyens de le servir : posture de « logographe »¹⁸ qui mime la voix d'un auteur légitimé (légitimé ici par l'intérêt que lui porte la maîtresse) en occultant ce qui pourrait être sa parole propre. Alors les éléments rapportés relèvent d'une reprise pure et simple, proche de la copie, et construisent le simulacre du propos (l'énoncé derrière l'énonciation) censément attendu par le maître¹⁹.

Il n'est bien sûr pas question de disqualifier l'une ou l'autre de ces postures : il y a des gains symboliques et cognitifs à s'approprier par la copie anthologique, par le pastiche (le parcours de Claire aurait-il été possible si la consigne n'avait été d'abord de ce type ?), par la référence réflexive à des prédécesseurs légitimes... Et ces gains sont sans doute ceux qui se trouvaient à la portée de Marine ou de François, ceux qui importaient à la poursuite de leur propre chemin. Cependant c'est la souplesse entre ces postures qui nous paraît féconde pour le long terme scolaire, et d'abord de les avoir éprouvées. De même qu'en lecture littéraire (Sève, 2004) certaines lectures « vont plus loin », de même certaines écritures « vont plus loin » : elles manifestent de la part de leur auteur la construction plus assurée et plus affranchie d'une « autorité » sans le masque que peuvent constituer les propos importés, construction d'une « originalité » entendue non comme source d'inouï mais comme démarquage par rapport aux auteurs déjà légitimés par ses lectures, construction d'un acquiescement au risque d'être lu.

3.2.3. Lire la programmation de la lecture attendue

Pour en garantir le contrôle, et, à terme, la disponibilité, il est nécessaire que les trouvailles heureuses soient ressaisies dans un discours explicite. Cette transaction entre l'écrivain et la classe étant au cœur du dispositif, c'est la lecture de l'éditeur qui, de la part du maître aussi, est requise. Or, l'œuvre littéraire jouant délibérément avec son destinataire, elle programme en fait deux lectures : une lecture naïve et une lecture avertie. Ainsi Brice provoque une première lecture qui s'appuie sur le rôle stéréotypé du loup dévorant et anticipe une issue terrifiante, mais il ménage aussi la possibilité d'une relecture après qu'on connaît l'issue.

Plusieurs cas de figure peuvent se présenter :

- le cas où il n'y a pas de tension entre une lecture naïve et une lecture avertie. L'enjeu est que le destinataire trouve confirmation de son antici-

18. On se souvient que dans l'Athènes antique les citoyens n'avaient pas le droit de recourir aux services d'un avocat. Ils demandaient parfois à des écrivains - les logographes - de leur écrire un plaidoyer à apprendre par cœur. L'exemple le plus illustre est sans doute *Pour l'Invalide*, de Lysias, où celui-ci rédige un discours pour son coiffeur en imitant jusqu'à ses tics de langage.

19. Les élèves - de lycée surtout - explicitent cette position : Mes idées ne sont pas celles du professeur. En dissertation, il faut que je dise ce qu'il attend que je dise. Et les PE1 passent beaucoup d'énergie à identifier ce qu'il faut dire le jour du concours.

pation. Il n'est pas certain qu'on ait affaire à une écriture littéraire, à moins que la fluidité, au-delà de la simple lisibilité, soit justement l'intention artistique.²⁰

- le cas où une lecture avertie, reconstruite après coup (en particulier après avoir lu la fin de l'histoire) disqualifie la lecture naïve d'abord élaborée. Le destinataire, comme le lecteur de Brice, est alors volontairement fourvoyé.
- le cas où la lecture avertie se construit en contrepoint d'une lecture naïve, où la tension ne débouche pas sur une disqualification mais où la naïveté se trouve subsumée dans une ré-élaboration. Le destinataire construit sur deux plans parallèles deux significations conjointes, tout comme le lecteur de Claire suit à la fois le parcours d'une enfant triste et l'invention d'un art.
- le cas où la lecture s'affole parce qu'elle n'arrive pas à se constituer en ces deux pôles de lecture naïve / lecture avertie, où le lecteur construit des îlots de sens sans parvenir à tout intégrer. C'est le cas de certains albums qui manipulent des allégories du temps²¹ sans les motiver dans une fiction. C'est aussi le cas des comptines qui relèvent d'une esthétique burlesque du coq-à-l'âne. Celle-ci est sans doute rare, mais clairement attestée dans certains écrits d'enfants.

Cette typologie, totalement empirique, peut permettre d'assigner une finalité à la lecture du maître : celle de détecter à quel jeu, potentiellement, convie le texte de l'élève, dans sa globalité ou dans tel ou tel passage. Elle permet aussi de clarifier les tâches de l'écrivain et les procédés auxquels il peut avoir recours. Comme d'enrôler le lecteur en lui donnant les moyens d'une lecture progressive (prédictivité de certaines informations en arrière plan, mais parallèlement art de différer, de jouer sur l'implicite,...), comme d'alerter sur une dimension symbolique (présenter un motif, jouer sur des doubles sens, des reprises, des allusions à un intertexte...), etc.

4. CONCLUSION

Le dispositif d'évaluation entre pairs que nous proposons détermine, nous l'avons vu, une modification du rapport à l'écriture. De même que la lecture littéraire demande à assumer la responsabilité de ce qu'on lit dans une œuvre, de même par l'écriture littéraire les élèves sont conduits à assumer la responsabilité auctoriale de leurs écrits. En effet, le texte d'élève est lu avec, pour référence, non pas la consigne et ses extensions, mais les outils seuls que convoque chez les pairs sa lecture même : l'écrivain a donc à répondre de l'écart entre l'image de l'auteur attendu au-delà de ce jeu de références et l'image d'auteur effectivement construite dans la lecture. En quelque sorte, pareille interaction se situe non dans un cadre préétabli par le maître, mais celui que secrète l'œuvre produite ; elle

20. Les élèves de la classe de CE1 déjà mentionnée désignaient par le terme de berceuse les textes qui leur paraissaient de cette facture.

21. *L'Heure vide*, Anne Herbauts, Casterman, *Au fil des nombres*, Laura Rosano, Bilboquet, *Mister Tempo*, Olivier Douzou, édition du Rouergue, par exemple.

trouve sa place sans doute dans les marges des protocoles scolaires, car elle suppose un maître qui dépose provisoirement son pouvoir magistral, mais elle nous paraît une étape importante vers un auto-apprentissage et vers une autonomie.

Ce dispositif d'évaluation amène aussi à envisager autrement le développement des compétences à écrire. Outre l'appropriation progressive et spiralaire des modèles procéduraux ou linguistiques de référence, on peut prendre en compte un développement idiosyncrasique. De fait, d'une part les élèves mobilisent tactiquement des savoir-faire implicites et inconscients, tel que l'usage de l'oxymore dans l'écriture de François, que notre dispositif permet de mettre au jour et de ressaisir dans un discours objectif. D'autre part, d'écriture en écriture, les élèves peuvent recourir stratégiquement à ces moyens dont ils ont d'abord éprouvé l'efficacité. Tout comme les jeunes enfants recyclent intentionnellement un « mot d'enfant » qui était d'abord une erreur lexicale, parce qu'il avait suscité le rire. Et dans un jeu d'auto-emprunts, revisitant ce qui était en jeu du moi écrivain au soi auteur, ils peuvent peu à peu constituer d'eux-mêmes une image d'auteur légitime, se construire avec souplesse un style qui leur assure une précieuse sécurité scripturale.

François Quet (2000), s'intéressant à des écrits qui sortent du cadre didactique prévu, met en évidence des savoir-faire en acte mais non conscients. Il suggère une modification du regard des maîtres : « Il appartient à l'enseignant de s'appuyer sur ces savoirs pratiques pour produire de la connaissance ». Pour peu que le maître, dans une logique de nourrissage culturel, rebondisse des propositions enfantines à des œuvres de référence, notre dispositif d'évaluation entre pairs peut, nous semble-t-il, permettre pour une part de répondre à ce souhait.

BIBLIOGRAPHIE

- BUCHETON D. et CHABANNE J.-C. (2002/2003) : Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement, *Repères* n° 26/27, INRP.
- COMPAGNON A. (1998) : *Le Démon de la théorie*, coll. Points, Paris, Seuil.
- ECO U. (1985) : *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- EVA collectif (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- EVA collectif (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette.
- GARCIA-DEBANC Cl. (1999) : Que reste-t-il de nos critères ? dans *Mélanges offerts à Maurice Mas : Formation d'enseignants et didactique de l'écrit*, IUFM Grenoble.
- GENETTE G. (1997) : *L'œuvre de l'art. La relation esthétique*, Paris, Seuil.
- MANIER J.-F. (2000) : La Collection Verte, in J.-M. Barnaud (dir.), *Cheyne éditeur*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne éditeur.
- QUET F. (2000) : Vouloir dire et savoir écrire dans les textes qui paraissent rompre le « contrat didactique », in Cl. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck Duculot.
- SÈVE P. (2005) : *Expérimenter, à l'orée de l'apprentissage, l'autorité de l'écrivain*, Actes du IX^e colloque international de l'AIRDF (soumis).

- SÈVE P. (2004) : Peut-on évaluer la lecture littéraire ?, in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Actes de l'université d'automne, Clermont-Ferrand, 28-31 octobre 2002, collection « Les actes de la DESCO », Scéren, CRDP de l'académie de Versailles.
- TAUVERON C. (1996) : Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire ?, *Repères* n° 13, INRP.
- TAUVERON C. (dir.) (2002a) : *Lire la littérature à l'école : pourquoi comment conduire cet apprentissage spécifique*, Paris, Hatier.
- TAUVERON C. (2002b) : Une didactique de l'écriture fondée sur la relation esthétique, *Enjeux* n° 51/52.
- TAUVERON C. (2002c) : L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique, *Repères* n° 26/27, INRP.
- TAUVERON C. & SÈVE P. (2005) : *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Paris, Hatier, 2005.

ÉVALUER L'EXPRESSION DES SENTIMENTS DANS DES TEXTES D'ENFANTS, UNE MISSION IMPOSSIBLE ?

Françoise BOCH et Cristelle CAVALLA,
LIDILEM, université Stendhal, Grenoble 3

Résumé : Comment définir les critères d'évaluation d'un texte « réussi » lorsqu'on l'appréhende d'un point de vue stylistique ? Tel est l'enjeu de cette étude, qui traite la question à partir de l'analyse qualitative de textes produits par des élèves de CM2 et de sixième, dans le cadre d'une séquence didactique. Cette séquence se fixait pour objectif d'articuler étroitement expression des sentiments et narration écrite. L'analyse des écrits ouvre de nouvelles pistes didactiques permettant d'envisager avec davantage de rigueur l'évaluation souvent délicate de la dimension stylistique d'un texte, notamment en la déclinant à travers des aspects lexicaux, syntaxiques, et dans une moindre mesure textuels.

INTRODUCTION

À la source de cette contribution, un constat problématique : on assiste, dans le champ scolaire, à une forme de paradoxe qui rend complexe la pratique évaluative des productions écrites à l'école et au collège. Ce paradoxe relève d'une double dynamique qui touche d'une part l'évaluation des productions écrites et d'autre part la nature même de ces productions.

D'un côté, donc, la conception de l'évaluation s'est modifiée en profondeur. La conception traditionnelle de l'évaluation, très critiquée en raison de son caractère arbitraire, opaque, impressionniste, a fait place à un objectif de transparence, de rationalité, d'objectivité, à travers l'élaboration de critères précis, donnant lieu à une pratique évaluative plus instrumentée. L'enseignant est supposé évaluer à présent le résultat de son travail à travers les copies de ses élèves, comme le rappelle judicieusement M.-A. Paveau (2003), et non plus, comme n'ont cessé de le prouver les sociologues depuis Bourdieu & Passeron, la connivence culturelle qui le lie à l'élève, indépendante des savoirs et savoir faire enseignés à l'école. Cette évolution des représentations de l'évaluation s'est manifestée par l'apparition de grilles d'évaluation efficaces, grâce notamment aux recherches menées en didactique de l'écrit il y a une quinzaine d'années par le groupe EVA. Ces travaux, ainsi que ceux de Y. Reuter (cf. par exemple les modalités d'évaluation formative définies dans *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, 1996) ont, de notre point de vue, largement contribué à l'émergence de ces grilles et surtout à l'identification de principes qui sont supposés les gouverner : on se souviendra notamment que l'évaluation, critériée, doit reposer sur des outils préconstruits, connus des élèves au moment de la tâche de production, dans la

mesure où définir et mentionner ces critères permet de fixer le niveau d'exigence et de savoir si les objectifs d'apprentissage sont atteints. En règle générale, ce type d'outil balaie les dimensions pragmatique, sémantique et morphosyntaxique des productions écrites, à la fois au plan phrastique et textuel. Nous rejoignons cependant J.-A. Huynh pour souligner que « cette approche systématique efficace et fondée théoriquement fait l'impasse sur l'expression de soi, les signes singuliers et créatifs qui sont si difficiles à apprécier et pourtant souvent manifestes » (2003 : 45).

Parallèlement, la conception de la production de textes évolue elle aussi significativement, par le biais de la lecture scolaire : d'après M.-F. Bishop (2003), une nouvelle culture scolaire émerge dont les IO de 2002 se font largement l'écho : pour la première fois dans l'histoire de l'école, les ouvrages de littérature jeunesse constituent de façon quasi exclusive les textes de référence à travailler à l'école. Or, ces œuvres littéraires contemporaines, traversées de façon privilégiée par les affects, les sentiments, les émotions, constituent un nouveau modèle dans les productions écrites des élèves. Ainsi, nous dit M.-F. Bishop, « cette littérature reflète des émotions et des sentiments de ses lecteurs à des incidences sur les normes de production des textes : l'écrit scolairement correct a évolué parallèlement aux lectures faites en classe » (2003 : 99).

Certes, l'idée d'un appui de l'écriture sur l'expression de soi n'a rien de nouveau ; que l'on songe simplement au texte libre cher à Freinet, (voir à ce sujet l'ouvrage de P. Clanché (1988)), ou encore à la vogue à la fin des années 1970 des ateliers d'écriture fondés sur l'expression de son propre ressenti. Ce courant, qui a rencontré un grand succès surtout en formation d'adultes (voir par exemple E. Bing, 1976), a sans doute fortement influencé les pratiques scolaires, avant d'être supplantées par une période plus « techniciste » de l'écriture, liant les objectifs fonctionnels et la pédagogie du projet (cf. par exemple les chantiers d'écriture de J. Jolibert).

Ce qu'il y a de nouveau aujourd'hui, peut-être, dans les pratiques d'écriture à l'école primaire, tient davantage à l'accent porté non plus sur l'expression de soi, mais sur l'expression du ressenti des protagonistes mis en scène dans la narration, à l'image des ouvrages de littérature contemporaine travaillés en classe.

Emergence ou résurgence de telles pratiques dans l'histoire scolaire ? Peu importe au fond ; on retiendra simplement qu'est considéré aujourd'hui ce type de productions non seulement comme un modèle accepté, mais aussi, chez un certain nombre de didacticiens parmi lesquels nous nous situons, comme un objectif à poursuivre.

Dans une telle perspective, la question de l'évaluation peut se poser en ces termes : comment corriger, et surtout noter, à partir de critères clairement identifiés, des productions d'enfants ancrés dans la description des sentiments des personnages¹ ?

1. Ce travail est en effet essentiellement axé sur le ressenti des personnages de la narration, et non pas sur celui de l'élève scripteur, même si on peut supposer que ceux-ci coïncident lorsque l'enfant tend à s'identifier aux héros qu'il met en scène. L'objectif principal est de conduire les enfants vers la description des sentiments éprouvés par les personnages fictifs de leur narration.

On rejoint ici la problématique de l'écriture des genres dont J.-A. Huyn (2003), à propos de l'écriture d'invention – genre émergent au lycée –, se fait l'écho. Elle analyse cette mutation dont l'enseignant est l'objet lorsqu'il est amené à évaluer un texte de ce type : la production de genres le conduit à se déplacer sur le terrain de la lecture en général, et de la lecture de la littérature en particulier, « et donc à passer du rôle d'enseignant-correcteur à celui de lecteur » (2003 : 43). Cette posture de lecteur de littérature ne va pas sans modifier son regard, et par là l'évaluation qu'il fait de la copie. Dès l'instant où l'élève « ne fait plus seulement son métier d'élève qui adresse un devoir à son professeur pour être noté », où « l'élève apprend véritablement à écrire, l'enseignant se trouve également dans une posture nouvelle » (2003 : 44), avec laquelle il doit composer.

Comment, dans la tâche d'évaluation de ces textes comportant une dimension stylistique², doter l'enseignant d'outils qui lui permettent d'échapper tout à la fois à la seule projection de sa sensibilité de lecteur de littérature et à l'application de telle ou telle grille d'évaluation, impuissante par nature à rendre compte de la qualité expressive d'un texte ?

C'est à ce double questionnement didactique et linguistique que cette contribution propose de s'atteler, à travers l'analyse de productions de textes réalisées dans deux classes de CM2 et de 6^e, suite à une séquence portant sur l'expression des sentiments dans les textes narratifs.

1. ENJEUX DE LA SÉQUENCE « LEXIQUE DES SENTIMENTS ET PRODUCTION DE TEXTES »

Nous ne détaillerons pas ici les raisons qui nous³ ont conduits à élaborer du matériau pédagogique destiné à mieux articuler apprentissage du lexique et activités de production de textes en fin de cycle 3 et début 6^e ; nous renvoyons pour

2. On pourra s'étonner du raccourci hâtif établi ici implicitement entre littérature et stylistique. Il n'est bien sûr pas question de les confondre ; la démarche didactique élaborée dans le cadre du projet de recherche présenté dans cet article n'a d'ailleurs aucune prétention « littéraire », et ne vise qu'indirectement à développer la dimension stylistique des textes d'enfants par le biais de l'acquisition de certaines compétences scripturales. Cependant, sans entrer dans le vieux débat, jamais tranché, questionnant l'existence même « des signes extérieurs de littérarité » (cf. Canvat, 1998), nous postulons avec Lecercle et Shusterman (2002) que « le texte littéraire est par excellence le lieu dans lequel le locuteur (et par extension le lecteur) est a) le plus conscient du fonctionnement général du langage, tant sur le plan grammatical que sur le plan pragmatique, et b) le plus conscient de certains fonctionnements particuliers du langage, en gros ceux qu'a toujours cherché à décrire la rhétorique ». Par ailleurs, tel que nous l'envisageons, le style est « l'exploitation optimale et concertée des possibilités qu'offre la langue » (Gardès-Tamine, 2004 : 6). Autrement dit, entrer dans une démarche d'écriture intégrant les aspects stylistiques du texte favorise la prise de conscience de « certains fonctionnements particuliers du langage » et de ses effets sur le lecteur. La tâche d'écriture imposée aux élèves nous semble relever, dans une certaine mesure, de cette prise de conscience de la place centrale qu'occupe le langage.
3. Équipe « Didactique de l'écrit » du laboratoire LIDILEM ; nous remercions ici E. Calaque, F. Grossmann et A. Tutin pour leur contribution, ainsi que les étudiants ayant participé au projet, financé par École et Sciences cognitives.

cela à une précédente livraison dans la même revue (Grossmann et Boch, 2003). Précisons simplement que notre motivation prend sa source dans le fait que les exercices sur le lexique apparaissent souvent déconnectés de la tâche d'écriture. Or, de notre point de vue, la mise en synergie de ces deux activités peut améliorer à la fois l'acquisition lexicale et la qualité textuelle de la production. L'hypothèse forte qui a guidé notre travail consiste à privilégier, dans l'élaboration d'un texte, la description du climat psychologique des personnages, et non plus seulement la narration des faits. Autrement dit, il s'agit de faire converger logique narrative et logique des sentiments : c'est parce que tel personnage du récit est en colère (amoureux, triste, déçu) qu'il va agir de telle manière (prendre la fuite, aller voir sa belle, tuer son voisin). C'est en liant, dans le tissu du texte, narration et expression des sentiments que l'on espère motiver davantage la dynamique du récit, et éviter une tendance naturelle des jeunes scripteurs, bien connue des enseignants, consistant à s'en tenir à la simple succession d'événements ou d'actions.

Travailler l'articulation expression des sentiments / narration en vue de travailler la dimension stylistique inhérente à toute écriture narrative ouvre deux pistes, dont il faut souligner la richesse et la complémentarité. Au plan macrostructurel, ce type d'activité scripturale développe chez les élèves l'idée que c'est la logique de l'action qui contraint la construction d'ensemble du texte et que les sentiments, loin d'être un supplément d'âme, sont alors moteurs pour l'établissement de la cohérence narrative en tant qu'ils permettent la compréhension de l'action. En travaillant la logique des sentiments, on travaille aussi la logique du texte. Au plan microstructurel, ces pratiques d'écriture conduisent à mieux intégrer, syntagmatiquement, le pathos à l'action, ou à la parole : les sentiments ne sont pas « à côté » de l'action narrative ou du discours, mais sont partie prenante ; l'intégration syntaxique des sentiments participe à l'épaisseur narrative du texte, et in fine, à sa qualité stylistique.

Prenant appui sur ces présupposés théoriques, la séquence que nous avons montée et testée dans quatre classes⁴ se donne pour objectif majeur de favoriser la prise de conscience des enfants de l'intérêt que présente l'instauration d'un climat psychologique (ici celui de la peur et des sentiments proches de la peur) dans le récit, et d'élargir à cette fin la palette des moyens linguistiques dont ils disposent lors de la rédaction de textes.

Plus largement, la démarche préconisée dans cette séquence, qui débute par la rédaction d'un texte et se clôt par sa réécriture, guidée par les annotations individuelles de l'enseignant, nous semble répondre pleinement au problème que pose, encore aujourd'hui, la tâche de révision aux jeunes élèves. On le sait depuis longtemps, grâce notamment aux travaux de M. Mas et son équipe (Groupe EVA, 1996), les élèves envisagent mal la nécessité de retoucher leur texte et n'entrent souvent que contraints dans la tâche de réécriture, perçue alors comme fastidieuse, voire inutile. Ce constat, établi par la plupart des enseignants, représente encore aujourd'hui un véritable cheval de bataille en didactique de l'écrit (Bessonnat, 2000 ; Boré, 2004)⁵. Ainsi, en accord en cela avec les IO de 2002,

4. Deux classes de CM2 et deux classes de 6^e d'une ZEP de la région grenobloise.
5. En témoignent les nombreux travaux publiés depuis une décennie offrant des innovations intéressantes, dont le but est de faire évoluer les représentations des élèves du travail d'écriture et de la révision.

cette séquence s'insère dans un projet qui motive l'écriture et qui tend à construire, chez les élèves, une représentation du texte comme le fruit d'une lente élaboration, fondée sur le principe de réécritures successives, à partir d'essais / erreurs.

Les objectifs pédagogiques de la séquence, déclinés en diverses activités, se résument en trois points :

- Développer les connaissances lexicales des enfants, par le biais du lexique du sentiment (ici, autour de la peur : *terreur, frayeur, angoissant, livide, etc.*), mais aussi par les expressions figées (*avoir la chair de poule ; claquer des dents*), les collocations (*avoir une peur bleue ; trembler de tous ses membres*), ou par le jeu de la métaphore / comparaison, conventionnelle (*un sentiment de panique le cloua sur place*) ou créative (*son cœur battait tellement vite qu'il sortait de son corps*) ;
- Travailler sur les ingrédients nécessaires à la mise en scène des sentiments (ici, autour de la peur) dans un texte (instauration d'une ambiance à travers la description des personnages et de la situation) ;
- Étudier quelques constructions syntaxiques favorisant une meilleure intégration de l'expression du sentiment dans la narration : participe présent (*en poussant un hurlement de terreur, Mickette prit ses jambes à son cou*) et adjectif détaché (*Affolée par la peur, elle se lève et se remet à courir*).

Ces choix pédagogiques, qui peuvent *a priori* paraître restreints ou arbitraires, ont été privilégiés sur la base de la finalité de la séquence : les activités lexico-syntaxiques proposées aux élèves nous semblent potentiellement productives en termes d'aide à la rédaction, en ce qu'elles participent au développement de la conscience réflexive des opérations langagières à l'œuvre dans toute tâche d'écriture narrative.

2. UNE TÂCHE D'ÉCRITURE NARRATIVE GUIDÉE

Dans les quatre classes soumises à l'expérimentation, lors de la première séance et avant toute intervention pédagogique relevant des objectifs de la séquence, les élèves ont eu pour tâche d'écrire la suite du texte suivant, en tenant compte de la fin du texte, qui leur était également offerte. A ce titre, la tâche d'écriture proposée, assez classique, s'apparente à l'exercice « B dans A » théorisé dans Brassart et Delcambre (1988 : 49) : il s'agit dans les deux cas d'injecter, des énoncés « B » complets (et non pas des mots isolés, comme dans le classique texte à trous) dans un texte « A ».

Sandra et Julien chez les vampires

- « *Tu crois que c'est sérieux, cette histoire ?* ».

Sandra tient un petit bout de bristol, déjà bien abîmé à force d'avoir été manipulé. Elle lit la carte de visite du comte Dracula, écrite en lettres rouge sang, qui invite ses amis Sandra et Julien à venir visiter la dernière Réserve de Vampires, Château de La Morsubite, 11, allée de la Morsure.

– *Bon, en tous cas, moi j’y vais, dit Sandra. Je n’ai jamais vu de vampires, et une occasion comme celle-là, cela ne se refuse pas.*

– *D’accord, si vraiment tu y tiens », gémit Julien nettement moins enthousiaste.*

Une heure leur suffit pour atteindre le Château de La Morsubite, qui se trouve en fait juste au bout du boulevard de l’Effroi. L’énorme porte du Château s’ouvre toute seule devant eux.

– *« Saletés de vampires, j’ai bien cru qu’ils allaient avoir notre peau, dit Sandra, une fois le château derrière eux.*

– *Ben peut-être que tu es maintenant une petite vampire, lui dit son compagnon, encore blême, mais déjà moqueur. Enfin, tu avais envie de les voir, tu les as vus.*

– *Oui, je les ai même assez vus, allez, filons », répond Sandra.*

La consigne exacte stipule qu’il s’agit de raconter *ce qui arrive à Sandra et Julien dans le château et comment ils réagissent. Il faut que le lecteur sente qu’ils ont très peur.*

En collaboration avec les enseignants, les quatre-vingts productions recueillies en fin de séance ont été annotées puis remises aux enfants pour la réécriture lors de la dernière séance de la séquence, quelque cinq⁶ semaines plus tard.

Ce travail individuel de réécriture est guidé par des conseils de réécriture personnalisés portés par l’adulte sur la copie de l’élève⁷. L’information apportée par le correcteur ne porte pas à proprement parler sur la qualité globale du texte produit, mais sur la manière dont l’audience pourra réagir au texte. L’objectif de ces annotations est de faire part au producteur de l’écrit du jugement du public prévu pour ce dernier. L’enseignant, dans ce cas précis, joue le rôle d’un lecteur extérieur à la classe (Gentaz et Dessus, 2004).

La démarche n’a rien de novateur, mais reste de notre point de vue pédagogiquement valide ; on trouve par exemple chez Vinson (1987) les mêmes principes qui la sous-tendent. Selon Vinson, interpeler le scripteur « par le biais de questions » reste une technique intéressante, en ce qu’elle implique un va-et-vient entre le texte et les questions, et favorise ainsi une relecture orientée du texte, souvent absente des pratiques spontanées des élèves. En outre, on fait l’hypothèse avec Vinson que « la sécurité culturelle que donne le dispositif du questionnaire permet aux élèves d’aborder [la réécriture] avec plus de confiance et de s’y investir davantage » (Vinson, 1987 : 68). Une analyse des opérations de réécriture réalisées par les élèves face aux annotations figurant sur leur texte est en cours, et nous permettra de mieux évaluer la productivité d’un tel dispositif, assez coûteux en temps, comme on l’imagine aisément.

6. Trois séances et deux semaines de vacances.

7. Exemples de conseils de réécriture : face à l’énoncé suivant Sandra et Julien entrent. Il y a des centaines de vampires qui les regardent., l’adulte propose : « Comment réagissent Sandra et Julien ? ».

Ces conseils de réécriture restent volontairement flous quant au contenu lexical à insérer et à leur emplacement, afin de ne pas contraindre le scripteur à une forme particulière (lexique ou expression ou collocation) ou à un lieu privilégié d'insertion. De façon générale, ces commentaires visent prioritairement deux aspects à nos yeux déterminants pour l'intégration des sentiments des personnages dans la narration :

1. l'insertion du lexique et des expressions associés aux sentiments aux endroits où leur mention apporte des informations pertinentes quant aux réactions et aux ressentis des personnages ;
2. l'insertion des éléments d'ambiance associés à la peur afin de décrire les sentiments des personnages à leur égard.

La phase de réécriture s'est déroulée sur une séance, suite aux trois séances consacrées à l'enseignement du lexique en question.

Les séances entre l'écriture du premier jet (T1) et la séance de réécriture du jet définitif (T2) suivent le schéma classique en pédagogie qui consiste en premier lieu à sensibiliser le public au sujet abordé et évaluer son savoir à ce propos (conduire les enfants à nommer les sentiments, à les reconnaître afin qu'ils puissent à leur tour prendre conscience de la fréquence de leur utilisation).

La deuxième étape est la dénomination et la réutilisation de ce lexique : nous avons incité les enfants à décrire

1. les réactions d'un personnage face à une situation qui fait peur ;
2. les éléments d'ambiance du texte qui contribuent à la mise en scène du sentiment (travail en production d'écrit : d'abord repérage sur un texte puis réécriture collective d'un nouveau texte).

Une troisième séance a permis d'entrer dans la phase d'approfondissement en mettant à leur disposition de nouveaux outils pour l'expression des sentiments : apport de structures syntaxiques particulières (récurrentes dans les romans pour enfants et spécifiques de l'écrit) que sont les constructions détachées (adjectifs et participes : *Terrifiée, Mickette pousse un hurlement*) et l'utilisation des gérondifs (*En poussant un hurlement de terreur*). C'est suite à cette phase de « réinvestissement » que les enfants ont réécrit leur texte 1 annoté.

3. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES CINQ TEXTES RÉUSSIS

Pour les besoins de l'article, nous avons demandé à quatre enseignants de sélectionner en aveugle dans le corpus une dizaine de textes sur le simple critère de l'adéquation à la consigne imposée aux élèves. Sur ces dix textes, cinq (présentés en annexe) ont rencontré l'unanimité des « juges ». L'analyse⁸ qualitative de ces textes nous permet d'identifier quelques caractéristiques traversant l'ensemble de ces textes. Globalement, les élèves ont su :

a) tenir compte de la consigne en observant une réelle cohérence avec les caractéristiques de la situation initiale (une Sandra courageuse et un Julien plus

8. Analyse réalisée par M. Mroué et G. Parisi, étudiants en Master 2 « Didactique et linguistique : didactique du français ». Nous les remercions pour leur participation à ce travail.

timoré ; un champ lexical suggestif : *vampire, Comte Dracula, rouge sang, Château de La Mortsubite, Allée de la Morsure*) et celles de la situation finale (mêmes peur et désir de fuite des deux personnages) proposées par la consigne.

b) développer une riche palette lexicale de sentiments et d'émotions liés à la peur (seule exception, le texte 5) :

<i>Sentiments, émotions</i>	<i>Manifestations physiques</i>
Effroi	Livides comme des morts
Terrorisé	Trembler de la tête aux pieds
poule mouillée	Livide et tremblante
effrayé	Les cœurs qui s'arrêtent ou qui battent à 100 à l'heure
angoissée	Visages qui blanchissent
peur	Blanche de peur
pas tranquille	En sueur
pas rassurée	

c) construire un réel climat (parfois, non dénué d'humour !) d'inquiétude et d'angoisse à travers des séquences descriptives :

<i>Objets</i>	<i>Lieux</i>	<i>Personnages</i>
. Cacahuètes moisis	. la porte que se referme seule	. Vampire habillé de blanc, qui sort ses dents et se lèche les babines
. escargots crus et vivants	. il fait tout noir	. Dracula luisant de sang, ses dents et cheveux rouges de sang
. cafards cuisinés	. dans le noir	. le regard d'un groupe de vampires
. Sang frais	. espace gigantesque	. bêtes étranges
. pieux usés	. la bibliothèque : un endroit démesuré et surnaturel	. cape noire de Dracula
. anciennes cartes	. salle froide et peu éclairée	. des humains mordus se transformant en vampires
. cercueils	. sombre	. poches pleines de sang et d'araignées
. long couloir	. silencieux	
. sans lumière	. toiles d'araignées	
. couteaux, armes	. cachot sinistre	
. ambiance sonore : craquement, écho		

Même s'il ne s'agissait pas ici de produire un texte qui s'inscrive dans un genre donné, on trouve dans ces écrits des points communs avec le genre « suspense », défini notamment par Y. Reuter (1987). Tout comme dans les romans à suspense, l'atmosphère créée est ici primordiale ; le danger est omniprésent pour les personnages ; les victimes sont forcément sympathiques⁹ et facilitent le processus d'identification du lecteur. Par ailleurs, les enfants ont souvent

9. On remarquera à ce propos que beaucoup d'élèves (filles et garçons) ont joué avec les traits de caractère suggérés dans le texte d'amorce : Sandra est présentée d'emblée comme courageuse et Julien plus timoré face à une même situation d'inconnu.

préféré que les « personnages 'négatifs' ne soient jamais de simples repoussoirs, machines maléfiques » (Reuter, 1987 : 58) ; ainsi Dracula est-il parfois « gentil » (ou non dénué d'humour) ou a de bonnes excuses pour être méchant.

Ces éléments nous conduisent à intégrer dorénavant à la séquence un travail sur le genre, absent jusqu'alors : le déroulement du récit (description d'une situation potentiellement dangereuse, prise de conscience graduelle de ce danger et développement du suspense, résolution du problème) en particulier, aurait sans doute mérité une approche plus explicite auprès des élèves.

d) insérer des discours directs : les exclamatives, notamment, qui permettent de « montrer/théâtraliser » les sentiments éprouvés par les personnages (inquiétude, peur, répulsion, dégoût, etc.).

- . *Je ne veux pas finir comme ça !*
- . *mais nous on ne peut pas manger ça !*
- . *Ça sent la mort là-dedans !*
- . *Tellement bizarre que j'en ai des frissons !!!*
- . *C'est horrible !*
- . interjections pour la peur

e) articuler l'évolution des sentiments à celle du récit en distinguant nettement trois phases :

- . découverte d'un lieu insolite par les deux personnages
- . rupture/prise de conscience du danger encouru : **mais alors ; mais soudain ; deux jours plus tard ; soudain [...] surgit ; mais au moment**
- . développement d'une peur, jusque là contenue / « préparée », qui doit conduire à la fuite

Ces « lieux de réussite » coïncident bien avec les objectifs poursuivis par la séquence, et peuvent à ce titre être transposés en critères d'évaluation opérationnels. Cependant, l'ensemble de ces critères ne nous semble pas suffisant pour épuiser à eux seuls la dimension stylistique du texte, si difficile à saisir. Il nous a donc semblé pertinent de procéder à une analyse plus fine des stratégies syntaxiques utilisées par les élèves pour intégrer textuellement sentiments et narration. Parmi elles, l'opération syntaxique d'amplification (ou d'expansion), à travers l'exemple de la construction détachée (dorénavant CD), a retenu notre attention.

5. UNE STRUCTURE LINGUISTIQUE PRODUCTIVE : LA CONSTRUCTION DÉTACHÉE

Les CD (adjectifs, participes, gérondifs, appositions) ont pour point commun « d'être séparé[s], typographiquement et prosodiquement, de la prédication principale et de ne pas en dépendre syntaxiquement » (Combettes, 2003 : 71). Notre hypothèse est que ce type de construction semble être un levier puissant pour favoriser, de fait, l'insertion syntaxique du lexique (ici celui des sentiments) dans

la narration. Selon Combettes (1996), l'utilisation de ces structures particulières dans un texte implique de prendre en compte, au-delà du mot, le double palier phrastique et textuel : toute insertion d'une CD réfère non seulement à la dimension grammaticale du texte (hiérarchisation syntaxique des constituants entre eux), mais aussi à sa dimension discursive (organisation des énoncés au niveau thématique). Les observations menées sur le corpus de textes d'élèves décrites ci-dessous témoignent bien de cette double appartenance de la CD, qui en fait, selon nous, tout l'intérêt. Les CD se manifestent dans les textes dans des lieux qui apparaissent non arbitraires. En premier lieu, le discours direct avec inversion du sujet, examiné ci-dessous, est un lieu privilégié de manifestation des CD dans les textes.

CD et discours direct à l'écrit

Il est fréquent d'associer au discours direct avec inversion du sujet des éléments de différentes natures qui caractérisent le locuteur (adjectif, participe passé et présent adjectivés) et ne peuvent être placés qu'après lui. Les cinq textes sélectionnés révèlent des CD intéressantes :

- a. « **Ouais, moi non plus, alors on ferait bien de sortir** », dit Sandra, pas plus rassurée. (1)
- b. « **Oh, ne fais pas le bébé, Julien** », dit Sandra, amusée (2)
- c. « **C'est horrible dit Sandra** », effrayée. (2)
- d. « **On s'enfuit, hé, attrape un pieu, Julien !** dit Sandra, livide et tremblante. » (2)
- e. « **Je ne veux pas finir comme ça, chuchote Sandra**, blanche de peur. » (4)
- f. « **Comment sortir d'ici ?** dit Julien, tremblant. » (4)
- g. « **AH AH AH !!! hurle Sandra**, effrayée » (4)
- h. « **Je suis votre guide, suivez-moi** », dit le vampire, apparemment excité d'avoir des visiteurs, en sortant ses dents et en se léchant les babines. (2)

On le voit dans ces exemples, un facteur prépondérant est venu renforcer l'utilisation de ces CD : le dialogue. Ce renvoi à la langue parlée oblige le scripteur à compléter les énoncés, auxquels, par le jeu du paraverbal à l'oral, peuvent être superposés des sentiments, mais que l'écrit et le lexique en jeu ne peuvent décrire seuls ; par exemple, dans la phrase « **oh, ne fais pas le bébé** », si l'injonction est présente morphosyntaxiquement (par l'utilisation de l'impératif), le sentiment associé (amusement) n'est pas immédiatement explicité par le lexique utilisé, mais par l'incise située immédiatement après l'énoncé rapporté : **dit Sandra, amusée**. L'élève a pris ainsi conscience que seule une mention explicite du sentiment éprouvé par le locuteur renseigne ici le lecteur.

Les élèves ont essentiellement réinvesti des adjectifs dans les CD, exploitant ainsi le travail réalisé en classe pendant la séance consacrée à ces structures. Cependant, un autre type d'expansion, très proche de la CD d'un point de vue fonctionnel (mais qui relève d'un point de vue syntaxique de l'intégration, et non

plus de l'insertion, selon J. Gardès-Tamine, 2004) a également été exploité dans le même contexte énonciatif ; il s'agit de la construction prépositionnelle « avec + nom de sentiment » :

i. « Ça sent la mort là dedans ! dit Julien avec effroi. » (1)

j. « Mais nous, on ne peut pas manger ça ? dit Sandra avec dégoût. » (1)

Le réinvestissement de ces structures tend à les rendre très pertinentes dans le rapport lexique/production d'écrit. L'instant de la parole est manifestement important pour les enfants qui ont très majoritairement recouru au dialogue dans leurs textes. La CD (et les expansions proches de la CD) semblent bien se prêter à la description écrite des sentiments pris en charge à l'oral par ses dimensions suprasegmentales et, plus largement, paraverbales : l'intonation (ex. b : **amusée**), les mouvements du corps (ex. d. et f. : **tremblant-e**), les changements d'aspect du visage (ex. d., e. : **livide, blanche de peur**).

La CD, une structure corrélée aux étapes du texte narratif ?

Les autres CD exprimant des sentiments observables dans le corpus apparaissent à deux moments privilégiés du texte : la découverte du lieu et de ses habitants (1^{re} phase, exemples k et l), et la fuite des personnages (phase finale, exemples m, n, o et p).

k. Ils le suivent, l'un terrorisé, l'autre trop curieux pour l'être. (1)

l. Il les attire jusqu'au buffet. Là, tous les vampires les regardent, surpris de voir des humains « vivants » dans leur château. (5)

m. Au bout de quelques heures ils trouvent une sortie et s'en vont, livides comme des morts. (1)

n. Ils sont sortis, rassurés de ne pas s'être fait mordre par l'un d'eux. (3)

o. Ils sont dans les pommes et Sandra et Julien s'enfuient, prenant leurs jambes à leur cou.(4)

p. Ils passent la grande porte et rentrent chez eux, essoufflés, blancs de peur, tremblant et en sueur. (4)

Les énoncés sont ici trop peu nombreux pour poser avec certitude une corrélation entre l'apparition de ces CD et certaines étapes du récit. Cependant, il n'est pas aberrant de penser qu'une mise en relief des sentiments des protagonistes à des moments charnières de l'aventure permette précisément au récit de progresser en provoquant chez le lecteur certains effets : la description marquée de l'état psychologique du personnage qu'implique l'utilisation de la CD n'est pas anodine en tant qu'elle a son rôle à jouer dans la dynamique du récit. Une étude en cours, portant sur la littérature de jeunesse, cherche à identifier les procédés stylistiques exploités par les auteurs pour assurer l'intégration syntaxique des sentiments au développement du récit, et à les comparer avec ceux des élèves. Les extraits sélectionnés à l'occasion de cette recherche permettront de tester plus avant cette hypothèse. Ils donneront en outre matière à une exploitation pédagogique visant à compléter la séquence.

6. CONCLUSION

L'équation stylistique / évaluation posée en début d'article n'est certes pas résolue. Cependant, nous avons cherché à montrer, à travers l'exemple de la construction détachée, la pertinence d'une entrée linguistique pour appréhender la dimension stylistique du texte.

Il nous faut penser l'apprentissage de l'écrit, évaluation incluse, en termes de grammaire de l'écrit, mettant à jour les opérations linguistiques et livrant aux élèves les outils mis au service de ces opérations. L'air du temps didactique est plutôt favorable à cette mutation, qui consiste à dépasser la dichotomie réductrice entre grammaire de phrase et grammaire de texte pour lier enfin les aspects morphosyntaxiques aux aspects communicationnels, dimensions inhérentes à toute production de texte. Nous nous référons une fois de plus à B. Combettes, pour défendre avec lui l'idée très générale d'une exploitation plus poussée, dans le champ scolaire, des acquis de la linguistique fonctionnelle. Partant du principe « qu'une théorie du langage ne doit pas seulement analyser la construction des expressions linguistiques, leurs règles et leur fonctionnement « internes » mais qu'elle a pour objectif premier de rendre compte de relations de ces principes avec l'usage de ces mêmes expressions dans la situation d'interaction » (2004 : 29), la linguistique textuelle pose la grammaire comme relevant de la compétence de communication. Si l'enseignement de l'écrit s'emparait davantage de ces avancées en linguistique pour mieux penser la tâche d'évaluation, il échapperait sans doute mieux aux deux écueils évoqués dans notre introduction qui consistent d'un côté, à projeter de façon impressionniste son regard de lecteur littéraire, ou bien, à l'inverse, d'appliquer une grille critériée impropre à traiter des aspects stylistiques du texte, lesquels supposent une transposition en termes de stratégies linguistiques clairement identifiées.

ANNEXES

À des fins de lisibilité, les textes présentés dans cet article ont subi un toilettage orthographique ; la ponctuation, parfois lacunaire dans les dialogues, a également été rétablie.

1.

- « ***Ça sent la mort là dedans !*** » dit Julien avec effroi.
Derrière eux la porte se referme tout aussi bizarrement. Il fait tout noir.
- « ***Bonjour, dit une voix dans le noir. Je suis Dracula*** ».
Tout d'un coup, les lampes s'allument toutes en même temps.
- « ***Suivez-moi*** ».
Ils le suivent, l'un terrorisé, l'autre trop curieux pour l'être. Ils arrivent dans la salle à manger, aussi énorme qu'une maison.
Mais alors les plats ! Viandes en tous genres, cacahuètes moisies et pour unique boisson, du sang frais ! Tout ce qui se trouvait à table était imman-geable.

- « *Mais nous, on ne peut pas manger ça ? dit Sandra avec dégoût* ».
- « *Bien sûr que vous allez manger ça ! Ah ah ah !* »
- « *Là, je ne me sens pas rassuré* », dit Julien.
- « *Ouais, moi non plus, alors on ferait bien de sortir* », dit Sandra, pas plus rassurée.
- « *Hé les vampires ! On voulait vous dire que nous, on s'en va* ».
- « *Mais non, mais vous ne partirez jamais !* » dit Dracula.

Et une poursuite s'engage à travers le château.

Au bout de quelques heures ils trouvent une sortie et s'en vont, livides comme des morts.

2.

Une fois entrés, la porte se referme toute seule derrière eux. Un vampire, habillé de blanc, s'avance vers eux :

- *Je suis votre guide, suivez-moi, dit le vampire, apparemment excité d'avoir des visiteurs, en sortant ses dents et en se léchant les babines.*
- *Je n'aime pas ça du tout, gémit Julien.*
- *Oh, ne fais pas le bébé, Julien, dit Sandra, amusée, tu sais bien que ses dents sont en plastique. Tout au long de leur discussion, le vampire les a déjà emmenés dans la bibliothèque, où s'élève au moins 1 km de livres qui parlent de comment devenir vampire, le meurtre d'un vampire et d'autres choses dans ce genre-là.*
- *Maintenant, la chambre de Dracula, le plus grand de tous les vampires !, annonce le vampire. Devant eux, une salle avec des pieux usés, d'anciennes cartes. Tout au bout, un cercueil. Sandra s'aperçoit que Julien tremble de la tête aux pieds, mais elle ne lui prête aucune attention, elle est trop fâchée contre lui pour ne pas l'avoir écoutée parce que c'est une vraie poule mouillée. Soudain, le vampire essaie de la mordre, mais elle a le temps de se baisser. Elle attrape un pieu et l'enfonce dans la poitrine du vampire et il tombe en cendres. Mais Dracula sort de son cercueil*
- *C'est horrible dit Sandra, effrayée.*
Dracula est luisant de sang, ses dents débordent de sang, ses cheveux rouges de sang.
- *On s'enfuit, hé ! Attrape un pieu, Julien ! dit Sandra, livide et tremblante. Julien obéit tout de suite et prend un pieu.*
Tout au long du chemin, pour sortir, ils tuent presque 1 000 vampires. Et ils sortent enfin. Au début ils ont eu vraiment peur mais dès que ils en ont tué au moins 700, ils ont eu l'habitude.

3.

Quand ils arrivent dans le château, la porte se referme derrière eux brusquement.

- *Sandra dit : « Il y a des bêtes étranges, sur les murs noirs et répugnants ».*
- *Julien dit à son tour : « Il fait si sombre et noir, dans ces allées lugubres ».*

Soudain, après leur conversation, un vampire surgit. Les deux enfants prennent peur, ils tremblent, ils sont stupéfaits, de voir un vampire devant eux.

- *« Bonjour, chers amis de l'autre monde, bienvenue chez moi. Je vais vous présenter ma famille ».*

Dès que sa famille surgit, leur visage blanchit et leur cœur s'arrête.

- *« Voici ma mère Terre-grenouille, mon père Serpentgluant, ma sœur Grande araignée, mon petit frère Sang frais, et moi Vipère, le plus grand roi des vampires ».*

Sandra murmure à Julien :

- *« Sa famille, elle est bizarre. »*
- *« Oui, très bizarre !!! Tellement bizarre que j'en ai des frissons !!! »*
- *« Venez donc vous installer près de notre table ».*

Sandra et Julien ont le cœur à présent qui bat à 100 à l'heure.

Il y a des escargots crus, encore vivants, du jus de sang, des cafards cuisinés avec du venin d'araignée. Tout le monde est installé, sauf Grande araignée. Sandra et Julien ne sont pas tranquilles, car ils sentent que quelque chose va arriver. Soudain, Grande araignée surgit et attache les enfants à leur chaise. Ils essaient de se débattre, mais impossible, ils sont fixés avec de la toile d'araignée. Sandra murmure, mime à Julien :

- *« Passe-moi le couteau qui se trouve dans la poche de vipère ».*

Julien ne veut pas toucher à sa poche car elle était pleine de sang et d'araignées.

Mais il se lance.

- *« Oui », murmure Julien. »*

Discrètement, Sandra se détache et détache aussi Julien. Ils courent jusqu'à la porte d'entrée, mais ils trébuchent, tombent, se cognent, avec les vampires à leur trousses. La porte est fermée mais Sandra se rappelle que dans un dessin animé, ils disent :

- *« Sésame ouvre toi. ».*
- *« Oui ! Tu as réussi ! », s'exclame Julien.*

- *Ils sont sortis, rassurés de ne pas s'être fait mordre par l'un d'eux. Mais Sandra découvre que Sang frais l'a mordue, mais elle ne l'a jamais dit à quiconque !*

4.

Tout est noir, sombre et silencieux. Sandra et Julien avancent lentement. Ils arrivent devant une porte sur laquelle est écrit : « Réserve de vampires ». Ils entrent et là... Dracula surgit blanc avec les dents rouge sang et une grande cape noire : « AH AH AH !!! » hurle Sandra effrayée. Il la prend par la main et l'emmène dans une salle dans laquelle se déroule un buffet. Julien n'est pas rassuré et Sandra tremble encore. Ils mangent mais au moment de partir toutes les portes se ferment et Sandra et Julien sont attaqués par des dizaines de vampires affamés. Julien prend Sandra par la main et la tire jusqu'à un escalier. Il mène dans une salle froide et très peu éclairée dans laquelle se trouvent plein d'humains mordus et en train de se métamorphoser en vampires.

- « Je ne veux pas finir comme ça », chuchote Sandra, blanche de peur.
- « On n'aurait jamais dû accepter cette invitation », lui répond Julien sur un ton énervé. Les vampires se rapprochent et Julien et Sandra se cachent sous une table. Les vampires entrent dans la pièce.
- « Où sont-ils ? » hurle Dracula.
- « Je les veux morts. Si l'un de vous les trouve, il les tue sur le champ ». Les vampires font demi-tour mais deux vampires restent pour surveiller.
- « Comment sortir d'ici ? », dit Julien tremblant.
- « Il faut faire diversion »
- « Oui, mais comment ? »
- « Je vais aller derrière le drap pendu à côté de toi et je vais le faire bouger, ils vont s'approcher et nous pourrons partir ». Tout se met en place. Sandra fait bouger le drap et les vampires s'approchent. En voulant partir, Sandra se prend les pieds dans la table et VLAN elle tombe et se fait mordre. Son cœur bat à cent à l'heure. Un vampire arrive vers elle et la mord. Julien assomme un vampire et donne un coup de pied à l'autre. Ils sont dans les pommes et Sandra et Julien s'enfuient, prenant leurs jambes à leur cou. Ils passent la grande porte et rentrent chez eux essoufflés, blancs de peur, tremblants et en sueur.

5.

Devant eux, un long couloir menant jusqu'à une salle. Dans cette salle, plein de vampires sont en train de discuter, manger, etc. Un vampire les aperçoit.

- « Venez mes enfants, approchez, n'ayez crainte », leur dit le vampire.
Il les attire jusqu'au buffet. Là, tous les vampires les regardent, surpris de voir des humains « vivants » dans leur château. Puis ils les attirent dans une salle sans lumière, les installent et ils s'en vont. Pendant deux jours, ils doivent se débrouiller sans eau ni nourriture mais au bout du compte, Sandra et Julien s'endorment. Deux jours plus tard, les vampires reviennent avec un couteau et des armes. Ils leur sautent dessus et... « Ouf, ce n'était qu'un cauchemar » se dit Sandra. « Mais Julien, où est-il ? » Sandra

est angoissée sans Julien. Elle essaie de s'échapper mais impossible, la porte est fermée à clé. Alors elle essaye par les conduits d'aération. Elle ressort dans la salle du buffet. Elle marche et soudain écrase une feuille morte. L'écho retentit : « crrr ». Les vampires se réveillent et l'attrapent, ils l'enferment avec Julien au fond d'un cachot sinistre. Les vampires referment la porte, mais les clés sont tombées par terre et ils réussissent à se délivrer. Mais les vampires sont restés derrière la porte et là une énorme bataille se déclenche où tous se mordent entre eux. Mais sous les jambes d'un vampire, ils réussissent à s'enfuir avec des morsures. « La porte du château ! » crie Julien. Par un petit trou, ils réussissent à s'enfuir avec des égratignures. Ils peuvent enfin sortir du château et se reposent avant de rentrer chez eux.

BIBLIOGRAPHIE

- BESSONNAT Daniel (2000) : La réécriture, *Pratiques* n° 105-106.
- BING Elisabeth (1976) : *Et je nageai jusqu'à la page*, Paris, Éditions des femmes.
- BOCH Françoise (2005) : Apprentissage du lexique et production d'écrits : une articulation féconde ? Colloque international AIRDF, Québec : *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Actes à paraître sur cédérom.
- BORÉ Catherine et HUYNH Jeanne-Antide (2004) : Réécritures, *Le Français aujourd'hui* n° 144, p. 3-8.
- BRASSARD Dominique et DELCAMBRE Isabelle (1988) : Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts ? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif, *Pratiques* n° 58, p. 43-73.
- CANVAT Karl (1992) : Interprétation du texte littéraire et cadrage générique, *Pratiques* n° 76, p. 33-53.
- CLANCHE Pierre (1988) : *L'enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion.
- COMBETTES Bernard (1996) : Grammaire de phrase et cohérence textuelle, le traitement des constructions détachées, *Travaux de Linguistique*, p. 33, 39-49.
- COMBETTES Bernard (2003) : Aspects diachroniques des constructions à détachement, *Cahiers de praxématique* n° 40, p. 71-96.
- COMBETTES Bernard (2004) : Sciences du langage et didactique du français : les contenus en syntaxe, *Langue et études de la langue, Approches linguistiques et didactiques*, Claude Vargas (ed.), PUP, coll. Langues et écritures, p. 25-33.
- DESSUS Philippe et LEMAIRE Benoît (2004) : *Assistance informatique à la correction de copies*, Comprendre les apprentissages – Sciences cognitives et éducation, Édouard Gentaz et Philippe Dessus (eds), p. 205-219.
- GARDES-TAMINE Joëlle (2004) : *Pour une grammaire de l'écrit*, Paris, Belin Sup.

GROSSMANN Francis et BOCH Françoise (2003) : Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments, *Repères* n° 28, p. 117-135.

Groupe EVA (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, INRP et Hachette éducation.

JOLIBERT Josette (1984) : *Former des enfants lecteurs*, Groupe d'Écouen, Hachette.

LECERCLE Jean-Jacques et SHUSTERMAN Ronald (2002) : *L'Emprise des signes. Débat sur l'expérience littéraire*, Paris, Seuil.

REUTER Yves (1987) : Le suspense, *Pratiques* n° 54, p. 46-63.

REUTER Yves (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF, collection Pédagogies.

VINSON Marie-Christine (1987) : Écrire un texte de suspense, *Pratiques* n° 54, p. 64-72.

QUE VEUT DIRE ÉVALUER LA LECTURE LITTÉRAIRE ? CAS D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE LECTURE

Catherine TAUVERON, CREAD-IUFM de Bretagne
et université de Rennes 2 (ÉA 3875)

Résumé : L'article est issu d'une recherche initiée par l'IUFM de Rennes, intitulée « La lecture littéraire, une voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture ». Cette recherche s'est donnée pour objectif de vérifier l'hypothèse selon laquelle la lecture littéraire est un moyen de modifier le rapport à la lecture des élèves en difficulté de déchiffrage et/ou de compréhension, leur conception et leur pratique de l'acte de lire, un moyen aussi de renforcer leur estime de soi et leur sécurité lectorale. Une vingtaine d'élèves, du CP au CM2, ont ainsi été observés pendant trois ans. On présente ici le dispositif d'observation et de suivi de ces élèves, soit un ensemble de procédures et de critères d'évaluation formative de la lecture littéraire, outils de recherche transposables dans les pratiques quotidiennes des classes. À l'aide de ces outils sont ensuite retracés différents parcours évolutifs de jeunes lecteurs. Enfin, à partir d'une typologie des obstacles à la compréhension rencontrés dans la population étudiée, on interroge des pratiques courantes, voire ritualisées (lecture par appui sur les images, anticipations forcées, débats sur ces anticipations) dont il apparaît que, loin d'évaluer ou de construire (l'objectif est ambigu) des compétences expertes, elles renforcent des conduites inadaptées.

1. CONTEXTUALISATION DES DONNÉES PRÉSENTÉES

La recherche INRP « Didactisation de la lecture littéraire du récit à l'école élémentaire » a conceptualisé la lecture littéraire et la nécessité de l'introduire, comme jeu avec un texte qui a du jeu, dès l'entrée dans l'écrit (Tauveron, dir., 2002). Elle a construit des principes et des dispositifs didactiques permettant, dans une démarche de résolution de problèmes, la rencontre singulière de l'élève singulier avec un texte singulier et, dans l'intersubjectivité, le partage des rencontres singulières, l'examen argumenté de leur validité dans un espace où doivent être respectés et les droits du lecteur et les droits du texte, ceux du premier s'arrêtant en principe où commencent ceux de l'autre. La recherche a montré que les jeunes enfants, ainsi placés dans la situation de problématiser eux-mêmes le texte, d'interagir entre eux et avec le texte, pouvaient avoir accès à une lecture interprétative, esthétique et symbolique. Elle a aussi empiriquement pointé qu'en

-
1. C. Tauveron (dir.) (2002) : *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique*. Paris, Hatier.
-

modifiant les représentations de l'acte lexique et le rapport à la lecture, la lecture littéraire ainsi conçue pouvait être l'une des voies possibles pour (ré)concilier avec la lecture les jeunes lecteurs reconnus en difficulté selon les critères traditionnels. C'est cette piste ouverte qui a été explorée dans le cadre d'un Groupe Recherche Innovation (GRI)² initié par l'IUFM de Bretagne.

Partant de l'hypothèse que « les mauvais lecteurs ont moins des difficultés techniques qu'une absence de représentation des profits symboliques qu'ils peuvent tirer de la lecture »³, on s'est proposé d'étudier avec précision les effets des variables didactiques introduites (choix de travailler la difficulté avec des élèves en difficulté sur des récits littéraires posant des problèmes circonscrits et surmontables de compréhension et/ou d'interprétation, ouverture d'un espace intersubjectif d'expression, de négociation de sens et d'entraide, explicitation des règles du jeu interactif et des stratégies possibles de lecture) sur une population d'une vingtaine d'élèves rencontrant des difficultés de déchiffrement et de compréhension. Tous ces élèves, suivis deux ans pour une partie d'entre eux, qu'ils soient au cours préparatoire ou au cours moyen, tiennent, au point de départ de l'observation, des propos sur la lecture qui ne diffèrent en rien de ceux recueillis par Jacques Bernardin⁴ à l'entrée au CP : « Pour apprendre, certains ne savent que faire, d'autres pensent qu'il faut écrire, travailler, aller à l'école. Beaucoup précisent qu'il suffit d'écouter, de répéter, de refaire. Imitation, reproduction d'un modèle, répétition à l'identique renvoie à l'idée de passivité exploratoire de l'apprenant, dans une forme de dépendance à l'adulte. [...] De grandes constances se dégagent : pas de repères ou grande confusion (tant sur les objets à investir que sur les modalités pour le faire) ; passivité face à l'apprentissage, l'imitation n'étant ici pas créative mais signe d'une extériorité. [...] À quoi sert l'écrit ? Outre ceux qui disent n'en rien savoir, d'autres donnent des réponses tautologiques (« Lire, ça sert à apprendre à lire ») que l'on peut interpréter comme signe d'une vision limitée : lire ne trouverait son utilité que dans le cadre scolaire».

Nous avons posé que l'introduction des variables retenues doit contribuer

- 1- à modifier le rapport à la lecture des élèves, leur conception et leur pratique de l'acte de lire ;
- 2- à renforcer leur estime de soi et leur sécurité lectorale. Déporter la difficulté des élèves vers le texte est une manière symbolique de les décharger de la responsabilité de l'erreur. À l'inverse, leur confier des responsabilités intellectuelles est une façon de les prendre au sérieux et de les enrôler dans la tâche. Inciter au partage des errements comme des bonheurs de lecture, à la mutualisation des forces pour trouver le chemin qui mène au sens est un moyen de rompre la solitude et la mortification de l'échec. Enfin, la littérature de jeunesse, en ce qu'elle symbolise avec constance l'affectif, peut donner en retour la possibilité d'exprimer de l'affectif au travers de la symbolisation.

2. Ce groupe a réuni sous ma direction : Jay-Carré Annick, PEMF, IUFM de Bretagne, Le Gaouyat Géraldine, PEMF, École de Ploëzal (CP-CE1), Morvan Catherine, PEMF, école Duchesse-Anne, Rennes (CP/CE1), Valegeas Patricia, PEMF, École de Saint-Hélen (CM1-CM2), Vilboux Catherine, PEMF, école de Langrolay-sur-Rance (CM1-CM2).
3. Chauveau, G. (1997) : *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*. Paris, Retz.
4. Bernardin, J. (1997) : *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris, Retz.

Si difficultés de déchiffrage et difficultés de compréhension vont souvent de pair, elles peuvent être aussi dissociées. Pour cette raison, nous avons également postulé que travailler la compréhension avec des élèves qui cumulent difficultés de déchiffrage et difficultés de compréhension non liées est un objectif d'enseignement qui s'impose, que travailler la compréhension avec des élèves qui ont des difficultés de déchiffrage mais qui sont des bons compreneurs (de textes lus par l'enseignant) est une façon de les valoriser et de leur donner l'occasion de faire leurs preuves. Sur un mode plus hypothétique, nous avançons prudemment l'idée que le défaut d'automatisation de l'identification des mots n'est pas, dans certains cas de figure, la *cause* des difficultés de compréhension mais le *symptôme*, ou si l'on veut, la conséquence d'une mauvaise représentation de ce que c'est que lire et de ce qu'il faut savoir faire pour lire, qui conduit certains élèves à se *crisper* sur des opérations de bas niveau qu'ils croient déterminantes et qu'ils échouent à mener à bien pour cause de crispation.

Dans le cadre de ce numéro, centré sur l'évaluation, notre propos n'est cependant pas de rendre compte de la recherche proprement dite, de sa méthodologie et de ses conclusions. Il est de montrer, dans une autre orientation argumentative, comment des procédures et des outils construits dans une perspective de recherche, pour recueillir, décrire et analyser les comportements évolutifs des enfants observés dans le cadre naturel de la classe, peuvent se convertir en procédures et outils d'évaluation formative de la lecture littéraire hors du domaine de la recherche, dans la pratique enseignante quotidienne. Pratique particulièrement désorientée par le chapitre « Littérature » des nouveaux programmes. On en jugera au travers des propos paradoxaux tenus par un enseignant de cours moyen qui déclare avoir lu les nouveaux programmes et les mettre en œuvre⁵. À la question *Comment vous y prenez-vous pour évaluer la compréhension des élèves sur les textes littéraires ?*, il répond :

quand je prends un atelier je pose des questions orales/ j'interroge un peu tout le monde et là on se rend bien compte de l'élève qui ne lève jamais le doigt // j'en vois pendant les ateliers qui lisent mais qui ne lisent pas en fait / c'est là qu'on voit où ça pêche / bon alors ces enfants ont besoin peut-être // quelquefois je leur demande de s'arrêter avant et d'essayer de plus se concentrer/ j'essaye de les prendre à part /déjà comme ça on voit qui peine et sinon au niveau de la compréhension on peut essayer de faire écrire de résumés //de temps en temps on ressort des fiches de compréhension mais c'est ponctuel quoi / parce que ça / écrire des résumés / oui et non // parce que les enfants qui ont des soucis en expression écrite ne vont pas pouvoir montrer ce qu'ils ont compris / ça peut les bloquer plutôt que de les aider à montrer que au contraire /// c'est un petit peu délicat ou alors il faut faire des QCM / moi en compréhension de texte pour aller vite quelque fois je fais ça / on voit très vite qui a compris ou pas / au moins globalement quoi / et pour tout ce qui est compréhension fine moi je ne le fais pas par rapport aux œuvres littéraires je le fais par rapport aux textes qu'on lit ensemble en classe / et puis il y a un travail de compréhension à côté / détaché quoi

Son évaluation se fonde donc sur des comportements extérieurs (doigt levé ou non), sur des impressions (*j'en vois qui lisent mais qui ne lisent pas en fait*), sur

5. Enquête menée par Anne Maréchal et Marie-Laure Pédron dans le cadre d'un dossier de master 1, université de Rennes 2.

l'« outillage » traditionnel que sont les QCM, qui ne sarclent que les couches superficielles. Mais plus remarquable est le paradoxe qui consiste à ne pas travailler la lecture fine sur les textes littéraires et à travailler cette lecture « à côté » des textes (non littéraires ?).

L'institutionnalisation de la lecture littéraire pose de fait de redoutables problèmes lorsqu'il s'agit de penser une évaluation de la compréhension et de l'activité interprétative. Dans un article intitulé précisément « Peut-on évaluer la lecture littéraire ? »⁶, Pierre Sève souligne un certain nombre d'obstacles :

« La question d'une évaluation de la lecture littéraire peut apparaître comme une aporie, une question sans réponse simple. D'un côté en effet, le travail autour de la lecture littéraire vise l'interaction entre l'élève et le livre, interaction qui sollicite l'investissement le plus intime de la subjectivité de l'élève. De même qu'une mère ne s'approche pas de l'intimité corporelle de son enfant sans précaution ni sans s'interdire un regard intrusif, de même un maître ne s'approche pas de l'intimité intellectuelle d'un élève sans précaution, sans se méfier d'un regard normatif. Une évaluation suppose des critères transférables d'une situation à l'autre, d'un élève à l'autre alors que le travail sur la lecture littéraire suppose justement un travail sur la singularité de texte-là et de cet élève-là, dans ce moment-là... Enfin, le souci d'évaluer découpe des savoirs ou savoir-faire isolés, alors que le travail de lecture est nécessairement systémique ».

L'auteur poursuit cependant, et sans surprise, sur la nécessité d'évaluer mais reformule ainsi sa question initiale de la manière suivante : « que veut dire évaluer la lecture littéraire ? ». C'est à cette question (dont nous avons fait notre titre) que nous tenterons d'apporter notre propre réponse.

2. DEUX MOYENS D'INVESTIGATION : LES ÉCRITS DE TRAVAIL PERSONNELS ET LES ÉCHANGES

La lecture est une activité qui ne laisse pas de traces. Sauf celles que l'on provoque via les écrits de travail et les échanges autour des textes. Et ce sont ces traces qui permettent, classiquement désormais, moyennant une interprétation, de fonder un jugement évaluatif sur le produit des lectures ponctuelles, mais aussi et surtout, parce que ce qui importe est moins la réponse donnée que le mouvement qui la génère et ce que signifie ce mouvement, sur les habitudes lectorales et leur évolution dans la durée.

On redira après d'autres⁷ que les écrits de travail⁸ sont investis, par hypothèse, d'une sextuple fonction.

6. Sève, P. (2004) : Peut-on évaluer la lecture littéraire ?, in Les actes de la DESCO, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, ScérEn, CRDP académie de Versailles, p. 51-66.

7. Chabanne J.-C., Bucheton D. (2002) : *Les écrits et les oraux réflexifs*, Paris, PUF.

8. qui prennent des formes diverses : journal de bord de lecture dans le cas de la lecture longue, reformulation, questions posées par le texte qui n'ont pas de réponses dans le texte, interprétation d'un passage polysémique sélectionné par le maître, argumentaire sur les interprétations collectées, réponse à un questionnaire déstabilisateur, remplissage d'un blanc du texte, rédaction d'une suite immédiate, narration de lecture, écrit - mémoire de lecture...

Du côté de l'élève, ils lui offrent l'occasion de dialoguer solitairement avec le texte, d'exprimer sa réception singulière, de faire entendre le texte tel qu'il est filtré par sa voix, de dire ses émotions affectives ou esthétiques, tout comme la singularité de son voyage, de dire ce qu'il comprend mais surtout, sans sanction, ce qu'il ne comprend pas. En ce sens, ils ont *une fonction de réassurance*. Ne pas comprendre devient avouable et l'aveu étant partagé (d'autres élèves, même les meilleurs, écrivent à leur tour qu'ils ne comprennent pas) voit son impact négatif neutralisé. Les écrits de travail obligent par ailleurs l'élève à prendre le risque de sa lecture et dans le même temps affirment sa souveraineté et sa liberté du lecteur. Et, parce que l'écriture aide à penser (sa lecture), au-delà de l'investissement qu'ils provoquent, ils ont *une fonction d'explicitation et de clarification pour soi, au besoin une fonction d'auto-évaluation*.

Dans la communauté lectorale, ils ont aussi *une fonction d'explication pour les autres*. Parce qu'ils laissent une trace tangible des différentes lectures opérées par chacun dans la classe, ils sont échangeables, socialisables et constituent un support idéal pour lancer et nourrir le débat. Ils permettent la confrontation ou la mise en résonance des lectures individuelles et leur éventuelle reformulation.

Pour l'élève comme pour la communauté lectorale, ils ont une double *fonction de mémoire* : ils permettent *in fine* de garder trace du débat collectif et du cheminement collectif du sens, ils permettent aussi à un lecteur singulier d'observer et de conserver son parcours personnel de lecteur.

Pour le chercheur comme pour l'enseignant, bien loin des questionnaires classiques de lecture qui cherchent à vérifier avec des instruments inadéquats une compréhension qui n'est que de surface et ne parviennent pas à anticiper les obstacles effectifs rencontrés par tel ou tel élève, les écrits de travail sont un outil précieux permettant d'accéder, moyennant interprétation, à la « boîte noire » des élèves. Leur *fonction d'évaluation* est double : ils servent à évaluer les actes singuliers de lecture, permettent de pointer des incompréhensions qui autrement auraient pu passer inaperçues et n'auraient pu être traitées, de débusquer des erreurs de compréhension chez des élèves qu'on ne soupçonnait pas d'en commettre et inversement de faire apparaître de fines interprétations chez d'autres élèves supposés n'en être pas capables ; sur la durée, ils sont le lieu où peuvent s'observer des glissements de positionnement, des modifications du rapport au livre ou des comportements de lecture. En mettant au jour dans le groupe classe un ensemble d'hypothèses de lecture plus ou moins plausibles, ils permettent enfin d'organiser le débat collectif. En ce sens, les écrits de travail ont *une fonction de régulation* pour l'enseignant.

De la même manière, les échanges autour des textes sont des « révélateurs possibles des processus d'apprentissage »⁹. Ils peuvent donner à voir des conduites ponctuelles ou constantes dont il convient d'interroger la pertinence, des enrôlements progressifs, des avancées cognitives et des ruptures radicales, des formes d'auto-évaluation aussi.

9. M. Cellier, M. Dreyfus : Place et fonctions des écrits intermédiaires ou réflexifs dans des dispositifs didactiques pour travailler l'oral, *Repères* n° 26/27, p. 83-101.

2.1. Une grille d'analyse pour le chercheur, convertible en outil d'observation et d'évaluation pour le praticien

2.1.1. Évaluation du produit de la lecture

Pour appréhender le cheminement singulier des élèves observés, au-delà des indicateurs de surface que sont l'intérêt plus manifeste pour les livres, la fréquentation plus assidue de la BCD, le choix de livres inconnus pour la lecture autonome, le passage d'une lecture à haute voix hésitante à une lecture plus « expressive », l'intégration de la nécessité d'une relecture en cas de difficulté de compréhension, la prise de parole plus abondante sur les textes lus, nous nous sommes attachées au produit de la lecture, c'est-à-dire, par exemple, à la qualité de la reformulation qu'on peut, dans un premier temps, appréhender à l'aide de l'outil grossier suivant, applicable à un récit particulier aussi bien qu'à tous les récits lus successivement, un élève donné pouvant avoir une difficulté particulière sur un texte particulier aussi bien qu'une difficulté récurrente sur tous les récits qu'on lui propose :

Dans la reformulation

- Eléments du récit (personnages, but des personnages, relations entre personnages, phases et issue de l'intrigue)
 - pris en compte
 - systematiquement
 - occasionnellement
 - non pris en compte
- Explicitation ou non des relations de cause à effet gommées et plus généralement comblement ou non des espaces vacants du texte

2.1.2. Évaluation du positionnement dans le dialogue autour du texte

Nous nous sommes intéressées aussi à l'évolution du positionnement dans le double dialogue autour du texte (dialogue de l'élève avec le texte et dialogue entre pairs autour du texte) : position de celui qui n'a ni questions ni réponses ; position de celui qui ne cesse de poser des questions sur le texte mais ne leur trouve pas de réponse ; position de celui qui ne se pose pas de questions sur le texte mais qui, sous l'impulsion des questions du pair, trouve des réponses qu'il n'avait pas forcément au préalable ; double positionnement, ce que résume la grille suivante :

Positionnement dans le dialogue autour du texte

- Lecteur ni questionneur ni répondeur
- Questionneur qui n'a pas de réponse
- Non questionneur, répondeur aux questions des autres
- Questionneur et répondeur

2.1.3. Evaluation de la nature de l'activité langagière sur le texte

Nous nous sommes intéressées, enfin et surtout, à l'évolution de l'activité langagière suscitée par le texte, en tant que cette activité révèle une adhésion plus ou moins prononcée à l'univers fictif proposé ; une activité cognitive supposant l'amorce d'un dialogue plus ou moins serré avec le texte ; une ouverture d'esprit aux possibles interprétatifs ; la faculté de dresser des ponts entre soi et le livre, entre le livre et d'autres livres ; une posture mentale adaptée au jeu du texte (soupçon, gestion des sources diversifiées d'information, perception de la soumission du récit à un programme didactique ou idéologique...) ¹⁰ ; un engagement, aussi, dans la communauté interprétative. Pour cerner sur ce point le parcours des élèves, nous proposons la grille d'observation suivante :

Évolution de l'activité langagière sur le texte dans la phase d'échange collectif et dans les écrits de travail qui la nourrissent

1. Comportement de l'élève saisi isolément

- Lecture manifestée par un écrit de plus en plus abondant
- Mise en relation ou non du texte lu avec des expériences personnelles, un vécu affectif
- Si manifestation d'un questionnement, questionnement qui porte
 - sur le dit du texte
 - les lacunes et ambiguïtés du texte
 - sa portée symbolique
- Si investissement des béances ou ambiguïtés du texte
 - sur le mode affirmatif
 - sur le mode problématique
- Construction ou non d'hypothèses interprétatives
 - Si hypothèses interprétatives,
 - . étayées ou non par des «preuves» cherchées et trouvées dans le texte
 - . fondées ou non sur un rapprochement d'indices disjoints
- Mise en relation ou non avec d'autres textes lus
- Manifestation ou non d'une attention esthétique et d'un enrôlement dans un projet d'auteur
- Capacité ou non à émettre un jugement de valeur

2. Comportement de l'élève dans la communauté interprétative

- Discute ou non la validité des hypothèses de lecture des autres (appel à justification, justification, opposition, rectification, réfutation)
- Opère ou non des reformulations récapitulatives ou des synthèses
- Intègre ou non les apports convergents ou divergents de chacun (admet une objection et change de point de vue ou intègre l'objection à son point de vue ou modifie sa lecture initiale)

10. Emprunt à Pierre SÈVE, *op. cit.*

2.2. Fonction confirmée des écrits de travail

Deux faits nous sont apparus déterminants : l'augmentation sensible du volume des écrits de travail et celle identique du volume de parole sur les textes (certains des élèves étudiés deviennent moteurs du débat, y compris dans d'autres disciplines que le français). L'augmentation du volume des écrits de travail est un résultat en apparence paradoxal dans la mesure où l'on ne s'attend pas qu'un élève en difficulté avec la lecture et plus généralement avec l'écrit ait des facilités d'écriture. Il apparaît avec netteté chez tous les élèves observés que les écrits de travail ne sont pas vécus comme un problème ajouté à un autre mais au contraire comme un stimulant. Tout se passe comme si les élèves prenaient plaisir à dire leur lecture pour eux-mêmes et pour les autres, sans doute parce que les écrits sont présentés et vécus d'abord comme un espace d'expression, où l'on a le droit de se tromper, le droit de poser des questions sans réponses quand la tradition veut que l'on ait simplement le devoir de répondre sans erreurs à des questions posées par l'enseignant.

2.2.1. Fonction d'auto-évaluation

Pour illustrer, du côté des élèves, la fonction de réassurance et d'auto-évaluation des progrès effectuées, nous prendrons l'exemple de Gwenaëlle (suivie deux ans du CM1 au CM2 et observée ici en CM2). Gwenaëlle, au point de départ de l'observation, déclare que pour comprendre il suffit de *lire syllabe par syllabe* et de *mémoriser les mots* et qu'en cas de non-compréhension, il n'est d'autre solution que de demander à l'enseignante ou de regarder dans le dictionnaire. Elle n'assigne pas à la lecture des profits immédiats : savoir lire ne lui servira qu'à trouver, plus tard, du travail.

Gwenaëlle vient de découvrir *Pied d'or* de Rascal (L'école des loisirs), une histoire énigmatique. Un cochon tirelire, décidé à explorer le monde de la chambre où il est enfermé, découvre dans une armoire une petite fille – poupée éplorée – qui dit n'avoir pas de nom et qui n'a qu'une seule jambe. Tirelire, ému, lave son beau visage souillé, lui donne un nom puis l'aide à enfiler de nouveaux vêtements. Ravie de sa nouvelle image, la petite fille part dans la campagne avec Tirelire qui, au milieu d'un champ de blé, jette au feu le contenu de son ventre. Les deux personnages s'endorment. Lorsqu'ils se réveillent, une petite jambe au pied d'or repose dans la cendre. Gwenaëlle note dans son cahier journal les faits suivants (orthographe corrigée) :

Mes premières impressions

Ce texte est super bien écrit. Quand on relit plusieurs fois, on peut voir que l'histoire est un peu triste. mais elle est très bien interprétée.

[Gwenaëlle se montre d'abord sensible à la (réelle) qualité littéraire du texte]

Ce que je n'ai rien compris

Qui c'est qui raconte cette histoire parce que Rascal c'est l'écrivain, celui qui a inventé l'histoire ? Et je n'ai pas compris c'est quand ils disent que dans la chambre il y un garçon et il y a une petite fille dans la chambre, enfin dans l'armoire.

[Gwenaëlle n'a aucune peine à avouer ses difficultés. Elle sait que ses difficultés propres peuvent faire avancer la compréhension collective et qu'elle seront traitées avec l'aide des pairs. Tout en disant ce qu'elle n'a pas compris, elle dit aussi, sans le savoir, à son lecteur-enseignant, ce qu'elle a compris faussement, tant il est vrai que ne pas comprendre c'est toujours comprendre quelque chose : en l'occurrence elle révèle un problème d'identification des personnages en présence. Si l'histoire se passe dans la **chambre d'un garçon**, le garçon n'apparaît pas comme personnage actif et la petite fille doit être lue entre les lignes du texte comme étant probablement une poupée]

Ce que j'ai vraiment compris

C'est un petit cochon de terre qui va sur une cheminée et de cette fameuse cheminée il peut voir la chambre dont un garçon se trouve et le cochon décide d'aller voir ce qui se passe. Il entend de petits sanglots vers l'armoire. il ouvre et voit une jeune petite fille dans le noir obscur. Ils font connaissance et il lui demande comment elle se nomme. Elle se nomme et elle lui répond qu'elle n'a pas de prénom. Elle est vraiment malheureuse et vraiment mal habillée : elle porte une vieille robe rapiécée . C'était vraiment triste. Alors le cochon décide de lui rapporter une robe, une robe avec du savon , de l'eau, etc. C'est ce que j'ai compris. À la fin, c'est le petit cochon de terre, Tirelire, il a allumé un feu et a jeté toutes les vieilles affaires, tout ce qui ne lui appartenait pas et quelques mauvais souvenirs et ils se mirent tous les deux côte à côte et se sont reposés dans la fraîcheur de la nuit. Fin !

[Gwenaëlle, dans son résumé, tâche de ne pas rompre la magie du texte-support qui l'a d'abord frappée : elle reprend à l'auteur des formules heureuses, en fabrique d'autres pour la circonstance, du **noir obscur** à **la fraîcheur de la nuit**]

Suite de ce que je n'ai pas compris

Je n'ai pas vraiment compris quand ils disent que Tirelire n'avait d'autre nom que celui-là. Et je n'ai pas vraiment compris quand je lis la phrase : « Lorsqu'ils se réveillèrent une petite jambe au pied d'or reposait dans la cendre ». Je n'ai pas vraiment compris quand ils disent : « avant qu'on ne l'étouffât tout à fait ».

[Gwenaëlle note des obstacles purement linguistiques aisément levables par l'enseignante (problème de l'imparfait du subjonctif et de la construction syntaxique de la phrase où il figure) mais d'autres aussi, qui ne tiennent pas à la saisie de la littéralité du propos mais à leur interprétation symbolique (que signifie ce pied d'or dans la cendre ?). Et le simple fait de noter de tels obstacles est de sa part l'indicateur d'une entrée dans un double niveau de lecture.]

Sa question sur le sens à accorder au pied d'or ayant été mise en débat dans la classe, Gwenaëlle reprend la plume, une fois le débat achevé, pour dire, avec une franche lucidité, l'apport de la discussion collective dans l'avancée de sa propre compréhension de l'histoire :

J'ai eu beaucoup de mal à répondre aux questions quand j'étais toute seule mais grâce au groupe qu'a fait notre institutrice nous avons pu répondre aux questions qui avaient été posées.

La semaine dernière j'ai posé des questions, par exemple : pourquoi ils disent « une petite jambe au pied d'or reposait dans la cendre ? ». Maintenant je pense qu'ils disent ça parce que la petite fille dans l'armoire a juste une chaussure à une seul jambe et quand le petit cochon de terre lui a donné du savon etc. Mais il ne lui a pas donné une paire de chaussure et quand c'est marqué « une jambe repose dans la cendre », c'est le pied d'or de la petite fille qui repose.

2.2.2. Fonction de régulation

Pour illustrer, du côté de l'enseignant, la fonction d'évaluation et de régulation des écrits de travail, nous prendrons l'exemple d'Erwan. Erwan (CM1) est invité en début d'année à reformuler, par le biais d'une bande dessinée, *Moun de Rascal* (L'école des loisirs) : l'histoire raconte comment une petite fille, née dans un pays en guerre, est placée dans une boîte de bambou par ses parents et confiée à l'Océan, comment elle est recueillie de l'autre côté par un couple d'amoureux et comment, devenue adolescente, elle renvoie ses objets d'enfance à leur point d'origine, dans la boîte même qui l'a transportée.

Un tiers des élèves ne voit pas la présence de la guerre, néglige l'existence de la boîte de bambou (en début et en fin d'histoire) qui sert de berceau - bateau à Moun, et surtout le *cordón* qui l'enlace, cordon noué, dénoué, signe d'un transfert de paternité et d'une double naissance, deux éléments indispensables pour saisir la cohérence et la portée symbolique de l'histoire. Erwan, quant à lui, interrompt le récit *in medias res*. Il juxtapose quatre évènements. Trois d'entre eux (les trois premiers) ne sont pas reliés logiquement. Plus encore, il révèle, par la façon dont il relate l'évènement inaugural (« Moun criait dans son lit »), une erreur de compréhension locale qui peut avoir des répercussions importantes sur la compréhension globale :



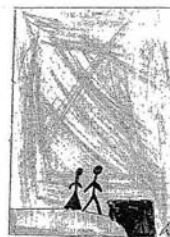
Moun criait dans son lit.



La mère de Moun prit la boîte pour la mettre à l'océan.



Les jeunes amoureux ont vu la boîte.



Les jeunes amoureux se coupèrent les cheveux pour regarder ce qui se passait dans cette boîte.

Le texte dit exactement : « Lorsque Moun poussa son premier cri, la guerre ne se tut pas. Elle détruisait tout sur son passage ». Dans la discussion autour des reformulations, il apparaît qu'Erwan a mal interprété la reprise anaphorique (ambiguë) « Elle », qu'il rapporte à Moun, vue alors comme une sorte de sauvage dragonne, ce qui justifie à soi seul l'abandon...

Un an et demi plus tard, Erwan qui, à l'origine, ne terminait aucune lecture, avait des difficultés à situer les événements les uns par rapport aux autres, oubliait le but poursuivi par les personnages, mène ses lectures à leur terme parce que l'enseignante s'est donnée pour objectif de lui apprendre à repérer les personnages, les relations qui les lient, leurs substituts, les phases de l'intrigue (singulièrement lorsqu'il y a une déconstruction de la chronologie). Relier deux informations disjointes lui est encore difficile mais il prend claire conscience que dans un texte tout n'est pas dit et qu'il convient de faire dialoguer les informations. Le fait est perceptible dans l'écrit suivant (orthographe corrigée) produit après la lecture du chapitre XVIII de *L'enfant-Océan* de Jean-Claude Mourlevat (Pocket jeunesse), chapitre où Yann, réincarnation du Petit Poucet, conduit ses frères vers l'Océan :

Pourquoi l'océan ? Peut-être parce que pour attendre les bateaux qui peuvent être passés pas loin de cette plage.

Ses écrits réactifs, qui ne dépassaient pas deux ou trois lignes en début de la première année d'observation, s'étoffent. Par ailleurs, dans chacun de ses « livres-souvenirs de lecture », Erwan réserve une page à la copie et à la collecte d'expressions aimées.

Chez lui, comme chez Gwenaëlle, l'enseignante peut lire, au travers des écrits successifs, l'influence bénéfique des échanges collectifs sur sa compréhension : [à propos de *Histoire à quatre voix* d'Antony Browne, où les mêmes événements sont racontés par quatre voix successives : une mère bon chic bon genre et son fils, un père chômeur et sa fille]

1^{er} écrit :

En fait la deuxième voix c'est pas du tout la même chose que la première voix. Ca parle du chien qui s'appelle Réglisse et il [Charles, la première voix] l'emmène au parc. L'enfant s'assoit sur un banc et il dit : j'ai consulté les offres d'emploi. Et après il repartent chez eux.

Le chien s'appelle-t-il Réglisse ? [précisément non : Réglisse est la fille du père chômeur]

L'enseignante note pour elle-même les remarques suivantes :

Erwan a du mal avec la pronominalisation et les substituts. Il invente une histoire en prélevant des éléments du texte et en s'appuyant pour ce faire sur sa compréhension de la première voix. Or il est resté sur une compréhension erronée de la première voix : pour lui, c'est Charles qui parle, donc c'est Charles qui continue le récit de la 2^{ème} voix. Il doit selon Erwan y avoir permanence du narrateur. Il va devoir découvrir la notion de point de vue en littérature.

2^e écrit (après échanges dans la classe)

C'est l'histoire de Charles et de sa mère, du père et de sa fille qui se nomme Réglisse, d'Albert et Victoria un chien et une chienne. Charles était encore dans sa chambre, la mère dit qu'on va au parc. Charles rencontre une fillette qui se nomme Réglisse. L'homme n'avait pas le moral et Réglisse a remonté le moral avec sans oublier Albert le chien de la famille.

Mes phrases que j'ai bien aimées :

vraiment pas cool

renifler le derrière d'un chien

devenue plus cool

L'enseignante commente ainsi ce deuxième écrit :

Cet écrit issu de son livre souvenir montre combien les retours fréquents sur le texte pour invalider ou valider les lectures personnelles, pour prélever des indices, argumenter les débats, ont permis à Erwan de progresser dans sa compréhension du récit.

Il convient toutefois, dans certains cas, d'assurer le diagnostic en multipliant les voies d'accès à la boîte noire, autrement dit en diversifiant les types d'écrits à produire, parce qu'aucune trace écrite ne parle directement au chercheur ou à l'enseignant, qu'un travail d'interprétation est nécessaire et qui n'est assuré qu'en présence d'un faisceau d'indices convergents. On le voit dans l'exemple suivant qui concerne à nouveau Gwenaëlle. Gwenaëlle lit *Le nuage bleu* de Tomi Ungerer (L'école des loisirs).

Dans cette histoire, le nuage bleu est un nuage vénéré qui refuse de « se laisser pleuvoir » et bleuit tout sur son passage. Parvenu au-dessus d'une ville en guerre, d'où s'échappe une fumée noire, il se sacrifie pour éteindre le brasier et se délite en un déluge bleu. Sur la première moitié du texte, Gwenaëlle identifie correctement les zones d'ombre du texte, c'est-à-dire les zones où le texte invite légitimement à l'interprétation. Elle note dans son journal les questions qu'elle se pose et pour lesquelles elle n'a pas encore de réponses : que veut dire l'expression « messenger de l'inconnu » pour désigner le nuage bleu ? pourquoi le nuage est-il célèbre ? pourquoi dans la ville en feu « les blancs tuaient les noirs, les noirs assassinaient les jaunes, les jaunes trucidait les rouges et les rouges exécutaient les blancs » ?

À ne s'en tenir qu'à ce seul écrit, Gwenaëlle semble n'avoir rencontré aucune difficulté à comprendre l'intrigue et se situer au-delà de la lecture littérale, dans l'ordre de la lecture symbolique. La fin de l'histoire est présentée à Gwenaëlle sous la forme d'un texte lacunaire dont elle doit remplir les blancs. La manière dont elle remplit ces blancs révèle à son insu la vraie nature de ses problèmes, qui ne sont pas seulement stricto sensu des problèmes d'interprétation mais aussi et surtout des problèmes de compréhension qui, ainsi mis en lumière, peuvent ensuite être traités. Elle voit dans le nuage noir qui s'élève de la ville en guerre un ami potentiel du nuage bleu et imagine ainsi la fin de l'histoire : « **Viens avec moi dans mon pays je t'assure, c'est très bien et là-bas personne ne te regrettera** ». « **D'accord, je veux bien** », lui répondit le nuage noir. **Alors il partit dans le pays du nuage bleu. Au départ les autres nuages ne l'appréciaient pas et par la suite ils se sont habitués.** »

Gwenaëlle n'a pas saisi l'évocation de la guerre. Son histoire est une classique histoire de rencontre entre deux contraires, nuage noir et nuage bleu, à la manière de cette autre rencontre célèbre orchestrée par Lionni dans *Petit bleu et Petit jaune*. Conséquemment, elle ne saisit pas pourquoi « les blancs tuaient les noirs, les noirs assassinaient les jaunes, les jaunes trucidait les rouges et les rouges exécutaient les blancs » et l'écrit dans la marge. Les « blancs, les noirs, les jaunes, les rouges » sont pour elle, encore et toujours, des nuages (la construction des groupes nominaux où le nom est occulté est propice à la méprise quand le contexte de la guerre n'est pas identifié et que le lecteur suppose une continuité thématique avec ce qui précède). Autrement dit, la question posée sur cette phrase ne signifie pas un désir d'accéder au sens symbolique d'une réalité comprise (ce que le premier écrit pourrait laisser croire) mais signale chez

la lectrice le sentiment d'une rupture thématique et donc d'une incohérence. Les deux problèmes, d'interprétation ou d'incompréhension, ne se traitent pas de la même manière. Il importe donc à l'enseignant de pouvoir identifier leur nature : la multiplication des écrits est un moyen d'y parvenir.

2.3. Reconstitution et évaluation de deux parcours évolutifs

2.3.1. « Quelques fois on avait tombé dans le piège mais après on tombe pas dans le piège » : la naissance du soupçon saisie au travers des échanges

Nous prendrons ici le cas de Clément suivi deux ans, du CP au CE1. Clément, parvenu en CE1, ne maîtrise toujours pas le déchiffrage et rencontre de ce fait des difficultés importantes de mémorisation des mots du texte et, au-delà, d'empaquetage des micro et macro-propositions. En d'autres lieux, Clément n'aurait connu qu'un soutien renforcé dans l'approche de la combinatoire et n'aurait probablement goûté que très tard (trop tard) les profits de la rencontre intime avec le monde des histoires, les joies de « faire propre la chose du texte ». Suivi depuis le CP par un orthophoniste, il est délibérément associé, dans cette classe à double cours, aux autres élèves du CE1 pour toutes les activités concernant la compréhension des textes ; pour les activités techniques, il est associé aux élèves de CP.

En dépit de ses difficultés à prélever directement et rapidement l'information dans le texte, Clément parvient toujours à s'insérer dans le débat collectif, parce qu'il prête une attention très forte au contenu des histoires proposées. Il lui faut, de fait, un temps de latence avant d'entrer dans le débat, temps qu'il met à profit pour écouter les réactions des autres et, à partir de ces réactions, se construire une représentation plus juste de l'histoire du jour.

Il opère ainsi pas à pas des synthèses ponctuelles qui lui permettent, semble-t-il, de s'approprier l'histoire et de progresser dans sa propre recherche du sens. Ayant intégré la lecture des autres à sa propre lecture initiale (par réajustements progressifs), il est alors en mesure d'énoncer ses hypothèses *personnelles* de lecture, mûrement réfléchies (même s'il a souvent du mal à en démontrer la validité en rassemblant des indices ponctuels et disjoints). Le plus souvent son interprétation est d'une grande pertinence. Clément n'impose pas son interprétation aux autres (il la formule d'ailleurs toujours avec des précautions oratoires : *peut-être que..., c'est possible que...*) mais lorsque cette interprétation se vérifie, il ne manque pas de le faire remarquer à l'enseignante.

Autrement dit, Clément n'est pas un lecteur autonome mais on lui a cependant permis d'acquérir des comportements de lecteur expert en matière de stratégie de compréhension *avant* qu'il ne maîtrise totalement la combinatoire (contre l'idée reçue qui veut que l'amélioration de la technique soit un préalable au travail sur la compréhension). Il en tire une confiance en lui même et en ses capacités, que ses difficultés à déchiffrer, si l'on s'en était tenu à ne traiter qu'elles, auraient pu mettre à mal. Parce qu'une chance lui a été donnée de faire ses preuves en lecture, au moins a-t-il pu comme les autres, et même mieux que certains autres, entrer dans la matière vive des textes et y trouver un plaisir affectif et cognitif.

On observe ainsi comment Clément passe du statut de lecteur naïf au statut de lecteur avisé à qui « on ne la fait plus ». La métamorphose s'opère en trois temps. Clément découvre d'abord sa naïveté au CP à l'occasion de la lecture de *Poussin noir* de Rascal (L'école des loisirs), qui met en scène un poussin noir, né dans une couvée de poussins jaunes, en quête de parents qui lui ressemblent et qui, répondant à un appel venu du fond des bois (« Viens vite, mon poussin, nous t'attendons ! »), se retrouve face à deux loups prêts à passer à table.

Clément, lui aussi mésinterprète l'appel et dans la foulée l'image finale (où il voit de vrais parents possibles). Le débat collectif le fait revenir sur sa lecture première. Clément est capable d'intégrer la lecture des autres et de renoncer à la sienne. Dans une autre forme d'auto-évaluation, il déclare : *aussi, j'ai commis l'erreur [de croire qu'il allait retrouver ses parents] parce que j'ai cru à la voix du petit... et aussi on les voit pas bien* (il désigne les deux silhouettes sombres des loups sur l'illustration). Il perçoit le lieu de son erreur et plus encore sa cause (un excès de confiance).

Les textes choisis comme supports de lecture, les dispositifs proposés, l'étayage pensé de l'enseignante, ont permis que les élèves dans leur ensemble, Clément en particulier, accèdent à une réflexion sur leurs propres pratiques de lecteurs, tout autant que sur les pratiques (parfois perverses) des auteurs. La lecture de *Ami-Ami* du même Rascal (L'école des loisirs) lui offre une deuxième occasion d'éprouver sa naïveté¹¹. À mi-parcours de l'histoire, Clément anticipe

-
11. L'album est semé d'indices textuels et visuels, qui doivent mettre en alerte le lecteur, quant à l'issue véritable de l'histoire, que l'auteur lui laisse interpréter. Chacun dans sa maison, colorée pour l'un, noire pour l'autre, le gentil petit lapin et le grand méchant loup rêvent d'amitié. Petit lapin rêve d'un ami végétarien qui aimerait dessiner, collectionner les timbres, les cailloux blancs, jouer aux cartes... Grand méchant loup, lui, rêve d'une amitié pas banale, faite d'amour et de perfection. Et puis un beau jour, ils se rencontrent au bas de la vallée. Le loup conduit le lapin dans sa maison noire. Message d'amitié ? ou terrible histoire de dévoration ? Le texte, tout d'abord, comporte un titre *Ami-Ami* qui se retourne comme un gant en *Miam-Miam*, la langue du loup est émaillée d'expressions à double sens, qu'elle soit langue du rêve intérieur (« Je l'aimerais TENDREMENT ! »), ou langue du dialogue final avec le lapin (« Moi, je t'aime comme tu es ! »). Les images ensuite, qui ne cessent de jouer sur le contraste des mondes (couleurs pétillantes pour le monde du lapin vs blanc, noir et vert sombre pour le monde du loup) montrent, au moment de la rencontre finale, un loup dans son monde revêtu d'un grand tablier blanc et d'une serviette à carreaux (une fourchette est dissimulée dans sa main). Les pétales rouges des coquelicots cueillis par le petit lapin tombent comme autant de gouttes de sang. Certes le petit lapin semble recevoir un baiser, mais son corps s'inscrit à la dernière page très exactement entre les mâchoires ouvertes du loup et ses oreilles paraissent se liquéfier en bave. Ce qui est à lire dans ce type d'album, c'est le jeu contrapuntique du texte et des images. C'est dans la tension du dire et du montré, dans l'espace creusé entre deux voix dysharmoniques (dont l'une, celle qui s'exprime en images, a plus de poids que l'autre, tout simplement parce qu'elle incarne le point de vue souverain du narrateur) que se glisse la réticence. Comprendre ce texte, c'est donc admettre, au moins à titre d'hypothèse, qu'un personnage puisse ne pas être sincère, admettre que ce qui est à entendre est le contraire de ce qui est dit. Mais les deux interprétations de la scène finale sont après tout possibles et le plaisir de cette histoire tient en partie à son indécidabilité.

une fin heureuse qu'il dicte à la maîtresse. Après le dévoilement de la fin ambiguë de l'histoire, il propose une autre interprétation, radicalement modifiée :

M - maintenant que je vous ai lu la fin de l'histoire qu'en pensez-vous ?

Cl - le loup va le manger ! / parce que moi / moi ça me fait penser à l'assiette le verre et la fourchette et le couteau et le tablier...

Q - ... à les fleurs // il a jeté les fleurs par terre !

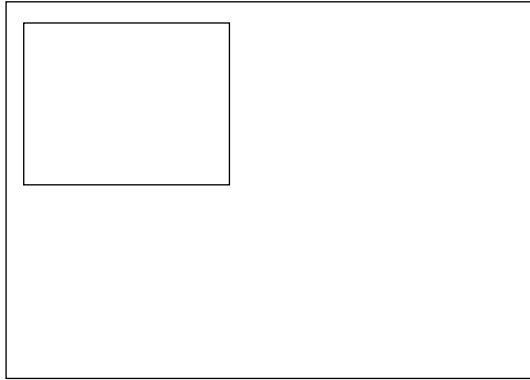
Cl - ... et après il va le manger

L - il aime pas les fleurs

Q - il y a l'assiette et la fourchette / et le verre / et après il va le mettre dans l'assiette et après il va le manger / il va le couper en deux

F - pour pas qu'il s'échappe / parce que si il se serait échappé il aurait pas pu le manger

Interprétation qu'il dicte à la maitresse :



Il explique alors les raisons de son revirement : la mise au jour d'une double tromperie, tromperie du personnage - loup et tromperie de l'auteur et de l'illustrateur qui tendent des pièges au lecteur peu méfiant. Clément, victime innocente naguère, est entré dans l'ère du soupçon :

Cl - il faisait croire comme ça // il disait moi je veux avoir un ami mais il faisait croire comme ça/ pour que le lapin // mais en fait c'était pas un ami comme lui / c'était un ami qui était un Lapin // alors les Loups mangent les lapins ! / et aussi il lui fait un bisou pour lui faire au revoir / juste avant qu'il soit mort !

M - au début de l'histoire comment nous décrit-on la demeure du Loup ?

Cl - on dit qu'il fait noir... c'est une maison noire

M - c'est une grande maison noire / penses-tu qu'à la fin de l'histoire quand on se trouve dans une grande maison noire la fin peut-elle être très gaie ?

Cl - non elle est triste

M - c'était peut-être ici un indice de l'auteur et de l'illustrateur ?

Cl - ils ont donné des indices mais ils nous ont piégés... quelquefois

M - ils ont essayé

Cl - mais nous on a déjà fait des trucs comme ça alors quelquefois on avait tombé dans le piège mais après on tombe pas dans le piège

Significativement, un an plus tard (en CE1), Clément peut être observé en train de mettre en œuvre le comportement de lecture qu'il a découvert par lui-même l'année précédente et s'en servir pour décoder *la naïveté de l'autre*, en l'occurrence d'un narrateur. On le voit très vite adopter avec raison une attitude de méfiance à l'égard de la voix qui porte le texte du jour, *Balthazar !* de Geoffroy de Pennart (L'école des loisirs). Dans *Balthazar*, un petit biquet, objet de désir pour plusieurs loups qui se le disputent, raconte à la première personne son aventure comme s'il s'agissait d'une joyeuse partie de culbute et ne saisit à aucun moment les mobiles réels des différents acteurs en présence (les mobiles des loups comme celui du taureau salvateur qu'il prend pour un fâcheux empêchement de jouer en rond). L'album fait cohabiter deux versions en léger décalage de la même histoire : celle du biquet et celle d'un autre narrateur qui s'exprime au travers des images. Sa difficulté tient dans la tension, subtile parce que non clairement affichée, entre texte et images :

M - je viens de vous lire le début de l'album (jusqu'à « il est vraiment chouette, Igor ») / qui veut me dire qui raconte l'histoire ?

E - c'est Balthazar

M - qui est Balthazar ?

A - c'est le biquet

P - c'est l'enfant / c'est un biquet mais c'est un enfant

N - oui c'est ça / regarde les loups ont les yeux qui brillent

E - pourquoi les loups ont-ils les yeux qui brillent ?

A - ils vont le manger / je le sais parce qu'Anaïs l'a dit

Cl - non c'est pas pour ça / c'est possible qu'ils mangent le petit biquet parce que les loups ça mange de la viande / les loups sont méchants / ils ont des dents pointues

P - ils ont aussi des griffes / regarde (elle pointe l'illustration p. 6/7)

Cl - le biquet il pense qu'ils sont gentils parce que le Monsieur l'a rattrapé mais en fait le biquet il se trompe

L - en fait les loups ont des yeux qui brillent parce qu'ils ont tellement envie de le manger / ils sont malins / ils ont envie qu'il soit piégé

M - ils ont réussi leur piège...

Cl - ...c'était de le prendre

N - c'était de capturer le petit

P - là ils ont des griffes qui sortent (toujours fixée sur l'illustration p.8/9) / ils veulent le prendre pour le manger

L - c'est plus fort qu'eux

M - regarde Perrine ils font de grands sourires (illustration p.8/9)

P - ils sont comme ça (mime : sourire bouche fermée) parce que à mon avis ils essayent de retenir / de retenir leurs dents pour pas que le petit voie

L - ils sourient mais aussi ils serrent les poings (illustration p.8/9) / c'est pour dire le signe pour commencer / là ça va être bon

Cl - ils sourient pour dire que le plan marche

E - le petit biquet parle d'un grand jeu super-chouette / qu'en pensez-vous ?

P - en fait ils sont pas copains parce qu'ils ont les poings serrés / il a tiré le pull à Boris / c'est pas des copains mais en fait ils se connaissent

Cl - ils sont en train de se bagarrer / ils sont pas copains

E - que pensez-vous des impressions du petit biquet / il dit « c'est super-chouette »

P - le petit il croit qu'ils sont copains

A - (ironique) il en croit des choses le petit

L - ils serrent les poings parce qu'ils ont pas envie

Cl - qu'ils partagent / ils se bagarrent pour avoir le petit

M - alors il y a la vache qui arrive

Cl - c'est pas une vache / un taureau et le petit ce qu'il dit c'est faux

P - lui il est gentil (elle montre le taureau)

A - il défend le petit contre les loups

Cl - le petit il ne sait pas qui c'est / en plus il fait un cri

M - un cri qui fait résonner

Cl - ben c'est pour qu'ils partent / le taureau il sait que les loups aiment...

M - ... la chair fraîche

Cl - mais le taureau il veut sauver le petit

[...] le petit il sait pas ce qui se passe parce qu'il est petit et le papa il va lui dire : « ceux qui t'ont attrapé, c'était des loups »

Clément se montre capable de prendre du recul par rapport au dit de l'histoire et à son narrateur - personnage. Ce recul lui offre alors la possibilité d'adopter la multiplicité des points de vue qui se croisent ici et de les relativiser : Biquet se trompe sur les motivations des loups, Biquet se trompe sur les intentions du taureau, le taureau est lucide sur les intentions des loups, les loups exploitent la crédulité du biquet, le père rétablira la vérité. Lorsque Clément remarque que « le petit ce qu'il dit c'est faux », il ne veut pas signifier que Biquet dit des mensonges (manière naturelle pour un enfant de 7 ans de surmonter un conflit avec la vérité rencontrée dans un livre et singulièrement dans la bouche d'un personnage). Il veut clairement dire que la jeunesse du biquet est la cause naturelle de sa naïveté et qu'il croit vrai ce qu'il dit en toute bonne foi (le petit il sait pas ce qui se passe parce qu'il est petit). On se référera en ce point à David R. Olson¹² dont les remarques sur l'interprétation des intentions communicatives à l'écrit permettent d'éclairer le cas de Clément :

« La découverte par les enfants de la différence entre ce qui est dit et ce que cela signifie se construit à partir de différences subtiles qu'ils acquièrent lorsqu'ils arrivent à comprendre les états mentaux intentionnels. Cela se produit vers quatre à cinq ans. Nous pouvons considérer qu'il s'agit de ce que Perner appelle des méta-représentations de « premier ordre ». Les enfants commencent à comprendre que l'on peut croire ce qui est faux [...] À peu près à la même époque, ils commencent à se saisir de l'idée qu'une croyance peut être erronée mais aussi de l'idée concomitante qu'un énoncé peut lui aussi être erroné ; de ce fait ils accèdent à des notions comme celles de mensonge et de secret [...] Le fait de comprendre l'intentionnalité n'entraîne cependant pas que l'on comprenne l'intention communicative, c'est-à-dire ce que celui qui parle veut dire. Ce que veut dire celui qui parle ou écrit concerne ce qu'il veut que son lecteur pense, ce qui est une relation de second ordre. Pour faire face à ce problème d'intention communicative, les enfants doivent acquérir une idée de ce qu'est la subjectivité, c'est à dire de

12. Olson, D. (1998) : *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz

la manière dont les croyances apparaissent chez celui qui les soutient. Alors qu'à quatre ou cinq ans, les enfants pourraient, de leur point de vue, dire que quelqu'un pense (faussement) ou sait (c'est vrai), ce n'est que vers l'âge de six ou sept ans qu'ils reconnaissent que celui qui soutient une croyance erronée croit qu'il sait, ce qui est une métareprésentation de second ordre. »

Olson poursuit en faisant remarquer que, bien au-delà de l'âge de sept ans, perdure cependant chez les élèves la difficulté à distinguer ce qu'ils croient vrai ou faux en tant que lecteur et pourquoi, de ce que croit vrai ou faux le personnage et pourquoi. Dans le cas présent, tous les élèves en tant que lecteurs disent que Petit Biquet ne voit pas la vérité et en apportent les preuves. Mais seul Clément, passant de son propre point de vue à celui du personnage (par l'intermédiaire d'une métacognition ou auto-analyse implicite : « moi, petit, je sais pourtant comment réagissent les petits ») parvient à comprendre les raisons de l'erreur du Biquet et du même coup à saisir les intentions communicationnelles de l'auteur : mettre en scène la naïveté de la jeunesse, pour provoquer le sourire. Clément, jugé non lecteur au regard des critères traditionnels, est aussi un lecteur accompli au regard des critères exposés par Thomas Pavel¹³ :

« Dans la perspective de la théorie des jeux, l'on tiendra pour acquis que les textes littéraires sont bâtis autour d'un petit nombre de règles de base qui nous permettent d'avoir accès au texte ; alors que le lecteur naïf ne connaît au départ que ces règles, à mesure que ses stratégies de lecture se développent, sa compréhension des jeux littéraires s'affine, lui permettent de noter des régularités qui échappent au débutant [...] Le lecteur accompli, tout comme le lecteur naïf lors d'une seconde lecture, remplacent les stratégies de la nouveauté par celles de la reconnaissance[...] »

Clément a remplacé la stratégie de la nouveauté par la stratégie de la reconnaissance et y a gagné en assurance :

« Comme tous les jeux dans lesquels l'habileté croît avec l'entraînement, les jeux littéraires vivent graduellement le plaisir de prendre de moins en moins de risques, d'être de plus en plus maître de la situation. À l'instar des joueurs d'échecs, l'apprenti-lecteur sent s'accroître sa force et sa dextérité : il apprécie les progrès qu'il fait et prend plaisir à persévérer.¹⁴ »

2.3.2 « Je crois que c'est comme *Le Petit Poucet* » : la naissance d'un dialogue entre texte, lecteur et autres textes du lecteur, saisie au travers des écrits de travail

On choisit ici le cas de Thomas. Thomas, 11 ans, est suivi par un orthophoniste depuis un an et demi et déclaré dyslexique. Il est redoublant.

13. Pavel, T. (1998) : *L'univers de la fiction*, Paris, Seuil, p. 160-161.

14. *Ibid.*

• **Comparaison de son comportement global en début et en fin d'année**

	Intérêt pour les livres	Fréquentation de la BCD	Livres choisis connus	Livres choisis inconnus	Lecture à voix haute	Stratégie en cas d'incompréhension	Prise de parole dans les échanges	Questionneur et répondeur
Sept 2002	feuillette les revues, montre peu d'intérêt pour les livres	emprunte peu	des documentaires des bandes dessinées	des albums avec peu d'écrit qu'il lit avec l'aide de son orthophoniste	Hésitante, segmente les mots. Thomas n'aime pas lire à haute voix. Il craint le regard des autres	Demande de l'aide à l'adulte	Participe peu mais écoute	
Avril 2003	« Lire c'est un loisir et c'est bien »	fréquentation plus assidue de la bibliothèque de classe	aime emporter les albums et romans lus en classe	Aime présenter , « les livres, emprunte de petits romans comportant plusieurs chapitres J'aime bien présenter un livre et maintenant je comprends mieux »	Lors des de livres, présentations il choisit un passage d'une dizaine de lignes qu'il lit à ses camarades. Il enregistre ses passages préférés sur une cassette.	« Je relis plusieurs fois à voix haute et j'essate de me faire des images». Mais il ne cible pas encore sa relecture. « Si on se met en groupe, je comprends mieux, parce qu'on échange, on parle ». Affirme lui même mieux comprendre	Très actif	Questionne sur le dit du texte

• Évolution de son rapport personnel aux textes

En octobre, Thomas découvre avec sa classe Yakouba par le biais d'une lecture magistrale. *Yakouba* de Thierry Dedieu, conte de sagesse, raconte l'histoire d'un jeune enfant africain que l'on voit se préparer avec d'autres à subir une épreuve initiatique : il doit tuer un lion afin de pouvoir accéder au statut de guerrier. Yakouba, après une nuit de réflexion, épargne le lion épuisé, est banni de la tribu, et se retrouve gardien du troupeau, un troupeau jamais plus attaqué par les lions. Les difficultés que Thomas rencontre dans le traitement du matériau graphique sont neutralisées par la lecture magistrale et cependant, il éprouve de graves difficultés de compréhension, comme en attestent ses deux tentatives de reformulation écrite, très difficilement lisibles et intelligibles (1^{er} et 2^e écrits). Thomas, on va le voir, classe Yakouba dans la catégorie des « hommes », ne retient que le début et la fin de l'histoire, et ne fait pas le lien entre ces deux états. C'est toute la logique de l'histoire qui lui échappe.

1^{er} écrit transitoire après une lecture magistrale

Yakouba l'était un homme qui attendais x lpe jours pour se person
On doit ven se maquier et d'être ?
chaise.

2^{ème} écrit transitoire après échange au sein d'un petit groupe
s'est ap pater qui yakouba. S'est
lui yakouba ne peut put d'attage
par les lion. d'air ne peut pas
de zumer guerrier

octobre 2001

« Journal d'un chat assassin »

Thomas

écrit à la suite d'une lecture silencieuse puis magistrale du deuxième chapitre

Je pense que le chat a été
à un entièrement.
Je dois se pense que le chat est tué
parce il va un entièrement et
parce pour l'oiseau!

Novembre 2002

Doc 2

En janvier, Thomas découvre avec sa classe *Histoire à quatre voix* de Anthony Browne. Voici comment il résume par écrit cet album, après une lecture silencieuse et après une lecture magistrale (une fois encore, ses propres problèmes de déchiffrage sont neutralisés par la lecture magistrale) :

6/01/003) Anthony Browne
Une histoire à quatre voix
Je s'est que s'été l'histoire
d'une gare mais enfaite ses
l'histoire d'un chien qui s'appell
Victoria qui va aller se faire
raser
Mais je m'a pas compris
le sens de l'histoire j'ai
est se éssie de faire des images
mais né pa compris

Thomas ne retient de cette histoire qu'un personnage secondaire muet (un chien) et lui invente un but (aller se faire raser) qu'il n'a pas, bien entendu. Thomas raconte une autre histoire que celle du livre mais désormais en a conscience et ose l'écrire.

En février, la multiplication des échanges avec ses pairs, l'obligation où il est mis de retracer par écrit ce qu'il a ou n'a pas compris, lui permettent de prendre conscience de ses erreurs de compréhension. Il commence à mettre en place des procédures de remédiation : se relire, « se faire des images dans sa tête » (= faire des arrêts sur le texte pour essayer de comprendre ce qui vient de se passer). Il prend de plus en plus d'initiative dans les échanges et se montre très attentif aux remarques de ses camarades. Il commence à répondre aux questions soulevées par les autres. Ainsi en est-il dans l'écrit de travail suivant, produit après la lecture de *Machin-Chouette* de Corentin (L'école des loisirs) qui met en scène un chat, personnage - narrateur d'une mauvaise foi caractérisée, aux prises avec son ennemi héréditaire : le chien.

Au cours d'un échange collectif, deux remarques d'élèves font l'objet d'une recherche individuelle.

Pourquoi le chat se met-il à tutoyer le chien? Parce que le chat ~~se~~ ~~chient~~ n'a pas un chat alors il se vante de tête et de chat se tutoyer.

Pourquoi le chien ne dit-il rien?

Parce que il ne veut pas révéler sur le chat ou parce que il veut que le chat soit son ami mais je ne crois pas que le chat ~~se~~ ~~soit~~ être son ami.

Une logique possible des personnages est mise au jour, qui ne s'appuie ni sur les illustrations, ni sur le texte, qui est loin de tout expliquer mais qui, pour la première fois, a le mérite d'exister. Plus encore, en proposant deux hypothèses explicatives du comportement du chien, Thomas semble entrer dans un processus interprétatif. On note que parallèlement la calligraphie, l'orthographe et la syntaxe s'améliorent.

En mars, une fois les échanges achevés, Thomas revient sur *Machin-Chouette* et produit dans son journal de bord de lecture un texte d'une longueur parfaitement inhabituelle pour lui :

MACHIN CHOUETTE
 Philippe Evrard
 L'école de loisirs

J'ai eu un moment avec
 le chien et le chat je suis
 le raconter s'est le chat. Il a dit
 au chien cou couche panier et
 et le chien s'est enlever. Je connais prichais
 et film que presque pareil il
 s'appelle chien et chat s'est illustré
 d'un chien et un chat. Il ne
 s'aime pas du tout et il se
 voit la guerre et il vont
 plein de peinture et dans s'est
 histoire s'est pareil parce que
 la le chien vient d'arriver dans
 d'arrive dans la maison et la
 guerre commence et et
 le chien est la panne et
 aussi je ne il vont la guerre

Ce texte se présente comme le témoignage d'une expérience de lecture enfin réussie. Et cette expérience réussie, qu'il tient à communiquer, repose sur une mise en résonance jubilatoire pour lui : celle de l'album et d'un film autrefois vu, album et film dont il explore similitudes et différences. Cette expérience, déterminante dans son parcours, il va la reproduire régulièrement par la suite. C'est lui et lui seul, devenu « spécialiste de l'intertexte » qui, en avril, après avoir lu le début du roman *L'enfant-Océan*, découvre le texte-source, en l'occurrence *Le Petit Poucet*, et souligne les correspondances (sept fils = sept filles ; Monsieur Faivre = Ogre ; perceuse = couteau). Il amorce de ce fait une hypothèse explicative du comportement du plus petit des frères.

Écrite transitaire après une lecture magistrale de deux chapitres, Thomas a donné un titre à son texte. Cette production atteste d'un réel intérêt pour Thomas à débrouquer les clins d'œil lancés par J.C. Houbaert au Petit Poucet. Thomas se prête au jeu.

Chapitres XVII et XVIII

Mes impressions

Je dirai que s'est comme le petit Poucet et il a sept filles mes dans petit Poucet il s'en tuis avec un certain mes de l'enfant Gédéon il enttant un pécœur.

2^{ème} écrit après échange au sein d'un petit groupe de 3.

Je pense que s'est comme le petit Poucet ils sont tombé sur maison il avoit Borgne et dans l'enfant Gédéon ils sont tombé une maison ou ils sont méchant alors je pense que monieu chère s'est l'honneur.

Production écrite à la suite de la lecture du chapitre XVII

Mon expression: Il a eu sept chats et s'est comme le petit Poucet alors il y a avait 7 ans à en l'enfant et que s'est que les sept enfants qui vont être tué alors il a pensé que ses frère être tué et en vite rebait les sept chats alors.

En fin d'année, Thomas confond encore évènement et but des personnages, il ne pose pas encore par lui-même des questions dont la réponse ne serait pas dans le texte mais tente de répondre à celle de ses pairs. Il a commencé à construire des hypothèses explicatives mais a parfois du mal à les justifier dans le texte. Il connaît mieux ses difficultés et essaie de les traiter. Il connaît le prix de l'aide que lui apportent les pairs et ne craint plus leur regard : Thomas peut donc lire à haute voix, les textes des auteurs comme les siens propres, qui deviennent de plus en plus longs. Thomas est loin d'avoir acquis la compétence de lecture qu'on peut attendre d'un élève de CM1 mais Thomas a bougé, à son rythme. Il a

à tout le moins gagné une confiance en lui et une curiosité pour les livres. Fort de cette confiance et de cette curiosité, il a engagé un dialogue avec les textes, qui n'est plus tout à fait un dialogue de sourds¹⁵.

3. DE L'ÉVALUATION DES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION DES ÉLÈVES À L'ÉVALUATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

3.1. Le paradoxe des modalités d'évaluation génératrices d'erreurs

Citons ici Claude Bastien et Mireille Bastien-Toniazzo¹⁶ : « Il existe un schéma simple selon lequel la réponse de l'élève à un exercice reflète sa connaissance. Si la réponse est celle qu'on attend cela signifie que la connaissance est acquise, si la réponse n'est pas celle qu'on attend cela signifie que la connaissance n'est pas acquise. Cette conception implique que l'on considère comme sans importance les conditions dans lesquelles on place l'élève, ce qu'on peut appeler le contexte dans lequel la tâche doit être réalisée. Or des variations, apparemment minimes de ce contexte peuvent modifier considérablement la nature des réponses produites par les élèves ». Les deux auteurs montrent comment une simple modification de la formulation d'un exercice, qui ne change en rien la structure du problème posé ou la nature des opérations cognitives à effectuer, a pour effet d'importantes variations dans les taux de réussite. Nous avons pu constater, pour notre part, que certains exercices destinés à évaluer la compréhension des élèves (singulièrement ceux pointés comme ayant des difficultés à comprendre), provoquaient l'erreur par leur formulation même.

Dans un CP de l'équipe, l'enseignante cherche à savoir si les élèves de sa classe sont capables ou non d'identifier le narrateur d'une histoire à la 1^{re} personne, en l'occurrence *Je suis revenu* de Geoffroy de Pennart (L'École des loisirs), si cette identification est immédiate, dès la lecture des premières lignes (le texte dit explicitement : « Je suis le loup »), ou si elle n'intervient qu'après une incursion plus profonde dans l'histoire. Le texte découpé en quatre parties est lu progressivement. Au fur et à mesure de la lecture, les élèves sont invités à remplir le cadre suivant :

-
15. Pour l'étude d'un cas d'avancée beaucoup plus spectaculaire, voir C. Tauveron, (2005) : Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable, in A. Rouxel et G. Langlade, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, PUR, p. 255-266.
 16. Bastien Cl. et Bastien-Toniazzo M. (2004) : *Apprendre à l'école*, Paris, Armand-Colin.
-

Quel est le personnage qui parle ? Dessine-le et écris son nom

1) Dessin	2) Dessin
Nom :	Nom :
1) Dessin	2) Dessin
Nom :	Nom :

On dispose là, en théorie, d'un outil intéressant pour débusquer les erreurs de compréhension, dans la mesure où il devrait permettre de pointer si et à quel moment les élèves découvrent le principe unificateur de la lecture (c'est un loup qui parle et ce loup c'est le même que celui déjà rencontré dans *Le loup est revenu* du même auteur) : ne pas saisir qui parle est de toute évidence un obstacle radical à la compréhension du propos tenu mais saisir qui parle avec un temps plus ou moins long de latence constitue tout autant un handicap dès lors que les éléments contenus dans la partie du texte qui précède l'identification ont peu de chance d'être intégrés à ceux qui suivent l'identification.

Pour autant la formulation de la consigne (qui va fonctionner comme une entrave) ne permet pas d'atteindre l'objectif visé : Louis, élève observé que la consigne visait particulièrement, répond *toi* (= l'enseignante) spontanément à la question *quel est le personnage qui parle ?*. Une autre formulation du type : *Qui est le personnage qui dit « je » dans ce texte ?* aurait sans doute permis d'éviter la confusion entre narrateur et porte-voix. Louis interprète ensuite la présence des quatre cases comme une nécessité de trouver quatre personnages différents (*Je pensais qu'il y avait plusieurs personnages à parler*) : dès lors, c'est la consigne même telle qu'il la comprend qui le conduit à chercher quatre énonciateurs différents, *un chasseur, un berger, quelqu'un qui allait chercher à manger, le petit chaperon rouge*, là où il n'y en a qu'un et donc à ne plus (ou ne pas) saisir la cohérence énonciative. Formulée ainsi : *Il y a un personnage qui dit « je » dans le texte que je vais vous lire. Je vais vous demander qui il est. On va voir si vous pouvez le découvrir tout de suite ou après un petit moment. Voici la première partie du texte... Dessinez le personnage qui dit « je » et écrivez son nom dans la case n° 1... Voici la deuxième partie du texte : si vous pensez que vous avez déjà écrit la bonne réponse dans la case n° 1 vous n'écrivez rien dans la case n° 2, si vous pensez que vous vous êtes trompés dans la case n° 1 vous pouvez modifier votre réponse dans la case n° 2...*, la consigne aurait évité le biais.

3.2. Une mise en évidence d'obstacles initiaux à la compréhension peu pris en compte

L'observation du comportement des élèves, dans les échanges autour des textes aussi bien qu'au travers de leurs écrits de travail, a permis d'identifier des

obstacles initiaux à la compréhension, récurrents chez les élèves observés, qui ne relèvent pas seulement de difficultés à déchiffrer, à synthétiser l'intrigue ou à faire des inférences, mais qui relèvent d'un rapport inadéquat à l'écrit et à la fiction.

3.2.1. Un rapport inadéquat à la fiction

Ce rapport inadéquat prend trois formes :

- Certains élèves entrent de plain pied dans les histoires sans jamais se poser de questions parce que pour eux tout est possible, tout est admissible sans examen (et donc rien n'est surprenant) dès lors qu'on est dans la fiction. Il est important de repérer ces élèves-là qui, faute d'étonnement, ne peuvent avoir de questionnement et qui, faute de supposer une logique, fût-elle absurde, aux mondes fictionnels, se dispensent en lecture de la rechercher et, en expression écrite, de la construire.
- Plus rare, d'autres élèves n'entrent pas dans la fiction, au nom du principe de réalité. C'est le cas de Léa, qui dit souvent, la première année de son observation (CP) : *mais maîtresse, ton histoire, elle est impossible... ça n'existe pas...*
- D'autres, enfin, lisent la fiction au travers de leur réalité. Perrine, suivie deux ans (CP et CE1) a pour caractéristique d'utiliser comme unique grille de lecture son univers familier, son vécu personnel et ses valeurs familiales (la reconnaissance de l'autorité des parents, la nécessaire obéissance des enfants, l'importance du pardon...). Elle a subséquemment de grandes difficultés à entrer dans les univers de fiction et à accepter comme une donnée leurs propres lois de fonctionnement et leur propre système de valeurs. Elle est de ces élèves pour qui la langue est faite pour dire le monde quotidien et non pour inventer des mondes imaginaires. Elle n'est pas prête à aborder la lecture des histoires comme un renoncement (provisoire) à soi.

3.2.2. Une référence prioritaire aux données iconiques

Louis (CP), comme on l'a vu, cumule problèmes de déchiffrage et problèmes de compréhension, problèmes, cependant non liés. Dans toutes les situations où l'enseignante lit le texte, il n'émet d'hypothèses interprétatives que par appui sur l'illustration et ne convoque jamais les indices textuels. Il en va de même pour Perrine (CP puis CE1).

Il est un lieu commun - les élèves en difficulté auraient besoin d'images - qu'il convient d'interroger. Les élèves en difficulté ont-ils besoin d'images parce qu'ils sont en difficulté ou sont-ils en difficulté parce qu'ils ont besoin d'images ? La deuxième hypothèse mérite d'être examinée. Lire, en classe de français, c'est lire du texte. Il existe bien entendu des albums dont le texte et les images ont été volontairement conçus en complémentarité (les images apportent des informations que tait le texte) ou en opposition ironique (l'image et le texte portent des informations contradictoires). Ces albums impliquent naturellement la lecture *conjointe* et dialectique des données textuelles et iconiques. Il est d'autres albums où l'image est redondante par rapport au texte et donc inutile pour comprendre le texte, qui peut fonctionner de manière autonome. Il se trouve cependant que des

pratiques répandues en maternelle concourent sans doute à ancrer chez certains enfants une représentation inadéquate de ce qu'est l'acte de lecture.

En d'autres termes, certains comportements inadéquats de lecture peuvent avoir une origine didactique. Il est rituel en maternelle de présenter les albums de manière fragmentée : à la lecture du texte d'une page ou d'une double page succède la monstration des images accompagnatrices, quel que soit le degré d'autonomie du texte et singulièrement quand le texte se suffit à lui-même. Cette lecture, constamment interrompue par l'observation des images, l'est aussi par les commentaires et questions des élèves (au risque que se perde le fil de l'histoire). Et l'on observe bien souvent que ce sont les seules images (redondantes) que l'enseignant convoque pour répondre aux questions posées.

Au bout du compte, de telles pratiques sont préjudiciables à une bonne perception de l'acte de lire par les élèves. Elles leur donnent à penser que lire c'est inventer une histoire en regardant des images. Sur le plan didactique, du côté de l'enseignant, elles révèlent une confusion des objectifs : croyant conduire des séances d'apprentissage de la compréhension en lecture, l'enseignant saisit l'album comme support prétexte à une production langagière orale et ne fait qu'inviter au décodage d'un message iconique, d'une toute autre nature que le décodage d'un message linguistique¹⁷.

3.2.3. Une faculté d'anticipation débridée

Par peur, peut-être, de se perdre dans les mondes imaginaires, les élèves observés cherchent souvent à retrouver coûte que coûte le connu sous l'inconnu, et donc à « relire » indéfiniment la même histoire ou encore, rencontrant un texte qui dérange leur culture narrative ou leur système de valeurs, ils sont dans l'incapacité de surmonter ce qu'ils ressentent comme un scandale cognitif ou éthique et se bâtissent alors une histoire de substitution rassurante. Ils ont en somme une propension à se laisser aller à une forme de lecture « aberrante et désirante » qu'Umberto Eco nomme « utilisation des textes »¹⁸. Elle consiste à prendre le texte « comme un stimulus de l'imagination à partir duquel [le jeune lecteur] conçoit sa propre partie »¹⁹, en référence « à ses propres systèmes de signification, ses propres désirs, pulsions et volontés »²⁰, sans tenir compte des propositions du partenaire de jeu. Une couverture, une image, quelques pages lues suffisent parfois à le faire décoller du texte et à lire une autre histoire que celle qui effectivement racontée. Dans une forme déviante de coopération, le lecteur, *en lévitation*, prend la place de l'auteur, le « texte » illégitime de l'un recouvre le texte légitime de l'autre, définitivement perdu. Et seul reste en mémoire le texte anticipé, qui vaut pour la réalité du texte occulté.

17. Voir G. DUCANCEL, Rapport de recherche ProgForm, INRP (non publié).

18. Pour un développement et une exemplification de ce point, voir C. TAUVERON (2005) : Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable, in A. ROUXEL et G. LANGLADE *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, PUR, p. 255-266.

19. U. ECO (1985) : *Lector in fabula*. Paris, Grasset.

20. U. ECO (1992) : *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, p. 30.

3.3. Des pratiques qui renforcent à leur insu les difficultés repérées

On a vu comment le recours systématique à l'image comme aide à la compréhension ou preuve de l'interprétation pouvait avoir des répercussions facheuses sur le comportement de certains enfants. Il en va de même concernant les pratiques ritualisées d'anticipation, sur la couverture ou à partir de fragments de texte, qui sous prétexte de développer des conduites expertes (le bon lecteur anticiperait) développent ou renforcent à leur insu des conduites à l'opposé des conduites expertes.

Un lecteur expert dispose certes d'un horizon d'attente qui lui permet de reconnaître un cadre (un genre, un personnage-type, une scène-type, un univers singulier d'auteur...) et de traiter en partie l'information. Pour autant, si l'œuvre qu'il lit n'est pas exactement conforme à un stéréotype, autrement dit « cousue de fil blanc » (si elle l'est, il n'est plus alors vraiment nécessaire de la lire...), ce cadre ne lui permet pas, *a fortiori* par appui sur la seule couverture, de prévoir l'*intrigue singulière et l'issue singulière du livre singulier* qu'il a entre les mains. Bien plus, le lecteur expert, prêt pour l'aventure dans des mondes inconnus, ne tient pas à connaître à l'avance l'intrigue et son issue. Pour reprendre la belle formule de Jean-Pierre Siméon : « Tout livre est un désir d'inconnu. D'où l'on conclura que tout lecteur est un brave qui cède à ce désir, se plaisant à ce qui lui est étranger, risquant ses certitudes au jeu du mystère et de l'imprévu. » ou celle de Pascal Quignard²¹ : « Il y a dans lire une attente qui ne cherche pas à aboutir. Lire, c'est errer. La lecture est errance ».

Obliger les élèves à anticiper *une intrigue* à partir de rien ou de si peu, comme on le fait de la maternelle à la fin du cycle 3, c'est les obliger à anticiper tout et n'importe quoi. C'est singulièrement conforter certains élèves en difficulté dans leurs lectures fantasmatiques. Certes, comme le remarque U. Eco²², toute lecture résulte toujours d'un mélange d'« utilisation » et d'« interprétation » : « un jeu commencé comme utilisation finit parfois par produire une interprétation lucide et créative – ou vice versa ». Le phénomène est observable dans les classes mêmes. Certes, également, il convient, comme nous y invite Gérard Langlade²³, de permettre aux élèves d'habiter les textes dans la subjectivité de leur activité liseuse. Pour autant, en situation d'enseignement-apprentissage, on ne peut encourager le recouvrement de la *littéralité* du texte donné à lire par un autre texte.

L'anticipation n'a de sens et ne gagne à être ouvertement sollicitée que lorsque c'est le texte lui-même qui, retors, la programme et la programme erronée, pour mieux inviter ensuite son lecteur à la *régression*. En d'autres mots, l'anticipation provoquée magistralement n'a de réelle efficacité qu'exercée sur un texte, biaisé, qui, dans une fausse requête de coopération, fournit des indices destinés à

21. P. QUIGNARD (2002) : *Les ombres errantes. Dernier royaume 1*. Paris, Grasset, p. 50.

22. U. ECO : *Les limites de l'interprétation*, p. 47.

23. G. LANGLADE (2005) : Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre, in A. Rouxel et G. Langlade (dir.) : *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, PUR, p. 81-91

désorienter le lecteur en le poussant sur la voie de prévisions qui ne seront jamais vérifiées. Un texte qui convoque un double lecteur modèle : naïf, d'abord, avisé, ensuite. Et encore l'anticipation n'est-elle pertinente qu'au moment précis où la naïveté de la lecture première va être prise sur le fait et démasquée.

En classe, l'« anticipation » est le lieu d'une double méprise : méprise sur le sens même à accorder à l'opération cognitive appelée « anticipation », méprise ensuite sur les moyens didactiques mis en œuvre pour la solliciter ou l'affiner. En l'occurrence, on n'apprend pas, comme on le croit, à « anticiper » en faisant « anticiper » mais en construisant chez les élèves une culture, des genres, des auteurs, des stratégies narratives, qui seule instaure une familiarité avec les coups possibles du texte littéraire et provoque des attentes.

3.3.1. Des effets pervers d'une anticipation convoquée in medias res

Plusieurs séquences enregistrées dans les classes de l'équipe ont fait apparaître le problème avec netteté et conduit à la remise en question collective de la pratique qui les sous-tend.

Soit deux classes de l'équipe qui lisent la même histoire : *La soupe au caillou* d'Anaïs Vaugelade. L'histoire est celle d'un loup, étique et énigmatique, avare de paroles, comme écrasé d'un poids insupportable, qui, dans un paysage de neige, passe de maison en maison pour quêmander qu'on lui fasse une soupe avec le lourd caillou qu'il transporte sur son dos. La poule qui l'accueille, d'abord inquiète, finit par préparer la soupe et y ajoute quelques légumes. Les voisins, venus voir ce qui se passe, suggèrent tour à tour des ajouts roboratifs au brouet initial qui finit par être partagé par l'assemblée réunie. Le loup, qui n'a pas voulu raconter son histoire, repart, courbé, dans la neige. Plusieurs interprétations de ce texte sont possibles : histoire d'un loup dépressif, incarnation du juif errant, qui porte le poids de ses péchés et vit dans le renoncement ; histoire d'un loup rusé qui compte sur la compassion pour se faire nourrir à l'œil ; histoire d'un loup malheureux et solitaire qui recherche une compagnie, si l'on veut aussi. Mais en aucun cas, le loup, dans cette histoire, ne se comporte avec l'avidité et la cruauté qu'on lui connaît par ailleurs.

- Dans la première classe (un CP), l'enseignante choisit cependant d'interrompre la lecture au moment où le loup sort un grand couteau de son sac, couteau qui n'a en réalité rien de menaçant puisqu'il va lui servir à s'assurer que le caillou est cuit mais qui laisse passer comme un frisson, vite effacé. Elle demande alors aux élèves d'anticiper la suite. L'exercice, ambigu, a une double fonctionnalité : apprendre aux élèves à développer une conduite de lecture jugée experte et en même temps évaluer la mise en œuvre de cette conduite. En faisant un tel choix, celui du dévoilement progressif, et celui d'arrêter la lecture à ce moment précis, l'enseignante survalorise et dramatise un épiphénomène. Elle conduit ainsi, tout naturellement mais à son insu, les élèves sur les voies de la lévitation. Les élèves (quelle que soit leur aisance en lecture) mobilisent de fait le stéréotype du loup « méchant » qui ne demandait qu'à se déclarer et imaginent une suite et une fin sanglante (le loup va manger la poule) alors que les indices fournis par le début du texte ne permettent pas d'émettre une telle hypothèse. Tous les écrits produits en attestent. On n'en citera que deux à titre d'exemples :

Louna (élève repérée comme en difficulté de lecture)

Puis de son sac, le loup tira un couteau pointu... la poule s'affole et le loup tranche la tête et tout le monde regarde le loup et la poule et tout le monde crie. Le loup sort de la maison

Guillaume (élève sans difficulté particulière)

Puis de son sac, le loup tira un couteau pointu... la poule demande « pourquoi sors-tu ton couteau », « c'est pour te tuer te tuer ma poule » tous les animaux regardèrent le loup.

Dans le débat mené à partir des écrits produits, l'enseignante a beau attirer l'attention sur le fait que le loup est vieux, qu'il n'a plus de dents, qu'il est malheureux, qu'il a déjà mangé à trois reprises de la soupe aux légumes, qu'il aurait pu manger la poule bien avant s'il en avait eu le désir et les capacités, rien n'y fait. Une représentation mentale s'est construite qui ne peut être modifiée, y compris par l'apport de preuves dans le morceau du texte déjà lu. L'interprétation plurielle du texte est fermée, de surcroît sur une solution qui fait belligérance au texte.

- Dans la seconde classe (un CP-CE1), l'enseignante choisit un autre dispositif : la lecture *in extenso* du texte suivie de la rédaction individuelle d'un portrait du loup (par dictée à l'adulte au besoin). Le dispositif conduit les élèves dans leur ensemble, y compris les élèves jugés en difficulté de lecture, à se forger une représentation des intentions du loup beaucoup plus conforme aux données du texte et surtout perméable à la variation interprétative. Voici les portraits dictés par Perrine (CP), Léa (CP) et Fabien (CE1), qui tous les trois sont soumis à notre observation :

Perrine

Ses yeux sont plats. Il est vieux et il a froid parce que c'est l'hiver. Il est gentil avec les animaux parce qu'il est vieux : il n'a plus de dents et il ne peut plus manger les animaux. Il peut que avaler.

*C'est bizarre la soupe. C'est pas avec un gros caillou qu'on la fait. C'est comme les animaux ont dit : avec des céleris, des poireaux... ça me fait un peu penser à *Peur du loup* [album lié à la méthode Mika de G. Chauveau, où des animaux entrent successivement affolés dans une maison parce qu'ils ont vu le loup s'approcher ... le loup se révélera être l'ami de Cochon et se montrera simplement amateur d'œufs au plat]*

*Perrine ajoute sur les images reproduites de l'album les pensées supposées du loup en divers instants de l'intrigue. Lorsque tous les animaux se rassemblent autour de la marmite, elle note : *Est-ce qu'ils vont aimer ma soupe ?*. Lorsque le loup quitte la maison de la poule, elle note : *J'ai passé une bonne soirée.**

Son loup est en somme un loup gagné par la sagesse qu'octroie en principe la vieillesse : un loup, par la force des choses, pacifié, attentif au bien être des autres animaux et pour tout dire sociable.

Léa

Le loup il est vieux. Il n'a plus de dents. Il est gentil parce qu'il ne mange pas la poule. Au début, je croyais qu'il allait la manger mais il ne l'a pas mangée. Il a l'air triste. Il a des yeux bizarres. À la fin il va aller chez quelqu'un d'autre peut-être parce qu'il préfère être avec les autres, manger avec les autres.

Le loup de Léa est un loup triste et solitaire en quête permanente, pour son réconfort, d'un peu de chaleur « humaine ».

Fabien

Il n'a pas de maison. On dirait un clochard. Il est bizarre parce qu'il n'a pas de dents et il ne peut pas manger de la viande. Mais il ne pourrait pas manger le caillou non plus... Mais s'il avait des dents il aurait mangé la poule.

Le loup de Fabien est une sorte de déclassé que seule sa déchéance empêche de se comporter comme le veut la tradition et sa nature.

Fabien parvient par ailleurs à pointer l'absurdité de la soupe au caillou.

À titre de comparaison, on citera le portrait de Marine (CE1) qui n'a pas de difficultés repérées et parvient à fournir une explication au problème du caillou seulement soulevé par Fabien :

Marine

C'est un loup mais pas comme les autres. Il ne mange pas les animaux. Il aimerait bien pourtant. Il devait faire ça quand il était plus jeune, avec ses dents pointues. Maintenant il n'en a plus, il est vieux et à la place il mange du bouillon. Le caillou, c'est pour faire croire qu'il y a un animal dans la soupe (ça fait un souvenir) mais en fait il n'y a que de l'eau et des légumes.

Le loup de Marine est un loup rendu impuissant par l'âge mais dont la nature profonde n'est pas modifiée. Sa mise en scène du caillou est interprétée comme une forme d'auto-illusion valant auto-protection.

On voit donc, comment le dispositif didactique choisi par l'enseignant a une incidence déterminante sur la qualité de la lecture, comment il encourage ou non le décollage du texte, comment en somme, il peut être productif ou contre-productif. Dans le deuxième cas de figure, l'échange des portraits individuels et la discussion sur les interprétations qui leur sont sous-jacentes vont permettre à chacun (les trois élèves suivis compris) d'apporter sa pierre à la construction collective d'un portrait kaléidoscopique du loup.

3.3.2. De la stérilité de certains débats autour des anticipations

Il est apparu également à l'équipe que certains types de débats pouvaient, compte-tenu des conditions dans lesquelles ils sont engagés, conduire à une impasse et se montrer stériles sur le plan des apprentissages.

Ces débats ont encore pour caractéristique d'être menés à partir d'anticipations sollicitées sur le tout début ou le milieu du texte, quand un certain nombre de possibles sont encore ouverts et que le texte n'a pas livré tous les indices qui permettraient de les limiter et de justifier leur sélection. Dès lors, chaque élève se livre à l'envi à sa propre hypothèse qui ne peut véritablement être confrontée ni à celle des autres ni aux données du texte. Dans ces conditions, le « débat » ne porte pas sur les interprétations possibles du texte, ni même sur les possibles narratifs d'un monde fictionnel dont les lois de fonctionnement sont inférables et inférées de l'étude de la matière langagière. Il porte sur une histoire *virtuelle*, qui ne peut qu'être à la mesure des compétences narratives des élèves... Il ne peut s'appuyer que sur les connaissances pragmatiques de chacun (la logique courante, les lois qui régissent les rapports humains habituels *dans notre monde*) ou sur la

connaissance d'autres mondes fictionnels rencontrés mais qui ne fonctionnent pas nécessairement comme le monde fictionnel posé dans le texte en cours de lecture, ou encore, comme il a été vu précédemment, sur les images, si par hasard elles se permettent d'en dire un peu plus que le texte. Dans ces conditions encore, le débat tourne en rond, chacun se fixant sur son hypothèse, c'est-à-dire son texte virtuel personnel. La tentation est grande chez l'enseignant de privilégier néanmoins l'hypothèse conforme à la suite effective de l'histoire, qu'il est seul à connaître mais qu'il voudrait faire trouver, quand tout l'intérêt (qu'on devrait chercher à préserver chez les enfants) de l'avancée dans la lecture est précisément sa découverte dans le texte. En ce sens le débat est pipé et l'intérêt émoussé : un bon livre est un livre qui d'une façon ou d'une autre *surprend*, qui, donc, déjoue toutes les anticipations de lecture.

Soit un exemple de ce type de débat prélevé dans une classe de CP de l'équipe. L'album support de lecture est à nouveau *Ami-Ami* de Rascal (L'école des loisirs).

L'enseignante choisit de procéder à un dévoilement progressif et arrête la lecture juste avant la rencontre du loup et du lapin :

1. *M- alors qu'est-ce qui va se passer aujourd'hui ?*
2. *Lisa- ils vont se rencontrer*
3. *M- ils vont se rencontrer peut-être*
4. *Louna - peut-être que le loup et le lapin ils vont sur le chemin et puis ils vont aller chez lui et ils sont contents*
5. *Arthur - le loup il dit : « J'ai un gros creux »*
6. *Emma- ils vont se rencontrer et le loup va manger le lapin*
7. *Maxime- le lapin va descendre /le loup va monter / ils vont se rencontrer*
8. *Guillaume- on a l'impression / le loup il a une serviette / il a un tablier et une fourchette/ on a l'impression qu'il va descendre / ils vont se rencontrer / c'est ce que tu dis Maxime*
9. *M- pourquoi tu nous parles de la fourchette et du tablier ?*
10. *Guillaume- parce qu'on a l'impression qu'il a faim*
11. *M- d'accord / d'accord*
12. *Gaspar- peut-être qu'ils vont se rencontrer et le loup se dit qu'il le mangera une autre fois / pas tout de suite*
13. *M- toi tu penses que le loup n'a pas l'air si affamé que ça / Henrique qu'est-ce qu tu en penses ?*
14. *Henrique- ils vont se rencontrer*
15. *M- ils vont se rencontrer / alors je vous lis la suite. « Un beau jour, ce jour-là arriva »/ alors ils se rencontrent et alors qu'est-ce qui va se passer ?*
16. *Pierrick- ils se rencontrent*
17. *M- et après la rencontre ?*
18. *Louna- ils vont faire une promenade*
19. *M- elle propose qu'ils fassent une promenade / est-ce que c'est possible ?*
20. *Arthur- le lapin est gentil / le loup est méchant*
21. *M- qu'est-ce que tu penses de ça toi Pierrick ?*
22. *Pierrick- ils peuvent pas*

23. *M- ils peuvent pas quoi ? il dit : ils peuvent pas se promener puisque le loup est méchant et le lapin est gentil / qu'est-ce que tu en penses toi Pierrick ?*
24. *Louna- moi ça me fait dire ça parce que Ami-Ami le titre ça fait « ami » donc ils sont amis*
25. *M- alors Henrique qu'est-ce que tu en penses ?*
26. *Henrique : ...*
27. *Artur- moi je pense qu'ils peuvent pas se promener ensemble parce qu'il y en a un qui est gentil et l'autre qui est méchant*
28. *Pierrick- le méchant il mange toujours les lapins*
29. *Henrique- le loup va se rencontrer le lapin et le lapin donne des fleurs à le loup*
30. *M- s'il donne des fleurs au loup la fin c'est quoi ?*
31. *Henrique- ils se rencontrent il donne les fleurs et après ils vont être amis*
32. *M- qu'est-ce que tu en penses toi Emma ?*
33. *Emma- il va le manger*
34. *M- toi ça te semble logique que le loup mange le lapin mais pour quelle raison ?*
35. *Emma- parce que le loup est méchant*
36. *M- mais Henrique te propose « le lapin donne les fleurs et puis ça va » tu penses que ce n'est pas possible ?*
37. *Louna- moi je dis que la question d'Henrique c'est pas possible parce que si le loup il donne les fleurs eh ben il doit être ami normalement*
38. *M- comment ça finit l'histoire / comment ça se termine ?*
39. *Arthur- le loup va partir*
40. *M- le loup va partir il va laisser le lapin dans son coin donc t'es un peu de l'avis d'Henrique / en fait ils se séparent et puis ils se revoient plus / ils sont pas amis mais c'est tout / ils sont pas amis*
41. *Adèle- ils sont pas amis non*
42. *M- mais le loup va pas manger le lapin non plus / d'accord ?*
43. *Guillaume- ils vont être amis*
44. *M- toi guillaume tu penses qu'ils vont être amis/ qu'est-ce qui te fait dire qu'ils vont être amis ?*
45. *Guillaume- sur la page de couverture c'est mis : Ami-Ami*
46. *M- donc ça annonce qu'ils vont être amis ?*
47. *Guillaume et Adèle- oui*
48. *Emma- non*
49. *M- Emma a dit non / le loup va manger le lapin*
50. *Henrique- parce que s'il amène le loup avec le lapin chez lui le loup quand le lapin va dormir le loup il va le manger*
51. *Lisa- ils vont devenir amis*
52. *M- est-ce que dans l'histoire quelque chose te fait dire qu'ils vont devenir amis ? dans ce que tu as lu avant qu'est-ce qui te fait dire qu'ils vont devenir amis ?*
53. *Lisa- la couverture du livre*
54. *M- qu'est-ce qu'il y a sur la couverture qui te fait dire que le loup est gentil ?*
55. *Lisa- bah il va pas manger le lapin / sur la couverture il y a un dessin où il part avec le lapin*
56. *Lily- dans des livres c'est un peu pareil*
57. *M- quel genre de livres ? des livres qui parlent de quoi ?*

58. Lily- des loups
59. M- d'après ton idée des histoires de loups tu penses que les loups peuvent devenir amis des lapins ?
60. Lily- oui parce que dans Le déjeuner des loups le loup est devenu ami des cochons
61. M- ça ne veut pas dire que toutes les histoires sont comme ça / toi tu penses que dans la plupart des histoires les loups sont amis avec les autres animaux ?
62. Lily- oui
63. Elliot- je suis sûr qu'ils vont être amis parce que souvent dans les histoires ça finit bien
64. M- les histoires finissent bien donc ils vont devenir amis / c'est une autre proposition
65. Gaspar- ils vont se rencontrer de plus en plus / ils vont devenir amis et après ils vont jouer ensemble
66. M- ceux qui n'ont pas pris la parole vous avez une idée qui serait différente ou c'est la même idée ?
67. Jeanne- ils vont pas être amis parce qu'il y a un couteau et une fourchette et puis sur la couverture il a les yeux jaunes à moitié comme s'il faisait les gros yeux
68. M- si on n'avait pas d'illustrations dans ce qui est écrit qu'est-ce que dit le loup ? à chaque fois il dit : « si j'avais un ami... »
69. Maxime- je l'aimerais immensément, tendrement, avec talent
70. M- Jeanne a rappelé que quand même il a un tablier et une fourchette
71. Lucie- le petit lapin il ramasse des fleurs et le loup va aller faire une petite promenade
72. M- ça on le sait mais alors la suite de l'histoire après cette fameuse page où ils se rencontrent/ il y a deux idées/ Jeanne elle a dit « attention voilà il y a la fourchette le tablier » puis il y a Gaspar, Lisa, Maxime qui disent : « il y a le titre de la couverture et le fait que dans les autres histoires de loup il peut être gentil, ça va bien se terminer »
73. [...]
74. Louna- je pense qu'ils vont devenir amis parce que je regarde la couverture et le titre
75. M- ça on l'a déjà dit / Emma qu'est-ce que tu pourrais répondre à Louna puisque toi tu es persuadée qu'il va le manger ?
76. Emma- parce que le loup a l'air méchant
77. Bastien – c'est le grand méchant loup
78. Louna- moi je pense qu'ils vont devenir amis
79. M- lui dit « c'est le grand méchant loup » / Emma dit « moi je pense que le loup va manger le lapin parce qu'il a l'air méchant » / Louna répond « écoute on écrit pas un livre Ami-Ami s'ils deviennent pas amis »
80. Arthur – il a envie de manger le lapin mais il va pas réussir
81. M- toi tu penses ça Jeanne ?
82. Jeanne – comme dans un livre
83. M- tu penses à un livre de Geoffroy de Pennart ?
84. Jeanne – oui mais à un autre que j'ai à la maison
85. M- oui mais attention c'est pas Geoffroy de Pennart ni Ramos qui avait écrit C'est moi le plus fort / c'est Rascal / peut-être que c'est pas les mêmes loups suivant les écrivains / si ?

86. *Maxime- je pense qu'il va manger le lapin parce qu'on avait lu un document*
 87. *M- qu'est-ce qu'il y avait dans ce document ?*
 88. *Maxime- les lapins ça tombe dans les trous*
 89. *Guillaume- moi je pense que le loup il va devenir ami avec le lapin parce que loup prend sa main*
 90. *Louna- le lapin a pas vraiment envie*
 91. *Jeanne- le lapin dit « je veux un ami » » et le loup va essayer d'être comme le lapin*
 92. *?- végétarien / collectionneur / joueur*
 93. *Maxime – ouais*
 94. *[...]*

Le débat est, en tant que tel, mené avec expertise (reformulation systématique des hypothèses, synthèse réitérée des prises de position, rappel des arguments de chaque thèse, sollicitation des élèves à l'écart du débat...). Mais qu'y apprend-on ou qu'y évalue-t-on ?

L'objet même du débat (comment ça finit ?) est un objet pertinent en soi. Ce qui l'est moins, c'est le moment où est introduit le débat. Se demander comment ça finit aurait eu toute sa pertinence *au terme de la lecture*, dans la mesure où l'auteur ménage une fin ouverte particulièrement ambiguë et fait donc appel à l'interprétation du lecteur. *Au terme de la lecture, toutes les pièces du dossier en mains*, l'ambiguïté des images n'aurait pas manqué de frapper d'abord les élèves et l'une des deux significations possibles de ces images (le loup va manger le lapin) les aurait tout naturellement engagés à relire le texte pour tenter de lever la contradiction pointée. Guidés par l'enseignante, ils auraient été conduits à réinterroger le titre pour en découvrir la duplicité, à réinterroger les expressions du loup pour y découvrir l'ironie, c'est-à-dire à faire *acte de lecture*.

Dans le cas présent, ils ont fait seulement *acte de divination ou acte de raisonnement dans l'abstrait*. Le moment où se situe le débat (avant la mise en évidence par l'auteur de l'ambiguïté de son histoire) interdit à l'enseignante de suggérer le double sens du titre et du texte, sauf à manipuler les élèves, ce à quoi elle se refuse manifestement (la tentative d'alerte en 68-69 échoue et n'est pas poussée plus avant). Les indices n'acquièrent de fait leur statut d'indices qu'une fois l'album entier découvert. Seule donc l'enseignante est en mesure de percevoir les indices comme tels. Au bout du compte, chacun, au lieu de lire une histoire a lu *son* histoire, celle qu'il aurait aimé lire, celle qui ne l'aurait pas *dérangé*. Il se trouve, comme le note Ricœur²⁴, que si lire et interpréter c'est « faire propre la chose du texte », « la chose du texte ne devient mon propre que si je me désapproprie de moi-même pour laisser être la chose du texte ».

De telles expériences réitérées n'aident pas les élèves à se désapproprier d'eux-mêmes pour faire propre la chose du texte et peuvent laisser entendre deux choses à certains élèves fragiles, qui ont une propension à ne pas entretenir un dialogue serré avec les données du texte : 1) qu'avant de lire une histoire ou en cours de lecture, il est possible et souhaitable de devancer le dénouement, 2) que

24. P. Ricœur (1986) : *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris, Seuil.

ce dénouement peut être anticipé à partir de ses seules connaissances du monde, d'une première de couverture et de quelques images, voire de son seul désir.

Hors de ce cas particulier (où la fin est laissée en suspens), le seul débat fructueux semble ne pas devoir s'engager sur le « qu'est-ce qui va se passer ? » mais, dans une rétrospection, sur le « qu'est-ce qui s'est passé ? ». Et c'est *a posteriori* mais *a posteriori* seulement que l'interrogation sur les anticipations privées des élèves en cours de lecture peut prendre tout son sens. Elle peut ouvrir un nouveau questionnement (pourquoi ai-je été conduit en cours de lecture sur une fausse piste ? comment l'auteur s'y est-il pris pour ne pas lever l'énigme trop rapidement et m'alerter prématurément ?...) qui implique à son tour une relecture du texte attentive à des indices d'abord passés inaperçus et à terme une compréhension plus fine.

4. CONCLUSION

La lecture littéraire des textes littéraires et son évaluation formative, telles que nous les concevons, modifient sensiblement chez les élèves étudiés leurs représentations de la nature de l'acte lexique, de ses finalités et des profits qu'ils peuvent en tirer. C'est ainsi que les réponses au questionnaire de début et de fin d'année montrent des déplacements d'importance : chez la majorité des élèves observés, en fin d'année, la lecture est une activité reconnue comme fonctionnelle (elle sert à réaliser un projet) ; le plaisir de lire (« c'est mon plaisir », « ça me fait du bien », « j'adore »...) est plus massivement présent et il arrive que ce plaisir soit analysé (« Quand je lis maintenant, j'ai l'impression d'entrer dans le livre, je suis un personnage qui regarde et écoute les personnages de l'histoire », « Quand je lis je m'enfonce dans l'histoire et je m'y crois vraiment. Quand je lis, je me sens libre ») ; la fonction scolaire du lire (lire « ça sert à faire les devoirs », « à répondre aux questions du maître », « à pas redoubler », « pour la grammaire et pour les exercices ») est en nette régression alors que dans le même temps se développe sa fonction sociale (lire pour échanger ses impressions de lecture) ; les stratégies déclarées d'accès au sens en cas de difficulté de compréhension prennent une autre forme, la relecture est privilégiée (« relire le passage », « relire la quatrième de couverture », « relire avant et lire après »...), le recours au maître est délaissé au profit du recours aux pairs et à la discussion collective. Les comportements de lecture, en fin d'année, sont également modifiés et en accord avec les déclarations.

Voici comment leurs enseignantes évaluent l'évolution comportementale (positive) des neuf élèves de CM observés pendant la seule année 2003 - 2004 (étant posé que les élèves de CM arrivent avec un passé scolaire, des représentations de la lecture et d'eux-mêmes en tant que lecteurs, des conduites d'autant plus enkystées qu'elles sont anciennes) :

	Intérêt pour le livre	Choix de livres inconnus	Lecture expressive	Conscience de son incompréhension	Nécessité de la relecture	Ecrits de + en + abondant	Se pose des questions sur le texte	Répond à ses questions ou à celles des autres Émet des hypothèses interprétatives	Manifestations affectives	Mise en relation des textes
Gwénaëlle	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Guillaume	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-
Mathilde	+	+	-	+	+	+	-	+	-	-
India	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Alexandra	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Marjorie	+	-	en progrès	-	-	+	-	-	-	-
Erwan	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
Thomas	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+
Pauline	+	+	++	+	+	+	+	+	+	+

Au-delà des déclarations recueillies et des comportements observés, c'est tout un rapport à la lecture et aux textes qui s'en trouve changé, changement très clairement perçu par l'enseignant lorsqu'il reçoit de nouveaux arrivants dans sa classe à double cours.

Avoir été mis dans la situation d'éprouver la lecture comme une activité doublement coopérative, avoir trouvé leur place légitime et leur profit personnel dans une communauté interprétative ouverte aux différences de compétences et de réception, avoir saisi que le livre et l'enseignant attendaient d'eux la mobilisation de leur sensibilité et de leur intelligence, et non point seulement de leur aptitude à identifier correctement une suite de mots, procure aux élèves cette « sécurité lectorale » que nous posions en hypothèse.

Cette « sécurité lectorale » ne leur donne pas *ipso facto* une compétence de lecture experte mais facilite leur investissement affectif et cognitif : un premier pas essentiel. Sans doute, l'approche repensée de la lecture que nous proposons n'est-elle pas le seul facteur d'évolution en jeu. On ne peut ignorer que certains des élèves observés aient été suivis par des orthophonistes : la résolution progressive de leurs difficultés dans le traitement du matériau graphique a probablement facilité l'expression écrite de leurs réactions de lecteur. Mais on peut supposer qu'elle n'est pas la cause même de l'appétit de lire sa lecture, pour soi et pour les autres, que nous avons vu se manifester de plus en plus nettement. On supposera aussi qu'elle n'est pas non plus la cause même des progrès en compréhension enregistrés chez certains élèves qui, au point de départ, avaient du mal à synthétiser un récit lu *par l'adulte*. On supposera enfin qu'elle n'est pas la cause du plaisir de lire constaté.

L'étude que nous avons menée donne à penser que le traitement des difficultés de lecture gagnerait à s'orienter dans les deux directions, complémentaires et probablement en interaction dialectique. Dans le cadre officiel de ce qu'il est convenu d'appeler la prévention de l'illettrisme, la modalité d'action privilégiée porte sur les aspects techniques de la lecture. Nous avons souhaité faire entendre une autre voix, venue de la sphère de la didactique du français, singulièrement de la didactique de la littérature, et dessiner une autre voie d'action possible.

BIBLIOGRAPHIE

- BASTIEN Cl. & BASTIEN-TONIAZZO M. (2004) : *Apprendre à l'école*. Paris, Armand Colin.
- BERNARDIN, J. (1997) : *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris, Retz.
- CHABANNE J.-C. & BUCHETON D. (2002) : *Les écrits et les oraux réflexifs*. Paris, PUF.
- CHAUVEAU, G. (1997) : *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*. Paris, Retz.
- ECO, U. (1985) : *Lector in fabula*. Paris, Grasset.
- ECO, U. (1992) : *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.

- LANGLADE, G. (2005) : Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre, in A. ROUXEL et G. LANGLADE (dir.) : *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, PUR.
- CELLIER, M., DREYFUS, M. (2003) : Place et fonctions des écrits intermédiaires ou réflexifs dans des dispositifs didactiques pour travailler l'oral, *Repères* n° 26/27.
- OLSON, D. (1998) : *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris, Retz, 1998.
- PAVEL, T. (1988) : *L'univers de la fiction*. Paris, Seuil.
- QUIGNARD, P. (2002) : *Les ombres errantes. Dernier royaume 1*. Paris, Grasset.
- RICŒUR, P. (1986) : *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris, Seuil.
- SÈVE, P., (2004) : Peut-on évaluer la lecture littéraire ?, in Les actes de la DESCO, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. ScérEn, CRDP académie de Versailles, p. 51-66.
- TAUVERON, C. (2005) : Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable, in A. ROUXEL et G. LANGLADE : *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, PUR.
- TAUVERON, C. (dir.) (2002) : *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique*. Paris, Hatier.

REGARDS CROISÉS SUR LES ÉVALUATIONS INSTITUTIONNELLES

Martine RÉMOND, IUFM de Créteil, « Usages et cognition »
(FRE CNRS 2627) université Paris 8 et INRP¹

Résumé : Cette contribution porte sur deux évaluations institutionnelles faisant un bilan des acquis des élèves, l'une à quinze ans, l'autre en fin de collège. La première, PISA, évaluation internationale, apporte un regard extérieur sur notre système par sa visée comparative du rendement des systèmes éducatifs de la trentaine de pays participants. Sa présentation et son analyse détaillées permettent de mieux comprendre les problèmes soulevés par les résultats français et d'avancer quelques explications sur le comportement de nos élèves, par exemple leur plus grande fréquence de non-réponses que dans les autres pays aux questions nécessitant de construire une réponse écrite, leur grande dépendance aux situations connues... PISA évalue les élèves à la fin de la scolarité obligatoire de la majorité des pays participants ; cette définition assez inhabituelle de la population en classe d'âge fait émerger une grande disparité des acquis entre des élèves qui sont scolarisés en France au collège et au lycée. Nouvelle et encore en cours de traitement, la seconde évaluation institutionnelle présentée dans cet article prend place en fin de collège. Elle est utilisée afin d'éclairer les résultats de PISA. Le recouvrement partiel des populations permet d'interroger les effets du redoublement sur les résultats. Le regard croisé sur ces deux évaluations conduit à des recommandations s'appliquant de l'école au collège : enseigner la compréhension, apprendre à la contrôler, savoir argumenter ses réponses, renforcer le lien lecture-écriture...

INTRODUCTION

Le gouvernement français a eu, de longue date, la volonté politique de disposer d'informations statistiques sur son système éducatif, mais c'est en 1964 que le Ministère de l'éducation nationale a décidé de se doter d'un « service central des statistiques et de la conjoncture », chargé de recueillir des informations sur son fonctionnement et d'en effectuer l'analyse afin d'éclairer les décisions du ministre. Quarante ans après, la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), grande direction ministérielle, témoigne de la volonté politique de disposer de dispositifs d'information statistique, d'évaluation et de prévision, pour piloter le système éducatif².

-
1. Nous remercions Pierre Vrignaud, maître de conférences en psychologie du développement, HDR, à Paris 10, pour sa lecture attentive et ses conseils.
 2. Un panorama de ces quarante années écoulées peut être trouvé dans le rapport remis au Commissariat général du plan et à la DEP par R. Normand *et al.* (2004).
-

Cette direction, qui s'est considérablement développée, centralise maintenant les grandes opérations d'évaluation concernant les élèves.

Les évaluations de Bilan des acquis scolaires ont été introduites au cours des années soixante-dix pour l'école élémentaire, puis progressivement étendues au collège. Destinées à nourrir la réflexion des politiques, elles ont une fonction d'évaluation du rendement du système éducatif et servent à le piloter de manière centralisée (Céard, Rémond et Varier, 2003)³. La loi de 1989 a instauré les évaluations diagnostiques, à caractère national, systématique et obligatoire, qui se déroulent chaque année en français et en mathématiques à l'entrée en CE2 et en 6^e. À la différence des évaluations de Bilan, ces évaluations produisent des données spécifiques à chaque élève que les enseignants doivent exploiter pour adapter leur stratégie pédagogique. Depuis cette loi, l'évaluation des compétences des élèves s'inscrit dans deux perspectives qui remplissent soit la fonction diagnostique, soit la fonction bilan.

Depuis cinq ans, de grands programmes d'enquêtes internationales et de nouvelles évaluations françaises en fin d'école et en fin de collège ont été mis en œuvre. Souvent cité, le programme PISA (OCDE) en fait partie, mais il reste mal connu en France. Il s'applique à des élèves de quinze ans et à cet âge, une proportion importante d'entre eux demeure encore au collège. Nous disposons depuis peu des premiers résultats de l'évaluation de fin de collège (DEP) passée en 2003. Aussi nous avons choisi de mettre en perspective les apports de ces deux dispositifs à fonction bilan. Nous allons tout d'abord présenter la philosophie des programmes internationaux en nous limitant au champ de la « lecture », puis nous présenterons PISA, sa conception, ses résultats ; dans une seconde partie, nous reviendrons aux évaluations françaises.

Les grandes enquêtes internationales portant sur l'évaluation des élèves sont destinées à donner une appréciation de l'efficacité relative des politiques éducatives. L'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA, créée en 1964) a été à l'origine de la plupart d'entre elles, rejointe en 1994 par l'OCDE pour un programme concernant les adultes IALS (*International Adult Literacy Survey*). Dans les faits, les enquêtes sont menées par des organismes retenus à la suite d'un appel d'offres de l'IEA ou de l'OCDE, maîtres d'ouvrage. Un rapport du Haut Conseil de l'évaluation de l'école fait le point sur les enquêtes internationales depuis quarante ans (Bottani & Vrignaud, 2005).

En 1971, l'IEA lance sa première enquête. Celle-ci porte sur six matières, dont la Compréhension de la lecture et la Littérature, évaluées dans des études distinctes (élèves de 10-11 ans et 14-15 ans, Thorndike, 1973).

En 1991, à l'initiative de l'IEA, se déroule l'enquête « *Reading Literacy* », référence incontournable (Elley, 1994). Cette enquête tient compte des avancées de la recherche et de la production de modèles cognitifs de la lecture. Ses items contribuent à évaluer des processus beaucoup plus nombreux et plus variés qu'en 1971 où vitesse de lecture et vocabulaire étaient privilégiés. Ainsi, les élèves (neuf et quatorze ans) doivent retrouver une information présente dans le texte, croiser des informations, repérer l'idée principale, inférer, etc. Nouveauté aussi, trois types de

3. Ce rapport remis au Haut Conseil de l'évaluation de l'école est disponible sur simple demande à hcee@education.gouv.fr.

supports de lecture sont utilisés : des textes « informatifs, narratifs ou des documents ». Enfin, en termes d'exploitation statistique, les résultats sont analysés avec une méthode nouvelle (MRI, Modèles de réponse à l'item) et présentés sous forme d'échelles⁴ qui décrivent les niveaux de performances des élèves pour chaque type de support.

Actuellement, deux programmes cycliques d'évaluation de la « reading literacy » sont menés : l'un par l'OCDE depuis 2000, PISA (*Programme for International Student Assessment*, âge moyen 15 ans), l'autre par l'IEA depuis 2001, PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*, 4^e année de scolarisation obligatoire)⁵.

Ces deux enquêtes reposent sur des processus d'élaboration similaires gouvernés par un cadre conceptuel de référence élaboré par un groupe d'experts internationaux spécialistes du domaine. Les enquêtes précédentes étaient soumises à un certain empirisme alors que ce cadre de référence prévoit dans le détail la structuration du domaine à évaluer⁶, et commence par définir la « *reading literacy* » telle que le programme devra la considérer.

1. LE PROGRAMME « PISA »

1.1. Organisation générale

Le Programme International de Suivi des Acquis des élèves, PISA, évalue les compétences des jeunes de 15 ans, dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. À chaque cycle d'évaluation, un domaine principal fait l'objet d'une étude en profondeur : la compréhension de l'écrit en 2000, la culture mathématique en 2003, la culture scientifique en 2006. Les deux autres domaines sont étudiés de manière plus superficielle avec un moindre nombre d'items.

La notion de « culture » (correspondant à « *literacy* ») a été introduite dans PISA car cette évaluation n'est pas fondée sur les programmes scolaires. Cependant PISA s'intéresse à la maîtrise d'aspects qui en résultent, ainsi qu'à des connaissances et à des aptitudes qu'il semble important de posséder dans la vie d'adulte. Dans chaque domaine évalué, l'accent est placé sur la maîtrise de processus, la compréhension de concepts et la capacité d'être efficace dans des situations variées.

PISA a été confié à un consortium international dirigé par ACER (*Australian Council for Educational Research*) à l'issue d'une procédure d'appel d'offres auquel la France avait répondu dans le cadre d'un Consortium européen. Son

-
4. Le lecteur trouvera un exemple d'échelles dans la Note évaluation, 04-10 octobre, intitulée La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire. Il pourra aussi se référer à l'exploitation de l'enquête de 1991 dans Lafontaine (1996).
 5. Ces dispositifs sont détaillés dans Céard *et al.* (2003) et dans des publications de la DEP qui, en France, a mis ces évaluations en œuvre. Les sites de l'OCDE et de l'IEA peuvent aussi être consultés : www.pisa.oecd.org et isc.bc.edu/pirls2001.html.
 6. Ces cadres de références ou « *frameworks* » ont été publiés par l'IEA et l'OCDE, voir en bibliographie.

influence n'a pas été négligeable dans la mesure où des aspects théoriques de son projet ont été intégrés dans PISA et qu'un expert français a été nommé pour participer au programme.

1. 2. Le cadre de référence

1. 2.1. La définition de la compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit est définie comme « La capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et jouer un rôle actif dans la société » (PISA, 1999).

Cette définition envisage la lecture comme un processus interactif ; elle permet aussi d'envisager la dimension interprétative en mettant l'accent sur la capacité de réflexion ou de distance critique du lecteur. Elle ouvre également un horizon vers la « préparation à la vie d'adulte », les connaissances et les savoir faire évalués étant supposés servir dans la vie d'adulte, d'où l'emploi de « *reading literacy* ». Cet enjeu politique fixé par l'OCDE à ce programme reflète une volonté d'appréciation de compétences de portée plus universelle que l'atteinte des objectifs mentionnés dans les programmes scolaires des pays participants.

La définition, résultat d'un compromis entre experts, conditionne l'élaboration des dimensions de la compréhension.

1.2.2. Les dimensions de la compréhension de l'écrit

Trois dimensions doivent être prises en charge pour construire le matériel d'évaluation : les « types de textes », le contexte et les types de tâches de lecture.

a. Les « types de textes ». Le matériau support de l'évaluation doit comporter, dans des proportions fixées, des textes « continus » (descriptif, narratif, informatif, argumentatif et injonctif) et des textes « non continus » (formulaires, graphiques, cartes, ...). Pour chacun des « types de textes », la proportion d'items dont ils seront la cible, est prévue.

b. Le contexte. L'utilisation pour laquelle le texte a été écrit est intégrée dans la dimension « contexte » qui se décline en lecture à usage privé, public, professionnel et scolaire.

c. Les « types de tâche de lecture » définissent la nature des capacités à évaluer. Dans le cadre de référence établi en anglais comme l'ensemble du dispositif, cette dimension est intitulée « questions » ou « aspects », que l'OCDE a traduit dans sa version française par « processus » (employé entre guillemets) ou tâches de lecture, ou types de tâche de lecture. Contrairement aux autres pays francophones, dans ses écrits relatifs à PISA, la DEP a choisi le terme « compétences », qui mériterait d'être défini.

Ces tâches de lecture, au nombre de cinq au départ, ont été regroupées en trois catégories : « Retrouver des informations dans des matériaux variés », « Interpréter ce que l'on lit », « Réfléchir à ce qu'on vient de lire et y réagir ». Nous les désignerons désormais : S'informer, Interpréter et Réfléchir.

Toutes les tâches destinées à évaluer « S’informer » ciblent de l’information figurant dans le texte lui-même. Elles peuvent aller de la sélection de détails à la mise en relation de plusieurs informations, leur degré de difficulté varie en fonction de paramètres comme le nombre d’informations demandées, la plus ou moins grande saillance de l’information dans le texte, le degré de relation ou d’indépendance entre les informations demandées.

« Interpréter » met en jeu des activités cognitives variées puisqu’elle porte aussi bien sur l’élaboration d’inférences⁷ que sur la construction de la signification globale du texte ; elle est ancrée sur l’utilisation des informations provenant du texte (dans son ensemble ou de parties). Certaines tâches nécessitent de comparer ou de confronter des informations, d’établir des inférences variées.

Pour l’objectif intitulé « Réfléchir », il faut réfléchir au contenu ou à la forme des écrits, faire intervenir ses connaissances du monde, évaluer ces écrits en sachant argumenter leur point de vue, évaluer le texte au niveau de sa structure, de son registre. Nous y reviendrons longuement.

Les dimensions qui viennent d’être définies doivent être évaluées par des questions fermées (55 %, QCM ou réponse brève) ou des questions ouvertes nécessitant de construire une réponse (45 %). Un pool d’environ 300 items a été soumis à une pré-expérimentation (en 1999) afin d’en retenir 141 pour PISA 2000, respectant le cadre de référence. Les items proposés par les pays après sélection et adaptation représentent environ 45 % du pool, le reste a été construit par le Consortium en Australie et aux Pays-Bas (38 %) ou repris (17 %) dans l’enquête IALS (International Adult Literacy Survey, 1994). La difficulté des items varie en fonction de la structure du texte et de celle de la nature de la tâche.

1.2.3. La mesure et les échelles de compétences

La méthodologie est complexe. Chaque individu testé ne travaille que sur une partie des items ; ceux-ci sont répartis dans neuf cahiers différents qui ont une partie d’items en commun pour pouvoir assurer la comparaison des scores d’élèves, principe repris dans de nouvelles évaluations françaises. Ce dispositif de « cahiers tournants » permet d’élaborer une échelle de performances, en utilisant des modèles d’analyses MRI qui conditionnent la construction et l’organisation du matériel.

L’évaluation du niveau des élèves est fondée sur leurs réponses à des tâches de compréhension de natures diverses. Le codage de ces réponses est effectué en fonction des instructions figurant dans un guide de correction. Si, chez nous, ce codage a été effectué par des professeurs de français exerçant en classe de 3^e ou de seconde, dans la majorité des pays, il a été appliqué par des « codeurs professionnels », extérieurs au milieu scolaire. Des vérifications de la qualité des codages ont été faits par le Consortium à partir de l’examen de cahiers corrigés par quatre codeurs différents. En France, cette fidélité inter-juges se révèle parmi les plus faibles pour certaines questions, ce qui représente alors un réel biais pour interpréter les résultats.

7. La notion d’inférences au sens large est définie en annexe.

A l'issue des traitements statistiques, les résultats en lecture sont présentés sur des échelles de compétences. Pour chaque « type de tâche de lecture », la difficulté des items est contrôlée de manière à pouvoir situer le niveau réel de la population et ses acquis, sur une échelle de difficulté dite « échelle de compréhension », qui comporte cinq niveaux de compétences hiérarchisés de 1 à 5, niveau le plus élevé. À chaque niveau correspondent des tâches de lecture que les élèves sont capables d'accomplir avec une certaine réussite. Pour la compréhension de l'écrit, une échelle combinée regroupe les résultats des trois échelles spécifiques (S'informer, Interpréter, Réfléchir). Les items qui contribuent à ces échelles sont variés. Après élimination des items présentant des biais (des problèmes), 129 sont soumis aux analyses.

Avant de passer aux résultats généraux, nous allons présenter et analyser un exercice complet intitulé « Graffiti ».

1.3. Illustration : l'exercice Graffiti

Le texte support de l'exercice est composé de deux lettres à dimension argumentative, l'une écrite par Helga, l'autre par Sophie. Il est classé en « texte argumentatif à visée persuasive », à usage « public » (contexte).

GRAFFITI

Je bous de rage en voyant que le mur de l'école a été nettoyé et repeint pour la quatrième fois consécutive pour effacer des graffiti. La créativité est admirable, mais les gens devraient trouver le moyen de s'exprimer sans infliger des coûts supplémentaires à la société.

Pourquoi tenez-vous à ternir la réputation des jeunes en peignant des graffiti là où c'est interdit ?

Les artistes professionnels n'accrochent pourtant pas leurs tableaux dans la rue ! Ils cherchent plutôt à obtenir des subventions et se font connaître à travers des expositions légales.

À mon sens, les bâtiments, les palissades et les bancs publics sont eux-mêmes déjà des œuvres d'art. C'est vraiment pitoyable de gâcher cette architecture par des graffiti et, de plus, la méthode utilisée détruit la couche d'ozone. Vraiment, je ne comprends pas pourquoi ces artistes criminels prennent tant de peine, alors que leurs «œuvres d'art» sont, chaque fois, simplement ôtées de la vue.

Helga

On n'a pas à rendre compte de ses goûts. Notre société est envahie par la communication et la publicité. Logos d'entreprises, noms de boutiques. Immenses affiches s'imposant partout dans les rues. Sont-elles acceptables ? Oui, pour la plupart. Les graffiti sont-ils acceptables ? Certains disent que oui, d'autres disent que non.

Qui paie le prix des graffiti ? Qui, en fin de compte, paie le prix de la publicité ? Bonne question. Le consommateur.

Les gens qui ont placé des panneaux publicitaires vous ont-ils demandé la permission ? Non. Les auteurs des graffiti devraient-ils le faire, dans ce cas ? N'est-ce pas simplement une question de communication – votre propre nom, les noms de bandes et de grandes œuvres d'art dans la rue ?

Pensez aux vêtements à rayures et à carreaux qui ont fait leur apparition dans les magasins il y a quelques années. Et aux équipements de ski. Les motifs et les tons ont souvent été empruntés tout droit à ces murs de béton fleuris. Il est assez amusant de constater que ces motifs et ces tons sont acceptés et admirés, mais

*que les graffiti du même style sont considérés comme abominables.
Les temps sont durs pour l'art.
Sophie*

1.3.1. Les questions

Les énoncés de questions sont indiqués en italique avec parfois des insertions en gras comme dans le cahier de l'élève. Chaque question est classée en fonction du cadre de référence. PISA n'a pas été réalisé pour étudier les items de manière isolée, les pourcentages de réussites à chaque item sont donnés à titre indicatif.

Question 1. Il s'agit d'un QCM affecté sur l'échelle de compétences au niveau 2 de difficulté de la dimension « Interpréter... ». Il faut identifier le thème que ces deux lettres ont en commun, ce qui nécessite de faire une inférence simple.

Le but de ces deux lettres est :

- A- d'expliquer ce que sont les graffiti.
- B- de présenter une opinion sur les graffiti.
- C- de démontrer la popularité des graffiti.
- D- de faire savoir aux gens ce que cela coûte d'effacer les graffiti.

Nos élèves réussissent moins bien ce QCM que la moyenne internationale (72 % vs 77 %) ⁸ et surtout produisent beaucoup de réponses classées invalides (12 % vs 3 %), parce qu'ils ont coché deux réponses au QCM.

Question 2. Il s'agit d'une question à réponse construite, correspondant au niveau 3 de difficulté de la dimension Interpréter : inférer un lien intentionnel.

« Pourquoi Sophie évoque-t-elle la publicité ? »

Les performances de nos élèves bien supérieures à la moyenne des pays participants (65 % vs 53 %) reflètent-elles une culture particulière à certains pays et le rôle des connaissances préalables ? Certains pays participants n'ont probablement pas la familiarité qu'entretiennent un certain nombre d'autres avec les phénomènes publicitaires.

Question 3 A. Il s'agit d'une question à réponse construite, affectée au niveau 2 de difficulté, classée Réfléchir sur le contenu du texte : justifier son point de vue personnel.

Avec laquelle de ces deux lettres êtes-vous d'accord ? Justifiez votre réponse en utilisant vos propres mots pour évoquer ce qui est dit dans la lettre choisie, ou dans les deux lettres.

La France réussit cette question à 68 % comme la moyenne des pays.

Cette question mérite des commentaires. L'articulation de la première et la deuxième partie de la question souffre d'un défaut, puisque au début, il est demandé « avec laquelle » qui se transforme au plan de la « justification » à « **la lettre choisie** », ou aux « **deux lettres** ». Nous avons mis justification entre guillemets car en anglais,

8. Le premier pourcentage est celui de la France, le second, la moyenne internationale des pays participants.

on avait « explain » qui a été traduit par « justifiez », comme dans l'ensemble du protocole PISA 2000. En français, dans le champ scolaire, le mot Justifier correspond à une démonstration (cf. les maths, entre autres). Selon le guide de codage, la réponse à cette question doit comporter un avis motivé et une reformulation pour être considérée comme correcte.

Il est surprenant que les réponses s'appuyant sur le « style ou la qualité des arguments » ne soient pas jugées correctes. En fait, l'attente des concepteurs de la question porte sur le contenu des lettres et non sur leur qualité. Les anglo-saxons semblent habitués à distinguer dans les questions scolaires le contenu et la forme alors que la culture scolaire française repose sur d'autres paradigmes.

Question 3 B. Classée Réfléchir sur les qualités formelles d'un texte : évaluer la qualité des deux lettres et assignée au niveau 4 de difficulté, cette question s'est révélée ardue, tout particulièrement pour les élèves français : 33 % vs 45 %, avec un taux de non réponse élevé (17 % vs 14 %).

*On peut parler de **ce que dit une lettre** (son contenu).*

*On peut parler de **la façon** dont une lettre est écrite (son style).*

*En faisant abstraction de votre propre opinion, qui a écrit la meilleure lettre, d'après vous ? Justifiez votre réponse en vous référant à **la façon** dont la lettre choisie est écrite (ou à la façon dont sont écrites les deux lettres).*

Une dissociation est opérée entre ce que dit la lettre (évalué dans la question 3 A) et la façon dont cette lettre est écrite (évalué dans cette question 3 B). Cette séparation, assez artificielle, résulte des impératifs imposés par le cadre de référence ; les concepteurs de tests ont dû construire des questions isolant d'une part « le contenu », et d'autre part « la forme ».

Cet item « demande aux élèves d'exploiter des connaissances formelles pour évaluer le talent d'un auteur en comparant les deux lettres. [...] les élèves doivent se baser sur leur propre conception de la qualité du style pour y répondre » (OCDE, 2003, p. 55).

Les deux premières phrases de la question 3B posent la distinction entre « contenu » et « style », ce terme reposant ici sur une notion vague. En outre, puisque la nature et l'ordre des arguments entrent en compte dans l'évaluation demandée, en frôlant d'ailleurs la notion pourtant interdite de contenu, l'élève doit reformuler en termes d'argumentation cette question sur le style qui est, à la fois, vague et compliquée.

L'énonciation de la tâche, que les élèves doivent réaliser, comporte une contradiction. En effet, dans la même phrase, ils doivent à la fois « faire abstraction de leur propre opinion » et décider de « qui a écrit la meilleure lettre **d'après vous** ». À cela s'ajoute la nécessité de « justifier votre réponse en vous référant à la façon dont la lettre choisie est écrite (ou à la façon dont sont écrites les deux lettres) ». Cette question accumule les problèmes de traduction : l'introduction d'une contradiction, un allongement notable en français, un vocabulaire plus soutenu. Si la dernière phrase s'est enrichie d'une expansion mise entre parenthèses et s'accompagnant de l'adjonction d'un verbe dont le sujet est inversé, une autre a été tronquée. L'information a subi une structuration bien différente de l'anglais, qui ne peut qu'avoir complexifié la tâche de nos élèves. Les traductions ne tiennent pas forcément compte des règles d'énonciation qui régissent les

consignes des matériels d'évaluation, en particulier celle qui pourrait être baptisée « règle de l'ordre d'importance » ou « règle de mise en relief », cette question en est un bon exemple.

Il est flagrant que les trois « pays » européens de langue française (Communauté francophone de Belgique, France, Suisse romande) réussissent moins bien cet item que la moyenne des pays participants comme le montre le rapport « La littératie dans quatre pays francophones » (Soussi *et al.*, 2004).

1.3.2. Des cultures scolaires différentes ?

En langue française, cette question représente une charge cognitive plus forte que dans d'autres langues, ce qui peut contribuer à sa très faible réussite. Un certain nombre de nos élèves a traité cette question comme un prolongement de la précédente, la numérotation enchaînée des deux questions pouvant leur suggérer des liens logiques entre les deux. La question a un caractère inhabituel car, en général, on travaille sur le contenu. Dans les classes françaises correspondant à leur âge, on leur demande de donner leur opinion, non pas d'en faire abstraction, comme ici.

Les correcteurs français disent avoir été perturbés par cette question, à cause de la distinction inhabituelle du contenu et de la forme, de son énonciation incertaine et par un manque de logique dans les codages à appliquer.

Dans une étude complémentaire, nous avons eu l'occasion de faire repasser des épreuves de PISA et d'en discuter avec des élèves. Dans l'ensemble, ceux-ci jugent le support de Graffiti adapté à leur niveau scolaire, intéressant parce qu'il traite d'un fait de société, et certains mentionnent une forme de connivence car cela concerne des jeunes de leur âge. Le texte est jugé *proche dans les points qu'il nous fait travailler, mais pas dans la forme*. Si, dans l'ensemble, ils estiment les questions adaptées à leur niveau scolaire, ils émettent un avis très réservé pour les deux dernières (3 A et B) qu'ils déclarent *pas bien posées*. Ils les estiment redondantes ou encore pensent que la 3 B est inutile, ce qui d'une certaine manière justifie les stratégies de réponse évoquées plus haut.

Nous avons voulu faire entrer les lecteurs dans la culture de PISA afin qu'ils se représentent mieux ce qui a été demandé aux élèves. Nous voulions à la fois nuancer les résultats en analysant le matériel et dégager ce qui peut faire obstacle aux élèves. Il faut rappeler que, selon les concepteurs de PISA, quel que soit leur pays d'origine, les jeunes de 15 ans sont confrontés à des situations similaires mobilisant des compétences assez générales et *a priori* indépendantes des contextes culturels. Avant de nous interroger sur la plausibilité de ce présupposé, nous allons examiner les résultats français.

1.4. Qu'a-t-on appris avec ce programme ?

1.4.1. Diffusion des résultats

PISA donne des indicateurs de performances des pays, présentés sur des échelles de compétences situant les pays par rapport à une moyenne internationale fixée par construction à 500 (l'indice de dispersion, appelé écart-type, étant fixé à 100).

Dans les rapports internationaux de l'OCDE (2001), les scores des pays sont présentés comme sur un thermomètre (échelle de compétences), et conduisent à un palmarès, comme aux Jeux olympiques comme le commentent Bain et Schneuwly (1993) à propos d'autres enquêtes internationales. Cependant, le premier coup d'œil est trompeur : si, sur l'échelle de compétences, le Japon (score 522) et la France (score 505) occupent des rangs éloignés, les comparaisons statistiques montrent que leur différence de performances n'est pas significative. Il faut tenir compte d'indicateurs tels que la dispersion des résultats. Le lecteur attentif des rapports OCDE lira en note de bas de page « il n'est pas possible de rendre compte de la position exacte du rang des pays... » (OCDE, 2001). Aussi, l'OCDE comme l'IEA devraient trouver d'autres modes de présentation des résultats, incitant notamment à un travail plus profond d'analyse des données.

1.4.2. Que montre PISA ?

L'analyse des résultats propres à la France va être privilégiée et, sauf mention particulière, nous nous référerons maintenant à eux. Nous laissons de côté les aspects psychométriques, les divers et nombreux questionnaires auxquels élèves et administration des établissements ont été soumis.

a. L'échelle combinée de compréhension

Les échelles de compréhension rendent compte à la fois de la difficulté des items et des compétences des élèves (pour des détails, Bourny *et al.*, 2002 ; Broi *et al.*, 2003). L'élève moyen affecté à un niveau de compétence est censé pouvoir réussir dans 62 % des cas une question de difficulté moyenne se rapportant à ce niveau. Les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit ont été initialement définis pour que « chaque niveau de compétence représente une série de tâche et de savoirs et savoir-faire y afférents, mais également une série de compétences démontrées par les élèves » (OCDE, 2003, p. 43).

La France réussit en moyenne 62 % des items de compréhension (vs 61 %), mais ce pourcentage masque la variété de la population évaluée ; il préférable d'examiner sa ventilation dans les cinq niveaux de compétences qui la décrit beaucoup mieux (voir annexe 1). Comme le cadre de référence de PISA n'intègre pas les compétences de base en lecture, supposées acquises par le plus grand nombre, et accorde sa préférence à l'évaluation de compétences de niveaux plus élevés, on ne peut conclure que les 4 % des Français situés au niveau le plus bas de performance n'ont pas de compétences, mais il faut s'interroger sur leurs possibilités d'utiliser la lecture comme un outil au service de la vie courante. L'OCDE estime qu'il faut atteindre le niveau 3 pour pouvoir faire face aux tâches requises par la société. En France, environ 63 % des jeunes de 15 ans seraient dans ce cas (au niveau 3 et au delà).

Pour les QCM, le taux de non réponses est faible et identique à la moyenne internationale, mais pour les questions nécessitant une réponse construite, il lui est supérieur. Ce phénomène sera étudié par la suite.

b. Effet du genre

Les filles obtiennent des scores moyens de compréhension plus élevés que ceux des garçons, confirmant les différences classiques. Elles obtiennent

des réussites similaires pour les textes continus et non continus, mais, chez les garçons, on remarque un effet du « type de textes », leurs scores étant plus élevés pour les textes non continus que pour les textes continus.

c. Effets du niveau scolaire sur les performances à PISA

Contrairement à bien d'autres pays, où une classe d'âge fréquente le même niveau scolaire, la population française de 15 ans se répartit de la classe de 4^e à celle de 1^{re}, un peu plus de la moitié étant « à l'heure ». Les élèves scolarisés en 1^{re}, en seconde Générale et Technologique ont des scores largement supérieurs à la moyenne française (respectivement, 609 et 561), ceux qui sont en seconde Professionnelle 476, en 3^e 449 et en 4^e 397. Niveau de compétences et retard scolaire sont fortement liés (Murat & Rocher, 2002), le corollaire étant l'accroissement de la production de non-réponses aux questions à réponse construite.

d. Les effets des « types de tâches »

Nous allons maintenant considérer les résultats aux trois échelles spécifiques qui présentent les résultats aux « types de tâches » : « s'informer, interpréter, réfléchir ». Les performances des Français à ces trois tâches de lecture sont proches des moyennes internationales. Les Français retrouvent plus facilement l'information (515 vs 498) qu'ils ne développent une interprétation du texte (506 vs 501). Les performances chutent pour Réfléchir, là où il faut prendre de la distance par rapport au document proposé, et elles sont significativement inférieures à la moyenne internationale (496 vs 502).

Tableau 1. Le tableau ci-dessous présente pour la France et pour chacune de ces dimensions, les pourcentages de bonnes réponses et de non-réponses (entre parenthèses).

	S'informer 36 items	Interpréter 64 items	Réfléchir 29 items
Niveau 5	13,2 (0,5)	9,00 (0,8)	8,60 (2,2)
Niveau 4	25,2 (1,6)	23,40 (1,9)	21,00 (6,6)
Niveau 3	27,00 (3,6)	30,30 (4,0)	28,70 (12,4)
Niveau 2	19,20 (6,9)	21,80 (7,2)	23,40 (22,0)
Niveau 1	10,50 (13,6)	11,50 (11,8)	12,50 (34,7)
En dessous Niv. 1	4,90 (25,7)	4,00 (20,9)	5,90 (49,7)

Dans chaque case, figure le pourcentage d'élèves capables de réussir les tâches de ce niveau ainsi que celles qui sont associées aux niveaux inférieurs de l'échelle considérée. Il n'est pas exclu que ces élèves accomplissent avec succès certaines tâches de niveau supérieur (au plus 50 % selon les experts). Une description de chacun des niveaux de chaque dimension se trouve dans le rapport centré sur la lecture (OCDE, 2003, p. 44).

Les trois sous-échelles de compréhension évaluent des démarches différentes : retrouver de l'information, interpréter le texte, réfléchir et évaluer le texte. Pour la première, la proportion d'élèves français atteignant le niveau 5 dépasse très significativement la moyenne internationale. À l'inverse, elle lui est nettement inférieure pour Réfléchir et l'écart entre les scores des filles et des garçons français s'accroît pour cette dimension. Nous verrons par la suite émerger des profils différents de pays.

e. La fréquence des non-réponses

Le pourcentage de non-réponses est indiqué entre parenthèses dans chaque case du tableau précédent. La fréquence des non-réponses semble très corrélée avec le niveau atteint dans les échelles de PISA.

Pour les échelles S'informer et Interpréter, les répartitions de non-réponses par niveau sont assez semblables. Pour ces échelles, les questions de type QCM sont deux fois plus nombreuses que les questions ouvertes, nécessitant une tâche d'écriture. En revanche, pour l'échelle Réfléchir, le pourcentage de non-réponses est spectaculairement plus élevé, ce qui laisse penser que cette échelle fonctionne différemment des deux autres. Le facteur format de réponses participe à ce phénomène. Les questions à réponse construite sont ici deux fois plus nombreuses que les QCM, d'ailleurs réussis comme dans la moyenne des autres pays avec peu de non-réponses. Pour cette dimension, les élèves sont confrontés, à la fois, à un format de réponse requérant majoritairement le passage à l'écrit, et à une tâche peu pratiquée dans notre système scolaire.

Il ne faut pas négliger, d'une manière générale, les cas où les élèves, désorientés par l'énoncé de la question, ne la traitent pas, par exemple la demande d'exprimer leur opinion personnelle (cf. Graffiti). Ils s'interrogent beaucoup sur leur interprétation des tâches dès que celles-ci s'écartent de leurs habitudes scolaires, car ils cherchent toujours à rapprocher les tâches de PISA de leurs habitudes scolaires, à ramener à du connu. Nous avancerons par la suite quelques hypothèses pour expliquer ce comportement.

Pour les items qui nécessitent de construire une réponse écrite, nos élèves recourent beaucoup plus souvent à des non réponses que la moyenne des autres pays, et ce comportement s'observe déjà au CM1, comme le montrent les premiers résultats de l'évaluation PIRLS (Colmant & Mulliez, 2003). Ce phénomène s'observe également pour les deux domaines « mineurs » évalués en 2000 : la « culture mathématique » et la « culture scientifique ». Parmi les explications avancées par les collègues de mathématiques, la première concerne la difficulté d'expression. Dès lors qu'une réponse doit être expliquée, la nécessité de rédiger est perçue comme un obstacle par un certain nombre d'élèves.

La seconde explication a trait à la difficulté à exercer un regard critique au sens de PISA, activité qui semble absente de nos pratiques, au moins jusqu'au lycée, dans les trois domaines évalués. Les enseignants de sciences développent un autre argumentaire : en classe, ils demandent à leurs élèves de faire preuve d'esprit critique et de ne pas fournir de réponse plutôt que d'en fournir une qui n'a pas de sens. Les élèves français paraissent avoir intégré cela et produisent peu de réponses erronées. Au sens de la métacognition, sauraient-ils donc s'auto-évaluer et n'afficher que les réponses correctes ? Cette hypothèse optimiste semble diffi-

cile à généraliser sur l'ensemble des items de PISA. Les enseignants de toutes les disciplines estiment que les élèves ont peur de l'erreur et d'être jugés.

Avons nous une particularité culturelle ou pédagogique favorisant ce comportement qui paraît émerger très tôt ? Nos élèves ont-ils peur de prendre des risques, contrairement à ceux d'autres pays ? Dans PISA, les élèves américains produisent beaucoup plus de réponses erronées que nos élèves, et de manière corollaire s'abstiennent rarement de répondre. Dans leur culture scolaire, ils sont encouragés à répondre, même à deviner la réponse (« to guess »), les enseignants leur expliquant qu'une réponse erronée ne leur enlève pas de points.

Certains facteurs socio-culturels, comme l'estime de soi et les attributions causales de ses succès et de ses échecs dans la réussite scolaire, présentent de nettes différences entre des enfants américains et allemands (Kurtz et Schneider, 1994). Les enfants allemands comme les français tendent à attribuer leurs succès à leurs capacités alors que les enfants américains croient en leurs efforts. L'impact de tels facteurs est difficile à estimer et leur poids peut être différent selon le niveau d'expertise de l'élève (Ehrlich *et al.*, 1995 ; Saarnio *et al.*, 1990). Rappelons que presque la moitié des élèves soumis à PISA sont encore au collège et ont donc redoublé au moins une classe. L'impact du redoublement sur les facteurs conatifs a été vérifié en fin de primaire et en fin de collège (Paul & Troncin, 2004). Les enfants en retard sous-estiment leur niveau réel de compétence et ont un sentiment d'échec perçu beaucoup plus élevé que les élèves à l'heure. Rappelons que, dans PISA, et surtout pour les questions ouvertes, ils s'abstiennent beaucoup plus souvent de répondre que les élèves « à l'heure ». Encore une fois, il faut envisager la conjonction de plusieurs pistes d'explication des différences.

Le statut de l'écrit, chez nos élèves, doit être fortement interrogé. Les évaluations nationales françaises ont depuis longtemps relevé la baisse du taux de réponses dès lors qu'il faut « écrire ». Peut-on espérer que l'appropriation progressive des nouveaux programmes par les enseignants favorisera davantage le lien lecture - écriture dans les apprentissages langagiers, et dès lors une moindre insécurité pour produire une réponse écrite que celle des élèves nés plus tôt, en 1984 (PISA 2000) ou en 1990 (PIRLS) ?

Après ce détour sur ce phénomène particulier à la France de production de non-réponses, revenons à la dimension Réfléchir.

f. Réfléchir, une dimension qui interroge

Au plan international, cette dimension a été revisitée tant ses résultats ont fait l'objet de discussions. Le consortium responsable de PISA a classé *a posteriori* les vingt-neuf items qui composent cette dimension et des analyses ont conduit à s'interroger sur la sphère linguistique.

g. Variété des items

Les items de Réfléchir peuvent se ventiler en quatre catégories (Mendelovits, 2003) :

- faire des hypothèses ou expliquer le contenu d'un texte (sept items). En d'autres termes, comment expliquer ce phénomène, comment peut-on justifier un argument ou une position du texte ?

- donner une opinion personnelle (6 items). En d’autres termes, que pense l’élève de la solution ou de la fin du texte, comment peut-on comparer son expérience à celle qui est décrite dans le texte ?
- identifier les caractéristiques formelles du texte (huit items). En d’autres termes, que signifie telle caractéristique du texte ? Quel lien logique ou structurel y-a-t-il entre deux parties d’un texte ?
- faire une évaluation critique (huit items). Comment une partie du texte contribue-t-elle à son ensemble ? Dans quelle mesure une partie du texte, ou son ensemble, est-elle efficace ?

Les trois premières catégories de ce classement donnent lieu à des résultats proches : environ 55 % pour « faire des hypothèses / expliquer le contenu du texte », environ 60 % pour « donner une opinion personnelle » et « identifier les caractéristiques formelles du texte ». La catégorie « évaluation critique » obtient moins de 40 % de bonnes réponses en France. C’est la plus faiblement réussie dans les pays francophones, mais aussi dans les pays anglophones. De toutes les tâches, elle est celle qui fait appel aux opérations cognitives les plus complexes.

h. Sphère linguistique

Dans cinq pays, les performances pour Réfléchir sont meilleures que pour S’informer. Quatre d’entre eux étant hispanophones ou lusophones, l’OCDE suggère « un effet linguistique, culturel ou pédagogique » (OCDE, 2003, p. 98). Pour d’autres résultats aussi, des profils de répartition des résultats « semblent aller de pair avec des groupes linguistiques différents » (OCDE, *ibid.*). Rocher (2004) ajoute « La proximité des profils de réussite des pays coïncide en général avec leur proximité géographique, culturelle ou linguistique » et l’OCDE « les pays où l’anglais n’est pas la langue d’enseignement présentent un tout autre profil... ».

Malgré la méthodologie extrêmement contrôlée de PISA, une des plus fiables, il n’en reste pas moins vrai que des biais subsistent (Rocher, *ibid.*), ce que l’OCDE admet difficilement en affirmant que des pratiques pédagogiques différentes ont conduit à privilégier certains aspects de la lecture au détriment d’autres, ce qui explique les différences évoquées ci-dessus. Ramenée au cas des pays évoqués plus haut, situés dans des hémisphères ou sur des continents différents, sans la réfuter, l’explication paraît insuffisante et c’est un réseau de facteurs qu’il faudrait explorer. Dans le cas français, la médiocre réussite à Réfléchir ne doit pas inquiéter puisqu’elle ne répond pas à notre enseignement, mais on est en droit de se demander s’il faut prendre des mesures pour l’intégrer à notre enseignement. Avant cela, il faut revenir au concept flou qu’est « le style » dans PISA.

i. Question de style

Évaluer le style ne revient pas à utiliser un savoir transmis par le cours de français, mais à analyser, critiquer, s’appropriier le texte. PISA apprécie la pertinence du discours que les élèves sont susceptibles de construire en tenant compte à la fois du message et de son destinataire. Dans l’exercice Le cadeau⁹,

9. Les exercices Grippe et Le cadeau sont présentés dans leur intégralité dans Bourny *et al.* (2002).

seul texte littéraire de PISA 2000, l'une des questions nécessite d'observer le vocabulaire employé afin de dégager comment l'auteur introduit l'un des deux personnages, un puma. Sans entrer dans le détail, deux thèmes s'entrecroisent dans cette nouvelle : la peur et la compassion de la femme, l'autre personnage. Les références à l'atmosphère de suspense et de mystère ne sont pas valorisées. Une seule dimension interprétative est privilégiée tout au long des items, celle de la compassion, et certains jeunes français ont produit des réponses pertinentes (à nos yeux) autour de la peur, irrecevables selon le codage prévu, notamment à la question portant sur la chute du récit. Comme le fait remarquer Bain (2003, p. 65), cette « question nous semble pointer maladroitement un aspect effectivement crucial de ce type de nouvelle, en restant au niveau sémantique. Parler dans les critères de correction de touche finale apportée au thème du récit » nous apparaît une façon peu adéquate de faire allusion à la chute... ».

Le support fondant l'exercice « Grippe » s'adresse à des salariés pour les inciter à se faire vacciner. La mise en forme, deux dessins et un slogan pour clore le communiqué donnent un caractère attractif à ce document qui se présentait à l'origine sous la forme d'un dépliant. Une question cible le « style ». La tâche requise nécessite d'évaluer la pertinence de la composition du texte et son adéquation au public visé. Repérer que le texte a été mis en page de manière attrayante et que sa tonalité est encourageante constituent une réponse correcte. L'essentiel relève de la présentation du communiqué (illustrations, typographie, mise en gras, sous-titres), ce qui ne relève pas du style, au moins, dans notre culture scolaire ; aussi le terme « style » employé dans la question ne peut que déstabiliser nos élèves.

Les questions s'appuyant sur le style ont-elles le même sens pour un francophone et un anglophone, car manifestement, dans ces langues de référence, le mot « style » n'évoque pas le même concept (Rémond, 2004).

j. Équivalence des tâches

Que ce soit sur la dimension Réfléchir ou sur les autres, nous nous interrogeons sur la charge cognitive des élèves selon les langues comme nous l'avons mentionné dans l'exemple Graffiti. Adams et Wu (2002) ont montré que les procédures de traduction allongent, en moyenne, les textes passant de l'anglais au français de 12 % de mots et de 19 % de caractères.

Les élèves des différents pays ont-ils effectué une tâche impliquant la même charge cognitive et donc des tâches équivalentes ? Le degré de lisibilité du matériel n'est probablement pas toujours comparable ; les énoncés de certaines questions laissent penser que la traduction a accru leur difficulté. Le matériel a été traduit de manière linéaire donnant souvent l'impression d'une énonciation non naturelle. Cette forme en parallèle (calque en français de la structuration des énoncés en anglais) a parfois compromis la mise en valeur des questions telle que la méthodologie de l'évaluation l'exige. Dans ce cas, y a-t-il équivalence des formes d'énoncés et de la demande cognitive faite aux jeunes ? Évalue-t-on les mêmes compétences selon la langue dans laquelle se passe la passation ? Cette question devrait faire l'objet de travaux interculturels. Enfin, les consignes de codage ne gèrent pas toujours les subtilités de la langue vers laquelle elles ont été traduites (Rémond, 2001).

Les trois types de tâche ne peuvent pas être considérées comme totalement séparées et indépendantes : des chevauchements existent entre elles. Le rattachement d'une tâche à un type plutôt qu'à un autre s'est souvent fait sur la base d'une discrimination subtile. Quand une tâche se situe sur une quasi frontière, lorsque les experts ont longuement discuté avant de l'affecter à l'une des deux tâches, le phénomène de traduction vers une autre langue ne risque-t-il pas de la faire basculer vers l'autre tâche ?

k. Quelques mises en perspectives

1. Effet des supports

Pour les textes continus, nos résultats ne se démarquent pas de la moyenne internationale, mais ils sont moins dispersés. Environ 30 % de nos élèves parviennent aux niveaux 4 et 5 des échelles de compétence pour les textes continus, contre 50 % des élèves finlandais.

Pour les textes non continus, la France obtient un score significativement supérieur à celui de la moyenne internationale (515 vs 500), avec une dispersion des résultats moins forte. Elle affiche la plus forte différence en faveur de ces textes par rapport aux textes continus, et 40 % de nos élèves atteignent les niveaux 4 et 5¹⁰, contre 53 % des élèves finlandais.

Les textes non continus de PISA peuvent être des textes isolés ou seulement une partie d'un support plus vaste (carte, tableau comparatif, etc.). Dans l'un des exercices intitulé Population active, le support principal est un diagramme sous forme d'arbre, les questions sollicitent des réponses courtes (QCM, sélectionner un nombre et le recopier...) que nos élèves réussissent mieux que la moyenne des pays. De même, ils savent bien situer un objet sur un plan ou tracer un parcours à partir d'informations à extraire dans le texte. Au lieu de s'abstenir de répondre, les élèves faibles traitent les questions, conduite pouvant s'interpréter en termes de familiarité à l'égard du support et de la tâche. En effet, nos élèves ont rencontré de tels supports au cours du collège, voire en fin d'école élémentaire.

Les pays participants ont eu l'occasion de soumettre des exercices d'évaluation pouvant servir de base à l'élaboration des protocoles PISA. La France a ainsi soumis avec succès deux exercices d'évaluation provenant de ses protocoles de classe de seconde. L'un s'appuie sur un texte d'Anouilh extrait de la pièce *Léocadia* « Amanda et la duchesse », qui a été affecté aux « textes narratifs continus ». L'autre texte, un documentaire sur la conquête du pôle Sud comporte, selon les caractérisations de PISA, un texte continu explicatif et deux textes non continus (une carte de géographie et un schéma). Les questions initiales ont été remaniées pour les besoins du dispositif, pourtant nos élèves obtiennent d'excellents résultats aux questions de ces deux exercices, parfois les meilleurs, même à la question ouverte évaluant Réfléchir sur le texte, qui nécessite une réponse rédigée. Bien inscrit dans notre culture scolaire, le seul écrit du protocole portant sur le théâtre pouvait être moins familier pour d'autres.

Ce phénomène de plus grande réussite aux propositions faites par son pays n'est pas toujours vérifié. Il faut sans doute distinguer les propositions qui comme

10. Comme l'Australie, la Belgique, le Canada, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni ou la Suède.

la nôtre repose sur un protocole expérimenté au sein du système d'évaluation national français de celles qui ont été construites spécifiquement pour répondre à la demande faite aux pays par l'OCDE.

2. Les profils de pays

Revenons aux résultats sur les échelles de compétences, en prenant une perspective plus comparative. La répartition des Français sur l'échelle combinée de compréhension est assez proche de celle de la population totale de l'enquête, mais cette répartition est extrêmement variable selon les pays. Au niveau le plus bas de performances (au dessous du niveau 1), on trouve 4 % des Français, 1, 7 % des Finlandais, 6 % des Américains, 10 % des Allemands, 12 % des Belges francophones, 16 % des Mexicains¹¹, la moyenne OCDE étant de 6 %. À l'extrémité de l'échelle de performances (niveau 5), on a 8 % des Français, 12 % des Américains, 15 % des Belges francophones, 18, 5 % des Finlandais, la moyenne OCDE étant de 9, 5 %. Ces quelques exemples sur les extrémités de l'échelle donne un reflet de la diversité des répartitions.

Au niveau des réussites, la France se classe parmi les cinq premiers pays pour 29 items et dans les dix derniers pour 29 autres items. PISA est présenté comme une mesure unidimensionnelle robuste d'une compétence de portée générale, ce dont ces résultats disparates font douter selon la conclusion formulée par Rocher (2004), qui a comparé les profils de réussite de la France et des États-Unis, le choix de pays ayant été motivé par leurs résultats très proches en termes de scores et d'écart-types. Des profils de réponses différents peuvent conduire au même score et certaines épreuves sont massivement échouées dans l'un des deux pays, les élèves semblant être spécialisés en fonction de leurs habitudes culturelles. Ainsi Léocadia défavorise les élèves américains, mais l'épreuve ayant pour support le dépliant Grippe (voir plus haut) connaît une bonne réussite aux États-Unis comme beaucoup de supports de type professionnel.

Enfin, revenons aux échelles spécifiques de compréhension. La sous-échelle S'informer, retrouver l'information, est celle qui affiche les plus fortes variations entre pays, alors que les plus faibles s'observent sur celle qui évalue Développer une interprétation. Les profils de résultats aux trois échelles peuvent être très différents du nôtre (performance extrêmement élevée à S'informer, qui baisse pour Interpréter, Réfléchir étant encore plus faible). Par exemple, la Grande-Bretagne, comme les États-Unis, réalise une bien meilleure performance à Réfléchir qu'à S'informer. Les élèves de Suisse romande réussissent de manière semblable à S'informer et Interpréter, et leurs résultats baissent légèrement pour Réfléchir. Typiquement, certains pays atteignent des proportions d'élèves plus élevées au niveau 5 pour la démarche Retrouver de l'information, tandis que pour d'autres on observe ce phénomène pour la démarche Réfléchir sur le texte. Se dessinent des profils de pays, sans doute, reflets de pratiques pédagogiques et de contenus d'enseignement.

Contrairement aux autres pays de PISA, les trois pays francophones européens (Communauté française de Belgique, France, Suisse romande) réussissent beaucoup mieux les QCM que les questions à réponse construite ; au Québec,

11. Le Luxembourg est le troisième pays ayant plus de 10 % de ses élèves à ce niveau, exactement 14 %. Il s'agit d'un pays très complexe au plan linguistique.

le décalage est moindre. Il faut à la fois interroger pratiques d'enseignement et pratiques d'évaluation qui ont un rôle à jouer sur les compétences à construire une réponse.

Basé sur des méthodologies complexes qui fournissent beaucoup de données, PISA n'est pas facile à analyser et il serait difficile de répondre avec clarté à la question suivante ; qu'évalue-t-on au travers de PISA ? Ces méthodologies ont fortement influencé celle des « évaluations-bilans des acquis des élèves » mises en œuvre pour la première fois en 2003, à la demande du ministère afin de faire le point sur les compétences attendues en fin d'école primaire et en fin de collège. Nous avons choisi d'étudier celle de fin de classe de 3^e car elle permet certaines jonctions avec PISA ; rappelons qu'une partie importante des élèves évalués par PISA est scolarisée à ce niveau (36 % pour PISA 2000).

2. LES COMPÉTENCES GÉNÉRALES DES ÉLÈVES EN FIN DE COLLÈGE

Cette évaluation a donné lieu à une publication sous la forme d'une note d'évaluation (2004) à laquelle nous nous référons en indiquant DEP ou en mettant ses citations entre guillemets.

2.1. Organisation générale

L'objectif est « d'évaluer des compétences générales ou procédurales (savoir-faire) attendues en fin de collège » (DEP), de manière périodique afin d'étudier l'évolution des acquis des élèves. À partir d'une lecture croisée des programmes, ont été repérées « des compétences générales communes aux disciplines ». Les « compétences évaluées » portent sur trois grands domaines « gradués en fonction d'une complexité croissante des opérations mentales nécessaires pour les mettre en œuvre » : prélever l'information, organiser l'information prélevée, exploiter l'information de manière complexe.

L'emploi de la notion de « compétence » semble ambigu et les compétences évaluées telles qu'elles sont énoncées ici, s'apparentent aux « types de tâches » de PISA.

Différentes composantes de ces trois domaines de « compétences » ont été envisagées dans quatre grands champs disciplinaires : français, mathématiques, histoire-géographie-éducation civique, sciences, en prenant en compte ce que ces composantes apportaient à la maîtrise de la compétence commune et non pas à la spécificité disciplinaire. L'évaluation est organisée en situations réparties dans ces champs dont la spécificité disparaît.

Le format de réponse se limite à la forme QCM afin d'éviter un travail de correction et de pouvoir automatiser la saisie informatique des réponses car l'échantillon compte plus de 18 000 élèves. Contrairement à PISA, aucune production écrite n'est donc sollicitée et l'on ne peut comparer le comportement des élèves face à ce format de question. Appliquant le principe des cahiers tournants de PISA et de PIRLS, 240 questions ou items ont été renseignés, reflétant le traitement de supports variés : extraits d'un manuel disciplinaire, d'un magazine, d'un roman... Une amélioration méthodologique a été apportée en introduisant une

partie commune à tous les cahiers, afin de garantir de meilleures comparaisons entre les résultats.

2. 2. Les niveaux de compétences : une population hétérogène

S'inspirant de la méthodologie de conception et d'exploitation de PISA, une échelle en niveaux de performances a été élaborée. Au lieu de « niveau », le terme « groupe » a été choisi par la DEP. Les caractéristiques de chacun des groupes en termes de réussite aux trois « compétences » sont portées dans le tableau suivant.

Tableau 2. Le tableau présente le pourcentage de réussite par « compétences » pour chacun des groupes (G). À la dernière ligne, figure le pourcentage moyen d'élèves affecté à ce niveau de réussite.

	G 0	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	Moyenne
Prélever	34,60	60,80	77,50	87,20	92,30	96,10	81,60
Organiser	22,60	38,50	56,10	71,50	82,50	91,40	65,50
Exploiter	20,90	30,10	42,70	58,00	73,30	85,20	54,20
% d'élèves	2,00	13,00	30,00	30,00	16,00	10,00	

Dans chaque colonne, on trouve les caractéristiques des élèves de ce groupe et le pourcentage concerné dans la population.

Avant de passer à une exploitation un peu détaillée, il faut dégager les grandes lignes de résultats. La réussite par compétence se fait selon la hiérarchie attendue et elle est valable pour tous les groupes. Le prélèvement d'informations basé sur un repérage d'éléments présents dans le texte est le mieux réussi. Cette réussite fléchit dès qu'il faut organiser l'information prélevée en triant, associant, appliquant une règle, effectuant une inférence simple à partir de vocabulaire inconnu, à partir d'indices textuels ou typographiques ou d'accords éventuels... Enfin, l'exploitation de l'information de manière complexe n'est réalisée que par une bonne moitié d'élèves ; elle est basée sur le raisonnement déductif et la construction d'inférences complexes nécessaires à la compréhension de l'implicite... En fin de collège, on peut penser qu'il est nécessaire de savoir organiser l'information et d'en effectuer divers traitements.

Les acquis des groupes varient fortement. Les élèves du groupe G0 (2 % de l'échantillon) ne sont capables de répondre correctement qu'à un tiers des items « Prélever une information », définis comme les plus simples. En fin de collège, leurs compétences générales se révèlent extrêmement faibles et leurs lacunes ont certainement une origine lointaine dans leur scolarité. Même si plusieurs champs disciplinaires sont concernés et intriqués dans ce protocole, on peut légitimement pronostiquer qu'ils seront classés en très grande difficulté à la JAPD (Journée d'Appel de Préparation à la Défense), ne maîtrisant pas les mécanismes de base de la lecture.

Les élèves du groupe G1 (13 % de l'échantillon) sont capables de « prélever une information » explicite lorsqu'elle est facilement repérable ; mais ils sont mis

en difficulté devant un texte complexe ou renfermant un vocabulaire peu fréquent ou spécifique d'une discipline. Ils font partie, avec le G 0, des élèves en grande difficulté classiquement détectés par les études de la DEP, ne possédant pas les compétences de base aux Évaluations nationales de 6^e et sans doute, pour un certain nombre, à celles de CE2.

Les élèves du groupe G2 (30 % de l'échantillon) réussissent en moyenne la moitié des tâches du protocole. S'ils dominent le « prélèvement d'information », ils ne maîtrisent pas les deux autres « compétences ». Ainsi, ils peuvent combiner plusieurs éléments prélevés dans un document, ou extraire une information pertinente selon plusieurs critères, mais ils ne parviennent pas toujours à organiser plusieurs informations pour en effectuer un traitement. Leur compréhension du cadre spatial et temporel reste encore défailante.

Les élèves du groupe G3 (30 % de l'échantillon) savent bien « prélever l'information » et assez bien « organiser l'information prélevée » dans l'ensemble de ses aspects. Ils sont capables d'identifier l'auteur ou le genre d'un texte, de trouver les référents des substituts et de justifier une réponse en utilisant, par exemple, les marques anaphoriques leur permettant de déterminer les personnages d'un récit. Ils sont capables de choisir une conclusion en utilisant des éléments présents dans un texte littéraire ou dans un texte présentant une expérience scientifique. En revanche, ils ne maîtrisent pas la compétence « exploiter l'information de manière complexe ». Il faut remarquer qu'ils semblent comprendre assez bien les relations de causalité et de conséquence (69 % de réussites aux items impliqués) et parviennent assez bien à tirer la conclusion d'une expérience (67 % de bonnes réponses), en identifiant la modalité pertinente parmi d'autres dans un QCM.

Les élèves du groupe G4 (16 % de l'échantillon) et ceux du groupe G5 (10 % de l'échantillon) ont acquis une bonne maîtrise des compétences évaluées. En plus de toutes les compétences dominées par le G3, les élèves du G4 sont capables de saisir l'implicite d'un texte et de l'interpréter avec finesse. Ils sont capables de résumer et de synthétiser un texte ou un document, de choisir une argumentation, de décider d'une méthode et de l'utiliser pour résoudre un problème. Ils peuvent aussi mener un raisonnement complexe. En moyenne, ce groupe G4 réussit 81 % des items et le groupe G5 90 %. Ces deux groupes sont proches pour la compétence « Prélever », mais ils se différencient sur « Organiser » et « Exploiter l'information ». Contrairement au G4, le G5 réussit particulièrement bien les items qui évaluent les formes de raisonnement complexe, mettant en jeu le raisonnement hypothético-déductif, comme celles qui sont liées à la capacité d'accepter ou de rejeter une procédure permettant la résolution d'un problème.

Il convient de rappeler que le format de question a mis les élèves dans une situation de choix de la modalité de réponse leur paraissant correcte parmi quatre ou cinq. Comme le rappelle Vrignaud (2003), il s'agit d'une tâche d'identification ou de sélection de la réponse dans un matériel fermé. En termes de traitement, on peut penser que l'élève confronte les solutions proposées dans le QCM à la réponse qu'il a lui-même élaborée, mais aussi, qu'il raisonne à partir des possibilités offertes pour éliminer celles qui ne sont pas pertinentes. Aussi, il est possible d'affirmer que les élèves du groupe 5, par exemple, savent choisir le bon résumé, la bonne synthèse d'un texte, mais la présente évaluation ne les place pas dans la situation de réalisation directe de ces tâches.

La présente évaluation ne permet pas de distinguer les domaines disciplinaires car elle a été conçue pour effectuer un bilan de compétences générales qui conduit à estimer qu'environ 60 % des élèves achevant la classe de 3^e en 2003 semblent avoir une maîtrise des compétences attendues à ce stade de la scolarité.

De cette première analyse ressort le constat d'une population fortement hétérogène en termes d'acquis en fin de collège. Quels facteurs invoquer pour expliquer cette hétérogénéité parmi ceux qui sont disponibles ? Le déroulement du cursus fait partie des variables dites contextuelles, classiquement enregistrées dans les évaluations françaises et dans beaucoup de travaux sur l'éducation. Le facteur redoublement semble intéressant à étudier dans le cas présent.

2. 3. Niveau de compétence et *cursus* scolaire

Concernant le redoublement, la DEP dispose de connaissances déclaratives provenant d'une question posée aux élèves. Cette direction a bien voulu nous communiquer des données en cours de traitement et nous la remercions.

Nous avons joué sur le contraste en opposant la répartition des élèves dans les groupes en fonction de leur cursus. Nous avons sommé les pourcentages d'élèves affectés d'une part aux groupes 0 et 1, d'autre part aux groupes 4 et 5. Ce contraste revient à construire deux catégories : celle des élèves en grande difficulté et celle des élèves ayant une bonne maîtrise des acquis attendus en fin de collège. Nous allons analyser les effets du facteur redoublement en fonction de ces catégories.

Tableau 3. Le tableau suivant présente sur l'échelle des compétences la répartition des élèves n'ayant jamais redoublé, puis celles des élèves ayant redoublé une fois (R = redoublement). Dans chaque case, on trouve le pourcentage d'élèves appartenant aux groupes fusionnés et mentionnés en haut de colonne. L'affectation de la population totale dans chaque groupe figure dans le tableau précédent.

	G 0 + G 1	G 4 + G 5
Aucun Redoublement	8	36
R en 3 ^e	11	14
R en 4 ^e ou en 5 ^e	19	10
R en 6 ^e	31	3
R en Primaire	42	3

Ce tableau regroupant de manière grossière la distribution des élèves montre que les performances des élèves sont très différenciées selon leur cursus. Le facteur Redoublement conditionne leur profil de réussite¹². Ainsi 36 % des élèves n'ayant jamais redoublé (environ 67 % de l'échantillon) accèdent aux G4 et G5, témoignant d'une maîtrise satisfaisante ou très satisfaisante des compétences

12. Nous n'avons pas mentionné les redoublements multiples.

générales évaluées et attendues en fin de collège. Pour les élèves qui ont redoublé une fois (R), les pourcentages sont nettement moins élevés et décroissent en fonction de la précocité du redoublement. À l'inverse, ces élèves sont beaucoup plus nombreux dans les G0 et G1, reflets de la grande difficulté. Ainsi, le cas extrême est représenté par les élèves ayant redoublé en primaire (environ 8 % de l'échantillon) ; ceux-ci sont cinq fois plus nombreux à être en grande difficulté ou en difficulté (42 % en G0 et G1) que les élèves n'ayant jamais redoublé (8 % en G0 et G1).

En résumé, le facteur Redoublement éclaire de manière pertinente le Bilan des Acquis des élèves en fin de collège, désormais désigné par FC. Il est probable que ce type de population ayant connu un redoublement corresponde en termes de définition à celle des élèves de 15 ans encore en classe de 3^e, évaluée dans PISA. Son extrême hétérogénéité souligne combien l'interprétation des résultats des évaluations internationales mérite d'être éclairée par d'autres travaux, notamment dans des pays comme le nôtre où le critère d'évaluation d'une classe d'âge conduit à englober des élèves extrêmement dispersés dans le système scolaire en raison de la pratique du redoublement.

2. 4. Complémentarité des évaluations ?

Cette évaluation mérite d'être mise en perspective avec PISA, en se gardant toutefois de comparaisons impossibles entre ces enquêtes.

Selon une estimation grossière, en fin de 3^e, en moyenne 35 % des élèves (G0 + G1 + G2, cumul effectué sur le premier tableau) rencontrent encore des difficultés pour trouver les référents des substituts ou pour utiliser des accords leur permettant d'effectuer des inférences simples, aspects inclus dans la compétence « organiser l'information prélevée ». Pour ces élèves, le passage au niveau inférentiel requis par la compétence « exploiter l'information » constitue une barrière infranchissable. Certains items portent d'ailleurs sur le traitement de marques linguistiques qu'il est impossible de mettre en œuvre dans une perspective inter-langue car toutes les langues ne les possèdent pas.

L'estimation chiffrée à 35 % que nous venons de donner doit être revue à la hausse chez les redoublants. La majoration est très forte et variable selon la précocité du redoublement. Environ la moitié des élèves redoublant la classe de 3^e n'accède pas au traitement nécessitant de faire des inférences simples, et parmi l'ensemble des redoublants, ils sont les moins en difficulté. C'est 74 % de ceux qui ont redoublé la classe de sixième qui sont dans ce cas et 81 % des redoublants du primaire.

3. CONCLUSION

Ce regard sur une évaluation intérieure à notre système affine et complète les résultats à PISA, regard extérieur sur notre système. L'évaluation française porte sur des aspects qui peuvent être propres à notre langue et à notre culture, elle fournit certains indicateurs plus faciles à appréhender que ceux de PISA, par exemple la non-prise en compte d'indices linguistiques par les élèves les plus faibles. Il faut noter que la dimension internationale rend impossible l'étude de tels

indices qui n'existent pas forcément d'une langue à l'autre. En revanche, quand on raisonne sur la capacité de production d'inférences, les ponts s'établissent plus facilement entre les deux protocoles. L'évaluation FC des compétences générales montre qu'une proportion importante d'élèves n'est pas en mesure de réaliser les inférences attendues ; cette incapacité à se décentrer pour élaborer une inférence se manifeste très probablement dans PISA où une grande partie des items, à des niveaux divers, requiert ce type d'opération mentale. Ce constat commun renforce la nécessité de travailler sur ce processus vecteur de la construction du sens.

Par sa définition assez peu habituelle de la population, PISA a révélé de façon brutale la performance très moyenne des Français. La disparité des acquis entre élèves et le caractère peu équitable de notre système éducatif ont été mis en évidence, car le redoublement attire les scores vers le bas à PISA comme à FC. Cependant, seule cette dernière étude en situe l'impact en fonction de sa précocité et contribue à mieux comprendre pourquoi certaines tâches de PISA se sont révélées inaccessibles à une grande partie des élèves de l'échantillon en classe de 3^e. De plus, les variations de performances en fonction du niveau auquel le redoublement a été effectué laissent présager de fortes différences de réussite à PISA.

Bain (2003) qui s'est livré à une analyse des apports de PISA, pose la question de leurs validités conceptuelle, diagnostique et didactique. Rejoignant notre analyse de psychologue de la cognition, il montre que PISA ne peut être exploité directement. Il en est de même pour l'évaluation FC. Aussi, nous formulons des recommandations assez générales portant sur l'apprentissage initial et continué de la lecture-compréhension, de la production d'écrit qui si elle étaient appliquées, pourraient améliorer la maîtrise de la langue et augmenter les compétences nécessaires à la compréhension et à l'interprétation d'écrits variés.

Depuis une dizaine d'années, des chercheurs français ou étrangers impulsent un enseignement de la compréhension à l'école, relayés par les recommandations de l'ONL (2002) selon lesquelles la compréhension doit être travaillée à l'école et au delà. Les élèves ont besoin de travailler de manière explicite sur la compréhension et l'interprétation des textes en y consacrant du temps (Gaonac'h et Fayol, 2003 ; Rémond, 1999, 2003 ; Tauveron, 2002). La différence de performances aux textes continus et non-continus de PISA laisse penser qu'il faut manier des écrits plus variés dans nos classes. Des résultats présentés dans cet article suggèrent qu'il faut mener avec les élèves un véritable travail sur le questionnement ; les questions doivent être riches pour ouvrir le champ vers un débat interprétatif si le texte peut s'y prêter (Beltrami *et al.*, 2004 ; Daunay, 1996 ; Quet, 2001 ; Tauveron, 2002). Les conflits interprétatifs favorisent le développement de l'argumentation par la confrontation des réponses et démarches. L'oral, vecteur du débat interprétatif, a un poids important dans la construction du lecteur. L'articulation entre lecture et écriture doit être privilégiée dans toutes les disciplines. Il faut en effet rendre les élèves acteurs de leur apprentissage, ainsi ils apprennent petit à petit à contrôler leur traitement de l'écrit et gagnent des connaissances métacognitives et stratégiques qui leur serviront à résoudre des tâches variées (Rémond, 2003). L'analyse et la compréhension de leurs erreurs grâce au guidage de l'enseignant les font progresser ; les processus en jeu deviennent « plus transparents » (Beltrami & Quet, 2001). Les élèves deviennent plus motivés parce qu'ils acquièrent une meilleure connaissance du traitement de l'écrit. Des situations de production d'écrits peuvent s'insérer dans ces dispositifs.

Travail de longue haleine, il faut assurer une plus grande continuité entre le primaire et le secondaire pour poursuivre un apprentissage de la lecture et de l'écriture dans toutes les disciplines avec une plus grande cohérence. Les pays nordiques réputés bien réussir les évaluations internationales donnent un poids plus fort que nous aux enseignants sur la lecture et l'écriture et aux élèves présentant des difficultés. Les élèves les plus fragiles doivent être repérés tôt pour leur donner les moyens d'une réelle amélioration de leur niveau.

Il faut savoir s'adapter aux sollicitations. On peut s'interroger sur l'authenticité des situations proposées dans PISA, mais ces dernières indiquent que nos élèves doivent savoir s'adapter à d'autres contextes et mobiliser leurs savoirs scolaires et non-scolaires pour traiter les questions qui leur sont posées. L'éclairage apporté par PISA sur les non-réponses aux questions à réponses construites ne peut être mis en perspective avec FC, mais il faut trouver des solutions pour dépasser cet obstacle. Le travail suggéré sur l'oral peut aider à clarifier dans un premier temps les réponses aux questions avant de les formaliser à l'écrit.

Les deux grandes enquêtes présentées ici n'ont pas été profilées avec des intentions didactiques, mais avec celles de faire un bilan des acquis, de mesurer les compétences des élèves afin de piloter des systèmes éducatifs. L'une s'écarte résolument des programmes d'enseignement, l'autre s'y réfère pour dégager des compétences générales. Dans un cas, la visée porte sur des compétences relatives à la culture de l'écrit, dans l'autre sur des compétences générales. Cette notion de compétences mériterait d'être éclaircie, comme l'ont déjà divers auteurs l'ont déjà mentionné (Allal, 1999 ; Dolz et Ollagnier, 1999) et comme le fait remarquer Flieller (2001) « la pédagogie a un vocabulaire étendu, mais peut-être manque-t-elle de concepts rigoureusement définis ».

Contrairement à des pays comme la France et la Grande-Bretagne, par exemple, qui disposent de leurs propres évaluations, d'autres pays sont intéressés par des « standards » basés sur des compétences-clés que des dispositifs comme PISA pourraient fournir, ce marché de l'évaluation existe (Vrignaud, 2001 ; Weiss, 2002). Ce n'est pas le principe des enquêtes internationales qui pose problème, mais les présupposés sur lesquels elles se fondent. Pour tenter d'éviter les procédures de traduction, une méthodologie alternative a été inventée dans le cadre d'une recherche pilote menée par des chercheurs en sciences cognitives. L'étude a porté sur les compétences de jeunes, âgés de 15 ans, scolarisés en Finlande, France, Grande-Bretagne et Italie. Ses trois points forts sont l'utilisation d'un modèle psycholinguistique de la lecture, une approche interculturelle qui tient compte des caractéristiques nationales, une méthodologie qui assure la comparabilité des résultats obtenus dans les différentes épreuves nationales. Les résultats sont convaincants : il est possible de mener des comparaisons internationales sans avoir recours à un matériel commun et traduit. Aussi une seconde phase associant cette fois huit pays européens a été engagée avec le projet C. BAR (Bonnet *et al*, 2003).

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMS, R. & WU, M. (dir.), (2002) : PISA 2000 Technical Report, Paris, OCDE.
- ALLAL, L. (1999) : Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. *In* C ; Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles, De Boeck Université.
- BAIN, D. (2003) : PISA et la lecture : un point de vue de didacticien. Analyse critique de la validité didactique d'une enquête internationale sur la compréhension de l'écrit. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 25 (1), p. 59-76.
- BAIN, D. & SCHNEUWLY, B. (1993) : Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité de modèles de références. *In* L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BELTRAMI, D. & QUET, F. (2002) : Lecture : l'espace d'un problème, *Le Français Aujourd'hui* n° 137, p. 57-71.
- BELTRAMI, D., QUET, F. RÉMOND, M., RUFFIER, J. (2004). : *Lectures pour le cycle 3*. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif. Paris, Hatier, Mosaïque.
- BONNET, G., DAEMS, F., de GLOPPER, C., HORNER, S., LAPPALAINEN, H.P., NARDI, E., RÉMOND, M., ROBIN, I., VRIGNAUD, P. & WHITE, J. (2003) : *Cultural balanced assessment of reading. C- BAR*. A European Project: The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Educational Systems. Paris, DPD Édition.
- BOURNY, G., BRAXMEYER, N., DUPE, C., RÉMOND, M., ROBIN, I. & ROCHER, T. (2002) : Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale, Premiers résultats de l'enquête PISA 2000, MJENR, DEP, *Les Dossiers*, n° 137.
- BOTTANI, N. & VRIGNAUD, P. (2005) : La France et les évaluations internationales. *Les rapports du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*, n° 11.
- BROI, A.M., MOREAU, J., SOUSSI, A. & WIRTHNER, M. (2003) : *Les compétences en littéracie*. Rapport thématique de l'enquête PISA 2000. Office fédéral de la statistique – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Neuchâtel.
- CEARD, M.T., RÉMOND, M., VARIER, M. (2003) : L'appréciation des compétences des élèves et des jeunes en lecture et écriture et l'évolution de ces compétences dans le temps. *Les rapports du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*, n° 15. <http://cisad.adc.education.fr/hcee>
- COLMANT, M. & MULLIEZ, A. (2003) : Les élèves de CM1. Premiers résultats d'une évaluation internationale en lecture (PIRLS). Note d'Information, 03.22.
- DAUPHIN, L. & TROSSEILLE, B. (2004) : Les compétences générales des élèves en fin de collège. Note d'Évaluation, 04.09.
- DAUNAY B. (1996) : Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension ?, *Recherches*, n° 25, Lille.

- DOLZ, J., OLLAGNIER, E. (dir.) (1999) : L'énigme de la compétence en éducation, *Raisons éducatives*, n° 2.
- EHRlich M.F., KURTZ-COSTES B., RÉMOND M. & LORIDANT C. (1995) : Les différences individuelles dans la compréhension de l'écrit : facteurs cognitifs et motivationnels. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, vol. XIII, p. 37-58.
- ELLEY, W.B. (1994) : *The IEA Study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford, Pergamon.
- FLIELLER, A. (2001) : Les compétences et les performances cognitives dans l'évaluation scolaire. In J. Bourdon & C. Thélot (dir.). *Éducation et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris, Éditions du CNRS.
- GAONAC'H, D. & FAYOL, M. (dir.), (2003) : *Aider les élèves à comprendre ? du texte au multimédia*. Paris, Hachette – Collection Profession Enseignant
- IEA (2000) : *Framework and specifications for PIRLS Assessment 2001 – Progress in International Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, MA, ISC Boston College.
- KURTZ-COSTES B. & SCHNEIDER, W. (1994) : The development of self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, n° 19, p. 199-216.
- LAFONTAINE, D. (1996) : *Performances en lecture et contexte éducatif*. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans. Bruxelles, De Boeck.
- MENDELOVITS, J. (2003) : *Patterns of performance on the reading literacy subscales*. Communication au congrès EARLI, Padoue, Italie.
- MURAT, F. & ROCHER, T. (2002 – 2003) : La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans. *France Portrait Social*, p. 3-23.
- NORMAND, R., GARNIER, B., RÉMOND, M. & DEROUET, J.-L. (2004) : *L'émergence d'une culture de l'évaluation dans l'Éducation Nationale : comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales ?* Convention de recherche, commissariat au plan, DPD. INRP, Lyon.
- OCDE (1999) : *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. Paris, OCDE.
- OCDE (2000) : *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Paris, OCDE.
- OCDE (2001) : *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris, OCDE.
- OCDE (2003) : *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats de PISA 2000*. Paris, OCDE.
- PAUL, J.J. & TRONCIN, T. (2004) : Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire. *Les rapports du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*, n° 14.

- RÉMOND, M. (2001) : Adapter n'est pas traduire : Adaptation dans différents contextes culturels d'épreuves d'évaluation de la littéracie. In C. Sabatier et P. Dasen (dir.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*. Paris, L'Harmattan.
- RÉMOND, M. (2003) : Enseigner à comprendre : les entraînements métacognitifs, in D. Gaonach'h & M. Fayol (dir.), *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris, Hachette – Collection Profession Enseignant.
- RÉMOND, M. (2004) : Pourquoi enseigner la compréhension au cycle 3 ? In ONL (coll.) *Nouveaux regards sur la lecture*, CNDP – Savoir-Livre.
- ROCHER, T. (2004) : La méthodologie des évaluations internationales des compétences. *Psychologie et psychométrie*.
- SAARNIO, D.A. , OKA, E.R. & PARIS, S. G. (1990) : Developmental predictors of children's reading comprehension. In T.H. Carr & B.A. Levy (dir.), *Reading and its development. A component skills approach*. N.Y., Academic Press.
- SOUSSI, A., BROI, A.M., MOREAU, J. & WIRTHNER, M. (2004) : *La littéracie dans quatre pays francophones. Les résultats des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit*. Neuchâtel, IRDP.
- TAUVERON, C. (Ed.), (2002) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*. Paris, Hatier Pédagogie.
- THORNDIKE, R.L. (1973) : *Reading comprehension education in fifteen countries. International studies in evaluation III*. Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- VRIGNAUD, P. (2003) : Objectivité et authenticité dans l'évaluation. Avantages et inconvénients des Questions à Choix Multiples et des Questions à Réponses Complexes : importance du format de réponse pour l'évaluation des compétences verbales. *Psychologie et Psychométrie*, n° 24 (2/3), p. 147-188.

ANNEXE

Définition des inférences

L'auteur ne peut jamais expliciter toutes les informations de son texte, mais le lecteur peut, en partie lever l'implicite en effectuant des inférences. Pour combler l'information manquante, le lecteur doit gérer des relations entre des phrases, intégrer ses connaissances du monde et ses connaissances préalables, au fur et à mesure de sa lecture, pour le comprendre le texte et en apprécier la plausibilité. Les inférences constituent une opération psycholinguistique déterminante pour la compréhension et au cours de la lecture, les individus en réalisent beaucoup. Réparties en deux groupes, elles se différencient par la nature de leur fonction (Beltrami et al., 2004).

Les inférences de liaison ont un rôle local. Destinées à assurer la cohérence du texte et à faciliter son interprétation, aussi appelées inférences nécessaires ou obligatoires car elles doivent obligatoirement être effectuées pour assurer la cohésion du texte, on dit qu'elles permettent de maintenir la continuité entre les

propositions successives (traitement des anaphores ou celui des relations de causalité).

Les inférences élaboratives ou interprétatives font appel à une interprétation plus globale, sans caractère obligatoire. Elles créent de nouvelles informations à partir des données du texte, elles peuvent faire appel aux connaissances des lecteurs. De nature variée (relation causale, spatiale, logique, pragmatique...), elles peuvent se limiter à une simple déduction d'information à partir d'une information partielle présente dans le texte (inférences logiques, reposant sur le raisonnement logique), mais elles peuvent nécessiter un recours du lecteur à ses connaissances personnelles (inférences pragmatiques). Ces inférences se font sous le contrôle de ce que les psychologues appellent les scripts, ou schémas de connaissances.

Définition des niveaux de compétences

Les niveaux de compétence à l'échelle combinée de compréhension et les tâches leur correspondant sont listés ci-dessous, ainsi que le pourcentage de Français ayant atteint ce niveau.

- **Niveau 5** : 8, 5 % de Français. Les élèves sont capables de mener à terme des tâches de lecture élaborées telles que traiter des informations difficiles à trouver dans des textes non familiers, faire preuve d'une compréhension fine et déduire les informations pertinentes pour la tâche à accomplir, être capable d'évaluer de manière critique et d'élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécifiques et développer des concepts contraires aux attentes.
- **Niveau 4** : 24 % de Français. Les élèves sont capables de réaliser des tâches de lecture complexes comme extraire des informations enchevêtrées, utiliser les nuances de la langue pour interpréter, évaluer de manière critique un texte.
- **Niveau 3** : 31 % de Français. Les élèves sont capables d'effectuer des tâches de lecture de complexité modérée telles que repérer plusieurs éléments d'information, établir des liens entre différentes parties du texte et les relier à des connaissances familières de la vie courante.
- **Niveau 2** : 22 % de Français. Les élèves sont capables d'effectuer des tâches de lecture de base, notamment localiser des informations explicites, établir des inférences de niveau élémentaire dans des textes variés, comprendre le sens d'un passage limité du texte et le relier à des connaissances familières.
- **Niveau 1** : 11 % de Français. Les élèves sont capables de réaliser les tâches les plus simples de PISA : repérer un élément simple, identifier le thème principal d'un texte ou d'établir une relation simple avec les connaissances de la vie courante.
- **Au-dessous du niveau 1** : 4 % de Français. Les élèves ne sont pas capables de mettre couramment en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires requises par PISA. Ils se caractérisent aussi par un très grand nombre de non réponses.

MAL DIT - MIEUX DIT - BIEN DIT - INÉDIT : UN POINT DE VUE SOCIOLINGUISTIQUE SUR L'ÉVALUATION

Régine DELAMOTTE-LEGRAND,
DYALANG, CNRS-université de Rouen

Résumé : Cette contribution vise à formuler un point de vue sociolinguistique sur la pratique de l'évaluation de la parole, dans la société en général et dans l'institution scolaire en particulier. Partant du recueil de discours d'enseignants, la réflexion fait d'abord appel à la notion d'écart, emblématique de la vision qu'affichent des pratiques langagières des élèves l'institution scolaire. Elle situe ensuite la pratique évaluative au sein des échanges entre partenaires et montre les rapports entre hétéro et auto-évaluation, en soulignant la nécessité de mieux prendre en compte cette dernière. Elle pose enfin la question de la nature métalangagière de l'évaluation, de sa verbalisation et de son apprentissage, ainsi que de ses liens avec la mise en scène de valeurs. La conclusion avance le concept englobant de glottopolitique qui, en sociolinguistique, propose de fournir un modèle explicatif de la gestion sociale du langage, gestion à laquelle participe pleinement l'institution scolaire, en particulier de par ses modes d'évaluation des pratiques.

INTRODUCTION

Je voudrais donner deux précisions en introduction. D'abord, et comme il m'arrive souvent de le dire dans notre revue *Repères*, je présente une réflexion de linguiste et de sociolinguiste, c'est-à-dire que le point de vue social sur la langue et ses usages que j'affiche est proposé à ceux qui, sur le terrain de l'intervention didactique, essaient de questionner et de faire avancer les pratiques d'enseignement. C'est pourquoi la visée de mon travail n'est pas de prescrire quoi que ce soit, mais de mettre à la disposition des didacticiens mon regard de chercheur en mobilisant certaines théories en sciences du langage et des données recueillies par mes soins dans divers contextes (essentiellement des pratiques langagières, scolaires et extra-scolaires, et des discours sur ces pratiques). Ensuite, concernant la question très travaillée de l'évaluation, j'ai fait le choix de cibler un positionnement scientifique, sans doute assez éloigné de celui auquel font appel les habituels discours en didactique dans ce domaine, pour apporter un éclairage différent, en espérant qu'il enrichira un débat qui a plus directement pour objet l'enseignement. L'option prise ici est de dire que l'évaluation du langage, celle de l'école tout particulièrement, utilise des critères qui ne sont pas toujours en phase (en retard ?) par rapport à la réalité des pratiques langagières en cours dans une société donnée. Il est donc de la responsabilité des sociolinguistes particulièrement de décrire ces nouvelles pratiques, d'en fournir une analyse scientifique et

de porter à la connaissance des politiques de l'éducation en général, des didacticiens en particulier les résultats de ces recherches.

Pour ce qui concerne la présente contribution, je commencerai par examiner le fonctionnement en discours d'un mot, fortement évaluateur, je poursuivrai ensuite par une réflexion générale sur divers aspects de la pratique évaluatrice. J'ai ainsi construit mon propos en deux parties : d'abord, un point de départ ciblé sur l'analyse de l'utilisation d'un terme récurrent dans les discours des enseignants, celui d'écart ; ensuite, un élargissement de la réflexion à diverses facettes de la pratique de l'évaluation par les acteurs, institutionnels ou non. Je conclurai sur la notion de glottopolitique et son intérêt en didactique.

2. L'ÉCART COMME CRITÈRE D'ÉVALUATION

Ma réflexion a pour origine un séminaire organisé par l'IUFM de Strasbourg (Delamotte, 2005) qui a mis au centre des débats la notion, très utilisée dans le monde enseignant et peu interrogée, d'*écart*. La question qui m'intéresse est de comprendre ce que « mesure » cette notion d'écart : le *bien dit*, le *mal dit*, l'*inédit* ? Et aussi quel rôle elle joue dans l'évaluation du langage en général, celui des enfants, des élèves en particulier. Pour me conformer à la demande des coordinateurs du présent numéro, je centrerai ma réflexion sur l'évaluation de l'oral et ne ferai allusion aux pratiques de l'écrit que de manière très marginale. Il est vrai aussi que cette notion d'écart apparaît beaucoup plus dans les discours d'évaluation des pratiques orales que dans ceux des pratiques écrites, peut-être parce que l'ampleur d'une variation problématique des pratiques langagières est perçue comme plus forte dans la parole que dans l'écriture... sentiment qui est sans doute en voie de changer avec la multiplication des formes de l'écriture électronique, des adolescents et des jeunes en particulier, mais là n'est pas le présent propos (Delamotte, 2004).

2.1. Quelques discours enseignants comme point de départ

Le terme d'écart est de manière stéréotypée associé au langage. Ne parle-t-on pas d'écart de langage pour désigner ce qui dans l'acte de parole ne peut être toléré parce que mal formulé ou déplacé ? L'écart n'est pas loin de la faute, puisque proche du « faux pas » !

La notion d'écart utilise ainsi en permanence une bien intéressante métaphore qui renvoie à un ensemble signifiant complexe comprenant tout à la fois : a) des aspects spatiaux : statiques (niveau, distance, éloignement) comme dynamiques (écarter, repousser, déplacer), b) des aspects moraux : faute, chute, déviance. Certaines formulations contiennent les deux champs connotatifs : un propos déviant ou déplacé indique à la fois qu'il y a eu mouvement et manquement aux règles sociales. De plus, l'écart est une réalité sur laquelle on peut agir : l'écart se mesure, s'évalue, se réduit, se creuse, se conserve.

En théorie, le réseau des sens possibles est très étendu, mais en pratique (et en contexte), l'interprétation reste la plupart du temps figée : quand on lit dans un rapport d'étude que « l'écart se creuse de plus en plus entre les manières de parler des enseignants et des élèves », on comprend sans hésiter que c'est

la pratique des élèves qui s'éloigne de celle des enseignants et non l'inverse. Il ne s'agit pas plus d'ailleurs de penser que les deux pratiques bougeraient dans des sens opposés ; un implicite s'impose comme une évidence : le mouvement d'écart produit est celui des élèves.

L'hypothèse est donc que, face à un monde enseignant stable dans ses pratiques (oserai-je dire immobile ?), l'univers des élèves évolue, se transforme, prend de la distance par rapport à l'institution qui vit mal ces transformations et surtout ne sait pas les gérer. Pour vérifier ce constat, j'ai commencé à relever les occurrences de la notion d'écart et le sens qu'on lui accorde dans des discours d'enseignants. J'en donne ici, pour amorcer mon propos, quelques extraits significatifs (les discours ont été recueillis en 2004 ; c'est moi qui souligne certaines formulations).

L'objectif de nos enquêtes est de mesurer l'écart grandissant entre la langue scolaire attendue et celle que les élèves mettent en œuvre lors de communications courantes (enseignante de CE1).

C'est en prenant la mesure de l'écart entre le vocabulaire répétitif mobilisé dans l'oral ordinaire des élèves et les vocabulaires plus divers mobilisés dans les discours scolaires écrits qu'il faut aborder les problèmes d'enseignement du français (enseignante de CE2).

L'écart qui se creuse de plus en plus entre la pratique de la langue par les élèves et celle qu'exige l'apprentissage des savoirs doit devenir un objet central de réflexion en didactique (directeur, enseignant de CM2).

Soyons clairs, il ne s'agit pas seulement de réduire comme on dit l'écart entre la façon dont ils s'expriment et la manière que nous avons de leur parler en cours, mais aussi et surtout d'arriver à ce qu'ils parlent vraiment autrement (enseignante CM2)

Déjà faudrait-il que soit résolu le problème de l'écart entre une maîtrise raisonnable du français et des habitudes bien installées de mélanger les langues (enseignant de CP)

S'il n'y avait pour ces enfants que des écarts langagiers, passe encore, mais que faire des écarts culturels ? Je pense non seulement à leur manière de parler mais aussi à leur comportement en classe et entre eux (enseignante de CLIS)

Le constat que l'écart se creuse entre le langage des élèves et celui des enseignants est une expérience que nous partageons tous. La question est de savoir comment réduire cet écart, ou tout au moins comment le transformer, c'est-à-dire en faire quelque chose dans le domaine des apprentissages (IEN)

Ces quelques exemples, pris parmi tant d'autres, suffisent à donner une idée de la diversité des pistes tracées par la question de l'évaluation à travers cette notion d'écart. Une rapide analyse de ces déclarations met en lumière les représentations suivantes :

- il existe un contraste entre « la langue scolaire » et les « communications courantes » ; le terme « courant », dans un cotexte dont le propos général est l'écart, prend une connotation dépréciative ; de même le singulier de « langue » face au pluriel de « communications », marquant la force de l'homogène et la dispersion de l'hétérogène

- la langue scolaire est celle qui est « attendue » lorsque l'enfant est considéré dans son statut d'élève, c'est-à-dire lorsqu'il est en interaction avec un enseignant ; la langue courante serait alors d'une part mal venue et d'autre part mal évaluée
- l'écart devient grand écart si l'on considère la double opposition : ordinaire / scolaire et oral / écrit ; « l'oral ordinaire » et « l'écrit scolaire » semblent toujours borner une distance entre les pratiques langagières les moins bien évaluées par l'institution et celles qui le sont le mieux
- l'usage du vocabulaire, pris comme exemplaire du niveau de compétence verbale des enfants, est sur cette échelle jugé « répétitif » dans l'oral ordinaire des élèves et « divers » dans les discours écrits de l'école ; répétition pourrait bien dans le cotexte d'évaluation renvoyer à pauvreté et diversité à richesse
- « l'apprentissage des savoirs » est lié à une question de langue et exige impérativement une langue autre que celle parlée par les élèves ; cette dernière est jugée donc inapte à de tels apprentissages et le terme « exiger » peut laisser à penser que seule l'autre langue permet l'accès aux savoirs ...
- ... ce qui semble se confirmer lorsqu'il est proposé « qu'ils parlent vraiment autrement » ; ainsi la façon de parler des élèves perd tout statut dans la classe et surtout pour la mission de construction des savoirs ; elle ne semble présenter aucune qualité au sein de l'institution
- le « mélange des langues » est considéré comme une pratique qui limite la réalisation des objectifs scolaires, puisque cette réalité langagière ne laisserait plus espérer qu'une « maîtrise raisonnable du français »
- le problème linguistique en appelle un autre, culturel, qui est perçu comme un facteur aggravant pour l'enseignement (« et s'il n'y avait que... passe encore... »), devant lequel les enseignants sont démunis (« que faire ? »)...
- ... bien qu'une réponse, contradictoire, apparaisse à travers l'association ambiguë de deux idées, celle de « réduction » et de celle de « transformation », par le biais de la modalisation « tout au moins »

Inutile de poursuivre plus avant, ces discours bien connus participent d'un sens commun profondément admis dans la société et chez les professionnels de l'éducation. S'ils ont leur raison d'être, à la mesure des difficultés rencontrées par les enseignants, ils nous disent cependant combien restent vivaces les questions de société que soulève le problème de l'évaluation de l'activité langagière, en particulier orale, des élèves dans le cadre scolaire. Ils soulignent aussi à quel point la notion d'écart constitue un critère d'évaluation négatif.

Cette connotation négative est bien évidemment dans de multiples cas justifiée ; personne ne soutiendra que les élèves parlent toujours bien ou comme on le souhaite ... Elle se justifie beaucoup moins si elle ne fait que mesurer le décalage entre des pratiques scolaires du langage globalement conservatrices et les nouvelles formes langagières qui émergent de l'évolution des pratiques ordinaires. Que les usages scolaires et les usages ordinaires du langage soient différents n'est pas un problème en soi et il est même nécessaire qu'il en soit ainsi. En revanche, que l'écart entre les deux univers de pratiques devienne tel que toute coopération

s'avère difficile pose un véritable problème qui exige que tous les acteurs entrent en mouvement. Les disciplines scientifiques ont sans doute sur ce point leur mot à dire, mais leur positionnement n'est pas d'emblée opératoire et éclairant.

2.2. Les sciences du langage face à la notion d'écart et à la question de l'évaluation

Comme toute discipline, la linguistique a évolué. Abandonnant sa préférence de départ pour des énoncés corrects, corrigés, revus, normés, etc., c'est-à-dire plutôt écrits que parlés, plutôt fabriqués qu'authentiques, elle a découvert l'oral en situation avec sa cohorte d'hésitations, de reformulations, de brouillonages et de ratages. Elle s'est petit à petit intéressée autant aux processus dynamiques de production qu'aux produits finis. Elle a du coup pris la mesure de la diversité des mises en mots, à l'image de la diversité des locuteurs et des situations de production. Elle a enfin admis qu'évolution des pratiques ne veut pas dire dégradation de la langue. Elle a été amenée à examiner les questions difficiles et controversées du bon usage du langage et de la qualité de la langue (Eloy, 1993).

Cependant, la question de l'évaluation n'est pas, par principe, prise en compte par la discipline, car *bien dire*, *mal dire*, *mieux dire*, etc., ne sont pas des notions linguistiques puisqu'elles renvoient à des jugements sur la langue et non aux modalités de son fonctionnement. Quant au terme d'*écart*, désignant le non conforme au fonctionnement attendu, il n'a jamais eu de statut dans la discipline qui reconnaît plutôt celui d'acceptabilité. Ce terme reste donc une notion profane, constitutive d'une idéologie du quotidien, au sens où les jugements de valeur émis proviennent d'habitudes de pensée transmises de manière dominante sans questionnements, sans débats. Or, l'idéologie, les représentations sociales, les habits, etc. sont des objets de recherche de la sociologie avant tout et n'ont été pris en compte en sciences du langage qu'avec le développement de la sociolinguistique.

L'utilisation du terme d'écart en sciences du langage se présente comme un critère descriptif et non comme une notion scientifique relevant du domaine de l'évaluation langagière. Cependant, il est difficile d'utiliser ce terme dans le domaine de la pure description linguistique. Immanquablement, il se trouve associé à d'autres qui réintroduisent la dimension évaluative. Prenons pour exemple, cet extrait du texte de présentation de problématiques envisagées pour un colloque (« Le français parlé au xx^e siècle. Normes et variations ». Université d'Oxford – juin 2005). J'ai mis en italique les éléments liés à mon présent propos :

« En quoi le français parlé *s'écarte-t-il* des *normes* prescrites par les *grammairiens* ? Les *différences* sont-elles phonologiques morphologiques, syntaxiques, discursives et/ou lexicales ? Dans quelle mesure ces *différences* sont-elles produites par le *passage* à l'oral du discours ? Par ailleurs, s'agit-il de *déformations* du système linguistique *écrit*, ou plutôt d'un système *distinct*, d'une langue en soi ? Quelles sont les *régularités* et les *cohérences* qui peuvent être observées ? Retrouve-t-on les mêmes phénomènes dans les *variétés* de français *parlé* dans les régions de la France et de la francophonie ? Et pour quelle *diversité* dans les pratiques des *personnes* ? ».

Dans ce texte, la question de l'écart n'est pas affichée comme une problématique évaluative, mais descriptive de la variation du français au sein de la franco-

phonie. Cependant, le texte mélange de manière floue des aspects descriptifs et des aspects évaluatifs. Le terme d'écart apparaît parmi d'autres, tous révélateurs d'une dynamique (« passage ») essentiellement linguistique, mais qui loin d'être purement descriptifs sont diversement évaluateurs. On constate sur un continuum allant des termes qui évaluent le plus à ceux qui le font le moins : déformations/écarts/normes, cohérences/régularités/système, différences/variétés/diversité. On remarquera aussi l'évocation (conflictuelle ?) entre « grammairiens » et « personnes » qui convoque (une fois de plus) l'opposition entre « écrit » et « oral ».

Malgré ces difficultés à tracer une frontière nette entre description linguistique et jugement linguistique, *bien dire* et *mal dire* ne sont pas des objets « proprement » linguistiques, parce qu'ils visent autre chose que la stricte description du fonctionnement linguistique. La position linguistique est de ce point de vue intéressante. En effet, par rapport à une certaine critique littéraire qui se donnait pour objectif de désigner le beau langage, celui par rapport auquel on mesure les écarts, la position linguistique qui affichait la prise en compte dans ses analyses de tous les faits linguistiques, quels qu'ils soient, a constitué un net progrès dans l'approche des phénomènes langagiers. Pendant longtemps, on a en effet vécu avec une suspicion tenace : la langue bien faite ne pouvait être la langue ordinaire. Sans nier la réalité de maniements linguistiques plus ou moins élaborés, la linguistique a montré que, la masse parlante faisant la langue (Saussure, 1916), rien ne devait être ignoré et négligé des pratiques linguistiques, langage enfantin et langage pathologique compris (Jakobson, 1969). Cependant, cette avancée linguistique possédait une double face : étaient pris en compte tous les faits linguistiques, mais rien que les faits linguistiques.

La prise en compte de sujets parlants dans leur rapport à l'énonciation, c'est-à-dire leur sentiment de bien parler ou écrire, d'être ou non en conformité avec des normes sociales, de faire ou non coïncider mots et choses, n'entraîne pas en ligne de compte dans la recherche.

Ces aspects des réalités langagières – qu'on appelle diversement : représentations, sentiments, attitudes, rapport à, etc. – concerne beaucoup plus la sociolinguistique qui a pour objet non seulement la diversité des pratiques langagières mais aussi, et de manière complémentaire et indispensable à l'analyse, les représentations sociales de ces pratiques, en particulier les discours des locuteurs sur ces dernières, dont bien évidemment les jugements de qualité et de légitimité. Une part importante des données étudiées en sociolinguistique porte sur ces discours « épilinguistiques » recueillis indirectement dans les échanges verbaux ou directement sollicités par des questionnements. Cependant, ce n'est pas le problème de l'évaluation en tant que tel qui intéresse les sociolinguistes, mais bien plutôt les effets des énoncés évaluateurs dans la structuration des groupes sociaux, dans la construction des identités sociales, dans le devenir des personnes, et surtout les conflits et les contradictions qu'ils révèlent des points de vue social, cognitif, psycho-affectif. Dans cette mesure, on remarquera que les discours dominés ont été plus largement étudiés que les discours dominants, comme si on cherchait à comprendre comment se dit la minoration plus que comment se dit la norme. Sans doute pour donner avant tout la parole à ceux qui en sont dépossédés. Et aussi comme si les discours légitimes étaient moins marqués que les discours non légitimés. La doxa veut que ce ne soit pas la norme qui constitue un écart par

rapport à l'usage, mais l'usage qui s'écarte de la norme. Il y a là une dissymétrie qui a inévitablement son pendant dans l'institution scolaire.

En effet, cette habitude de pointer l'écart bien plus que la norme est un reproche banal que l'on fait à l'évaluation scolaire. Par exemple, l'évaluation des écrits scolaires, désignée comme « correction des copies » (« j'ai de copies à corriger » disent les enseignants toutes disciplines confondues), confère aux évaluateurs le seul statut de correcteurs. Du coup, pour ce qui concerne les travaux sur la langue, c'est le *mal dit* qui est pointé, rarement le *bien dit*, sauf, et cela est en soi intéressant concernant la notion d'écart, si la rédaction est particulièrement inattendue, au sens où elle aurait produit un écart exceptionnel, « tirant vers le haut », c'est-à-dire souvent dans le domaine des surnormes.

Pour donner un exemple, somme toute banal : je relève dans les annotations d'un paquet de 25 copies de 6^e quantité de « mal dit », « maladroit », « laborieux », « lourd », « incorrect », etc. pour deux « très bien vu » et un « oui, c'est bien ! ». Je vois pourtant dans ces textes, à côté de problèmes réels de rédaction à corriger effectivement en urgence, beaucoup de choses bien dites, tout-à-fait correctes et plutôt adroites, mais elles se situent hors de toute évaluation. À croire que le *bien dit* se voit moins, saute moins aux yeux que l'écart à la norme jugé comme un *mal dit*. Ou plutôt que le *bien dit*, en tant que conformité à la norme, n'est pas digne d'être souligné, car c'est un dû de l'élève à l'enseignant dans son métier d'élève. Mais évalue-t-on vraiment si ce n'est que négativement ?

Ainsi, on constate trois choses : a) que ce qui est conforme à la norme n'est paradoxalement par évalué, b) que les écarts positifs (pourtant si nécessaires à toute activité sociale créative) sont médiocrement pris en compte, c) que les écarts négatifs occupent la plus grande part de l'activité d'évaluation.

2.3. Un autre rapport à l'écart langagier

La tonalité négative de la notion d'écart dans le cadre scolaire est un constat très général et montre que cette notion ne fonctionne jamais seule ; elle en appelle forcément une autre et celle qui s'impose dans un contexte scolaire est la notion de norme. Mais si l'on sort de cette relation socialement privilégiée, l'écart peut, par exemple, s'apparenter à la notion de diversité et prendre une toute autre tonalité évaluative. Nous quittons alors l'univers scolaire pour rappeler que, d'un point de vue anthropologique, on ne peut concevoir un fonctionnement humain à l'abri des écarts au sens de différences, de mouvements, de déviations, etc. De même, en linguistique, s'il n'y avait jamais d'écarts, il n'y aurait pas de production de sens, de différences d'interprétation, de travail de la langue et d'évolution. Quant à la question de l'appropriation du langage, on peut dire que sans écarts il n'y aurait pas d'apprentissage, pas d'enjeu et pas de constitution d'une personne langagière en tant qu'être de parole unique et, par conséquent, pas d'altérité.

En fait, et sous cet éclairage, réduire les écarts reviendrait à créer de l'homogène, à perdre en richesse, à brider la créativité... mais peut-être à préserver les convenances langagières. « Qu'est-ce qui choque le plus les valeurs scolaires : dire une platitude ou faire une faute de grammaire ? » (Gardin, 1993). On dira que l'école n'en est plus là, mais en est-on si sûr ? Or, on le sait, toute parole qui compte se situe entre « répétition » et « inédit », entre pareil (pour être reconnu) et

différent (pour mériter d'être dit) et cherche à garder un équilibre entre ces deux pôles. C'est ce qu'attendent implicitement les enseignants de leurs élèves : une parole qui respecte les normes (l'attendu) sans être banalité (le nouveau). Exercice difficile, jamais clairement explicite.

D'un point de vue diachronique, l'écart au sens négatif pourrait même devenir un préjugé anachronique ; ce qu'il a souvent été dans les discours puristes devant l'évolution structurelle de la langue, le dynamisme des emprunts, etc. Sans oublier que l'écart d'un moment peut devenir « cliché » (reproduction d'un discours à la mode qui finit par se banaliser) et même « norme » (légitimation d'un discours au départ divergent qui devient règle). Qu'est-ce qu'un cliché, sinon un dire bien évalué et qui « a pris » dans la masse parlante, autrement dit qui a été retenu par les locuteurs comme pouvant leur appartenir tout en restant conforme à la communauté du moment. Une même formulation peut ainsi historiquement passer d'un « ça ne se dit pas » à un « comme on dit ». La reprise d'un énoncé, quel qu'il soit et d'où qu'il vienne, participe à sa mise en circulation et à sa normalisation. Ainsi, les écarts langagiers sont des objets empiriquement construits par jugement social de conformité à une réalité langagière précise, mais limitée dans l'espace et dans le temps et personne ne peut prédire leur devenir.

On peut franchir un pas de plus dans la prise en compte positive de l'écart et dire que le bonheur (langagier) est dans l'écart (linguistique).

Le *bien dit*, sous la forme que je qualifierai de « pleine », correspond à ce que l'on peut appeler « bonheur langagier » (Auchlin, 1991, François, 1990). Il participe, me semble-t-il, de trois attitudes, bien plus complexes à analyser que la simple conformité à des normes :

- le sentiment de satisfaction, de jubilation (Reboul, 1991) qui se réalise devant l'inédit, la nouveauté, l'imprévu, la créativité verbale
- le sentiment d'harmonie entre l'énonciateur et son énoncé : accord entre l'intention et le sens, les mots et les choses
- le sentiment de liberté : ce bonheur là est impossible dans l'autocensure (sentiment d'être parlé par les autres), comme sans doute dans la provocation (se sentir obligé de parler contre les autres)

Je prendrai un cas de figure exemplaire : celui du « parler bilingue ». Il a connu bien des évaluations négatives (interférences et erreurs par rapport à une pratique monolingue des langues convoquées) et pourtant, pour les locuteurs bilingues qui le pratiquent, existe un fort sentiment que parole et réel coïncident vraiment. Le mélange peut être jugé comme un écart à une norme historique qui privilégie les modes monolingues de production des discours, il n'empêche qu'il constitue pour le locuteur une réelle adéquation entre soi et le monde, donc d'une certaine manière du sens produit « comme il faut », et d'autant plus que l'interlocuteur partage ce sentiment. L'énoncé mixte correspondant mieux à la réalité évoquée et à l'état d'esprit de son énonciateur ; les intéressés avouent des alternances de langues volontaires qui transforment en bonheur et beauté ce qui, d'un autre point de vue, est considéré comme faiblesses (caractéristiques de discours dominés).

Quand je rentre chez moi (en Tunisie), alors mon esprit se libère, le français et l'arabe se retrouvent là où il faut comme il faut, je vis enfin mes langues comme j'aime les vivre (Nabila, étudiante).

J'ai souligné ce qui apparaît dans ce discours comme la formulation d'une norme (*il faut... comme il faut*). Mais ici la norme est bilingue et non monolingue comme attendu dans un discours dominant. Le mélange de langues est ainsi à l'origine de « foyers de créativité » (Hérédia, 1987). On trouve par exemple cette créativité dans des textes de chansons où cela ne choque plus personne, bien au contraire (Paolo Conte, Michel Jonasz, etc.), « I go to the market mon p'tit panier sous mon bras » (Gilles Vignault).

Si la socialisation langagière des personnes exigeait en permanence la réduction des écarts au profit de normes légitimées, donc de productions largement prévisibles, le bonheur langagier serait difficilement atteint, car serait mise à mal l'harmonie des discours avec ceux qui les produisent, ceux qui les reçoivent et le monde dans lequel les uns et les autres s'inscrivent. Et que dire de la socialisation langagière des enfants qui, sous des effets générationnels et culturels, parlent autrement que ceux qui ont pourtant en charge de leur apprendre à parler « comme il faut », « comme on doit ». La question est bien sûr plus large que celle de l'évaluation au sens de correction : quelles places respectives accorder à la parole enfantine, source d'identification, de signification, de plaisir et à la maîtrise quand il le faut d'une autre parole dont le statut social est forgé sur des critères différents ?

L'écart peut donc être la marque d'une méconnaissance (à combler) des règles sociales d'usages du langage, mais aussi celle d'une liberté ou d'une innovation de la parole (à prendre en compte). Il peut être ainsi dans certains contextes le révélateur :

- de créativité, d'invention (ce qui est *inédit*)
- de qualité linguistique (un *mieux dit* que la norme attendue, le correct)
- de reliefs dans la monotonie linguistique du discours (les décrochages de registres)
- d'identité, de spécificité, de style (propres à un groupe, à une personne)
- de provocation (les contre-normes au sein d'un conflit linguistique)
- d'évolution de la langue sous des formes linguistiques qui demandent à être observées, recueillies, analysées (et pour lesquelles tout jugement hâtif doit être proscrit)

Le recours à la notion d'écart montre ainsi la complexité de l'évaluation des usages du langage dans la mesure où se trouvent mêlées des questions de structure linguistique et des questions de normes langagières. Il n'est pas toujours facile de savoir sur quoi porte le jugement de *bien dit* ou *mal dit*, car la notion même de valeur (dans « jugement de valeur ») possède plusieurs dimensions, en particulier sociales, ce que je vais essayer de discuter maintenant.

3. DIMENSIONS DE L'ÉVALUATION SOCIALE

Je voudrais maintenant aborder deux dimensions de l'évaluation.

La première consiste à montrer que l'évaluation est co-produite par les acteurs de l'action langagière, ceux qui produisent les énoncés et ceux qui les reçoivent ; mais la part de chacun varie selon les lieux (institutionnels ou non), les enjeux,

les personnes, les langues ou variétés de langues sollicitées, etc. Globalement, l'hétéro-évaluation (qui vient de celui qui reçoit) a été mieux étudiée que l'auto-évaluation (qui émane de celui qui produit), car le sens commun lui accorde plus de poids, surtout dans les milieux éducatifs où l'on est censé apprendre donc être évalué et corrigé par ceux qui « savent ».

La seconde vise à montrer que l'évaluation verbalisée est un métadiscours qui, dans l'échange, présente des figures complexes et interlocutives ; comme toute activité métalangagière, ces méta-énonciations marquent une distance par rapport aux discours qui constitue une mise en scène de valeurs fortement intériorisées par les personnes.

3.1. La reconnaissance passe par l'hétéro-évaluation

Il faut bien l'avouer : il n'y a de *bien dit* et de *mal dit* que reconnus comme tels. L'hétéro-évaluation comme regard de l'autre est un fait central de socialisation, donc un moyen privilégié d'évaluation de son propre discours ; même si tout locuteur peut être surpris des effets de son discours sur les autres et est en droit de refuser les appréciations d'autrui.

Cependant, l'importance de l'hétéro-évaluation dans la construction d'une image de soi mérite que l'on s'arrête un instant sur son fonctionnement, car il s'agit d'un phénomène langagier complexe. En effet, si les interlocuteurs affichent des représentations collectives qui laissent présager du jugement porté, ils possèdent aussi des sensibilités individuelles qui ne permettent pas de le prévoir à coup sûr.

Trois cas se présentent d'un point de vue sociolinguistique :

- il y a des séquences verbales pour lesquelles aucun jugement n'est porté : séquences sans doute de « grande acceptabilité » parce que fondues dans la norme, attendues... rien à en dire, quel que soit l'interlocuteur
- *a contrario*, il y a en a qui sont l'objet d'un jugement qui fait « consensus », favorable ou défavorable ; ces séquences sont unanimement interprétées soit comme inadaptées à la situation interlocutive ou soit, au contraire, comme lui apportant un élément positivement nouveau, apprécié et salué
- en revanche, lorsqu'une même séquence est l'objet de « jugements contradictoires », ceux-ci ont, d'une part, en commun d'avoir repéré comme remarquable (au sens de qui mérite d'être remarquée) une même séquence, et, d'autre part, d'en avoir tiré des appréciations différentes, quelquefois opposées

Ce qui me fait dire que, si l'on se place du côté de l'activité langagière des acteurs :

- ce qui fait « l'objectivité de l'évaluation », c'est la convergence des attitudes des personnes ou des groupes, par absence de jugement ou par jugement identique
- ce qui fait « la subjectivité de l'évaluation », c'est la relativité des points de vue, les alean de la tolérance à la diversité, les goûts culturels, les styles personnels, les prises de positions (idéologiques) des uns et des autres

Ainsi, tout locuteur, lorsqu'il exprime un jugement de valeur, est pris par des phénomènes dont il peut ou non se démarquer, se départir :

- des discours ambiants, circulants et leur valeur sociolinguistique, qui sont souvent des discours préconstruits, doxiques
- des discours de sa tribu et leur valeur identitaire, qui ne sont pas exempts de clichés et de représentations figées
- des affects propres, construits dans des réseaux relationnels plus difficiles à identifier d'un point de vue sociologique

Il y a donc chez celui qui reçoit un discours (et qui est autant un interprétant qu'un évaluateur) une « latence interprétative » (Auchlin 1991), c'est-à-dire la coexistence chez lui à un moment donné d'assomptions (au sens de prises en charge) diverses. Il se trouve ainsi contraint de négocier son « espace de jugement des discours » en tenant compte de divers paramètres. Pour prendre un exemple didactique bien connu, un enseignant de langue peut se refuser à corriger une grosse erreur grammaticale pour ne pas compromettre un effort communicatif de l'apprenant. De même, une démarche volontairement interculturelle invite à une acceptation des différences qui met à distance les discours dominants (ceux de la société en général ou ceux des groupes sociaux particuliers). Se définit alors un « espace social du compromis langagier » dans lequel chacun cherche à se construire une place. Cet espace se signale comme lieu mettant en œuvre des morales langagières diverses (démagogie, manipulation, domination ou, au contraire, négociation, tolérance, co-construction).

La classe, comme tout lieu d'échange et d'inscription des personnes, est un tel espace contractuel (contrats didactiques et contrats de communication) dans lequel le compromis tient une place non négligeable, en particulier concernant les questions d'évaluation langagière. On pourra me dire que rapprocher « contrat » et « compromis » n'est pas didactiquement correct. Je pense qu'il fait partie de tout contrat didactique d'inclure une dimension de compromis qui laisse aux parties en présence une part de droit, de décision et donc de responsabilité. Les latitudes d'utilisation en classe des normes et des écarts langagiers participent de cette contractualisation.

Dans un article en collaboration (Caitucoli, Delamotte, Leconte, 2003), j'avais déjà signalé la présence très marquée dans le discours enseignant d'un compromis langagier qui permette l'expression des élèves et, du coup, une intervention mieux acceptée du maître.

Comme dans les exemples suivants (p. 22) :

Je pense que pour eux la norme scolaire doit être un repère / essentiel / mais leur fournir la norme ça veut pas du tout dire être normatif / dans le sens où il faudrait que tout le monde soit pareil / attention / mais si on veut que tout le monde soit différent, que chacun ait sa propre personnalité donc un langage propre, il faut que chacun ait la meilleure connaissance possible de la norme.

J'écoute beaucoup ce qu'ils disent / rien n'est repris tout de suite / c'est là où il y a le différentiel entre ce qui est immédiat et ce qu'il y a après / rectifier à chaque fois, ce serait de la folie / personne, vraiment personne n'accepterait une chose pareille !

Pour conclure sur ce point, on peut constater que si tout dire est soumis à hétéro-évaluation, celle-ci ne s'effectue dans de bonnes conditions qu'avec empathie, sympathie tout au moins (sans aller démagogiquement jusqu'à l'adhésion). Tout dire affronte en effet des interprétants plus ou moins bien disposés. Cette dimension de l'état d'esprit de l'interlocuteur dans l'évaluation n'est jamais explicitée, bien que toujours présente et elle explique en partie les différences de regard portées sur le discours de l'autre. Cet aspect est particulièrement sensible dans le cadre d'une évaluation scolaire.

3.2. Redonner un statut à l'auto-évaluation

Dans le domaine de l'évaluation, la reconnaissance vient donc globalement des autres. Pour les enfants, des adultes essentiellement, parents et enseignants : en négatif le plus souvent par souci de correction, en positif quelquefois lorsque le discours va nettement au-delà de ce qui est attendu d'un enfant et qui surprend. Le monde adulte a toujours été friand de précocité enfantine, tout en étant paradoxalement nostalgique de l'enfance. Mais qu'est-ce qu'un enfant de son côté attend de son propre discours ? Qu'en pense-t-il ? Certainement autre chose que ce que lui renvoie l'appréciation adulte et qu'il trouve peut-être auprès des autres enfants. Les travaux manquent dans ce domaine comme si les enfants n'étaient pas capables d'évaluation ou plutôt d'une évaluation qui mérite intérêt.

Le jugement sur soi et sur son propre discours est cependant une attitude constante de tout locuteur, quel que soit son âge, à laquelle on n'attribue pas un statut précis dans l'évaluation globale. On ne prête pas assez d'attention à ce que l'enfant pense de son propre discours : jugement qui peut être négatif (sentiment de mal parler, de produire des ratés) et laisser percer une certaine insécurité linguistique ; jugement qui peut être positif (sentiment de bien parler, de produire les effets attendus) et traduire une image positive de soi dans la parole. L'hétéro-évaluation lorsqu'elle se manifeste joue bien évidemment un rôle dans ces sentiments. S'auto-évaluer consiste donc à prendre conscience de la dimension qualitative des ses propres usages du langage. Mais comment se fait cette évaluation : par rapport à qui, à quoi, à quels enjeux (convaincre, faire rire, procurer un plaisir esthétique, choquer) ? Divers cas de figure peuvent se présenter que je vais rapidement décliner en me servant d'exemples de conversations ordinaires et d'échanges en classe.

S'auto-évaluer constitue une réaction positive ou négative à sa propre parole, réaction qui peut relever d'une impression personnelle comme d'une posture normative... ou les deux, comme on peut le voir dans les deux exemples suivants.

Le premier élève répond en sachant que, d'un point de vue normatif, sa réponse n'est pas recevable, mais que personnellement il fait un bon mot ; quant à la seconde élève, elle maintient son dire malgré la transgression :

Enseignante : *donnez-moi des mots de la famille de « fort »*

Mathieu (voix faible + rire étouffé) : « nul » (rires dans la classe)

Enseignante : *si tu cherches à te faire remarquer c'est réussi !*

Nadège : « fortune » *ça marche maîtresse ?*

Enseignante : *mieux que « nul » !*

Enseignante : *Pascale, t'as entendu c'que t'as dit à Pauline ?*

Pascale (bougonne) : *c'est pas par hasard que j'ai dit salope ! J'sais ce que j'dis*

L'auto-approbation explicite est un comportement assez rare : on dit couramment « il a superbement parlé de » ou « il a magnifiquement dit que » et non « j'ai superbement parlé de » ou « j'ai magnifiquement dit que ». C'est l'approbation d'autrui qui est recherchée, même si l'on est persuadé du *bien dire* de son propre discours. Par exemple, cette intervention d'un élève « msieu ! msieu ! c'est bien c'que j'ai dit, hein ? ».

Reste la formulation : « xxx, je dis bien xxx ». Par exemple, « il fait un boulot à chier, je dis bien à chier ! » (intervention dans une conversation ordinaire). Il s'agit d'un « redoublement confirmatif du dire » (Authier, 1992) qui refuse par avance toute remise en question par l'interlocuteur ; dans l'exemple précédent, remise en cause et de contenu et de forme.

Une autre formulation relève aussi de l'évaluation positive de son propre discours : « j'ai dit X, je n'ai pas dit Y ». Par exemple, « je te fais remarquer que je t'ai dit Charlotte cette fois, je n'ai pas dit Lolotte » (intervention dans une conversation ordinaire). La formulation laisse deviner un conflit passé et le respect d'un contrat présent et anticipe une approbation qui pourrait/devrait venir de l'autre.

Une variante de ce type d'auto-approbation combine la formulation « j'ai dit X, je n'ai pas dit Y » avec une excuse. Par exemple, « qu'il crève maintenant / je dis bien, excuse-moi, qu'il crève ! » (intervention dans une conversation ordinaire). On peut s'interroger sur le statut de l'excuse de type « pardon » comme geste réparateur : mais réparation de quoi ? Sans doute d'un *mal dit* à la fois par rapport à une personne, par rapport au registre de langue, par rapport à l'interlocuteur. Nous sommes ici à la frontière d'une autre figure de l'auto-évaluation : celle de l'auto-correction.

Si l'auto-approbation est rare, l'auto-désapprobation est très fréquente et elle se manifeste souvent par des auto-corrections. De manière générale, l'auto-correction a pour moteur essentiel le passage, sous l'effet d'une auto-évaluation, d'un *mal dit* vers un *mieux dit* ou un *bien dit*. Mais l'évaluation négative de son propre discours peut être non justifiée et la correction sans objet. Par exemple, cet élève que l'enseignant fait revenir à sa première formulation.

Grégoire : *ils marchent dans un chemin creux ... heu non creusé... dans la... la route*
Enseignant : *non c'est bien, c'est très bien « un chemin creux »*

Des problèmes d'interprétation de l'évaluation peuvent apparaître, comme dans cet exemple où un élève pense être repris sur ce qu'il vient de dire, alors qu'il ne l'est que sur le fait d'avoir pris la parole sans être interrogé.

Enseignant : *non Antoine !*
Antoine (de manière précipitée) : *je sais / j'ai pas dit c'que j'devais dire*
Enseignant : *mais non, je te demande de laisser parler les autres*

Des remises en causes peuvent aussi se présenter. Pour exemples, la remise en cause d'une auto-évaluation positive d'abord, puis d'une hétéro-évaluation négative ; on remarquera, de plus, dans le premier exemple, le passage du « je » (« tu m'expliques ») au « nous » (« nous attendons ») qui met d'office le groupe classe dans l'évaluation négative de l'enseignant :

Enseignante : *au lieu de marmotter, tu m'expliques un peu mieux ta position*
Emilie (voix basse) : *ben pour moi c'est clair*
Enseignante : *nous en sommes ravis mais nous attendons plus*

Enseignante : *Antonin, tu peux pas dire que tu as envie de quelque chose que tu n'aimes pas*

Clarisse : *mais si moi c'est tout le temps ...*

Antonin : *je peux dire « j'aime l'école » et le matin j'ai pas envie d'y aller*

Enseignante : *c'est vrai et, si tu veux le savoir, moi aussi !*

(rires)

Pour conclure partiellement sur les auto et hétéro-évaluations, on peut se demander si pour être du *bien dit* un énoncé doit faire l'unanimité : être positivement auto et hétéro-évalué. Rien n'est moins sûr, mais le bonheur langagier, lui, a sans doute besoin de ce partage.

Par ailleurs, l'approbation ou la désapprobation peuvent se manifester verbalement ou non. Un sourire, une mimique effarée suffisent à juger la parole de l'autre ou à fournir des indications sur le sentiment que l'on porte à son propre discours. De même, on peut réagir verbalement ou mimo-gestuellement à l'évaluation verbale ou non verbale d'un dire. La verbalisation de l'évaluation et de sa recevabilité constitue un discours en soi qui mérite quelques réflexions.

3.3. La recevabilité des discours est une méta-énonciation

Il me semble donc nécessaire maintenant de dire quelques mots du fait que l'évaluation langagière lorsqu'elle est explicite constitue une méta-énonciation : du discours sur du discours, autrement dit un discours qui prend du discours comme objet. L'évaluation peut être un acte (déchirer un texte qu'on désapprouve), une mimique ou un geste (haussement d'épaule, sourire, hochement de tête, etc.), mais elle est le plus souvent un dire, un « après-dit » (Auchlin, 1991), une méta-évaluation, qui peut être à son tour évalué par un nouveau dire. Celui-ci peut se répartir sur plusieurs interventions ou être interne à une même prise de parole.

Pour exemple du premier cas, cette suite de trois interventions totalement méta-évaluative insérée dans le déroulement de l'échange.

Enseignante : *tu as revu ta phrase ?*

Jeanne : *j'ai changé comme vous avez dit*

Enseignante : *montre / non, c'est faux*

Jeanne : *c'est pas entièrement faux*

Enseignante : *d'accord, disons qu'il reste encore une erreur / tu vois où ?*

Jeanne : *le verbe ? l'accord du verbe ?*

Pour le second cas, les exemples suivants où, après une première énonciation, une seconde intervient portant sur la première pour, dans le cas de Thomas, atténuer une mauvaise évaluation, dans le cas d'Estelle, casser une bonne :

Enseignante : *Non, Thomas ! Tu le fais exprès ou quoi ? Tu nous avais habitués à mieux*

Enseignante : *Oui, Estelle ! C'est bien ! Tu nous surprends / une fois n'est pas coutume*

De manière générale, on remarquera que ces mises en mots participent au « bornage » de l'espace de recevabilité des discours. Dans le cadre scolaire, elles constituent des éléments de négociation discursive. Elles ont ainsi une valeur contractuelle et marquent les limites du compromis langagier. Par exemple, dans le cas suivant, la demande explicite des élèves de modifier les règles habituelles

(il s'agit d'un « quoi de neuf » en début de semaine), suivie d'un bornage explicite lui aussi de l'enseignante :

Amaury : *et si on disait des choses comme entre nous ?*

Enseignante : si vous voulez, on verra bien *si j'accepte tout ça en classe*

Cet après-dit se présente donc comme une « mise en mots » de la mesure de la recevabilité des discours, recevabilité bien évidemment graduable. Mais la formulation de cette graduation est très floue, en particulier dans le monde scolaire où les choses devraient être opératoires pour les élèves et indiquer ce que serait le *mieux dit* souvent réclamé..

Je relève dans des copies les notations suivantes : « banal », « décevant », « trouve mieux », « ça me plaît », « impropre », « mauvais goût », « joliment dit », « un peu limite », « bien vu », « hors de propos », « incongru », « à revoir », « va plus loin », « à préciser », « bien formulé », « sans rapport », « développe », « obscur », etc. Que visent exactement ces formulations ? En particulier, quels niveaux de production : formel, énonciatif, pragmatique, sociolinguistique ? Quelles reformulations exigent-elles quand elles sont réprobatoires ? On pourrait prendre ces formulations une par une et en discuter avec les élèves ; on serait surpris de la manière dont elles sont interprétées. Une activité réflexive les concernant permettrait non seulement d'éclaircir des problèmes de langue, mais de mettre en débat toute une batterie de formulations méta-évaluatives opératoires non seulement dans le cadre scolaire, mais aussi hors de lui. Et pourquoi ne pas aller plus loin et travailler à partir de là tout un ensemble discursif qui permet de nombreuses modalisations énonciatives. En effet, cette dimension « méta » de l'évaluation des discours, en particulier des siens propres, est à l'origine de modalisations multiples qui pourraient faire l'objet d'un apprentissage explicite en classe.

Je pense très précisément aux formules désignées par Authier (1992) comme un « mode retenu » de discours, en quelque sorte préventif d'une l'évaluation négative de l'interlocuteur : « Si je puis dire », « j'ai envie de dire », « j'allais dire », « on pourrait dire », « ce qu'on peut appeler », etc. Ces formulations sont très fréquentes dans la parole ordinaire et traduisent un rapport évaluatif complexe au discours produit, puisqu'elles correspondent à un calcul de sa recevabilité face à un interlocuteur ou un contexte donnés.

Dans les exemples suivants (conversations ordinaires), le locuteur évalue une inadéquation possible (probable) de son discours et prend la précaution de le faire savoir à son interlocuteur. Cela lui permet de dire sans prendre le risque d'une intervention réactive négative :

J'allais dire gros cornichon, mais j'ai pas voulu (enfant de six ans)

Dans l'histoire peut-être on pourrait dire les nanas pour les filles (enfant de onze ans)

J'ai eu envie de lui balancer t'es un sale conard, mais t'imagines le topo... (adulte)

Des formules plus élaborées se rencontrent moins fréquemment dans l'usage courant, mais seraient à faire connaître pour leur fonction de négociation en discours : « je dirais volontiers », « je pèse mes mots », « j'emploie à dessein », « je ne dis pas à la légère », « je me permets de dire », etc. Cette prise de distance par rapport aux discours - qui ménage la relation à l'autre, qui anticipe un possible effet négatif ou qui plaide en faveur d'une prise de parole, pour que le discours soit accepté ou pour que l'interlocuteur comprenne le sens des paroles qui lui sont

adressées - met en scène un ensemble de valeurs, sociales, interindividuelles, culturellement inscrites dans les échanges langagiers, dont je voudrais dire un mot en fin d'article.

3.4 Il n'y a pas d'évaluation sans mise en scène de valeurs

La question de l'évaluation rencontre inmanquablement celle des valeurs. Mais de quelles valeurs parle-t-on ? Concernant l'évaluation du langage, la question est très complexe. La conformité à la norme est une de ces valeurs. La prise en compte de l'autre aussi, comme l'est le respect de soi. Il n'y a pas d'action sur la langue sans mise en scène de valeurs par des moyens évaluatifs sous forme de mises en mots tellement ancrées dans le sens commun qu'on n'en mesure plus la portée.

Il fait partie des travaux en sociolinguistique de les relever en discours afin d'expliquer les enjeux sociaux de ces représentations des langues, des usages, des locuteurs. En effet, l'évaluation est une pratique sociale qui met en jeu à la fois des valeurs et des acteurs porteurs, propagateurs de ces valeurs. Celles-ci se fabriquent et circulent à tous les niveaux de l'organisation sociale. Les enseignants, de par leur place institutionnelle, y ont un rôle déterminant. Dans notre laboratoire, cette pratique est qualifiée de « glottopolitique » et désigne toute action langagière, d'où qu'elle vienne (institutions, particuliers, public, privé), qui « aménage » (au sens précis d'aménagement linguistique) l'évaluation sociale des pratiques langagières.

Mais restons dans le domaine scolaire. On a assez dit combien la notion de « faute », comme non-conformité à une norme linguistique imposée par un groupe dominant, choque par sa tonalité morale. C'est ici la manière de désigner l'action qui révèle le système des valeurs mises en jeu. Les notions de « bien » et de « mal », de « correction », etc. sont aussi problématiques dans le flou qu'elles entretiennent entre formes langagières et valeurs morales. Je donne quelques exemples tirés du discours enseignant, mais les élèves entre eux ne manquent pas de produire de telles évaluations qui peuvent même aller jusqu'aux censures langagières (dénonciations).

Dans les exemples suivants, de nombreuses interrogations se posent sur l'objet exact visé par les évaluations au cours d'échanges en classe d'un enseignant de CM1. Ces évaluations mettent implicitement en jeu tout un ensemble de valeurs : la faute, la norme, la conduite personnelle, la clarté, la vérité, la beauté, le droit. À chaque fois, ce qui est jugé comme mal formulé peut correspondre à des problèmes différents, schématiquement de contenu, de forme ou d'adéquation au contexte :

Forme : *Si tu fais des fautes à chaque mot, on y sera encore demain* (l'élève écrit au tableau sous la dictée d'un autre élève)

Forme : *Mes oreilles souffrent tellement c'est laid* (critique du fort accent local d'un élève qui suscite des rires dans la classe)

Contenu : *Essaie de dire quelque chose qui tienne debout* (commentaire de texte)

Contenu : *Tu peux préciser ta pensée et parler mieux* (discussion libre en classe)

Contexte + contenu : *Pardon, ai-je bien entendu ? T'es pas sérieux !* (proposition d'un élève en cours d'écriture collective d'un texte)

Contexte + contenu : *Stop, c'est n'importe quoi, complètement incompréhensible* (prise de parole collective dans la confusion)

Contexte : *Qu'est-ce que tu dis là ? On ne parle pas comme ça* (échange entre deux élèves)

Contexte : *Monsieur, aujourd'hui, se donne des droits* (de dire ce qui lui passe par la tête)

Dans des entretiens avec des enfants de cinq ans, on constate que la dimension sociale (et morale) est très présente dans la définition du mal dire et que les erreurs plus directement linguistiques (de prononciation, de grammaire, de vocabulaire) ne sont pas évoquées. En voici trois exemples significatifs (les questions sont posées par une étudiante) :

Est-ce que tu parles bien ?

Moi j'parle beaucoup / des tas de choses à dire

Ça t'arrive de parler mal ?

Ben, oui

Et c'est comment alors ?

Souvent j'suis pas poli

Est-ce que tu parles bien ?

Oui

Ça t'arrive de parler mal ?

Quelquefois j'parle mal

Et c'est quoi ?

C'est quand j'dis des bêtises

Est-ce que tu parles bien ?

Oui j'sais bien parler

Ça t'arrive de parler mal ?

Tout le temps

Ah bon ? Et c'est quoi ce que tu dis ?

Des choses qui sont interdites

Chez ces très jeunes enfants, mal parler c'est faillir à des obligations d'ordre social, particulièrement celles demandées aux enfants (questions de politesse, intelligence, permission). Sur les douze enfants interrogés, seule une petite fille dit que mal parler c'est ne pas être compris des autres (« des fois on comprend pas c'que j'dis »).

Finalement, c'est bien dans les échanges langagiers et la confrontation au regard des autres que le système de valeurs attachées à l'évaluation prend toute sa dimension de socialisation des pratiques.

4. CONCLUSION

J'aimerais, en conclusion générale, dire quelques mots d'une approche glottopolitique de l'évaluation (Marcellesi, 1986). Revenons sur quelques définitions. Ce qu'on appelle « politique de la langue » est le résultat d'actes ponctuels, datés, concertés (lois, recommandations, programmations, etc.). L'« action glottopolitique », quant à elle, n'est pas localisable dans l'espace et dans le temps ; elle est sans cesse à l'œuvre dans les pratiques langagières des personnes et relève du continu. Il s'agit d'une pratique sociale à laquelle nul n'échappe (on fait de la glottopolitique sans le savoir). Nos actes langagiers ordinaires, bien que démultipliés, peuvent sembler anodins. Par exemple, la parole enfantine reprise, en milieu

institutionnel par le maître, en milieu familial par un parent, est un fait au premier abord difficilement assignable à une politique de la langue. Bien que l'intervention du politique agisse à tous les niveaux - des actes minuscules de la vie quotidienne (tout particulièrement l'évaluation de la parole individuelle) aux interventions bien plus considérables (le droit de telle catégorie sociale à prendre la parole dans des lieux officiels) - elle est plus ou moins repérable. C'est que l'activité familière en matière d'évaluation langagière semble socialement peu codée. De plus, elle correspond à un habitus tel qu'on ne remarque plus sa fréquence dans les échanges sociaux ordinaires ... encore moins dans les interactions verbales en classe où cela apparaît tout à fait « naturel ».

Le concept de glottopolitique cherche à rendre compte, selon un axe vertical, des liens entre les faits normatifs apparemment les plus insignifiants et les faits les plus saillants de la politique de la langue. Toute planification linguistique a des conséquences glottopolitiques. La recherche s'intéresse par ailleurs à toute mesure sociale, politique, qui, sans avoir pour objet les usages langagiers, affecte indirectement la répartition sociale de la parole et donc présente des aspects glottopolitiques.

Un point de vue sociolinguistique sur l'évaluation consisterait donc à prendre un peu de hauteur et à situer les pratiques évaluatives au sein des pratiques glottopolitiques aux trois niveaux évoqués plus haut : a) les pratiques langagières ordinaires, b) la politique de la langue, c) la répartition sociale de la parole. L'institution scolaire est plus que tout autre à l'intersection de ces trois niveaux. Elle doit à la fois tenir compte : a) des pratiques ordinaires du langage, en particulier des élèves (par exemple : on ne peut ignorer qu'aujourd'hui beaucoup d'enfants n'ont pas le français comme langue maternelle), b) de la politique linguistique en vigueur (par exemple : le monolinguisme reste une règle dans l'enseignement français), c) des données nouvelles de diffusion des discours (par exemple : le lieu d'origine de la norme langagière se voit déplacé par le taux d'écoute de la radio et de la télévision).

Ce que nous appelons pratiques glottopolitiques (les diverses actions sur la langue, tout particulièrement les évaluations, les jugements et la gestion des valeurs) sont plus que jamais nécessaires et incitent à distinguer entre défense, promotion et équipement d'une langue ; incitent aussi à débattre des choix entre mesures incitatives et mesures prescriptives. Car, on l'aura compris, la présente contribution ne milite pas pour un libéralisme linguistique qui, on l'a depuis longtemps démontré, ne favorise que les favorisés, mais pour une gestion réfléchie et négociée des pratiques langagières tenant compte de l'évolution des conditions de production des discours et des mutations dans les pratiques sociales en général.

BIBLIOGRAPHIE

- AUCHLIN, A. (1991) : Le bonheur conversationnel : fondements, enjeux et domaines , *Cahiers de Linguistique Française*, n° 12.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1992) : *Les non-coïncidences du dire et leur représentation méta-énonciative. Étude linguistique et discursive de la modalisation autonimique*, doctorat d'État, université de Paris 8.

- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (avec CAITUCOLI, C., LECONTE, F.) (2003) : « L'usage du langage dans l'institution scolaire et universitaire : variation et perception de la variation », *Cahiers du français contemporain*, n° 8, « Français : variations, représentations, pratiques », sous la direction de BILLIEZ J., ROBILLARD de, D.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2004) : Éloge de la variation orthographique, *L'orthographe en questions*, sous la direction de HONVAULT, R., Rouen, PUR, Collection Dyalang.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2005) : Écarts langagiers : entre hétérogénéité, diversité et altérité, *Écarts langagiers et culturels à l'école et leur impact sur l'enfant et ses apprentissages*, sous la direction de Christine HÉLOT, Berne, Peter Lang (à paraître).
- ELOY, J.-M. (1993) : Politique linguistique : que faire de la qualité de la langue ?, *Cahiers de praxématique*, n° 20.
- FRANÇOIS, F. (dir.) (1990) : *La communication inégale, heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- GARDIN, B. (1988) : Le dire difficile et le devoir dire, *DRLAV*, n° 39.
- GARDIN, B. (1993) Le bien dire : essai de circonscription, *Cahiers de praxématique*, n° 20.
- HÉRÉDIA de, C. (1987) : Du bilinguisme au parler bilingue, dans VERMÈS G. & BOUTET J., *France pays multilingue*, tome II, Paris, l'Harmattan.
- JAKOBSON, R. (1969) : *Langage enfantin et aphasie*, Paris, Éditions de Minuit.
- MARCELLES, J.-B. (dir.) (1986) : Glottopolitique, *Langages*, n° 83.
- REBOUL, A. (1991) : Le plaisir dans la langue ; les formes linguistiques de la jubilation, *Cahiers de Linguistique Française*, n° 12.
- SAUSSURE de, F. (1916) : *Cours de linguistique générale*, Paris, Lausanne, Payot

ENTRE DESCRIPTION ET PRESCRIPTION, L'INSTITUTION DE L'OBJET : QU'ÉVALUE-T-ON QUAND ON ÉVALUE L'ORAL ?

Élisabeth NONNON,
IUFM de Lille, équipe Théodile, université Charles-de-Gaulle, Lille 3

Resume : Instituer l'oral comme objet scolaire légitime induit l'exigence d'évaluation explicite, sur le plan institutionnel comme sur celui du travail en classe. Mais cette demande est paradoxale : au moment où l'oral est institué comme objet disciplinaire à part entière, évaluable et enseignable, il est chargé d'enjeux très divers dans la socialisation et les apprentissages conceptuels de la classe. Cette fonctionnalité affirmée, ancrée dans l'histoire des courants linguistiques et pédagogiques qui ont valorisé l'oral, fait éclater les normes : les apprentissages à évaluer débordent de beaucoup les savoir-faire formels, les techniques locutoires et communicatives. Qu'évalue-t-on alors quand on évalue l'oral ? Les critères font appel à des domaines d'apprentissage dont les rythmes et les modalités d'appropriation sont hétérogènes, susceptibles d'approches évaluatives différentes. Certains peuvent relever d'un enseignement direct, explicite et massé, et être facilement décrits sous forme de critères, mais d'autres, très prégnants dans l'évaluation intuitive, comme la pertinence, paraissent échapper à l'apprentissage scolaire. Ils restent difficiles à décrire et s'apprennent en fait de façon lente, diffuse et contextualisée, liée à d'autres apprentissages que l'oral intègre selon ses spécificités, mais qui le débordent. Même une pratique aussi ritualisée que l'exposé confronte à la stratification de modalités et de rythmes différents de développement.

INTRODUCTION

Rendre visible l'oral comme travail scolaire à part entière suppose de pouvoir évaluer les productions des élèves pour repérer difficultés, acquis et progrès. La demande institutionnelle sur ce point est pressante, aux détriments parfois de la dimension d'apprentissage, et elle est une source récurrente de préoccupation pour les enseignants. Cette demande est à la fois légitime et ambiguë, et si pour le chercheur comme pour le formateur la tentation est grande de s'y dérober en la disqualifiant, elle mérite qu'on s'y affronte, même si c'est en déplaçant partiellement la question.

L'évaluation de l'oral affronte aux mêmes questions, plus générales, que pose l'évaluation d'autres apprentissages, ceux du français particulièrement, dans la mesure où ils touchent à des pratiques discursives et culturelles autant qu'à des acquisitions notionnelles dont la liste serait stabilisée. Simplement, de par

ses caractéristiques, l'oral les pose de façon plus aigüe, jouant comme souvent un rôle d'analyseur pour des problèmes plus larges. D'autres questions lui sont propres, tenant autant aux statuts de l'oral comme discipline scolaire et à l'histoire de cette institution, qu'aux problèmes théoriques et pratiques spécifiques de son évaluation¹.

Le problème de l'évaluation de l'oral se pose dans des termes différents selon qu'on le considère du point de vue de l'observateur qui cherche des méthodes et des indicateurs pour repérer des acquis ou des évolutions (pour éventuellement les mettre en relation avec des pratiques pédagogiques), du point de vue de l'enseignant qui cherche à situer le niveau de sa classe, programmer des enseignements et mesurer leur efficacité, et du point de vue de la classe (enseignant et élèves) qui définit et oriente son travail sur l'oral à partir des acquis et des lacunes repérés, ce repérage étant lui-même partie prenante du travail. Mais certaines questions communes se posent à ces différents niveaux, selon des modalités différentes.

1. L'ÉVALUATION ET L'INSTITUTION DE L'OBJET DISCIPLINAIRE : DÉFINITIONS, NORMES ET RÉFÉRENTIELS

La question de l'évaluation de l'oral pose d'abord un problème de définition de l'objet : l'évaluation vise à instituer une définition d'un objet disciplinaire et dépend de cette définition. Or cette définition ne fait pas consensus et ses tensions ne sont pas stabilisées par la force de la tradition scolaire, d'autant que les enjeux idéologiques liés à l'oral sont très forts, même dans la sphère savante.

1.1. La demande d'évaluation et l'institution de l'objet

La mise en avant des questions d'évaluation a partie liée avec l'exigence de légitimation et l'institution d'un domaine de savoirs et de savoir-faire comme discipline. Sur le plan institutionnel, cette revendication contribue à dessiner un territoire, à attribuer de la valeur ; elle est en principe corollaire d'une clarification et d'une formalisation des visées, des objets d'apprentissage et des normes, voire elle vise à la provoquer quand il s'agit d'une injonction officielle appelant à l'adoption de nouvelles pratiques. Dans ce cadre elle va de pair avec une inscription curriculaire et tendrait vers une autonomisation relative de cet objet de travail pour le rendre visible, identifiable et important : répertoire d'exercices et de tâches explicites distinct des usages extrascolaires, séquences ou séances repérables dans les séquences, établissement d'un texte de l'enseignable, et donc de l'évaluable. Cette institution est ancienne pour l'écrit, et la spécificité du répertoire et des normes des écrits scolaires par rapport aux écritures ordinaires a permis une relative sécurité sur ce qui pouvait être enseigné et évalué. Dès que ce répertoire s'ouvre et que cette spécificité devient moins visible, l'évaluation entre en

1. Kholer B., Piguet A.M. (1991) : Ils parlent, que peut-on évaluer ? In Wirthner M., Perrenoud P., Martin D. : *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Delachaux et Niestlé. Garcia-Debanc C. (1999) : Évaluer l'oral *Pratiques* n° 8, p. 103 : Interactions et apprentissages. Chapitre Évaluer l'oral ? In Garcia-Debanc C., Plane S. dir. (2004) : *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier.

crise, prise dans des conflits de normes : on le voit pour la lecture cursive, l'écriture longue ou d'invention, les formes d'écrit s'appuyant sur des pratiques extra-scolaires et impliquantes comme l'autobiographie. En retour, la légitimation par l'institution évaluative (l'inscription aux examens, par exemple) reformate vite les objets d'enseignement et les tâches dans le sens d'une formalisation et d'une définition en tant que forme scolaire identifiable, limitée dans ses risques et ses enjeux, déclinable (en principe) en acquisitions que l'école peut assumer.

Cette institution de pratiques orales comme exercices scolaires spécifiques a existé dans la tradition : la récitation, l'interrogation au tableau, le commentaire d'une image, la présentation d'un livre, certains exercices rhétoriques, et des traditions locales parfois anciennes (rituels et séances de langage en maternelle, entraînement par des jeux de rôles à certaines situations sociales normées dans l'enseignement professionnel) ou inspirées des jeux communicatifs de l'enseignement du français langue étrangère. Certains sont actuellement repris et revalorisés dans les manuels. Mais le paradoxe est que les courants qui ont nourri l'actuelle prise de conscience de l'importance de l'oral se sont en général inscrits contre le caractère restrictif, normatif et artificiel de ces tâches, leurs effets socialement ségrégatifs. La réflexion sur la prise en compte de l'oral en classe, qu'elle soit linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique et sociologique, s'est (au moins dans la recherche française) construite contre le formalisme des pratiques, l'imposition d'une norme unique, les modèles théoriques simples postulant un rapport simple entre formes linguistiques et qualité de la parole. Depuis les débats très nombreux autour de la notion de handicap socio-linguistique dans les années soixante-dix, une grande partie des travaux sur la parole en classe qui ont fondé le champ ont posé la question de l'oral et son analyse dans la prise en compte de la variation et sa relation à ses enjeux cognitifs et socio-culturels, dans une perspective plus fonctionnelle et intégrative que normative².

La demande institutionnelle est donc paradoxale. Même si d'autres approches de l'apprentissage de l'oral sont restées vivaces dans la culture professionnelle (modèles behavioristes, entraînements structuraux...), on retrouve un écho de cette lignée intégrative dans les injonctions actuelles. L'oral devient un objet de travail dans toutes les disciplines ; tout en lui donnant une fonction de médiation pour construire des connaissances, tout en affirmant la diversité des normes en relation avec un répertoire plus ouvert de fonctions et de genres, on demande de construire des savoirs sur lui, comme un objet identifiable. L'institution de l'oral comme discipline, qui implique qu'il devienne objet explicite d'évaluation, l'institue donc dans le même temps comme irréductible à une définition simple, close, d'objet disciplinaire autonome, et le définit comme lieu de travail où se croisent beaucoup d'autres apprentissages.

2. Nonnon É. (1999) : L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques (aperçu des ressources en langue française). *Revue française de pédagogie* n° 8, p. 129.

1.2. Le fonds descriptif des travaux sur l'oral et la mise à distance des normes

Du point de vue du fonds théorique auquel se réfère le chercheur qui s'affronte à l'évaluation de l'oral, le problème est que la plupart des références majeures en ce domaine le poussent à déplacer ou à contourner la question, du moins à la complexifier.

La question de l'évaluation a à voir avec la norme, et les jugements normatifs, assumés ou non, extérieurs ou intériorisés, sont partie prenante de l'exercice langagier. L'évaluation est de fait omniprésente, et une grande partie du travail théorique sur l'oral des années soixante-dix a consisté à étudier la nature et les effets de cette composante normative, à montrer l'importance de ce rapport au langage dans les productions elles-mêmes, notamment ses effets de paralysie, d'exigence surnormative, de différenciation sur le plan symbolique, et toutes ses répercussions identitaires³. Il a visé également à déconstruire la simplicité apparente et la globalité des références normatives relatives à l'oral. Au fur et à mesure que les techniques de recueil et la diffusion de corpus oraux se sont développées, la recherche a fait prendre conscience de l'inadéquation d'une partie des critères habituels empruntés à l'écrit et de la spécificité des fonctionnements oraux, au niveau de la construction des énoncés (ordre des mots et modes de thématisation, gestion de la connaissance partagée) comme à celui de l'organisation d'unités discursives plus longues (modalités de la cohérence).

Les travaux linguistiques de référence sur l'oral (comme ceux de D. François, C. Blanche-Benveniste⁴ ou Culioli entre autres), revendiquent une approche descriptive et non normative, pour donner à voir la complexité et la cohérence des fonctionnements effectifs de l'oral, chez toutes sortes de locuteurs et dans toutes sortes de situations. Ils mettent hors de leur champ la question des hiérarchies ou de ce qu'on pourrait appeler les degrés de qualité des énoncés analysés. Cette description « tolérante » est éclairante pour dénoncer les prescriptions et les jugements normatifs décalés par rapport à la réalité des usages, mais ne donne pas d'emblée des outils pour penser les différences entre locuteurs ou les évolutions.

Les travaux sociolinguistiques d'analyse du discours également à l'origine de l'intérêt pour l'oral se sont souvent situés aussi dans une perspective de mise à distance critique des normes : d'abord parce que la tradition sociolinguistique s'est intéressée de façon privilégiée à la parole orale des exclus sur le plan social ou culturel, plus ou moins dans une visée de réhabilitation ; ensuite parce que ces

3. Labov W. (1976 traduction française) : *Sociolinguistique*. Minuit. Gueunier N. et al (1978) : *Les Français devant la norme : contribution à une étude de la norme du français*. Champion. François F. et al (19) : *J'cause français, non ?*, Maspero. Schoeni G., Bronckart J.-P., Perrenoud P., (1988) : *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, Delachaux et Niestlé.

4. François D. (1974) : *Français parlé : analyse des unités phoniques et significatives d'un corpus recueilli en région parisienne*, SELAF, Paris, 80. Blanche-benveniste C., Jeanjean C. (1987) : *Le français parlé, transcription et édition*. Didier. Paris. Blanche-Benveniste C. (1997) : *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys.

travaux mettent en avant l'importance centrale des phénomènes de variation⁵. La prise en compte de la variation joue sur plusieurs plans. D'une part aucun locuteur n'a une façon de parler unique, et il est impossible à partir de ce qu'il produit dans une situation (relativement à un enjeu pour lui, un interlocuteur, un type de contenu) d'en inférer un niveau général de compétence langagière. D'où de nombreux travaux dans les années quatre-vingts dénonçant l'aspect réducteur, socialement marqué et peu informatif des situations de recueil habituelles. D'autre part, la variation linguistique est au cœur du système, et il y a toujours une multiplicité de manières de coder une même relation, sans qu'on puisse a priori établir de hiérarchie entre elles. À l'oral, l'amplitude du phénomène variationniste s'accroît, du fait du recours « normal » aux ressources supralinguistiques (l'intonation, notamment) pour signifier le statut des énoncés, la nature de leur mise en relation, la modalisation. De ce fait la simplicité rassurante des critères et leur caractère de généralisation possible d'une situation à une autre éclatent.

Les travaux acquisitionnistes pour cette raison se sont peu aventurés au delà des premières phases de l'acquisition du langage oral, et même si on entend norme au sens statistique, il serait difficile d'évaluer le développement ultérieur en termes d'écart ou de conformité à un étalon qui fasse consensus. Sur le développement de compétences tant linguistiques (le lexique actualisé en production, par exemple) que discursives attestées aux différents âges, on a toujours peu de connaissances générales et pertinentes sur lesquelles s'appuyer pour définir ce qui devrait être maîtrisé à tel ou tel niveau, et on se demande même si l'entreprise est possible. Les travaux psycholinguistiques ont aussi jeté le soupçon sur les indices classiques des évaluations du langage, en démarquant la complexité langagière (en termes d'opérations énonciatives de référénciation ou de mise en relation) de ce qui a été longtemps appelé la complexité linguistique (subordination, présence de marques de type connecteurs, vocabulaire abstrait). On sait depuis longtemps que les acquisitions ou les évolutions ne se marquent pas en termes de présence / absence d'unités linguistiques mais en termes de changements dans leur usage et leur signification (ce qui n'est évidemment pas spécifique à l'oral : ainsi pour les signes de ponctuation ou les connecteurs à l'écrit, par exemple, comme l'a montré Fayol). Par exemple les subordonnées en *si* n'ont longtemps pas une valeur d'éventualité ou d'implication, mais indiquent plutôt une relation temporelle régulière, l'éventualité étant prise en charge par une grande diversité de formes paraphrastiques, souvent par juxtaposition. D'autre part les travaux acquisitionnistes comme ceux de Clark ou François ont montré que certaines formes linguistiques (mots ou constructions) ou certaines conduites langagières pouvaient être attestées chez un sujet, mais dans un répertoire restreint de constructions linguistiques, d'emplois ou de contextes, non mobilisable dans d'autres ; l'extension et le transfert de ces ressources se ferait par petits glissements de proche en proche. Il est donc difficile de trancher de façon simple sur ce qu'on

5. Gadet, F., (1989) : *Le français ordinaire*, A. Colin. (1999) : La variation diaphasique en syntaxe in Barberis M.-J. (éd) : *Le français parlé : variété et discours*, PU Montpellier. (2003) : *La variation sociale en français*. Ophrys. *Langages* n° 8, p. 108 (1992) : *Hétérogénéité et variation* : Labov, un bilan (dir. F. Gadet).
6. Bronckart, J.-P., (1983) : *Psycholinguistique de l'enfant : recherches sur l'acquisition du langage*, Delachaux et Niestlé.

va définir comme seuil pour décider de l'acquisition chez un locuteur⁷. L'analyse devient alors très coûteuse : la rigueur même quantitative n'est pas impossible, mais l'obligation de prendre en compte contextes et variations dans l'usage limite les possibilités de s'ouvrir à l'ensemble des caractéristiques pertinentes pour une évaluation et de comparer des populations importantes. Pour cette raison, les approches comparatives entre populations contrastées, très en vogue dans les années soixante-dix, semblent s'être disqualifiées au fur et à mesure que les outils d'évaluation devenaient moins rustiques, et avoir moins droit de cité dans les travaux actuels.

Enfin, la détermination de ce qu'il est pertinent de considérer comme relevant de l'oral et de lui appliquer comme critères de jugement s'est aussi complexifiée du fait de l'ouverture des analyses linguistiques à l'activité discursive en situation et aux interactions. Prendre le langage comme activité sémiotique et discursive, c'est intégrer dans son étude la façon dont il construit la référence, dont il catégorise l'expérience, instaure un rapport au monde et à l'interlocuteur, dont il agit sur lui. La question du lien de ces opérations énonciatives avec les opérations cognitives (traitement de l'information, processus de conceptualisation) se pose forcément, qu'on considère celles-ci comme le substrat de l'activité langagière (les formes de verbalisation étant à mettre en relation avec des niveaux de traitement) ou qu'on cherche les indices d'une dynamique cognitive suscitée par la verbalisation et les interactions. L'évaluation de l'oral peut difficilement ne pas être chargée de cette dimension, surtout dans un contexte éducatif et des situations à visée d'apprentissage. Mais cela pose des problèmes de délimitation (où faire passer la frontière entre évaluation spécifique de compétences orales, et prise en compte de l'intérêt ou de la pertinence des contenus présentés ?). Cela pose aussi des problèmes de méthode relatifs aux indicateurs. Il peut y avoir un flottement dans la visée : par exemple tente-t-on de cerner des démarches de résolution de problème et des modalités de coopération à travers des conduites langagières, ou de cerner des conduites langagières et des modes de verbalisation qu'on pense qualitativement significatifs, en inférant une relation avec des niveaux de traitement ou des élaborations référentielles plus élaborés ? Dans les deux cas, les inférences de l'un à l'autre plan doivent être très prudentes.

L'usage simpliste d'indicateurs linguistiques (connecteurs ou subordination, vocabulaire abstrait, modalisations) comme indicateurs de qualité (du point de vue de l'établissement de relations, de la capacité d'abstraction, de la capacité de distanciation) a été vivement dénoncé depuis longtemps, notamment à propos des travaux sur le handicap socio-linguistique dans les années soixante-dix. Les jugements normatifs spontanés font intervenir fortement cette dimension, en opérant souvent des amalgames abusifs entre niveaux de jugement. Un accent régional dévalorisé, une maladresse dans l'expression, une visibilité du travail d'énonciation peuvent induire une disqualification de la pertinence ou de la complexité des significations proposées, et l'inverse peut se produire également. Il est donc nécessaire de faire intervenir cette dimension, mais de prendre conscience de l'absence de superposition entre les différents niveaux. L'élargissement de l'objet à évaluer peut donc amener à des interférences de normes et de critères : des

7. Par exemple Clark, E. pour le lexique : *Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français Langue française*, n° 8, p. 118 (1998) ; François, F. (1980) : *Linguistique*. PUF, Paris.

interventions orales peuvent se révéler pertinentes en situation, correspondre à des mouvements décisifs dans la résolution d'un problème ou constituer un tournant cognitif dans l'interaction, sans répondre aux critères couramment admis de qualité langagière (explicitation, correction.). Mais inversement, dans quelle mesure peut-on extrapoler, à partir de l'occurrence d'énoncés perçus comme pertinents dans une situation, à un indice de maîtrise significatif des compétences orales d'un locuteur ?

L'évaluation de l'oral oblige donc le chercheur à assumer la prise en compte de la dimension normative, alors que peu de ressources théoriques existent sur ce point. Ce qu'on pourrait appeler les critères de qualité, ou de développement dans les pratiques du langage, doit se définir par rapport à la fonctionnalité sur les divers plans mobilisés par la situation scolaire, y compris le niveau d'opérations de référenciation et d'élaboration de significations conceptuelles liées à l'apprentissage. Sur ce point les jugements ordinaires des enseignants mobilisent des catégories spontanées qui sont loin d'avoir encore trouvé leur description analytique, la pertinence par exemple. Mais l'établissement des indicateurs et leur interprétation doit tenir compte d'éléments soulignés par tous les travaux psycholinguistiques et qui incitent à la prudence : les distorsions entre l'appropriation formelle d'une tournure ou d'un usage et la maîtrise de sa signification sémantique, la longueur des processus de stabilisation et de décontextualisation des acquis émergeant dans les productions orales.

Enfin il faut tenir compte de la variété des critères liés à la fonctionnalité des pratiques orales en fonction de la variété des moments dans l'apprentissage, des types d'apprentissage : par exemple pour reprendre la distinction de M. Brossard, s'il s'agit d'usages du langage à fonction de structuration dans des phases d'élaboration, à fonction de régulation ou d'explicitation, ou à fonction de communication d'une connaissance construite⁸. Il n'est pas impossible d'amorcer une typologie de conduites typiques de ces grands usages, de tâches langagières récurrentes et fonctionnelles dans les séquences d'apprentissage liées aux disciplines et dans la vie scolaire, et d'en dégager des fonctionnements significatifs pouvant fonder des critères. De nombreux travaux permettent maintenant de se faire une idée de ce qui est mis en jeu dans des argumentations à visée exploratoire, contextualisées, et même articulées à des actions⁹ ; il n'est pas impossible de dégager, avec prudence, de façon descriptive, des niveaux de traitement ou de régulation selon les locuteurs. Mais en l'état des travaux, faire le saut du descriptif au normatif pour en faire un usage d'évaluation des locuteurs supposerait qu'on soit en mesure de généraliser et de comparer, ce qui est difficile pour les énonciations situées

8. Brossard, M. (1980) : Quelques aspects d'une conduite d'explicitation *Langages* n° 8, p. 59 : *Conduites langagières et sociolinguistique scolaire*. dir. F. François. Voir aussi (2005) : *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*, PU du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq.

9. Nonnon É. (1996) : Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration, *Langue française* n° 8, p. 112 : *Argumentation en dialogues*. Rebiere M. (2000) : *Langage, posture et cognition : enjeux et obstacles de l'activité langagière dans la classe de sciences à l'école élémentaire*, thèse Bordeaux 2. et pour des confrontations interdisciplinaires Douaire J. dir. (2004) : *Argumentation et disciplines scolaires*. INRP, Lyon.

et polylogales. L'hétérogénéité des conduites orales, leur dépendance à l'égard des contextes et des contenus font qu'il n'est pas toujours pertinent de décontextualiser les indices utilisés : sauf à se cantonner à des normes rhétoriques de genres scolaires limités, il est difficile de déterminer des critères suffisamment généralisables, valables pour une classe de tâches langagières (argumentatives par exemple) tant la variation est grande – à moins d'adopter un degré de généralité tel que les critères ne sont plus des outils.

1.3. Le fond militant des courants pédagogiques valorisant l'oral

Si on se place sur le plan de la pratique enseignante, l'évaluation de l'oral renvoie aussi à une histoire complexe et à des références qui entrent en tension. Le souci de la valorisation de l'oral à l'école doit beaucoup à des courants qui ont inscrit la parole des élèves et les interactions au centre des apprentissages et du développement des individus en tant que citoyens : il s'agissait de courants militants, oeuvrant dans le sens d'une ouverture des activités scolaires, de l'importance donnée aux significations, d'une prise en compte de la parole vive et des variations sociales. Leur approche de l'apprentissage de la parole personnelle et publique à l'école a été plutôt intégrative, valorisant le travail en projet, la coopération scolaire, les modalités constructivistes d'appropriation des connaissances : la pédagogie Freinet, mais aussi le GFEN et tous les travaux qui se sont développés à partir des travaux du Cresas en sont de bons exemples. Dans ce cadre, l'évaluation s'impose aussi de l'intérieur aux équipes, pour s'assurer de l'efficacité de ces dispositifs par rapport aux visées de lutte contre l'échec scolaire, de réhabilitation sociale, d'éducation citoyenne. Mais il est difficile, néanmoins, qu'elle n'interfère pas avec ce souci de réhabilitation des élèves en échec, le besoin de justifier des pratiques portées par des valeurs. D'autre part pour les enseignants aussi, une évaluation normative est rendue complexe par la multitude d'enjeux dont est chargé l'exercice de la parole en classe, et par le refus d'une norme unique, fondé à la fois sur la diversification des situations de parole et la prise en compte des pratiques existantes des élèves.

L'évaluation est plus facilement investie, à l'interne, comme moyen de régulation du travail en équipe et moyen de faire intégrer aux élèves les progrès à accomplir. Mais dans cet usage formatif aussi, la formulation de critères et de progressions relatifs à la parole orale a du mal à dépasser une certaine globalité, dès que l'ancrage dans la vie épistémique et sociale de la classe mobilise dans chaque situation plusieurs types de significations et d'enjeux, et suscite une variété qu'on ne peut maîtriser dans la linéarité d'une progression linguistique. L'apprentissage de la parole publique est un objectif prioritaire, mais en même temps un outil au service d'apprentissages civiques, du développement du jugement (à travers les conseils, les débats) et des acquisitions disciplinaires (à travers notamment les exposés fondés sur la recherche documentaire) : comment alors définir son domaine et ses frontières ? Qu'est-ce qui relève spécifiquement de l'oral dans l'apprentissage des pratiques orales, qu'est-ce qui est tributaire d'autres apprentissages ? Peut-on tenter de définir des critères suffisamment spécifiques, tout en tenant compte de la complexité notionnelle et interpersonnelle que portent

les conduites orales, dès qu'on ne les réduit pas à des exercices formels où la compétence expositive ou argumentative s'exerce pour elle-même ?

Ce questionnement est corollaire d'un questionnement sur l'apprentissage. Dans quelle mesure les critères sur lesquels la parole des élèves va être évaluée correspondent-ils à des apprentissages scolaires, dont les conditions sont prises en charge précisément par l'école ? Dans quelle mesure d'agit-il de dispositions (psychologiques, culturelles) acquises autrement et ailleurs, sur lesquelles elle compte mais qu'elle ne peut susciter ? Encore plus que l'écrit, l'oral impose une réflexion sur les enseignables et les apprenables¹⁰ : dans le développement de ces apprentissages, quelle est la part de ce qui peut être enseigné ? Qu'est-ce qui se construit autrement que par l'enseignement explicite, dans le cadre même de la classe et de l'école ? Comment évaluer des compétences dont l'apprentissage a vraiment été pris en charge par l'école, sans pour autant limiter l'enseignement à ce qui peut être immédiatement et directement évalué ?

2. POSER L'ÉVALUATION DE L'ORAL EN RELATION AVEC LES APPRENTISSAGES : UN ENSEMBLE DE PARADOXES

Poser l'évaluation de l'oral dans une perspective formative suppose qu'on raisonne en termes d'apprentissages. À cause des spécificités de son exercice, cela confronte le chercheur à certains problèmes méthodologiques et cela suppose de la part des enseignants plusieurs conditions, qui ne sont pas si faciles à tenir.

2.1. Tensions entre la dimension individuelle de l'évaluation (et de l'apprentissage) et la nature interactive des pratiques d'oral, la dimension collective de son exercice

Pour un enseignant, tenter d'évaluer l'oral demande de pouvoir se décentrer du jeu de la communication pour prendre en compte le langage réellement produit par chaque élève, ce sur quoi il bute et ce en quoi il évolue. Or la plupart des situations de langage sont des situations interactives où l'enseignant est impliqué en tant qu'interlocuteur, affectivement et linguistiquement. L'évaluation la plus spontanée du langage des élèves s'attache en fait à un interlocuteur collectif, la classe, qui renvoie à l'enseignant une image d'adhésion ou de désaffection vis à vis du travail entrepris : c'est en ce sens qu'on dit que les élèves ont parlé, qu'une séance a bien marché et qu'un support, l'image par exemple, est un bon déclencheur de parole. S'il y a évaluation individuelle, c'est d'abord celle de la part prise dans cette réponse collective (la participation). On a souvent dénoncé les effets pervers de ce critère et les illusions sur lesquelles il repose : il permet de mesurer plus des attitudes, un rapport aux savoirs et aux codes de l'école, des dispositions psychologiques que de réelles compétences langagières, il risque d'être socialement discriminant, il méconnaît le caractère souvent parcellaire et peu construit des bribes que chacun introduit dans le discours collectif. D'autre

10. Halté J.-F. (1992) : *La didactique du français*. PUF, Que sais-je ?, Paris.

part, sur le plan linguistique, l'enseignant est partie prenante de la qualité du langage produit par les élèves : sa façon de questionner conditionne le discours produit, sur le plan linguistique (des énoncés minimaux, des syntagmes nominaux ou des interventions construites) et sur celui du niveau de traitement. Il est donc difficile d'évaluer le langage des élèves dans le courant du cours dialogué, à moins d'y ménager explicitement des moments de prise en charge par les élèves de certaines conduites bien identifiées (faire un rappel, poser des questions, récapituler..).

Cette difficulté se pose aussi pour l'observateur : même si l'enseignant se met en retrait (débat, travail de groupes), il est difficile de démêler, dans l'entrelacement des interventions des uns et des autres, le travail de chacun et les compétences dont il témoigne. De fait, la plupart des analyses des interactions en situation d'apprentissage mobilisent des critères diversifiés pour rendre compte d'une dynamique collective, au niveau du polylogue (même si on tente de différencier les apports des participants à cette dynamique), et concluent souvent à une avancée globale de cet interlocuteur collectif, sur le plan des conduites langagières comme sur celui des acquisitions notionnelles. Il a pu s'agir d'une avancée, en rupture avec une approche fixiste et individualiste de l'évaluation, dénoncée par Vygotski. Mais il est important aussi de prendre la mesure de la dimension différentielle des activités mobilisées et des appropriations effectuées par chacun au sein de l'activité collective¹¹. L'évaluation individuelle rappelle donc à l'enseignant comme au chercheur de ne pas réduire le décalage entre différents niveaux : le niveau de l'activité didactique projetée par l'enseignant (démarche inductive en cours dialogué, situation-problème en travail de groupe, débat interprétatif), celui de l'activité qui se définit concrètement à travers sa mise en œuvre dans la classe, celui des activités observables des élèves, et celui des apprentissages que chacun y fait, eux-mêmes distincts des prestations dans les épreuves d'évaluation¹². Qu'un élève ait peu participé au discours commun ne signifie pas qu'il ne sait pas le faire ; à l'inverse, certains phénomènes émergent dans l'intersubjectivité, mais cela ne signifie pas une acquisition stabilisée, susceptible d'être mobilisée dans une autre situation. On peut cependant se donner des moyens d'analyser le rôle des différents partenaires, même si les facteurs sont si intriqués et la part de l'événement si grande qu'il est difficile d'interpréter ces interventions comme des caractéristiques stables des individus. On peut discerner certains rôles discursifs dans l'interaction, au croisement de la dimension interactionnelle et de la dimension cognitive du langage (initiatives thématiques en relation avec ce que dit autrui, reformulations, questions, énoncés synthétiques...). Leur occurrence régulière chez un même élève dans des occasions répétées peut être considérée

11. Voir par exemple Schubauer-Leoni, M.-L. (1994) : Quatre élèves et un problème de distances : approche didactique de l'analyse des interactions, in Trognon, A. : *La construction interactive du quotidien*, PU Nancy, ou les diverses analyses de travaux de groupes dans une séance de grammaire dans le n° 8, p. 103 de *Pratiques : Interactions et apprentissages*. J.-F. Halté dir, ou celles de J. Douaire ou N. Allieu-Mary in J. Douaire *et al* (2004).
12. Bru M., Altet M., Blanchard-Laville C. (2004) : À la recherche de processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages *Revue française de pédagogie* n° 8 p. 148 : Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques.

comme indice de développement, et dans une certaine mesure ces conduites peuvent faire l'objet d'une prise de conscience et d'un apprentissage.

La dimension interactive étant spécifique et constitutive de l'oral, il est impossible de ne pas la prendre en compte dans l'évaluation, même dans les situations non formelles et codifiées sur le plan du rituel de l'échange : à fuir cette dimension, on réserverait l'évaluation à des conduites ou des caractéristiques qui n'ont que peu de points communs avec l'oral. Cependant, si cette analyse est possible pour le chercheur, elle est plus difficile pour l'enseignant. Il peut se faire un jugement en situation sur les conduites verbales des uns et des autres en situation, sur leur appropriation et leur efficacité par rapport à l'objet du travail commun, mais ce jugement ne peut que rester relativement global, vues les conditions concrètes de son écoute (dans le cas du travail de plusieurs groupes, par exemple, ou de par sa responsabilité dans la tenue de l'échange) et la complexité de l'analyse des polylogues.

Pour l'enseignant, une solution pour dépasser ce jugement global est d'organiser des prises de parole individuelles, identifiables, où il puisse momentanément se défaire de son rôle direct d'enseignement et qui puissent lui fournir un état de la parole de chacun : commentaire d'images, restitution de récit, exposé, compte-rendu, présentation de livres. Ce sont toujours ces activités qui sont évoquées par les enseignants comme support privilégié pour l'évaluation de l'oral quand ils veulent dépasser la note de participation¹³. L'avantage de ces situations est aussi qu'elles semblent plus proches des habitudes d'évaluation de l'écrit : le risque serait d'en méconnaître la dimension spécifiquement orale, et de se contenter d'une simple oralisation de l'écrit, dont les critères prévaudraient alors, associés à quelques critères locutoires (débit, articulation..).

Mais pour l'oral, contrairement aux conditions d'évaluation de l'écrit, cette dimension individuelle de l'évaluation est quand même à concilier avec ses implications collectives. S'il ne s'agit pas de simples tests destinés à fournir de l'information à l'enseignant sur les compétences de chacun, ces prestations monologiques impliquent aussi les autres élèves à titre d'auditeurs et ont une fonction part rapport à eux (les informer, leur faire comprendre, les mobiliser). Elles supposent de ce fait des savoir-faire multiples et complexes, que seuls quelques élèves maîtrisent en partie. Elles sont donc à la fois lourdes pour le locuteur et déficientes, pesantes aussi pour l'auditoire, sur le plan de l'intérêt et du bénéfice en termes d'apprentissages.

Pour l'analyste, la difficulté n'est pas de proposer des critères a priori pour les conduites d'exposé, en s'appuyant sur les normes explicites d'un genre formel et certaines caractéristiques communément admises de l'expertise. Elle est d'une part de s'assurer de la pertinence des critères invoqués par rapport aux fonctionnements attestés dans les conduites orales d'exposition effectives : comment décrire les façons dont un discours expositif oral suscite de l'intérêt pour ses auditeurs, ou manifeste sa cohérence ? Qu'est-ce qui est commun, qu'est-ce qui est différent des formes de la cohérence à l'écrit ? Or même si on peut cerner des modalités spécifiques de l'organisation à l'oral (formes de bouclage, reprises

13. Cf. les résultats d'une enquête auprès d'enseignants présentés dans Garcia-Debanco C., Plane S. (2004).

rétrospectives, rôle de l'intonation)¹⁴, il y a paradoxalement moins de travaux sur les formes monologiques élaborées à l'oral que sur les formes conversationnelles, et encore moins sur l'évolution de ces compétences chez des enfants. Il peut donc y avoir une distorsion entre les critères ou les prescriptions énoncées a priori et ceux qui sont mobilisés intuitivement dans l'évaluation en situation réelle¹⁵.

La difficulté est d'autre part de prendre en compte les modalités de leur développement possible chez ceux pour qui ces compétences ne sont pas d'emblée acquises. Cela pose le problème de l'accessibilité et de l'opérationnalité des critères du point de vue de l'apprentissage : comment cerner les caractéristiques de la cohérence ou de l'intérêt d'un exposé de façon qu'un élève qui ne montre pas ces savoir-faire au départ puisse progressivement se les approprier en tant qu'outils de travail ?

2.2. Tensions liées aux contraintes de la temporalité

Évaluer l'oral demande d'inscrire ces activités dans une temporalité significative d'un apprentissage, pour pouvoir repérer ce qui a pu s'apprendre. Le danger si on appuie l'évaluation sur des activités trop exceptionnelles, est de seulement entériner des savoir-faire acquis en dehors de l'école et de rendre publiques des différences socialement marquées. L'évaluation des prestations orales, surtout si elle associe le jugement collectif de la classe sans l'inscrire dans une dimension de travail évolutif, comporte des risques réels de violence symbolique et de discrimination.

Cela suppose donc une régularité et une fréquence des activités, pour que chacun ait le temps de s'affronter plusieurs fois à la même tâche, de dépasser certaines difficultés, de progresser sur des points identifiés. Cette dimension d'évolution d'une prise de parole à une autre est un facteur important, contrebalançant en partie l'inégalité initiale que l'oral rend publique de façon beaucoup plus violente que l'écrit. Cela suppose une mémoire (de la part de l'enseignant, de l'auditoire, de l'élève qui expose) des exposés réalisés, des points repérés comme susceptibles d'un travail pour chacun et de l'évolution sur ces points. Il est important de créer un outil qui permette cette mémoire et cette comparaison (fiche, carnet), de même qu'une capitalisation des informations présentées et de leur exploitation. Cela suppose aussi, pour chaque élève, la possibilité d'anticiper d'autres occasions de présenter, pour se faire une représentation progressivement plus claire des conditions de cet exercice de la parole et de ses exigences, et définir des objets de travail à sa portée.

Cette condition indispensable est coûteuse en temps, puisque le travail oral de chacun ne peut s'inscrire dans la simultanéité comme celui de l'écrit. Dans la pédagogie Freinet, ces plages de présentation individuelle occupent un volume horaire considérable chaque semaine, pendant toute l'année et chaque année

-
14. Gulich E. (1999) : Les activités de structuration dans l'interaction verbale *in* Barberis M.-J. : *Le français parlé, variétés et discours*. PU Montpellier.
 15. Ce décalage entre les critères explicitement recommandés dans les grilles d'évaluation en classe et ceux qui étaient mis en œuvre par les examinateurs en situation ont été pointés par plusieurs travaux.

de la scolarité. Chaque élève est amené à prendre la parole de nombreuses fois devant la classe, dans diverses activités ritualisées, à la fois distinctes et apparentées (« conférence », présentation de livres, présentation de travaux...), et pour certains (les exposés, appelés conférences), à garder une mémoire de son parcours. Cette fréquence et cette durée sont un choix alternatif à celui d'un apprentissage massé, intensif, sous forme de séquences spécifiques construites autour d'enseignements ciblés de façon programmatique¹⁶. Le souci qui sous-tend ces deux pratiques est le même : évaluer ce qui a été réellement l'objet d'un apprentissage. Mais l'inscription régulière dans une durée longue fait le choix de prendre en compte les acquis à plus long terme, dans un répertoire de tâches plus diversifiées et selon des critères moins formatés (même si la régularité et la ritualisation semblent une composante nécessaire pour évaluer cette progression). Certaines des dimensions mises en jeu dans la prise de parole (image de soi, rapport au regard d'autrui) ne se développent que dans la patience d'une évolution lente et échapperaient à une évaluation trop centrée sur des applications à court terme.

Cet investissement nécessaire pose évidemment des problèmes pour l'enseignant et pour l'observateur.

Pour l'enseignant, ce temps collectif pèse lourd, surtout s'il s'interroge sur le profit qu'en tirent les élèves sur d'autres plans. Une solution est de multiplier des prises de parole intégrées aux apprentissages en cours, directement à leur service, en systématisant les occasions de développer une parole organisée dans l'ordinaire de la classe, mais de façon brève, moins solennelle et sur des objectifs plus restreints : les rappels, les récapitulations, la présentation de sa préparation sur un texte ou de sa démarche lors de corrections font partiellement appel aux mêmes compétences sans en mobiliser un aussi grand nombre que l'exposé. Mais l'évaluation de ces conduites ne peut être que légère : une explicitation trop systématique de cette dimension évaluative parasiterait leur fonctionnalité et plomberait les échanges¹⁷.

Pour le chercheur, recueillir en situation ordinaire de classe des données orales longitudinales fiables pour un nombre important d'élèves est également très coûteux. L'oral n'admet pas la simultanéité des productions comme l'écrit, il réclame la présence du chercheur malgré les moyens d'enregistrement, il faut construire les données par la transcription. C'est pourquoi les études longitudinales (surtout développées par les acquisitionnistes) concernent souvent un petit nombre d'enfants et les études analysant le langage de l'ensemble des élèves se situent rarement dans une durée longue. Par ailleurs la dispersion des sujets sur lesquels porte la prise de parole, le fait qu'ils ne puissent se reproduire d'un élève à l'autre rend plus difficiles les comparaisons d'une prestation à une autre.

16. Voir la partie concernant l'exposé dans Dolz J., Schneuwly B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral : introduction aux genres formels à l'école*. ESF.

17. Un mémoire professionnel d'enseignante-stagiaire de lettres en lycée montre ainsi comment la systématisation d'activités de rappel comme exercice de langage dans une perspective d'entraînement à l'oral du baccalauréat et l'explicitation insistante de la dimension d'évaluation risquent d'entraîner un surinvestissement, un formalisme et une centration excessive sur la dimension métadiscursive aux détriments de la dimension fonctionnelle.

Prendre en compte de la régularité et de la fréquence des activités soulève la question de ce qui peut s'apprendre par la répétition et la pratique, de ce qui ne peut pas l'être par ces voies et mérite une intervention d'enseignement spécifique de l'enseignant. Les différents plans, si nombreux, sur lesquels s'opèrent les évolutions dans la maîtrise orale ne relèvent pas des mêmes temporalités (certaines peuvent s'acquérir très vite, d'autres demandent une maturation longue). L'observation dans la durée montre aussi des stabilités différentes au cours du temps. Certains savoir-faire acquis très vite, par exemple des types de formulations codées, peuvent être utilisés intensément un moment, mais ne pas se maintenir longtemps ; des évolutions sur un plan (le choix de ne plus s'appuyer sur un écrit, le fait de s'affronter à d'autres types de sujets) peuvent s'accompagner d'une déstabilisation de savoir-faire qu'on pensait acquis, la familiarité avec un genre peut entraîner des figements et une routinisation. Les apprentissages sur les différents plans ne relèvent pas non plus des mêmes modalités d'intervention : certaines sont spécifiques au genre oral travaillé et peuvent relever de l'enseignement d'une technique, aux effets rapides quand le contexte est analogue, d'autres font appel à des savoir-faire beaucoup plus complexes, travaillés dans de multiples contextes disciplinaires (comme hiérarchiser les informations ou respecter la parole d'autrui).

2.3. Tensions liées à la programmation : progression linéaire et prise en compte des parcours individuels et des événements collectifs

L'inscription de l'apprentissage et de l'évaluation dans le temps pose le problème de la progressivité des apprentissages. Cette question n'est pas spécifique à l'oral mais se pose dans des conditions particulières, déjà évoquées. On ne dispose pas vraiment de références sur les compétences attestées ou exigibles d'élèves de tel ou tel âge au-delà des premières acquisitions, sur le plan linguistique comme dans la pratique de diverses conduites discursives. D'autre part l'amplitude variationnelle est beaucoup plus importante qu'à l'écrit, même quand on reste dans le cadre de conduites formelles. Enfin on n'a pas encore vraiment de méthode d'analyse précise des tâches langagières, de leur degré de difficulté, des obstacles qu'elles peuvent présenter¹⁸.

L'évaluation questionne la façon dont les tâches proposées et les exigences évoluent au cours d'un cycle par exemple, même à l'intérieur d'un même genre : exposer une règle de jeu ne pose pas les mêmes problèmes énonciatifs selon la structure du jeu, le nombre d'actants, la présence de stratégies concurrentes ; de même pour résumer une histoire ou expliquer un processus. Au-delà des caractéristiques formelles du genre, les paramètres de l'activité en tant qu'activité énonciative sont à construire, pour que l'enchaînement des prises de parole à l'intérieur d'un même genre scolaire (exposé, compte rendu de lecture) ne soit pas répétitif ou routinier et le degré de difficulté aléatoire, en fonction des sujets amenés par le vécu de la classe. C'est par rapport à ce curseur qui se déplace que peuvent être

18. Nonnon É. (2002) : Des situations problème pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation, *Repères* n° 8, p. 24 /25 : Enseigner l'oral.

énoncés les jugements : un exposé aisé mais routinier sur un sujet « facile », à un niveau de traitement descriptif ou factuel, selon un déroulement codifié, est peut-être moins significatif (surtout pour un élève qui a une bonne maîtrise de l'exercice), qu'une tentative même moins aboutie qui se confronte à d'autres contraintes (une tentative d'explication ou de comparaison plutôt qu'une chronique d'actions, par exemple). La progressivité intervient alors pour l'enseignant dans la détermination de ce qui peut être attendu à chaque niveau d'un cycle, par exemple, ou selon les périodes de l'année, et dans la façon dont il va infléchir la tâche d'exposition pour chaque élève en fonction de son histoire d'exposant, en apportant des contraintes même si l'élève reste libre de choisir son sujet.

Quand l'évaluation est appréhendée à l'interne comme moyen de réguler le travail dans une perspective d'évolution, et moyen pour les élèves de clarifier les objets de travail et de se donner des buts, la progressivité intervient aussi dans la prise de conscience de critères et l'explicitation d'axes de travail. Cet échelonnement dans le temps des points à repérer et à travailler à la fois n'est pas spécifique à l'oral : les équipes ayant travaillé à l'INRP sur l'évaluation des écrits ont toujours dénoncé les grilles d'évaluation exhaustives données prématurément aux élèves par l'enseignant, et souligné l'importance d'une émergence progressive, fonctionnelle, des paramètres de la tâche, des critères et des objectifs de travail¹⁹. Cette émergence fait partie de l'apprentissage. Mais la progressivité des tâches, des exigences et des critères entre en tension avec la globalité de l'exercice canonique de l'exposé, surtout quand il est chargé d'autres fonctions (faire passer des informations, traiter un point du programme) : l'évaluation des exposés est forcément liée à ce qu'ils apportent ou non à la communauté. Tous les élèves quel que soit leur niveau ont à assister et à tirer parti des prestations des autres, quelles que soient les qualités ou les limites de ce qu'elles offrent ; l'hétérogénéité et les différences de rythme d'apprentissage des uns et des autres sont rendues publiques. Comment décharger l'activité d'une part de ses fonctions sans la vider de son sens et en faire un exercice formel ? Comment faire de l'écoute d'exposés même peu « intéressants » une activité formative, sans mettre les élèves dans la position de correcteurs ?

2.4. Tensions entre critères de réussite : réussite sociale/ réussite scolaire ; critères de réussite (à visée d'évaluation) et critères de réalisation (à visée de formation)

Il est fréquent de chercher à rendre cette écoute formative en associant les élèves à l'évaluation des prestations de leurs camarades. Mais il faut beaucoup de précautions pour que cette pratique soit formative et ne conforte pas des préjugés ou des dominations symboliques : cette capacité de jugement est aussi un effet du temps et de l'apprentissage.

On peut être pris dans une tension entre l'évaluation pragmatique de la prise de parole comme activité sociale finalisée, du point de vue des effets qu'elle produit sur les interlocuteurs, et d'autre part son évaluation en tant qu'activité

19. Groupe EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Hachette. Paris.

comportant une dimension de travail et d'apprentissage. La notion même de réussite n'est pas univoque : il arrive qu'il y ait distorsion entre les critères sociaux de réussite liés à un genre et les critères scolaires relatifs à ce même genre. L'évaluation renvoie ici à des modèles culturels divergents, et à des fonctionnalités différentes de la parole. C'est particulièrement net dans les usages argumentatifs, où les modèles de la joute verbale par surenchère et disqualification empruntés à la tatche peuvent s'imposer aux détriments de la prise en compte d'autrui et de la validité des arguments. On observe les mêmes effets dans les tâches langagières faisant référence à des pratiques sociales médiatiques, même si l'enseignant les a conçues en relation avec des objectifs cognitifs ou disciplinaires : les élèves présentant un bulletin météo en physique ou le commentaire d'une activité sportive en EPS se réfèrent souvent à une rhétorique de dramatisation et aux tics du genre médiatique, plus qu'à la qualité des informations et des mises en relation que visait l'enseignant. Concevoir l'évaluation du groupe sur le mode du vote ou des effets perlocutoires (combien d'élèves ont été convaincus de lire le livre conseillé ?) comporte des dérives. Il n'est pas rare que des prestations témoignant d'un travail, d'une recherche d'arguments, d'une précision dans les informations n'emportent pas l'adhésion même si elles comportent des qualités communicatives, et que des prestations plus superficielles ou recourant à la facilité soient plébiscitées. Beaucoup d'éléments indépendants du travail oral peuvent intervenir dans le jugement (caractéristiques du sujet traité, position du locuteur dans le groupe) et le renvoi sur le travail oral lui-même n'est pas réellement informatif.

L'usage formatif de l'évaluation suppose qu'on entre progressivement dans un jugement analytique et que les éléments retenus évoluent, sur deux plans : élargir la palette des critères au fur et à mesure qu'on perçoit de nouvelles dimensions de la prise de parole, se placer dans une visée prospective et opératoire. Cela demande aux élèves qu'ils entrent eux-mêmes dans la perspective d'une évaluation en termes d'apprentissages, et se décentrent de leur intérêt immédiat en tant qu'auditeurs pour différencier leur jugement en fonction des savoir-faire initiaux de celui qui expose. Cela correspond à un travail important sur le plan de la socialisation mais change le sens social de l'activité d'exposition.

Quand ils ne relèvent pas simplement d'une évaluation sociale, globale et immédiate (*c'était bien, on n'a rien compris*), les jugements analytiques des élèves sont au début souvent très normatifs et s'attachent surtout aux traits les plus évidents, liés à la dimension locutoire : posture et aisance physique (*il se balance il a la tête sur son papier*), fluidité verbale (*il arrête pas de dire euh, et puis*), façons d'être liés à la personne et à l'habitus social, ou défauts d'application d'une norme enseignée (*il a pas dit avez-vous des questions à poser*). Pour l'enseignant et le chercheur, font donc aussi partie des progrès à évaluer, tous les indices d'une prise de conscience d'autres types de critères (clarté, dimension explicative et pas seulement énumérative..) et d'un début d'analyse des caractéristiques du discours (*qu'est-ce qui plus précisément n'était pas compréhensible : le débit, la structure des phrases trop proche de l'écrit, la présentation de la situation et du problème, l'enchaînement des énoncés ?*). C'est aussi un progrès de prendre conscience des spécificités de l'oral, d'arriver à relativiser certains critères normatifs (hésitations, bribes, tout ce qui touche à la visibilité du travail de l'énonciation) et à articuler des éléments de jugements d'orientation différente en les hiérarchisant (*il a hésité mais il a bien expliqué les mots nouveaux*).

3. QU'EST-CE QUI RELÈVE DE « L'ORAL » QUAND ON ÉVALUE LES CONDUITES ORALES ?

Les pratiques orales peuvent être analysées selon plusieurs perspectives, qu'il faut à la fois distinguer et prendre en compte ensemble si on veut éviter le formalisme :

- celle des attitudes sociales, du positionnement de soi face à autrui et de la prise en compte des autres participants à l'échange (manifestes dans la capacité d'écoute, par exemple) ;
- celle de l'élaboration des significations à travers les opérations discursives de référenciation et de mise en relation (dont on peut à certaines conditions inférer des opérations cognitives de traitement plus ou moins complexes) ;
- celle des ressources linguistiques et des formes discursives mobilisées.

Chaque tâche de langage peut s'analyser sur ces trois plans, selon quelques grands axes, sans doute communs à des genres différents et qui peuvent être travaillés d'une tâche à une autre, mais en tenant compte des obstacles spécifiques liés aux contraintes d'une situation particulière, notamment au niveau du contenu abordé. Sur chacun de ces plans, les pratiques orales mettent en jeu un ensemble d'attitudes, de savoir-faire, d'apprentissages qui concourent aux évolutions ou aux stagnations constatées, pèsent fortement sur les jugements évaluatifs, que les pratiques orales signalent, mais qui débordent de beaucoup l'oral. Certains ont trait aux attitudes, aux façons d'être dans le groupe et au rapport aux apprentissages scolaires (investissement, coopération), d'autres à des évolutions notionnelles (capacité de hiérarchiser, par exemple). Ils ne sont pas spécifiques à l'oral, mais sont au cœur de son évaluation. Le problème est donc de déterminer les formes spécifiques qu'ils adoptent dans les pratiques orales, et comment les définir en tant qu'objets de travail dans leur dimension langagière.

Je prendrai comme exemple les questions soulevées par un travail d'évaluation des acquis et des évolutions des élèves dans la pratique des exposés et comptes-rendus de lecture dans les classes Freinet²⁰. Sans reprendre l'ensemble des problèmes évoqués précédemment (prise en compte du temps, difficulté du suivi individuel dans les situations écologiques), je m'attacherai ici à la question de la sélection des indicateurs et de la délimitation de ce qu'on va définir comme relevant du travail de l'oral dans ce qu'on cherche à évaluer.

Dans le cadre de la pédagogie Freinet, le choix est d'assumer la fréquence et la répétition de cette pratique pour chaque élève, dans une durée longue, en l'inscrivant de façon explicite et régulière à l'emploi du temps et en consacrant un temps considérable à ces activités. Cet investissement important se justifie par le fait qu'elles sont chargées d'autres enjeux que l'apprentissage de la parole publique. Les exposés sont considérés comme un moyen fondamental de partage des connaissances pour l'élaboration d'une culture commune. Ils visent le déve-

20. Il s'agit d'une partie d'un suivi d'une expérience de pédagogie Freinet menée par une équipe volontaire à l'échelle d'une école entière dans un quartier de ZEP de la banlieue lilloise, suivi mené par une équipe Théodile Lille 3/ IUFM Nord-Pas-de-Calais dans le cadre d'une ERTE : Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire.

loppement personnel et l'affirmation de soi, la responsabilisation, l'entrée dans de nouveaux rôles sociaux (avoir l'initiative d'un projet et le pousser jusqu'à sa réalisation, réguler une parole collective, développer un esprit critique raisonné) ; cela conduit au principe du libre choix par les élèves des sujets qu'ils vont présenter. Par ailleurs ils sont aussi chargés de fonctions épistémiques : ils sont liés à la pratique de la recherche documentaire, une grande partie des apprentissages scolaires relatifs à la connaissance du monde leur incombe. Faire porter l'évaluation de l'oral sur des prises de parole liées à des enjeux épistémiques de partage de savoirs l'ouvre à des critères autres que les techniques communicatives ou le respect de codes formels : de ce fait la question des frontières et de la définition de l'objet se pose de façon plus complexe.

3.1. Les indicateurs liés à la prise en compte du langage dans sa fonction de socialisation

Dans un premier cadre d'analyse, on considère ces pratiques orales dans leur dimension de construction identitaire et de développement de la socialisation. Il s'agit d'une pratique publique qui met en jeu la classe comme communauté d'apprentissage, comme individus participant à des buts partagés, où chacun doit apprendre à s'affirmer face aux autres en posant son point de vue, en assumant ses références tout en les transformant dans la confrontation à autrui. Le travail de l'écoute est considéré comme partie intégrante de l'oral : une plage importante, régulière et ritualisée, est accordée à la formulation des questions, des critiques. Dans ce cadre, l'évaluation de l'oral s'attache aussi bien aux évolutions de celui qui présente qu'à celles de ceux qui écoutent et réagissent à la présentation. Une des questions pour le chercheur est jusqu'où il considérera qu'une évolution au niveau comportemental (ne plus couper la parole, être plus concentré) peut être catégorisée comme progrès relevant de l'oral, et sur quels indices linguistiques et discursifs s'appuyer pour le faire.

On peut lister et regrouper un certain nombre d'indicateurs relevant de cette perspective, pour ceux qui présentent et pour ceux qui écoutent.

Pour ceux qui présentent, il semble pertinent de faire intervenir en premier lieu des indicateurs relatifs à l'engagement dans l'activité : nombre de prises de parole publiques volontaires pour chaque enfant, investissement signalé par le degré de préparation (lecture des livres, mémorisation des épisodes, préparation du résumé par exemple, soin apporté à l'écrit support), désir de recommencer si l'exposé n'est pas réussi, prise en compte des conseils lors d'une précédente prestation. Ces éléments sont importants dans la mesure où ils marquent des évolutions dans le rapport à l'oral, mais sont corollaires aussi d'autres évolutions dans le rapport aux tâches scolaires et au groupe. Certains critères sont à pondérer : le nombre de prises de parole volontaires peut être un indicateur d'engagement, mais il est à mettre en relation avec des façons d'être qui ne relèvent qu'en partie d'apprentissages scolaires, et avec les coûts différents occasionnés à chacun en fonction de son habitus initial. Sur le plan linguistique, la longueur de l'exposé peut intervenir comme critère d'un investissement, mais il est aussi à pondérer en fonction du sujet, de l'histoire de chaque exposant et de son aisance initiale : pour certains il faudra plutôt apprendre à être moins disert, pour d'autres

« tenir » six minutes représente un investissement considérable. L'engagement renvoie aussi à une dimension plus qualitative, qui signale davantage d'exigence dans le questionnement, dans la recherche de sources, plus de risque dans le traitement des documents (ne pas dire ce qu'on a recopié), ou le fait de ne pas se réfugier dans un type de scénario bien maîtrisé. L'engagement dans l'activité orale rejoint alors un certain nombre d'indicateurs relatifs à la dimension épistémique. Mais ces éléments si décisifs dans les pratiques orales débordent sans doute la spécificité orale de ces pratiques.

D'autres indicateurs touchent à la dimension d'affirmation de soi, de positionnement par rapport à autrui, si importante dans la maîtrise de l'oral. Les plus évidents et classiques touchent à la dimension locutoire : maîtrise de la posture et du regard, de la voix et du souffle (débit, intensité, articulation) et au rapport d'ordre proxémique à l'auditoire (centration sur le tableau ou l'affiche support utilisés comme refuge, ou comme outil complémentaire à la parole avec centration sur l'auditoire). Ces éléments sont faciles à repérer, sinon à quantifier dans une évaluation extérieure et normative, mais délicats à manier. Ce sont ceux qui sont le plus liés à la personne, ses façons d'être personnelles et sociales, et à ce titre l'évaluation touche à des résistances et des évolutions très globales, souvent à long terme. Cependant paradoxalement, certaines peuvent aussi faire l'objet d'aides techniques, de contrats de travail ciblés (s'enregistrer pour apprendre à contrôler son débit, par exemple) et de progrès rapides, s'ils s'inscrivent toutefois dans un ensemble de conditions de fonctionnement de la communication susceptibles de favoriser cette prise de risques et cette confiance : les exercices d'élocution ne suffisent pas à développer l'aisance et le contrôle de soi. On peut rapidement mettre en évidence le critère de ne pas lire son papier et de savoir improviser sur un canevas préparé, le poser comme un objectif de travail, proposer des aides et des contraintes. Cependant le critère est à mettre en relation avec les caractéristiques du sujet traité, son degré de distance par rapport à l'expérience du locuteur, la sécurité du locuteur en fonction des risques qu'il a pris. Sur d'autres critères, parfois très discriminants dans l'évaluation implicite, l'évaluation explicite achoppe et l'acculturation est beaucoup plus longue (les accents, les parlers culturellement marqués, et les distorsions dans ce qu'on juge important de dire).

Les évolutions dans le positionnement de soi à travers la présentation orale se marquent aussi par des changements qualitatifs dans la posture énonciative : entre parler en son nom, le je particulier du témoignage d'expérience (récit d'actions) et les formes de transmission où le sujet s'efface derrière les informations prises sur Internet, il y a les indices d'apprentissage de conduites mixtes : parler en son nom mais d'une démarche de recherche ou d'un raisonnement, et toutes les façons de passer du particulier au générique et réciproquement. Comment présenter un témoignage impliqué sans rester seulement dans le particulier et l'anecdotique (pointer vers des éléments de généralisation possible), comment témoigner d'une prise en charge personnelle dans la transmission de données lues sur Internet ? On pourrait rattacher ces variations dans le positionnement à ce que Labov considère comme compétence centrale de la narration, l'évaluation par le narrateur, c'est à dire les phénomènes discursifs par lesquels il prévient la question « et alors ? » et justifie le fait même de raconter (par la dramatisation, le jeu avec les attentes de l'auditoire, mais surtout en introduisant des changements dans le régime narratif qui font entendre pourquoi raconter cela : comparai-

sons, commentaires, énoncés négatifs mettant en relation avec ce qui n'est pas, morale)²¹. Ces variations même ténues peuvent être décrites linguistiquement, et repérées même dans les exposés d'élèves jeunes. On peut pointer avec eux l'importance de faire sentir pourquoi on parle de cela, voire en faire une figure obligée (l'évaluation explicite finale dont parle Labov). D'une séance à l'autre, les élèves intériorisent assez vite la règle (introduire en début ou en fin d'exposé un petit coda sur le pourquoi) ; mais ce coda reste souvent formel ou tautologique (*j'ai fait une recherche sur la fabrication des voitures parce que c'est intéressant je trouve les voitures*). Ce qu'il est beaucoup plus difficile de formaliser pour l'observateur, et d'apprendre pour les locuteurs, c'est ce que Labov appelle les modes intégrés d'évaluation, et d'autre part le degré de généralisation potentielle, le point de vue attendu ou non routinier qui ressortent de cette implication du locuteur. Ces phénomènes qui interviennent fortement dans l'évaluation spontanée peuvent être décrits sur le plan linguistique dans une intervention, mais ils prennent des formes très diverses et donnent difficilement lieu à critériation permettant de comparer de façon extensive des prestations.

Enfin, les critères relatifs au positionnement dans le discours peuvent porter sur l'expression d'un jugement propre et sa justification, et sur les modalités de réponse face aux questions et aux critiques adressées par les auditeurs après la présentation. Les modalités d'expression du jugement et ses types de justification vont dépendre fortement du type de contenu impliqué par la présentation et du rapport à ce contenu (ordre de validation différent pour un jugement esthétique sur un livre, un avis sur un comportement, un jugement de type épistémique, avec de grandes différences selon le domaine épistémique²²). Cependant l'émergence d'un avis étayé, la formulation d'une justification à cet avis sous forme d'une ou plusieurs raisons non redondantes constituent des critères relativement sûrs et stables pour repérer des évolutions. La fréquence des mises en situation d'énoncer des jugements produit des évolutions repérables, quoique à des rythmes différents, chez des élèves de niveau différent. Le respect de la forme justificative minimale (l'étayage d'un jugement par un énoncé) se manifeste relativement vite. Ici encore ce qui semble plus difficile à décrire pour le linguiste, et en même temps discriminant et difficile à apprendre pour certains élèves, c'est la pertinence, la dimension informative et non routinière des énoncés convoqués pour l'étayage du jugement. Ceci étant, pour un même locuteur, les capacités de justification d'un avis peuvent se manifester de façon inégale selon les domaines : il peut être difficile pour un élève de formuler en quoi un livre est *bien*, alors qu'il arrive à justifier précisément en quoi il trouve qu'une solution proposée par un camarade n'est pas bonne.

Les conduites permettant d'inférer une décentration et un ajustement aux auditeurs peuvent être considérées comme relevant de ce même cadre socio-identitaire du langage, même si elles impliquent aussi la dimension cognitive de la décentration. Elles peuvent être pour certaines repérées par des indicateurs relativement sûrs et simples à formaliser pour l'analyste, et certaines peuvent aussi être pointées assez facilement comme objets de travail pour les élèves : ainsi

-
21. Labov W. (1978) : La structuration du vécu à travers la syntaxe narrative, in *Le parler ordinaire*. Minuit, Paris.
 22. Douaire J. (éd.) (2004) : *Argumentation et disciplines scolaires*. INRP, Lyon.

l'explicitation des références inconnues des locuteurs (cadre de la situation, noms propres...), la reformulation ou définition des mots nouveaux pour eux. Si certains continuent longtemps à avoir besoin qu'on les questionne pour expliciter le sens d'un terme inconnu, on peut repérer chez d'autres une appropriation relativement rapide de ces techniques de définition intégrée au discours, du moins pour les mots rares, spécialisés ou ressentis comme spécifiques à une culture (*halla*), pratiquement jamais pour des mots ressentis comme évidents. La dimension dialogique de décentration intervient de façon organisatrice dans l'activité d'exposition, en ce qu'elle intègre de façon explicite ou implicite un questionnement possible de l'interlocuteur, comme l'a montré Labov. Cependant, les traces visibles du dialogisme (au sens de place donnée à l'interlocuteur) dans l'exposé monologal des élèves jeunes ne sont pas si fréquentes. Les quelques marques linguistiques qu'on peut repérer, la présence de questions par exemple, ne sont pas facilement interprétables : technique intégrée par deux élèves d'emblée habiles (*c'est l'exposé sur les travaux et à quoi servent les travaux ben les travaux ça sert à changer les tuyaux d'eau chaude parce que... après d'où vient l'eau chaude ben l'eau chaude elle vient de la grande pyramide et donc c'est qu'est-ce que la pyramide la pyramide ben c'est la chaufferie l'eau chaude elle va dans les stockages dans les gros ballons les ballons qui sont sur le toit des immeubles*. CE2), ou appui pour l'énonciation pour un locuteur hésitant (*ils mangent euh ben des qu'est-ce qu'ils mangent ben des des souris des trucs comme ça*. CE2). Par contre des traces repérables de polyphonie peuvent apparaître dans les références (rares mais bien repérables) aux propos tenus par autrui (le maître ou d'autres élèves), à d'autres exposés ; elles constituent aussi des indices relativement sûrs, à la fois sur le plan linguistique et sur celui des attitudes sociales visées par le dispositif.

Pour les auditeurs, on peut considérer que la capacité d'écoute²³ est significative de progrès langagier, même si sa forme élémentaire (le silence pendant que quelqu'un parle, l'attention) relève aussi d'autres facteurs et est liée aux règles disciplinaires instituées dans la classe. Le respect des tours de parole, soutenu par un dispositif contraignant et fortement ritualisé, est un bon indicateur de l'intégration de règles communicatives, du moins dans ce contexte. À un deuxième niveau de l'écoute, on peut prendre comme indicateur la précision des questions ou des avis : questions ciblées sur la spécificité de ce qui a été dit, référence précise à un énoncé entendu, citation (*ben Sophia quand t'as parlé là t'as dit ils fouillent profondément le sol mais qu'est-ce qu'ils fouillent le sol*), dont on peut inférer soit un souci de bien recouvrer l'univers de l'interlocuteur, soit parfois un souci d'étayage, une aide au développement : les questions portent soit sur les éléments informatifs présentés, soit sur l'intention ou le choix de celui qui a présenté. Cependant là aussi la circulation et l'appropriation des formules dans le groupe induit des routinisations de certaines questions ou remarques, qui deviennent un passage obligé à chaque passation, sans spécificité. Faut-il considérer par exemple une question sur le passage préféré du locuteur posée à chaque fois par les mêmes enfants comme un indice de décentration, ou comme indice d'un rituel qui signale la participation à une culture commune mais acquiert sa propre force d'inertie ? Interviennent dans l'interprétation la comparaison possible avec

23. Nonnon É. (2004) : Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? in *Le Français aujourd'hui*. n° 8, p. 146 : Oral : le rapport à l'autre.

les autres interactions, et le positionnement dans le temps par rapport à d'autres interventions du même type : comme le dit Lahire à propos des exemples en série donnés par les élèves en réponse à une consigne de l'enseignant, l'activité de l'élève qui fournit le premier exemple n'est pas de même niveau que ceux qui donnent les suivants, sur la matrice qu'a fournie le premier.

3.2. Le discours dans sa dimension d'activité sémiotique et ses fonctions cognitives : s'agit-il encore de « l'oral » ?

Une conduite discursive comme l'exposé ou le compte-rendu, le questionnement ou la formulation d'un avis ne peuvent pas être considérés comme des formes discursives dont il faudrait seulement maîtriser les codes (formes d'organisation et formules en usage). Ils mettent en jeu des contenus qu'ils définissent à partir d'un certain filtrage de l'expérience, certains modes de structuration et certains niveaux de traitement de ces contenus, un rapport à ce qui est dit. Si le locuteur se pose comme sujet, c'est à travers les schématisations qu'il propose, la façon dont il fait partager un univers de savoirs, des questionnements, des démarches. De même la décentration, la précision des questions sur ce qui a été dit mobilise l'attention dans sa dimension cognitive, la capacité de comparer, le repérage d'ambiguïtés ou de contradictions. Ces dimensions pèsent fortement dans les jugements de qualité, et d'autant plus quand les prises de parole sont intégrées à des visées de constructions de savoirs.

Pour ceux qui exposent, l'évaluation globale de la présentation va se faire d'abord en relation avec sa visée de transmission d'informations. Le premier critère peut être : j'ai compris / j'ai rien compris. Cette réaction peut être mise en relation avec des éléments qu'on peut repérer dans la présentation orale, et qui peuvent devenir des critères : présentation explicite du cadre et de la situation de départ, des actants, des étapes, unités thématiques ou séquences identifiables, relations entre les énoncés, marquage des changements d'orientation ou de niveau, récapitulation, résumé ou bilan. Ainsi, un paramètre a été introduit à un moment en CM1 par l'enseignant dans les compte-rendu de lecture : dire à la fin du résumé l'histoire en une phrase. Une série d'autres éléments entrant dans la compréhension renvoie à ce qui a été dit précédemment de l'évaluation au sens de Labov : la présentation donne à voir pourquoi elle présente ce qu'elle présente. Par certains côtés, ces savoir-faire rejoignent ceux qui se manifestent à l'écrit dans le résumé d'un récit ou le compte-rendu (présentation du cadre et des actants, explicitation de leurs relations, hiérarchisation des informations) ; on peut penser que ce qu'on évalue alors ne relève pas spécifiquement de l'oral et échappe à son apprentissage. Cependant il faut tenir compte des conditions énonciatives différentes dans lesquelles s'effectue cette structuration à l'oral, même préparé, dès lors que l'oral n'est pas seulement l'oralisation d'un écrit. Une partie des savoir-faire est commune, mais l'oral recourt à des modes différents de position des thèmes, il suppose des redondances et des bouclages. D'autre part une grande partie de ces mises en relation (regroupements en unités et ruptures, hiérarchisation et lisibilité des éléments noyaux) passent en partie par les moyens supralinguistiques (intensité, pauses, changements de rythme) : les éléments locutoires sont donc à analyser et à exercer non pas seulement en eux-mêmes, mais en relation avec leur fonction de délimitation, de soulignement, de hiérarchisation. Il ne suffit donc

pas d'apprendre à structurer les informations préalablement par écrit, puis de les oraliser comme pour de la lecture à voix haute. D'autre part, savoir présenter une intervention structurée sans s'appuyer sur un écrit préalable renvoie à des conditions d'énonciation où cette structuration s'élabore dans l'activité même de parole : d'où l'importance et la difficulté des cadrages prospectifs (*j'ai trois choses à vous dire*), et celle des bouclages rétrospectifs. L'évaluation comme l'apprentissage doivent prendre en compte réellement les modalités orales de cette activité de structuration, en valorisant le risque pris dans le cas d'une autonomie plus grande envers l'écrit support.

Ceci étant, il peut y avoir un grand décalage entre l'appropriation formelle de certaines techniques de structuration (qui marque un certain contrôle de son énonciation, mais pas forcément d'une élaboration signifiante des éléments et de leurs relations) et la pertinence sémantique des catégories affirmées. Par exemple une grande majorité d'élèves a appris très rapidement, dès le CE2, à faire précéder son intervention d'une annonce (*j'ai trois choses à dire, la première... la deuxième*), ce qui est déjà considérable, mais qui ne préjuge pas que les trois énoncés soient réellement différents, et bien sûrs de leur adéquation.

Dans un cadre d'apprentissage, ces éléments intervenant dans le jugement de clarté doivent aussi être mis en relation avec la complexité du référent traité et les risques pris, ce dont ne tient pas forcément compte le jugement social immédiat de la classe : le nombre d'épisodes identifiables, d'actants et de points de vue en présence, la nature plus ou moins complexe des relations entre actions ou entre éléments. Rendre compte d'un livre de jeunesse impliquant de subtils va-et-vient entre le monde réel et le monde imaginaire et des éléments d'incertitude dans l'interprétation, par exemple, peut amener un compte-rendu laborieux, mal perçu par les autres élèves, alors qu'il témoigne de la part de l'élève d'une activité considérable de linéarisation, de différenciation, de délimitation d'univers.

Au-delà des jugements liés à la transmission du message, l'évaluation englobe des jugements relatifs à l'élaboration du message lui-même, ce qu'il donne à voir de la sélection et du traitement des référents qu'il propose. Cet élément de variation entre élèves peut évidemment être partiellement contourné si, pour homogénéiser les prestations et faciliter la tâche d'apprentissage comme celle d'évaluation, on fait traiter aux élèves une série de thèmes apparentés appelant le même traitement (taxonomique, par exemple une série de présentations d'animaux), et un canevas de présentation contraignant à respecter. Mais en dehors de ce formatage, les conduites langagières sont difficilement séparables de la façon dont elles découpent et construisent leur référent, du positionnement épistémique : les présentations ne sont pas équivalentes du point de vue du niveau de traitement des référents, de la problématisation. On peut parler d'un animal familier sur le mode du témoignage personnel, de la chronique ou du récit d'expérience, on peut aussi s'inspirer des présentations descriptives et taxonomiques des documentaires consultés, on peut soulever un problème à partir d'une analyse du vécu. Les critères de développement et de différenciation entre locuteurs seront alors la prédominance d'éléments factuels, narratifs ou descriptifs, de structures de liste, ou les indices de l'explication d'un processus, l'émergence de démarches de comparaison, de mise en relation avec des éléments déjà vus ou avec une question plus large, de questionnement. Un indicateur peut être la façon dont coexistent et sont articulés dans le discours des régimes énonciatifs différents,

identifiables comme tels (appel aux auditeurs, moments de prise en charge sur le mode du témoignage personnel, reformulation de lectures ou de paroles d'autrui, commentaire, formulation d'une question). Ainsi on peut considérer l'exposé de Cécile sur les châteaux forts comme relevant d'une organisation primitive de liste, par une série de montrations successives sur une maquette, et repérer l'absence d'énoncés mettant en relation les caractéristiques inventoriées avec des fonctions par exemple (*alors là c'est la porte là c'est l'écurie là c'est le donjon (manipule la porte) la porte elle marche pas très bien et puis il y a des châteaux là ils habitent il y avait des grands lits et puis il y avait des bancs pour ceux qui étaient malades les instruments pour la guerre étaient des arbalètes des arc des euh exposé CE2*). On peut attribuer à la remarque de Lucien un jugement de pertinence et la rattacher à un autre niveau de traitement de l'objet (*moi j'ai été dans un château et il y avait un guide et la guide elle avait dit que c'était important de montrer qu'on avait de la valeur CE2*), ce pour quoi on peut mobiliser des indices discursifs (présence de paroles rapportées, indication d'une finalité, présence d'un jugement sur l'importance). Mais le fait de sélectionner cet apport là, de le mobiliser à ce moment là relève-t-il d'une compétence orale, et peut-il s'apprendre dans une didactique de l'oral ?

De même pour ceux qui questionnent ou commentent, ces conduites ne peuvent être évaluées sans recourir à des critères comme la précision ou la pertinence, qui se situent au carrefour des dimensions psychologique, cognitive et linguistique.

Ils peuvent toucher au caractère global et indifférencié, ou précisément situé de la question sur ce qui a été dit : focalisation sur un moment ou un énoncé posant problème (de type à *la fin j'ai pas compris qu'est-ce qu'il a ce que j'ai pas compris c'est pourquoi il voulait pas sucer les os*), relevé d'une contradiction ou d'une omission, demande de justification focalisée sur une assertion (ainsi dans un exposé sur la pollution la question *Comment tu le sais qu'il va faire très chaud* est renvoyée à Roxane et Hinde, en référence précise à une assertion de leur exposé : *en fait si vous arrêtez pas de jeter des trucs le ciel il va changer de couleur et il va faire très chaud CE2*).

Ils peuvent se situer surtout au niveau de traitement qu'elle induit (question factuelle, demande d'explication, arrière-plan catégorisant ou notionnel...). Mais on pourra interpréter une question ou un commentaire comme pertinents sans qu'on puisse toujours rattacher ce jugement à des phénomènes linguistiques réguliers. Ainsi, on peut penser que la question d'Alex est pertinente en ce qu'elle ouvre sur un autre espace de questionnement la narration faite par Jessica de l'accident et l'amputation de son chat (CM) ; on pensera dans ce cas la pertinence comme un déplacement de la thématization (la question posant comme thème l'élément présupposé) ;

Alex : comment ça s'est guéri ?

Jessica : ben ils l'ont recousu

Alex : ben oui mais comment ça s'est guéri ?

Jessica : ben ça s'est guéri

De même la question d'Alexandre peut être interprétée comme appelant un changement de niveau de traitement, par un déplacement de ce qui était thème et présupposés :

Alexandre : moi j'ai deux petits choses à vous dire c'est comment le bébé il se fait et la deuxième c'est comment il peut se nourrir

Hinde : ben on l'a dit

Alexandre : oui mais comment

Roxane : ben la maman elle mange et ça passe dans un tuyau

Alexandre : mais comment (exposé Les bébés CE2)

Pour la question de Chloé à propos de l'amputation du chat (*moi j'avais presque la même question je voulais savoir si les os des chats sont les mêmes que les nôtres*), le jugement de pertinence peut se baser d'une part sur le fait qu'elle se réfère à une question déjà posée (mémoire de l'interaction) qu'elle reprend et déplace explicitement (*les os des chats, et non plus comment c'est sa jambe ton chat est-ce qu'il a des os et ils ont coupé son os*), mais d'autre part sur le fait que déplacement amène une plus grande généralité et un enjeu épistémique non anecdotique, lié à une comparaison et qui rencontre des objectifs disciplinaires. La référence au discours d'autrui pour situer le sien peut être considérée comme un indicateur fiable sur le plan de l'attention à l'interaction, et le déplacement du déjà dit vers d'autres catégories est un ressort de l'efficacité dialogique. Mais le recours au générique n'est pas en soi un critère de changement de niveau productif, et le critère de pertinence fait intervenir un positionnement dans le déroulement de l'interaction, la conscience du moment, qui oblige l'analyste à passer par une histoire des formulations, pour voir en quoi l'une d'elles peut être considérée comme marquant un seuil.

Ceci étant, le jugement de pertinence de l'analyste ou de l'enseignant n'est pas forcément convergent avec d'autres indices sur le plan de la qualité linguistique, et il ne converge pas toujours, comme sur le plan pragmatique, avec les effets produits dans l'interaction : une question comme celle d'Alexandre, pertinente aux yeux de l'enseignant et de l'observateur, est souvent disqualifiée par les élèves questionnés, qui ne comprennent pas ce qui est le foyer de la question.

CONCLUSION

Le paradoxe est donc que ce qu'on a le plus de mal à décrire, surtout sous la forme d'une liste de critères décontextualisés, est ce qui joue le plus dans les jugements évaluatifs en situation. C'est vrai aussi évidemment des textes écrits : il arrive que l'application de critères à des textes d'élèves ne vérifie que l'adéquation à ces critères, et laisse échapper ce qui fait qu'un texte n'est pas un autre texte, qu'il semble juste, inventif, qu'il paraît proposer un éclairage un peu différent même à partir d'éléments précodés. Mais l'oral impose plus que l'écrit l'aspect global de sa réception et semble plus difficile à contenir dans des normes d'application et de vérification d'acquisitions scolaires linéaires. L'implication dans ce qui est dit, le caractère « intéressant » ou pertinent d'une intervention (sans parler de sa validité dans les domaines où celle-ci peut être un critère) sont inséparables du fonctionnement de l'oral comme événement partagé, où toute la personne est engagée et où les autres sont aussi impliqués, en tant qu'auditeurs ou participants à l'interaction.

Pour l'enseignant, ses jugements spontanés mettent en jeu ces catégories ordinaires, fonctionnelles dans les situations de parole de la classe, surtout quand l'oral engage des contenus notionnels en relation avec des connaissances scolaires. Mais elles sont difficiles à nommer, et à pointer finement avec les élèves, sauf en situation, de façon contextualisée : elles ne figurent pas, en général, dans les listes de critères, qui adoptent souvent très vite une forme générique et décontextualisée. Quand des catégories de ce type y figurent (*implication ; j'ai réussi à intéresser mon auditoire*), c'est comme critères de réussite, qui ne sont pas forcément signifiants et accessibles pour ceux dont l'exposé est perçu comme peu impliqué ou peu intéressant : il est difficile de formuler là dessus des critères de réalisation. La tentation est de penser qu'il s'agit de domaines qui échappent à l'apprentissage scolaire et au travail sur l'oral, et qui relèvent des caractéristiques des individus, qualité sociale ou psychologique à laquelle tiendraient l'aisance ou l'implication, qualité intellectuelle qui sous-tendrait la capacité de hiérarchiser, de problématiser, de montrer un engagement intellectuel.

Même en cas de pratique répétée, ces compétences se construisent lentement, alors que d'autres acquisitions se font plus rapidement, notamment celles qui concernent l'intégration de codes des genres ou de la culture de la classe (conseil, compte-rendu de lecture...), et même les règles de communication (du moins dans certaines conditions, comme celles de l'école observée, et au prix d'une mise en place exigeante, qui déborde de beaucoup les moments spécifiques d'oral). On peut mettre à disposition des élèves des techniques : annoncer combien on a de choses à dire, poser des questions en introduction ou aux moments de transition, passer par des lieux obligés (terminer par un résumé et un avis, donner une phrase de clôture par exemple). On peut fournir un répertoire de formules d'annonce ou de transition à utiliser, comme on le fait dans l'apprentissage des langues étrangères. Ces consignes, par exemple chercher la question qu'on va annoncer en début d'exposé, sont certainement des outils : il semble qu'au début de leur appropriation, on peut les interpréter comme indices d'un travail de distanciation, et d'anticipation par rapport à ce qu'on a à dire, qui représente un seuil considérable. Mais assez vite on s'aperçoit que ces codes peuvent fonctionner comme des routines, et l'évaluation se déplace : la routine apparaît comme productive pour certains, plus mécanique et formelle pour d'autres.

Le fait que les axes de travail correspondant à ces apprentissages à long terme ne puissent pas être facilement listés dans une grille de critères ni un programme délimité d'enseignement explicite n'implique pas qu'on renonce à les faire apprendre en classe, et qu'ils s'apprennent uniquement par imprégnation ou par la pratique. La répétition est indispensable, et sur certains plans l'expérience réitérée génère d'elle-même des évolutions (relatives à l'aisance et à la sécurité, à la capacité d'improviser à partir d'une trame, de développer de façon plus structurée une histoire ou une présentation de faits), sans qu'il soit besoin d'un appareil métadiscursif trop lourd. Mais sur d'autres elle ne suffit pas à installer des évolutions significatives. L'intervention de l'enseignant est décisive pour la mise en relief du foyer de ce qu'on veut dire, pour la recherche de questions pouvant mettre en perspective les éléments présentés, le déplacement d'une liste de faits particuliers ou d'éléments descriptifs vers des centres d'intérêt potentiellement généralisables. Mais elle ne relève pas forcément d'un enseignement au sens

d'une programmation *a priori* de points obligés, sur lesquels des savoirs procéduraux seraient explicitement à transmettre.

L'habitude de rechercher ce qui est détail et ce qui se rattache à l'essentiel, d'explicitier quelle est sa propre position par rapport à ce qu'on expose, s'installe progressivement plutôt par le retour en situation sur ce qui a été dit dans sa spécificité, par rapport à un contenu, des enjeux, des relations possibles avec ce qui a déjà été travaillé et ce qui peut donner lieu à travail. C'est par rapport à des exemples en situation, des contenus, que le dialogue avec l'élève, avant l'exposé dans la phase de gestation comme après la présentation, peut faire émerger cette conscience. Souvent le passage au générique vide d'une partie de son opérationnalité aussi bien les préconisations que l'évaluation, en minimisant le poids des savoirs et de la maturité notionnelle relatifs aux domaines dont on parle. Il faut donc accepter la diversité des modes et des rythmes des apprentissages de différents niveaux impliqués dans les mêmes tâches orales, et donc l'hétérogénéité des façons d'évaluer selon ces composantes.

BIBLIOGRAPHIE

BARBERIS, M.-J. (éd.) : *Le français parlé : variété et discours*. PU Montpellier.

BLANCHE-BENVENISTE, C., JEANJEAN, C. (1987) : *Le français parlé, transcription et édition*. Didier, Paris,

BROSSARD, M. (2005) : *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*, PU du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral : introduction aux genres formels à l'école*. ESF, Paris.

DOUAIRE, J. (dir.) (2004) : *Argumentation et disciplines scolaires*. INRP, Paris.

GADET F. (1989) : *Le français ordinaire*. Colin, Paris.

GADET, F. (2003) : *La variation sociale en français*. Ophrys, Gap.

GARCIA-DEBANC C., PLANE S. dir. (2004) : *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier, Paris.

FRANCOIS, F. (1983) : *Linguistique*. PUF, Paris.

FRANCOIS, F. et al (1983) : *J'cause français, non ?* Maspero, Paris.

HALTE, J.-F. (1992) : *La didactique du français*. PUF, Que sais-je ?, Paris.

LABOV, W. (1976 traduction française) : *Sociolinguistique*. Minuit, Paris.

LABOV, W. (1978) : *Le parler ordinaire*, Minuit, Paris.

Langages n° 59 (1980) : *Conduites langagières et sociolinguistique scolaire*. (dir. F. François).

Langages n° 108 (1992) : *Hétérogénéité et variation : Labov, un bilan* (dir. F. Gadet).

NONNON, E. (1996) : *Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration, Langue française* n° 112 : *Argumentation en dialogues*.

- NONNON, É. (1999) : L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques (aperçu des ressources en langue française). *Revue française de pédagogie* n° 129.
- NONNON, É. (2002) : Des situations problème pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation. *Repères* n° 24-25 : Enseigner l'oral.
- NONNON, É. (2004) : Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? In *Le Français aujourd'hui* n° 146 : Oral : le rapport à l'autre. *Pratiques* n° 103 (1999) 80 : Interactions et apprentissages. J.-F. HALTE dir. *Revue française de pédagogie* n° 148 (2004) : Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques.
- SCHOENI, G., BRONCKART, J.-P., PERRENOUD, P. (1988) : *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- WIRTHNER, M., PERRENOUD, P., MARTIN, D. : *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

BASES ET PERSPECTIVES D'UNE ÉVALUATION FORMATIVE DES PRATIQUES LANGAGIÈRES AU SERVICE DE LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES DANS LES DISCIPLINES SCOLAIRES

Jean-Paul BERNIÉ, Martine JAUBERT et Maryse REBIÈRE,
IUFM d'Aquitaine, université Bordeaux 2

Résumé : Les formes prises par l'évaluation formative renvoient souvent à une activité sociale en rupture avec celle qui est sollicitée par l'activité disciplinaire au sein de laquelle la production langagière est demandée. Pour accomplir le projet formatif initial, il est nécessaire de revenir aux conditions et aux contextes didactiques et pédagogiques dans lesquels l'élève conquiert une position d'énonciateur pertinent pour tel champ disciplinaire, et d'analyser « l'agir évaluatif » qui y régule l'acquisition interactive de connaissances et de capacités discursives. Cette évaluation incorporée s'ancre dans la dimension métadiscursive d'échanges visant à clarifier les contrats, à favoriser la dévolution des situations, à assurer la construction de postures efficaces à travers celle d'une communauté discursive en tension permanente. Elle contribue également à suggérer objectifs et modalités de pratiques évaluatives spécifiques, telles que les préfigurent, chacune à leur manière, activités langagières intermédiaires et situations « différées », où s'organisent rencontre et choc du quotidien et du scolaire. Ce regard sur l'évaluation est donc porteur de questions au dispositif disciplinaire du français, responsable de la formation chez l'élève d'un point de vue à la fois interne et extérieur sur sa propre activité langagière.

Cette contribution prend acte, à travers son contenu, des réaménagements en cours : l'introduction du « français dans les disciplines » concerne la « discipline français », interpelle son état, l'incite à s'interroger sur ses frontières et ses dispositifs. La manière dont nous entendons l'évaluation renforce, on le verra, l'urgence de ce questionnement.

1. LE PRINCIPE D'UN « AGIR ÉVALUATIF »

La conception de l'évaluation dite « évaluation formative », considérée comme fondatrice dans la doxa de la didactique du français a joué un rôle historique considérable, en particulier dans le domaine de la production d'écrits en classe de français, où elle a permis de dépasser l'incapacité où se trouvait l'enseignement traditionnel de dire ce qu'il évaluait et donc ce qu'il cherchait à enseigner. Notre manière de voir le rôle et le fonctionnement des pratiques langagières

« pour apprendre » dans les différentes disciplines, y compris dans la classe de français, n'entend pas contester cette situation ; elle tâche simplement de définir les conditions d'une évaluation réellement formative, même si cela aboutit à changer quelque peu le sens pris par cette expression, dont Hadji (1997) a montré que, partie du désir d'aider l'élève, elle a souvent viré à un mesurage technique, en particulier de compétences émietées, visant à assurer un contrôle organisationnel sur une programmation d'objectifs. Nous n'entendons évidemment pas renoncer à l'objectif initial, mais suggérer un déplacement du dispositif pour mieux l'atteindre.

M. Jaubert et M. Rebière (2002) ont critiqué les pratiques de « grille d'évaluation » à propos de l'écriture dans les disciplines, dans des termes qui mettent en cause l'idée que l'on se fait communément d'un outil et de son appropriation par un sujet. En effet, au delà de critiques devenues classiques concernant la forte tendance de telles pratiques à évaluer sur critères formels par rapport à une modélisation *a priori* du produit terminal, leur thèse était que ce type d'évaluation renvoie à une activité sociale en rupture avec celle qui est sollicitée par l'activité disciplinaire au sein de laquelle la production d'un écrit est demandée ; qu'il revient à mettre *ex abrupto* l'élève dans une position qui est de fait celle du maître puisque la simple clarification d'une exigence formelle lui permet rarement, à elle seule, d'intervenir sur le contrôle de sa propre activité cognitivo-langagière ; que ce changement de position, utile à terme, suppose une conversion du point de vue de l'élève, un travail d'intériorisation de rôles et de significations, que la didactique a peu pris en compte ; qu'il y a là un effet d'un stade de la didactique du français nécessaire mais à dépasser, celui de la « théorie d'objets » – un « critère » ne possédant pas la propriété miraculeuse de se transmuter automatiquement en outil psychologique pour l'élève même si ce dernier a été associé à sa définition (il y faut d'autres conditions) ; et que, sans perspective didactique adéquate, il soumet donc ce dernier à une torsion entre deux contextes :

« De notre point de vue, la grille n'acquiert le statut d'outil que lorsque les élèves perçoivent qu'elle permet de contrôler la pertinence du point de vue adopté dans l'activité de production et par là même d'ajuster les formes langagières aux différents paramètres contextuels » (Jaubert & Rebière, *ibid.*).

Explicitons : une grille d'écriture ne devient un outil que si sa construction est englobée dans un processus plus large. F. Ruellan (1999) a jeté les bases d'une réflexion sur cette transformation : se démarquant de l'acception classique du critère, élément de base de la grille mais aussi véhicule principal de son utilisation déclarative et formaliste, il a proposé un dispositif de situations permettant de passer des constats de difficulté des élèves à un outillage des opérations requises par leur traitement, et introduit dans ce sens deux notions capitales pour l'évolution de la pensée sur l'évaluation : celle de « situation différée », zone intermédiaire entre les « situations fonctionnelles » où l'élève gère la résolution d'un problème, et « situations de structuration » où il conceptualise les outils nécessaires ; et celle de « critère de réalisation », doté d'une fonction médiatrice, décrivant les procédures requises. Sans que F. Ruellan, à notre sens, franchisse réellement le pas (Bernié, 2005), l'évaluation est ainsi tirée vers les conditions psychologiques de co-élaboration et d'explicitation des croyances, valeurs et pratiques d'un domaine considéré. Selon nous, l'évaluation n'est formative que lorsqu'elle permet à l'élève de prendre conscience de la position énonciative nécessaire à l'activité d'appren-

tissage et de ses conséquences linguistiques, dans un mouvement jamais achevé de construction d'un univers commun de référence. La genèse et l'intériorisation de ces contraintes par l'élève est à la fois le socle et l'objectif de ce que nous appellerons désormais « *l'agir évaluatif* » (expression par laquelle Ch. Hadji, *ibid.*, p. 97, désigne l'instance de contrôle des apprentissages assurant régulation et ajustement des pratiques). L'assimilation par un élève des savoirs scolaires tient en bonne part à la possibilité qui lui est donnée de s'instituer comme « énonciateur pertinent » dans un « milieu » matériel, social et discursif correspondant aux manières d'agir-penser-parler propres aux différentes disciplines.

Deux aspects de cette démarche méritent d'être rappelés pour limiter les risques de malentendu :

- Elle se développe en lien étroit avec une conception du rôle du langage dans les situations scolaires défendue dans nombre de nos travaux : non pas un moyen d'exprimer un savoir ou une capacité qui se seraient construits hors du langage, mais une dimension constitutive de l'activité même. En effet, cette dernière serait proprement inconcevable sans la sémiotisation constante permise par le langage, quels que soient les autres moyens ou systèmes sémiotiques en usage dans les disciplines. Le *faire* suppose un *dire* qui, dialectiquement, l'évalue¹ et le rend possible. Même si elles se situent à un niveau spécifique comme on le verra, les pratiques d'évaluation ne peuvent que perdre à se déconnecter de ce contexte d'activités sémiotiques qui font elles-mêmes l'objet d'une évaluation constante au cours de l'apprentissage.
- Elle se traduit par une hypothèse concernant la gestion de la classe comme « communauté discursive » (Bernié, 2002 ; Jaubert, Rebière & Bernié, 2003 & 2004) en construction permanente à travers l'interaction de l'agir-penser-parler du maître et des élèves. Cette communauté est tout à la fois un espace de *tensions* entre des objectifs et postures qui diffèrent selon les acteurs et d'*ententes* sur des modes d'agir-penser-parler caractéristiques de la « *discipline* », ce qui impose la prise en compte de l'histoire tout à la fois épistémologique et sociale de chaque discipline, donc de ses relations avec les communautés d'origine des savoirs à enseigner et avec leurs conventions. Cette hypothèse met au premier plan un enjeu profond des pratiques langagières, le travail constant des divers contrats à l'œuvre dans la classe. Celui-ci s'articule constamment avec le travail de savoirs difficiles à distinguer des objets d'enseignement² comme diverses proto-notions disciplinaires ou comme les postures et les rôles énonciatifs, travail mené *dans le mouvement même* d'acquisition, de réélaboration des savoirs.

Devenir énonciateur contextuellement pertinent semble donc tirer la question de l'évaluation vers les processus, en particulier communicatifs, vers l'auto-évaluation et le métacognitif, vers la régulation – actuellement véritable figure

1. Pour nous, en relation avec la conception bakhtinienne du signe, dont la dimension évaluative est centrale.
2. En particulier dans l'enseignement de la littérature. Un exemple ci-dessous en témoigne.

imposée – surabondamment traitée dans la littérature spécialisée : sans doute, mais l'évaluation n'est pas pour autant soluble dans les interactions, même ainsi conçues. En effet, s'intéresser aux interactions ne dispense pas de vérifier voire de mesurer les effets des apprentissages, bien au contraire, mais cet intérêt modifie toutefois ce qu'on évalue, le comment et les lieux de l'évaluation. Ce n'est plus tant le produit en lui-même que le cheminement de l'élève, dans le mouvement même qui l'institue comme élève.

2. L'ACTIVITÉ, CIBLE DE L'ÉVALUATION : UN REGARD À MODIFIER

L'évaluation suppose la prise en compte du terreau : la dimension langagière de l'activité d'apprentissage, avec sa composante évaluative intrinsèque.

2.1. Évaluation formative, incorporée ou formelle, régulation : du jugement de pertinence au geste professionnel

A l'opposé de certains discours sur l'évaluation formative qui se centrent sur l'appareil formel à mettre en place (cf. Allal 1979, distinguant les étapes de recueil d'informations, d'interprétation, de diagnostic puis d'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage), nous considérons que l'ancrage des pratiques évaluatives dans la construction de significations exige la prise en compte des formes, enjeux et effets des activités de sémiotisation, notamment les activités langagières. L'évolution des représentations de la tâche, de son contexte et des rôles qu'il propose, tel peut être l'objectif d'une évaluation cherchant à faire passer l'élève d'une régulation externe, gérée dans la relation sociale de la classe, à une régulation interiorisée ; d'une évaluation enracinée, incorporée dans l'« agir évaluatif », liée à l'urgence, « spontanée », qu'il convient d'analyser pour assurer les bases d'une évaluation objectivée, consciente et délibérée dont les fonctions mêmes dépendent de ces fondements. Il y a à cela deux types de raisons.

La première tient à la dimension évaluative propre à tout signe langagier (voir Bakhtine, pour qui les deux caractéristiques du signe sont plurivocalité et évaluation), à toute pratique discursive. Ces dernières, qui forment le « milieu » de tout apprentissage, se développent au sein d'un régime de civilités à travers lesquelles sont évaluées les contributions individuelles à l'activité collective (Bronckart, 1995 ; Bernié, 2002). Tout régime de civilité comporte donc une dimension évaluative ; c'est une composante importante du terreau ; l'ignorer revient à s'exposer à toutes sortes d'effets de bord.

La seconde renvoie aux conditions de l'apprentissage scolaire, confronté à la nécessité de gérer l'écart entre savoirs expérimentaux acquis dans des situations non-formelles et savoirs scolaires, entre « concepts quotidiens » et « concepts scientifiques » pour le dire rapidement. En effet, considérer l'apprentissage comme la reconstruction interne de significations nouvelles par chaque sujet exige la prise en compte des positions énonciatives pertinentes dans un champ de contenus donné ; l'analyse des interactions en classe perd donc une partie de ses enjeux si elle ne s'attache pas aux processus de construction d'une position de sujet en contexte à travers les pratiques matérielles, sociales et discursives de l'appren-

tissage (Jaubert, Rebière, Bernié, 2004). Ces processus sont ceux par lesquels l'élève réalise en actes (soit langagiers soit pratiques mais accédant à la réflexivité par le langage) le genre de posture subjective et le genre d'activité attendus pour un champ donné. Or il n'y a pas de pertinence sans jugement de pertinence (pour la notion de présomption de pertinence, cf. Sperber & Wilson, 1989 ; Tutescu, 1994). Ce jugement est social (Bernié, 1994), ce qui permet de dissiper certaines confusions entre régulation, « auto-évaluation » et évaluation formative, entretenues par la référence de certaines didactiques au modèle biologique de la régulation par homéostasie (mode de rééquilibrage d'un système en fonction d'un programme interne) privilégiant la relation sujet-milieu : cette régulation est en fait tripolaire car elle attribue à l'autre un rôle incontournable. En particulier, le maître a pour fonction d'introduire outre les concepts et leurs caractéristiques, les moyens d'en user pour évaluer l'activité, d'en faire dévolution aux élèves pour favoriser la construction d'outils psychologiques, sans quoi l'on s'écarte de la régulation pour retomber dans la *régularisation* et l'arbitraire des critères aux yeux des élèves. Cet autre risque semble inhérent à la prise en compte de la seule *manifestation* des compétences dans une évaluation se voulant formative ; il y aurait là pour Michel Vial (2001 : 69) la conséquence d'une pensée « fonctionnelle ».

Pour ces deux raisons, l'agir évaluationnel requis déborde largement le domaine des pratiques d'évaluation au sens étroit. Il est à décrire à partir de la multitude des gestes professionnels matérialisant l'inévitable tension interne aux processus de construction des significations.

2.2. Le terreau de l'agir évaluationnel : ce que le maître évalue, ce que l'élève est censé évaluer

Nous n'en tenterons pas une description exhaustive. Les exemples qui suivent n'ont pour but que de configurer un peu le décor des pratiques évaluatives. Ils ont été sélectionnés pour l'illustration qu'ils offrent des enjeux des interactions verbales requises par la construction d'une position d'énonciateur pertinent. Tous ces exemples sont caractérisés par un projet de la part de l'enseignant : celui de mener conjointement un transfert de responsabilité et la construction de connaissances. Ainsi, on ne se limite pas à ce qui concernerait la seule approche de l'objet d'enseignement. Celui-ci, pour être saisi dans toutes ses dimensions, entraîne la nécessité pour l'élève de s'insérer dans un tissu communicatif marqué par les manières d'agir-penser-parler propres au champ étudié, transposées au domaine scolaire.

2.2.1. Aspects d'une stratégie d'évaluation par régulation centrée sur la pertinence

a) le maître cadre l'activité par renvoi au déjà construit et contractualisé, ce qui contribue à l'explicitation de l'univers de référence en train de se construire. Tel est, par exemple, l'enjeu de la validation des propositions, des formulations. Dans une séance de sciences au CM2 dont la fonction est d'élaborer des hypothèses sur la croissance d'un embryon humain, le maître va jouer sur la fonction de rappel pour reconstruire la signification de notions-clés, que son agir évaluationnel

arrache au contexte quotidien pour construire un contexte scientifique-scolaire. Pour les élèves en effet, la notion de « besoin » renvoie à « faire ses besoins »...

M : (reprenant l'affirmation d'un élève) : *il y avait des questions qui étaient dans plusieurs parties, par exemple, celles qui parlaient de quoi ?*

X : *bé, du cord...*

M : *du cordon ombilical, et puis... ?*

X : *des besoins.*

M : *des questions qui parlaient des besoins. Qu'est-ce qu'on avait dit à propos de ces ... On n'a pas eu un problème à partir de ces besoins ?*

XXX : *si*

M : *alors, V ?*

V : *on pensait que les besoins, c'était les déchets.*

M : *on pensait que les besoins, c'était les déchets. Est-ce qu'il y avait un autre mot qui nous avait, euh...*

X : *oui*

M : *un peu contrariés, S ?*

S : *euh, les besoins nutritifs.*

M : *les besoins nutritifs par exemple, et ensuite c'était pas franchement la même chose. Donc, qu'est-ce qu'on a fait par rapport à ça ? Qu'est-ce qu'on a dit ? On a pris une décision, A ?*

A : *pour remplacer ces besoins on parlerait des déchets.*

M : *hein c'est bien clair pour ce mot déchet. Est-ce qu'on peut garder donc le mot « besoin » pour parler des besoins nutritifs ?*

XXX : *non, oui, si...*

M : *est-ce que c'est la même chose que les déchets ?*

XXX : *non*

M : *non, donc, ce besoin nutritif, qu'est-ce que ça veut dire ? Qui pourrait l'expliquer autrement ? Qui pourrait le remplacer par une autre façon de le dire ? Oui... ?*

X : *tout ce que le bébé, en fait, a besoin.*

M : *tout ce dont le bébé a besoin.*

X : *les vitamines.*

M : *les vitamines.*

XXX : *les sels minéraux, l'air, ce qu'il doit manger.*

M : *ce qu'il doit manger.*

X : *alors les besoins nutritifs, ça serait dans la même partie des...*

X : *que la nourriture.*

M : *que la nourriture. Ce serait dans la même partie que la nourriture [...].*

L'agir évaluatif du maître consiste ici à démêler, à capter à travers le langage souvent hétéroglosse des élèves, ce qui est susceptible de « précipiter » (au sens chimique...) la conversion de leur point de vue, et à l'exploiter tout en favorisant une attitude méta-discursive dont nous reparlerons.

b) le maître favorise l'émergence du niveau méta-discursif impliqué par la renégociation permanente des contrats.

Il s'agit d'une autre face de la construction d'un co-énonciateur. L'ensemble des invitations au rappel du « déjà contractualisé », à l'évaluation des reformulations, etc., entraîne une reprise en mots et en sens esquissant la construction chez l'élève d'un rapport réflexif à son propre discours. Nous avons déjà vu cette dynamique à l'œuvre à propos de la différence entre « déchets » et « besoins ». Le maître renvoie à la communauté les propositions verbales ou pratiques entrant dans la présomption de pertinence. Cette mise en tension de l'autre et du même,

propre à l'activité de paraphrase (Fuchs, 1982) contribue aussi à la co-construction d'une position énonciative.

c) le maître questionne pour transférer la responsabilité de l'évaluation, et non pour évaluer directement. Cet usage du questionnement, inscrit dans une stratégie de mise en circulation de la parole, diffère notablement de ce qu'il est dans les schémas évaluatifs standard. Voici l'exemple du début d'une séance de biologie dans un CE2 de ZEP :

M : (le maître, montrant l'emploi du temps affiché) : Alors, quel est le programme de l'après-midi ?

Elèves : brouhaha d'où émerge le mot sciences.

M : I ?

I : Sciences.

M : on va donc faire des sciences. Si on fait sciences, est-ce que vous avez une idée de ce qui vous attend, de ce qu'on pourrait faire ? K ?

K : On pourrait travailler sur les aliments.

M : sur les aliments, exact. H ?

H : on pourrait faire une expérience.

M : oui, faire une expérience. Et toi, Ma ?

Ma : et puis après la montrer sur une affiche.

M : oui. R ?

R : on pourrait travailler sur les dents.

M : oui, sur les dents, et toi, X ?

X : on pourrait travailler sur le corps parce que la dernière fois, vous nous avez montré comment il passait les aliments...

M : bon, on va commencer et on va faire trois sortes de travaux.

Une phase d'évaluation en début de cours... Le maître cherche à la fois à favoriser une entrée rapide dans la tâche en mobilisant la conscience des élèves sur le type de travail demandé, et à évaluer cette conscience. Or, alors qu'il est clair que toutes les représentations exprimées ne se situent pas sur le même plan (les unes sont sur l'objet, mais pas le même ; les autres sont sur le type d'activité, mais pas forcément le même : l'expérience est constitutive de la pratique scientifique, l'affiche du contexte scolaire), le maître n'intervient que pour valider les propositions ; il ne tranche pas, ne hiérarchise ni ne réorganise : il permet simplement la circulation d'énoncés qui sont tous pertinents dans le contexte de ce CE2, en décembre.

Le questionnement est dans ce cas un moyen de favoriser la mutualisation d'un balisage, vue comme condition de la dévolution aux élèves de l'agir évaluatif : son rappel permettra la régulation des interactions afin que chaque élève puisse s'inscrire dans la manière d'agir-penser-parler en cours de construction. Pour reprendre l'apport d'O. Maulini (2001), l'on sort ainsi de la succession de micro-séquences « IRF » (Initiative du maître + Réponse de l'élève + Feed back de l'enseignant) correspondant à un schéma évaluatif standard où la réponse de l'élève exige une validation du maître fonctionnant comme une clôture, et où les élèves subissent un « effet TGV » plus utile à la mobilisation d'automatismes qu'aux raisonnements. O. Maulini montre les effets pervers de ce mode de questionnement : éliminer les hésitations, erreurs ou malentendus néfastes au rythme programmé de la leçon ; maintenir en l'état les positions énonciatives au lieu de les faire évoluer vers plus de pertinence ; et accroître l'effet différenciateur. À l'inverse, l'on peut admettre que la formation d'une compétence globale de problématisation, entravée par le système « IRF » et peut-être par toute évaluation

centrée sur la vérification d'acquisitions ainsi égrenées, est indissociable d'une délégation du questionnement aux élèves – quelle que soit la valeur des « ruses pédagogiques » (Maulini, *ibid.*) imaginées par l'enseignant à cette fin. Au reste, dans certaines disciplines, de telles « ruses » font partie intégrante de la didactique mise en œuvre et renvoient à son épistémologie, par exemple la théorie des situations mathématiques.

Dans une situation canonique aux yeux des didacticiens de cette discipline, deux enseignants adoptent un agir évaluatif nettement différent, sur la base d'une organisation didactique d'ensemble de la séance absolument identique : les résultats sont opposés. Il s'agit du jeu dit « Course à 20 » (aussi appelé « Qui dira 20 ? ») initiant les élèves à la récursivité. Deux élèves jouent l'un contre l'autre ; l'un propose 1 ou 2, le second peut y ajouter 1 ou 2, et la « course » continue ainsi par alternance. Le premier qui, en respectant la règle de l'ajout de 1 ou 2, peut « dire 20 » a gagné. Après une phase d'action, où l'on joue sans discussion prise en compte, on en vient à la phase de formulation : les élèves jouent par équipes, avec un système d'attribution de points aux gagnants, et cela impose à chaque équipe de se mettre d'accord à partir des règles de jeu progressivement découvertes. Elle en fait part à la classe, puis le maître désigne l'un de ses membres pour les mettre en œuvre en jouant contre le représentant d'une autre. Les nombres proposés sont inscrits au tableau.

Dans la classe A, le maître se centre sur la liste de nombres qui permet de gagner, et évalue les propositions des élèves dans des termes qui privilégient les « trucs » des « coquins » qui « marchent » (Les interventions reproduites sont des exemples, disjoints dans le temps de la séance) :

M : ici on le retrouve là/ ici aussi// là aussi/ c'est vrai qu'on l'a souvent/ alors// moi je pense que ça a l'air intéressant/ alors faudrait être sûr que ça marche mais à première vue// tu as commencé avec onze/ (...) est-ce que vous croyez qu'il y a encore d'autres nombres qui sont importants / avant encore ou bien/ c'est qu'à partir de onze que c'est intéressant ?

M : moi j'connaisais le truc/ j'suis arrivée.

M : elle elle dit qu'il faut le onze/ le quatorze et le dix-sept/ toi tu as mis onze et quatorze.

M : tu crois que ça peut marcher autrement.

M : allez essaie/ puisque tu penses que je sais pas jouer/ coquin/// vas-y.

M : hein / elle gagne / quelle coquine cette Anne-Marie// qu'est-ce tu en penses ça a l'air de marcher ton/ ton truc.

Dans l'extrait ci-dessous de la classe B, la question est de savoir si l'on gagne forcément lorsque l'on a proposé 11. L'enseignant évalue de tout autres aspects de la situation :

M : allez stop Safia/ hé oui/ vous êtes une équipe/ alors n'importe qui dans l'équipe peut être appelé bien sûr

E : on peut l'aider ?

M : Ah non / vous pouvez pas l'aider là

F : juste avant, on sait qu'on peut faire un truc

M : alors vas-y

F : juste avant/ on peut mettre/ on peut mettre 11 (Elle écrit 11 au tableau)

M : 11 / si on met 11/ on gagne ?

E : oui

- M :* alors/ si tu le prouves ? (S'adressant à quelqu'un de la classe) attention/ après vous aurez la parole/ si c'est pas bon vous aurez la parole/ si c'est vrai ce que vous dites vous aurez trois points/ là on joue pour un point.
- Safia dessine une flèche après 11 et dit : il met soit 1 soit 2
- M reprend la craie et écrit 11 à 12 ou 13 / (s'adresse aux B qui parlent) moi/ je vais vous enlever le point/ c'est elle qui parle
- M :* alors/ il met 12 ou 13/ d'accord/
- Safia : (xxx) elle écrit un 2 après le 13.
- M efface ce 2/ et dit : quelle équipe ? (elle ajoute un B au dessus du 11 un A au dessus du 12) S'il met 12/ tu mets quoi/ toi ?
- Safia : je mets 14. M écrit 14
- M :* Et s'il met 13?
- Fa : je mets 14
- M :* (en écrivant 14 dans la colonne B) elle met 14 /alors ?
- Safia : parce que (xxx)
- M :* alors/ est-ce que vous êtes d'accord ? Là bas ?
- Eléonore : Non parce que moi/ à un moment j'avais joué /j'avais mis 12 après j'ai mis 14 après il a mis 15/ après j'ai mis 17
- E :* c'est pas forcé / on peut changer ! (Brouhaha)
- M :* ah : stop / stop Eléonore/ tu as entendu ce qu'ont dit tes camarades de ta proposition/ et qu'est-ce que t'en penses ?
- Eléonore : (xxx)
- Brouhaha. Plusieurs enfants parlent en même temps.
- M :* qu'est-ce que t'en penses ? On ne gagne pas tout le temps avec 11 ?
- E :* Si
- M :* bon / alors on joue/ on joue/ Eléonore tu viens jouer contre Safia/ puisque Safia dit qu'on gagne tout le temps si on met 11/ D'accord/ alors une là/ l'autre là./ et attention / là c'est pour 3 points/ attention attention là c'était pour un point/ là c'est pour 3 points/ vous étiez pas d'accord / ça veut dire que si vous n'avez pas raison/ c'est les autres qui remportent ces 3 points. Hé oui / On y va/ attention on y va.

Et c'est dans cette classe B qu'en fin de séance, quelques élèves montrent qu'ils s'approchent de l'idée de la récursivité.

- E :* j'ai dit que si on met 8 / on gagne parce que /
- M :* l'interrompt et se tourne vers le tableau : alors là si je mettais ici le 11 (elle l'inscrit au dessus du 14) parce que le 11, on était d'accord, alors ?
- E :* si on met 8 on gagne parce que l'autre va mettre...
- M :* (même jeu)
- E :* 9 ou 10
- M :* l'écrit en répétant : 9 ou 10
- E :* et si après on met 9 on rajoute 2 ça fait 11 / si on met 10 / on rajoute 1 et ça fait 11 / et après on peut continuer jusqu'à 20 (elle montre la suite au tableau)

Un indice autoriserait cette interprétation : cette élève développe des stratégies langagières d'anticipation, et cette capacité conditionne l'entrée de la notion dans la culture de la classe (ce qu'on peut mettre en relation avec le « fond aperceptif » bakhtinien).

Nous sommes donc en présence d'une posture magistrale qui semble minorer l'objet d'enseignement pour se centrer sur l'évaluation du respect des règles du

jeu, mais qui en fait maintient le cap sur les conditions de réélaboration des savoirs visés³. Il se pourrait que le rappel constant à la règle favorise la dévolution de la situation ET l'attitude d'anticipation, précisément parce qu'une règle ne se situe pas exactement sur le plan de l'empirie auquel se cantonne l'enseignant de la classe A. Évaluer pour les exploiter les indices de conversion du point de vue ne consiste pas, en effet, à s'emparer de la première réaction pertinente pour asséner à partir d'elle un énoncé de savoir, ce qui maintient les élèves dans le *faire*, mais à susciter des autres élèves des réactions évaluant cette pertinence (*via* la relation au déjà institutionnalisé), toujours dans l'objectif de réaliser une tâche. Dans les deux classes, une sorte de « communauté discursive » semble s'instaurer, mais dans quel cas est-elle une communauté « mathématique-scolaire » ?

C'est cette liaison entre la tâche (ou le projet) et l'évaluation incorporée des interactions, qui est l'agent du transfert de responsabilité, l'agent de la dévolution. Celle-ci suppose « l'aperception » par l'élève de la diversité des choix possibles, celle de la pertinence de chacun à travers les interactions, et au total la construction d'un point de vue, parce que la gestion de l'évaluation mutuelle par l'enseignant aboutit à la construction d'un co-énonciateur.

Nous illustrerons cet aspect d'extraits d'une séance d'écriture littéraire dans un CE2 engagé dans un projet interdisciplinaire de danse à l'école. Pour respecter dans ce cadre l'identité de chaque discipline, il a été décidé d'écrire un conte fantastique qui servira d'argument pour une chorégraphie. Des constantes du genre fantastique ont été repérées dans des lectures et les contraintes de l'histoire à inventer ont été fixées (lieu, nombre de personnages, base de l'intrigue, narrateurs possibles... Des danseurs, au cours d'une répétition, voient leurs ombres les abandonner pour aller vivre leur vie...). Une première série de productions fait apparaître la nécessité de traiter divers types de ruptures qui traduisent le flottement des élèves face à des problèmes qui ne sont pas les classiques problèmes structurels des écrits narratifs, mais traduisent incertitudes et hésitations sur la position énonciative, et conduisent à penser qu'une évaluation n'est formative que si elle permet de prélever suffisamment d'informations sur l'activité de chaque élève pour enclencher la transformation lui permettant la construction d'un point de vue (cf. Jaubert, Rebière & Bernié, 2004) : une manière d'agir-penser-parler en référence à la communauté littéraire et à ses conventions. Cette transformation est affaire à la fois de l'instauration de pratiques sociales spécifiques et transposées (interview des « élèves écrivains » par leurs pairs, débats littéraires avec regards croisés sur des ouvrages...) et d'interactions de tutelle entre le maître et chaque élève au sein de groupes restreints examinant les productions, cadre de la « secondarisation » des pratiques langagières (Jaubert & Rebière, 2002). Voici le type de dialogue qui s'engage à propos du texte de Mathieu, où le narrateur-danseur s'exprime à la première personne, mais sans filtrage des éléments, où les ingrédients du fantastique apparaissent plaqués, etc.

3. Une conception analogue de la régulation apparaîtra également, *mutatis mutandis*, dans la séance d'écriture littéraire examinée ci-dessous.

Matthieu : je vois trois ombres et trois danseurs/ imaginons/ Dimitri est dans le couloir/ son ombre est à côté en train de lui donner des coups de poings / qu'est-ce que je peux faire [M. voilà] j'arrive et c'est à mon tour de lui donner des coups de poings/

M : bon alors/ et là/ dans ta tête qu'est-ce que tu te dis/

Matthieu : béh faut que j'aide les aider ++ ah mais il y a un problème parce que c'est LEUR ombre qui a disparu/ et pourquoi pas la mienne

M : donc il y a un problème (...) comme tu viens de parler de ton ombre/ comment tu le sais que tu as ton ombre/ tu as peur et qu'est-ce que tu fais

Matthieu : je peux regarder derrière si j'ai pas perdu la mienne/

M : voilà et tu regardes/ alors / tu l'as ou tu ne l'as pas [Matthieu je l'ai pas] AH/ AH/ tu ne l'as pas non plus/ tu n'as plus d'ombre/ et où elle est/

Matthieu : et bien elle a rejoint les autres ombres pour les aider à +++

M : elle est face à toi/ c'est ça/ elle est partie avec les autres ombres/

Matthieu : voilà

M : donc en fait tu ne vois pas trois ombres et trois danseurs tu vois combien d'ombres/ là ça commence à devenir rigolo

Matthieu : mais au début j'arrive/ je vois trois ombres et trois danseurs mais après je peux me rendre compte que je suis fou parce que/ à ce moment là je vois quatre ombres mais que trois danseurs +++ alors/ d'où vient la quatrième/ je peux me demander si c'est pas la mienne qui a filé.

L'enseignant traite de cette manière toutes sortes de problèmes renvoyant plus à la transformation d'une représentation qu'à des règles déclaratives. L'emploi erroné d'un déictique par Mégane va ainsi être l'objet d'un contournement stratégique par réflexion sur le point de vue.

M : ceci dit/ il y a un autre souci quand même/ (lecture du texte de Mégane) ce matin Maguy se promenait dans la forêt/ et il lui arrive des aventures/ le lendemain matin elle se sentit perdue/

E : ah/ elle va pas dormir dans la forêt quand même/

E : ben oui/ faudrait qu'elle barre

M : CE matin/ ce matin c'est quand/

E : ben c'est le matin/ tout le matin/ après le petit déjeuner/

M : le matin de quelle journée/

E : ben de la nouvelle journée/

M : bon ce matin on est lundi 4 mars/ et je dis ce matin/ c'est quel jour/

E : ben lundi 4 mars

M : si c'est CE matin/ c'est quand CE matin/

E : le lundi 4 mars/

M : bon si je dis le lendemain matin

E : ça va être mardi 5 mars

M : sauf que moi je suis aujourd'hui lundi 4 mars/ comment je pourrais raconter ce qui se passera demain/

(...)

M : c'est qui le narrateur/

E : c'est un narrateur extérieur

M : est-ce que c'est quelqu'un qui assiste à la scène ou est-ce que tu as tout inventé sans voir/

Mégane euh +++ j'ai inventé sans rien voir

M : bon alors/ pourquoi tu as choisi de raconter ça/ qu'est-ce que tu voulais qu'il éprouve ton lecteur/

Mégane : que l'ombre elle en a marre de rester tout le temps comme ça là/ sur le geste de la personne/ et puis alors euh/ elle fait un peu n'importe quoi/ elle chante et tout et tout/ Maguy / l'ombre elle croyait que Maguy avait tout compris/ qu'il fallait qu'elle danse un peu

M : donc toi ce que tu voudrais montrer dans le texte que tu écris/ c'est la lassitude de l'ombre/ plus que la peur de Maguy/ ou c'est les deux/ tu veux montrer que l'ombre elle en a marre d'être l'esclave de ce corps [oui] c'est ça que tu veux montrer/ est-ce que tu crois que là on est/ bon ça va être étrange mais est-ce que ça va faire peur [non] bon alors qu'est-ce qu'il faudrait que tu fasses aussi/

Mégane : ben faut que je change tout le texte.

En retour, un choix fait par Pauline se trouve renvoyé aux conventions de la communauté littéraire alors que les autres élèves du groupe tendaient à « naturaliser » la question.

E : on sait pas si le chorégraphe euh il fait quelque chose

E : on sait pas aussi comment il s'appelle le chorégraphe

Pauline oh béh ça/ ya pas besoin de savoir comment il s'appelle

E : ben si on lui demande par exemple/ Hamid met les lumières comme ça

M : est-ce que ça ne vous rappelle pas quelque chose/ le narrateur/ on sait pas comment il s'appelle ce personnage

E : le « Buveur d'encre »

M : dans le « Buveur d'encre » on sait pas/ on ne le sait que dans la suite comment il s'appelle/ donc elle elle a choisi de ne pas donner le nom/ comment on pourrait le connaître le nom du chorégraphe s'il est narrateur/

E : ben faudrait avoir une suite

M : oui sinon/ comment on pourrait savoir comment il s'appelle+++quand il va parler de lui le chorégraphe/ qu'est-ce qu'il dit/

EE : moi/ moi je/

EE : oui mais aussi les danseurs ils disent/ Hamid met les projecteurs

M : donc c'est dans quoi/ ça s'appelle comment quand on dit

E : un dialogue/

M : dans un dialogue/ c'est le seul moment où je pourrais le voir apparaître.

Le développement du processus montre au fond comment la stratégie évaluative de l'enseignant aboutit à construire un co-énonciateur : les élèves prennent le relais de l'évaluation et le maître la conduit dans le sens d'une régulation à la mesure du type de savoirs en jeu. Ceux-ci – et avec eux la construction d'une communauté discursive « littéraire - scolaire » – supposent la gestion d'une tension, sans harmonie préétablie.

2.2.2. Fonctions de ces gestes langagiers dans la construction de positions énonciatives pertinentes

Divers didacticiens parlent « d' enrôlement » de l'élève. On risque ainsi de glisser trop facilement vers une conception restrictive de la « ruse pédagogique » dont parlait O. Maulini. Il s'agit plutôt de l'institution de l'enfant en élève, dans le cadre d'une conception du développement de l'être humain où l'apprentissage, notamment scolaire, précède le développement et agit indirectement sur lui. L'agir évaluatif incorporé construit les fondements d'une acculturation de plusieurs manières.

a) il favorise la formulation et la mutualisation d'énoncés relatifs aux objets et buts de l'activité, la verbalisation des procédures utilisées et des relations entre objets, buts et procédures.

b) il amène l'élève à

- réévaluer les paramètres communicatifs de la situation ;
- se réancrer dans le contexte ;
- auto-évaluer la pertinence ou la distance de ses propositions ;
- prendre conscience des phénomènes langagiers et réfléchir sur la mise en mots.

c) il développe sur ces bases une attitude de coopération, contribuant à fonder la communauté discursive. Cela met en lumière une autre dimension de l'attitude évaluative du maître : pas de régulation sans évaluation de la manière dont le comportement pratico-discursif des élèves traduit, d'une part leur degré de distance / appropriation par rapport aux manière d'agir-penser-parler de la discipline ; d'autre part leur posture individuelle (Rebière, 2000, 2001).

2.2.3. Du côté du maître : gestes, posture, éthique

Il s'agissait pour nous de caractériser la tension de l'agir évaluatif lorsqu'il se fixe pour objectifs la construction et l'intériorisation de significations, et non la manifestation extérieure de compétences parcellisées. À ce premier stade, l'objectif se concrétise donc, de la part du maître, par un ensemble de gestes professionnels, on pourrait dire une posture. Celle-ci relève d'une éthique. Pour préciser la relation entre ces deux niveaux d'analyse, l'on dira que l'effet de la posture évoquée ci-dessus contribue à dissiper les effets de brouillage dus au deuxième degré de l'évaluation caché sous le premier. L'on désignera ici, avec Jorro (1999), les sous-entendus captés ou construits par l'élève, les actes et jugements indirects. Question sensible puisqu'elle est liée au rapport que l'enseignant tisse avec l'évaluation à partir de ses propres postures d'évaluateur. L'agir évaluatif tel qu'il se manifeste dans le balisage par rappel du déjà contractualisé renvoie essentiellement à des décisions collégiales et semble de nature à limiter sensiblement de tels effets.

Il est donc possible de caractériser cet agir comme une synthèse des quatre postures d'évaluateur évoquées par Jorro (*ibid.*), et dont les deux premières peuvent être caricaturales lorsqu'elles fonctionnent seules : le contrôleur (avoir l'œil ou l'oreille, par exemple pour enregistrer la manière dont un lexique donné est réutilisé par les élèves dans une situation différente), le pisteur / talonneur (qui se livre à un réajustement permanent des attentes), le conseiller (à la fois impliqué et en retrait, il déploie une « improvisation orchestrée », incitant l'élève à verbaliser ses actions et ses critères, et cherche à promouvoir la classe comme communauté de recherche), et le consultant (il interpelle valeurs et dispositions de l'apprenant pour l'amener à faire des liens, à développer un retour réflexif sur lui-même et à s'acheminer vers une attitude auto-évaluatrice). Et c'est bien cette synthèse qui caractérise la dimension éthique : celle-ci se dégage de la logique d'apprentissage, elle ne lui préexiste pas. C'est parce que l'assimilation des savoirs exige la co-construction d'une position énonciative dans une communauté discursive que l'agir évaluatif est sous-tendu par une éthique.

3. PERSPECTIVES : DU TERREAU AUX OUTILS DE LA TRANSGRÉDIENCE

La transgrédience est le terme par lequel Bakhtine (1984 : 325) désigne la capacité à englober la construction d'une position dans l'horizon d'une altérité irréductible plus vaste. En d'autres termes, il s'agit de pouvoir se déplacer d'un contexte spécifique à l'autre. Cette capacité implique la possibilité de mises en relation qu'il ne faut pas confondre avec l'hypothèse d'une dimension générique inhérente aux objets. Il y a dans la construction de ces mises en relations un objectif global de l'intervention éducative, conditionnant la construction de la capacité générale de problématisation dont parle Johsua (1999 : 126), ou plus simplement, le bagage nécessaire aux élèves, appelés dans leur diversité à se déplacer non seulement de pratiques « quotidiennes » en direction de pratiques scolaires, mais aussi, à l'intérieur de ces dernières, à travers des pratiques disciplinaires caractérisées par des systèmes de significations et donc des « jeux de langage », spécifiques. Faut-il rappeler que décrire, argumenter, narrer, ne désignent ni les mêmes attitudes énonciatives ni le même arsenal discursif en mathématiques, en littérature, en histoire ou en géographie, etc. ? Ou, sur un autre plan, que la compétence lexicale « spontanée » des élèves comporte toujours plus ou moins une capacité empirique à faire face à la polysémie, mais que celle-ci peut facilement engendrer un brouillage grave des contrats disciplinaires ?

Cet aspect, ignoré par l'objet institué sous le nom de « français transversal » (qui postule à tort une dimension générique inhérente aux objets langagiers), possède une incidence particulière sur la question de la différenciation des élèves : les élèves en difficulté ont tendance à se borner à un contrôle en fonction des effets immédiats (tendance qui peut être encouragée par la logique des compétences), alors qu'il s'agit de les aider à construire une capacité d'anticipation. D'où la nécessité pour l'école de se doter des moyens de permettre la mise en perspective des différentes pratiques langagières, dans un souci « d'exotopie ». Bakhtine utilise cette notion (*ibid.* : 40) pour désigner un mode de fonctionnement psychique aussi réel dans la vie quotidienne que dans la création littéraire : d'abord, un processus d'identification et de distanciation qui se produit par rapport à autrui ; ensuite, une « extériorité interne » caractéristique, selon nous, de toutes les situations intermédiaires où l'élève, se référant à son vécu ou à sa perception de la vie, doit en même temps s'inscrire dans le discours des disciplines scolaires sous la forme d'un énonciateur extérieur à lui. La secondarisation des pratiques langagières, l'évolution du « discours du mélange » cher à Frédéric François, de son hétéroglossie, vers une orchestration organisée des diverses voix qui le constituent, est ainsi marquée par une tension entre plusieurs instances énonciatives que l'élève maîtrise si on lui apprend à la structurer. C'est pourquoi la construction de postures exotopiques fait, selon nous (Bernié, à paraître) partie intégrante d'une redéfinition nécessaire de l'enseignement du français, et caractérise peut-être même sa position à venir dans le système éducatif : une position de relative extériorité par rapport aux divers contextes disciplinaires et aux manières d'agir-penser-parler dont ils exigent l'assimilation. Évaluer comment l'élève devient énonciateur pertinent pour un champ donné suppose non seulement une observation localisée, mais le discernement de sa capacité de déplacements conscients et volontaires, de différenciation explicitée : sait-il quels outils discurs-

sifs et langagiers utiliser dans tel contexte social et telle sphère d'activité ? A-t-il conscience des structures variationnelles qui donnent sens à la notion de système et a-t-il construit pour cela un point de vue surplombant ? À s'en tenir à l'évaluation incorporée, il est clair que l'élève devient dans une certaine mesure siège et agent d'une transformation, mais qui reste contextualisée sans lui permettre d'aborder les exigences de la série de décontextualisations / recontextualisations qui caractérise tout parcours scolaire.

C'est donc vers un autre niveau d'évaluation que nous orientent ces questions : quelles pistes de réflexion pour que la régulation ainsi conçue permette de construire et de rendre consciente cette capacité de se déplacer d'un contexte à l'autre ?

3.1. Quels objets nouveaux ? La question de la cohérence

Dans le cadre des activités langagières au service de la construction de connaissances dans les différentes disciplines, amener l'élève à habiter une position d'énonciateur cohérent avec les manières d'agir-penser-parler propres à un champ est donc le point nodal. La question de l'évaluation en ressort renouvelée : si l'on peut admettre assez facilement que la production de textualités orales ou écrites cohérentes peut constituer l'un des signes de l'accès à une telle position, la description des caractéristiques de la cohérence reste en général (l'on se souvient des quatre « macro-règles » de Michel Charolles, 1978) soumise à des modèles transversaux statiques qui n'ont pas été établis pour rendre compte de processus, contextualisés de surcroît : la distinction entre règles de progression et de répétition de l'information voile leur intrication dans les mouvements de reformulation spirales ou de dénivellation et occulte les actes de langage qui s'y déploient, derrière la notion d'information ; la règle de non-contradiction fige dans une définition logiciste l'instabilité des positions énonciatives caractéristiques des – longues ! – phases d'écrit et d'oral intermédiaires (Chabanne & Bucheton, 2002) ; enfin, il manque à la règle de congruence la prise en compte des mouvements de décontextualisation / recontextualisation, corollaire de cette instabilité, qui affecte ensemble les positions énonciatives et les univers de référence.

C'est pourquoi nous avons été amenés (en particulier Jaubert, 2000, 2001) à proposer une conception de la cohérence susceptible de rendre compte de son caractère processuel : proposant une « *Redéfinition de quelques outils d'évaluation de la cohérence* » (2001 : 176-179), elle propose l'approche suivante :

« C'est évaluer la manière dont les élèves reconstruisent, au fil du texte, le contexte de pertinence des objets de savoir en jeu dans la relation didactique, s'y inscrivent dans/par les pratiques discursives qu'ils mettent en œuvre, les systèmes de valeurs qu'ils privilégient, les thèmes qu'ils convoquent, les objets de discours qu'ils érigent et les genres de discours qu'ils élaborent. »

L'analyse, menée dans notre équipe, des versions successives de comptes rendus produits par des élèves de CM2 fait apparaître alors plusieurs axes d'évaluation conditionnant la cohérence vue comme effet d'une régulation, d'une orchestration; des différentes voix (représentations, points de vue, registres sémiotiques, « jeux de langage » pour suivre Wittgenstein) co-présentes dans ces

écrits lorsque la conversion de la position énonciative n'est pas prise en charge. Les axes d'évaluation ont été déterminés à partir de ruptures affectant les niveaux énonciatif, dialogique (lorsque l'hétéroglossie n'est pas orchestrée), générique (lorsque des séquences textuelles relevant de genres différents sont juxtaposées), sémantique (lorsque les objets discursifs sont hétérogènes, entre le quotidien et le scientifique), lexical (lorsque termes spécifiques et génériques sont mélangés) et modal (lorsque les modalisations ne sont pas pertinentes).

Dans le module de sciences déjà évoqué, la progression de la cohérence est d'autant mieux évaluable par l'enseignant que sa stratégie suit la nécessité de « secondariser » les pratiques langagières : à une semaine d'intervalle, il fait produire individuellement des textes dont il donne la première phrase et la dernière, le travail de l'élève consistant à reconstituer le parcours permettant de les relier : autrement dit, de penser un processus cohérent en interne ET capable de s'inscrire dans un discours scientifique. Les deux phrases d'encadrement restent les mêmes d'une semaine sur l'autre (*Dans le placenta se rencontrent les circulations fœtale et maternelle sans que les sangs ne se mélangent* et *La mère apporte à l'embryon tout ce dont il a besoin, le placenta jouant le rôle de filtre pour certains produits nocifs.*). Entre les deux séances se déroulent diverses activités qui seront précisées ci-dessous.

Voici deux exemples de ces productions, prises aux extrêmes :

Marine

Texte à trous

[Les échanges de sang entre la mère et le bébé se font]: Le bébé a besoin de l'oxygène, il a de l'oxygène grâce à la mère qui lui donne de l'oxygène. Les échanges que fait la mère et le bébé sont Les échanges sont l'oxygène et le sang.

Thibaud

Les échanges

Dans le placenta se rencontrent les circulations fœtale et maternelle sans que les sangs ne se mélangent Des petits vaisseaux sanguins transportent les substances nutritives et l'oxygène dont le bébé a besoin. Une fois que le bébé a utilisé les substances nutritives et l'oxygène il le rejette par les vaisseaux et c'est la mère qui s'en charge. La mère apporte à l'embryon tout ce dont il a besoin, le placenta jouant le rôle de filtre pour certains produits nocifs.

Dans cette première production, Marine n'entre pas vraiment dans la tâche (elle ne reproduit pas les phrases d'encadrement), et semble incapable de donner une cohésion interne à son propos. Thibaud, de son côté, semble déjà capable de donner une représentation correcte à la mesure d'un CM2. La seconde production voit quelques transformations spectaculaires.

Marine

Les échanges entre l'embryon fœtus et la mère

Dans le placenta se rencontrent les circulations fœtale et maternelle sans que les sangs ne se mélangent

Les échanges apportent à l'embryon (fœtus) de l'oxygène et tout ce dont il a besoin en substances nutritives, qui passent dans le cordon ombilical. [Il sert] Elles servent à la croissance de l'embryon ou fœtus jusqu'à la naissance. [Ca se passe comme ceci] Les échanges se font dans le placenta, ils vont dans le cordon ombilical et va ensuite à l'embryon ou fœtus.

La mère apporte à l'embryon tout ce dont il a besoin, le placenta jouant le rôle de filtre pour certains produits nocifs.

Thibaud

Les échanges

Dans le placenta se rencontrent les circulations fœtale et maternelle sans que les sangs ne se mélangent

Le sang maternel confie de l'oxygène et des substances nutritives. Le cœur propulse le sang vers le fœtus (embryon) pour qu'il puisse vivre et grandir. Pour que le fœtus ait l'oxygène et les substances nutritives il faut que le sang du fœtus aille [cherche] les chercher. L'échange se passe au niveau du placenta et du cordon ombilical : dans le cordon il y a des vaisseaux qui viennent chercher ce qu'il a besoin et d'autres qui amènent l'oxygène et les substances nutritives utilisés vers la mère.

La mère apporte à l'embryon tout ce dont il a besoin, le placenta jouant le rôle de filtre pour certains produits nocifs.

Le contrôle réflexif dont fait à présent preuve Marine est notable à voir la mise entre parenthèses de **Ça se passe comme ceci**, génériquement hétérogène. Thibaud, de son côté, remanie entièrement sa première version pour procéder à une explicitation accrue qui voit apparaître, non un texte corrigé, mais un texte nouveau. Il est possible de voir là la trace d'une réévaluation de la situation.

Cette conception de la cohérence peut servir de base à l'évaluation dans des activités où l'élève peut mesurer ses connaissances et son parcours : c'est-à-dire des moments d'activité langagière rendue réflexive par leur insertion dans un parcours marqué par la diversité des rôles qui leur ont été proposés (scripteurs, lecteurs critiques, expérimentateurs, observateurs, discutants, etc.).

3.2. Des lieux d'évaluation dans la « tresse » des activités langagières

Chabanne et Bucheton (éds., 2002) ont montré à quel point les productions langagières intermédiaires pouvaient, dans une situation favorisant leur dimension réflexive, être les lieux d'une évaluation formant à l'exercice volontaire du déplacement. Le risque de dissolution de l'évaluation dans la gestion des interactions courantes semble écarté par les dispositifs qui défont les successions traditionnelles d'Interrogation-Réponse-Feedback, au profit de l'occupation par l'élève de rôles énonciatifs variés, l'obligeant à réaménager consciemment son propre discours selon qu'il se trouve élucider un problème oralement et/ou par écrit dans un groupe de travail, être le secrétaire ou le porte-parole de ce groupe, intervenir dans un débat en grand groupe, pour continuer par un temps « pour penser », sous la forme d'un écrit appelé à être ensuite lu aux autres élèves, à fournir le matériau à partir duquel des critères d'un type particulier, des critères de réalisation (cf. *supra*, Ruellan, 1999), distinct des critères de réussite classiques, pourront être définis, préparant le terrain à de nouvelles activités.

Dans le cas de nos deux séries de textes, les activités de la classe auront vu se succéder un débat oral en grand groupe sur la première version des textes, une demande explicite du maître aux élèves de produire une liste de critères (assimilables à des critères de réalisation, autrement dit à des outils, plus qu'à des critères de réussite), ainsi qu'une liste de mots - clés (la seconde dans ce module) visant à baliser le terrain, puis des textes de synthèse par petits groupes sur des affiches, à nouveau confrontés, et enfin la seconde série de productions individuelles.

La liste de critères rappelle-t-elle les grilles classiques ? En apparence uniquement :

*Les textes doivent parler
des échanges
de ce qu'ils apportent
Ils doivent dire
comment ils se passent
où ils se font (par quoi)*

On le voit, aucune description formelle, mais la fixation provisoire du bilan que les élèves peuvent tirer de la réflexivité se dégageant de leur passage sur une grande variété de rôles énonciatifs. Et sans doute est-ce là le sens que l'on peut donner à la notion de régulation.

Cette organisation en « tresse » d'activités langagières orales et écrites, individuelles et collectives, laisse par moments l'élève seul avec lui-même, avec la mise à l'épreuve de ses capacités de mise en cohérence. Les prestations qui lui seront alors demandées seront le plus souvent écrites mais elles peuvent aussi être émises dans le cadre d'un oral secondarisé : par exemple lors qu'il s'agit de présenter synthétiquement, pour expliquer la disparition des dinosaures, les arguments favorables à l'une des deux thèses en présence, élaborés en groupes au cours de phases antérieures, en « tresse », de recension d'informations et de débats. Tel est le cadre dans lequel la capacité de l'élève à adopter une position énonciative cohérente peut être évaluée, sur les axes évoqués ci-dessus. L'on rencontre ici, à la fois, la possibilité d'amener l'élève à réévaluer le contexte communicatif, et la nécessité pour le maître de mesurer dans la continuité l'évolution des capacités langagières. C'est pourquoi les pratiques intermédiaires peuvent jouer le rôle d'introduction à une mise en forme structurée d'outils. En ce sens, elles assument une partie des fonctions dévolues par Francis Ruellan (*op. cit.*) aux « situations différées ». Une confrontation plus serrée entre les pratiques impliquées par ces deux notions devra être conduite. Il est impossible de la mener ici.

3.3. La fonction médiatrice d'un appareil d'évaluation centré sur les significations : gestion de la relation enseignement / apprentissage et dispositif disciplinaire

Une évaluation réellement formative suppose des situations enchaînées où une co-évaluation devienne possible, condition de la formation d'une conscience de soi sans quoi la régulation est détournée en régularisation. Le processus est indissociable de l'appropriation par les élèves des objets de savoir, dont la teneur varie selon les disciplines, et c'est la raison pour laquelle les exemples donnés ci-dessus veulent plus évoquer un esprit stratégique que dessiner une ingénierie à prétention transversale. Évaluer dans l'esprit que nous avons tenté d'évoquer une production discursive signifie un processus mené avec un co-énonciateur, en correspondance avec un paradigme culturel-références, pratiques, valeurs et enjeux – dans des situations aménagées par l'enseignant pour provoquer la rencontre de la communauté discursive scolaire et des objets culturels.

D'où les rapports à la fois « naturels » et complexes entre enseignement et évaluation dans un tel cadre. Les pratiques langagières analysées ici n'ont au fond qu'un seul but : tirer parti des propriétés fondamentales de l'activité langagière pour créer ce que Michel Brossard appelait un jour *contexte de pertinence* : un espace, défini comme situation d'apprentissage, où l'élève est amené à convertir nécessairement ses outils, concepts et représentations face à un problème qui ne peut plus être résolu qu'à l'aide des outils et concepts constituant le savoir scolaire à enseigner – qui deviennent alors pour lui les outils et concepts pertinents.

Lorsque les élèves de cours préparatoire de Jacques Bernardin (1997) parviennent à trouver que le meilleur moyen de classer leur fichier de mots n'est pas de prendre pour critère le référent de chacun (principe voué à l'échec) mais l'ordre alphabétique, et entament avec la découverte de la réalité linguistique du langage le début d'une révolution copernicienne, ils recueillent le bénéfice de longs débats portant non seulement sur le problème de classement lui-même, mais également d'activités parallèles comme le classement chronologique de quelques exemples de systèmes sémiographiques allant des peintures rupestres à l'écriture alphabétique, dont la proximité a été reconnue par les élèves, en passant par hiéroglyphes, cunéiformes divers, etc. Or, il est frappant de constater que, dans la séance où intervient la découverte du critère de tri alphabétique comme seul fiable, celle-ci semble ne tenir qu'à un fil, et que sa stabilisation sera longue. C'est que l'agir évaluatif de l'enseignant s'inscrit dans une stratégie d'enseignement exploitant les propriétés de la Zone de Développement Proche : comme le font remarquer Besson & Bronckart (1995), il ne peut que mettre en place des processus interactifs et des situations dont il pense qu'elles doivent mener au résultat attendu : mais ceci repose sur une hypothèse sur l'état de développement des élèves et n'est donc jamais assuré.

L'agir évaluatif joue donc à deux niveaux. D'une part, de manière incorporée dans la gestion des interactions, comme nous avons tenté de le montrer, mais aussi dans le choix du moment où l'enseignant porte l'estocade (en substance : « Ces tentatives de classement ne mènent à rien, cela ne peut pas durer ») : c'est-à-dire dans le choix du moment où il estime le contexte de pertinence suffisamment construit pour que le conflit entre les capacités déjà en place des élèves et les exigences de la situation puisse évoluer favorablement.

Cette perspective rencontre naturellement les stratégies didactiques assurant aux pratiques langagières tout leur rôle. Et ce, non seulement pour les raisons générales de philosophie du langage et de psychologie qui nous conduisent à penser que le langage joue un rôle irremplaçable dans le développement, mais plus empiriquement en raison de la dimension métalangagière qui s'ébauche dans la renégociation permanente des contrats et des valeurs, dans la redéfinition spiralaire, en fonction des situations, des concepts et des outils. Encore faut-il noter que ce discours évaluatif et réflexif doit, pour contribuer à la construction d'outils psychologiques, rencontrer les outils sémiotiques déposés dans les sphères d'échange et d'activité. Cette rencontre est celle de deux flux : d'une part les usages discursifs « déjà là » des élèves et d'autre part, les genres discursifs institués, articulés sur les pratiques d'apprentissage, qui sémiotisent les démarches disciplinaires et vont réorganiser à la fois le langage et les savoirs. Ce sont les exigences de cette rencontre qui amènent à suggérer un rôle nouveau pour la

discipline français, seul carrefour co-disciplinaire possible en la matière (Bernié, à paraître).

La notion de « culture de l'évaluation » est accommodée aujourd'hui aux sauces les plus étranges – et pas seulement dans le domaine scolaire. Notre perspective s'inscrit en rupture par rapport à ces clichés : il s'agit d'une conception de l'apprentissage par intériorisation de significations au contact de contextes dont seul le mouvement décontextualisation / régulation / recontextualisation permet l'accès. Incorporée et non consciente puis objectivée et intériorisée, l'évaluation est à la fois une condition de l'ensemble du processus d'apprentissage mais aussi une dimension qui lui est logiquement subordonnée, et donc conditionnée par sa nature même, tout en interpellant ses fondements.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL, L. (1979) : Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application, in Allal L., Cardinet J., Perrenoud P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang.
- BAKHTINE, M. (1953 - 1984) : *Esthétique de la Création Verbale*, Paris, Gallimard.
- BERNARDIN, J. (1997) : *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz.
- BERNIÉ, J.-P. (1994) : Raisonner avec style ? – Élégance et pertinence dans les activités discursives, *Le Style, Actes du colloque d'Albi*, G. Maurand éd., Toulouse, Ed. du CALS.
- BERNIÉ, J.-P. (1997) : *Le compte-rendu : du « temps figuré » de l'expérience au « temps refiguré » de l'institution*, Rapport de recherche non publié, 2 vol., université Victor-Segalen Bordeaux 2, EA 3662.
- BERNIÉ, J.-P. (2002) : L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notions de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?, *Revue Française de Pédagogie* n° 141, p. 15, décembre 2002.
- BERNIÉ, J.-P. (2005) : Les « situations différées » de Francis Ruellan : fécondité et zones d'ombre d'un espace de problématisation, in *Pédagogie du projet et didactique du français – Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Y. Reuter éd., Lille, Presses du Septentrion.
- BERNIÉ, J.-P. (à paraître) : *Pour un ensemble co-disciplinaire*, Conférence au IX^e congrès international de l'AIRDF, *Le français, une discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Québec, août 2004 (actes en cours de réalisation).
- BESSION, M.-J. & BRONCKART, J.-P. (1995) : L'exploitation de la zone de développement proche en didactique des langues, *Psychologie & Éducation* n° 21, p. 39-50.
- BRONCKART, J.-P. (1995) : Développement, compétences et capacités d'action des élèves, in *Didactique du français – État d'une discipline*, J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter dir., Paris, Nathan.

- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (dir.) (2002) : *Écrire et parler pour apprendre, penser et se construire – L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF.
- CHAROLLES, M. (1978) : Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, *Langue Française* n° 38, « Enseignement du récit et cohérence du texte », Paris, Larousse.
- FUCHS, C. (1982) : *La Paraphrase*, Paris, PUF.
- HADJI, C. (1997) : *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF.
- JAUBERT, M. (2000) : *Fonctions et fonctionnement du langage dans la construction des savoirs scientifiques*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, M. Brossard & J.-P. Bernié dir., université Victor-Segalen Bordeaux 2.
- JAUBERT, M. (2001) : Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent en classe de sciences, in J.-P. Bernié dir., *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT, M. & REBIÈRE, M (2002) : La grille d'écriture ou les illusions perdues, actes sur cédérom du VIII^e Colloque international de la DFLM, *La tâche et ses entours*, Éd. de l'AIRDF.
- JAUBERT, M., REBIÈRE & M., BERNIÉ, J.-P. (2003) : L'hypothèse « communautés discursives » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? in *Les Cahiers Théodile* n° 4, novembre 2003, p. 51-80.
- JAUBERT, M., REBIÈRE & M., BERNIÉ, J.-P. (2004) : Signification et développement : quelles communautés ?, *Raisons Educatives, La signification en éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- JOHSUA, S. (1999) : La popularité pédagogique de la notion de « compétence » peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ?, in *Raisons éducatives, 1999 / 1-2, L'énigme de la compétence en éducation*, J. Dolz et E. Ollagnier eds., Bruxelles, De Boeck Université.
- JORRO, A. (1999) : Évaluation, in *Questions Pédagogiques, encyclopédie historique*, J. Houssaye, dir., Paris, Hachette.
- KETELE de, J.-M. (2001) : Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages, *L'activité évaluative réinterrogée – Regards scolaires et socioprofessionnels*, G. Figari & M. Achouche dir., Bruxelles, De Boeck.
- MAULINI, O. (2001) : *L'institution scolaire du questionnement – Interaction maître-élèves et limites de la discussion à l'école élémentaire*, canevas de thèse présenté devant le collège des docteurs de la section des sciences d'éducation, université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation⁴.
- REBIÈRE, M. (2000) : *Langage, posture et cognition – Enjeux et obstacles de l'activité langagière dans la classe de sciences à l'école élémentaire*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, M. Brossard & J.-P. Bernié dir., université Victor-Segalen Bordeaux 2.

4. Accessible sur Internet à l'adresse : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/isq-canevas.html>.

- REBIÈRE, M. (2001) : Une notion venue d'ailleurs... La posture, in J.-P. Bernié dir., *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- RUPELLAN, F. (1999) : *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*, thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation, Y. Reuter dir., université de Lille 3.
- SPERBER, D. & WILSON, D. (1989) : *La Pertinence : communication et cognition*, Paris, Éd. de Minuit.
- TUTESCU, M. (1994) : Argumentation et pertinence épistémique dans le dialogue, in Le dialogue en question, *Cahiers du Centre Interdisciplinaire de Sciences du Langage*, Toulouse, université de Toulouse 2 Le Mirail.
- VIAL, M. (2001) : Évaluation et régulation, in *L'activité évaluative réinterrogée – Regards scolaires et socioprofessionnels*, G. Figari & M. Achouche dir., Bruxelles, De Boeck.

DÉFINITION, STATUT ET VALEURS DES DYSFONCTIONNEMENTS EN DIDACTIQUE

Yves REUTER, équipe Théodile (ÉA 1764),
université Charles-de-Gaulle, Lille 3

« - Maitresse : Avant jeudi, c'est ?...
- Elève : Mardi
- Maitresse : Non. »
Fragment de dialogue en CP

Résumé : L'enjeu de cet article est de construire la notion de dysfonctionnement en tant que concept spécifique des didactiques. À cette fin, après avoir analysé les problèmes qu'elle soulève, l'auteur en propose une définition. Puis il étudie son statut singulier dans l'espace des pratiques didactiques : composante structurelle et effet. Sur cette base, il s'attache à montrer, qu'outre ses valeurs classiques de catégorie descriptive et d'instrument de mesure, elle peut prendre une valeur heuristique dont il précise la signification, l'intérêt, les modalités de fonctionnement et les conditions de possibilité. Il propose enfin de considérer une valeur potentielle supplémentaire : celle d'outil métadidactique. Dans cette perspective, le dysfonctionnement peut favoriser une réflexion épistémologique sur les spécificités des didactiques.

INTRODUCTION

L'importance de l'erreur ne fait aucun doute pour qui fréquente l'école ou analyse ses fonctionnements tant elle pèse d'un poids considérable dans l'évaluation des élèves. Il me semble cependant qu'elle est, y compris dans la littérature théorique, plus posée comme une évidence, très générale, que véritablement construite. C'est pourquoi, dans un premier temps, je tenterai après une analyse critique, d'en proposer une définition spécifique aux didactiques avant d'explorer son statut dans l'espace de l'enseignement et des apprentissages. Dans un second temps, je préciserai les valeurs qu'elle peut prendre. En effet, de nombreux travaux, dans diverses disciplines, ont insisté sur sa signification indiciaire : outre ses fonctions de description et de mesure, elle renverrait ainsi à la complexité de certains savoirs ou savoir-faire, aux processus de compréhension ou d'apprentissage, aux fonctionnements des institutions¹... Mais il me semble,

-
1. Voir, outre les travaux de didactique, sur lesquels je reviendrai constamment, ceux de psychologie cognitive (Reason 1993), de sociologie (Morel 2002), de pédagogie (Colomb, 1998, collectif 1995...) ou, plus largement des sciences humaines (Oudot, Morgon, Revillard, eds, 1982 ; *Le temps des savoirs*, 2000...), sans oublier les traditions linguistique ou psychanalytique...

ici encore, que cette valeur heuristique mérite d'être mieux circonscrite et caractérisée, notamment quant à ses modalités de fonctionnement et à ses conditions de possibilité. J'essaierai enfin de montrer, qu'ainsi reconstruit, le dysfonctionnement – terme sur lequel je m'expliquerai – est susceptible de se voir attribuer une valeur supplémentaire, métadidactique ou épistémologique, en devenant un outil permettant aux didactiques de penser leur spécificité, leurs catégories, leurs démarches...

1. DEFINIR LE DYSFONCTIONNEMENT

1.1. Une définition problématique

À relire nombre de travaux existants sur l'évaluation ou sur l'erreur dans le domaine des sciences de l'éducation et des didactiques, aussi intéressants soient-ils, il me semble qu'on ne peut qu'être surpris par le caractère problématique de la définition de l'erreur qui se marque de diverses façons :

- absence de définition ;
- remplacement de la définition par des sous-catégories ou par les significations possibles de l'erreur :

« La façon de considérer l'erreur en pédagogie a évolué. On est globalement passé d'une conception de l'erreur tenue pour une faute et donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle : l'erreur est un témoin qui permet de repérer les difficultés auxquelles se heurte le processus d'apprentissage ; c'est autour de sa transformation que se situe l'essentiel du travail didactique. » (Astolfi *et al*, 1997 : 87)²

- définition générale, non spécifique au domaine étudié : l'erreur comme écart à une norme³...

On peut sans doute rendre compte de cette situation de multiples façons, en partie contradictoires, d'ailleurs : par le sentiment d'évidence attachée à cette notion dans les pratiques ordinaires et les discours quotidiens, par la difficulté à éviter les connotations morales et négatives qui lui ont longtemps été associées (faute...), par la quasi-impossibilité à fournir une définition de fait (« objective »), par les problèmes pour dissocier erreur et interprétation de l'erreur ou les espaces de définition de l'erreur (celui du praticien, celui de l'analyste...), par la difficulté à la spécifier pour un champ donné...

On peut encore penser, dans le domaine de l'éducation, au fait que l'erreur se laisse difficilement appréhender au sein de catégories usuelles. C'est ainsi le cas avec :

-
2. Je profite de cette citation pour rendre hommage aux travaux de Jean-Pierre Astolfi pour qui la question de l'erreur a toujours été fondamentale.
 3. La définition de l'erreur comme écart à une norme, outre son extrême généralité, n'attire pas suffisamment l'attention, à mon sens, sur sa relation à un jugement, sur les débats qui lui sont attachés et sur la manière dont elle est, tout autant, une tentative de résoudre un problème.

- des catégories topologiques « simples » puisque l'erreur peut varier d'un caractère local à une dimension globale avec, dans certains cas, une frontière nette et, dans d'autres, des contours plus flous ;
- la catégorie du vrai/faux puisque, dans nombre de cas, la référence à la « vérité » est modulée par les exigences scolaires et le traitement relativiste⁴ des énoncés des élèves et que, de surcroît, les produits exigés (textes) et les savoir-faire mis en œuvre (l'écriture, par exemple) rendent son maniement peu aisé ;
- la catégorie du normal ou de l'anormal, puisque certaines erreurs peuvent être considérées – en raison du moment de l'apprentissage, de l'âge des apprenants, de la complexité des contenus en jeu... – comme normales et, qu'à l'inverse, dans certains cas, l'absence d'erreur peut paraître anormale, voire susciter des soupçons ;
- la catégorie de l'attendu ou de l'inattendu puisque des erreurs peuvent être non seulement attendues, mais même suscitées dans le cadre de certains dispositifs pédagogiques⁵ ;
- la catégorie de la réussite et de l'échec puisque – outre le caractère très variable de ces notions – certains discours oraux ou écrits peuvent atteindre leur objectif (plaire, émouvoir, obtenir une réponse favorable...) malgré (ou grâce à) un certain nombre d'entorses à des normes et, qu'à l'inverse, certains textes estimés réussis en situation scolaire peuvent être défailnants rapportés à leurs objectifs ;
- les catégories de l'acquis ou de l'appris puisque, par exemple, un écrit exempt d'erreurs ne témoigne pas nécessairement d'acquisition ou d'appropriation des savoirs⁶ et, qu'à l'inverse, un écrit paraissant manifester une absence d'acquisition (non réponse, réponse erronée...) ne renvoie pas mécaniquement à l'absence de savoir ou de savoir-faire (cela peut être dû à la fatigue, au stress, à l'incompréhension de la consigne...) ;
- les catégories binaires, en général, puisque – en fonction de nombre des remarques précédentes – l'erreur se laisse plutôt appréhender sous forme scalaire...

Toutes ces remarques, et particulièrement le flou des limites ainsi que les caractères scalaire et discutable de nombre de phénomènes désignés comme erreurs, expliquent ma préférence pour le terme de dysfonctionnement, terme que j'avais d'ailleurs déjà utilisé et justifié dans des articles antérieurs consacrés à cette question (Reuter 1994 et 1998). Un second type de raisons tient à sa proximité avec le terme de fonctionnement. Dans cette perspective, qui sera développée dans la suite de cet article, le dysfonctionnement n'est pas réduit à un manque ou à un corps étranger mais est indissociablement lié aux fonctionnements eux-mêmes.

Il convient maintenant, après ces remarques critiques d'avancer sur le chemin définitionnel en tentant, autant que faire se peut, d'éviter les écueils mentionnés.

-
4. Ce qu'on peut attendre à tel moment du cursus, par exemple.
 5. Qui se fonde soit sur la confrontation des représentations, soit sur leur émergence initiale.
 6. Ils étaient acquis auparavant ; ils témoignent d'un « coup de chance » ou d'aides extérieures...

1.2. Le dysfonctionnement : première approche

Dans un premier temps, je proposerai la définition de travail suivante :

Le dysfonctionnement est une partie ou la totalité d'un produit, situé dans un espace socio-institutionnel donné, jugé problématique (inadéquat/inapproprié), en fonction d'un cadre de référence déterminé.

Cette définition liminaire, aussi générale soit-elle, permet néanmoins d'apporter quelques précisions non négligeables. Elle signale d'abord que le dysfonctionnement est saisi dans un espace socio-institutionnel déterminé et que son domaine d'extension est *a priori* limité⁷. Il est donc *situé* et son engendrement est à analyser dans un contexte qu'il importe de spécifier le plus précisément possible⁸. Elle porte ensuite l'accent sur le caractère *construit* de l'erreur. Cela ne signale nullement, en l'occurrence, une adhésion à des positions relativistes extrêmes susceptibles de nier l'erreur ou l'intérêt de cette catégorie mais vise, au contraire, à insister sur la nécessaire attention à accorder à la *production du jugement d'erreur* : fondements, modalités, effets, zones de plus ou moins grand consensus... en reliant cette construction à des acteurs (Qui porte le jugement ?) et à des finalités (Pour quels usages ?). Ainsi envisagé, le *dysfonctionnement est le résultat d'une double production : celle qui a engendré le produit et celle qui a engendré le jugement*⁹.

Cette définition souligne encore que ce qui est indexé comme dysfonctionnement ne présente le caractère d'un *problème* qu'en référence à un espace socio-institutionnel *et* à un cadre de saisie. Ainsi, dans un espace social donné, être habillé de telle ou telle façon sera ou non considéré comme un problème selon les caractéristiques de cet espace (privé ou public, de travail ou de loisir...) *et* selon la perspective qui appréhendera cela comme une atteinte ou non à ses règles de fonctionnement et à certaines de ses dimensions estimées importantes (l'image sociale, le bien-être de l'acteur, la facilitation du travail...). Il est cependant manifeste que cette définition demeure très insatisfaisante tant elle est encore trop générale et doit être spécifiée, dans le cadre qui m'intéresse, en tant que dysfonctionnement didactique ou, du moins, à *valeur didactique*.

1.3 Du dysfonctionnement au dysfonctionnement à valeur didactique

En tant qu'il intéresse la didactique, le dysfonctionnement est *situé* au sein de l'espace scolaire¹⁰, appréhendé comme espace des pratiques d'enseignement et d'apprentissage de contenus (savoirs et savoir-faire), plus ou moins directement

-
7. On ne peut donc l'étendre, sans études précises, à d'autres espaces.
 8. Sphère socio-institutionnelle, situation, dispositif...
 9. Ma démarche est, en l'occurrence, assez proche de celle de C. Fuchs ou de B. Daunay (2002) sur la paraphrase.
 10. Cette restriction est sans doute discutable. Elle met simplement l'accent sur l'espace, historiquement et structurellement, fondamental pour les didactiques, sachant que d'autres espaces de formation, intentionnelle et formelle, les intéressent aussi.

référés à des disciplines¹¹. Complémentairement, il sera d'autant plus affecté d'une valeur didactique qu'il touchera un *produit didactique*¹², qu'il sera engendré et / ou évalué par un *sujet didactique* (maître ou élève) et qu'il sera estimé problématique par rapport à l'enseignement – apprentissage de contenus... Dans un second temps, je préciserai donc ma première définition de la manière suivante :

Un dysfonctionnement « à valeur didactique » est une partie ou la totalité d'un produit, situé dans (ou référé à) l'espace de l'enseignement et des apprentissages de contenus, jugé problématique (inadéquat/inapproprié) en fonction de cadres de référence didactiques.

Cette définition, qui sera retravaillée dans les points suivants, appelle néanmoins quelques précisions immédiates. La première concerne le fait, très peu thématiqué dans la littérature sur le sujet, que dans les recherches sur l'erreur, *deux* espaces de pratiques et *deux* catégories d'acteurs sont en jeu : l'espace de l'intervention didactique (avec les maîtres et les élèves) et l'espace de la *recherche* en didactique (avec les chercheurs). Cela implique donc de distinguer le dysfonctionnement produit dans l'espace des pratiques didactiques, pris comme objet pré-constitué par le chercheur¹³ et le dysfonctionnement qu'il constitue lui-même, soit en observant le champ des pratiques, soit en y intervenant, soit en sollicitant des productions censées y référer. La seconde précision concerne le caractère problématique référé au cadre didactique. Cela signifie – et j'y reviendrai dans la suite de cet article – que le producteur du jugement estime que le dysfonctionnement *relève de son cadre*, c'est-à-dire qu'il est *compréhensible* et *traitable* dans ce cadre. Des enjeux très importants se jouent ici concernant la *responsabilité* quant au dysfonctionnement, dans l'espace des pratiques (si celle-ci n'est pas reconnue, le traitement du dysfonctionnement ne relève pas de l'école mais du médical, du périmédical¹⁴ ou du social) et dans l'espace des recherches (si celui-ci ne relève pas de la didactique, il est traitable par d'autres disciplines). La troisième précision concerne un parti-pris – très discutable mais imposé, au moins en partie, par les limites de cet article – celui de m'attacher principalement aux dysfonctionnements issus des élèves.

2. LE STATUT DU DYSFONCTIONNEMENT EN DIDACTIQUE

Après cette première approche définitionnelle, je vais maintenant tenter de préciser les relations entre les dysfonctionnements et l'espace des pratiques didactiques, sachant que le statut de l'erreur varie selon les espaces socio-institutionnels : essentiel ou secondaire, licite ou illicite...

11. Les travaux impulsés par Claudine Blanchard-Laville (par exemple, Blanchard-Laville, ed. 2003) montrent exemplairement, à mon sens, comment un même espace peut être construit et appréhendé de manières différentes.

12. À la différence d'une « faute de goût », vestimentaire par exemple.

13. Qu'il soit d'accord ou non avec le jugement porté.

14. Psychologues, orthophonistes...

2.1. L'importance des dysfonctionnements

Il me semble que l'importance du dysfonctionnement dans l'espace didactique est difficilement contestable, et cela pour plusieurs raisons (outre sa fréquence).

D'abord parce que la possibilité de l'erreur est, même si on l'oublie trop souvent, au *fondement* même de la « forme scolaire » (Vincent, ed.1994). Celle-ci en effet, en tant que forme spécifique des relations sociales, s'est constituée en séparant certains apprentissages des espaces de production, notamment afin de leur permettre d'échapper aux lois de la rentabilité, de l'efficacité immédiate, de la qualité « marchande » des produits... ce qui autorise le temps du tâtonnement et des essais, ainsi que l'imperfection et les erreurs, tout en limitant leurs risques, en garantissant l'intégrité du sujet et en permettant d'évaluer les produits à l'aune des apprentissages. En d'autres termes, *l'école se fonde*, au moins en partie, *sur le droit à l'erreur*.

Complémentairement, les erreurs *justifient* l'enseignement. En effet, en l'absence de dysfonctionnements, on pourrait se demander si l'enseignement de tel savoir ou de tel savoir faire était vraiment nécessaire et si des apprentissages ont eu lieu. Autrement dit, la « réussite » sans problèmes pourrait bien signifier l'inutilité d'un enseignement, les contenus visés étant trop faciles ou déjà possédés par les apprenants.

Complémentairement encore, les erreurs sont un des signes des apprentissages des élèves. C'est du moins autour de cette idée, sans doute trop schématiquement énoncée ici, que convergent, au-delà de leurs divergences, nombre de théories contemporaines de l'apprentissage qui inscrivent en leur sein les dysfonctionnements comme *modalités*, comme *conditions* et comme *indicateurs* de fonctionnement : on apprend en travaillant avec / contre ses difficultés (en comblant des lacunes, en surmontant des obstacles, en modifiant des modes de pensée, en restructurant des conceptions...), parce qu'on peut le faire (*via* des tâtonnements, des essais...) et parce que régressions, déséquilibres, problèmes... font partie des processus d'apprentissage¹⁵.

Cela signifie encore que, envisagé du côté de l'enseignement, le traitement des dysfonctionnements va bien au-delà d'une marque de compétence et de travail des enseignants. En effet, l'absence de dysfonctionnement les priverait d'un *outil fondamental de guidage* pour organiser objectifs, démarches, dispositifs et situations pédagogique-didactiques¹⁶. De fait s'il existe un principe organisateur commun à des formes d'intervention, distantes dans le temps et hétérogènes quant à leurs principes, c'est bien celui du guidage par les dysfonctionnements : points de départ (postulés ou analysés), objets de travail, objectifs, instruments de mesure... On peut penser, de surcroît, que nombre de conceptions contemporaines de l'enseignement font de l'émergence des dysfonctionnements une condition *sine qua non* de leur fonctionnement, que l'on songe aux situations

15. L'ouvrage de F. Smith (1979) demeure encore l'un de ceux qui exemplifient le mieux ces thèses.

16. Voir le titre de l'ouvrage de J.P. Astolfi (1997) : *L'erreur, un outil pour enseigner*.

problèmes, aux séquences « genevoises »¹⁷, aux ateliers d'écriture accordant une fonction essentielle aux réécritures...

Ainsi reconstruits, les dysfonctionnements, loin d'être des ratés ou des éléments accessoires, apparaissent bien au contraire comme une *nécessité*, comme un *élément structurel* des fonctionnements didactiques ce qui constitue sans doute, une des spécificités de cette sphère socio-institutionnelle de pratiques. Ou, pour le dire encore autrement, et sous forme de paradoxe, *l'absence totale de dysfonctionnements dans le champ des pratiques didactiques, pourrait bien constituer son dysfonctionnement le plus important et le plus inquiétant.*

2.2. Les relations dysfonctionnements – systèmes didactiques

Mais, si les dysfonctionnements¹⁸ sont des composantes des systèmes didactiques, ils en sont aussi, envisagés sous un autre aspect, des *effets*. Ils se comprennent comme effets en fonction de quatre critères que je détaillerai très brièvement ici :

- ils se produisent au sein d'un système didactique et sont ainsi *situés* ;
- ils affectent des produits *sollicités*, directement ou indirectement, par un système didactique ; ils sont ainsi *générés* et peuvent être considérés de ce fait comme des *réponses* ou tout au moins comme des contributions au sein d'interactions tributaires du système¹⁹ ;
- ils sont construits comme dysfonctionnements (cf. 1) et sont catégorisés de la sorte au sein de et par un système didactique ;
- ils sont enfin, *a priori* et sous réserve de vérification, *spécifiques* au système, ne se produisant pas forcément ailleurs (cf. leur situation et leur génération) ou n'étant pas forcément catégorisés en tant que tels dans d'autres cadres²⁰.

Cette indexation des dysfonctionnements comme effets des systèmes didactiques, aussi abrupte ou réductrice puisse-t-elle paraître, s'impose en tout cas pour les enseignants²¹, voire pour le système scolaire, sous peine d'abdiquer toute responsabilité, voire toute raison d'être. On ne voit pas, en effet, comment, d'un côté revendiquer la responsabilité de « bons » fonctionnements, d'apprentissages réalisés et de réussites, tout en rejetant, de l'autre, celle des problèmes. Elle est tout aussi incontournable pour les chercheurs en didactique sauf à abdiquer, pour leur part, la revendication d'un espace théorique propre, susceptible de rendre compte des pratiques d'enseignement et d'apprentissage spécifiées par

17. Voir, par exemple, sur l'oral, Dolz et Schneuwly 1998.

18. J'emploie ici la notion de système didactique (Chevallard 1985/1991) comme un équivalent de celle d'espace des pratiques didactiques.

19. Voir, sur ce point, les travaux déterminants de J.-F. Halté (notamment 1984 et 1987).

20. C'est ainsi le cas des *répétitions* qui peuvent être stigmatisées, dans l'espace scolaire, au moins au sein de certaines disciplines, et prescrites dans d'autres espaces sociaux (Oudart-Mérot 2001).

21. Même s'ils peuvent y résister, pour de multiples raisons.

des contenus ainsi que de leurs effets potentiels²². J'y reviendrai plus précisément encore dans la suite de cet article (cf. 4.3.).

2.3. Valeurs des dysfonctionnements

Ainsi reconstruits, les dysfonctionnements sont susceptibles de prendre au moins trois valeurs liés à leurs usages. Les deux premières, classiques, sont bien connues : les dysfonctionnements peuvent être – au même titre que les fonctionnements – une *catégorie descriptive* des produits didactiques ; ils constituent aussi une *catégorie évaluative* de ces mêmes produits, d'autant plus importante, dans l'espace des pratiques, que l'évaluation et la notation reposent bien souvent sur le relevé de ce qui ne va pas.

À ces deux valeurs, catégorie descriptive et instrument évaluatif, s'en ajoute une troisième sur laquelle l'accent a été particulièrement porté lors de ces dernières années aussi bien dans l'espace des prescriptions, que dans ceux des recommandations, des pratiques ou de la recherche²³ : la valeur indicative ou heuristique. Dans cette perspective, le dysfonctionnement *renvoie* à autre chose, il sert à appréhender ce qui n'est pas présent ou immédiatement visible : les conceptions ou activités des maîtres ou des élèves, la complexité des contenus... Il a ainsi valeur de signe, d'indice, de symptôme, de trace, de témoin²⁴...

J'ajouterai encore trois commentaires quant à ces valeurs. En premier lieu, elles ne se comprennent qu'en relation avec le statut du dysfonctionnement tel qu'il a été construit : composante structurelle et effet. En second lieu, même avec des pondérations et sous des formes différentes, ces valeurs peuvent se retrouver aussi bien dans l'espace de l'intervention que dans celui de la recherche didactique. En troisième lieu, même si la valeur heuristique peut être considérée, au moins pour une part, comme une reformulation de la fonction diagnostique de l'évaluation, elle l'excède très largement en raison des multiples dimensions auxquelles elle introduit, de ses fondements et de ses modalités d'actualisation. C'est ce que je vais maintenant tenter de préciser.

3. LA VALEUR HEURISTIQUE DES DYSFONCTIONNEMENTS

Il me semble en effet qu'affirmer la valeur heuristique des dysfonctionnements demeure insuffisant. Encore faut-il préciser son sens, justifier son intérêt spécifique et approfondir ses conditions de fonctionnement et de possibilité. C'est donc à ces questions que je vais consacrer cette partie.

22. Sans ignorer la difficulté à construire cette relation (Bru, Altet, Blanchard-Laville 2004).

23. Sur la distinction entre espaces de recherches, de prescriptions, de recommandations et de pratiques, voir Reuter (2005).

24. L'ouvrage de J.-P. Astolfi (1997), déjà mentionné, est entièrement fondé sur cette valeur.

3.1. Le sens de la valeur heuristique

Parler de valeur heuristique en ce qui concerne le dysfonctionnement signifie que l'on pose un cadre d'analyse au sein duquel il devient un outil pour chercher à comprendre ce qu'il manifeste et/ou rendre compte de son émergence. Il vaut ainsi pour autre chose que lui-même, renvoyant à ce qui n'est pas présent ou, du moins, pas immédiatement là ou regardé. Il participe à la constitution du questionnable, devient un observable pour autre chose que lui-même (ce qui l'a rendu possible) et oriente vers de nouveaux observables (par exemple, l'activité de l'élève). *Ainsi reconstruit, le dysfonctionnement n'est donc plus la marque d'un manque mais le témoin d'un existant et de fonctionnements à l'œuvre*²⁵.

Ce à quoi il est susceptible de renvoyer est, à lire les écrits défendant cette optique, fort diversifié : les fonctionnements cognitifs, les conflits psychiques, la complexité des objets, les mécanismes institutionnels... À ceci près, que chaque théorie s'en sert pour spécifier ses objets dans le cadre qui est le sien²⁶. Dès lors, j'avancerai que, dans le cadre des recherches en didactique, les dysfonctionnements renvoient :

- à l'activité et aux conceptions des sujets qui les produisent et les désignent,
- en tant que ces sujets sont situés dans un système didactique,
- et que ce qu'ils pensent et ce qu'ils effectuent sont considérés comme des manières d'être et de faire dans un tel système.

Ils renvoient, conséquemment, aux diverses composantes de ce système... Si l'on accepte cette proposition, certes elliptique, mais qui a peut-être le mérite de circonscrire une construction et un usage de la valeur heuristique propres au cadre didactique, il reste encore à préciser en quoi et pourquoi les dysfonctionnements renverraient mieux, ou du moins différemment, que les fonctionnements à ces composantes (outre le fait qu'ils renvoient à un effet jugé indésirable).

3.2. L'intérêt spécifique des dysfonctionnements

Il me semble que, fondamentalement, en tant qu'ils sont désignés comme éléments problématiques, les dysfonctionnements amènent à s'interroger sur ce qu'on ne questionne pas *a priori* pour diverses raisons.

En premier lieu, parce qu'on est *dedans* et qu'il est particulièrement difficile d'objectiver les cadres au sein desquels on se situe et qui vous font penser et agir de manière ordinaire ou routinière. De ce point de vue, ce qu'on appelle *contrat didactique* est sans doute exemplaire puisque celui-ci ne se révélerait qu'en cas de ruptures (Brousseau 1986, Filloux 1974, Colomb 1994...).

25. Il s'agit d'une *valeur de principe*. Cela ne signifie donc nullement que, dans certains cas, les dysfonctionnements ne puissent renvoyer à des manques (de savoirs par exemple), qu'il convient alors de préciser et d'expliquer.

26. Voir, par exemplifier cette idée, l'ouvrage de référence de Fijalkow (1986) qui passe en revue les manières dont différents cadres théoriques tentent de rendre compte des dysfonctionnements affectant la lecture.

En second lieu, parce qu'on n'interroge pas, spontanément au moins, ce qui marche, ce qui est réussi, dans la mesure où, justement, on ne le considère pas comme problématique.

En troisième lieu, parce qu'on ne questionne pas ce qu'on n'a pas pré-constitué comme matière à interrogations ou à problèmes, soit en raison d'une soit-disant insignifiance ou évidence (à certaines époques, l'élève comme *tabula rasa* ou comme ensemble de conceptions ou de pratiques erronées et à éradiquer...), soit en raison de modèles de savoirs, de savoir-faire ou d'activités non problématisés : la grammaire ou les textes comme règles ou comme normes, l'écriture comme transcription ou algorithme d'opérations, l'enseignement comme transmission, les apprentissages comme écoute attentive, mémorisation et application...

Enfin, parce qu'on ne pense pas immédiatement (ou parce que c'est plus difficile) à interroger ce qui n'est pas « directement » observable ou visible...

Pour toutes ces raisons, et d'autres encore sans doute, les dysfonctionnements construits comme des problèmes, suscitent de nouvelles interrogations et orientent le regard différemment.

3.3. Les modalités de fonctionnement de la valeur heuristique

Mais s'il s'agit bien d'un *usage* spécifique des dysfonctionnements, il convient encore de préciser comment mettre en œuvre, actualiser, cette valeur qui n'est que potentielle. Je ne mentionnerai ici, de manière provisoire, que trois modalités possibles : un mode de lecture particulier, l'utilisation de catégories pertinentes dans un cadre didactique et l'usage d'outils méthodologiques complémentaires.

La nécessité d'un mode de lecture particulier me paraît avoir été bien mis en évidence dans l'ouvrage de Claudine Fabre-Cols, *Apprendre à lire des textes d'enfants*. J'en retiendrai, pour ma part, trois éléments essentiels : la *prise au sérieux* de ces textes à analyser avec autant de précision et de précaution que les écrits les plus légitimes ; l'*attention descriptive* soucieuse d'éviter *a priori* la dérive normative (où le jugement réduit d'emblée la complexité textuelle) et la dérive interprétative qui impose *a priori* ses cadres à l'écrit de l'autre²⁷ ; la *relation à la production et aux conditions de production* de ces textes qui leur restitue ainsi leurs dimensions communicationnelles et pragmatiques, pose conséquemment leur possibilité d'être compris, non de manière décontextualisée, mais comme des *discours contextualisés*, en les inscrivant conséquemment dans une perspective interprétative : les relations avec l'enseignement et les apprentissages. Ce « second » temps, « après » celui de la description, qui rattache les produits à leurs conditions de production estimées spécifiques, est fondamental pour la mise en place d'une démarche interprétative à valeur didactique.

27. Tout en sachant que les frontières sont très minces et qu'on n'échappe que rarement à ces dérives, pour de multiples raisons : par exemple, en *décidant* de relier ou d'isoler des dysfonctionnements ou encore en *désignant* de telle manière plutôt que telle autre un phénomène donné (ainsi parler d'*instabilité* temporelle ou énonciative plutôt que de *variation*).

La mise en œuvre de catégories pertinentes dans un cadre didactique renvoie, quant à elle, à la nécessité mentionnée de référer l'interprétation possible des dysfonctionnements, à ce à quoi ils sont susceptibles de renvoyer, c'est-à-dire, aux dimensions principales du système didactique. Je pense ainsi, en premier lieu, au *cadre disciplinaire* lui-même :

- ce qu'il constitue, au travers de ses permanences et de ses variations, comme objectifs et dysfonctionnements : ainsi Marie-France Bishop (2004 et 2005) montre clairement comment, au-delà de la permanence d'une même sollicitation – celle de rédactions renvoyant à l'expérience vécue de l'élève – les annotations ne portent pas, selon les époques, sur les mêmes phénomènes : dimensions morales ou textuelles, par exemple ;
- ce qu'il intègre, comme principal ou secondaire, par rapport à d'autres disciplines²⁸ (l'orthographe ou la description, en français et en mathématiques, par exemple) ;
- ce qu'il nécessite, comme positionnement au sein d'un système de genres et de pratiques et comme postures discursives conséquentes (voir, sur ce point, les travaux déterminants de Bernié [2001 ou 2004], Jaubert [2001], Rebière [2001]...) ;
- ce qu'il engendre différenciellement : des erreurs orthographiques de certains élèves par exemple, qu'on ne rencontre qu'au sein d'une seule discipline...

Je pense, en second lieu, aux *contenus*, avec la précision des dysfonctionnements selon les objets concernés et les dimensions touchées (par exemple, phonographique ou sémiographique dans le cas de l'orthographe). Dans cette perspective (particulièrement bien mise en œuvre par Leeman-Bouix 1994), il me paraît particulièrement important de *spécifier* les objets, les types d'erreurs et leurs modes possibles d'organisation à l'aide de comparaisons qui circonscrivent l'espace d'actualisation des dysfonctionnements et donnent conséquemment plus de chances de cerner et de différencier leurs sources possibles. Ainsi, plusieurs recherches menées au sein de Theodile ont permis de se rendre compte que les dysfonctionnements affectant les récits variaient selon, par exemple, que le récit demandé sollicitait l'imaginaire ou renvoyait à l'expérience vécue (Lammertyn 2000, Deschildt 2004...).

Mais, dans un espace et dans un cadre didactiques, les contenus ne peuvent guère s'envisager indépendamment de leur mise en œuvre au travers de *l'enseignement*. Cela nécessite donc de décrire les dysfonctionnements selon plusieurs axes importants tels que :

- leur relation à la configuration pédagogico-didactique²⁹;

28. Voir de ce point de vue, comme indicateur complémentaire, ce à quoi les élèves déclarent le plus faire attention, lors de la relecture de leurs écrits, selon les disciplines (Lahanier-Reuter, Reuter 2002).

29. En fonction de laquelle vont varier relevés, fonctions et traitements des dysfonctionnements (Reuter 1984). Dans cette perspective, le dysfonctionnement constitue un outil puissant pour différencier les modes de travail pédagogico-didactiques.

- leur relation à la chronogenèse des savoirs (avant / pendant / après une phase d'enseignement explicite, maintien ou retour de la formulation antérieure d'un savoir³⁰);
- leur relation aux modalités de mise en œuvre des tâches (voir, par exemple, Zakhartchouk et Castincaud 1987 ou *Pratiques* 2001 sur les consignes ou encore Bautier et Goigoux 2004 sur les effets possibles de l'« habillage » d'une tâche d'apprentissage de la lecture...);
- leur relation aux variations des principes retenus selon les objets et les tâches (par exemple, en français, la mise en avant de la polysémie et de l'importance de *tous* les éléments pour les commentaires littéraires et celle du sens « principal » et de la hiérarchie des composantes pour les résumés...).

Et il paraît enfin fondamental de spécifier les dysfonctionnements en relation avec les *sujets et les activités* qu'ils mettent en œuvre pour réaliser les tâches demandées et pour apprendre. Dans cette perspective, certaines caractérisations des dysfonctionnements sont sans nul doute à ne pas négliger : leur plus ou moins grande fréquence, leur stabilité ou leur instabilité³¹, leur caractère partagé ou différencié (selon les catégories possibles d'élèves), leur historicité (voir le cas des régressions³²), leurs relations aux modalités de travail, leurs rapports avec des stratégies ou des mécanismes acceptables dans d'autres espaces sociaux, disciplinaires ou dans le même espace à d'autres moments ou sur d'autres objets (mécanismes analogiques menant à « sémantiser » la terminaison du verbe dans le cas d'un énoncé tel que : « le plafond s'émiettent » ou à surgénéraliser certaines formes verbales dans des cas tels que : *il prendit* ou *il prenda*).

L'établissement d'une telle « cartographie » mérite encore quelques précisions. D'abord pour souligner, qu'ainsi mis en situation, le dysfonctionnement n'est plus réduit au seul statut de problème mais constitue bien un témoin du cadre didactique, un indicateur de la complexité des objets, un analyseur des pratiques pédagogique-didactiques et des activités des élèves, signalant ce qu'ils font dans et avec un cadre donné et comment ils s'efforcent de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent. Ensuite pour noter que la mise en relation des dysfonctionnements avec chacune des dimensions du système didactique correspond à des axes de recherche spécifiques, rendant sans doute une typologie unique et globale impossible. Enfin, pour rappeler qu'identifier *une* source d'erreur est sans doute illusoire : d'abord parce que le dysfonctionnement est issu d'un *système* dont les composantes sont en interaction constante, ensuite parce que cela reste hypothétique tant l'accès aux fonctionnements cognitifs des sujets conserve une part spéculative.

30. Par exemple, en grammaire, à l'école primaire, des formulations plus ou moins successives, telles que « petits mots », « mots invariables », « mots-outils », « conjonctions », « adverbes »...

31. Voir l'importance accordée, dans le domaine de l'enseignement des langues, à des notions telles que « système transitoire », « interlangue », erreurs de compétence vs de performance.

32. Voir, de ce point de vue, les analyses de Karmiloff-Smith (1983) sur le récit.

Dès lors, la mise en relation des dysfonctionnements avec ces dimensions prend – outre la mise au jour du fonctionnement de ces composantes – deux fonctions complémentaires *et* tendanciellement contradictoires : aider à spécifier une source de problème privilégiée, ouvrir la palette des interprétations.

Poser ces restrictions ou, du moins, ces précautions, revient à dire que la construction de la valeur heuristique des dysfonctionnements ne saurait se réduire à leur analyse textuelle et à des mises en relation *a priori*. Elle a sans nul doute beaucoup à gagner de la mise en œuvre d'outils méthodologiques complémentaires qui tentent, à leur manière, de préciser comment les élèves ont « pensé »³³ le cadre et le contexte didactiques et comment ils ont fait avec. Dans cette optique, les observations (du travail, des activités...) et les questionnaires ou les entretiens peuvent permettre, au moins dans certains cas, d'identifier des modes de travail plus ou moins ajustés, de spécifier certaines sources d'erreurs (méconnaissance de règles *ou* mauvaise application de règles...), de mieux percevoir comment les apprenants reconstruisent le contexte (voir les travaux de Michel Brossart), les implicites, le sens de ce qui leur est demandé, de savoir s'ils ont, eux-mêmes, plus ou moins conscience des dysfonctionnements...

3.4. Les conditions de possibilité de la valeur heuristique

Mais la valeur heuristique des dysfonctionnements, que je viens de tenter de préciser, n'est possible que dans une configuration théorique qui instaure – au-delà des didactiques – un cadre d'attente favorable pour de tels usages. Ou, pour le dire autrement, il a fallu un contexte scientifique particulier pour pouvoir attribuer une telle valeur aux dysfonctionnements. C'est, me semble-t-il, le cas à l'heure actuelle avec la conjonction de conceptions proches sur des terrains tels celui de l'apprentissage (avec le constructivisme pour qui, le sujet, toujours actif, construit ses savoirs et savoir-faire à partir d'un « déjà-là », dans une dynamique intégrant déséquilibres, ruptures, dysfonctionnements de tous ordres), celui des activités intellectuelles des sujets (avec le cognitivisme pour qui, le sujet est appréhendable dans ses fonctionnements mentaux), celui de l'histoire et de l'épistémologie des sciences avec le développement du paradigme de la trace, de l'indice (Ginzburg 1986/1989), l'intégration de l'anormal ou de l'erreur dans les conceptions de la normalité (*Le temps des savoirs*, 2000), la construction des sciences comme discours lacunaires et emplis d'erreurs, la prise en compte des obstacles épistémologiques (Bachelard 1938/1993) ou de la fécondité des erreurs (Pourprix 2003) ou encore l'insistance sur la falsifiabilité des théories...

Dans une telle configuration qui, de surcroit, ne cesse de reculer les limites du connaissable et de l'observable (Michaud, ed, 2003), non seulement les dysfonctionnements perdent toute connotation négative mais ils sont sollicités comme outils particulièrement intéressants. Accédant à un statut d'instrument méthodologique permettant d'explorer les fonctionnements d'un champ donné (valeur heuristique), ils peuvent, de surcroit, participer du travail réflexif des disciplines sur elles-mêmes, assumant alors une valeur complémentaire que je désignerai par l'expression de valeur épistémologique.

33. Consciemment ou inconsciemment...

4. LA VALEUR EPISTEMOLOGIQUE DES DYSFONCTIONNEMENTS

4.1. Le sens de la valeur épistémologique

Parler de valeur épistémologique des dysfonctionnements signifie que l'on pose un cadre d'analyse au sein duquel les dysfonctionnements deviennent un outil pour penser la didactique elle-même, c'est-à-dire sa spécificité disciplinaire, ses manières de construire les problèmes, ses concepts... Dans la mesure où il s'agit d'une catégorie cruciale dans cet espace théorique, l'hypothèse est donc qu'elle peut *témoigner* des fonctionnements de la didactique et permettre d'approfondir son travail de réflexion sur elle-même. On pourrait ainsi presque parler d'une valeur heuristique au second degré.

4.2. Dysfonctionnements et modes de pensée des didactiques

Le premier exemple que je retiendrai ici concerne l'approche des causes possibles des dysfonctionnements. Ainsi, la manière de définir l'espace didactique (cf. 3) et la valeur heuristique (cf. 4) s'articule à une conception de la causalité – ou du moins des sources possibles des dysfonctionnements – particulière. Si le dysfonctionnement est sans doute le fait d'un agent (en tant qu'il le produit), il ne l'effectue qu'en tant qu'il est situé et structuré par un système didactique dont la responsabilité échoit à l'enseignant³⁴. Par voie de conséquence, les sources potentielles des dysfonctionnements sont *internes* au système didactique ou, du moins, tributaires des modalités selon lesquelles il réfracte et fait fonctionner des dimensions « externes » comme aides ou entraves à l'acquisition de contenus déterminés³⁵.

Ainsi, telle pratique extrascolaire, tel comportement, tel rapport au langage, telle posture... des sujets n'est pas, *dans l'absolu*, problématique. Elle ne le devient qu'en tant qu'elle se constitue, est constituée, demeure constituée... comme un problème par / au sein d'un système didactique qui présente un certain nombre de caractéristiques, plus ou moins simples à intégrer, plus ou moins en consonance ou en dissonance avec d'autres univers sociaux. En d'autres termes encore, cette construction des dysfonctionnements et de leurs sources possibles a valeur didactique dans la mesure où elle circonscrit ce qui peut être considéré de la responsabilité de l'intervention didactique – en tant qu'elle peut générer des problèmes et y remédier – et de la responsabilité de la théorisation et des recherches en didactique – en tant qu'elles peuvent les éclairer (cf. 1.3 et 2.2.) – . Et, même si, de fait, cette construction demeure variable et en constant débat aussi bien dans l'espace des pratiques que dans celui des théories, poser ces principes permet au moins de la rendre explicitement discutable et de la confronter aux constructions d'autres disciplines de recherches.

34. L'enseignant en tant qu'il est chargé institutionnellement, de faire fonctionner au mieux le système didactique, en étant lui-même encadré par des dispositifs de prescription et de recommandation.

35. Ma dette aux théories de Bourdieu, notamment en ce qui concerne les espaces sociaux comme *champs*, est ici évidente.

4.3. Dysfonctionnements et didactique comparée

Le second exemple que je prendrai concerne l'intérêt – à mon sens sous-estimé – des dysfonctionnements pour la didactique comparée. Celui-ci peut se comprendre à deux niveaux : celui de la définition des disciplines scolaires et celui de l'appréhension des différentes didactiques.

À un premier niveau en effet, la caractérisation des dysfonctionnements et leur spécification peut s'avérer un outil précieux pour distinguer les disciplines : ainsi la *hiérarchie* des dysfonctionnements retenus peut contribuer à préciser ce qui est central pour chacune d'elle (cf. 4.3), disciplinaire ou paradisciplinaire selon les cas (l'orthographe, les pratiques langagières...); ainsi *le champ d'extension* de certains dysfonctionnements (voir, par exemple, le malentendu communicationnel, tel qu'il est défini par Halté 1984 ou 1987) ou de certaines annotations (« scolaire ! ») peut amener à dénaturer certaines manières de faire et à réfléchir sur les modalités de fonctionnement et d'évaluation qui sont particulières à telle ou telle discipline ; ainsi les *modes de gestion* des dysfonctionnements proposés dans les pratiques courantes ou dans la littérature didactique, sont susceptibles de favoriser une réflexion soit sur le statut des savoirs et des savoir faire en jeu, soit sur l'articulation entre pédagogie et discipline à un moment historique donné : s'il arrive, par exemple en français, que l'« erreur » serve comme principe d'engendrement d'un nouveau texte (l'indétermination référentielle du « il » pour produire un récit fantastique par exemple)³⁶, jusqu'où est-ce attesté, voire possible dans d'autres disciplines ?

À un second niveau, ce sont les formes mêmes de réflexion sur les dysfonctionnements qui peuvent amener à spécifier les didactiques et leur évolution. De ce point de vue, il me semble qu'à la différence d'autres didactiques, c'est principalement dans celles des sciences (Astolfi *et al* 1997...), du français langue maternelle (*Bulletin du Certeic* 1986, groupe Eva 1991, *Le français aujourd'hui* [2003], Mas, ed. 1991 et 1993, *Pratiques* 1984, *Recherches* 1994 et 2003, *Repères* 1991...) et du français langue étrangère (Marquillo [2003], Porquier 1977...) que la question des dysfonctionnements a été thématisée très tôt, sur la durée et avec une réflexion définitionnelle et typologique importante. Dans les autres didactiques, même si cette question n'est pas absente, elle est – me semble-t-il – moins centrale, moins constante et surtout moins construite, les catégories de dysfonctionnements ou d'erreurs étant posées dans une sorte d'évidence. Dès lors, il paraît intéressant, dans une perspective comparatiste, de tenter d'en rendre compte en reconstituant l'histoire des questionnements dominants / dominés, dans les différentes didactiques, en relation avec le statut de leurs disciplines (scolaires et académiques) de référence et celui des contenus mis en jeu.

4.4. Dysfonctionnements et catégories didactiques

Complémentairement, les dysfonctionnements, en tant que témoins des problèmes rencontrés et des modes de résolution mis en place, peuvent encore contribuer à interroger les catégories théoriques utilisées par les didactiques.

36. Voir aussi, pour d'autres usages des dysfonctionnements en français, Reuter 1994 ou 1996.

En premier lieu, je m'attacherai ainsi aux notions de *contenus*, savoirs ou savoir-faire, qui n'ont, *a priori*, rien de spécifiquement didactique. La question me semble alors de préciser ce qui en fait des *objets didactiques* et comment les modéliser³⁷, en tant qu'ils sont *problématiques*, puisqu'ils sont inscrits dans un enseignement formel et posent des problèmes aux apprenants³⁸. Dans cette perspective, les dysfonctionnements peuvent contribuer à caractériser quelques-uns de leurs axes principaux que je distinguerai essentiellement pour des raisons d'exposition :

- leur *complexité interne*, composantes et relations entre ces composantes, à laquelle peuvent renvoyer des problèmes textuels tels que ratures ou déséquilibres et des problèmes de production indexés sous les termes de surcharge cognitive ou de tension ;
- leur *spécification* par les pratiques d'enseignement et d'apprentissage proposées à laquelle peuvent renvoyer des problèmes liés aux consignes ou aux situations ou encore les variations de dysfonctionnements (voir le cas des récits, évoqué précédemment) selon les modalités d'actualisation du savoir ou du savoir faire au travers de genres et de tâches déterminés ;
- leur *disciplinarisation*, prise au sens d'une *inscription* diachronique et synchronique au sein d'une discipline scolaire³⁹ et d'une *prise de distance*, plus ou moins conséquente, avec les autres disciplines d'une part⁴⁰, avec les connaissances, valeurs et pratiques extrascolaires d'autre part⁴¹.

Ainsi envisagés, les dysfonctionnements permettent donc de définir les contenus comme objets didactiques en tant qu'ils sont caractérisés par leur complexité interne leur spécification par des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage et leur disciplinarisation (envisagée comme intégration dans un cadre et rupture avec d'autres cadres).

De la même manière, les dysfonctionnements peuvent contribuer à interroger la notion d'apprenant ou de *sujet didactique* et son mode de formalisation. Ainsi, ce sujet n'est épistémique, comme il est souvent écrit dans la littérature théorique, que parce qu'il est constitué ainsi par le cadre d'un questionnement didactique.

37. Dans une perspective sensiblement différente de celle de la *transposition didactique* qui part, avant tout, d'une hypothèse sur la *genèse* des savoirs scolaires.

38. D'une certaine manière, les travaux « genevois » autour de l'oral et les miens autour de l'écriture ou de la description se rencontrent ici, ce qui explique notre intérêt commun pour la notion de *modèle didactique*.

39. À laquelle peuvent référer des problèmes, eux-aussi évoqués précédemment, tels une formulation de savoir appartenant à une étape antérieure du cursus disciplinaire ou un transfert de pratique d'un sous-domaine disciplinaire à un autre.

40. Voir encore, certains problèmes liés aux transferts de savoir ou de savoir-faire d'une discipline à une autre.

41. Voir, par exemple, certains conflits de valeurs moult fois évoqués à propos de l'enseignement de la littérature ou les postures « extradisciplinaires » analysées dans les travaux de Bernié, Jaubert ou Rebière, ou encore le conflit analysé par Maury et Caillot (2003) à propos de l'enseignement de la foudre qui entre en tension avec les croyances religieuses d'étudiants tunisiens.

Mais cette *opération* théorico-méthodologique ne doit pas occulter le fait qu'il ne l'est pas « par nature ». Dans l'espace des pratiques, l'individu est toujours complexe et multidimensionnel et il ne se constitue comme sujet épistémique qu'en tant qu'il fait avec et contre ses autres dimensions dans son rapport à l'apprendre. Dès lors, l'interrogation didactique ne peut évacuer – ce sur quoi les dysfonctionnements insistent – le fait que le sujet didactique est toujours à constituer, en constitution, en reconstitution⁴². Dès lors, le sujet didactique, à l'instar des objets didactiques, peut aussi s'appréhender en tant qu'il est complexe et en tensions internes⁴³, qu'il est spécifié / qu'il doit se spécifier au travers des cadres scolaire et pédagogique ainsi que des différents dispositifs mis en place, qu'il est encore spécifié / qu'il doit se spécifier au sein d'un cadre disciplinaire, synchroniquement et diachroniquement⁴⁴.

Ainsi mis à contribution, les dysfonctionnements, d'abord comme analyseurs des sources de difficultés possibles, puis comme outils de conceptualisation spécifique, contribuent à une réflexion méta-didactique dont je n'ai donné ici que quelques exemples mais qui favorise un retour critique sur les modélisations utilisées et ouvre, sans nul doute, un vaste programme de recherches...

À l'issue de cet article, j'aimerais insister sur le fait que les propositions avancées quant à la définition, au statut et aux valeurs des dysfonctionnements laissent en suspend un certain nombre de questions que j'évoquerai très brièvement.

Ainsi, si l'on considère que le dysfonctionnement n'existe qu'au travers de ses rapports avec ce qui « fonctionne bien », se pose le problème méthodologique de l'établissement des relations entre ces deux aspects des produits. Comment – au sein d'un même écrit, par exemple – analyse t'on ces relations, s'en sert-on pour tenter de rendre compte de ce qui a généré ces deux phénomènes mais aussi pour envisager des pistes de remédiation susceptibles d'améliorer l'un sans dégrader l'autre ?

Deuxièmement, comment évaluer ma décision de considérer comme dysfonctionnement uniquement ce qui affecte un produit, au détriment de ce qui altère l'être ou le faire (la production) ? Si le gain méthodologique me semble net en ce qui concerne la construction des sources d'erreurs, qu'est ce que cela peut, d'un autre côté, empêcher d'éclairer ? En troisième lieu, comme je l'avais précédemment signalé, mon entrée – essentiellement par les élèves – a laissé dans l'ombre ce qu'on pourrait analyser comme des dysfonctionnements du côté des maîtres⁴⁵.

Et enfin, au travers de la construction des dysfonctionnements et de la causalité, se posent indéniablement la question d'une hiérarchisation – possible, souhaitable ? – de ces phénomènes et celle des *limites* des didactiques au travers

42. Ce sur quoi attirent aussi l'attention les études sur les évolutions des contrats didactiques.

43. Ce que montrent bien des travaux, tels ceux de Claudine Blanchard-Laville, par exemple.

44. Comme le rappellent les blocages ou déblocages à tel ou tel moment du cursus.

45. En utilisant d'ailleurs avec prudence cette distinction qui désigne surtout un mode d'entrée dans les problèmes dans la mesure où, dans un système didactique, les différents pôles sont en constante interaction.

de ce qu'elles estiment ou non de leur compétence... De fait, la discussion au sein des didactiques, entre les didactiques, et entre les didactiques et les autres disciplines de recherche ne fait que commencer...

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI, J.-P. (1997) : *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- ASTOLFI, J.-P., DAROT, E., GINSBURGER-VOGEL & Y. TOUSSAINT, J. (1997) : *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- BACHELARD, G. (1938/1993) : *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie Philosophique, J. Vrin.
- BAUTIER, E., GOIGOUX, R. (2004) : Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes, *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, *Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques*, Paris, INRP, juillet, août, septembre.
- BERNIÉ, J.-P. (2001) : Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation, dans J.-P. Bernié, ed. : *Apprentissage, Développement et Signification*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BERNIÉ, J.-P. (2004) : L'écriture et le contexte : quelles situations d'apprentissage ? Vers une recomposition de la discipline « français », *Linx*, n° 51, *Théories de l'écriture et pratiques scolaires*, Paris 10 – Nanterre.
- BISHOP, M.-F. (2004) : *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004*, thèse de doctorat, université Charles-de-Gaulle, Lille 3.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. ed. (2003) : *Une séance de cours ordinaire*, Paris, L'Harmattan.
- BROUSSEAU, G. (1986) : Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 7-2, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- BRU, M., ALTET, M., BLANCHARD-LAVILLE, C. (2004) : À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, *Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques*, Paris, INRP, juillet-août-septembre.
- Bulletin du CERTIC (1986) : *Évaluer les écrits : correction des copies, production de textes, démarches d'apprentissage*, n° 7, Presses Universitaires de Lille 3.
- CHEVALLARD, Y. (1985/1991) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Collectif (1995) : *Le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique*, Villeneuve-d'Ascq, IUFM du Nord-Pas-de-Calais.

- COLOMB, J. (1994) : Contrat didactique et contrat disciplinaire, dans J. Houssaye, ed. : *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- COLOMB, J. (1998) : article « Erreur », dans Champy P. et Etévé C. : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, II^e édition, Paris, Nathan.
- DAUNAY, B. (2002) : *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Berne, Peter Lang.
- DESCHILDT, S. (2004) : *L'écriture de récits sollicitant l'imaginaire en CM2*, mémoire de DEA en sciences de l'éducation, université Charles-de-Gaulle, Lille 3.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels*, Paris, ESF.
- FABRE-COLS, C. ed. (2000) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- FIJALKOW, J. (1986) : *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* Paris, PUF.
- FILLOUX, J. (1974) : *Du contrat pédagogique, ou comment faire aimer le mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*, Paris, Dunod.
- Groupe EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- GINZBURG, C. (1986/1989) : *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Paris, Flammarion.
- HALTÉ, J.-F. (1984) : L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique, *Pratiques*, n° 44, L'évaluation, Metz, CRESEF.
- HALTÉ, J.-F. (1987) : Les conditions de production de l'écrit scolaire, dans J.-L. Chiss, J.-P. Laurent eds, *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck.
- JAUBERT, M. (2001) : Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent, dans J.-P. Bernié, ed : *Apprentissage, Développement et Signification*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1983) : Langage acquisition as a problem solving process, *Papers and reports on child language development*, vol. XXII, Stanford University Publications.
- LAHANIER-REUTER, D. et REUTER, Y. (2002) : Écrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège, *Pratiques*, n° 113-114, Images du scripteur et rapports à l'écriture.
- LAMMERTYN, P. (2000) : La sollicitation de l'imaginaire dans l'écriture des récits : intérêts et problèmes, *Repères*, n° 21, Diversité narrative, Paris, INRP.
- Le français aujourd'hui* (2003) : Gestes et enjeux de la correction, n° 136, janvier.
- Le temps des savoirs* (2000) : n° 2, *L'erreur*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- LEEMAN-BOUIX, (1994) : *Les fautes de français existent-elles ?*, Paris, Seuil.
- MARQUILLO-LARRUY, M. (2003) : *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE international/ VUEF.
- MAS, M., (dir.) (1991) : *Comment les maitres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* Paris, INRP.

- MAS, M., (dir.) (1993) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?*, Paris, INRP.
- MAURY, S., CAILLOT, M. (2003) : Quand les didactiques rencontrent le rapport au savoir, dans Maury S. et Caillot M. eds : *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Éditions Fabert.
- MICHAUD, Y. ed. (2003) : *Le renouvellement de l'observation dans les sciences*, Paris, Odile Jacob.
- MOREL, C. (2002) : *Les discussions absurdes*, Paris, Gallimard (réed. Folio Essais)
- OUDART, A.-C. (2001) : *Les chargé(e)s de relation clientèle face à la lettre de réclamation*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- OUDOT, J., MORGON, A., REVILLARD, J.-P., eds (1982) : *L'erreur*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- PORQUIER, R. (1997) : L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives, *Études de linguistique appliquée*, n° 25, Apprentissage et enseignement de la grammaire d'une langue non maternelle, Paris, Hatier.
- POURPRIX, B. (2003) : *La fécondité des erreurs*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Pratiques* (1984) : L'évaluation, n° 44, décembre, Metz, CRESEF.
- Pratiques* (2001) : Les textes de consignes, n° 111-112, décembre, Metz, CRESEF.
- REASON, J., (1993) : *L'erreur humaine*, Paris, PUF (1990 pour l'édition anglaise).
- REBIÈRE, M. (2001) : Une notion venue d'ailleurs : la posture, dans J.-P. Bernié, ed. : *Apprentissage, Développement et signification*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Recherches* (2003) : Évaluations et examens, n° 38, Lille, ARDPF.
- Repères* (1991) : Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe, n° 4, Paris, INRP.
- REUTER, Y. (1984) : Pour une autre pratique de l'erreur, *Pratiques*, n° 44, L'évaluation.
- REUTER, Y. (1994) : À propos des relations dysfonctionnements – causes – remédiations dans l'évaluation, *Recherches*, n° 21, Pratiques d'évaluation.
- REUTER, Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF.
- REUTER, Y. (1998) : La gestion des valeurs dans la didactique de l'écriture, *Spirale*, n° 22, Les valeurs en éducation et en formation.
- REUTER, Y. (2004) : L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique, IX^e colloque international de l'AIRDF, *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, Québec, 26-28 août 2004.
- REUTER, Y. (2005) : La pédagogie du projet comme analyseur de la didactique du français, dans Y. Reuter, ed : *Pédagogie du projet et didactique du français*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- SMITH, F. (1979) : *La compréhension et l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions HRW.

VINCENT, G. (dir.) (1994) : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. & CASTINCAUD, F. (1987) : *Lectures d'énoncés et de consignes*, Amiens, CRDP-CRAP, Cahiers pédagogiques.

REVUE... DES REVUES

NOTES DE LECTURE

REVUES

Enjeux, Cedocef Facultés universitaires de Namur, n° 62 et n° 63

Le français aujourd'hui, AFEF, n° 148 : Linguistique et étude de la langue

Pratiques, Cresef, n° 125-126 : Observations de la langue

OUVRAGES RECUS

DOQUET-LACOSTE C., MONIER-ROLAND F. (2005) : *Autour d'une œuvre : Rascal*. Explorer la littérature à l'école, ScérEn, CRDP Aquitaine

NIDIGGER C. (2005) : PISA 2003 : *Compétences des jeunes romands. Résultats de la seconde enquête PISA auprès des élèves de 15^e année*. IRDP, Neuchâtel

ROMOGNINO N., VERGES P. (Coord.) (2005) : *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à Viviane Isambert-Jamati*. PUP

REUTER Y. (éd.) (2005) : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. Presses universitaires du Septentrion

TAUVERON C. et SÈVE P. (2005) : *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école, de la GS au CM2*. Paris, Hatier.

NOTES DE LECTURE

- Institut national de recherche pédagogique, Claudine GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE (eds.) : *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris, Hatier pédagogie, 2004.

Les programmes de février 2002 sont maintenant applicables dans leur totalité, puisque les directives concernant la troisième année du cycle des apprentissages fondamentaux et la troisième année du cycle des approfondissements entraînent en vigueur à la rentrée 2004. Cependant, pour ce qu'on appelle traditionnellement le « Français », certaines des dispositions qu'ils mettent en place posent encore de nombreux problèmes. La matrice disciplinaire qui fonde plus ou moins implicitement les enseignements depuis des dizaines d'années éclate et se reconstruit selon des modalités dont les conséquences sont encore peu visibles. Comment concilier les contraintes didactiques explicites des champs disciplinaires qui émergent et la possibilité d'un travail efficace dans le cadre d'un nouveau domaine transversal où tout est dans tout sans que lui soit affecté un horaire réellement spécifique ?

Dans ce contexte, l'oral est considéré comme un lieu prioritaire, une clé pour tous les autres apprentissages disciplinaires. Si cette place stratégique est parfaitement identifiable par les maîtres du primaire, les dispositifs pour que les élèves acquièrent une maîtrise plus assurée des compétences langagières impliquées

sont loin de leur apparaître clairement et ils déplorent lucidement leur impuissance. Claudine Garcia-Debanç et Sylvie Plane citent dans leur introduction les questions qui, légitimement, reviennent le plus fréquemment en formation : « Comment organiser un enseignement de l'oral efficace ? Quels enjeux donner à la parole orale des élèves en classe ? Quelles compétences essayer de développer ? Quelles formes d'oral faire pratiquer aux élèves ? Comment gérer les classes à effectifs chargés ? Quel travail langagier engager avec des élèves de ZEP ? Comment évaluer l'oral ? Quelles progressions définir en équipes d'école ? ».

On comprend que le défi est de taille. Si l'ouvrage qui paraît chez Hatier permettait de répondre, au moins partiellement, à ces interrogations, il serait à inscrire parmi les références à recommander en toute priorité. En effet, même si les travaux entre autres de didactique (de maîtrise de la langue et du langage, et aussi didactique comparée) et de socio- et de psycholinguistique concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'oral ne manquent pas, même si les colloques et les publications sur le sujet se multiplient, peu d'outils à destination des classes sont réellement crédibles. L'initiation aux genres formels à l'école ne correspond pas aux orientations des programmes, les transpositions des travaux issus de la didactique de l'écrit conduisent à des impasses ou induisent la mise en place de dispositifs manifestement inadaptés. Les manuels à destination des élèves ne font le plus souvent que recycler des pratiques archaïsantes qui n'ont que peu à voir avec les ambitions affichées.

Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? est un ouvrage issu d'une recherche INRP intitulée *L'oral pour apprendre* qui, pendant trois ans, a œuvré pour cerner ce que pourraient être les implications didactiques d'une recherche précédente : *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école* qui, quant à elle, avait des idées essentiellement descriptives. Certes les chapitres relevant du cadrage théorique et ceux qui sont essentiellement du côté de la description constituent une part importante de l'ouvrage. Mais l'orientation vers l'action dans la classe s'affirme et, indiscutablement, on dépasse le stade de l'esquisse ; une didactique de l'oral pour apprendre est en train de prendre corps.

Un rapide survol permettra de mieux cerner la façon dont les auteurs ont tenté d'apporter des réponses aux questions des enseignants.

Les deux premiers chapitres constituent un cadrage qui analyse d'une part la façon dont la problématique a peu à peu émergé et les infléchissements qu'elle a subis et, d'autre part, comment les maîtres du primaire formulent leurs attentes de formation pour se conformer aux incitations de l'institution.

Les chapitres 3 et 4 constituent une approche théorique fondée essentiellement sur la linguistique pour analyser la complexité de la notion d'oral et ses rapports problématiques avec l'écrit.

Les chapitres 5 à 9 ont une entrée plus spécifiquement didactique et envisagent sous cet éclairage respectivement : la relation entre oral et écrit, les étayages de l'enseignant, l'élaboration des dispositifs à mettre en place, la possibilité d'organiser une programmation et enfin les problèmes relatifs à l'évaluation.

Le dernier chapitre a une perspective synthétique et se présente comme un questionnement sur tout ce qui précède. Les avancées sont soulignées, tout

particulièrement, l'accent est mis sur la perspective fonctionnelle et les vertus du dialogue pour développer une réflexion métalinguistique. Mais les risques de dérive ne sont pas sous-évalués ; la mise en garde est claire concernant une pratique mécanique et l'abus du métalangage. Les perspectives ouvertes concernent essentiellement les problèmes de formation pour que les enseignants puissent manifester vigilance et à propos pour exploiter à bon escient les occasions d'apprentissage que fournit l'enseignement au quotidien.

Le lecteur curieux peut être rassuré, il aura de quoi alimenter sa réflexion. Il serait cependant excessif d'affirmer que l'ouvrage soit sans défauts. Comme c'est presque toujours le cas dans les publications d'une équipe, les problèmes de cohérence se posent. Les auteurs de l'introduction annoncent que tous les chapitres seront bâtis selon le même modèle : questions des enseignants, mise au point théorique sur les notions-clés, exemples d'activités conduites en classe, inventaire de situations de formation relatives au problème traité et enfin bibliographie pour aller plus loin. Si quelques chapitres se conforment à ce plan, c'est loin d'être cas pour tous. Point de détail, certes, mais il n'est pas le seul.

Des outils d'analyse sont proposés qui sont loin de manquer d'intérêt : le chapitre 3 analyse l'oral comme un phénomène multidimensionnel pouvant être analysé sous l'angle locutoire, linguistique, discursif, dialogal, interactionnel, situationnel. La grille d'analyse a-t-elle une pertinence pour procéder à l'analyse de situations didactiques ? Nous ne le saurons pas dans la mesure où les exemples sont empruntés à des extraits très limités de situations et jouent essentiellement un rôle d'illustration. Les autres chapitres n'intègrent pas cette mise au point théorique pourtant riche de potentialités. De même, le chapitre 7 fait une très éclairante typologie des dispositifs pour travailler l'oral, mais les autres chapitres ne l'utilisent pas pour caractériser les activités qu'ils analysent. Il est dommage qu'un outil aussi intéressant pour la formation soit mis entre les mains des lecteurs sans qu'en soient mises en évidence toutes les potentialités.

Un autre aspect pose problème, il s'agit des relations entre la didactique de la discipline support de l'activité analysée et les aspects relevant spécifiquement de la dimension langagière. Il n'est certes pas facile de faire une séparation tranchée entre l'un et l'autre de ces domaines. Mais il faut être clair sur la posture de celui qui rédige le chapitre. Quel regard peut avoir le lecteur sur la pratique de l'enseignant dans l'exemple de la situation analysée ? Le commentaire devrait faire apparaître de façon explicite comment la séance s'inscrit dans la démarche propre de la discipline concernée, si elle est conforme aux attentes énoncées par les programmes, si sa mise en œuvre est ou non problématique. Plusieurs des exemples analysés mériteraient qu'on attire nettement l'attention sur d'éventuelles difficultés dans l'approche notionnelle au cours de la séance.

Le malaise est encore accentué lorsque le discours se fait prescriptif. Alors que la posture dominante dans l'ouvrage est descriptive (mais répond-on de la sorte aux attentes suscitées par le titre ?), certains chapitres ou passages de chapitre donnent des recommandations explicites sur la façon d'agir. C'est le cas tout particulièrement du chapitre 6. Comment faire comprendre sans ambiguïté que ce qu'il est conseillé de mettre en œuvre concerne uniquement la dimension interactionnelle mais en aucune façon la manière de conduire la séance de sciences ?

À plusieurs reprises, on souhaiterait rencontrer davantage de nuance dans les injonctions à agir alors que symétriquement, dans d'autres chapitres, on attendrait que des positions plus tranchées soient prises pour guider le maître dans son action au quotidien.

À qui est destiné cet ouvrage ? Les coordinateurs disent explicitement s'adresser aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. Certes, l'un et l'autre pourront trouver des informations précieuses. Cependant, il faut être clair, l'ouvrage, même s'il s'intitule *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* est plus un outil de formation qu'un moyen de mettre directement en place des activités où sont résolus les problèmes apparaissant dans les questions posées par les enseignants. Les formateurs y verront un support clair pour des mises au point théoriques, pour les guider dans la méthodologie d'analyse d'activités. Des pistes leur sont proposées pour organiser des situations de formation, ce qui est loin d'être négligeable lorsqu'il s'agit d'aborder des questions comme la programmation ou l'évaluation. De retour dans leurs classes, les maîtres de primaire, quant à eux, auront tout le loisir pour se remémorer les travaux effectués en stage et les moyens d'approfondir leur réflexion.

Dans l'énorme chantier qu'est la didactique de l'oral à l'école primaire, l'ouvrage publié par l'équipe INRP Oral 2 constitue une étape importante. C'est un outil de formation qui fera date par la quantité d'information et les pistes qu'il propose en formation des maîtres. Mais la didactisation d'une recherche didactique est encore un objet de recherche.

Gilbert Turco

- *VYGOTSKI : Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Michel Brossard, suivi d'un inédit en français de L. S. Vygotski, Traduit par Olga Anokhina et Michel Brossard, coll. Éducation et Didactiques, Presses universitaires du Septentrion, 2004.

Comme le précise M. Brossard en introduction, le but de l'ouvrage est d'inciter à la lecture de Vygotski en « fournissant quelques clés : historiques, bibliographiques, et si possible théoriques ». La double bibliographie en français et en anglais qui termine cette introduction, sans compter la classique bibliographie finale, est précieuse en ce sens. Elle comporte l'indication des textes de Vygotski sur lesquels M. Brossard s'est appuyé, et un choix de quinze ouvrages et textes concernant la biographie et l'œuvre de Vygotski. Il s'agit d'hypothèses, que Vygotski n'a pas eu le temps de mettre à l'épreuve dans des recherches empiriques. Paradoxales, voire à contre-courant, par rapport à l'idéologie dominante en matière de psychologie hier comme aujourd'hui, elles intéressent en tous cas les didactiques au premier chef...

Au-delà de cette visée propédeutique, M. Brossard tend à ouvrir des perspectives sur les prolongements actuels, dans le domaine de la recherche en éducation, de la théorie historico-culturelle du développement des fonctions psychiques supérieures esquissée par Vygotski au cours de sa courte vie (38 ans). Ce qui

renvoie d'une part aux outils culturels et intellectuels, constitués historiquement, du développement humain : langage, écriture, calcul, dessin..., et d'autre part aux processus de développement de fonctions telles que l'attention volontaire, la mémoire logique, la formation des concepts...

L'ouvrage n'a pas seulement des vertus propédeutiques, clarifiant notamment les conceptions respectives de Vygotski et de Piaget. Il présente une lecture singulière de Vygotski, orientée par une problématique psychologique qui met l'accent sur les tenants et aboutissants des apprentissages scolaires, en relation avec le développement humain.

Ma lecture de la lecture de Vygotski par M. Brossard est, à l'image de la sienne, orientée. Je m'attache surtout aux hypothèses qui me paraissent les plus concernantes et les plus éclairantes pour la Didactique du Français, telles que M. Brossard les expose et les questionne. Je simplifie, bien sûr (il faut vivre dange-reusement), ce que M. Brossard lui – heureusement – peut se refuser à faire, espérant à mon tour inciter à aller aux sources. À l'occasion, je ne m'interdis donc pas, entre parenthèses, quelques remarques de mon cru.

L'objet central de travail de Vygotski, c'est le développement humain, envisagé non pas comme la résultante du développement de fonctions isolées – vaste débat avec Piaget entre autres... – mais comme une construction en « tressage » induite par la transformation des rapports interactifs entre domaines fonctionnels de plus en plus différenciés : moteur, affectif, intellectuel, social, langagier. C'est dire sa complexité et l'importance vitale de la connaissance des processus de transformation des fonctions assurées par les conduites élémentaires vers des fonctions psychiques supérieures.

Selon Vygotski, à l'opposé de Piaget, ces processus procèdent de l'appropriation – socialisée – d'outils culturels parmi lesquels le langage joue un rôle essentiel. Si, au départ, développement communicationnel et développement intellectuel sont disjoints, la pénétration des actions sur les choses par le langage, va induire une transformation des capacités intellectuelles dans le sens d'un pouvoir d'analyse des actions propres et une transformation des capacités communicationnelles dans le sens d'un pouvoir de représentation et de planification de l'action. Aux outils et à l'intelligence pratiques construits dans l'action se conjuguent désormais les outils et l'intelligence de l'abstraction. Ainsi se construit la pensée verbale, qui est le propre de l'humain.

Ce rapport pensée / langage se transforme en fonction des activités où il est agissant et des étapes du développement de l'enfant. Si l'on définit la signification comme résultant de l'unité dialectique d'une activité de pensée et des formes langagières au sein desquelles travaille cette activité, le développement peut se concevoir comme une série de passages, de transformations d'une « figure de signification » relative à une étape donnée du développement, selon l'expression de M. Brossard, à une autre : du langage social au langage égocentrique (divergence de fond avec Piaget), du langage égocentrique au langage intérieur, du langage intérieur à une formulation orale ou écrite. Dans l'activité de pensée/langage (M. Brossard dit « pensée verbale »), il y a passage incessant de figures de signification à d'autres : « il n'y a jamais adéquation de la pensée à sa formulation (je dirais : la pensée est travaillée par la formulation, et inversement) : « un travail de reprise, de reformulations, de ré-élaborations est constitutif de la

pensée verbale » (et de sa traduction, l'activité d'écriture, et sans doute aussi, à certains égards, de l'activité de compréhension/interprétation d'un texte).

Concluant sur ce dernier point, M. Brossard attire l'attention sur des pistes didactiques qui lui paraissent importantes : « le dialogue en classe, les reformulations [...] en quoi réside l'essentiel de l'activité de compréhension, la production écrite par l'élève d'un texte explicatif [...] constitueraient des moments essentiels dans le travail de reconstruction des connaissances demandé aux élèves » ; d'où l'intérêt des brouillons qui permettent d'observer l'activité de construction de connaissances données, au cœur des « passages » de figures de signification à d'autres. (Ces pistes ont été et sont effectivement travaillées dans des recherches en didactique, notamment en français. De même les relations entre travail conceptuel et travail langagier en sciences par exemple).

La question des rapports entre développement et apprentissages – et singulièrement les apprentissages scolaires – est tout à fait centrale pour Vygotski, comme pour Piaget. Comme lui, il critique les pratiques scolaires où le dire l'emporte sur le faire, occultant l'activité propre de l'enfant apprenant. Comme lui, il pose la nécessité de prendre en compte le développement actuel de l'enfant pour organiser les apprentissages.

Mais Vygotski récuse l'idée de la primauté du développement cognitif sur les apprentissages et pose en principe que les outils culturels historiquement constitués, dont l'école permet un apprentissage systématique, ont un rôle (re)structurant sur les fonctions psychiques, et notamment les fonctions supérieures. Donc, à la différence de Piaget qui exclut les contenus scolaires de ses protocoles d'observation, Vygotski les privilégie.

Aussi bien, leur conception du développement s'oppose en tous points. « Mécanismes internes d'équilibration » pour Piaget, « reconstruction pour soi d'activités humaines historiquement élaborées » induisant une transformation des fonctions psychiques existantes pour Vygotski. L'insertion des apprentissages scolaires dans la zone proximale (M. Brossard traduit : « prochaine ») de développement est le corollaire de cette position qui inscrit le développement des fonctions psychiques supérieures dans l'ordre de la culture (et non plus de la nature). Autre corollaire : les apprentissages disciplinaires spécifiques induisent la construction progressive de capacités, de « principes structuraux » de portée de plus en plus générale. Faut-il préciser qu'on est là aux antipodes d'apprentissages »transversaux » a-disciplinaires qui « fonderaient » des apprentissages « spécifiques » ?

La lecture que fait M. Brossard des hypothèses de Vygotski sur les rapports entre apprentissages et développement procède de deux questions très éclairantes : si le développement est fondamentalement « auto-mouvement », comment les apprentissages peuvent-ils « anticiper, orienter, provoquer » le développement ? pourquoi les apprentissages scolaires jouent-ils un rôle décisif dans le développement de l'enfant ? Questions qui concernent les didactiques au premier chef. (Notons que Vygotski a surtout raisonné par rapport à la construction des concepts scientifiques, et prend souvent l'exemple de l'appropriation de l'écrit en tant que système abstrait de « notation de notation » de l'oral. Il s'agit donc d'apprentissages complexes de l'abstraction. Il est particulièrement intéressant qu'il y inscrive l'écrit).

M. Brossard démonte l'apparent paradoxe de manière, là encore, éclairante. Les apprentissages scolaires prennent appui sur des conceptualisations antérieures déjà construites par l'enfant dans l'action au quotidien (G. Vergnaud parle de connaissances en actes). On ne saurait occulter les « concepts spontanés » ou « quotidiens » sous peine de bâtir sur du sable (d'où l'importance de l'intégration - sans doute encore insuffisante - de l'étude des représentations, des conceptions des élèves - et des maîtres - dans notre champ didactique). Ces concepts spontanés (je dirais plutôt : issus de l'expérience dans le quotidien, expérientiels) permettent la construction de conceptualisations d'une autre nature, d'ordre scientifique. Le travail « collaboratif » avec l'adulte en classe (et j'ajouterais : avec les pairs, comme le montrent des recherches en didactique et en sociologie), y joue un rôle essentiel. Les enfants entrent alors dans une activité organisée didactiquement, volontaire et consciente, de résolution de problèmes donnés qui appelle formulations et reformulations, définitions et redéfinitions, généralisations (il y a là des pistes de plus en plus explorées par les recherches en didactiques, y compris en français).

Par là même, s'ouvre une zone de développement prochain des concepts quotidiens. Il n'y a pas substitution des concepts scientifiques aux concepts quotidiens, M. Brossard y insiste, mais interaction entre deux logiques de conceptualisation dont chacune favorise la progression de l'autre. (Ce point essentiel va à l'encontre d'idées reçues sur l'acculturation et les rapports entre concepts scientifiques et concepts quotidiens - décidément je préfère : expérientiels). Il n'y a pas substitution mais rupture épistémologique : l'étayage des apprentissages de l'abstraction sur l'expérientiel, non seulement ne le « tue » pas mais « fraie la route », dit M. Brossard, à son développement qui, en retour, enracinera le développement des conceptualisations scientifiques et des capacités d'abstraction. C'est là que se noue la fonction intellectuelle et culturelle de l'École, qui est de concevoir et mettre en place les apprentissages spécifiques structurés nécessaires pour donner accès aux « œuvres » les plus élaborées que les sociétés humaines ont produites au cours de leur histoire, permettant ainsi un développement maximal des fonctions psychiques des individus.

(Un point de discussion serait à ouvrir ici. Quelle conception de la culture sous-tend la théorie historico-culturelle ? M. Brossard ne le précise guère. Ce qu'il dit de la fonction culturelle de l'école fait problème. Ainsi la question des critères d'ordre culturel de choix des œuvres humaines qui sont à étudier en classe peut-elle se limiter à un critère - flou et ambigu - d'« élaboration », pour ne pas dire d'excellence ? Il me semble que les conceptions de M. de Certeau, qui invite à considérer, non pas des jugements de valeur en termes d'« élaboration » ou d'excellence déterminés idéologiquement, mais des critères sociologiques et intellectuels objectivables de « densité culturelle » irait plus dans le sens des conceptions de Vygotsky et surtout, me paraît plus heuristique didactiquement. Pour référer à notre domaine, quelle langue s'agit-il de faire maîtriser en classe ? Celle de l'excellence littéraire et scientifique et/ou l'ensemble des usages sociaux de l'oral et de l'écrit ? Quelle culture de l'écrit, de quels écrits ?)

L'intérêt didactique des hypothèses de travail de Vygotski concernant les apprentissages scolaires ne fait pas de doute, notamment celles qui sont relatives à l'appropriation de la culture de l'écrit. On peut certes souligner, comme le fait M. Brossard, qu'elles ont à être mises à l'épreuve. Des recherches en didactique y

ont déjà contribué, au-delà de celles qu'il cite comme je l'ai signalé par certaines parenthèses. Soit qu'elles réfèrent à Vygotski, soit qu'elles se situent sur les mêmes longueurs d'ondes conceptuelles, notamment en Didactique des Sciences, des Mathématiques, du français... Certes, M. Brossard le souligne également, Vygotski ignore – et pour cause – des concepts didactiques fondamentaux comme ceux de situations, de transposition, d'obstacles didactiques... À supposer d'ailleurs qu'un concept comme celui de transposition didactique puisse être pertinent s'agissant de didactique du Français. De toute façon, la prise en compte de concepts de cette nature par Vygotski aurait-elle changé fondamentalement ses hypothèses ? Je ne le crois pas.

Il est particulièrement intéressant pour nous de noter que Vygotski considère la lecture / production d'écrits, non pas sous l'angle de techniques de décodage / codage, mais comme des « activités culturelles complexes », finalisées dans les activités humaines, et donc susceptibles de faire sens pour les apprenants (selon les contenus et la démarche d'enseignement/apprentissage, donc selon les conditions didactiques). D'où la nécessité, dit-il, (cité p.100-101) « d'une pratique vivante de l'écrit [...]». Ceci signifie que l'écrit doit faire sens pour l'enfant, il doit être suscité par un besoin propre, inclus dans une tâche vivante essentielle pour l'enfant (et se développer) comme une dimension authentiquement nouvelle et complexe de la parole ». Le plan de rénovation INRP entre autres, ne disait pas autre chose. Point fondamental que bien des recherches ont travaillé.

D'où encore, la nécessité de considérer le système d'écrit comme un outil (linguistique et) culturel. M. Brossard entend par outil – sa définition est suggestive – l'objectivation dans un objet matériel et/ou symbolique d'un ensemble de règles et de procédures d'usage, qui résultent d'un processus de production socio-historique, et qui permettent de réaliser un type d'actions donné. Généré par l'activité humaine, il permet en retour de la transformer. Faut-il préciser que nous sommes là aux antipodes d'apprentissages exclusivement centrés sur le code au détriment des fonctions des écrits ? La réification de l'outil, qui risque dit M. Brossard, « de rendre cet objet mystérieux aux yeux de nombreux élèves » procède d'un double oubli ; celui de « l'activité humaine dont ils (les outils) sont l'objectivation provisoire », celui « de l'activité des apprenants ayant pour tâche de s'approprier ces outils ».

Ce qui n'exclut nullement pour M. Brossard, l'étude décontextualisée de l'organisation interne du système d'écriture – en rupture épistémologique par rapport aux contextes quotidiens – (tout comme les concepts scientifiques le sont par rapport aux concepts quotidiens). Il s'agit-là d'un objet de travail typiquement scolaire, construit à distance des pratiques sociales contextualisées de l'écrit au quotidien, et en relation complexe avec des objets de travail scientifique. Se pose ici la question de l'interaction entre apprentissages contextualisés (des usages fonctionnels de l'écrit, selon le plan de rénovation) et apprentissages décontextualisés (des fonctionnements du système-langue, selon le plan) . C'est ce qui permet la « recontextualisation » (le réemploi fonctionnel selon le plan), M. Brossard y insiste, c'est-à-dire la mise en relation avec de nouveaux contextes, et notamment les lieux sociaux où se travaillent et où se produisent les savoirs scientifiques (et, d'une manière générale l'ensemble des usages sociaux de l'oral et de l'écrit). Si je rapproche ici la problématique d'appropriation de la culture de l'écrit que M. Brossard dérive de Vygotski du plan de rénovation INRP, c'est pour

souligner un point de rencontre important entre didactique et psychologie, où il se trouve que la didactique, loin d'appliquer une théorie psychologique donnée, anticipe (voir entre autres les recherches INRP des années quatre-vingts, EVA, META, RESO)...

De manière plus générale, au delà de l'appropriation de la culture de l'écrit, les apprentissages scolaires ainsi conçus se trouvent donc en « continuité / rupture » par rapport aux intérêts spontanés (je dirais : intérêts déjà là) des enfants. Continuité en raison de l'étayage du scientifique sur le quotidien, et rupture épistémologique. (C'est pourquoi des apprentissages scolaires de ce type peuvent permettre de diversifier, d'ouvrir ces intérêts aux dimensions culturelles des savoirs : leur construction historique dans des domaines disciplinaires donnés, leurs utilisations dans des pratiques sociales données existant dans des espaces socio-géographiques donnés, en réponse à des problèmes donnés d'ordre théorique et/ou pratique, les « arts de faire », selon l'expression de M. de Certeau, qui ont permis de les travailler, de les produire... Il me semble que c'est en fonction de propriétés de cet ordre que pourraient se déterminer les critères de choix des « œuvres » humaines à travailler en classe).

C'est dire que l'appropriation intelligente d'activités et d'outils culturels complexes tels que l'écrit ne peut se faire que dans des situations d'apprentissages structurés, « en collaboration avec autrui », et c'est cette caractéristique qui permet à l'enfant (aux collectifs de travail de la classe) de résoudre, en dialogue avec le maître, des problèmes qu'il(s) ne pourrai(en)t résoudre seul(s), à condition que ces problèmes – construits par le maître à cet effet – se situent dans la zone proche de son développement.

(Le rôle d'apprentissages scolaires conçus dans l'esprit de la théorie historico-culturelle de Vygotski, est donc essentiel et irremplaçable, socialement, culturellement. On voit qu'il l'est aussi intellectuellement, en ce qu'il est un moteur ? un catalyseur ? exceptionnellement puissant du développement des fonctions psychiques supérieures. Il est difficile, en l'état – faible – des connaissances, de trouver une métaphore qui rende compte de la complexité dynamique de cette construction interactive qui est la marque du vivant, de l'humain).

Vygotski aurait souhaité, pour éclairer cette dynamique, travailler les modes de conceptualisation quotidiens et scientifiques, et leurs rapports, travailler aussi la nature des concepts construits et de leur utilisation, dans des domaines précis et à différents moments du développement des enfants. Comment, dans chaque domaine d'apprentissage scolaire, s'enclenche le travail « souterrain » de conceptualisation, qui procède de reprises et de réélaborations des connaissances, et par lequel chaque enfant intériorise le travail scolaire collectif ? Véritable « histoire conceptuelle » interne se déroulant sur un temps long, grâce à un travail conscient et volontaire (du moins plus ou moins conscientisé).

Faut-il en inférer, comme le fait M. Brossard, qu'on ne peut observer les phénomènes d'apprentissage scolaire indépendamment du développement « souterrain » ? Les chercheurs en didactiques ont-ils tort de centrer leur investigation sur les apprentissages et sur les effets produits par tel ou tel type d'enseignement / apprentissage ? (Sans ignorer pour autant les problèmes d'histoire conceptuelle, et en particulier l'importance des représentations, attitudes, conceptions, en relation avec leur rapport aux savoirs). Curieusement, alors que

le titre et l'introduction de l'ouvrage annoncent des « perspectives de recherches en éducation », M. Brossard réfère plutôt à des recherches en didactique (chap. 8 notamment). Encore que la plupart des recherches évoquées – et de toute façon ce qu'il en dit – soient ciblées sur les dimensions psychologiques des apprentissages, et non sur les contenus d'enseignement / apprentissage. Si ce que cite M. Brossard des recherches évoquées traite incidemment de contenus et démarches d'enseignement, c'est de manière globale. On ne saurait s'en étonner.

La question est de savoir si toute recherche qui se déroule en classe et observe des apprentissages disciplinaires donnés peut être déclarée didactique. C'est affaire de point de vue sur la classe, de champ et d'objet de recherche. La problématique centrale, organisatrice de l'activité de recherche, n'est pas la même en psychologie et en didactique. Si les psychologues se situent du côté du développement des fonctions psychiques ou des apprentissages en général, ou de leurs rapports, les didacticiens se situent du côté des contenus, de la démarche d'enseignement / apprentissage. S'ils étudient les apprentissages scolaires, ce n'est pas pour eux un cas de figure des apprentissages parmi d'autres, mais le cœur même de leur travail en relation avec l'activité enseignante. Sauf à penser que les recherches en didactique puissent se réduire à de la psychologie appliquée.

Ce qui n'exclut pas l'intégration de recherches en psychologie – entre autres – dans des problématiques didactiques. Et pas davantage l'évaluation qualitative de recherches en didactique à la lumière de recherches en psychologie, par exemple. Pour autant qu'on les juge pertinentes, éclairantes, heuristiques pour aider à résoudre certains problèmes didactiques. C'est très sûrement le cas des travaux de Vygotski et de la lecture que nous en livre Michel Brossard.

Hélène Romian

Résumés des articles en anglais, allemand et espagnol

– Teachers' annotations, indicators of the functions of writing: a historical survey

Marie-France BISHOP, IUFM de Versailles, équipe Théodile, université Charles-de-Gaulle, Lille 3

This contribution aims to rediscover, from a historical point of view, the different functions of the writing activities in the school, through the ways they are assessed. It consists more particularly in reading the annotations which go with the pupils' assignments as illustrations of what the different eras have set up as models of the learning of writing...

The first examples which have been selected date back to the beginning of the century, they show the diversity of the educational project which uses the writing activity with varied objectives outgoing widely the mere framework of the school topic.

As far as this traditional model is concerned, the assessment of written assignments is part of a project aiming at the moral and intellectual education of the citizen-to-be. A second set of examples concerns the current model, whose stakes are mainly centered on the knowledge of the texts and how they work. Writing aims mainly at acquiring a practice of textual structures. But this approach of evaluation based on precise linguistic criteria is brought into question by supporters of a position more centered on the learner who try to take account of the individual approach to writing.

– Assessing the pupils' literary pieces of writing

Pierre SÈVE, IUFM d'Auvergne et INRP

The most common practices in assessing writings set forth the conformity with the linguistic and procedural models of the reference practices. They usually leave aside the deviant elements which give sense to literature though. And they usually place the fellow pupils in the position of critics. An INRP research conducted by C. Tauveron called « Literary writing of narrative pieces in primary school, what acquisitions for what skills? A systemic and tactical approach » has tried to consider the relations existing between writers and readers on the basis of an « aesthetic relation » as Genette (1977) had defined it.

Relying on the contrasted processes of two classgroups, we explore the possibility to take the pupils to that form of relation and see the effects on them. As the teacher's evaluative reading seems to be a possible obstacle, we suggest tracks likely to transform it in reference to the posture of an editor.

– Is assessing the expression of feelings in texts written by children an impossible mission?

Françoise BOCH et Cristelle CAVALLA, LIDILEM, université Stendhal, Grenoble 3

How can evaluation criteria of a « good » piece of writing be defined when the text is examined from a stylistic point of view? It is the stake of this study which deals with the matter through a qualitative analysis of texts written by CM2 (year 6) and 6è (first year /secondary) pupils within the framework of a didactic sequence. The objectives of the sequence were to closely combine the expression of feelings and narrative writing. The analysis opens the way for new didactic tracks allowing to regard the generally subtle assessment of the stylistic aspect with more rigourousness, especially by taking account of its lexical, syntactic and, to a lesser extent, textual aspects.

– What does it mean when we evaluate the literary reading skill? A case study of pupils in reading difficulties.

Catherine TAUVERON, CREAD-IUFM de Bretagne et université de Rennes 2 (ÉA 3875)

The article stems from a research initiated by Rennes IUFM (teachers' Training College) called « Reading literary texts, a possible means by which pupils can be reconciled with the reading activity ». The objective of the research is to check the hypothesis according to which reading literary texts is a way to change the relations of pupils in decoding and comprehension difficulties with the reading activities, as well as their conception and practice of the reading act. It is also a way to reinforce their self esteem and help them feel confident when reading. About twenty pupils of CP (age 6) to CM2 (age 10) were examined for three years. We thereafter describe the observation and monitoring device set up for these pupils, which means a combination of procedures and formative assessment criteria of the literary reading skill and research tools transposable for the day to day school practices. Using these tools we then describe the different evolutive paths of some young readers. Finally, working from a typology of the obstacles that hindered the comprehension of the pupils concerned, we question some common and even ritualized practices (reading thanks to the pictures, guided anticipations, debates on them) and it seems that far from assessing or constructing (which is quite an ambiguous objective) high level skills, these practices reinforce inadequate postures.

– Cross surveys of institutional evaluations

Martine REMOND, IUFM de Créteil, « Usages et cognition » (FRE CNRS 2627) université Paris 8 et INRP

This contribution deals with two institutional evaluations assessing pupils' acquisitions, the first one at age 15 and the second one by the end of Collège (1st cycle, secondary school). The first one is an international evaluation called PISA which brings an external look into our system by aiming to compare the efficiency of the educational systems of the thirty countries involved in it. Its presentation and thorough analysis enable to understand the problemes raised

by the French results better and to put forward some explanations on our pupils' reactions e.g. the higher frequency of no-answers than in the other countries to questions requiring to devise a written answer and the pupils' higher reliance on situations known by them beforehand. PISA evaluates pupils at the end of what is compulsory schooling in most of the countries involved: this rather unusual definition of the population in terms of age criteria causes a huge disparity in France between the pupils who are still in Collège (1st cycle secondary school) and the ones who are in lycée (2nd cycle, secondary school). The second evaluation presented in this article, which takes place at the end of the Collège is recent and still needs interpreting. We use it to clarify the PISA results. The fact that the two groups are partially the same allows to question the effects of repeating a class on the results. The cross analysis of these two evaluations leads to some recommendations which need to be taken into account from primary school to collège: the necessity to teach comprehension, to learn how to master such a skill, to know how to argue on one's answers and reinforce the linkage between reading and writing.

– Bad, better, good, novel – A sociolinguistic viewpoint on evaluation

Régine DELAMOTTE-LEGRAND, DYALANG, CNRS-université de Rouen

This contribution aims to look into the evaluation of speech in society as a whole and in schools more particularly from a sociolinguistic viewpoint. Using a collection of teachers' discourses, our reflection first resorts to the notion of gap which is emblematic of the vision the school institution displays towards the pupils' language practices. Then it sets up the practice of evaluation within exchanges between partners and shows the connections between heterogeneous and self evaluation, emphasizing the necessity to take the latter into better account. Finally it raises the question of the metalinguistic nature of evaluation, its verbalization, the way it is learnt as well as its connections with the construction of values. The conclusion puts forward the inclusive concept of glottopolitics which, in sociolinguistics, proposes to provide an interpretative model of the social management of language, in which the school institution fully takes part, especially through its ways of evaluating practices.

– Between description and prescription, the institution of the object. What is evaluated when oral speech is evaluated?

Élisabeth NONNON, IUFM de Lille, équipe Théodile, université Charles-de-Gaulle, Lille 3

Instituting oral speech as a legitimate school object leads to require an explicit evaluation in the framework of the institution as well as in the class work. But that requirement is paradoxical: while oral speech is instituted as a school subject in itself which can be taught and evaluated, it is loaded with very diverse stakes in the fields of socialization and conceptual acquisitions in class. This asserted functionality, rooted in the history of linguistic and pedagogical trends which have enhanced the value of oral activities, upsets the norms: the acquisitions which are to be evaluated, go far beyond the formal knowhows and speech communicative technics. What is at stake when oral is evaluated? The criteria resort to lear-

ning fields whose rhythms and modes of acquisition vary and are open to different evaluative approaches. Some can fall within the scope of direct, explicit and skill oriented teaching and can easily be described as criteria but others, which are very pregnant in intuitive evaluation like relevance, are beyond pure school learning. They remain very difficult to describe and are in fact learnt in a slow, diffuse and contextualized way in connection with other fields which the oral skill integrates according to its specificities but which go far beyond it.

Even such a ritualised practice as the oral presentation leads to be confronted with the stratification of the different modes and rhythms of development.

Foundations and perspectives of a formative evaluation of language practices to contribute to the construction of acquisitions in the different school subjects

Jean-Paul BERNIÉ, Martine JAUBERT et Maryse REBIÈRE, IUFM d'Aquitaine, université Bordeaux 2

The different forms taken up by formative evaluation often reflect a social activity which is completely different from the one which is appealed to by the activity on a subject within which the linguistic activity is required. In order to achieve the initial formative project, it is necessary to reexamine the didactic and pedagogical conditions and context in which a pupil gains the posture of a relevant enunciator in one or other subject and analyse the « evolutionary action » which regulates the interactive acquisition of knowledge and discursive skills. This integrated evaluation is rooted in the metadiscursive dimension of interactions aiming to clarify the contracts, favour the devolution of situations, ensure the construction of efficient postures through that of a discursive community in permanent tension. It also contributes to put forward the objectives and methods of specific evaluative practices such as what intermediate linguistic activities and « delayed » situations prefigure each in their own way, when everyday life and school life come together and clash. Therefore this look into evaluation propitiously leads to key questions on the teaching device implemented for the French language, which can be held responsible for the construction in the pupils' minds of both an internal and external point of view on their own linguistic activities.

– Definition, status and value of dysfunctions in didactics

Yves REUTER, équipe Théodile (ÉA 1764), université Charles-de-Gaulle, Lille 3

The purpose of this article is to set up the notion of dysfunction as a specific concept in didactics. To this end, after analysing the problems it raises, the author suggests a definition. Then he investigates into the odd status dysfunction has within the framework of didactic practices: it is both a structural component and an effect. Considering this as a basis, he tends to demonstrate how, beyond its classic values of a descriptive category and an evaluative tool, dysfunction can take up a heuristic value and he points out its meaning, interest, how it works and how it is made possible. Then he suggests we give it an added potential value: that of a metadidactic tool. With this perspective, dysfunction can favour an epistemological reflection on the specificities of the various didactics.

ZUSAMMENFASSUNGEN

– Die Anmerkungen als Funktionsanzeiger des Schulaufsatzes: ein historischer Ablauf

Marie-France BISHOP, IUFM de Versailles, équipe Théodile, université Charles-de-Gaulle, Lille 3

Folgender Beitrag versucht durch Bewertungsverfahren, die verschiedenen Funktionen von schulischen Schriften in einer geschichtlichen Hinsicht wiederzufinden. Es handelt sich genauer darum, die den Schulaufgaben begleitenden Anmerkungen als Schilderung der innerhalb verschiedener Epochen eingeführten Modelle des Erlernens vom Textschreiben zu lesen. Die ersten Beispiele stammen aus dem Anfang des XX. Jahrhunderts und zeugen von der Vielfalt des Schulprojektes, das das Schreiben von Aufsätzen zu unterschiedlichen weit über das Schulfach hinausgehenden Zwecken fördert. Im Rahmen dieses traditionellen Modells fügt sich die Bewertung der Schulaufgaben in das Projekt zur moralischen und intellektuellen Ausbildung des zukünftigen Bürgers ein. Eine zweite Reihe von Beispielen betrifft das aktuelle Modell dessen Grundlagen vor allem auf Kenntnissen über den Text und dessen Funktion beruhen. Die schriftliche Produktion zielt auf den Erwerb von Fertigkeiten im Bereich der Textstrukturen. Aber diese Art von auf präzisen und linguistischen Kriterien fußender Bewertung wird von Anhängern einer schülerzentrierteren Position, die auf individuelle Schriftverfahren Rücksicht zu nehmen versucht, in Frage gestellt.

– Literarische Schülerschriften bewerten

Pierre SÈVE, IUFM d'Auvergne, et INRP

Die üblichsten Bewertungsverfahren der Schriften legen vor allem darauf Wert, dass sie mit den als Referenz geltenden linguistischen Modellen und Schreibverfahren konform sind. Sie übersehen dabei regelmäßig abweichende Elemente, die jedoch der Literatur ihren Sinn verleihen. Und die Schulkameraden bekommen dabei die Rolle von zensurhaften Kritikern. Eine vom INRP unter der Leitung von C. Tauveron durchgeführte Untersuchung betitelt "Die literarische Produktion von Erzählungen an der Grundschule: welches Wissen als Grundlage welcher schriftlichen Fertigkeiten? Eine systembezogene und taktische Analyse" versucht die Schreiber/Leser- Beziehung aufgrund einer nach Genette definierten "ästhetischen Beziehung" umzudenken.

Indem wir von entgegengesetzten Verfahren zweier Klassen ausgehen, werden wir die Möglichkeit erwägen, sie zu dieser Beziehung zu bringen und die ausgelösten Wirkungen überprüfen. Da die bewertende Lektüre des Lehrers sich dabei als Hindernis erweisen kann, werden wir ihm neue Wege vorschlagen um ihn in eine Verlegerposition zu versetzen.

– Die Bewertung des Gefühlsausdrucks in Kindertexten: ein unmöglicher Auftrag?

Françoise BOCH & Cristelle CAVALLA, LIDILEM, université Stendhal Grenoble 3

Wie soll man die Bewertungskriterien eines "gelungenen" Textes definieren, wenn man die schriftliche Produktion in einer stilistischen Perspektive beurteilt? Mit dieser Frage befasst sich folgender Beitrag, dessen Grundlage auf der innerhalb einer didaktischen Sequenz durchgeführten qualitativen Untersuchung von Schriften, die von Schülern im 5. Grundschuljahr (CM2) und in der ersten Gymnasiumklasse (sixième) verfasst wurden, fußt. Die Sequenz zielte darauf hin, Gefühlsausdruck mit schriftlicher Erzählung zu verbinden. Die Untersuchung der schriftlichen Produktionen eröffnet neue didaktische Wege, die einem die oft schwierige Bewertung der stilistischen Dimension eines Textes rigoroser zu erfassen ermöglichen, vor allem indem man sie in Hinsicht auf lexikalische, syntaktische, und in einem geringeren Maße textuelle Aspekte beurteilt.

– Was bedeutet: die literarische Lektüre bewerten? – Einige Fälle von Schülern mit Leseschwierigkeiten

Catherine TAUVERON, CREAD-IUFM de Bretagne et université de Rennes 2 (ÉA3875)

Der Beitrag stammt aus einer durchs IUFM von Rennes eingeführte Untersuchung unter dem Titel "Die literarische Lektüre als Versöhnungsmittel der Schüler mit Leseschwierigkeiten mit der Lektüre". Die Untersuchung zielte darauf hin, die Hypothese zu überprüfen, nach der die literarische Lektüre ein Mittel sei, die Beziehung von Schülern mit Entzifferungs- und/oder Verständnis schwierigkeiten zur Lektüre zu verändern, sowie ihre Auffassung des Lesaktes und ihre praktischen Verfahren, und auch ein Mittel sei, ihre Selbsteinschätzung und ihre Lesesicherheit zu verstärken. Etwa zwanzig Schüler, vom ersten bis zum fünften Grundschuljahr (CP-CM2) wurden innerhalb von drei Jahren beobachtet. Wir werden die Beobachtungs- und Betreuungsverfahren, das heißt eine Reihe von Verfahren und Kriterien für die formative Evaluation der literarischen Lektüre vorstellen als Werkzeuge, die innerhalb von der alltäglichen Tätigkeit einer Klasse leicht übertragbar sind. Dank dieser Werkzeuge werden dann unterschiedliche Entwicklungsabläufe von jungen Lesern geschildert. Schließlich werden, ausgehend von einer Typologie der Verständnishindernisse worauf die untersuchten Schüler gestoßen sind, alltägliche fast ritualisierte Lesetätigkeiten in Frage gestellt, wie zum Beispiel die Lektüre mit Hilfe von Bildern, die gezwungenen Antizipationsverfahren und die Debatten darüber, weil sie weit davon entfernt, fachliche Fähigkeiten zu bewerten oder aufzubauen, ungeeignete Verhaltensweisen verstärken.

– Gekreuzte Blicke auf institutionelle Evaluationen

Martine REMOND, IUFM de Créteil, « Usages et cognition » (FRE CNRS 2627) universität Paris 8 et INRP

Folgender Beitrag bezieht sich auf zwei institutionelle Evaluationen, die über erworbene Schülerkompetenzen eine Bilanz ziehen. Die erste, eine internationale PISA-Evaluation betrifft Schüler in ihrem 15. Lebensjahr und die zweite Schüler am Ende des französischen "Collège" (nach der Unterstufe, bevor die Schüler in Frankreich ins Gymnasium orientiert werden oder nicht). Die PISA-Evaluation wirft, durch ihre Absicht, die Leistungen der Schulsysteme der etwa 30 an der Bewertung teilnehmenden Länder zu vergleichen, einen Blick von außen auf unser Bildungssystem. Ihre Vorstellung und detaillierte Analyse ermöglicht uns, die von den französischen Ergebnissen gestellten Probleme besser zu verstehen und einige Erklärungen zu dem Verhalten unserer Schüler zu liefern (Zum Beispiel was die Häufigkeit der Abwesenheit ihrer Antworten auf Fragen, die eine schriftlich ausgebaute Antwort verlangen, oder ihre größere Abhängigkeit von bekannten Situationen in Vergleich zu den anderen Ländern angeht) [...] PISA bewertet die Schüler am Schulpflichtende der meisten teilnehmenden Länder; diese ziemlich ungewöhnliche Definition der Schulbevölkerung nach Altersklassen bringt in Frankreich große Unterschiede zwischen Schülern, die mit 15 noch im "Collège" sind und Schülern, die schon in der Gymnasiumoberstufe sind, ans Licht. Die zweite, neue und noch unfertige im Beitrag vorgestellte institutionelle Evaluation findet am Ende des "Collège" statt. Sie wird angewendet um die PISA-Ergebnisse zu erläutern. Die teilweise gleiche betroffene Schülerbevölkerung ermöglicht uns die positive Wirkung des Sitzenbleibens auf die Leistungen der Schüler in Frage zu stellen. Der gekreuzte Blick beider Evaluationen führt zu Unterrichtsempfehlungen auf der Ebene der Grundschule und der Unterstufe im Sekundarbereich: das Verständnis und dessen Kontrolle, das Argumentieren bei Antworten, die Verstärkung der Lesen/Schreiben Verbindungen sollen unterrichtet werden.

– Schlecht gesagt, besser gesagt, gut gesagt, neugesagt: ein soziologischer Standpunkt über die Bewertung.

Régine DELAMOTTE-LEGRAND, DYALANG, CNRS-universität de Rouen

Der Beitrag zielt darauf hin, einen soziolinguistischen Standpunkt über die Bewertungsverfahren der gesprochenen Sprache innerhalb der Gesellschaft überhaupt und insbesondere des Bildungswesens zu formulieren. Die Untersuchung geht von einer Sammlung Lehrerreden aus und zieht zuerst den Begriff "Sprachunterschied" in Betracht, der, in den Augen von dem Bildungswesen, die sprachlichen Handlungen der Schüler charakterisiert. Sie analysiert dann die Bewertungsverfahren im Rahmen von partnerbezogenen Sprechakten und zeigt somit die Beziehungen zwischen gegenseitiger Bewertung und Selbstbewertung, wobei sie die Notwendigkeit unterstreicht, auf letztere besonders Rücksicht zu nehmen. Schließlich stellt sie die Frage der metalinguistischen Natur der Bewertung, ihrer Formulierung und ihres Erlernens sowie ihre Verbindung mit der Inszenierung von Werten. Zuletzt wird der Gesamtbegriff "Glottopolitik" erwähnt, der im Bereich der Soziolinguistik ein Erklärungsmodell für die gesellschaftliche Praxis der Sprache, an der das Bildungswesen, insbe-

sondere durch ihre Bewertungsverfahren des sprechlichen Handelns, völlig teilnimmt, zu liefern versucht.

– Zwischen Beschreibung und Verschreibung: Zur Institutionalisierung eines Gegenstandes schulischer Bildung. Was bewertet man, wenn man den mündlichen Ausdruck bewertet?

Élisabeth NONNON, IUFM de Lille, équipe Théodile, université Charles-de-Gaulle, Lille 3

Wenn man den mündlichen Ausdruck als legitimen Gegenstand der Schulbildung einführen will, muss auch dessen Bewertung auf institutioneller Ebene so wie im Rahmen der Arbeit innerhalb der Klasse explizit sein. Aus dieser Feststellung taucht ein Widerspruch hervor: wenn der mündliche Ausdruck einerseits als Schulfach eingeführt wird, das also bewertet und unterrichtet werden kann, ist er auch andererseits mit Sozialisierungskomponenten und konzeptuellem Erlernen verbunden. Seine funktionsbezogene Rolle, die in der Geschichte der linguistischen und didaktischen Strömungen, die den mündlichen Ausdruck gefördert haben, verankert ist, lässt die Normen auseinanderbrechen: das Erlernen der Bewertungsverfahren geht weit über formale Fertigkeiten, Redetechniken und Kommunikationsfähigkeiten hinaus. Was wird im Grund bewertet bei der Bewertung von mündlichen Ausdruck? Die Bewertungskriterien beruhen auf Erlernensbereichen, deren Erwerbsrhythmen und Erwerbsmodalitäten sehr unterschiedlich sind und verschiedenen Bewertungsprozessen unterliegen. Wenn manche auch direkt, explizit und massenhaft unterrichtet werden können und somit leicht als Kriterien definiert werden können, scheinen andere, bei der intuitiven Bewertung sehr prägnante wie die Stichhaltigkeit dem schulischen Erlernen zu entgegen. Sie sind schwer zu beschreiben, werden langsam, undeutlich und kontextbezogen erworben, sind mit dem Erwerb anderer Fertigkeiten verbunden, die je nach der Spezifität vom mündlichen Ausdruck integriert werden, die aber weit darüber hinausgehen. Selbst ein höchst ritualisiertes Verfahren wie das Referatehalten konfrontiert einen mit einer Schichtung unterschiedlicher Entwicklungsmodalitäten und Entwicklungsphasen.

– Grundlagen und Perspektiven einer formativen Evaluation der sprachlichen Tätigkeiten als Ansätze eines Aufbaus der Kenntnisse innerhalb der Schuldisziplinen.

Jean-Paul BERNIÉ, Martine JAUBERT et Maryse REBIÈRE, IUFM d'Aquitaine, université Bordeaux 2

Die zur formativen Evaluation angewendeten Verfahren weisen oft auf eine soziale Tätigkeit hin, die der innerhalb des Schulfachs, in dem die Sprachproduktion verlangt wird, geförderten Tätigkeit entgegengestellt ist. Um das ursprüngliche Ausbildungsprojekt durchzuführen, muss man auf die didaktischen und pädagogischen Bedingungen und Zusammenhänge zurückkommen, in denen der Schüler in eine für das betroffene Schulfach stichhaltige Rednerposition versetzt wird, und man muss auch das "eventuelle Handeln" analysieren, das den interaktiven Erwerb von Kenntnissen und diskursiven Fertigkeiten dabei reguliert. Diese Art von im

Verfahren eingefügter Bewertung verankert sich in der metadiskursiven Dimension von sprechlichen Austauschen, die darauf hinzielen, Verträge klarzumachen, die Rollenverteilung zu definieren, und für den Aufbau von wirksamen sprachlichen Benehmen im Rahmen einer aktiven diskursiven Gemeinschaft zu sorgen. Sie trägt auch dazu bei, Ziele und Modalitäten von spezifischen Evaluationsverfahren zu definieren, die durch die übergänglichen Sprechaktivitäten und die "verschobenen" Situationen angedeutet werden, bei denen Alltags- und Schulrealitäten einander treffen und aneinander stoßen. Dieser Blick auf die Evaluation stellt also Fragen an die Unterrichtsverfahren des Schulfachs Französisch, denn letzteres ist für die Entwicklung einer persönlichen innerlichen wie äußerlichen Meinung des Schülers über seine eigene Sprachtätigkeit verantwortlich.

– Definitionen, Status und Werte der Dysfunktion im Bereich der Didaktik.

Yves REUTER, équipe Théodile (ÉA 1764), université Charles-de-Gaulle, Lille 3

Der Beitrag zielt darauf hin, den Begriff "Dysfunktion" als spezifischen Begriff der Didaktik aufzubauen. Nach einer Analyse der Anstöße schlägt der Autor eine Definition des Konzepts vor. Dann untersucht er seinen besonderen Status im Rahmen der didaktischen Verfahren: es handelt sich tatsächlich um eine strukturelle Komponente. Davon ausgehend versucht er zu zeigen, dass der Begriff nicht nur als deskriptive Kategorie und als Maßstab gelten kann, sondern auch einen heuristischen Wert erringen kann, dessen Bedeutung, Wichtigkeit, Funktionsmoden und Ermöglichungsbedingungen er genau erklärt. Er stellt schließlich noch einen potentiellen Wert vor: die Dysfunktion als metadidaktisches Werkzeug. In dieser Perspektive kann sie die epistemologische Untersuchung der spezifischen Besonderheiten der Didaktik fördern.

RESUMENES

– Recorrido histórico de las anotaciones como indicadores de función en la redacción

Marie-France BISHOP, IUFM de Versailles, équipe Théodile, université, Lille 3

Esta contribución intenta recoger, a través de las modalidades de evaluación, las diferentes funciones de la escritura escolar, dentro de un recorrido histórico. Se trata, particularmente, de leer las anotaciones que acompañan los deberes de los alumnos como si se tratara de ilustraciones de lo que las diferentes épocas han presentado como modelo de aprendizaje de la escritura. Los primeros ejemplos seleccionados datan de principios de siglo y manifiestan la diversidad del proyecto educativo que utiliza la redacción con fines variados, sobrepasando ampliamente el ámbito de la disciplina. En este modelo tradicional, la evaluación de los deberes forma parte del proyecto de la formación moral e intelectual del futuro ciudadano. Una segunda serie de ejemplos conciernen al modelo actual, cuyos objetivos están centrados principalmente en el conocimiento de los textos y su funcionamiento.

La producción del escrito tiene por función permitir la adquisición de una práctica de las estructuras textuales. Pero este estudio de la evaluación basado en criterios precisos y lingüísticos es puesto en duda por aquellos que defienden una posición más centrada en el sujeto que aprende e intenta tener en cuenta las modalidades individuales del aprendizaje del escrito.

– Evaluar los escritos literarios de los alumnos.

Pierre SÈVE, IUFM d’Auvergne et INRP

Las prácticas más recientes de la evaluación de escritos destacan la conformidad con los modelos lingüísticos y con los procedimientos de las prácticas de referencia. Frecuentemente ignoran los elementos de desviación, que son, sin embargo, los que dan un sentido a la literatura. Colocan con frecuencia a los colegas en posición de censores. Una investigación INRP, dirigida por G. Tauveron que lleva el título : “La escritura literaria del relato en la escuela elemental : ¿qué saberes para qué saber hacer? Aproximación sistemática y táctica”, ha intentado pensar las relaciones entre escritores y lectores sobre la base de una “relación estética”, tal y como Genette la definió.

Apoyándonos en los hechos contrastados de los dos tipos, exploramos la posibilidad de conducir a los alumnos hacia ellos y los efectos producidos. Dado que la lectura evaluadora del maestro parecer poner obstáculos, proponemos las pistas susceptibles de orientarle con respecto a la posición de editor.

– Evaluar la expresión de los sentimientos en los textos infantiles, ¿es una misión imposible?

Françoise BOCH & Cristelle CAVALLA, LIDILEM, université Stendhal, Grenoble 3

¿Cómo definir los criterios de evaluación de un texto “logrado” cuando se aprende desde un punto de vista estilístico? Este es el objetivo de este estudio, que trata esta cuestión a partir del análisis de textos elaborados por alumnos de CM2 y de 6, dentro del marco de una secuencia didáctica.

Esta secuencia se había fijado como objetivo el articular de manera estrecha la expresión de los sentimientos y la expresión escrita. El análisis de escritos abre nuevas pistas didácticas que permiten plantear con más rigor la evaluación a menudo difícil de la dimensión estilística de un texto, sobre todo, al declinarla por medio de los aspectos léxicos, y en menor medida, textuales.

– ¿Qué quiere decir evaluar la lectura literaria? Casos de alumnos con dificultades de lectura.

Catherine TAUVERON, CREAD-IUFM de Bretagne et université de Rennes 2 (ÉA 3875)

El artículo procede de una investigación iniciada por el IUFM de Rennes, titulada « La lectura literaria, una vía posible de reconciliación de los alumnos con dificultades en la lectura ». Esta investigación tiene por objetivo comprobar la hipótesis según la cual la lectura literaria es un medio de modificar la relación con la lectura de los alumnos con dificultad de descifrar o de comprender, su concepción y su práctica del acto de leer, un medio también de reforzar su autoestima y su seguridad en la lectura. Una veintena de alumnos, desde el CP hasta el CM2 han sido observados durante tres años. Se presenta aquí el dispositivo de observación y de seguimiento de estos alumnos, es decir, un conjunto de procedimientos y de criterios de evaluación formativa de la lectura literaria, como instrumentos de investigación utilizables en las prácticas cotidianas de las clases. A continuación, con la ayuda de estos instrumentos, se trazan los diferentes recorridos evolutivos de los jóvenes lectores. Finalmente, a partir de una tipología de los obstáculos de comprensión encontrados en la población estudiada, se cuestionan las prácticas corrientes, esto es, ritualizadas (lectura que se apoya en imágenes, anticipaciones obligadas, debates sobre estas anticipaciones) a través de las cuales se pone en evidencia que, lejos de evaluar o de construir (el objetivo es ambiguo) unas competencias expertas, estas prácticas refuerzan las conductas inadaptadas.

– Estudio sobre las evaluaciones institucionales

Martine REMOND, IUFM de Créteil, « Usages et cognition » (FRE CNRS 2627) université Paris 8 et INRP

Esta contribución se centra en dos evaluaciones institucionales que hacen un balance sobre las adquisiciones de los alumnos, una a los 15 años, la otra, al final del colegio. La primera, PISA, es una evaluación internacional que aporta una visión exterior a nuestro sistema, por su orientación comparativa del rendimiento de los sistemas educativos de los treinta países participantes. Su presentación y

análisis detallados permiten comprender mejor los problemas provocados por los resultados franceses y adelantar algunas explicaciones sobre el comportamiento de nuestros alumnos, por ejemplo, su mayor frecuencia de «sin respuestas» que en los demás países a las preguntas que precisan una respuesta escrita construida, su gran dependencia a las situaciones conocidas... PISA evalúa a los alumnos al final de la escolaridad obligatoria de la mayoría de los países participantes ; esta definición poco habitual de la población por grupos de edad, revela una gran disparidad de adquisiciones entre los alumnos escolarizados en Francia en el colegio y en el instituto. Nueva y aún en preparación, la segunda evaluación institucional presentada en este artículo se sitúa al final del colegio. Se utiliza con el fin de aclarar los resultados de PISA.

El recubrimiento parcial de las poblaciones permite preguntarse a cerca de los efectos de repetir curso a través de los resultados. Un análisis cruzado sobre estas dos evaluaciones lleva a una serie de recomendaciones que se aplican desde la escuela hasta el colegio : enseñar a comprender , aprender a controlar esta capacidad de comprensión, saber argumentar las respuestas, reforzar el papel de la lectura- escritura,...

– Mal dicho-Mejor dicho-Bien dicho-No dicho. Un punto de vista sociológico sobre la evaluación

Régine DELAMOTTE-LEGRAND, DYALANG, CNRS-université de Rouen

Esta contribución se propone formular un punto de vista sociológico sobre la práctica de la evaluación de la palabra, en la sociedad en general y en la institución escolar en particular. A partir de una recopilación de discursos de profesores, la reflexión recurre primero a la noción de desviación, emblemática de la visión que presenta las prácticas de lengua en el seno de los intercambios entre interlocutores y muestra las relaciones entre hetero y autotoevaluación, subrayando la necesidad de tener más en cuenta a ésta última. Por fin, se cuestiona sobre la naturaleza del metalenguaje de la evaluación, de su verbalización y de su aprendizaje, así como de sus relaciones con la dirección de valores. La conclusión adelanta el concepto que engloba lo glotopolítico, que en sociolingüística propone proporcionar un modelo explicativo de la gestión social del lenguaje, gestión en la que participa plenamente la institución escolar, en particular a través de sus modos de evaluación de las prácticas.

– Entre descripción y prescripción. La institución del objeto. ¿Qué se evalúa cuando evaluamos el oral?

Élisabeth NONNON, IUFM de Lille, équipe Théodile, université Charles-de-Gaulle, Lille 3

Instituir el oral como objeto escolar legítimo provoca la exigencia de una evaluación explícita, tanto en el plano institucional como en el del trabajo en clase. Pero esta exigencia es paradójica : en el momento en el que el oral se instituye como objeto de estudio evaluable y enseñable, es el encargado de tareas muy diversas en la sociabilización y los aprendizajes conceptuales de la clase.

Esta funcionalidad afirmada y anclada en la historia de las corrientes lingüísticas y pedagógicas que han valorado el oral, rompe las normas : los aprendizajes que hay que evaluar sobrepasan, con mucho, los saberes formales, las técnicas de locución y las comunicativas. ¿Qué se evalúa entonces cuando evaluamos el oral? Los criterios recurren a los dominios de aprendizaje cuyos ritmos y modalidades de apropiación son heterogéneos, susceptibles de evaluaciones diferentes. Algunos pueden responder a una enseñanza directa y explícita y pueden ser fácilmente descritos a través de criterios, pero otros, muy impregnados de la evaluación intuitiva, como la pertinencia, parecen escapar al aprendizaje escolar. Siguen siendo difíciles de describir y se aprenden de manera lenta, difusa y contextualizada, relacionada con otros aprendizajes que el oral integra según sus especificidades, pero que le sobrepasan. Incluso una práctica tan ritualizada como es la exposición oral nos pone frente a la estratificación de modalidades y de ritmos diferentes.

– Bases y perspectivas de una evaluación formativa de las prácticas de lengua al servicio de la construcción de los conocimientos dentro de las disciplinas escolares.

Jean-Paul BERNIÉ, Martine JAUBERT et Maryse REBIÈRE, IUFM d'Aquitaine, université Bordeaux 2

Las formas tomadas por la evaluación formativa remiten a menudo a una actividad social en ruptura con la que va solicitada por la actividad disciplinaria, dentro de la cual la producción del lenguaje es requerida. Para realizar el proyecto formativo inicial, es necesario volver a las condiciones y a los contextos didácticos y pedagógicos dentro de los cuales, el alumno consigue una posición enunciativa pertinente para tal sector disciplinario y entonces es necesario analizar la actuación que valoriza y regula la adquisición interactiva de conocimientos y capacidades discursivas. La incorporación de esta valorización estriba en la dimensión metadiscursiva de los intercambios, la cual pretende esclarecer los contratos, favorecer la devolución de las situaciones, asegurar la construcción de posturas eficaces entre las de una comunidad discursiva, permanentemente desarrollada. Contribuye igualmente a sugerir objetivos y modalidades de prácticas evaluativas específicas, tales como las que prefiguran, cada una a su manera, las actividades intermediarias del lenguaje y las situaciones diferidas, donde se organizan el encuentro y el choque de lo cotidiano con lo escolar. Así, este enfoque de la evaluación está lleno de interrogantes en cuanto al dispositivo disciplinario del francés, responsable de la formación del alumno desde un punto de vista a la par interno y externo, sobre su misma actividad del lenguaje.

– Definición, estatus y valores de los disfuncionamientos en didáctica.

Yves REUTER, équipe Théodile (ÉA 1764), université Charles-de-Gaulle, Lille 3

El objetivo de este artículo es construir la noción de disfuncionamiento como concepto específico de las didácticas. Con este fin, después de haber analizado los problemas que genera, el autor propone una definición de la misma. Después, estudia su estatus singular en el ámbito de las prácticas didácticas : componente estructural y efecto. Sobre esta base se dispone a demostrar, que además de

los valores clásicos de categoría descriptiva y de instrumento de medida, puede también adquirir un valor heurístico cuya significación, interés, modalidades de funcionamiento y condiciones de posibilidad precisa.