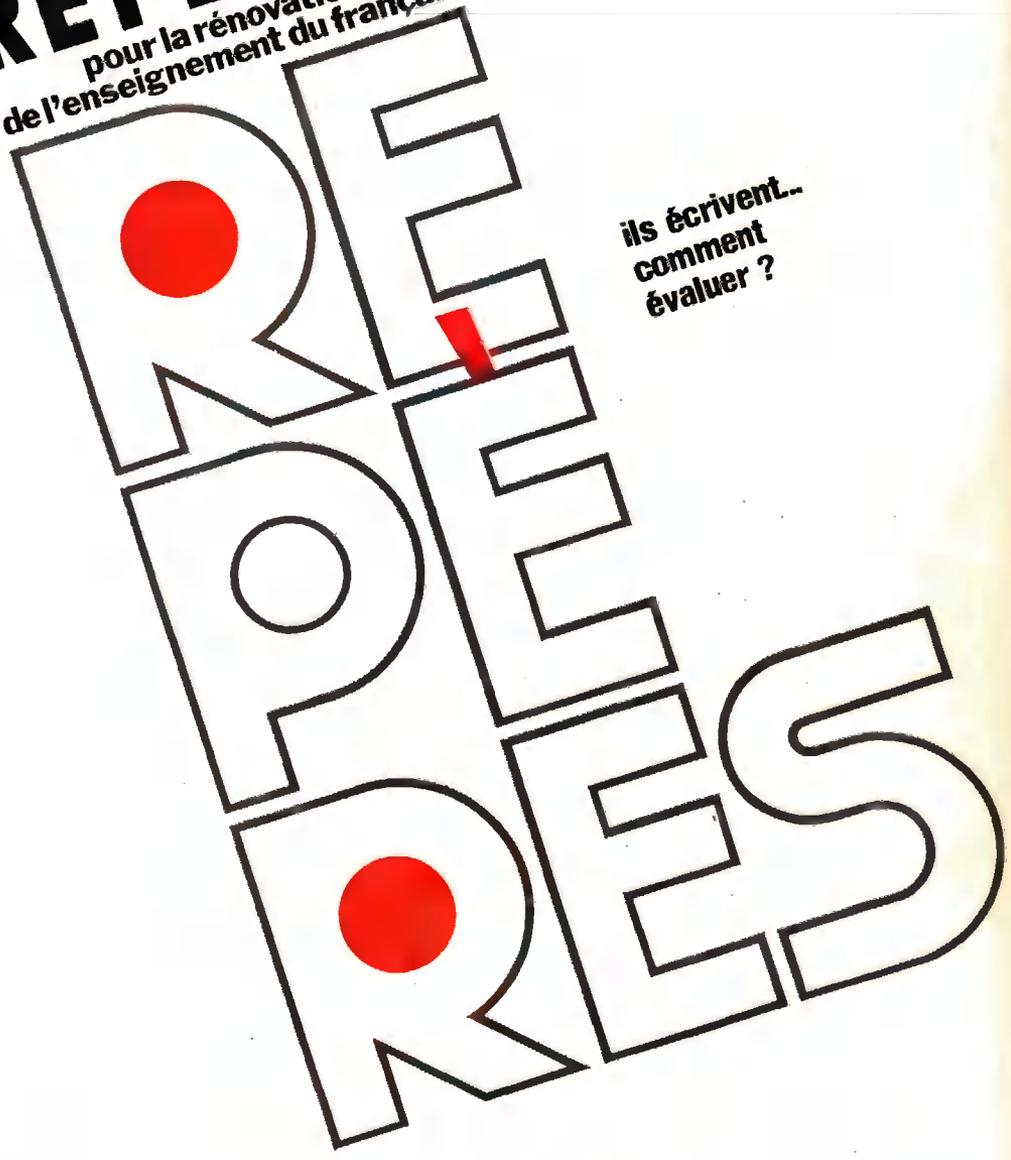


M A I
1984
N°63

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français



ils écrivent...
comment
évaluer ?

S O M M A I R E

ILS ECRIVENT ... COMMENT EVALUER ?

Quelques pas pour une recherche

Pages

Ecrire pour donner voix et forme à une recherche en cours d'élaboration, par Thérèse VERTALIER	1
Une autre évaluation des écrits des élèves, pour une autre pédagogie de l'écriture, par Claudine GARCIA, Bernard LEBRUN, Maurice MAS	5
Naissances d'équipes de chercheurs par Thérèse VERTALIER	13
. De dérives en ancrages, quelle route pour EVA..., Récit autobiographique, par Henriette FEDIDA, Fadette BAILLY	15
. A la recherche d'une équipe, échos de l'équipe de l'EN de Rennes, par Gilbert TURCO	19
Des enseignants aux prises avec l'évaluation	
. Quand j'entends "évaluer", je sors mon crayon-rouge Mini-album de caricatures, par Maurice MAS, EN de Privas	23
. Reflets d'évaluation dans le miroir d'un texte, par Bernard LEBRUN	27
Un essai méthodologique en recherche-innovation, par Thérèse VERTALIER	41
. Apprentissages du récit... Une démarche d'évaluation formative dans une classe de CM1, par Thérèse VERTALIER, Joëlle LAURIAC	43
. Analyse du compte-rendu. Essai pour passer de l'innovation à la recherche-innovation. Travail collectif par Thérèse VERTALIER	51
. Dans un stage de Formation Continué, susciter de nouvelles pratiques d'évaluation, par Thérèse VERTALIER	57
Pour une didactique de la rédaction - Faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique	
. L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle, par Michel FAYOL.	65
Vous avez dit : recherche-action ? par Hélène ROMIAN	71
Informations :	
. 11ème Colloque International de Didactique et Pédagogie du Français (langue maternelle), par Hélène ROMIAN et André PETITJEAN.	89

Responsable de la revue : Hélène ROMIAN
 Coordination du n°63 : Thérèse VERTALIER
 - Tous droits réservés -

ECRIRE POUR DONNER VOIX ET FORME A UNE RECHERCHE EN COURS D'ELABORATION ...

Thérèse VERTICALIER
groupe INRP "EVA"

C'est accorder grand pouvoir à l'écriture que de lui confier le rôle de faire émerger une pensée qui se cherche.

C'est aussi prendre un risque que de vouloir figer dans l'écrit un état éphémère et transitoire : celui d'un groupe de recherche qui en est à définir ses thèmes et ses procédures de travail.

Prenons ce risque

Bien qu'évoquant tous les problèmes de l'évaluation des écrits des enfants à l'école élémentaire, les articles qui composent ce numéro ne forment pas un ensemble exhaustif, ni un discours continu. Ils ne rassemblent pas non plus les travaux actuels de toutes les équipes du groupe de recherches "EVA" qui manifeste ici ses préoccupations.

Ils évoquent la manière dont se posent, de manière encore tâtonnante, les problèmes relatifs au thème de recherche, avec les obscurités et les interrogations que comporte une recherche naissante, plutôt que les résultats d'une recherche achevée.

EVA

Le groupe national de recherche "Eva" - en d'autres termes : Pratiques d'évaluation des écrits des enfants en classe (par le maître et par les enfants eux-mêmes) - est l'un des six groupes de l'unité de recherche français de l'INRP. Il rassemble 18 équipes de "terrain" situées à l'EN d'Agen, à Albert (Somme), à l'EN d'Alençon, à l'EN d'Angoulême, à l'EN de Bonneuil (Val de Marne), à l'EN de Bonneville (Haute-Savoie), à l'EN de Bordeaux-Caudéran, à Brest, à l'EN de Clermont-Ferrand, à Fontenay-le-Comte (Vendée), dans la ZEP de Ham (Somme), à l'EN du Mans, à l'EN de Mende (Lozère), à l'EN de Périgueux, à l'EN de Poitiers, à l'EN de Privas (Ardèche), à l'EN de Rennes, à St Quentin.

Chacune de ces équipes se compose de 5 personnes, ou plus, impliquées dans l'enseignement à des titres divers : instituteurs en exercice, qui tentent directement des innovations tout en participant à la recherche dans l'équipe, conseillers pédagogiques d'école normale, qui, tout en exerçant dans leur classe, participent à la formation des maîtres, inspecteurs animant une circonscription, conseillers pédagogiques de circonscription qui participent à l'animation d'un secteur scolaire, directeur d'école normale, animant une équipe d'instituteurs, professeurs d'école normale, impliqués à la fois dans la formation des futurs maîtres et dans la formation continuée des instituteurs, en contact soit avec les classes d'application, soit avec des classes de circonscription.

Tous ont en commun d'être directement impliqués dans la pratique pédagogique à l'école primaire et dans la formation des maîtres.

Tous ont en commun d'être à la fois impliqués dans l'action et dans l'observation de cette action au titre de chercheurs - du moins pour la plupart de ces équipes, de chercheurs en formation.

La focalisation des travaux du groupe sur les pratiques d'évaluation des écrits de toutes natures en classe, telle qu'elle est présentée dans ce numéro de Repères, est déjà le résultat d'une élaboration collective, à partir de projets initiaux qui embrassaient tous les problèmes d'enseignement de la lecture/écriture. De la "demande sociale" exprimée aux problèmes pédagogiques que "traitera" la recherche, il y a plus d'un pas...

L'article "Une autre évaluation des écrits des élèves, pour une autre pédagogie de l'écriture" montre pourquoi les problèmes des pratiques d'évaluation des écrits constituent le thème de la recherche, et présente les grandes lignes du programme de recherche du groupe dont la rédaction s'achève.

Au début, les membres du groupe se sont rassemblés à partir de leur désir commun de travailler sur les conditions pédagogiques qui pourraient assurer une meilleure maîtrise de l'écrit par les enfants.

Mais toute réflexion sur la maîtrise de l'écrit passe par une autre: à quels critères se référer pour évaluer les progrès des enfants ?

Déjà, dans le passé, les équipes INRP s'étaient affrontées à ce problème, mais nous n'assistons pas qu'à une restauration du passé.

Car la problématique concernant l'écriture a évolué. Du côté de l'analyse des situations d'écriture et de communication. Et du côté de la théorie du texte qui offre assez d'éléments à utiliser comme outils dans l'enseignement, si on fait le travail de recherche nécessaire à leur réinvestissement. Dans ce numéro de Repères, on trouvera notamment une revue de travaux que Michel Fayol, consultant scientifique du groupe EVA, verse au dossier des problèmes fondamentaux concernant l'écriture, la "rédaction".

Rendre possible davantage de progrès dans la maîtrise de l'écrit, évaluer ces progrès, tout cela suppose la modification de pratiques existantes, dont celle qui est centrale, l'évaluation, sur la base des recherches fondamentales évoquées ci-dessus.

Ceci étant, les intérêts du groupe convergent vers deux foyers : ce qui se passe dans la classe, donc les enfants et leurs progrès ; mais aussi la formation des maîtres à des pratiques nouvelles d'évaluation. D'où la complémentarité des travaux qui portent sur l'un ou l'autre des niveaux. Et cela aussi est nouveau.

Petit lexique

Les auteurs des articles qui vont suivre, ayant pris l'habitude de travailler en commun ont aussi pris l'habitude d'utiliser les mêmes mots. Eux savent ce que désignent ces mots, et ils ne précisent pas à chaque fois

à quoi ils se réfèrent. Bel exemple d'implicite... On trouvera les clés communes dans l'article d'Hélène Romian qui clôt ce numéro, sur la recherche-action.

Quelques précisions cependant.

La recherche-innovation

Cette phase première de la recherche-action constitue une originalité des recherches que souhaitent réaliser les équipes : elle suppose que les hypothèses ne sont pas préexistantes aux expériences, mais qu'elles sont à construire. Cette phase est liée à un autre caractère de ces recherches : leurs objectifs ne sont pas seulement de mieux connaître ce qui se passe dans un état de fait, mais d'imaginer, de mettre en oeuvre, de maîtriser des changements sur le terrain, et, qui plus est, des changements dans des pratiques sociales, sur des groupes humains en formation. On voit que la démarche expérimentale est difficile à utiliser ici.

D'où une phase de recherche-innovation, où s'élaborent des hypothèses.

Elle justifie les interrogations que reflètent plusieurs articles. Formuler le problème, le traduire en termes de variables et d'hypothèses, c'est déjà de la recherche.

La recherche-participation (ou participante)

Ce terme est utilisé pour désigner un autre aspect de nos recherches. Les chercheurs qui feront les observations des processus et des résultats sont dans d'autres temps impliqués dans l'action et dans les modifications de la situation à observer. L'ambiguïté du rôle pose des problèmes méthodologiques : on ne peut concilier les exigences de l'objectivité et l'intrusion de subjectivités. D'où la nécessité de trouver des méthodes dépassant cet apparent conflit, qui, somme toute, existe aussi dans toutes les sciences humaines, où l'observateur humain ne peut jamais être indifférent à l'objet observé.

L'évaluation

Le mot évaluer a un sens dans le dictionnaire Petit Robert : Porter un jugement sur la valeur, le prix de ... Déterminer (une quantité) sans recourir à la mesure directe. Par extension : fixer approximativement.

Mais, dans nos articles, nous nous référons surtout à **une pratique de l'évaluation** et le plus important c'est la manière dont se déroule cette pratique.

On parle d'**évaluation sommative**, qui s'apparente à un **bilan** dans lequel on dresse un tableau des résultats aux termes d'un processus, dans lequel on établit un résultat global. C'est par exemple ce que l'on fait en faisant passer un examen, en remplissant le bulletin trimestriel. Ce peut être une opération indispensable. (Y compris pour une recherche). La pratique courante, traditionnelle, tend à reporter ces mêmes manières d'évaluer sur chaque produc-

tion des élèves, transformant chaque texte en mini-examen. L'évaluation a beau se répéter au cours de l'année, elle est quand même sommative : elle se présente sous la forme d'une note (ou d'une lettre), d'appréciations plus ou moins développées en marge de la copie : bien ou mal dit, original, de bonnes idées, satisfaisant, etc...

Elle est généralement globale, et faite de jugements de valeur.

On lui oppose l'évaluation formative

Elle intervient **au cours d'un apprentissage**, auquel elle est intimement liée. Elle permet de constater si tel ou tel objectif d'apprentissage a été atteint.

Elle n'est pas globale, mais critériée : elle se fait par référence à des objectifs, qui ont donc été explicités. Elle permet, à la fois, de voir si un élève a fait des progrès, et de construire une progression d'apprentissage.

Un des articles en donne un exemple dans une classe de CM1.

Ce numéro de Repères présente donc un discours scientifique original. Par l'écriture, il donne voix et forme à une recherche en cours d'élaboration. Une recherche qui se construit dans et par des essais d'innovation de mieux en mieux contrôlés. Dans et par une "problématisation" théorique dont nous souhaitons donner à voir les hésitations, les difficultés, les avancées.

Nous espérons donner ainsi une idée concrète et vivante des premiers pas d'un groupe de recherche vers une recherche-action collective : pour être formateur, on n'en est pas pour autant chercheur ; le travail de recherche s'apprend, difficilement et lentement.

Mars 1983

UNE AUTRE EVALUATION DES ECRITS DES ELEVES, POUR UNE AUTRE PEDAGOGIE DE L'ECRITURE

par Claudine GARCIA, Equipe INRP de l'Ecole Normale de Mende
Bernard LEBRUN, Equipe INRP de l'Ecole E. Corrette, Saint-Quentin
Maurice MAS, Equipe INRP de l'Ecole Normale de Privas

1. LA PEDAGOGIE DE L'ECRITURE (1) : QUEL ENJEU ?

Le rôle de plus en plus important joué dans la société actuelle par les techniques modernes de communication est en train de transformer le statut des écrits. Multipliant les possibilités d'échange entre individus, le téléphone, la radio, la télévision, l'informatique..., loin d'anéantir le rôle des écrits, en rendent plus impérieuse une maîtrise complète et diversifiée.

Seule l'appropriation des différentes formes d'écrit permet la réussite scolaire et constitue pour l'adulte un facteur de libération et de non-dépendance, dans une société où la maîtrise des moyens de communication est non seulement une condition d'insertion mais aussi un élément de pouvoir.

L'un des enjeux importants de l'école d'aujourd'hui, si elle veut lutter contre l'échec et réaliser cette insertion, est de développer les capacités des enfants à utiliser l'écrit : leur permettre de prendre possession aussi fortement dans des situations de réception que de production de toutes les formes d'écrit auxquelles notre société confère des valeurs et des fonctions de plus en plus importantes, voire sélectives.

De ce fait, la pédagogie de l'écrit et en particulier l'évaluation des écrits des enfants posent aux maîtres et aux formateurs de maîtres des problèmes nouveaux, dans la mesure où les pratiques anciennes se révèlent inopérantes face aux enjeux actuels.

2. LA PEDAGOGIE DE L'ECRITURE, L'EVALUATION : QUELS PROBLEMES?

2.1. Un malaise chez les maîtres.

En même temps que l'importance du rôle de l'écrit dans les procédures de sélection et d'orientation des élèves, on constate l'échec relatif de l'école dans l'apprentissage de l'écriture.

(1) Nous employons ici le mot "écriture" avec le sens d'énonciation écrite, l'opposant au mot "graphie", qui désigne la production-reproduction de signes écrits.

Cet échec semble lié à une double contradiction :

D'une part, une distorsion entre la diversification des fonctions sociales de l'écrit et la non-diversification des situations d'écriture et des pratiques d'évaluation des écrits à l'école.

D'autre part, une distorsion entre ce que nous apprennent les travaux théoriques sur l'écriture et le texte et les représentations des maîtres en ces domaines.

D'où l'existence d'un malaise chez les enseignants de français : en raison du manque de formation appropriée et de la difficulté à mettre en oeuvre une véritable pédagogie d'apprentissage de l'écriture, ils ont recours à des situations d'écriture standardisées et à des pratiques d'évaluation caractérisées par l'absence de critères explicites et/ou la mauvaise gestion de critères relevant de niveaux d'analyse différents (mot, phrase, texte).

2.2. Des pistes déjà ouvertes

Les écrits des enfants à l'école sont l'objet, depuis plus d'une dizaine d'années, de l'intérêt des chercheurs, psychologues, linguistes ou pédagogues.

Sur les **aspects psycho-génétiques** des apprentissages linguistiques écrits, peu d'apports concernent directement les enfants, à l'exception de travaux portant sur le récit (2) qui, pour la plupart, portent davantage sur les enfants en situation de réception que de production.

Du **point de vue linguistique**, des analyses de textes d'enfants ont été conduites, par des équipes universitaires (3) ou des équipes de recherche pédagogique (4). Mais les unes et les autres s'en tiennent à une perspective plus descriptive que pédagogique, et les procédures d'analyse utilisées ont rarement été converties en outils d'intervention sur les textes.

- (2) - M. FAYOL, **L'organisation du récit chez l'enfant**, Thèse de doctorat d'Etat, Université de Bordeaux II, 1981.
- M. FAYOL, **L'acquisition du récit : un bilan des recherches**, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 62 (1983).
- (3) - B. COMBETTES, R. THOSS, R. THOMASSONE, **Description d'un corpus de langue écrite d'élèves de l'école élémentaire**, *Cahiers du CRAL*, Université de Nancy II, 1976.
- C. DUBUISSON, L. EMIRKANIAN, **Décrire pour pouvoir évaluer**, PPFM, Université du Québec, Montréal, 1982.
- (4) - Travaux de l'unité français 1er degré de l'INRP : Spécial *Repères* (1976) **Analyse de textes d'enfants**, Séminaire des 24-25-26 avril 1974, ainsi que des comptes rendus de travaux d'équipes dans *Repères*, n° 28, 32, 34 (1975), n°35 (1976), n° 43 (1977).
- Document du SRP de Genève, **Evaluer la production écrite, essais d'analyse et d'évaluation des textes produits par des enfants de 8 à 10 ans**, par Cl. BUGNIET, 1981.

Des **recherches d'ordre pédagogique**, prenant pour objet d'étude les interactions entre apprentissage (des élèves) et enseignement (des maîtres), ont commencé à aborder, depuis une dizaine d'années, certains aspects de la pédagogie de l'écrit touchant à l'évaluation :

Des expériences ponctuelles, conduites au niveau du **collège** (5) ont abouti à d'intéressants essais d'innovation théorisée.

Pour **l'école élémentaire**, les travaux de l'unité français 1er degré de l'INRP ont permis des évolutions indiscutables :

- . en posant de plus en plus explicitement (6) le caractère crucial de l'évaluation des écrits des élèves,
- . en engageant des recherches exploratoires sur l'évaluation des écrits à l'école (7),
- . en dégageant les concepts, interdépendants, de variable pédagogique et de style pédagogique (8),
- . en produisant des outils théoriques de recherche, indispensables à l'observation et à la description des comportements pédagogiques (8).

2.3. Des questions encore sans réponse

La diversification et les nouveaux enjeux des écrits sociaux créent une situation nouvelle à laquelle praticiens et chercheurs doivent s'adapter et répondre. Or, si les travaux précédents ont préparé une appréhension plus ouverte des problèmes, ils n'aident pas les maîtres et les élèves à lire, évaluer les écrits de toutes natures, produits dans toutes les activités à l'école, et à intervenir sur ces textes de manière à mettre l'évaluation au service des progrès en écriture de tous les élèves.

Des questions restent donc posées :

Concernant les maîtres : quelles procédures d'évaluation, plurielles et formatives, concevoir et mettre en oeuvre dans la perspective d'une pédagogie efficace de l'écriture ?

Concernant les élèves : comment les rendre agents de l'évaluation de leurs écrits et de ceux de leurs pairs, et capables de travailler leur propre écriture ?

(5) Cf. articles de *Pratiques*, en particulier n° 29, **La rédaction**, n° 34, **Raconter et décrire**, et le n° 38 de *Langue Française : Enseignement du récit et cohérence des textes*.

(6) De nombreux articles, impossibles à citer dans les limites de ce document, ont paru dans *Repères*, à partir de 1922.

(7) Travaux des équipes de Bordeaux et de Saint-Quentin. Cf. *Repères*, n° 30 (1975), n° 39 (1976), n° 52 et 55 (1979), n° 59 (1983).

Travaux des équipes du groupe français-éveil. Cf. *Repères*, n° 49 (1978) et 52 (1979).

(8) Cf. infra 3.3.

3. L'EVALUATION AU COEUR D'UNE AUTRE PEDAGOGIE DE L'ÉCRITURE

Les travaux que nous venons d'évoquer, confirmés par des recherches contemporaines sur l'écriture et le texte, nous amènent à penser qu'on ne peut plus dissocier pratiques d'écriture, pratiques d'évaluation, dans le cadre d'une autre conception de l'apprentissage de l'écriture.

3.1. Une autre conception de l'écriture et du texte

Dans la plupart des classes, la pédagogie de l'écriture est encore dominée par les principes des IO de 1923, qui ont durablement imprégné les maîtres au point de créer des habitudes, voire des traditions. Cette théorie implicite conçoit l'écriture comme l'expression-représentation d'une pensée préexistante, la "composition française" comme l'exercice "qui permet de vérifier l'efficacité de tous les autres", et le texte comme un simple groupement de phrases.

S'il n'est plus possible de considérer l'écriture comme somme de produits, des travaux actuels nous autorisent à l'approcher comme **processus de réglage d'une forme-sens**, c'est-à-dire comme le produit "d'un travail de transformation appliquée à un matériau, les mots et le langage" (9).

Dans cette perspective :

La production d'écrit est un travail et l'écrit produit un objet à lire, à relire, à réécrire, de manière à le rendre plus adéquat à ses conditions de production, dont il porte les traces et à la finalité pragmatique qui lui est assignée par le scripteur.

Le **texte** n'est pas une accumulation de phrases, mais **une unité complexe**, qui porte en lui les traces de ses conditions d'énonciation, dont les structures peuvent être analysées à des niveaux différents (macro-structures et micro-structures) et dont la cohérence repose sur la mise en oeuvre de règles qu'on commence à connaître (10).

3.2. Une autre conception de l'évaluation

A une conception de l'écrit considéré comme une somme d'activités complémentaires, correspondant, de manière fort cohérente, des pratiques d'évaluation normative centrées sur chacune des différentes disciplines de l'enseignement du français : essentiellement orthographe, grammaire, vocabulaire, ...

(9) C. ORIOL-BOYER, **Lire pour écrire**, in *Pratiques* n° 26 (1980)

(10) Pour une explicitation des concepts et outils évoqués ici et une bibliographie concernant ces problèmes, voir dans *Repères* n° 51 (1979), l'article de Dominique MAINGUENEAU, **L'analyse du discours**.

A la place de cette forme d'évaluation, normative dans son fonctionnement et sommative dans sa fonction ("fournir un bilan et permettre une décision") (11), nous retiendrons **l'évaluation formative**, qui fait au contraire partie intégrante d'un processus d'apprentissage. Elle ne vise pas à recenser les manques du formé par rapport à une norme ou à une moyenne de résultats, mais elle permet au formateur et au formé d'apprécier conjointement les effets de la situation d'apprentissage mise en place. (12)

Dans cette perspective, on peut ainsi définir **les fonctions de l'évaluation** :

Constat des effets d'un apprentissage à un moment donné,

Diagnostic à partir d'éléments d'analyse dégagés de cet ensemble plus ou moins complexe,

Pronostic : prise de décision en matière de prévision et d'organisation d'activités en classe.

3.3. Une autre conception de la pédagogie du français

Traditionnellement, il est admis que la pédagogie du français est un art qui, à la limite, ne s'apprend pas. Le développement du langage serait déterminé par le mieux socio-culturel et le développement cognitif des enfants. "Les pratiques pédagogiques, envisagées sous cet angle, ne constitueraient pas un champ spécifique à aborder spécifiquement : elles seraient l'affaire des linguistes, des psychologues, des sociologues seuls".(13)

En réaction contre cette attitude, des équipes de l'unité français 1er degré de l'INRP ont entrepris une étude scientifique des textes théoriques et des pratiques pédagogiques concernant l'enseignement du français à l'école élémentaire qui a abouti à :

L'analyse de **variables pédagogiques** à l'oeuvre dans les activités de communication et d'apprentissage de la langue,

La mise à l'épreuve de ces variables, qui montre qu'on peut, non seulement les identifier et les décrire, mais aussi agir sur elles pour rendre plus efficace l'action pédagogique.

L'élaboration du concept de **style pédagogique** (14), constitué à partir de traits distinctifs par lesquels s'opposent différentes conceptions de la pédagogie (instructions officielles de 1923 et 1938, Pédagogie Freinet, Plan de

(11) cf. G. NOIZET et J.P. CAVERNI, **Psychologie de l'évaluation scolaire**, Paris, PUF, 1978.

(12) G. DE LANDSHEERE, **Evaluation continue et examens. Précis de didactologie**, Bruxelles-Paris, Labor-Nathan, 1971.

(13) H. ROMIAN et coll., **Essai d'évaluation d'une pédagogie du français**, 5 tomes, Paris, INRP, 1981-1983.

(14) H. ROMIAN, **Pour une pédagogie scientifique du français**, Paris, PUF, 1979.

Rénovation de l'INRP). Ce concept de style pédagogique permet de construire des schémas théoriques et pratiques sous-jacents aux finalités, objectifs, pratiques et outils par lesquels s'opposent (15) :

- **un style I**, d'ordre utilitariste, dont la base est l'inculcation de la norme incarnée par les "bons auteurs" et qui s'attache d'abord à la correction de la langue,
- **un style II**, d'ordre pragmatiste, qui procède de la libre expression jaillie des vécus individuels et collectifs des enfants,
- **un style III**, d'ordre scientifique, qui appelle une démarche de libération de la parole / structuration de la langue, fondée sur les acquis de la linguistique, de la psychologie.

4. UNE RECHERCHE A ENTREPRENDRE

Aucune recherche, à notre connaissance, n'aborde le problème de l'évaluation des écrits des élèves dans la **perspective d'action pédagogique** que nous avons définie et dans laquelle il nous semble urgent d'engager un travail scientifique.

4.1. Objectifs

Deux grands **objectifs d'ordre pédagogique**, centrés sur la mise en place d'une évaluation formative des écrits produits par les enfants :

Expérimenter et décrire des stratégies d'enseignement des maîtres, en relation avec des actions de formation des maîtres.

Expérimenter et décrire des stratégies d'apprentissage des élèves, en relation avec des pratiques d'enseignement des maîtres.

Des **objectifs de connaissance scientifique**, en vue de :

Décrire contrastivement des pratiques et des représentations des maîtres concernant le statut et les fonctions de l'évaluation des écrits des élèves.

Expliciter des présupposés d'ordre théorique et pédagogique qui sous-tendent les pratiques d'évaluation des écrits.

Décrire contrastivement les démarches pédagogiques mises en oeuvre dans l'innovation et évaluer les incidences de ces innovations sur les apprentissages par les enfants des usages diversifiés de l'écrit.

4.2. Methodologie

La recherche opérera, simultanément et/ou successivement, selon trois axes méthodologiques :

Une **recherche-innovation**, qui postule que :

(15) Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au cours préparatoire, n° 116 de *Recherches Pédagogiques* (1982)

. la mise en place d'une évaluation formative des écrits produits par les enfants conduit à **reconsidérer** globalement les **diverses composantes** d'une pédagogie de l'écriture.

. une évaluation formative des écrits suppose **l'objectivation de critères** d'évaluation diversifiés en fonction des caractéristiques pragmatiques et textuelles des écrits produits, conformes aux données fournies par les sciences d'appui,

. l'objectivation de critères d'évaluation des écrits diversifiés s'opère grâce à une **interaction** constante et ménagée par les maîtres **entre écrits à lire et écrits à produire**, qui permet l'appréhension et la maîtrise par les enfants de l'organisation spécifique des divers écrits sociaux.

Une **recherche-description**, qui postule que :

. les **pratiques** et les **représentations** des maîtres concernant l'évaluation des écrits produits par les enfants **s'opposent** et relèvent de styles caractérisables,

. les variables qui permettent de les opposer sont à mettre en relation avec l'ensemble des **styles pédagogiques** évoqués plus haut,

. les variables qui permettent d'opposer ces styles sont à mettre en relation avec les **théories de l'écriture et du texte** servant de référence, implicite ou explicite, aux pratiques d'écriture réalisées en classe.

Une **recherche-évaluation**, qui postule que :

. les pratiques mises en oeuvre dans le cadre d'une évaluation formative des écrits produits par les enfants favorisent l'appropriation de l'énonciation écrite, particulièrement de la part des enfants le plus fréquemment en échec par rapport à ces apprentissages.

5. POUR ARRIVER A QUOI ?

Pour respecter la structure quinaire habituelle aux analyses de récits, il manque à notre problématique l'évocation d'un "état final".

La recherche à entreprendre doit aboutir à la **production de documents** visant, en matière d'évaluation des écrits des enfants à l'école, à :

Aider et stimuler l'innovation dans les classes.

Améliorer la formation des maîtres.

Améliorer la relation des enfants à l'écrit.

Il s'agira de **documents divers** :

Dans leur **contenu** : comptes-rendus d'innovation, descriptions de séquences assorties de réflexions théoriques, outils d'évaluation des écrits, pour les maîtres, pour les élèves.

Dans leur **forme** : articles pour *Repères*, brochures à diffusion rapide (par ex. par l'intermédiaire des CRDP et CDDP), documents video, fichiers permettant une synthèse théorie-pratique sur des problèmes précis de l'évaluation et de la maîtrise de l'écriture ...

Ces documents devraient contribuer à transformer, au-delà des pratiques d'évaluation des écrits, l'ensemble de la pédagogie de l'écriture à l'école élémentaire, de manière à rendre l'école d'aujourd'hui de plus en plus en mesure de remplir sa mission de lutte contre l'échec scolaire et d'insertion de tous les enfants dans la société.

Dans le courrier de *REPERES*

GRAMMAIRE POUR ENSEIGNER LE FRANCAIS, tome 2 : CM

par Emile Genouvrier, Claudine Gruwez
Larousse, 1983

L'avant-propos des auteurs (extraits) :

"Voici une grammaire pour écrire, pour faire écrire, pour aider à construire dans la patience des jours cet instrument extraordinaire: l'écriture [...]. Comme on le verra, ce livre est une "vraie" grammaire: la phrase, le nom, le verbe, le singulier et le pluriel... y vont au fil des pages. Mais leur traitement épouse le rythme des scolarités [...]. Car nous voulions écrire une grammaire "pour enseigner le français".

C'est bien une grammaire pour les instituteurs, où l'on propose à la fois les éléments d'une véritable culture linguistique et ceux d'une classe de grammaire efficace, intelligente et si possible passionnante [...].

"Français et exercices structuraux" fut une première tentative pour sortir des savoirs clos, pour ouvrir à une pratique informée et moderne de la classe de grammaire. "Grammaire pour enseigner le français" progresse vers une meilleure et plus vaste culture et affirme résolument une modernité trop vite rejetée par tous ceux qui n'y trouvèrent que la teinture d'une terminologie dans la vente ; nous y voyons, nous, l'espoir d'un autre enseignement".

NAISSANCES D'EQUIPES DE CHERCHEURS

par Thérèse VERTALIER

Recherche-participante, recherche-innovation, groupe national, équipes de terrain... Mots de passe pour un groupe qui revendique l'originalité de ses démarches ?

Pas seulement. Ce sont des mots pour une réalité qui, dans le domaine de la recherche, vaut d'être cernée comme phénomène (sociologique ? intellectuel ?) et qu'on peut surprendre au moment de son émergence.

Comment naissent ces chercheurs qui sont en même temps impliqués sur le terrain, dans l'action pédagogique, et qui vont devoir travailler en équipe, et, de plus, s'insérer à un programme de recherche national pour y collaborer ? On sait la difficulté du travail en équipe ...

Un enseignant "du terrain" devient-il chercheur par un appel mystérieux qui le révélerait à sa vocation ? Sinon, par quelle métamorphose ? et s'il n'est pas "formé" au départ, faut-il en déduire que sa "recherche" sera peu valable, ou qu'il n'y a là que "remuement" d'idées un peu fallacieux ?

La naissance des équipes sur le terrain montre au contraire que la mise en recherche est elle-même une formation, et une occasion de transformation des pratiques : de sorte que si, des années de gestation, par des décantations successives, ne restent que quelques personnes pour accomplir tout le parcours, le "travail" de ces groupes en évolution aura produit des fruits dans le domaine de la pratique pédagogique (et de la formation des maîtres puisque ces enseignants sont presque tous impliqués dans la formation). Au bénéfice de l'institution école que nous devons "animer". Au bénéfice de la connaissance aussi. Il reste que ces "parcours" peuvent être pénibles, et provoquer bien des découragements, comme en témoigne l'un de nous.

Il n'y a pas de génération spontanée. L'équipe ne se forme que progressivement, des entrées et des départs nombreux s'effectuent, demeurent seulement, au fil des ans, quelques personnes qui "accrochent" au programme de recherche proprement dit.

Tout se passe pour l'équipe comme pour la recherche elle-même : l'innovation, disons-nous, est effervescente, multiforme... la recherche-innovation opère des tris, analyse, théorise... dégage des hypothèses à remettre en jeu dans une autre étape (*). La recherche ne naît pas d'hypothèses projetées par une personne, mais du cœur de l'action, sans pour autant éluder la réflexion et la théorisation.

(*) Voir l'article d'Hélène ROMIAN, en fin de numéro



DE DERIVES EN ANCRAGES, QUELLE ROUTE POUR EVA ...

Récit autobiographique

par Henriette FEDIDA, Fadette BAILLY
Equipe INRP de l'EN de Bouneville

EVA est née, dans les brumes du lac d'Annecy et les brouillards de la haute vallée de l'Arve, du grand désir de trouver réponse à des perplexités pédagogiques : "Quelles stratégies l'enfant met-il en oeuvre pour élaborer la signification d'un écrit ? Les textes qu'on lui propose n'induisent-ils pas tout un comportement, quand il lit ou quand il écrit ?"

EVA ne se doutait pas qu'elle s'embarquait dans une difficile aventure, et qu'il lui faudrait reconnaître les obstacles avant de les surmonter, se frayer un passage entre les récifs de l'erreur, éviter de justesse - au risque de faire éclater le navire - les icebergs trompeurs dont elle n'avait pas vu les profondeurs immergées, naviguer parfois sans visibilité dans les brouillards de l'impressionnisme. Il lui faudrait, aussi, triompher des courants sournois de l'affectivité que porte en lui tout choix pédagogique ...

Bien sûr, nous avons préparé avec soin les cartes de l'expédition: nommé le thème, défini les objectifs, cerné le champ théorique de référence, formulé des hypothèses, et nous connaissons bien les enjeux fondamentaux de ce voyage en recherche pédagogique qui vise à une transformation profonde et réfléchie des comportements.

Les avertissements qui nous étaient donnés par les gens d'expérience nous laissaient entrevoir une aventure de 2, 4 ou 5 ans..., mais ne parlaient ni à notre imagination, ni à notre réflexion. On nous offrit aussi la possibilité de ne pas prendre la mer, et de pêcher en eaux tranquilles pendant quelque temps, offrant ainsi une sorte de "vivier" où les autres viendraient s'approvisionner en cas de besoin. Le confort. La prudence. Mais nous nous sentions assez forts - inconscients, peut-être ? - pour partir.

Et nous avons levé l'ancre ...

Il a fallu, tout d'abord, accorder nos langages, et nos rythmes : les attentes étaient exigeantes, diverses, multiples - chacun ayant fait, jusque là, son chemin, solitaire, et arrivant sur le navire, habité par une image personnelle de la recherche, sorte d'Eldorado du voyage ; la vie communautaire, la convivialité des idées, la confrontation des expériences ; le dépaysement salutaire dans la pratique pédagogique ; la mise à l'épreuve des connaissances théoriques ; le formidable savoir à découvrir ; le "vivier" inouï des enfants dans les classes... Autant de sources de stimulation et de raisons d'entreprendre, que viendront, par moments, traverser les lames de fond de l'inquiétude, de l'interrogation, des réticences ou de l'impatience. Un contrat de départ, un enthousiasme commun ne permettent pas toujours de répondre aux "pratichiens de terrain" qui veulent avancer, éviter les dangers, voir clair, et qui demandent, semaine après semaine, une feuille

de route exigée par les urgences du quotidien, car il faut, aussi, garder le cap vers une lointaine destination, qui n'a pas forme encore, mais que définissent peu à peu les escales des projets successifs. Une destination qui porte enfin un nom : "évaluation".

"Evaluation", une terre à atteindre, et à explorer : "Evaluation des écrits des enfants en classe". Un nom qu'on n'ose même pas prononcer dans les propos échangés, tant on en est loin ; sorte de mirage qui recule au fur et à mesure qu'avancent les travaux. Car il faut faire tant de choses, mettre en place tant de balises qui nous permettront de ne pas nous égarer dans les étendues d'un champ sans limites, de ne pas perdre de vue les objectifs et les finalités de notre voyage... Et, à chacun, bien sûr, de prendre le quart...

Par moments, des messages nous arrivent de l'INRP à Paris (1), nous suggérant tableaux à l'appui, de déplacer nos balises. Toute surprise bue, nous naviguons dans une zone mieux définie que signale un mince faisceau lumineux ; nous voilà en possession d'informations nouvelles. Nous jetons l'ancre quelque temps pour étaler nos cartes, lire, découvrir des instruments de recherche plus pertinents, préciser des notions. Nous consultons des ouvrages fondamentaux qui traitent d'"une pédagogie scientifique du français", de "la cohérence textuelle", des "pédagogies comparées au cycle d'apprentissage"... Enfin, nous comprenons que nous sommes embarqués dans un voyage au long cours, une "recherche-innovation", innovation "contrôlée" par les moyens rigoureux que nous nous donnerons pour la réaliser...

Perplexités nouvelles. Car nous ne sommes pas seuls : 18 équipes dispersées géographiquement, voguent depuis 1982, vers le même but, par des voies différentes.

Alors, il faut affiner l'itinéraire prévu, remodeler le projet de "navigation" (nous en sommes au 4ème), restreindre encore le champ de recherche, faire qu'il s'articule avec ceux des autres équipes ; occuper toute la place vide, et seulement celle-là. EVA ne renonce pas pour autant à son identité. D'ailleurs, le trajet devenant plus contraignant, il naît à bord, et d'une façon inattendue, une stimulation nouvelle ; l'objet de la recherche est cerné : il s'agira de "la compétence textuelle des enfants au cycle d'apprentissage, et de la cohérence des textes qu'ils écrivent".

Les matériaux de travail se multiplient, manifestant les situations d'écrits les plus diverses. La théorie et la pratique interfèrent plus aisément ; les attentes ont changé de nature, et nous aident à comprendre quelques accidents de parcours. C'est presque une vitesse de croisière... Par moments, cependant, des mouvements perceptibles d'interrogations, de doutes, ou de réserve, comme si chacun, à son heure, souhaitait une carte plus détaillée du "coin", qui lui permettrait de naviguer seul, momentanément.

(1) Effets pervers de l'insuffisance des moyens : pas de réunions régionales des équipes INRP, et seulement 2 séminaires nationaux par an.

Nous sommes en train d'apprendre, en avançant, ce que précisément nous sommes censés faire : un voyage en recherche pédagogique que nous n'avons confié qu'à nous-mêmes. Serait-ce cela, la "recherche-action" ?

Faire le point à l'aide d'un document, voilà où nous en sommes. Rendre compte de la lecture des écrits des enfants, sur lesquels on projette la lumière plus crue d'une référence : la cohérence textuelle. Et nous repérons patiemment les signes présents ou absents de cette première exigence, afin de chercher les moyens de les y rendre sensibles, et d'aider à la compréhension des textes qu'ils lisent, écrivent, ou écoutent. Car la mise en place de la recherche du sens, par les enfants eux-mêmes, ne souffre aucun retard.

EVA aperçoit, dans le lointain, les lueurs d'une "évaluation formative" possible.

Puisse-t-elle ne pas s'échouer sur les gravières de l'Arve...

Dans le courrier de *REPERES*

PRISE EN CHARGE ET EVALUATION DE L'ORAL AU PRIMAIRE

par Jean-Marie Doutreloux

Publications du Programme de perfectionnement des maîtres en français
Université de Sherbrooke, 2500 boulevard de l'Université, Sherbrooke,
J 1 K 2 R1, Canada

n° 13, 1983

Au sommaire :

- Etape I. Problématique de l'enseignement de l'oral
- Etape II. Prendre et faire prendre l'oral en charge : situation et climat de communication
- Etape III. Prendre et faire prendre l'oral en charge : situations significatives et intégration des situations de communication
- Etape IV. Prendre et faire prendre l'oral en charge : l'évaluation de la communication orale
- Etape V. Problèmes particuliers : la norme, les fonctions du discours
- Etape VI. Problèmes particuliers : les dominantes expressive, informative, incitative.



A LA RECHERCHE D'UNE EQUIPE

Echos de l'équipe de l'EN de Rennes

par Gilbert TURCO

Une première mise en route

Qui prend l'initiative ? le professeur de français de l'école normale, semble-t-il. De fait, c'est vrai. Mais il est vrai aussi que, dans l'univers complexe d'une école normale où collaborent professeurs et instituteurs des classes d'application dans une activité quotidienne, cette initiative n'est prise que lorsque, déjà, "quelque chose" est présent chez tous : désir de changer quelque chose, de mieux penser sa propre action, de donner un sens à "promouvoir la réussite à l'école"...

Ainsi donc une vingtaine d'enseignants se réunissent autour d'un "projet" encore vague. Mais un stage met tout le monde au travail : information sur l'analyse des textes, pratiques renouvelées d'analyse des textes d'enfants, projets d'innovation...échos du programme de recherche qui, dans le même temps, se structure au plan national, au sein du groupe EVA, de l'INRP.

Une deuxième rentrée

Tout paraît tout à coup différent. Et le coordonnateur se retrouve sans véritable équipe. Restent deux conseillers pédagogiques d'école normale et deux conseillers pédagogiques de circonscription.

Une quinzaine de personnes ne prolongent pas leur collaboration à l'équipe. Elles s'arrêtent au seuil de la phase de recherche.

On peut regrouper les raisons invoquées en trois catégories :

- 1) **Les considérations administratives** : les réunions INRP ne sont pas prises en compte dans les heures de service auprès de l'école normale (et le service est déjà alourdi par le suivi des nombreux jeunes recrutés après le DEUG et qui sont remplaçants).
- 2) **Les choix personnels** : certains s'engagent dans d'autres recherches, en particulier une expérimentation (plutôt des "innovations") autour du micro-ordinateur.
- 3) **La meilleure connaissance des objectifs du programme de recherche national "EVA"** : c'est elle qui réoriente les premiers participants. La première année se sont regroupées des personnes désireuses de s'initier à de nouvelles connaissances, de recevoir de nouvelles informations - car elles s'interrogeaient sur les problèmes du texte écrit, son évaluation... Mais entrer dans une problématique de recherche suppose des contraintes qu'elles ne sont pas désireuses d'assumer.

Les motivations de recyclage, d'innovation pédagogique, sont réelles, mais n'entraînent pas nécessairement une motivation à la recherche.

Ne restent donc que quelques personnes - dont la plupart ne sont pas titulaires de classes élémentaires, et ne sont donc pas directement au contact des enfants.

Un nouveau départ

Le petit groupe qui semble décidé à former une équipe propose un nouveau mode de fonctionnement : trois équipes d'une dizaine de maîtres se forment, autonomes, chacune ayant son projet et un responsable - l'équipe d'origine jouant le rôle de coordonnateur.

Bien que la mise en route soit encourageante, des problèmes se posent : aucun de ceux qui forment les nouvelles équipes n'a suivi la formation de l'année précédente, et tout est à recommencer... Et la question de départ se repose : "à partir de quel moment serons-nous une équipe ?"

Echec ou évolution normale ?

Certes, le parcours est rude pour les responsables, avec ces changements d'itinéraires, ces retours en arrière constants...

Cependant, une trame se fait jour : les motivations se précisent au fur et à mesure. En tout état de cause, ceux qui s'arrêtent au seuil de la recherche ne sont pas pour autant des "échecs" ; bien loin de là : ils ont bénéficié de cette mise en route d'innovations et ceci pour le plus grand bien de l'institution : car il ne faut pas perdre de vue qu'ils sont chargés de la formation initiale des jeunes maîtres et leurs acquis profiteront à ces derniers ; être "en mouvement" est un des meilleurs gages pour jouer un rôle de formateur.

Et ceux qui restent se forment à la recherche.

Les difficultés viennent sans doute de la nécessité de collaborer à un projet collectif. Ce n'est pas simple "d'entrer" dans un projet autre qu'individuel.

Mais elles viennent aussi de la spécificité de cette recherche pédagogique : mieux connaître une réalité à un moment donné est un objectif de connaissance utile, mais qui ne se trouve pas être **uniquement** le nôtre. Ce dernier est centré sur les modifications de l'action pédagogique : quels seront les résultats si... si l'on met en oeuvre tels changements ?

Or ces changements, dans le domaine éducatif, il faut les produire. Et cela n'a rien de commun avec les variations d'un milieu de culture en laboratoire pour étudier des cellules, fussent-elles humaines. L'activité même du pédagogue ne se modifie pas par quelques formules. Il serait facile de remplacer les sujets de rédaction traditionnels par d'autres : à notre avis, on n'aurait pas mis en jeu une transformation pédagogique, les conditions de la mise en jeu de la parole par les enfants n'auraient pas été modifiées. Les maîtres doivent aussi **se** modifier. Ce n'est pas impossible, c'est même ce qu'ils font, à la faveur de ces années d'innovation. Mais c'est long et complexe.

Cela explique que la mutation en "chercheurs" soit lente. Et pourtant, ce sont les péripéties de cette évolution qui font apparaître les faits à observer, et forment le regard du chercheur. Ce qui n'exclut pas, parallèlement, une formation théorique qui s'acquiert.

L'enjeu vaut-il la peine de tant de travail ?

Oui, car ce mouvement est celui qui permet une "animation" de tout un secteur de l'école, et un secteur chargé de la formation des maîtres.

Oui, car personne d'autre que ces chercheurs-enseignants ne peut faire le travail à leur place : observer la mise en oeuvre et les résultats de changements pédagogiques ne peut se faire sans que les pédagogues se changent, et ils ne se changent qu'au cours de cette réflexion sur la recherche.

Dans le courrier de *REPERES*

ENJEUX

Revue de Didactique du Français

n° 4, automne 1983

CEDOCEF, Facultés Universitaires de Namur - Editions Labor-Nathan

Au sommaire :

- "Pourquoi (pas) la littérature belge ? Ce que (ne) disent (pas) les manuels", par Jean-Paul Laurent, Isabelle et Georges Legros, Namur
- "Mais enfin, faut-il vraiment l'enseigner, cette littérature belge?", par Jean-Marie Klinkenberg, Liège
- "Deux séquences d'un parcours à travers la littérature belge en classe de 6ème," par Marie-Claire Orianne-Debray, Bruxelles
- "Espace Nord ou la littérature belge de langue française au format de poche", par Daniel Blampain, Mons
- "Pour mieux connaître les lettres belges : principaux ouvrages généraux des vingt cinq dernières années"
- "Y a-t-il une tradition grammaticale belge ?" par André Chervel, Paris.



DES ENSEIGNANTS AUX PRISES AVEC L'EVALUATION

QUAND J'ENTENDS "EVALUER", JE SORS MON CRAYON ROUGE

Mini-album de caricatures

par Maurice MAS
Equipe INRP de l'EN de Privas

1. CARICATURES : POURQUOI ?

Caricature : "Dessin, peinture qui, par le trait, le choix des détails, accentue ou révèle certains aspects (ridicules, déplaisants)".

Ce court article ne peut, ne veut être qu'une caricature : il en a la dimension, peut-être le style. L'auteur en assume la responsabilité...

Pourquoi ? : ... au risque de contribuer à la réflexion sur le thème central de ce numéro : l'évaluation des écrits en classe.

Source : une pré-enquête (un questionnaire proposé à 250 maîtres) sur les représentations et les pratiques en matière d'évaluation des écrits. De l'analyse des 40 réponses reçues, émergent quelques "traits" que nous essayons de mettre en forme ici.

2. TOURNONS LES PAGES

Dessin n°1 : Représentations

Les réponses à la question : "Evaluer un écrit d'enfant : dites en quelques mots ce que cela signifie pour vous" se répartissent presque symétriquement, comme dans les deux plateaux d'une balance :

- d'un côté : 42 % de réponses qui reprennent "évaluer" par "apprécier", "estimer", termes aux connotations plutôt positives,
- de l'autre : 44 % de réponses qui reprennent "évaluer" par "critiquer", "juger", "noter", aux connotations plutôt négatives.
- il reste 14 % de réponses qui reprennent "évaluer" par des expressions plus vagues comme "porter un regard", "lire attentivement", "commenter".

Si on ajoute que 22 % de réponses insistent en outre sur le caractère très subjectif de l'évaluation, on est alors tenté de se demander si ce merveilleux équilibre entre les réponses n'est pas, paradoxalement, l'indice des incertitudes ou des ambiguïtés qui entourent, dans l'esprit de beaucoup d'enseignants, le mot "évaluer".

Légende : Le "fléau" de l'évaluation est-il au beau fixe ?

Dessin n° 2 : Pratiques

Les 162 unités d'information relatives à cet aspect du problème se distribuent en deux ensembles très inégaux :

- un grand sac, débordant de détails sur
 - l'évaluateur : qui évalue ? le maître, l'enfant, la classe ? (38 %)
 - les modalités de l'évaluation : comment s'y prend-on ? (34 %)
- un petit sac contenant les idées sur
 - l'objet de l'évaluation : on évalue quoi ? (19 %)
 - l'objectif de l'évaluation : on évalue pour quoi faire ? (9 %)

Peut-on rester insensible à cette extrême discrétion qui entoure l'objet et surtout l'objectif d'un moment aussi important, dans le processus pédagogique, que celui de l'évaluation des écrits des enfants ?

Légende : "Ce que je sais le mieux, c'est mon commencement" (Racine)

Dessin n° 3 : Points sensibles

Des éléments de réponse sur cet aspect du problème apparaissent

- à l'occasion d'autres questions plus générales : lorsqu'ils parlent de leurs pratiques d'évaluation, les maîtres se montrent surtout sensibles aux caractères linguistiques des écrits : syntaxe, orthographe, écriture, présentation,
- lorsqu'on leur demande de classer, en fonction de l'importance qu'ils leur accordent, un certain nombre de composants de l'écrit, les maîtres relèguent aux derniers rangs les aspects ci-dessus, au profit d'autres, a priori plus difficilement objectivables, comme : qualité des idées, personnalité de l'enfant, ...

Contradiction, due peut-être aux contextes différents des questions ? Ne serait-ce pas aussi l'indice de profondes incertitudes sur ce qui est pris en compte en matière d'évaluation des écrits ?

Légende : Les jours se suivent et ne se ressemblent pas
ou Dis-moi ce qui te hante et je te dirai qui tu es.

Dessin n° 4 : Point aveugle

Quand il s'agit d'explicitier les critères sur lesquels se fonde l'évaluation relative aux "points sensibles", on constate un taux élevé de non réponses (plus de la moitié). Cet embarras est d'autant plus révélateur que le nombre de critères objectivables proposés est très faible et que beaucoup de "réponses" ne sont que des paraphrases (Ex.: critère de la personnalité : l'originalité).

Cette quasi-absence de réponse ne pose-t-elle pas la vraie question ?

Légende : "Rien, c'est déjà quelques chose" (d'après R. Devos)

3. CARICATURES ?

Des excès dans ces caricatures ? Aux yeux de certains, peut-être... Assurément, aucune intention malveillante : nous sommes tous embarqués dans le même navire.

Plutôt une manière, parmi d'autres, après d'autres, avec d'autres, d'attirer l'attention, de susciter l'inquiétude, de provoquer des réactions et, tout simplement, d'introduire une réflexion sur les vaines splendeurs et les vraies misères de l'évaluation des écrits.

Dans le courrier de *REPERES*

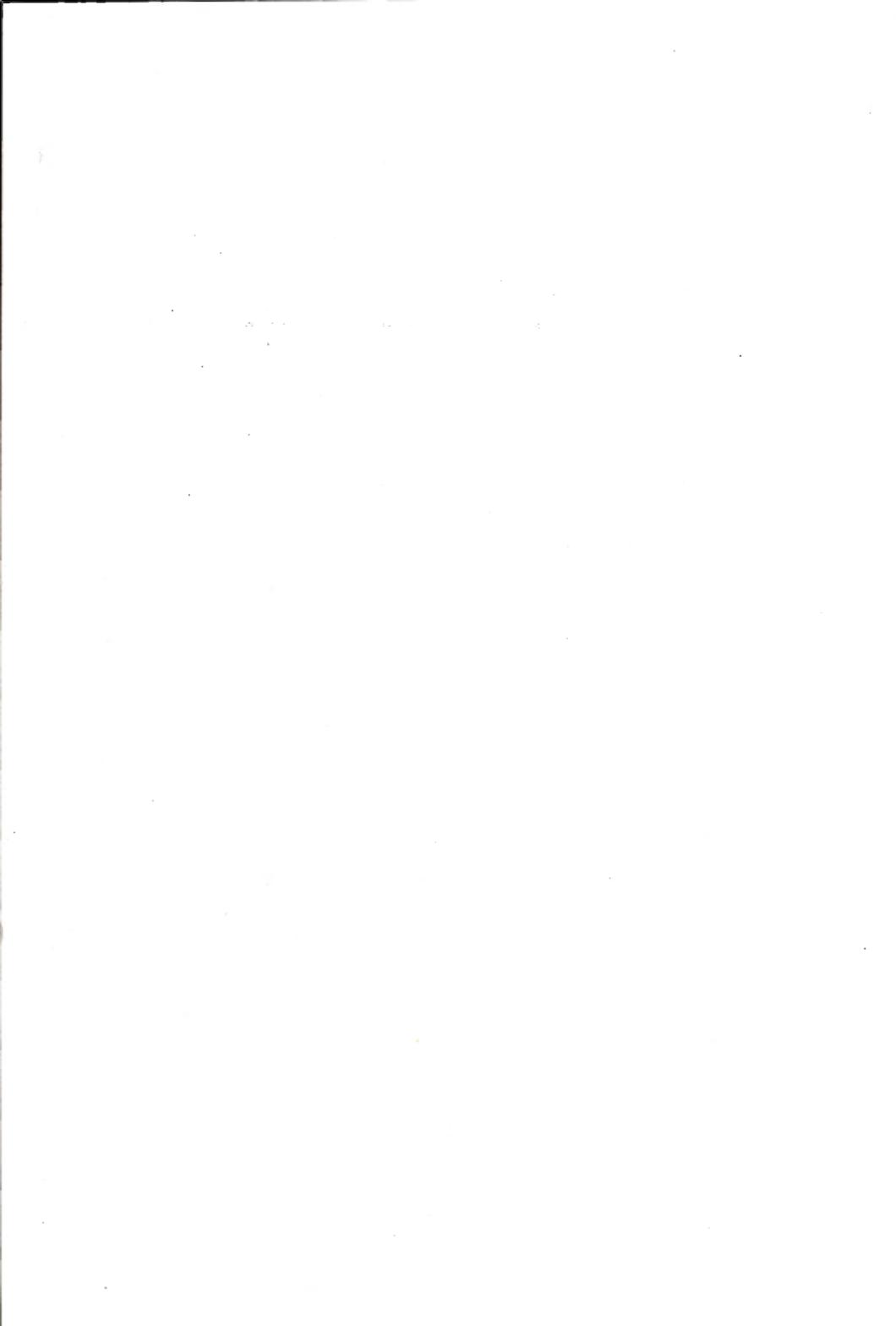
CULTURE TECHNIQUE ET CRITIQUE SOCIALE A L'ECOLE ELEMENTAIRE

par Viviane Isambert-Jamati
PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, février 1984

Une enquête auprès de 375 instituteurs de CM, dans la région parisienne. Elle porte sur les finalités et les pratiques d'éveil, notamment en matière de techniques, de travail et de rapports sociaux.

L'une des conclusions donne bien à penser, au-delà même des problèmes d'éveil : les variations pédagogiques seraient plus liées aux caractéristiques sociologiques de la population scolaire qu'à des caractéristiques des instituteurs (âge, sexe, formation...). Ainsi, dans les écoles dont le public est principalement ouvrier, les activités d'éveil sont nettement moins fréquentes (absentes dans plus d'1 cas sur 10). Les sorties sont beaucoup moins nombreuses, et les chances d'aller en "classe transplantée" plus faibles. "Quelle que soit l'intention des enseignants, les enfants de milieu populaire sont donc relativement privés des rudiments d'une culture technique". On note dans ces classes l'extrême fréquence, au titre des productions manuelles, d'objets décoratifs : "fabriquer joli" serait plus important, pour les instituteurs, que la prise de conscience du fonctionnement d'un objet technique complexe. La thématique des activités d'éveil met l'accent surtout sur les phénomènes de la nature, qui effacent largement la vie sociale, les activités économiques et les réalisations techniques. "C'est ainsi qu'on aboutit à ce résultat frappant : [...] la critique sociale sur les conditions de la production est à son niveau le plus faible lorsqu'on s'adresse aux enfants d'ouvriers. Peu d'instituteurs pratiquent volontairement cette euphémisation, mais tel est l'effet d'une série d'évitements".

Affaire à suivre



REFLETS D'EVALUATION DANS LE MIROIR D'UN TEXTE

par Bernard LEBRUN
Equipe INRP de l'Ecole E. Corette, Saint-Quentin

Ecrire, c'est à la fois être soi et sortir de soi-même. C'est se trouver confronté avec ce reflet de soi qui se matérialise sur la page et prend peu à peu forme et corps. Entre celui qui écrit et son reflet vivant s'établit un jeu de relations qui vont de la plus extrême sévérité à la plus franche complaisance. Regard de soi sur soi. Evaluation.

Evaluer, c'est être soi et l'autre. C'est se trouver personnellement interrogé par ce reflet de l'autre dans le miroir du texte et inquiet de cet autre à travers son reflet. S'approprier le reflet de l'autre pour le bien juger et être soi-même, tout entier dans le jugement porté. Regard de soi sur l'autre. Evaluation.

S'évaluer, évaluer l'autre, ce n'est jamais facile. Trop de pudeur comme trop de détachement, les excès sont également nuisibles quand il s'agit d'enseigner à un enfant à être lui-même à travers sa production écrite, en voulant améliorer à la fois et sa personnalité et la qualité de son reflet.

Tous les textes officiels, les uns après les autres, témoignent de ce souci permanent qu'est pour les enseignants l'amélioration des productions écrites des enfants, et des efforts différents pour trouver des solutions satisfaisantes au problème posé par la pédagogie de l'écriture. Mais ces textes sont muets concernant ce moment clé de la formation ou de l'apprentissage : l'évaluation. Cela signifie-t-il que la chose aille de soi ? Chacun sait bien que non !

Qu'est-ce qu'évaluer ? Comment évalue-t-on ? En fonction de quoi ?

Cet article ne prétend pas apporter une réponse à ces questions, mais simplement fournir des éléments de réflexion. Son objectif est de montrer, à travers quelques exemples, quels reflets un texte-miroir nous renvoie de nos propres évaluations. A l'origine, donc, un texte a été donné à trois groupes d'évaluateurs :

- des chercheurs du groupe national INRP "Pratiques d'Evaluation" (EVA). Ce groupe a fourni 14 réponses : PEN : 10 dont une réponse : PEN + IDEN ; CPEN : 2 ; CPAIDEN : 2
- des enseignants de l'école E. Corette (Corr). Ce groupe a fourni 12 réponses : CPEN : 6 ; Non-CPEN : 3 ; Remplaçants CPEN : 3
- des élèves de F.P III (F.P.). Ce groupe a fourni 11 réponses (*).

(*) PEN : professeur d'école normale (EN), CPEN : conseiller pédagogique d'EN, CPAIDEN : conseiller pédagogique d'un IDEN, IDEN : inspecteur départemental de l'Education Nationale, FP III : formation professionnelle en EN (3e année)

Remarque : le nombre des réponses obtenues dans chaque groupe est inférieur au nombre des membres du groupe.

1. QUEL TEXTE ?

Le texte soumis à l'évaluation a été produit par Patricia, élève de CM 1, 10 ans, début octobre 83. Il répondait à une consigne, très traditionnelle que la maîtresse avait accepté de donner à la classe : " *Ecrivez un conte que vous inventerez et relisez-vous avant de le rendre*".

Quant aux évaluateurs, ils ont été laissés dans l'ignorance des différents travaux, de lecture ou d'écriture, qui avaient pu précéder l'écrit.

1.1. Texte de Patricia: "LA PETITE FILLE ET LA SORCIERE"

"Il était une fois une petite fille qui habitait une jolie maison au bord de la forêt. Un jour elle alla se promener dans cette forêt, au bout d'un moment elle se senti fatigué elle s'assit à la cime d'un arbre et s'endormi. Peu de temps après elle se réveilla et vit devant elle une dame au long nez pointu et elle amena la fille avec elle à sa maison, l'attacha sur une chaise dans une pièce toute noir elle ferma la porte à clé puis partit. La petite fille pris un couteau qui-était sur-la-table avec ses dents et coupa la ficelle reposa le couteau, mais elle ne savait pas comment sortir. Tout à coup elle eu une idée elle pris un bout de papier qui était dans sa poche, le glissa sous la porte, pris sa barrette et poussa la clé, la clé tomba sur le bout de papier. Elle retira le papier pris la clé (ouvri la porte) et s'en alla (en courant) dans sa (jolie petite) maison".

Remarques : ce texte est identique à celui de Patricia.

- Patricia a barré "qui était sur la table"
- Elle a ajouté les groupes entre parenthèses

1.2. Questions aux évaluateurs

- Quelles lectures de ce texte faites-vous, déterminant quels champs d'évaluation ?
- Quelles pistes d'intervention pédagogique en dégagez-vous ?

Et pour les membres du groupe EVA :

- Existe-t-il une relation, et laquelle, entre l'évaluation que vous faites et votre programme de recherche d'équipe ?

2. QUELLES PISTES SE DEGAGENT ?

2.1. Les contenus d'évaluation

Cette première piste consiste à analyser les évaluations-réponses en fonction de la question première : "Qui dit quoi ?" sur le texte. Il s'agit

essentiellement de repérer et de classer tous les contenus d'évaluation utilisés par les membres des trois groupes et de constater la distribution de ces unités de contenu.

2.2. La manière d'évaluer

Cette seconde piste dérive directement de la première. Il apparaît en effet que la manière d'évaluer mérite autant d'attention que l'évaluation du contenu, dont elle est indissociable. Cette seconde piste révèle des approches différentes selon les groupes mais aussi selon les personnes à l'intérieur d'un même groupe. Constatation d'une évidence. Comme est évidente la conclusion d'une formation des maîtres adéquate.

2.3. L'utilisation des outils théoriques

Cette troisième piste est directement reliée à la précédente. Au-delà des modes d'évaluation, elle pose le problème de l'utilisation des outils théoriques selon les personnes et selon les groupes.

2.4. Conclusion

De cette étude se dégagent quelques conclusions d'ordre général.

La première souligne le poids de la formation donc des connaissances théoriques dans l'évaluation, aussi bien au niveau du contenu de l'évaluation qu'au niveau du mode d'évaluation. Les cadres de pensée utilisés, la catégorisation des observations, sont étroitement liés au niveau de formation.

La seconde montre que la pratique pédagogique ne suffit pas toujours à pallier le manque de formation théorique. La formation pratique, si bonne soit-elle, n'est pas suffisamment soutenue par une théorisation efficace. Elle permet certes de porter un certain nombre d'appréciations sur un texte, mais elle présente deux faiblesses : d'une part elle ne construit pas forcément un modèle d'évaluation cohérent, d'autre part, elle reste éloignée des références théoriques qui lui donneraient plus d'efficacité dans le cadre de l'évaluation formative.

La troisième indique que les transferts de connaissances d'une pratique à une autre, de la lecture à l'écriture par exemple, sont loin d'être maîtrisés par tous les évaluateurs. Parfois ils sont même inexistants. Là aussi, on peut constater un manque de théorisation.

Nous n'avons pas cherché à établir une comparaison entre les performances des trois groupes d'évaluateurs. Ces groupes apportent des éclairages différents mais les conclusions qui les concernent ne sont pas généralisables. Il serait abusif de les considérer comme des échantillons représentatifs des différentes catégories d'enseignants.

Il paraît préférable de développer quelques remarques autour des points suivants : "le texte : conte ou récit", la cohérence du texte ; la structuration du texte ; les personnages ; la gestion du temps.

Auparavant, il est indispensable de résumer les observations qui relèvent de l'évaluation formative.

3. PAS D'EVALUATION HORS CONTEXTE PEDAGOGIQUE

Ce sont uniquement, et on ne s'en étonnera guère en l'état actuel des pratiques d'évaluation, les membres du groupe EVA qui prennent position sur ce point.

L'affirmation, résumée ici, est qu'on ne peut valablement évaluer un texte d'élève, donc estimer les effets d'une pédagogie de l'écriture sur l'écrit produit, si on ignore les travaux préalables effectués en classe (lecture, écrits préparatoires...) ainsi que la pédagogie d'apprentissage de l'écriture dans le type d'écrit auquel renvoie le texte à analyser. Pour décider de ce que l'élève a su ou n'a pas su faire, il est indispensable de connaître la qualité des "outils d'écriture" qu'on lui a fournis, puis de constater ce qu'il a retenu et comment il a utilisé ce qu'il a retenu. La production ne peut donc s'évaluer en dehors du contexte pédagogique. Coupée de la relation apprentissage-production, l'évaluation ne peut être que normative, et fondée sur les représentations que l'enseignant se fait de la langue et du texte.

Ceci ne signifie pas que les enseignants oublient cette dimension du problème dans leur pratique. Mais les réponses obtenues montrent que cela ne constitue pas un a priori.

4. EVALUATION DU TEXTE : CONTE OU RECIT ?

Le texte de Patricia est suffisamment ambigu pour que l'évaluation oscille entre conte et récit.

4.1. C'est un conte

41 jugements plutôt positifs se répartissent de deux façons :

Par rapport au genre "conte" (27) : ils reconnaissent dans le texte un conte ou un essai de conte, ou le désignent explicitement comme un conte. Ils notent que le texte commence comme un conte, la présence de "*Il était une fois*", et qu'il finit comme un conte.

Par rapport au contenu (14) : ils voient dans le texte une situation de conte, renforcée par des emprunts à des contes connus (cime de l'arbre, sorcière), notent la présence "d'outils du conte", de personnages, de fonctions, de lieux.

Il faut remarquer que les 27 jugements favorables par rapport au genre dépendent de deux indices forts : "*Il était une fois*" relevé 13 fois, et le fait de parler du "conte" (relevé 9 fois), induit sans doute par la consigne d'écriture donnée.

Mais c'est un mauvais conte, qui provoque 54 jugements négatifs :

Par rapport au genre : le texte n'est pas un conte, il n'en a ni la structure, ni la logique, ni les fonctions. Enfin, il ne finit pas comme un conte. (7 jugements)

Par rapport au contenu (47) : constatation de manques importants, absence de merveilleux, de surnaturel, personnages qui ne sont pas ceux des contes et dont les motivations ne sont pas connues (motifs de la quête, de la sanction), objets qui n'ont aucune fonction magique, et en règle générale, absence de toutes les fonctions qui caractérisent un conte.

4.2. C'est un récit

Les 30 appréciations qui considèrent davantage le texte comme un récit se partagent également :

Jugements positifs (15) : le texte est reconnu explicitement comme un récit qui fonctionne bien, où le réel l'emporte sur l'irréel, qui a le caractère exceptionnel ou extraordinaire du récit d'aventures, et même qui tire sur le fait divers ou sur l'anecdote.

Jugements négatifs (15) : il s'agit d'un récit, mais d'un récit stéréotypé, qui ne porte pas la marque d'une imagination originale et où l'on trouve d'ailleurs des éléments qui renvoient à la littérature enfantine (Club des Cinq), à la BD ou au feuilleton TV.

4.3. Ce n'est qu'un résumé (2)

Ce jugement est justifié par le manque de développements autour des actions qui se succèdent rapidement (densité des verbes dans le texte).

5. REGARD SUR LA COHERENCE

Le texte de Patricia est intéressant parce qu'il est ambigu. Si la première lecture laisse une impression satisfaisante, les lectures suivantes ou une lecture attentive font jaillir un certain nombre de défauts. Aussi, l'impression générale est-elle contradictoire.

5.1. Contenus d'évaluation de la cohérence

Les observations concernant la cohérence ont été regroupées et classées en fonction de leurs traits communs.

5.1.1. Contenus positifs

Remarques générales favorables (7). Il s'agit de jugements portés sur l'ensemble du texte. Exemple "Texte cohérent".

Respect de la logique ou de la causalité interne (9). On trouve ici toutes les observations portant sur la logique des faits, la relation entre un fait et sa cause ou sa conséquence.

Cohérence assurée par un enchaînement chronologique, thématique, structural (2). Cette notation complète la précédente mais elle fournit un jugement qui appréhende un champ plus large.

Non-infraction aux méta-règles de "non contradiction, progression, relation" (M. Charolles, Langue Française, 1978) (3). Référence à une analyse théorique précise.

Cohérence des lieux (1).

N.B. Dans ce chapitre comme dans celui qui suit, les quantités entre parenthèses correspondent au nombre d'occurrences relevées.

5.1.2. *Contenus négatifs :*

Remarques générales défavorables (6). On ne trouve pas de remarques disant que le texte est incohérent, mais des observations notant que la cohérence pose problème.

Infraction à la méta-règle de répétition (Charolles, *ibid*) (17). Il s'agit ici du problème posé par l'ambiguïté du pronom "elle" dans : "*et elle amena la fille*".

Incohérence d'ordre pragmatique et dans l'enchaînement des actions, manque de logique interne, de relation de causalité, et "non-dits", source d'ambiguïtés (17). Pour cette rubrique, les jugements négatifs sont deux fois plus nombreux que les jugements positifs (cf. 4.1.1.).

Contradiction dans les actions de la petite fille (20). Cette rubrique complète la précédente. Simplement, dans le relevé des évaluations, la précédente a une formulation abstraite alors que celle-ci relève généralement l'exemple, le fait : "*rencontre à la cime de l'arbre*" ? - "*trouver le couteau dans le noir*" ? - "*savoir que la clé est restée sur la porte*" ? etc...

Incohérence d'ordre psychologique (1).

Contradiction dans la représentation du monde (1).

Relation macro--structure et micro-structure (1). Problème du "elle" ci - té plus haut, mais relié aux structures : l'incohérence macro-structurelle engendre un dérapage micro-structurel.

5.1.3. *Conclusion*

Le relevé des occurrences montre que les jugements négatifs (63) l'emportent sur les jugements positifs (22).

5.2. *Mode d'évaluation de la cohérence*

Les évaluateurs n'abordent pas de la même façon les faits qu'ils évaluent. C'est particulièrement sensible à propos de la cohérence.

5.2.1. Comment se réalise l'évaluation de la cohérence

Elle se présente de deux manières :

Une manière explicite : l'évaluateur pose la cohérence comme catégorie d'analyse (9).

Une manière diffuse : l'évaluateur note des indices de cohérence ou d'incohérence, sans ouvrir de catégorie d'analyse (1).

Enfin, 17 évaluateurs n'abordent pas le problème.

5.2.2. Rubriques explicites d'analyse de la cohérence

Nous ne retenons ici que celles qui sont explicitement annoncées : le texte (2) - le genre littéraire (1) - les méta-règles de cohérence (2) - les lieux (1) - les personnages (1) - l'écriture (1).

En règle générale, même les évaluateurs qui ont posé la cohérence comme catégorie d'évaluation n'ouvrent pas de rubriques. Ils mentionnent les points qui ont attiré leur attention.

Les § 4.1.1. et 4.1.2. fournissent en réalité l'ensemble des points sur lesquels ont porté les jugements des évaluateurs.

5.2.3. Cohérence et structure

Nous notons ici deux aspects de la relation établie soit avec la macro-structure, soit avec la micro-structure.

Cohérence et macro-structure :

Il s'agit de tous les jugements qui explicitement ou non réfèrent à la macro-structure, donc qui portent sur l'organisation générale du récit, sa logique. Par exemple, "enchaînement portant sur l'ensemble du texte tentant d'établir une cohérence structurelle" ou "macro-structure : elle donne ou ne donne pas au lecteur une impression de cohérence".

Parmi ces jugements, nous avons distingué les notations favorables et les notations défavorables, avec ou sans justification. Exemple : "Enchaînement portant... cohérence structurelle : équilibre initial, équilibre détruit, équilibre rétabli" constitue un jugement favorable avec justification.

Nous avons donc relevé :

- jugements favorables avec justification : 5
- jugements favorables sans justification : 3
- jugement défavorable avec justification : 1

Cohérence et micro-structure :

Il s'agit de tous les jugements de cohérence qui, explicitement ou

non, réfèrent à la micro-structure, c'est-à-dire au détail du texte : proposition ou ensemble de propositions. Par exemple : "Anaphore pronominale: ambiguïté de : Elle" ou "Du point de vue micro-structurel, des éléments paraissent insuffisamment justifiés".

Comme précédemment, nous avons distingué les jugements favorables ou défavorables avec ou sans justification.

Nous avons donc relevé :

- jugements favorables avec justification : 3
- jugement favorable sans justification : 1
- jugements défavorables avec justification : 15

N.B. : Pour cette rubrique "cohérence et structure" nous avons observé le mode d'évaluation, et donc compté "1" chaque mode observé sans tenir compte du nombre d'occurrences portant jugement.

5.3. Cohérence et Evaluation

Il s'agit de la relation établie par les évaluateurs entre la cohérence et l'évaluation, telle qu'elle apparaît dans les remarques qu'ils portent sur le texte.

Nous trouvons :

- Cohérence : champ d'évaluation : 4
- Evaluation de la cohérence : liée à la connaissance des travaux antérieurs : 1

Il faut souligner ici qu'il n'est question que de la cohérence. D'autres observations, plus nombreuses, signalent qu'il est impossible d'évaluer correctement sans connaître le contexte pédagogique, le passé de l'élève. Mais il s'agit d'une autre relation.

6. REGARD SUR LA STRUCTURATION

Autre aspect intéressant du texte de Patricia : la diversité des modèles structurels auxquels il renvoie ou qui s'y reflètent et l'analyse qu'en font les évaluateurs.

6.1. Contenus d'évaluation des structures

6.1.1. Remarques générales

Une première série de constats, tout d'abord. Ce texte est une suite d'actions ou d'évènements, une énumération d'actes essentiels à l'histoire constituant une séquence élémentaire où le sujet modifie la situation. (7 jugements vont dans ce sens).

Une seconde série de jugements positifs (12) : le texte est complet, marqué par le désir de construire un texte structuré. La structure canonique

du récit, les structures narratives sont respectées, l'ouverture et la clôture du récit marquées. Le récit est bien conduit et les séquences bien enchaînées. Conformité de l'anecdote à un schéma narratif simple.

Une troisième série de jugements qui relèvent des traits négatifs (15) : Ce texte est un collage de séquences difficiles à délimiter, de fragments plus ou moins bien ajustés, une succession d'actions ponctuelles sans épaisseur dramatique, d'événements brefs peu développés. Insuffisance des catalyses par rapport aux noyaux, méconnaissance des structures narratives ou thématiques, manque de détails, mauvais équilibre entre les phases du récit.

6.1.2. Evaluation de la structuration

Quelles possibilités de structuration reflète le texte de Patricia ? Elles sont nombreuses et couvrent pratiquement le champ des modèles connus.

Une structure en deux parties (6)

Les contenus donnés s'organisent autour des deux thèmes : Promenade/Evasion (3)

Où bien ils s'articulent autour des deux propositions narratives de C. Brémond : (Processus de Dégradation)/(Processus d'Amélioration)(3)

Une structure en trois parties (8)

Le contenu le plus souvent cité (5) s'articule autour de : Equilibre initial/Equilibre détruit/Equilibre rétabli.

On note aussi :

Départ/Enfermement/Libération, ou :

Mise en place du problème : séquestration/Tentatives de libération/Dénouement.

(Ce type de contenu correspond au jugement défavorable à propos du déséquilibre des parties).

Une structure en cinq parties (3) deux contenus différents :

Etat initial : Promenade / Sécurité - maison

Déséquilibre. : Rencontre // Séparation - forêt

Action : Tentative libération // Rapt-Processus d'évasion

Equilibre : Libération réussie / Libération

Etat final : Retour à la maison // Sécurité - retour maison

Une structure composite : (1)

Une structure de base en deux parties autour des thèmes : Promenade/Evasion, chaque thème donnant ensuite matière à une structuration en cinq parties.

Modèle narratif de C. Bremond (4)

Le texte est lu comme une succession d'états correspondant à l'alternance : Dégradation - Amélioration - Dégradation ...

- Schéma actantiel de Greimas (2)

Le contenu de ce schéma dépend du niveau auquel s'applique la lecture:

	signifiants	ou	significations
- sujet	petite fille		petite fille
- objet	liberté/retour		adolescence
- auxiliaire	fillette/objets		environnement
- opposant	sorcière		représentation de la femme
- destinataire	✗		troubles pré-pubertaires
- destinataire	✗		petite fille

Il faut noter que deux évaluateurs relèvent des indices correspondant à ce schéma mais qu'ils ne font explicitement référence ni au schéma actantiel ni à Greimas.

Indépendamment des indices propres au conte et que nous avons relevés à part, on constate donc une pluralité de lectures possibles au niveau de la structuration. Ceci ne saurait nous étonner. Soulignons cependant que les évaluateurs n'ont pas cherché à être exhaustifs, mais que plusieurs évaluateurs ont proposé différents schémas.

6.2. Mode d'évaluation

Un fait ne manque pas de surprendre : le petit nombre d'évaluateurs (13), qui ont abordé le problème de l'évaluation des structures dans le texte de Patricia. C'est peu au regard des 36 réponses obtenues. Il faut préciser que le groupe FP n'a pas abordé ce problème et que le reste des manques se partage également entre les deux autres groupes d'évaluateurs.

Par ailleurs, on retrouve ici la différence d'approche que l'on peut constater à propos des autres problèmes :

Ou bien l'évaluation de la structure est explicitement catégorisée (9)
Ou bien cette évaluation est diffuse et simplement évoquée (4)

Une autre différence apparaît entre les évaluateurs.

Sur les 24 schémas ou modèles mis à jour dans le texte de Patricia, 20 sont justifiés. C'est-à-dire qu'à une structure proposée correspond un contenu textuel ou des limites dans le texte. Par contre, 4 structures sont données de manière abstraite, sans justification.

Enfin, 2 évaluateurs posent, mais sans analyse du texte, la structuration comme une catégorie ou un champ nécessaire d'évaluation.

6.2.1. L'utilisation des modèles

La lecture des réponses fait apparaître deux types d'utilisation des "modèles". Nous pouvons faire deux hypothèses d'interprétation :

Dans certains cas, la structure existe préalablement, dans l'esprit du lecteur, à toute activité d'analyse et elle justifie le découpage du texte qui est lu "à travers" ou "au moyen" d'un modèle.

Dans d'autres cas, le découpage du texte justifie l'opportunité de tel ou tel modèle et c'est le texte qui oriente l'activité de structuration du lecteur.

La question peut se poser de savoir s'il est bien nécessaire de poser le problème en ces termes. En fait, on peut trouver ces deux types d'activité chez des lecteurs qui possèdent une bonne connaissance des modèles théoriques. Elles sont alors complémentaires. Pour d'autres lecteurs, la méconnaissance des modèles théoriques gêne toute tentative de structuration, bien explicitée et bien organisée. Cela repose évidemment un double problème: celui de la formation, celui de l'évaluation formative, dont l'efficacité ne saurait être complète sans références théoriques sûres.

7. REGARD SUR LES PERSONNAGES

Le texte de Patricia ne met en scène que deux personnages et les 19 réponses qui en parlent brosent un tableau assez complet.

7.1. Contenus d'évaluation des personnages

La désignation : 8 réponses pour souligner l'aspect stéréotypé de la sorcière (*long nez pointu*), le caractère anonyme du héros (*petite fille*) et sa désignation uniforme tout au long du texte (*petite fille, elle*).

4 réponses notent en plus l'absence de relations sociales et le fait que les personnages semblent réduits à un rôle dans l'anecdote.

Concernant le mode de gestion : 12 réponses précisent que l'auteur est narrateur, extérieur aux personnages dont il faut remarquer l'absence de parole intérieure et de dialogue, l'absence d'information sur les sentiments éprouvés. L'auteur ne gère en réalité qu'un personnage et montre une difficulté certaine à pouvoir se décentrer.

7.2. Mode d'évaluation

Deux évaluateurs font des "personnages" un champ d'évaluation mais n'ouvrent pas, dans leur réponse, une rubrique pour les analyser. Pour les 17 autres réponses, on peut noter 2 réponses qui catégorisent l'évaluation de façon explicite, et 15 autres qui réalisent une évaluation "diffuse". Il en ressort toutefois un certain nombre de points.

7.2.1. Qualification des personnages

Elle se réalise selon la présence ou l'absence de qualification directe (attributs donnés. Ex.: *long nez*) ou de qualification indirecte (attributs induits par actions. Ex : *astuce*).

On relève donc des indices de qualification directe de la sorcière, l'absence de qualification directe de la petite fille, la qualification indirecte de la petite fillè (*astuce, ingéniosité*) et l'absence de qualification indirecte de la petite fille et de la sorcière.

7.2.2. Contexte d'analyse des personnages

Puisque les personnages sont évalués de manière diffuse dans les réponses, il est intéressant de noter à propos de quoi ils sont évalués. (Il est évident qu'une seule réponse d'évaluateur fournit plusieurs entrées):

- schémas narratifs (7)
- micro-structure (9)
- fonctions du conte (5)
- schéma actantiel, logique de Brémond, cohérence et enchaînement thématique (3)
- le récit (1)

7.2.3. Conclusion

Il faut remarquer que les outils théoriques permettant d'évaluer la "construction" des personnages dans un texte font davantage défaut que les outils concernant la structuration. Or les pratiques quotidiennes de lecture et d'interrogation sur le texte, ou la majorité des questions posées le sont à propos des personnages et de leurs actes, ne pallient pas le manque de connaissances. Et aucun transfert de la lecture vers l'évaluation des textes ne vient combler ce manque.

8. MODE D'EVALUATION DU SYSTEME VERBAL

La gestion du temps dans le récit, à mi-chemin entre les contraintes narratives et les contraintes grammaticales, connaît le meilleur pourcentage de réponses : 24. Chacun des groupes a abordé le problème de façon à peu près égale en pourcentage.

Comme pour les autres rubriques, on trouve une évaluation explicite, catégorisée(14) et une évaluation diffuse (10).

Cette évaluation se réalise autour de quelques axes :

8.1. La chronologie

On trouve 3 observations justifiées sur la présence d'une trame chronologique. (*Il était une fois, un jour, peu de temps après, tout à coup*), et 2 observations non-justifiées de cette trame.

8.2. L'opposition Imparfait/Passé simple

Pour 11 évaluateurs, il s'agit d'une simple remarque concernant la présence de ces deux temps du récit.

Pour 3 évaluateurs, il s'agit d'un champ d'évaluation défini explicitement : "Opposition Imparfait/Passé S".

On trouve par ailleurs 6 remarques sur cette opposition, dont une avec justification (exemple) et 5 sans justification.

8.3. L'opposition Action/Commentaire

Ce champ d'évaluation est explicitement ouvert dans 3 réponses. Mais on ne trouve que deux réponses apportant des remarques négatives justifiées, c'est-à-dire une disproportion entre les temps de l'action/récit: passé simple et le temps du commentaire : imparfait. Disproportion soulignant le fait que le texte manque de développement, de précisions détaillées autour des actions. L'autre réponse souligne le fait sans justification.

Un seul cas d'évaluation diffuse apportant une remarque positive justifiée, pour souligner la maîtrise de l'auteur dans la conduite de l'action.

8.4. La morphologie

Si une réponse porte un jugement positif sur le savoir-faire de Patricia (en fait, le bon usage des temps) 14 réponses font des remarques négatives et soulignent les insuffisances constatées dans la conjugaison des temps, notamment au passé simple. Mais les évaluateurs constatent aussi que Patricia semble ne pas ignorer la morphologie du passé simple puisque certains verbes sont correctement conjugués.

8.5. Conclusion

Comme pour les autres champs d'évaluation, la gestion du temps dans le récit montre de gros écarts dans les connaissances théoriques des évaluateurs. Il est vrai qu'en dehors des aspects traditionnels de la conjugaison, les oppositions aspectuelles et les oppositions narratives sont mal ou peu connues et sont donc loin d'avoir été conceptualisées en termes d'outils d'écriture ou d'évaluation.

9. AUTRES REFLETS

Nous n'avons abordé, dans le cadre de ce court article que quelques problèmes concernant des points forts de l'évaluation et de la pédagogie de l'écriture, problèmes qui n'étaient pas également répartis entre les groupes d'évaluateurs dans les réponses fournies.

Il est bien évident que tout ce qui touche à la "correction" orthographique, grammaticale, lexicale a été analysé par la quasi totalité des évaluateurs. Ces points auraient mérité une étude également attentive : les approches qui en sont faites sont loin d'être identiques. Et la conclusion qu'on peut en tirer rejoint celles que nous avons tirées par ailleurs : c'est l'indispensable formation des maîtres.

On peut en effet constater que, malgré les connaissances acquises au cours de leur formation, connaissances qui n'ont pas été renforcées ni intégrées par la pratique, les élèves-instituteurs de FP III évaluent le texte de Patricia en projetant sur ce texte une représentation de la "correction d'écrit" fondée sur leurs propres souvenirs d'élèves. Il faut noter que cette tendance disparaît dans le groupe E. Corrette, en partie seulement.

Il y a donc là, parmi d'autres observations possibles, une évaluation de l'approche du texte dans une perspective d'évaluation de la part des praticiens.

Rappelons que nous n'avons pas eu la prétention de proposer un modèle d'évaluation, ni de caractériser les trois groupes en fonction de leurs évaluations, mais simplement de proposer à l'attention des lecteurs quelques reflets. Au-delà de ces reflets, il y a une réalité riche et complexe.

Dans le courrier de *REPERES*

LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE EN FRANCAIS

n° spécial de *Tables Rondes des écoles élémentaires et pré-élémentaires de l'Académie d'Aix-Marseille*, CRDP D'Aix-Marseille

n° 36, octobre 1983

Au sommaire :

"La recherche pédagogique sur l'enseignement du français dans notre région", par Claude Vargas - "Les fonctions sociales de la norme et des normes", par Claude Vargas - "Le Langage en mathématique", par Marie-Hélène Meffre - "Langage et activités manuelles et techniques", par Bernard Sauvage - "Norme et création langagières", par André-Louis Rouquier - "La pensée scientifique", par Maurice Bottin - "Un traitement informatique de l'échelle Dubois-Buyse", par Jean Veronis - "Une expérience de soutien dans la langue d'origine", par Daniel Faïta - "L'enseignant, l'enfant de migrants et la norme", par Denise Agenet - "Problèmes de l'adaptation scolaire des enfants de migrants", par Lucette Carcano, Danièle Lambert, Catherine Pic, Patricia Roumain.

UN ESSAI METHODOLOGIE EN RECHERCHE-INNOVATION

par Thérèse VERTICALIER
Equipe de l'EN de Bordeaux-Caudéran

Equipe membre du groupe national EVA, nous allons nous confronter aux exigences d'une méthodologie telle qu'elle était présentée par Hélène Romian à un séminaire national où se constituait la réflexion de l'unité de recherche français :

"L'innovation est globale, multiforme, souvent non explicite.

La **recherche-innovation**, elle, part d'un **problème pédagogique** qu'elle s'efforce d'explicitier, de conceptualiser, pour lui apporter des solutions nouvelles dans la perspective de changements durables, profonds, et maîtrisés, c'est-à-dire explicités, analysés, décrits.

Elle nécessite la centration sur un petit nombre de classes pour décrire et contrôler ce qui se passe sur le terrain. **L'écriture joue dans les processus de synthèse, d'explicitation, un rôle fondamental.** La rédaction des rapports fait partie du processus de recherche.

L'un des aspects de **la recherche-innovation**, c'est d'être **une méthode originale pour cerner des hypothèses et délimiter des variables ; hypothèses et variables ne sont pas a priori, = elles sont des produits de la recherche**".

Mises à l'essai de la définition ? ou des chercheurs ? Tout ensemble, sans doute.

Nous allons donc essayer d'écrire pour expliciter, si possible, ces hypothèses indispensables à la recherche. Indispensables aussi à l'innovation pédagogique, car c'est la mise au clair des facteurs qui influencent les résultats scolaires qui aidera l'action pédagogique. Maîtriser les facteurs à mettre en jeu est nécessaire pour inventer l'action, et l'orienter, vers un but commun à tous : assurer une meilleure maîtrise du langage - écrit en particulier - au plus grand nombre des enfants confiés à l'école.

Nous présenterons deux essais complémentaires : l'un a pour terrain une classe de CM1 ; l'autre un stage de formation continuée des maîtres. Deux niveaux d'intervention qui se complètent nécessairement.



APPRENTISSAGES DU RECIT ...

Une démarche d'évaluation formative dans une classe de CM1

par Thérèse VERTALIER, Joëlle LAURIAC
Equipe INRP de l'EN de Bordeaux-Caudéran

PRESENTATION DU COMPTE RENDU

1. C'est l'institutrice responsable de la classe (Ecole P. Lapie I, Bordeaux Caudéran) et membre de l'équipe de recherche qui est l'auteur du compte-rendu qu'on va lire.

Elle a accepté d'illustrer ainsi une démarche d'évaluation formative. Elle n'a retenu que quelques-unes des activités de lecture et d'écriture qui ont été menées dans sa classe.

Ce serait se méprendre que de penser que ces exemples rapportent la totalité de ce qui a été vécu - ou le modèle unique du travail (toutes les activités ne sont pas aussi dirigées par des objectifs d'apprentissage que ces exemples pourraient le faire croire).

2. C'est l'animatrice de la classe qui a raconté elle-même ce qu'elle a fait, assumant son double rôle de participant de l'action et d'observateur. Contrairement à ce qui se fait souvent quand on rapporte des séquences de classe, la classe n'est pas "racontée" par un tiers. Il y a là un aspect du problème méthodologique posé par la recherche-participation, et un problème déontologique : éviter de prendre les acteurs de la classe comme des objets. Ce choix entraîne aussi un récit personnel ; on ne peut évacuer le "point de vue" du narrateur.

3. Cependant, le travail effectué n'est pas livré à l'arbitraire d'une subjectivité. Les réflexions ont été élaborées en équipe, comme une partie des projets. Une régulation s'est ainsi opérée.

4. Comme nous voulons dépasser le stade du simple récit de séquence de classe, nous essaierons, dans une deuxième partie, d'explicitier le rapport que nous voyons entre ces séquences vécues dans une classe et un projet de recherche-innovation.

VERS LE RECIT ...

A la rentrée 82. Je décidai de faire quelques tests de lecture à haute voix et de lecture silencieuse. Je dois me rendre à l'évidence : une grande majorité des enfants lit sans comprendre le texte. La lecture est si parcellisée qu'elle gêne la compréhension du texte dans toute sa dimension.

Une expérience sur des textes simples à classer montre que les enfants cernent très mal la notion d'"histoire" (ou de récit), ne retenant que des "motifs" de contenus "ça parle de..", même si ce motif n'est pas essentiel pour l'histoire. Cette séquence a été analysée dans un article paru dans "Repères" n°54, "Eveil au récit".

Il y aura donc beaucoup à faire à propos du récit.

12 octobre. Je décide de mettre à profit la réalisation des tartes aux pommes pour lancer une activité d'écriture. Certains élèves ayant de grosses difficultés d'organisation et de situation dans le temps, mon but est de leur faire travailler la succession des faits (ici, vécus par eux).

Note a posteriori. On pourrait sans doute distinguer chronologie des faits vécus et évènements fictifs - A voir

Le sujet est donné par moi : "Nous avons fait des tartes aux pommes. Raconte".

Le projet est établi en commun

Il ne s'agit pas d'écrire la recette, mais de **raconter** la réalisation des tartes. Toutefois, à la demande de certains enfants, la recette est retrouvée collectivement puis notée au tableau. Un travail de vocabulaire est mis en route parallèlement (pétrir la pâte, etc...).

Résultat. Malgré l'explication de ce projet initial, quelques enfants recopient - plus ou moins fidèlement - la recette des tartes.

Lecture-discussion des textes

La lecture est suivie d'un débat, qui porte sur le projet : a-t-on raconté ce qui s'est passé ?

Il y a réécriture des textes qui ne correspondaient pas au projet.

Note : Chaque séance d'écriture sera conduite selon ces étapes : 1) la consigne est exposée ; 2) explication du projet par un débat collectif oral ; 3) passage à l'écriture individuelle ; 4) lecture des textes, et discussion - leur pertinence par rapport au projet 2.

5 novembre

Mon but est de définir le mot "histoire" utilisé lors de la première séance.

Débat collectif sur le thème : "Qu'est-ce qu'une histoire ? Que faut-il pour en faire une ?"

Les réponses sont les suivantes :

"Il faut que ça raconte quelque chose"

"Il faut qu'il se passe quelque chose" (Olivier)

"Il faut un sujet et un héros" (Delphine)

"Il faut un début, un milieu et une fin" (Christelle)

Eric coupe le débat en disant : "On pourrait en raconter une par écrit et puis on se les lirait".

Aussitôt dit, aussitôt fait.

Résultat : Trois textes seulement sont des récits ; les autres sont des non-récits mal construits, et souvent incomplets (manque d'épisodes qui assureraient le déroulement du récit).

La lecture - par les volontaires - met en évidence l'incohérence et le fait que "ce ne sont pas des histoires".

8 novembre

Séquence de lecture : mon but est de faire prendre conscience aux enfants des caractéristiques du récit, à l'aide d'un texte très facile : "*Les Abeilles et la boue*" Lobel-Ecole des Loisirs.

L'analyse permet une recherche des personnages, puis des différentes parties de l'histoire, avec introduction des notions suivantes : situation de départ, déclenchement, succession d'actions, situation finale ; l'accent est mis sur l'articulation des différentes unités narratives.

9 novembre

Exercice d'entraînement d'écriture

Mon but est d'entraîner les enfants à utiliser (et à percevoir) les mots de liaison signalant la succession des faits.

Nous lisons d'abord un texte de Pagnol, "*Une serrure délicate*", dans lequel nous cherchons ensemble la succession des faits, et le rôle des mots de liaison (et, ensuite, enfin). Je demande ensuite aux enfants d'écrire un court paragraphe, à la manière de Pagnol, en utilisant les mots de liaison.

Mi-novembre

Synthèse sur le roman lu en "lecture suivie" : "*Sita et la rivière*" (Bond, Ma Première Amitié). Le roman a beaucoup plu aux enfants. Nous revenons sur l'histoire, et j'essaie de faire **opérer un transfert** des notions abordées le 8 novembre sur un court texte à la synthèse de ce récit plus long, déjà bien "apprivoisé". Nous arrivons à cerner la "situation de départ".

23 novembre

Ecriture

Assurée que les enfants avaient progressé, je décide de passer à la création d'un récit, que nous commencerons collectivement.

Une discussion collective sur "comment écrire une histoire" remet en mémoire les acquis précédents.

Un canevas est même refait au tableau : pour écrire une histoire, il faut :

- le début (un personnage - un décor - un endroit)
 - le déclenchement
 - la suite : qui est la conséquence avec des actions
 - la fin : qui est un résultat
- (on note que la fin peut être identique au début, comme dans "*Sita*").

Nous choisissons ensemble : un personnage : Minos, le robot
un lieu : l'espace

Nous arrivons à ce début de récit : "Dans l'espace vivait un petit robot nommé Minos. Il logeait, avec ses parents, dans un petit vaisseau immatriculé 0070.

Un jour, lors d'une promenade, il aperçut une curieuse lueur verte dans les ténèbres ..."

On décide que la fin doit être, comme dans "Sita", identique au début ; on doit essayer d'utiliser le "patron" qui est écrit au tableau.

Résultat : **Aucun texte** ne correspondait au début du récit écrit collectivement. On avait oublié le personnage principal, Minos, et on se noyait dans des péripéties à n'en plus finir, aussi invraisemblables qu'innombrables. J'étais désolée. Pour marquer mon désarroi et mon mécontentement, je décidai de rendre aux enfants leurs copies non corrigées, et ensemble nous avons décidé d'attendre un moment plus propice à l'analyse de cet échec collectif.

26 novembre

Je propose aux enfants la lecture/analyse du récit "*L'Oie et la lune*", en suivant la même progression que le 8 novembre.

Le 30 novembre

Écriture d'un récit

J'avais décidé de "laisser tomber" Minos pour essayer de repartir dans une nouvelle voie que j'espérais plus fructueuse.

Je distribue la feuille qui contient le texte "*La vallée d'Inero*". Après l'avoir lu, je demande d'imaginer la fin.

Le projet est à nouveau établi en commun, l'attention étant bien portée sur le fait que, dans le préambule, on connaît un élément de la fin : la vallée se termine en cul de sac - état résultant d'un événement que le récit rapporte, par un retour en arrière. Je souligne aussi la nécessité de la vraisemblance dans un récit : ici, le contexte historique est bien précis.

Cet exercice a marqué un tournant net dans l'appropriation des connaissances. Tout le **monde a bien inventé la fin de l'histoire** - plus ou moins bien imaginée, ou construite avec plus ou moins de vraisemblance, mais chacun à su dire ce qui était arrivé au seigneur et aux villageois. La notion de récit d'événement, de déroulement d'une action, semble acquise.

Un échec, cependant : on a oublié - à l'unanimité - de dire pourquoi la vallée se termine en cul de sac - il est encore difficile de suivre tous les "fils" jusqu'au bout.

Lecture des textes

Les remarques ci-dessus sont faites au cours du débat. Chacun, après la lecture, a remodelé son texte pour réparer l'oubli (expliquer comment la vallée en est arrivée à être en cul de sac).

Cette phase a été importante, car les enfants ont repris, en fin de séance, leurs textes de Minos et analysé leurs insuffisances.

(Nous n'avons pas réécrit ces récits, cependant ; le retour réflexif sur eux a suffi, à mon avis).

Rentrée de janvier

Pour continuer le travail de lecture/écriture du récit, je m'attaque à une étude du "point de vue".

En lecture, d'abord je distribue un texte extrait de "Le pays où l'on n'arrive jamais", aventure de Gaspard et de la camionnette.

Je fais retrouver les différents moments du récit.

Exercice d'écriture "Gaspard raconte son aventure"

La discussion collective met l'accent sur la nécessité de s'identifier à Gaspard, donc d'utiliser "je".

Résultat : Les épisodes sont retenus (c'était un des buts du travail, une sorte d'imprégnation de la structure du texte) ; 4 enfants seulement sur les 25 ont oublié, en cours de récit, d'utiliser la première personne et sont revenus à la 3ème ; cet exercice fait porter aussi une attention particulière à l'utilisation des temps du récit (étude à compléter et poursuivre) .

15 mars

A la suite d'une exposition sur le thème du bruit, j'aborde un travail sur la **description** des bruits (dans la cour de récréation, etc...)

Les enfants sont passés sans difficulté de la narration à la description. Ils ont remarqué le changement de genre.

25 mars

Ecriture de récit

Un projet est établi. Création d'un début, collectivement, autour d'un personnage, la petite Julie : "Julie part à l'école. Elle chantonne gaiement en se hâtant sur le trottoir. Soudain..."

Il est bien entendu que "soudain" laisse supposer que quelque chose se passe et qu'à la fin du récit on doit savoir ce qui est arrivé à Julie.

Résultat : Même les plus faibles ont rédigé un récit bien construit - et clos.

Chacun a pris plaisir à lire son texte : il n'y avait plus aucune honte, aucune pudeur, ni aucune peur d'avoir "mal écrit".

28 mars

Lecture. Je donne aux enfants un questionnaire pour analyser le roman "*Charlie à la chocolaterie*".

Il me semble important de "faire le point" et de voir à quel degré s'effectue leur analyse d'un livre entier. En somme, je fais un **bilan**.

L'ensemble des réponses est satisfaisant.

En avril

Lecture de passages de "*L'Année du Mistouflon*" A.M. Chapouton (où se mêlent épisodes narratifs et descriptions - avec, en plus, des effets très nets "d'orientation du texte : un animal **étonnant**, des habitants **surpris**; de plus, le récit progresse autant par le moyen des dialogues que par la narration à la 3ème personne."

30 avril

Lecture-écriture

Nous lisons le texte "*L'enfant noir et le serpent*" de C. Laye

Mon but est de faire porter le travail sur la vraisemblance du récit, et sur le "point de vue".

Après la lecture, les enfants décident d'imaginer la fin.

Une discussion collective s'engage : que doit-on trouver dans cette fin ? L'auteur est-il mort ? (non, puisqu'il raconte ce souvenir d'enfance, c'est qu'il a survécu) Où se passe la scène ? (en Afrique d'où la nécessité de veiller à la vraisemblance, d'autant que c'est un souvenir vécu, donc un fait réel - pas fantastique).

Résultat : Les textes sont variés et bien construits. L'imagination a eu sa part : on a pensé à utiliser les sorciers et guérisseurs des petits villages de la brousse. La lecture des textes est faite avec plaisir : tout le monde veut lire.

27 mai

Un contrôle - bilan

Je distribue aux enfants des textes photocopiés. Ce sont des lettres, à classer selon la consigne "mettre ensemble ce qui se ressemble" - exercice symétrique de celui qui a ouvert l'année.

Résultat : Le classement a, sans erreur, distingué les lettres qui ne sont pas des récits de celle qui en est un.

Ecriture : consigne : "Choisis un type de lettre-récit, puis imagine à ton tour une lettre en précisant en haut le type choisi".

Aucune erreur. Les enfants ont tous su réaliser leur projet - donc maîtriser leur écriture.

Les notions acquises sur le récit semblent consolidées.

De plus, les enfants ont pris du plaisir à écrire tout au long de l'année : plaisir dû en grande partie à la sécurisation apportée par l'élaboration en commun du projet d'écriture avant chaque passage au travail individuel.

Je garde le même groupe d'enfants en CM2. J'explorerai donc ce qui peut prendre la suite de cet enseignement.

Dans le courrier de *REPERES*

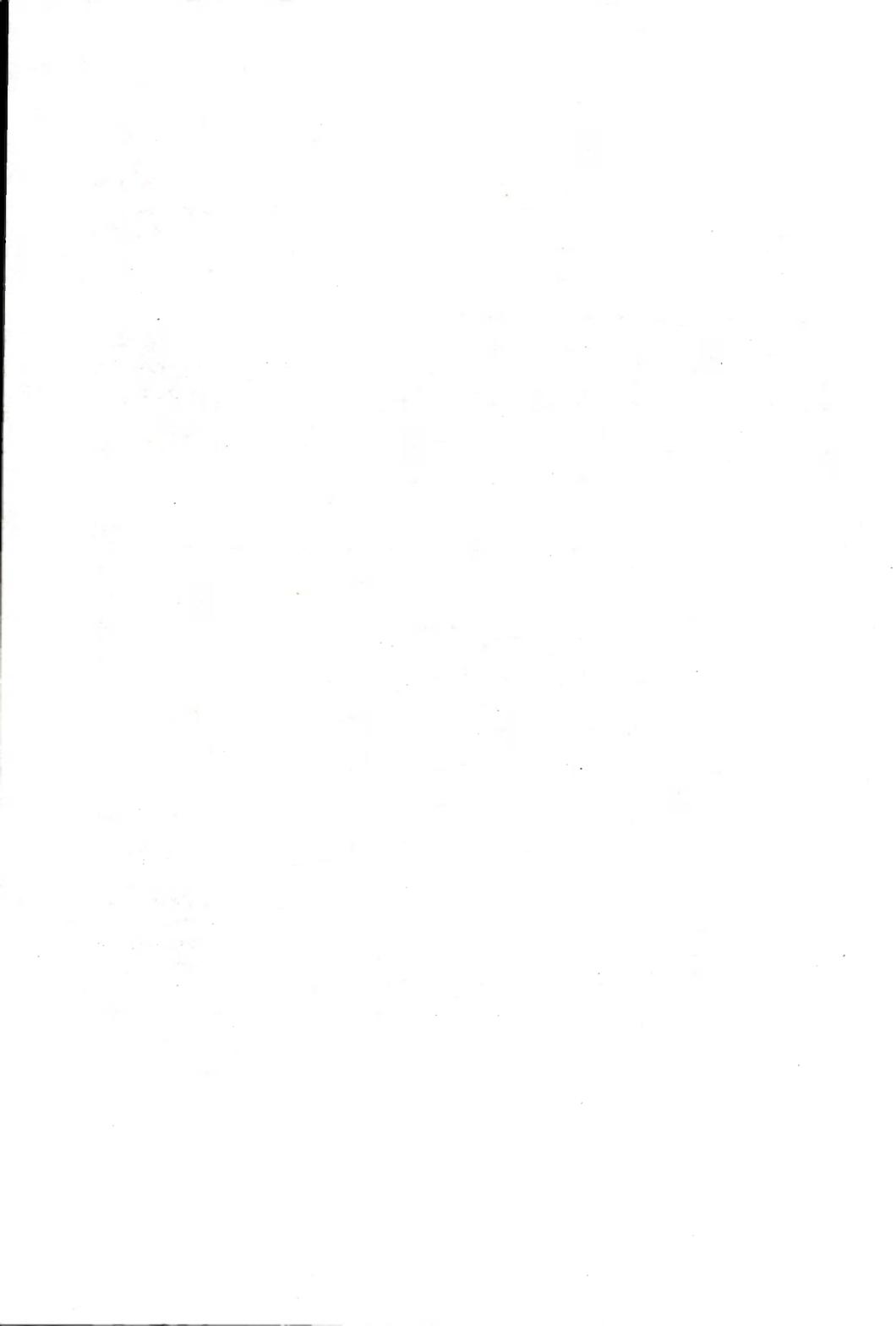
LA COMMUNICATION

PRATIQUES n° 40, décembre 1983

dirigé par Jean-François Halté

Au sommaire :

- "De la langue à la communication dans l'école", par Jean-François Halté
- "Propositions pour une pédagogie de la communication", par Noël Nel
- "Fonctions du langage et pédagogie de la communication", par Francis Vanoye
- "Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte", par Liliane Sprenger-Charolles
- "Le CES et ses réseaux de communication", par Anne-Leclaire-Halté



ANALYSE DU COMPTE-RENDU

ESSAI POUR PASSER DE L'INNOVATION A LA RECHERCHE-INNOVATION

Travail collectif
par Thérèse VERTALIER

Il est évident, à la lecture, que les séquences rapportées ne relèvent pas d'une innovation multiforme et purement intuitive. Des recherches partielles au cours des années précédentes ont éclairé la démarche.

Le champ de travail observé est très réduit : la maîtrise de quelques savoir-faire dans la conduite de récit.

On remarque aussi que l'on a réduit ce champ en n'explorant pas les situations d'écriture comme situations de communication. On s'en est tenu à un type d'écrit - et encore, on se rend compte que presque tous les exercices présentés consistent en "suite de récits" - avec cette précision, toutefois, que les débuts sont généralement inventés par les enfants, mais collectivement - et oralement.

Ce compte rendu permet-il une explication des hypothèses qui sous-tendent la démarche ?

Si oui, **on doit pouvoir mettre en relation deux séries de faits : des résultats**, consistant en savoir-faire dans les performances des enfants, **et des moyens mis en oeuvre** et constituant des séquences d'enseignement, avec leurs objectifs et leurs contenus. **Ces moyens mis en oeuvre devraient être la variable** ou les variables, introduits pour modifier les situations - et cela de manière explicite par le maître, qui peut les moduler.

1. IL EXISTE UN ENSEIGNEMENT DE DIFFERENTES NOTIONS SE RAPPORTANT AU RECIT ET CELA TOUT AU LONG DE L'ANNEE

Les séquences d'apprentissage sur le récit n'interviennent que de manière discontinue, mais **elles forment un continuum sur une longue période.**

L'étalement sur une longue durée, de notions qui semblent n'apparaître que comme des résurgences ici et là, ne gêne pas les enfants. Dans les intervalles, d'autres activités ont lieu, ou sont menées parallèlement. Mais on n'observe pas d'oubli. Les enfants semblent très bien percevoir qu'il y a une cohérence dans les objectifs du maître, et maintiennent eux-mêmes cette cohérence dans leurs souvenirs (1).

L'étalement dans le temps, par "vagues successives" semble permettre des synthèses, des remémorations, qui provoquent des réorganisations nouvelles des notions, assurant ainsi un lent travail d'assimilation, qui a sans doute besoin de temps.

(1) Ce serait à vérifier évidemment

D'un autre côté, on voit que les enfants maîtrisent un certain nombre de notions et de savoir-faire : tous concernent la structure du récit - les temps - le point de vue - la vraisemblance - la cohérence dans l'univers romanesque - la poursuite de tous les objectifs posés au départ....

Une première hypothèse pourrait donc être : un véritable travail d'apprentissage, étalé dans le temps, et progressif, permet une acquisition et une maîtrise de savoir-faire dans la conduite de récits.

Cette hypothèse peut paraître bien large. Mais elle prend son sens quand elle est rapportée à la pratique scolaire la plus générale en matière "d'expression écrite", tant à l'école élémentaire qu'au collège. On enseigne peu ou pas l'écriture. Faire l'hypothèse qu'un enseignement suivi et cohérent, et riche, multiforme, permettrait des progrès chez tous les enfants - et pas seulement ceux qui sont prêts à deviner intuitivement, ce serait faire un pari dans la lutte contre l'échec scolaire.

Les observations qui vont suivre vont énumérer ce qui semble être les composantes de cet enseignement.

2. CET ENSEIGNEMENT SE FAIT AUSSI BIEN EN LECTURE QU'EN ECRITURE

Le récit fait bien apparaître un cheminement alternant les deux activités, sans qu'on puisse dire laquelle, de la lecture ou de l'écriture, occupe la première place dans cette chronologie. C'est tantôt l'une, tantôt l'autre, sans rien de figé. **Ce qui compte, c'est l'existence du va-et-vient** entre la production de textes et la découverte - réception de textes déjà écrits.

On observe que les textes donnés à lire ne sont pas simplement donnés à imiter (cela se produit deux fois : le 9 novembre et en janvier). La lecture sert à expliciter des notions, qui sont réutilisées, réinvesties par chaque enfant dans une production originale. D'un autre côté, ces notions sont choisies par le maître, parmi toutes celles qui s'offrent à propos des textes, en fonction des besoins en écriture.

L'analyse des résultats permet de mettre en parallèle les notions présentées et leur réapparition dans les textes produits. On pourrait faire une analyse plus fine que celle opérée par l'auteur du compte rendu. L'établissement de ces acquisitions montre les progrès pour chaque enfant, et pour la classe : en effet, ce qui semble possible pour trois enfants, en début d'année - et "spontanément", devient une réalité **pour tous** en fin d'année. Les enfants semblent ressentir cela par leur comportement plus "libéré" pour la lecture des textes, comportement qui semble témoigner de la conscience d'avoir maîtrisé quelque chose, et en tous cas, de ne plus craindre un jugement de valeur.

On pourrait donc poser comme hypothèse que les progrès en maîtrise de l'écrit se **font à la fois** en lecture et en écriture, en un va-et-vient constant, cohérent, et **nécessaire** entre ces deux formes de langage écrit.

3. LA DEMARCHE EST FAITE D'UN CHEMINEMENT VERS L'EXPLICITATION

Cette explicitation est progressive. Tant dans son degré que dans ses contenus - peu de notions sont abordées à la fois, et toutes ne sont pas explicitées au même niveau (certaines vont même rester encore implicites);

Cette explicitation a lieu parallèlement :

Sur les textes reçus en lecture
Sur les textes écrits par les enfants

Cette explicitation se place :

Pendant la lecture

Avant l'écriture : dans la constitution, en commun du projet d'écriture. On voit que les enfants sont entraînés à garder ce projet à l'horizon de leur conscience pendant qu'ils écrivent (entraînés en agissant, non sous la contrainte ou les reproches), en somme ils apprennent peu à peu à orienter leur écriture, à proprement parler à la maîtriser.

Après l'écriture, lors de la lecture-débat qui s'instaure sur les textes produits (discussion qui laisse libre cours à des remarques multiples selon les cas, mais dont nous ne retenons que ce qui a trait à notre propos). L'évaluation ne se fit pas "tous azimuts", mais par une mise en rapport, entre autres, du texte et du projet. Ce qui oriente l'évaluation vers le "comment est-ce fait ?" et non plus vers le "combien ça vaut aux yeux du maître?"

L'hypothèse qui semble se constituer ici est que l'explicitation de notions permet une meilleure maîtrise, tant de la lecture que de l'écriture.

Il resterait beaucoup de travail à effectuer pour mettre en jeu cette variable. Il faut affiner les analyses de textes de façon à dégager toutes les notions mises en jeu, et c'est là un travail de théoricien qui est nécessaire. Il faut voir comment appliquer ces notions à l'analyse des textes d'enfants, et lesquelles sont maîtrisées, et dans quel ordre... autre travail de théoricien. Enfin, il faut que les maîtres soient très bien formés, car ils devront, dans leur pratique, pouvoir analyser les textes des enfants avec rapidité, dans le cours du travail - et non au terme de la production des textes et en laboratoire. On saisit ici toute l'utilité de ces dernières recherches "en laboratoire" car elles rendent disponibles des outils indispensables aux praticiens plongés dans l'action. La formation de ces praticiens est un autre problème.

4. ON VOIT SE DEROUULER UN PROCESSUS D'EVALUATION FORMATIVE

Chaque production donne lieu à une évaluation, tout au long de l'année - et pas seulement au terme d'une période.

Il existe aussi des bilans - voir par exemple la dernière séquence décrite. Ils ont leur utilité pour faire le point d'une action pédagogique, et soupeser son efficacité, donc sa raison d'être, sa poursuite ou ses modifications.

L'évaluation n'est pas globale - et vague ; elle est critériée : Elle consiste en repérage de tel ou tel savoir-faire (présent ou absent) (la difficulté est, comme nous le disions plus haut, de disposer de ces critères).

L'évaluation joue le rôle de "relance" de l'enseignement

On voit que les constats sont suivis de rebondissements : ou bien la notion fait l'objet d'une nouvelle séquence d'enseignement, ou bien elle est considérée comme acquise, et on avance vers une autre notion. Ce "jeu" suppose une vigilance constante de la part du maître, qui a une vue claire des objectifs possibles, afin de programmer ces derniers selon les besoins (ce serait figer beaucoup les démarches d'apprentissage que de répartir en "programmes" les étapes du parcours).

L'évaluation est explicite. Les critères ne sont pas maîtrisés par le maître seul, ils sont explicités auprès des enfants, sous la forme d'enjeux d'apprentissage. Les enfants peuvent devenir les partenaires de ce processus d'apprentissage, passer à l'auto-évaluation, au lieu d'être des objets de jugement.

On peut donc poser une dernière hypothèse : une évaluation formative est un facteur de progrès dans la maîtrise de l'écrit. Mais on voit qu'elle est indissociable d'un enseignement.

5. BILAN DE L'ANALYSE

5.1. Il semble possible de trouver des variables à mettre en jeu en créant des situations impliquant des hypothèses sur les conditions de production des performances des enfants. L'une est plus générale, et inclut les autres: un enseignement cohérent et progressif influence les résultats écrits de tous les enfants. Les composantes de cet enseignement sont : dialectique lecture-écriture, rôle de l'explication progressive des notions, évaluation formative.

5.2. Ces situations sont, semble-t-il, reproductibles.

5.3. **Cette analyse montre aussi les travaux nécessaires pour affiner la recherche (et même l'innovation) :**

Une analyse plus fine des textes produits par les enfants. Cette analyse après coup, différée, peut jouer le rôle de formation pour les chercheurs et les enseignants. Elle est elle-même une recherche, même si elle est dissociée, dans le temps, des réinvestissements dans la pratique de la classe. Il faut rappeler qu'une des limites de cette recherche-participation est qu'elle est intimement mêlée à l'action; peu de délais de réflexion sont laissés à l'acteur principal.

L'étude des résultats au terme du cycle de deux ans. Elle peut prendre la forme d'une évaluation sommative ; là, elle jouera son rôle. Elle aura aussi un rôle de relance de la recherche, sur une durée plus longue.

On peut envisager de recueillir des textes produits par les enfants, dans une sorte de "contrôle".

On peut les mettre en relation avec ceux d'une classe-témoin où le même enseignement n'aura pas été donné.

(Mais la difficulté est grande ; car, dans ce contexte de recherche sur un terrain donné, comparer des performances d'enfants, c'est comparer des maîtres qui sont souvent proches les uns des autres, se connaissent, et vont donc, une fois de plus, réagir à un "jugement").

Le plus difficile semble être de mettre en relation telle composante de l'enseignement et tel résultat.

5.4. L'analyse fournit aussi d'autres produits, qui ne sont pas des affinements méthodologiques

Elle souligne surtout des besoins :

Besoin d'un affinement des outils théoriques d'analyse des textes pour mettre à la disposition des praticiens des analyses fines des notions mises en jeu.

Besoin d'analyses fines et variées des textes d'enfants ; repérage des notions acquises selon les âges.

Besoin de matériaux pouvant servir aux maîtres dans leurs classes : dire que la lecture apporte une aide à l'écriture est facile, mais disposer de textes parmi lesquels on peut choisir ce qui sera en rapport avec l'âge, les intérêts de la classe, et les objectifs d'apprentissage, cela est bien plus difficile.

Besoin d'une formation approfondie des maîtres, afin qu'ils maîtrisent bien tous ces outils pour les mettre en jeu avec aisance, sans bloquer le dynamisme de l'écriture par des pratiques qui courent toujours le risque d'être sclérosées.

Cela fait beaucoup de travail en perspective. Mais il serait vain de prétendre vouloir lutter contre l'échec scolaire - ou ce serait en rester au stade des intentions si l'on n'acceptait de voir le travail à accomplir.

Dans le courrier de *REPERES*

DOC-INFORMATION

n° 7 - octobre 1983

CIEP, 1, Avenue Léon Journault, 92310 Sèvres

Ce numéro spécial, conçu et réalisé dans la perspective du Colloque Didactique et Pédagogie du français langue maternelle, qui s'est tenu au CIEP du 14 au 17 décembre 1983, présente des bibliographies commentées sur : la lecture à l'école élémentaire, les pratiques orales, l'orthographe, les dictionnaires.

DANS UN STAGE DE FORMATION CONTINUEE, SUSCITER DE NOUVELLES PRATIQUES D'EVALUATION

par Thérèse VERTICALIER

1. LE CADRE DE LA REFLEXION

1.1. Le problème pédagogique

Il s'est posé, non dans une classe élémentaire, mais en **formation continuée** dans un stage regroupant des instituteurs sur le thème "Lire-écrire des récits au CM". La question des stagiaires était : quoi faire écrire ? et comment l'évaluer ? Pour moi, animateur, le problème était : comment rendre possibles de nouvelles pratiques d'évaluation des écrits des enfants ? Je ne rendrai pas compte, par une description des activités du stage, du déroulement de celui-ci. J'essaierai seulement d'explicitier les réponses aux questions suivantes : **quels facteurs jouent sur l'instauration de nouvelles pratiques d'évaluation par les maîtres ?**

La question doit être maîtrisée si l'on veut passer d'une expérimentation dans une classe de CM, conduite par un instituteur lui-même chercheur, à une formation de maître surtout s'il s'agit d'une formation lors d'un stage - donc en groupe.

1.2. Le problème méthodologique posé par ce compte-rendu.

J'occupe la position ambiguë du chercheur - participant à l'action

Animateur, enseignant, je suis impliquée dans les événements, mais je dois en même temps prendre de la distance pour observer les facteurs en jeu. J'ai introduit moi-même certains facteurs, dont tous ne sont pas maîtrisables par moi. Je peux certes rendre compte des actions que j'ai objectivement menées. Mais des facteurs qui tiennent à mon attitude d'enseignant, à tout l'implicite qui m'a fait agir, que puis-je en dire ?

C'est là **une des difficultés de la recherche-participation** qui est le propre de l'unité de recherche de l'INRP.

Il n'est pas évident que l'ambiguïté des rôles invalide la portée de la recherche : on peut imaginer des dispositifs de recherche plus expérimentaux, où l'objectivité est mieux assurée, certes. Mais le besoin d'un autre type de recherche se fait sentir en sciences humaines, et surtout en sciences de l'éducation : lorsqu'il s'agit de susciter des actions sur le terrain, et d'en évaluer les résultats, le chercheur se trouve toujours impliqué. Les réflexions de Georges Devereux à propos de l'implication de l'ethnologue dans son étude des groupes sociaux nous rappellent à tout instant ce qu'a de spécifique toute recherche en sciences humaines. Sans doute, je maîtrise moins bien que Georges Devereux les effets de mon action, mais il reste que l'on est fondé à aborder cette forme de recherches, quitte à devoir balbutier dans un domaine peu exploré. Et mieux vaut reconnaître d'emblée le facteur qu'est l'observateur que le nier dans une recherche de science positive, peut-être impossible ici.

C'est pourquoi je choisis une forme de compte-rendu qui assume l'aspect subjectif de la réflexion. Il restera, en conclusion, à esquisser les démarches que l'on pourrait imaginer pour contrôler cette part de subjectivité (non pour l'effacer).

1.3. Par quels moyens ai-je repéré la mise en jeu des facteurs que je décrirai?

Tout n'est pas affaire d'intuition ou de reconstruction a priori. **J'arrivais dans ce stage avec une histoire**, qui ne me laissait pas aller à l'aveuglette. Ce stade de recherche-innovation n'est sans doute pas construit sur le modèle expérimental, il n'en est pas moins déjà analysable ; tout n'est plus implicite.

1.3.1. Une pratique sur des recherches voisines, même modestes, m'avait déjà fait soupçonner les éléments entrant dans la conduite des maîtres face à l'écrit des enfants.

1.3.2. Du travail théorique sur les textes et sur l'analyse des textes d'enfants me permettait d'affiner les observations à partir de critères qui étaient objectivables et transmissibles.

1.3.3. Les travaux publiés par des collègues, et en particulier ceux des membres des équipes INRP, avaient déjà nettement décrit et commenté les habitudes des enseignants pour évaluer de manière normative et "vague". J'avais donc quelque idée des pratiques qui avaient besoin d'être modifiées.

1.3.4. Le travail en équipe - équipe de terrain, mais aussi le groupe national "EVA" permet d'élaborer des analyses qui échappent à la subjectivité d'un seul. Il est difficile de décrire et d'évaluer le rôle régulateur de ce travail d'équipe, mais il est sans aucun doute essentiel.

1.3.5. Enfin, passé plus proche, j'avais déjà animé un stage de formation continuée quelques mois avant, dans le même lieu, avec d'autres stagiaires sur le thème "Lire en GS-CP", et constaté là des faits liés à l'évaluation qui m'avaient amenée à prendre en compte des phénomènes qui, la première fois, m'étaient apparus comme "parasites" et comme des "bruits" dans le déroulement du stage.

Ainsi, une recherche-innovation, en jouant le jeu de la "participation" du chercheur dans l'action, a à prendre en compte, très explicitement, la personnalité de ce chercheur, et l'histoire, la proto-histoire des hypothèses qui guident l'observation. Le stade de la recherche-innovation n'est pas celui d'un tâtonnement aveugle.

1.3.6. D'autre part, le stage était organisé d'une manière telle qu'il m'offrait un dispositif pour faire apparaître les facteurs qui allaient se révéler les plus actifs : en effet, il se composait de deux sessions de trois semaines, séparées par un retour sur le terrain de plus de deux mois. J'ai donc fait en sorte de fournir, pendant la première session, des informations, des suggestions de travail, des matériaux qu'on pouvait essayer, alors que la seconde a porté surtout sur les commentaires des travaux réalisés pendant l'intersession (travaux à l'initiative des stagiaires).

2. LES HYPOTHESES PROPOSEES

2.1. Premier facteur qui a permis un changement : une information importante des maîtres sur le fonctionnement des textes.

2.1.1. Comment se présentait "la situation initiale" ?

Je ne la décrirai pas en détail. En général, les écrits des enfants font l'objet d'appréciations globales : note, évaluation par une "lettre" ou une formule : des progrès, toujours un peu pauvre... ou des remarques partielles : bien dit, mal dit... de bonnes idées... original, ou banal, cliché.

De plus, les instituteurs restent sous l'impression négative produite par la présentation de ces textes où s'accumulent les fautes d'orthographe et de ponctuation : celles-ci masquent littéralement les textes, et produisent un effet massif de "toujours pareil" qui induit celui de "pauvreté", de non-progrès.

Le résultat est que les maîtres expriment, sous des formes variées, une situation qui leur paraît **bloquée** : ne changeant guère, et les laissant démunis : à quoi faire attention dans les textes, à quels critères se repérer pour assurer un enseignement, comment "sortir de là", ne "plus tourner en rond", savoir si des progrès sont possibles ? Telle était la demande.

2.1.2. Les activités du stage

J'ai évité de commencer par des séquences où les stagiaires auraient eu à évaluer des textes, et où j'aurais dû les mettre devant les aspects négatifs de leur évaluation. Je dirai plus loin pourquoi.

J'ai donc proposé des séquences d'information sur les textes - et, en perspective, des recueils de matériaux pouvant servir dans les classes. J'avais choisi délibérément la voie d'un enseignement - il ne s'ensuit pas que cela prit la forme d'exposés - et de jouer la carte d'un enrichissement des connaissances sur les textes pour permettre à chacun de renouveler son action.

Je résume ici les principaux points de cet enseignement (il faudrait beaucoup de place pour développer ces contenus) :

Etude sur la structure du récit (selon un modèle suffisamment général, pas seulement, ni en premier, le modèle du conte merveilleux traditionnel).

Exploration de la très grande variété des récits, qui ont chacun une "visée" une "orientation" selon leur fonction dans une situation de communication. La fable qui sert à démontrer la vérité d'une morale, le rapport de type scientifique, le récit humoristique de la promenade sous la pluie adressé à tel ou tel récepteur, pour ne citer que des exemples simples, ces textes ont des formes bien différentes, y compris dans leurs aspects linguistiques.

Ces informations furent faites à la fois par des démarches d'écriture et de lecture.

2.1.3. Les effets de ces informations

C'est, je crois, la confrontation des textes les plus variés qui a produit l'effet le plus frappant. Il a fait son chemin tout au long des semaines, pour aboutir à une prise de conscience de l'absence de modèle général. L'idée qu'il y aurait un "bon" texte, de "bonnes" phrases, en soi, et même un "bon" vocabulaire, cette idée s'est effritée peu à peu.

Il ne suffit pas de dénoncer "la norme" ou l'attitude "normative"; cette dénonciation est ressentie par les destinataires comme une accusation, ou une incitation au laisser-aller. Plus efficace a été un enseignement suffisamment fourni. Il me semble que l'attitude normative est liée à la présence d'un imaginaire du "texte idéal", qui dicterait un "bien écrire", qui se maintient chez tous les enseignants grâce au vide, à l'absence de connaissances sur le fonctionnement des textes. Et si l'évaluation est toujours faite de jugements de valeur, c'est à cause de ce "modèle" qui est aussi un "creux." Stigmatiser les erreurs de cette évaluation m'a toujours paru stérile ; faire découvrir une autre richesse, bien réelle, a suscité des actions dans les classes, et une manière nouvelle d'aborder l'écriture.

L'étude des récits a permis aussi de dépasser la linguistique de la phrase, à laquelle on se cantonne trop souvent, faute de savoir à quoi se repérer dans un texte. Et je pense que c'est la prédominance de la linguistique de la phrase qui maintient les jugements normatifs. On juge "en langue", d'après des critères de "richesse syntaxique" posés a priori. Alors que chaque texte est un discours, la question initiale : comment évaluer, s'est décalée vers : écrire quoi ? Vers l'élaboration de "projets d'écriture" (quel objet je veux fabriquer, pour faire quoi ?), des évaluations qui renvoient au projet antérieur, et à de nouveaux projets d'enseignement... des évaluations positives: qu'est-ce qui fonctionne bien dans le texte, ce qui est réussi, à la place d'évaluation en termes de lacunes et d'erreurs.

Surtout une telle information a fait prendre conscience aux maîtres qu'il y a quelque chose à observer dans des textes, quelque chose qui peut s'expliquer, se maîtriser, alors que, souvent, ils restent sous cette impression reçue pendant qu'ils étaient eux-mêmes élèves de n'avoir pas été "doués" ou de n'avoir jamais eu "d'idées", ne sachant trop d'où elles pouvaient venir...

Enfin, l'expérience dans les classes fait apparaître une nouvelle nécessité : les évaluations globale du type "texte intéressant" ou "pauvre" ou "satisfaisant" ne convenaient plus. Il fallait construire une grille d'évaluation tenant compte de tous les critères possibles, et qui correspondaient aussi à des domaines d'enseignement.

De ces remarques, il ne faut pas déduire que tout a été réalisé dans le domaine de cette grille, fût-elle d'évaluation ou d'enseignement...

Je retiens surtout que la mise en jeu d'une meilleure connaissance des textes a provoqué le changement, non seulement des attitudes, mais aussi des pratiques concernant l'écriture. C'est dire aussi que le "blocage" tient à la formation des maîtres, datée historiquement, d'abord, et limitée ensuite.

2.2. Un deuxième facteur de changement : une meilleure connaissance de l'évolution génétique des performances des enfants

C'est là un titre un peu grandiose, et peut-être discutable. Je n'avais pas prévu l'impact de certaines de mes interventions, mais les faits m'obligèrent à y regarder de près.

Lors de la deuxième session, en lisant un texte d'une fillette de CE2, j'ai été amenée à faire une analyse qui a surpris; c'est cette surprise qui a constitué le fait notable pour moi.

Les stagiaires relevaient de nombreux éléments positifs dans ce texte, mais restaient sur la réserve, à cause de quelques mots de liaison et d'une ponctuation à première vue hasardeuse. A condition d'enlever un "et", le texte, pourtant, était lisible.

Comme je venais de relire la thèse de Michel Fayol sur le récit des enfants, j'ai réutilisé les résultats qu'il présente, à propos d'une évolution de la maîtrise des mots de liaison et de la ponctuation, montrant qu'à chaque étape il y a en fait une organisation qui a sa cohérence. Cela revient à dire que l'enfant développe des systèmes cohérents, mais structurés différemment à chaque âge ; aussi un texte d'enfant de huit ans peut-il avoir une structure "de son âge" tout à fait acceptable, et qu'il est vain de "corriger". Cette idée qu'il y aurait au fond des phénomènes "normaux" pour chaque âge a jeté la perturbation. Nous nous sommes aperçus que les textes d'enfants sont traités, en général, du point de vue d'un modèle "adulte".

On parle beaucoup d'accepter les "différences culturelles" mais l'école ne supporte que très mal la différence adulte-enfant. On l'a reconnue pour le dessin (peut-être parce que cela paraît bien anodin) mais tout ce qui touche au langage reste intangible.

Je ferai donc l'hypothèse que, pour faire évoluer les attitudes normatives, il faudrait approfondir les connaissances sur les caractères spécifiques des écrits des enfants.

2.3. Troisième facteur de changement : la prise en compte explicite des aspects institutionnels de l'évaluation

Les aspects de l'évaluation dont j'ai parlé précédemment, je les qualifierai de "technologiques", en ce sens qu'ils sont en rapport avec des savoirs sur les textes, sur les situations des communication etc.. Mais l'expérience m'a montré que ces aspects ne rendaient pas compte de tous les blocages auxquels entraîne l'évaluation. A la limite, on peut même dire que la maîtrise de ces savoirs est elle-même bloquée par d'autres représentations liées à l'évaluation. J'ai essayé de les repérer, dans "leur ordre", qui n'est pas celui de l'objectivité scientifique et rationnelle.

2.3.1. J'ai déjà fait allusion à un stage antérieur qui m'avait fait soupçonner des phénomènes que j'avais mal pris en compte : ils réapparaissent constamment, comme des "parasites". Par exemple, on arrivait à parler raisonnablement des critères du savoir-lire. Mais dès que le mot évaluation apparaissait

régnaient une ambiance quasi-passionnelle : le groupe qui avait réussi à créer un réseau de relations cordiales connaissait l'agressivité, et la gêne . Il était difficile de parler devant moi de ce que l'inspecteur avait dit ou fait durant les séquences qu'il animait seul. Tout se passait comme si parler d'évaluer le savoir-lire des enfants revenait à faire passer les maîtres en jugement. Et ce que je considérais comme acquis sur le savoir-lire semblait ne jamais pouvoir être utilisé pour l'évaluation.

J'en étais donc arrivée à me rendre compte que, ayant laissé quelque chose dans l'ombre, dans l'implicite, ce quelque chose continuait à jouer obscurément, absolument inchangé.

Lors du stage sur "Lire-Ecrire", j'ai donc essayé de repérer les émergences de toutes ces connotations de l'évaluation, et d'en favoriser l'explicitation - comme légitimes - même si elles ne semblaient pas avoir de rapport avec la "structure du récit" !

2.3.2. Ainsi est apparu un réseau de relations, que je reconstruis après coup.

L'évaluation est constamment mise en référence avec l'idée de "jugement", de mise en accusation. Accusé de quoi ? la réponse est moins importante que le fait. A vrai dire, on sous-entend bien, en parlant d'évaluation, qu'on essaie de repérer l'impact de l'action pédagogique, et cela suscite des résistances considérables. Compréhensibles, certes, mais bloquantes.

(C'est en prévoyant cela que j'avais évité des séances où j'aurais critiqué les manières habituelles d'évaluer ; j'aurais forcément été amenée à critiquer, donc à renforcer les aspects négatifs, ceux de jugement de valeur, de "culpabilisation"). Je remarque en passant qu'on pratique souvent ce genre de démarche pour "sensibiliser" à un problème ; mais à mon avis, on ne mesure pas toujours l'impact de ces démarches quand il entre en résonance avec certains thèmes comme l'évaluation).

2.3.3. L'évaluation fait toujours surgir les rapports à la hiérarchie

Sous sa forme simpliste, cette association d'idées donne : que pensera l'inspecteur ou : l'inspecteur veut savoir ce que je vauds ...

Il faut noter que l'inspecteur précis qui était impliqué dans ce stage avait des intentions explicites tout à fait autres et se sentait lui-même incompris. Il avait même essayé de poser le problème sous une forme positive, dont on convenait qu'elle était "libérante" : chercher plutôt dans les textes les réussites que les erreurs. On en convenait mais enfin...

Et dans un sens, les personnes impliquées n'avaient pas tout à fait tort : l'inspecteur était soucieux de l'efficacité pédagogique, et de faire se poser la question : l'école est-elle utile aux enfants, et en quoi ?

C'est le moment de noter que ce stage se passait "en circonscription", alors qu'à l'école normale on se trouve "hors territoire" (on élude plus facilement la question ; mais nul doute qu'elle ne se repose ensuite pour induire des résistances).

J'ai donc pris grand soin de traiter le problème en présence de l'inspecteur lui-même, afin de ne pas laisser dans l'ombre des "dangers" potentiels.

Mais je ne prétends pas avoir tout réussi : j'essaie de dégager ce qui m'a semblé être en jeu. Cette hypothèse peut conduire à envisager des méthodes de recherche : comment prendre en compte les dimensions autres que technologiques dans ces pratiques pédagogiques ?

Et, enfin, la description des situations de formation ne doit-elle pas contenir des renseignements plus détaillés que ceux que j'ai fournis au départ : en particulier en tenant compte des statuts de tous les intervenants, des "places" qu'ils occupent dans cet acte complexe de communication qu'est un stage de formation ? (j'emprunte le terme de "place" à Flahaut - "La Parole intermédiaire" - Seuil). Comment en évaluer le jeu ?

2.3.4. L'évaluation est mise en relation avec les attentes - ou les réactions possibles de tous les partenaires.

"Les habitudes" : on me dira que ce n'est pas là un "partenaire" et, pourtant, l'institution pèse de toute son inertie. Car elle pratique habituellement une évaluation sommative. Faire autre chose est entrer en rupture, et ceci est d'autant plus difficile que les autres pratiques sont à inventer, et sont difficiles.

Les "attentes des enfants" ou ce qu'on imagine être leurs attentes.

Et les "attentes des parents" : ceux-ci attendraient les "notes", les "bulletins", et les appréciations sur leurs enfants. Et c'est vrai que ces partenaires, s'ils sont consultés - nous l'avons fait durant le stage - expriment ces attentes, et leur attachement aux pratiques habituelles.

Mais s'ensuit-il qu'on ne puisse rien faire ? rien modifier ?

Je n'ai pas trouvé comment résoudre tous ces problèmes. Je veux seulement souligner que l'évaluation met en jeu bien plus qu'elle-même, et que l'on ne peut "épurer" la question en la ramenant à des aspects didactiques. Sont aussi en jeu des pratiques sociales, des représentations complexes.

Je ferai donc l'hypothèse que ces dimensions autres que didactiques, autres que celles du "savoir" doivent être abordées, explicitées, afin de lever des résistances qui empêchent la mise en pratique des aspects plus étroitement de technique pédagogique.

3. En conclusion

Quels prolongements peuvent avoir ces réflexions ?

Réaliser la deuxième partie de ce travail : observer, au cours du dernier trimestre 84, ce qui a été réalisé dans les classes des stagiaires.

Si j'ai vraiment dégagé des hypothèses sur les facteurs qui entrent en jeu dans la mise en route de changements de pratiques pédagogiques, il me faudra les remettre en jeu délibérément lors d'autres actions, afin

de les évaluer. Mais il n'est pas facile de prévoir des dispositifs de recherche liée à l'action : le "terrain" n'est pas maîtrisable par nous, selon nos vœux. Les occasions de stage de formation dépendent d'autres instances.

Le statut ambigu de l'observateur impliqué dans l'action impose des méthodes spécifiques. Prise en compte constante de cet élément subjectif. Mise en place de dispositifs qui régulent cet effet, tout en le reconnaissant. Il me semble que le principal régulateur doit être le travail en équipe : sur le terrain - "contrôle" par les membres de l'équipe des perceptions d'un des membres ; réflexion en commun etc...

Il faut mettre en place des systèmes de repérage de tous les aspects de l'évaluation comme dans toute pratique sociale - et les méthodes ne peuvent être toutes données par les domaines "littéraires ou linguistiques".

Il reste à affiner considérablement les "grilles" d'évaluation des textes, les pratiques d'écriture, les connaissances sur l'évolution des enfants.

Les actions de formation à des pratiques seront inutiles si elles ne sont pas soutenues par la création d'outils qui aident les maîtres dans leur action quotidienne. Il est facile de trouver comment animer quelques séquences de travail, mais qu'un maître ait assez de matériaux pour faire face à l'éducation d'un enfant sur plusieurs années est une autre affaire.

Les recherches sur les pratiques possibles dans les classes sont indispensables.

Mais il faut de toute urgence passer aussi au domaine des études sur la formation des maîtres - et, dans ce cas, ce sont les formateurs-chercheurs qui devront accepter les enjeux, même désagréables, de l'évaluation.

Mais ces difficultés ne me semblent pas rendre impossible ou non valide une démarche de recherche-innovation et de recherche-participation. Celles-ci réclament des méthodologies spécifiques des sciences humaines, et s'écartent sans doute du modèle expérimental. On voit bien, en particulier, que l'une des caractéristiques de ce type de démarche est la manière d'élaborer les hypothèses - par des affinements successifs des actions et de la réflexion sur l'action.

POUR UNE DIDACTIQUE DE LA REDACTION FAIRE PROGRESSER LE SAVOIR PSYCHOLOGIQUE ET LA PRATIQUE PEDAGOGIQUE

L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle

par Michel FAYOL
Laboratoire de Psychologie
Rue Chabot-Charny, Dijon

Il existe apparemment, et pas seulement en France (Odell, 1980), une crise de l'écriture. On entend dire que les élèves et les étudiants rédigent mal. Peu importe que cette affirmation recouvre ou non une "réalité". L'essentiel réside dans l'impulsion qu'elle donne à un nouveau champ de recherches : l'approche cognitiviste de la rédaction.

L'abord de l'écriture se dégage actuellement de la conception "romantique" jusqu'alors prédominante (Steinberg, 1980). On considère de moins en moins la rédaction comme un "processus naturel" plus ou moins guidé par l'inspiration (Wason, 1980). Se pose dès lors une série de problèmes. Tout d'abord, l'intérêt se déplace du "produit" - le texte écrit - vers les processus : la composition. Ensuite, et corrélativement, c'est l'écrivain (au sens large) qui devient objet d'étude. Enfin, l'enseignement lui-même se trouve mis en question, certains allant même jusqu'à constater que, si les étudiants écrivent mal, c'est qu'on ne leur apprend pas à écrire (Odell, *ibid.*).

Dès lors, linguistes et psychologues se voient sollicités. Et ils s'efforcent de répondre. Ce sont quelques-uns des travaux menés par ces derniers que nous allons brièvement exposer. Pour cela, nous passerons en revue un ensemble de contributions portant sur les adultes (d'après Gregg et Steinberg, 1980). Puis nous ferons état de résultats plus récents traitant de l'acquisition et des interventions "didactiques" (Bereiter et Scardamalia, 1982).

LA REDACTION : DESCRIPTION DES PROCESSUS ET MODELES EXPLICATIFS

Pour les psychologues, l'étude de la rédaction et des processus qui y sont impliqués est trop récente pour avoir abouti à autre chose qu'à des tentatives de description encore très "naïves" et à des théorisations extrêmement limitées.

S'agissant d'une tâche complexe, Hayes et Flower (1980) ont repris la méthode utilisée par Newel et Simon (1972) pour décrire les résolutions de problèmes. Cela les a amenés à inférer la mise en oeuvre par les sujets de trois processus majeurs : a) la planification établissant un but et un plan-guide associé à celui-ci ; b) la traduction des matériaux activés en mémoire à long terme et organisés par le plan en une mise en forme textuelle acceptable ; c) la révision visant à améliorer la qualité superficielle du texte. L'analyse d'un protocole - mais d'un seul - tend à confirmer la pertinence de cette analyse qui - les auteurs y insistent - ne doit pas conduire à une interprétation en termes de stades.

A un niveau plus abstrait d'analyse, plus proche aussi de la perspective cognitive, la plupart des chercheurs s'accordent pour admettre que l'écrivain confronté à une rédaction travaille toujours en situation de **surcharge mentale** (cognitive overload) (Collins et Gentner, 1980 ; Flower et Hayes, 1980). Il lui faut en effet activer en mémoire à long terme des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle qu'ils n'avaient pas à l'origine et, enfin, gérer des suites d'énoncés en tenant compte simultanément de contraintes locales et globales (liées à la macrostructure textuelle et aux conventions spécifiques à chaque type de texte ; Kintsch et Van Dijk, 1975).

L'écrivain "jongle" donc avec les contraintes inhérentes au "fond" et à la forme (pour reprendre une terminologie discutable mais pratique). Et il n'y parvient que difficilement, risquant toujours de "perdre le fil" de son texte en tentant de résoudre les problèmes "locaux" (syntaxiques ou lexicaux par exemple). La résolution de ces derniers doit donc, autant que possible, se trouver automatisée (Bereiter, 1980). Dans ce cas, en effet, elle n'occupe plus qu'une place restreinte dans l'espace mental limité de l'auteur ; elle libère ainsi une capacité plus grande pour assurer la gestion de haut niveau (macrostructure). On conçoit bien, alors, que chez les enfants n'ayant pas encore automatisé ces niveaux inférieurs de traitement, la surcharge est encore plus importante et conduit à des performances relativement faibles (Simon, 1973). Dès lors, si l'on veut savoir ce que l'enfant d'un âge donné se révèle capable de faire, il conviendrait d'alléger en partie au moins, ces contraintes (cf. ici même, sous 2).

Pourtant, l'étude expérimentale d'une population d'adultes (de haut niveau intellectuel) produisant des lettres ne confirme pas tout à fait cette conception (Gould, 1980). En effet, si les sujets habitués (les experts) dictent et écrivent plus vite que ceux novices des lettres de routine, les performances se révèlent similaires - en vitesse et qualité - avec des lettres complexes. Par ailleurs, le mode d'élaboration du texte - rédaction ou dictée - ne modifie pas significativement les résultats. Il semble que cela soit dû au temps nécessaire à la planification qui occupe toujours sensiblement la même proportion de la durée totale. Enfin, les relectures se révèlent rares et, lorsqu'elles se manifestent, elles restent brèves et "locales", entraînant peu de modifications de la composition initiale.

Les données résultant d'observations contrôlées et d'expérimentations demeurent trop parcellaires pour qu'on puisse, pour l'heure, envisager l'élaboration d'une théorie suffisamment puissante susceptible d'embrasser l'ensemble des problèmes en tenant compte simultanément de la diversité potentielle des types de texte, de la pluralité des situations de production et des questions spécifiques posées par le développement. Néanmoins, les travaux de Gould (ibid.) donnent une idée et des méthodes d'approche pouvant être utilisées et des phénomènes pouvant être mis en évidence. On ne peut donc que souhaiter la multiplication des recueils de données empiriques qui, seules, sont en mesure de nous informer, autrement qu'intuitivement, sur la manière dont procèdent les "écrivains", enfants ou adultes. Il reste que, pour essentiels qu'ils soient, ces travaux ne nous apprennent rien quant aux interventions "didactiques" et à leurs effets.

LES INTERVENTIONS "DIDACTIQUES", OU COMMENT FAIRE PROGRESSER

Plusieurs types d'interventions semblent a priori possibles selon l'aspect sur lequel elles portent. Certaines peuvent s'attacher au contenu (au "fond"), d'autres à la "forme". Bereiter et Scardamalia (1982) en ont retenu une troisième catégorie plus en accord avec leur analyse théorique des problèmes soulevés par la rédaction. Celle-ci place le sujet en situation de "surcharge mentale" (cf. ci-avant) dans la mesure où elle exige de lui le traitement simultané d'un grand nombre de paramètres. On peut donc, afin de rendre la rédaction plus accessible, envisager d'alléger la tâche tout en laissant à l'enfant (ou à l'adulte) le soin de l'affronter dans son intégralité.

De là, le recours à ce que les auteurs dénomment la **facilitation procédurale** qui consiste en une rédaction contrôlée de la charge d'exécution de la tâche permettant au sujet apprenant de mieux utiliser les connaissances et habiletés (skills) dont il dispose déjà. Cette procédure n'enseigne rien directement ; elle optimalise simplement la probabilité de recours à des modes de gestion du texte supposés être de haut niveau (par opposition à ceux relatifs à la gestion "locale" qui, chez les plus jeunes, tend à occuper la quasi-totalité de l'espace mental). Par ailleurs, il est possible de faire porter les interventions sur des opérations mentales relativement circonscrites. Bereiter et Scardamalia en distinguent quatre, proposent des modalités d'action et fournissent les résultats obtenus dans chaque cas.

En premier lieu, les auteurs observent que les enfants tendent, au début, à ne produire que des "textes" correspondant à une annonce de nouvelle ("hier, je suis tombé dans la cour"). Cela signifie qu'ils procèdent comme s'ils se plaçaient toujours dans une situation dialogique où chacun des partenaires dispose d'un tour de parole (turn) au cours duquel il n'émet qu'un seul énoncé. Or, en suggérant simplement de "dire plus" - dans la consigne de départ ou au cours de la rédaction - on observe un accroissement de la taille des productions. Ces interventions aboutissent à faire passer l'enfant d'une perspective centrée sur l'interaction communicative à une autre, plus proche de celle textuelle, caractérisée par l'autonomie (relative) du produit.

Un deuxième mode d'action a trait à l'activation en mémoire à long terme d'éléments reliés au thème de la rédaction. Les enfants semblent en effet se contenter spontanément de ce qui leur vient immédiatement à l'idée. D'où l'intervention qui consiste à leur demander, dans un premier temps, de rechercher des concepts pertinents soit liés au thème soit liés au thème soit relatifs au but du texte (amuser, informer... le lecteur). Or, les élèves du cycle élémentaire, s'ils n'utilisent pas spontanément de telles procédures (dites métamémorielles), se révèlent capables de les mettre en oeuvre sur incitation. Toutefois, les interventions entraînent le plus souvent l'émission de listes d'éléments dont la mise en texte cohérente, l'articulation, pose problème.

Une troisième possibilité consiste à tenter d'infléchir la tendance des enfants à s'en tenir à une gestion au coup-par-coup de leur production. Ils procèdent en effet spontanément en écrivant un énoncé puis en se préoccupant ensuite - et seulement ensuite - de celui qui suivra. La planification, la gestion

globale du texte, s'avère donc minimale. Bereiter et Scardamalia proposent un certain nombre de modalités d'intervention susceptibles d'induire un autre type de comportement (fournir la fin d'un récit en demandant de construire ce qui précède ; inciter à anticiper sur le genre d'information à fournir et non sur le contenu précis...). Les résultats obtenus montrent que les enfants de dix-douze ans paraissent disposer de connaissances implicites relatives à différents types discursifs (narration, argumentation...) ; connaissances que les interventions mobilisent en amenant les sujets à les activer pour en faire un emploi conscient.

Enfin, le quatrième type d'action concerne la révision du produit à des fins de correction. L'élève doit, pour cela, changer de perspective et s'efforcer de prendre le point de vue du lecteur pour évaluer son texte. Or, même lorsque les interventions les incitent à procéder ainsi, on observe qu'ils éprouvent des difficultés à diagnostiquer les problèmes et à tenter d'y remédier. Il semble qu'ils ne disposent ni d'un répertoire suffisamment étendu de possibilités substitutives ni d'un accès rapide à celui-ci leur permettant d'effectuer des choix. Les modifications restent donc rares et "locales" : les enfants se bornent à changer ce qu'il est facile de changer.

Beretier et Scardamalia estiment, au vu des résultats obtenus, que les enfants savent mieux rédiger que le laissent supposer leurs performances effectives dans des conditions "habituelles". Ils semblent disposer d'un répertoire de connaissances et d'habiletés relativement riche. Les problèmes se posent aux niveaux de l'activation au bon moment des éléments pertinents et de la mise en oeuvre de ceux-ci en fonction d'un but. L'allègement de la charge de travail d'une part, le contrôle conscient exercé sur la production d'autre part, permettraient une amélioration des textes. La question est évidemment de savoir dans quelle mesure celle-ci serait transférable par le sujet lui-même en dehors du maintien des interventions.

POUR CONCLURE

L'approche cognitive de la rédaction se donne explicitement pour objet le sujet écrivain. C'est dire qu'elle s'attache à construire une théorie de celui-ci prenant en considération ses connaissances, ses habiletés et les limites qu'impose à sa performance le traitement simultané des nombreuses contraintes pesant sur l'activité de production. Cette problématique vaut tant pour l'enfant que pour l'adulte. Elle relève essentiellement de la psychologie.

Mais cette approche apparaît hautement compatible avec celle plus spécifique de la (?) didactique de la rédaction. Si l'on accepte de considérer cette dernière comme ayant pour objet la modification selon une orientation précise d'un état de performance donné, alors la psychologie cognitive et la didactique apparaissent complémentaires, et, dans une large mesure, indissociables. Celle-là tend actuellement à étudier, à partir des comportements observés, les niveaux et états de représentation, à modéliser les procédures utilisées par les sujets confrontés à une tâche et à décrire des trajectoires de développement. Or celles-ci ne peuvent, en aucun cas, être tenues pour spontanées du fait des interactions continues de l'enfant avec l'environnement physique et social, dont l'école ne constitue qu'un

cas particulier. La didactique, elle, vise à élucider précisément l'impact des interventions dans le cadre d'une discipline - de leur pertinence, de leurs limites, de leur possibilité, de leur effet à court et à long terme - sur les modifications des trajectoires du développement telles que nous les connaissons.

Si on ne connaît le monde qu'en agissant sur lui, par le biais des "réponses" qu'entraînent nos actions, alors les résultats qu'apportera la didactique de la rédaction contribueront à faire progresser simultanément le savoir psychologique et la pratique pédagogique. Il convient, dans cette perspective, de développer les recherches expérimentales et les collaborations. La revue de travaux que nous avons effectuée montre que telle est la voie dans laquelle on s'engage aux Etats-Unis. Cela s'avère également en Angleterre et en Suisse. Et chez nous ?

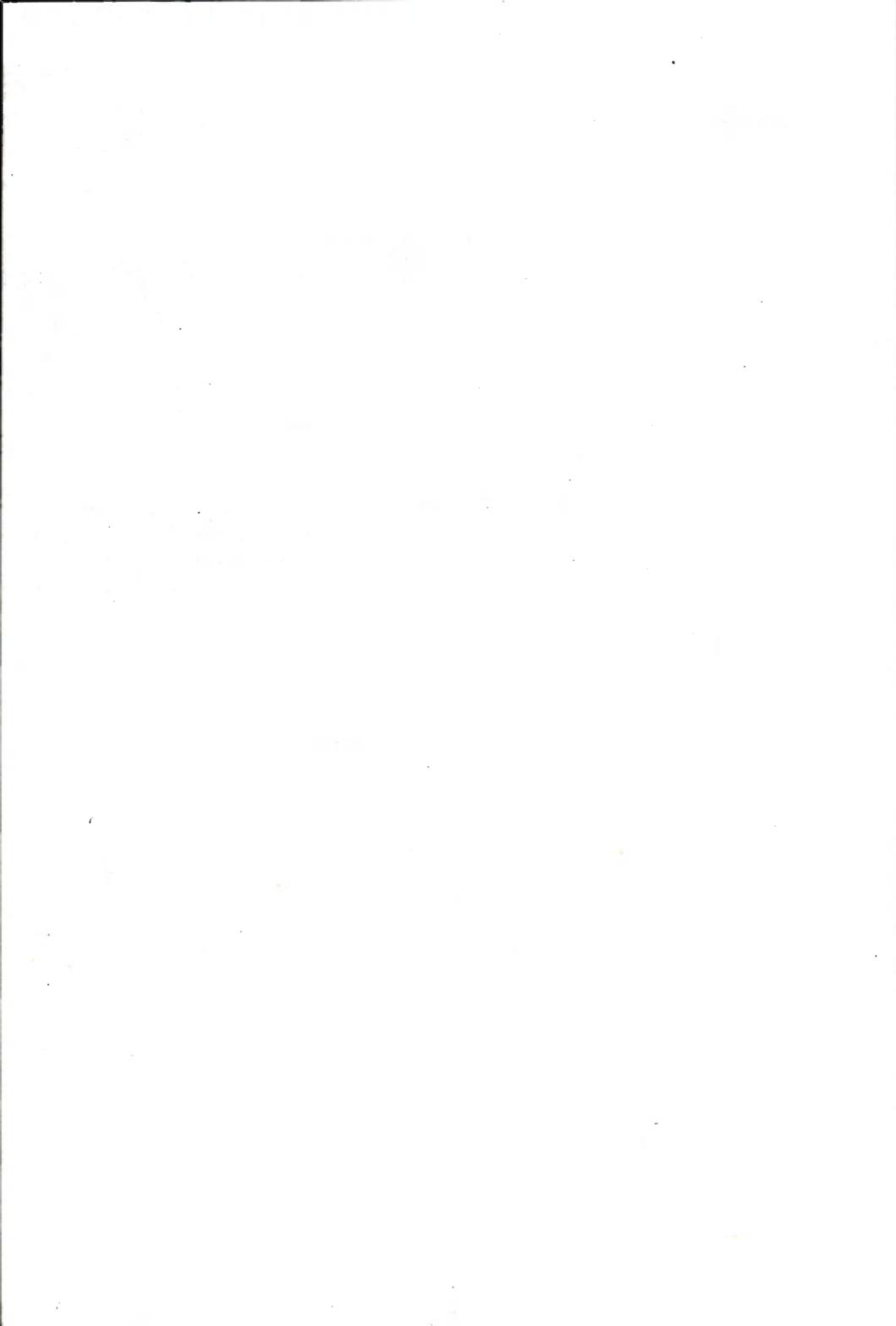
Dans le courrier de *REPERES*

APPRENDRE A ECRIRE LE FRANCAIS AU COLLEGE

Pour un plan de formation à l'expression écrite de la sixième à la troisième par Jean-Claude Meyer, Jean-Louis Phélut, CEPEC, Lyon, Coll. Formation Ed. Chronique Sociale, Lyon, 1983.

J.C. Meyer, J.L. Phélut et leurs collaborateurs se sont efforcés d'élaborer un plan de formation afin d'offrir des outils de travail aux enseignants et aux élèves. Ce livre restitue donc l'état de la recherche-action d'un équipe de professeurs de collège, dans le cadre du Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil de Lyon. Expérimenté depuis 4 ans, ce plan reste évolutif pour s'adapter aux nécessités du quotidien. Des éléments théoriques fondés sur les courants de l'apprentissage et de l'évaluation formative complètent l'apport des travaux sur la langue et la communication.

A lire. A discuter. Pour avancer.



VOUS AVEZ DIT : RECHERCHE-ACTION ?

par Héléne ROMIAN, INRP

Recherche-action ? Recherche-participation ? On peut hésiter sur le terme. Il désigne un type de recherche qui, pour avoir mauvaise presse dans certains milieux de recherche expérimentale, n'en existe pas moins.

L'unité de recherche français de l'INRP a, pour sa part, une expérience collective dans ce domaine, (1) et des options évolutives. Le présent article fait le point, ici et maintenant, de ces options, telles qu'elles sont présentées, pour l'essentiel, dans ses programmes de recherche. A l'évidence, elles sont historiquement datées. A l'évidence, elles ne sont pas les seules possibles.

Les formes de recherche-action pratiquées sont, on le sait, fort diverses (2).

Cette diversité tient sans doute à la double visée d'action et de connaissance et aux types d'interaction entre ces deux niveaux que l'on cherche à provoquer, organiser. Comme d'autres, l'unité de recherche a pratiqué, en équipes inter-disciplinaires, une recherche collective "impliquée" où chercheurs et acteurs du processus éducatif forment un "chercheur collectif". Comme d'autres, elle a travaillé la difficile et décisive relation entre implication/distanciation : transformer les pratiques éducatives de l'"intérieur" pour connaître leur dynamique de transformation, les connaître pour les transformer. Comme d'autres, elle a cherché à théoriser sa pratique, à l'évaluer, selon des critères d'utilité sociale et de scientificité adéquats à ses objectifs.

A la différence d'autres courants de recherche-action, elle ne se situe pas dans l'ordre du psychologique, du psychanalytique, du sociologique, mais du pédagogique. A ce niveau, elle ne comporte pas seulement des aspects d'innovation contrôlée, décrite, évaluée (recherche-innovation, et recherche-évaluation, mais également des aspects de recherche-description (analyses de documents, observations, enquêtes...) dans une perspective d'analyse contrastive de "styles" pédagogiques. Enfin, elle ne tend pas à l'étude, de type clinique, d'une situation particulière à transformer, ni à la généralisation d'un ensemble d'innovations par voie d'instructions officielles (3) mais à l'organisation d'un dispositif permanent de recherche articulé à la fois sur des équipes d'innovation et de formation et des équipes universitaires de recherche.

1. PRINCIPES DE LA RECHERCHE-ACTION (1)

La recherche-action repose sur un certain nombre d'options dans l'ordre du travail scientifique.

1.1. Transformer le réel pour le connaître

La recherche-action se fonde sur le principe épistémologique de transformation du réel comme mode de connaissance, illustré entre autres par Piaget. Dans la mesure même où elle s'intéresse fondamentalement aux processus du changement pédagogique, ce principe est particulièrement

pertinent : c'est en transformant les pratiques qu'on peut cerner les facteurs de variation opérants, dont les effets induisent une différenciation par rapport aux pratiques antérieures (les "variables" pédagogiques).

1.2. S'inscrire dans la dynamique du vivant

Elle s'inscrit dans la dynamique du vivant, les mouvances des changements sociaux. On n'échappe pas à la nécessité de focaliser la recherche, mais il importe de ne pas perdre de vue le "macroscopie", selon l'expression de J. de Rosnay, la complexité des facteurs en jeu dont nous pré-supposons qu'il ne s'agit pas de facteurs simples, isolables mais d'ensembles de variables en interaction.

1.3. Trier, classer les pratiques pédagogiques

Il est possible, à ce niveau d'analyse, de trier, classer les pratiques, si multiformes paraissent-elles, par références à des "schémas théoriques", (1), des "modes de travail pédagogiques" (4), cadrages théoriques qui servent à déterminer les dominantes de ces pratiques, au niveau des options sous-jacentes. On pourrait également parler de "styles" pédagogiques, manifestés par des préférences stables, des attitudes et stratégies habituelles qui, chez un groupe de maîtres caractérisent leurs représentations et leurs modes d'intervention en relation avec les comportements induits chez les élèves (définition librement transposée de celle que G. de Landsheere donne des "styles" cognitifs). La question des dénominateurs communs et des différences entre les trois notions évoquées serait à travailler.

Selon M. Godelier, l'anthropologie a fait des progrès décisifs à partir du moment où celle-ci a dépassé le stade de l'inventaire des formes de parenté (600 environ) pour les classer en fonction de 4 types principaux. En tous cas, si de tels classements ont quelque pertinence, on devrait pouvoir relativiser certains résultats d'enquête imputant à l'école ou au développement génétique ce qui, en fait, relève au moins partiellement de facteurs pédagogiques : ce qui est vrai dans les classes "tout venant" l'est-il dans des classes Freinet ou des classes référant au Plan de Renovation INRP ? (5) ou à d'autres "styles" pédagogiques ?

1.4. Cerner des variables pédagogiques

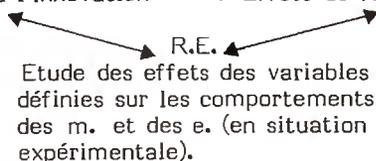
Des facteurs de variation, les "variables", sont à rechercher, non pas au niveau de techniques ponctuelles mais des options d'ordre linguistique, psychologique, sociologique, sémiotique qui sous-tendent les choix des maîtres au niveau de leurs finalités, leurs objectifs, leurs pratiques, leurs outils de travail (6). Le degré de cohérence entre ces options, ces options et les pratiques des maîtres constitue probablement une variable importante pour expliquer que les effets attendus se produisent plus ou moins nettement (5) et (6).

1.5. Innover ←-----→ Décrire ←-----→ Evaluer

Les trois aspects de la recherche évoqués plus haut (innovation - évaluation) se trouvent en **inter-action**.

R.I. ←-----→ R.D.

- Repérage empirique de facteurs de variation, de différenciation des pratiques
- Régulation de l'action
- Effets de formation à l'innovation
- Mise en perspective théorique des variables repérées
- Etude de ces variables par observation de classes diverses
- Effets de formation à la recherche;



1.6. Observer ←-----→ Participer

Les équipes de recherche étant impliquées à la fois dans la démarche de transformation et d'observation du terrain, on parle de "recherche impliquée" (7) d'"**observation-participante**" ou "interactive" (8). Le propre de l'observation participante, c'est de permettre une observation de type "emphatique" du "terrain", en tant qu'organisme vivant, complexe dont l'observateur fait partie. Elle assume les effets d'induction- qui tiennent à la personne des observateurs, à des relations interpersonnelles, institutionnelles-sur les comportements observés et les observations effectuées (comme dans toute observation en sciences humaines), en les explicitant.

Contrairement à des idées reçues, cette forme d'observation n'exclut donc pas, mais au contraire appelle fortement, la décentration, une prise de distance critique, l'objectivité, en explicitant les présupposés de l'observation et les inter-actions qui se produisent entre observateurs et personnes observées.

L'observation participante a, pour les équipes de recherche-innovation, des fonctions dominantes de régulation de l'action, de formation. Dans la recherche-description, qui se mène dans des classes diverses, expérimentales et non-expérimentales, elle est avant tout un outil de connaissance.

2. LA RECHERCHE-INNOVATION

2.1. Innovation et recherche-innovation

La recherche-innovation joue un rôle moteur dans la recherche-action. Mais il importe de la distinguer de l'innovation, dans laquelle elle prend sa source et qu'elle suscite en retour. L'innovation implique des changements d'ordre pragmatique, comportant des aspects globaux et/ou ponctuels, le plus souvent non explicités, non référés nécessairement à un cadre théorique, multiformes ; elle peut donc se mener dans un très grand nombre de classes (toute une circonscription, un département...).

La recherche-innovation part de "**problèmes**" **pédagogiques** qu'elle tend à expliciter, conceptualiser pour leur apporter des solutions nouvelles, vers des changements progressifs, durables, profonds et maîtrisés, c'est-à-dire explicités, analysés, décrits, évalués.

Elle appelle donc une **focalisation progressive** du champ, une concentration sur un petit nombre de classes, et l'explicitation **des finalités, des objectifs, des principes théoriques et pratiques** de la démarche, des outils de travail utilisés. Elle permet de passer d'hypothèses provisoires, à un ensemble cohérent d'hypothèses de travail pédagogique, référé à un **cadre théorique** construit, dont les effets sur les comportements des élèves et/ou des maîtres peuvent être décrits, évalués.

2.2. De problèmes pédagogiques à des problèmes de recherche

En d'autres termes, la recherche-innovation implique la formulation des problèmes pédagogiques sous-jacents au thème traité, et leur transposition en termes de **problèmes de recherche**. Nous considérons, avec P. Oléron, que "fait" problème "toute situation à laquelle le répertoire de réponses immédiatement disponibles [...] ne permet pas [...] de fournir une réaction appropriée". Formuler les problèmes posés par la pratique pédagogique quotidienne n'a rien d'évident, et suppose tout un travail théorique et pratique. Transposer ceux-ci en termes de **variables**, de relations entre variables, tel est, précisément, l'objectif scientifique de la recherche-innovation.

La recherche-innovation constitue une méthode pour définir des variables, chercher des hypothèses de recherche descriptive, en construire l'objet particulièrement adapté à un champ, la didactique, la pédagogie de la langue maternelle, qui n'est pas (encore ?) théorisé. Son intérêt scientifique se situe dans l'ordre de démarches exploratoires, heuristiques.

2.3. Contrôles empiriques de la recherche-innovation

La question du **contrôle** de la recherche-innovation, dans le cours même de la dynamique de changement, est tout à fait décisive. On peut distinguer d'une part des procédures de contrôle empirique internes aux équipes de recherche (dialectique théorie/pratique dans les équipes, les groupes interdisciplinaires intercatégoriels, réseaux de communication, de discussion, à l'échelle locale, régionale, nationale...), d'autre part des procédures de contrôle empirique externes (réseaux de communication avec d'autres instances de recherche, participation à des actions de formation des maîtres, diffusion large...) (1).

3. LA RECHERCHE-DESCRIPTION

La **recherche description** constitue l'un des pôles de la recherche-action, en interaction avec la recherche-innovation. Elle peut comporter plusieurs aspects.

3.1. Un champ à conceptualiser

L'élaboration de **descriptifs théoriques** des styles pédagogiques d'enseignement de la langue maternelle, en ce qui concerne telle activité de français (9) permet d'intégrer les observations empiriques dans un champ conceptualisé au niveau linguistique, sémiotique, psychologique, sociologique...

L'analyse des finalités, des objectifs, des pratiques et des outils de travail correspondant à divers styles pédagogiques tels qu'ils sont exprimés

par des discours pédagogiques écrits et/ou les discours des maîtres, constitue à cet effet une procédure intéressante.

Menée selon une méthode oppositive, qui met l'accent sur les traits "pertinents", opposables donc distinctifs, elle dégage des problématiques, met l'accent sur des variations significatives, aide à construire des "faits pédagogiques, à les organiser. Les variables, les hypothèses ne se déduisent pas de données à l'état brut, recueillies de manière "sauvage", mais d'une problématique construite par un va-et-vient entre l'observation des classes et la réflexion théorique. O. Ducrot écrit : "Une recherche empirique ne devient science, selon certains philosophes, que lorsqu'elle se décide à "construire" son objet : au lieu d'accueillir pêle-mêle tous les phénomènes observables dans un certain champ d'investigation, elle élabore elle-même les concepts à l'aide desquels elle interroge l'expérience" (10).

Telle est bien la fonction de descriptifs théoriques des styles, des démarches pédagogiques : permettre de questionner les faits observés, de les interpréter ; travailler au niveau, non de conduites ponctuelles ininterprétables mais à celui de l'"articulation des conduites", selon l'expression de Marcel Postic.

3.2. L'observation dans les classes

L'enquête dans les classes procède par des méthodes classiques en matière de sciences sociales, de sciences de l'éducation : questionnaires, interviews individuels ou collectifs, observations à partir d'outils élaborés selon les variables à étudier (11). Il n'y a donc pas lieu d'en présenter ici les procédures.

Ceci étant, se pose le problème de l'adaptation des outils conceptuels et des outils d'observation existants à des objets d'étude liés à l'enseignement du français. Des catégories générales répondant à des questionnements d'ordre psycho-pédagogique sur la directivité plus ou moins grande du maître (Flanders, Bayer...) ne sont pas à reprendre telles quelles. Il en va de même pour des catégories d'ordre linguistique issues par exemple des travaux d'analyse de discours scolaires de Sinclair et Coulthard (12) des travaux d'analyse des conversations d'Eddy Roulet (13). Robert Bouchard, dans son "Etude des échanges verbaux en classe de mathématiques" (14), indique une voie possible, de même que les travaux de Rhyon Jones (15) et certaines études d'Eric Espéret (15bis).

Se pose le problème du statut de l'observateur dans l'observation. Lorsque l'enquête porte sur les classes expérimentales, elle relève partiellement de l'observation participante. C'est aussi le cas, lorsque l'enquête porte sur des classes non-expérimentales : l'enquêteur doit alors assumer sa fonction dans le système éducatif (qui n'est jamais neutre), fonction de formateur, de chercheur qui travaille au changement de l'école. La difficulté est de s'abstenir de tout jugement de valeur. Mais n'est-ce pas vrai de tout enquêteur ?

3.3. L'Etude des représentations (des maîtres et des élèves)

S'il est essentiel d'étudier les comportements et conduites des enseignants et de leurs élèves en situation scolaire, il est non moins essentiel, pour comprendre ce qui se passe là, de "découvrir les modèles implicites,

les normes introduites, les processus d'influence et d'étudier la fonction des représentations dans l'orientation des comportements. Des comparaisons seraient à entreprendre [...] entre méthodes pédagogiques qui se veulent différentes" (15 a). Considérant, non pas des comportements ponctuels mais l'articulation des conduites pédagogiques, M. Postic pose que la "représentation qu'il (l'enseignant) a de sa profession, de sa fonction, de la matière qu'il enseigne, la représentation qu'il a de l'école, de l'élève, l'amène à opter et à agir selon une certaine intention" (15 a). En d'autres termes nous sommes fondés à poser que les finalités éducatives générales, les objectifs spécifiques liés à la langue, aux discours, aux textes, à la communication, et à leurs modes d'apprentissage - en tant qu'elles reposent sur des représentations, des opinions, des attitudes, des informations données d'ordre linguistique, psychologique, social - orientent les pratiques pédagogiques concrètes, et entretiennent avec celles-ci des relations complexes. Les styles pédagogiques s'opposent, notamment, au niveau de ces représentations, opinions, attitudes et informations. Dans le champ de la didactique du français, l'étude de Gilbert Ducancel sur les représentations liées à différents types de mise en relation français/éveil constitue une première approche exploratoire qu'il importerait de pousser plus loin (15 b).

En ce sens, les travaux de psychologie sociale sur les représentations collectives ouvrent des voies, permettent d'appréhender des outils conceptuels utiles. Nous retiendrons par exemple J.P. Codol qui définit la représentation comme un univers d'opinions et de croyances, c'est-à-dire une "organisation durable de perceptions et de connaissances relatives à un certain aspect du monde de l'individu - et ajoutons-le : de ces travailleurs sociaux particuliers que sont les enseignants (15 c). Nous retiendrons également des travaux de S. Moscovici, des dimensions d'analyse des représentations sociales : l'attitude, c'est-à-dire l'orientation, plus ou moins positive, négative, à l'égard de l'objet de la représentation ; le champ des représentations, c'est-à-dire les relations entre leurs composantes ; la nature des informations sous-jacentes.

Les travaux les plus suggestifs de ce point de vue sont ceux de J.P. Codol sur les relations entre représentations de soi, d'autrui et de la tâche et comportements sociaux, ceux de C. Herzlich sur les représentations de la santé et de la maladie (15 d), ceux de R. Kaës sur les représentations de la culture chez les ouvriers (15 e), et bien sûr de S. Moscovici sur les représentations de la psychanalyse (15 f). Le chapitre de Claudine Herzlich sur "La représentation sociale" dans le tome 1 de l'"Introduction à la psychologie sociale" (15 g) montre bien en quoi ces recherches en appellent beaucoup d'autres.

Comme elle le souligne, le concept de représentation sociale doit être travaillé. Le champ des pratiques pédagogiques paraît l'un de ceux où ce travail est non seulement possible mais nécessaire et fondamental.

En ce qui concerne l'étude des représentations des enfants en situations d'apprentissages scolaires, nous bénéficions des travaux d'autres Unités de Recherche de l'INRP, notamment l'Unité Sciences Expérimentales (15 h), tendant à intégrer les acquis de Wallon, Piaget et Brunet sur la fonction symbolique et les processus de construction des représentations, d'une pensée pré-scientifique à une pensée scientifique.

4. LA RECHERCHE-EVALUATION

La **recherche-évaluation** constitue le troisième pôle de la recherche-action en interaction avec les deux autres (1), selon des principes d'évaluation formative (16).

C'est aussi celui qui exige le plus gros travail méthodologique, en raison d'une part des essais réalisés par l'Unité de Recherche de 1971 à 1977 et d'autre part de l'état des sciences du langage, dont les avancées mêmes contribuent à complexifier la problématique de l'évaluation : chercher à évaluer les effets d'un ensemble d'innovations en matière de pédagogie de la communication, de la langue et des textes, paraît encore plus difficile, voire téméraire, aujourd'hui qu'hier. Ce qui est sûr, c'est qu'une expérimentation de type classique, procédant sur une (des) variable (s) soigneusement isolée (s), et des indicateurs simples, quantifiables, dans un champ ponctuel n'aurait pas grande pertinence pratiquement et scientifiquement, dans le contexte évoqué plus haut.

4.1. Un champ d'interactions complexes

Notre **champ**, nous l'avons dit, n'est pas dans l'ordre des techniques ponctuelles, mais dans celui des **finalités** éducatives, des **objectifs** spécifiques à l'enseignement/apprentissage de la communication verbal, de la langue, des **modes de travail et outils pédagogiques**, des maîtres. L'essai d'évaluation de 1972 a confirmé nos intuitions d'alors ; si variables pédagogiquement il y a, les facteurs susceptibles de différencier significativement les comportements des maîtres et des élèves se trouvent à ce niveau macroscopique. Toute observation ponctuelle n'a de sens que située dans ce contexte-là, en relation avec les représentations et attitudes des maîtres à l'égard du rôle de l'école dans la politique de la culture et de la langue, à l'égard des modes de communication en général, du fonctionnement des discours et de la langue, des processus et stratégies d'apprentissage etc..., en relation avec les principes théoriques (explicites ou non) sur lesquels se fondent leur travail pédagogique et les modalités de ce travail. Et il se pourrait que la cohérence entre ces divers niveaux d'objectifs et de pratiques constitue une variable pédagogique particulièrement différenciatrice. C'est dire que nous travaillons dans un champ **d'interactions complexes** entre des **"constellations" de facteurs complexes** encore mal connus. Le microscope ne serait pas l'instrument adéquat.

4.2. Confronter des hypothèses d'action à des jugements de réalité

Il le serait d'autant moins que ce qui nous intéresse fondamentalement, ce n'est pas le constat de l'état actuel du système éducatif (que d'autres étudient), mais les **processus** et les **facteurs du changement** dans les représentations, attitudes et comportements des maîtres et des élèves, et leurs relations et/ou interactions.

C'est exclure tout jugement de valeur : il ne s'agit pas de montrer que la pédagogie INRP est la meilleure, mais qu'elle atteint effectivement ses objectifs spécifiques : par exemple, développer la capacité des enfants à comprendre/utiliser des modes de communication divers selon leur pertinence.

ce dans des situations diversifiées données. Et qu'elle atteint corrélativement ses finalités : élevant significativement les performances verbales de tous les enfants à l'école, elle tend à réduire les écarts entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers.

La question de savoir si de tels objectifs, de telles finalités sont valides ne tient pas à l'évaluation, mais à des choix de valeurs, au sens philosophique, politique du terme, à leurs fondements théoriques et pratiques. Dans une évaluation de ce type, dire que les hypothèses de travail sont confirmées ou infirmées ne revient pas à dire qu'elles sont vraies ou fausses. Il se peut en effet que les hypothèses valides scientifiquement ne soient pas confirmées par l'évaluation ; ainsi l'évaluation de l'enseignement du vocabulaire en 1972 a donné dans l'ensemble des résultats moins nets qu'en syntaxe, mais elle intervenait 6 mois seulement après le début des essais d'innovation (18 mois pour la syntaxe), et certaines épreuves posaient problème.

Ceci étant, l'essai d'évaluation a permis de situer maîtres et élèves par rapport aux objectifs fixés, de cerner les cheminements des maîtres, de leurs pratiques initiales aux pratiques novatrices, et les conditions favorables/défavorables à l'innovation. Il a permis de mieux cerner la problématique de l'évaluation. **Il ne s'agit donc pas d'administrer une preuve, mais de confronter des hypothèses d'action à des jugements de réalité** : on observe ou pas des effets, dans des classes expérimentales où ils sont attendus et des classes non-expérimentales où ils ne le sont pas, ou pas au même degré ; on les constate plus ou moins, et le moins importe autant que le plus, en relation avec tel facteur de changement ou de frein au changement. Et si les résultats de l'évaluation sont négatifs ou peu probants, cela ne remet pas nécessairement en question les finalités, les objectifs et les hypothèses de travail qu'on s'est données, mais incite à redéfinir les stratégies et les conditions de l'innovation... et de son évaluation (évaluation formative...). De ce point de vue, la formulation "recherche-validation" utilisée il y a 10 ans fait problème. Il valait donc mieux en changer.

4.3. Des travaux encore largement exploratoires

Nous choisissons la difficulté, c'est vrai, en cherchant à travailler sur le complexe et ses dynamiques de transformation. Mais n'est-ce pas vrai de toute recherche qui porte sur des pratiques sociales qu'on veut faire bouger et expliciter ?

L'évolution des sciences du langage devrait nous y aider, sans pour autant nous simplifier la tâche. Centrés sur les faits de langue, la phrase, il y a 15 ans, les linguistes aujourd'hui s'intéressent de plus en plus aux faits de discours, à leurs conditions de production, à la signification. De là aux conditions pédagogiques de production des discours scolaires, il y a plus d'un pas, mais les préoccupations sont plus proches, et les transpositions sans doute plus fécondes qu'elles ne pouvaient l'être en 1970. Les travaux de psycho et de sociolinguistique portant sur des productions et des interactions verbales en situation scolaire se développent (citons entre autres Blanche-Benveniste, Bouchard, Bronckart, Brossard, Charolles, Combettes, Fayol, François, Marcelllesi, Rondal...). Nous ne disposons pas, il est vrai de l'équivalent des travaux d'un Piaget sur les apprentissages socialisés

des modes de communication et le développement des capacités sémiotiques, langagières, méta-langagières et méta-linguistiques des enfants d'âge scolaire (même si les travaux d'E. Ferreiro apportent un éclairage important sur ce dernier point).

Nous avons à utiliser ces travaux avec audace et prudence à la fois, compte-tenu de leur nature et des caractéristiques de notre champ : l'enseignement/apprentissage de la communication verbale, de la langue et des textes. C'est dire que nos travaux de recherche-évaluation seront encore largement exploratoires. Leur méthodologie, qui ne saurait être fixée a priori, se construira progressivement, en appui sur le travail théorique à produire dans le cadre de la recherche-innovation, de la recherche-description.

4.4. Le facteur-temps

De toute façon, il faut attendre que les hypothèses de travail pédagogique soient suffisamment affinées et théorisées par la recherche-innovation pour qu'on puisse les opérationnaliser, c'est-à-dire les traduire en ensembles cohérents de finalités éducatives/objectifs d'enseignement et d'apprentissage/indicateurs maîtres et élèves impliquant l'intégration de ces objectifs dans les pratiques verbales courantes.

Concrètement, il faut attendre que la recherche-innovation se soit - non pas stabilisée, ce qui serait sa négation - mais actualisée dans un processus de changement des pratiques pédagogiques suffisamment marqué, et qu'on puisse décrire ce qui se passe dans les classes expérimentales. Rappelons que, 18 mois après la diffusion du Plan de Renovation, un tiers seulement des maîtres des classes expérimentales observées avaient fortement intégré les options de ce Plan ; les effets de l'innovation étaient d'autant plus fortement marqués dans les performances des élèves que leurs maîtres se situaient plus nettement dans la cohérence du Plan.

Dans ces conditions, se lancer immédiatement dans l'évaluation n'aurait pas de sens : on évaluerait quoi ? les effets de quoi ? Le bon sens commande de se donner d'abord les moyens de savoir à quelles pratiques pédagogiques renvoie l'évaluation, à quels changements en cours. Et de définir des procédures d'évaluation qui répondent à des préoccupations pédagogiques.

Concrètement, nous avons à travailler trois séries de problèmes méthodologiques, dans l'ordre de l'évaluation formative en général, dans l'ordre d'une évaluation empirique continue et dans l'ordre d'évaluations scientifiques intervenant à des moments donnés.

4.5. Une perspective d'évaluation formative

Nous ne le soulignerons jamais trop : nous ne concevons pas l'évaluation des effets de l'innovation comme une fin en soi, et encore moins en tant que brevet de scientificité. Outre les connaissances qu'elle produit, sa fonction première est de constituer un outil de régulation des changements induits sur le terrain. Elle est d'abord outil d'action, de formation, pour ceux qui la conduisent, ce qui est une chose, comme pour ceux qui utilisent ses produits.

D'où une première série de questions à travailler, dans la perspective d'une **évaluation formative** : quelle évaluation, pour construire quelles interactions entre quels aspects de l'évaluation et quels aspects de l'innovation ? les interactions prévisibles sont-elles de même nature lorsqu'il s'agit de procédures empiriques et de procédures scientifiques ? lorsqu'elles concernent les équipes de recherche ou les utilisateurs des produits de recherche ? en dehors du traditionnel "rapport de recherche", quels sont les produits d'évaluation nécessaires, utiles ?...

4.6. Une évaluation empirique continue

L'évaluation empirique continue des changements intervenus pose des questions d'ordres différents dans la mesure où elle met à **l'épreuve les hypothèses de travail** d'une part et **l'utilité sociale des innovations expérimentées** d'autre part.

Premier ensemble de problèmes : quelles procédures d'observation (participante) va-t-on se donner, pour observer quoi ? quelles procédures de traitement des données recueillies ? quelles seront les fonctions respectives des équipes, des coordinations régionales (si elles existent), des séminaires nationaux et des publications produites à ces trois niveaux ? quelles interactions avec la formation des maîtres va-t-on provoquer ?... L'empirisme ne signifie aucunement l'à peu près, mais des tâtonnements collectifs rationalisés, structurés.

Second ensemble de problèmes, et non le moindre : les hypothèses de travail, les procédures d'essai, le cadrage théorique sont-ils formulés de manière opérationnelle ?...

Troisième ensemble de problèmes : les maîtres sont-ils en voie de transformer effectivement leurs pratiques dans le sens des hypothèses de travail ? quels indicateurs, quels critères se donne-t-on pour le vérifier empiriquement ?... C'est ici que les outils d'investigation construits par la recherche-description dans une optique contrastive sont indispensables. Sinon, comment apprécier ce qu'on évalue, comment affirmer la spécificité des classes expérimentales ?

Quatrième ensemble de problèmes ; ces hypothèses sont-elles ou non pertinentes ?... Une hypothèse de travail non pertinente serait celle qui serait infirmée par les essais en classe et par l'analyse théorique sans qu'on puisse mettre en cause les procédures d'essai. Les innovations ne produiraient pas les effets escomptés, ou en produiraient d'autres (cf. par exemple les groupes de niveau stables en lecture au CP). Dans ce dernier cas, se pose la question des critères de pertinence, pour apprécier si ces effets différents vont ou non dans le sens des hypothèses de travail. Il en va de même lorsqu'on cherche à vérifier que les hypothèses sont effectivement confirmées par des effets observables, constatables empiriquement. Cela implique qu'on s'interroge sur les facteurs en jeu, et la manière dont ils peuvent agir et interagir, en d'autres termes les variables probables qui seront l'objet d'étude de l'évaluation scientifique.

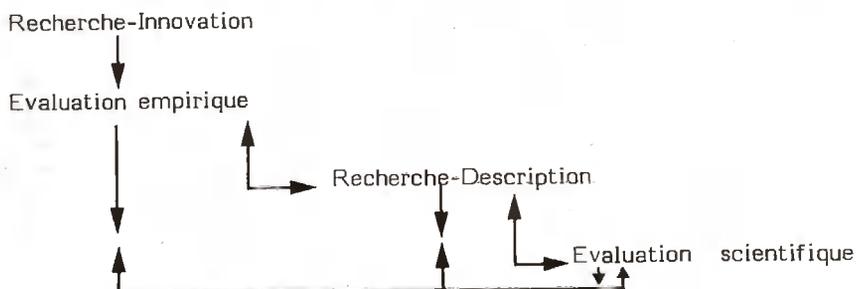
Cinquième ensemble de problèmes, à un tout autre niveau : l'évaluation de l'utilité sociale des innovations expérimentées. De nombreuses questions se posent (qui pourraient déboucher sur des enquêtes de type socio-pédagogique) : quels sont les effets locaux, régionaux, nationaux du travail des équipes de recherche, des groupes nationaux de l'Unité de Recherche ? Comment sont-ils perçus et utilisés par les instances institutionnelles (EN, circonscriptions... missions à la formation... recteur...) ? comment sont perçus et utilisées nos productions diverses, et par exemple "Repères" ? en quoi le travail de recherche transforme-t-il le travail des formateurs de maîtres ? comme s'opère la transposition des problématiques de recherche en problématiques de formation ? qu'est-ce que le travail d'une équipe de recherche apporte à l'école normale, la circonscription, la ZEP où elle se situe ? quels sont les modes de diffusion, les types de productions qui répondent le mieux à la fois aux besoins du terrain et à la nature de notre recherche, quels sont ceux qui peuvent contribuer à susciter des besoins nouveaux ? en somme à qui et à quoi sommes-nous utiles ? quel outils avons-nous à produire ?

4.7. Des évaluations empiriques à l'évaluation scientifique

Le propre d'une évaluation empirique ainsi comprise, c'est de faire émerger de multiples questions, parce que telle est bien sa raison d'être: **mettre en question (s), les pratiques et les cadres théoriques.** C'est pourquoi elle favorise l'émergence d'une évaluation scientifique, non pas conçue de l'extérieur en réponse à des problèmes posés par d'autres, mais conçue de l'intérieur en réponse à des problèmes posés par le travail de recherche-innovation. L'évaluation scientifique sera de ce fait mieux acceptée, et plus susceptible de rétroactions effectives sur le travail pédagogique. Par un même mouvement, les variables ne sont pas posées nécessairement a priori, mais progressivement cernées grâce aux évaluations empiriques, qui pourront à leur tour s'enrichir des évaluations scientifiques en cours.

C'est pourquoi nous avons conçu la dynamique du travail de recherche comme un processus, qui se développe et se diversifie progressivement.

On peut le schématiser ainsi :



Et c'est pourquoi aussi l'ensemble du processus d'évaluation (variables d'étude, hypothèses de recherche) ne peut pas être cerné entièrement avant que la recherche-innovation et la recherche-description aient suffisamment progressé. Il est la résultante de toute un travail sans lequel les techniques

les plus sophistiquées porteraient sur le vide.

4.8. L'évaluation scientifique des effets de l'innovation

L'évaluation scientifique des effets de l'innovation sur les comportements sémiotiques, langagiers, métalangagiers et métalinguistiques des maîtres et des élèves et leurs interactions pose également de nombreuses questions : évaluer, pourquoi et pour quoi faire ? dans le système de finalités et d'objectifs que nous nous sommes donnés, quels sont ceux dont nous chercherons à évaluer les actualisations, selon quels indicateurs maîtres et élèves, en relation avec quel cadre conceptuel et correspondant à quelles variables, délimitant l'objet de l'évaluation ? quels indicateurs de changement se donner lorsqu'il s'agit de comportements et conduites de communication complexes ? selon quelle logique mettre en relation finalités et objectifs des maîtres et performances/compétences des élèves, sachant qu'on ne peut établir une relation terme à terme, un objectif s'actualisant dans x comportements, et un comportement référant à x objectifs ? dans quelle temporalité inscrirons-nous cette évaluation : un (des) bilan (s) à un (des) moment (s) donné (s) et/ou l'observation continue des processus de transformation ? à quels niveaux d'analyse des comportements et conduites opérons-nous ; pratiques verbales, non verbales, outils du travail scolaire, attitudes, représentations ? les rapporterons-nous à des savoirs, savoirs-faire, des opérations et capacités des stratégies et principes d'action (performances et/ou compétences) ? recueillerons-nous les données en situation expérimentale, dans des situations de vie de classe, construites ou choisies selon quels critères ? qui des "classes-témoins" ? ne vaudrait-il pas mieux opérer sur des classes très typées pédagogiquement et des populations d'enfants très typées sociologiquement, dans une perspective d'analyse contrastive des données ? (cf les outils élaborés en recherche-description); qui recueillera ces données : des chercheurs des équipes observées, des chercheurs d'autres équipes, des observateurs "extérieurs" à l'Unité de Recherche ? quels outils d'observation, quelles épreuves construirons-nous, selon quels principes et en relation avec quel (s) cadre (s) théorique (s) ? par quelles procédures traiterons-nous les données et qui les traitera ? quelles hypothèses d'évaluation et pour quels destinataires, quelle destination le concevrons-nous ?...

4.9. Vers un savoir d'action

Une stratégie d'évaluation du type de ce qui vient d'être évoqué devrait être productrice d'un savoir, d'un savoir d'action, élaboré dans et pour l'action. Ses "résultats" ne tendent pas à démontrer l'excellence du modèle pédagogique "PR" (dont la validité n'est pas affaire d'évaluation) en vue de sa généralisation, par voie d'Instructions Officielles. Mais ils visent à verser au dossier de la formation des maîtres, à l'innovation un type de stratégie pédagogique, dûment essayé et théorisé, donc communicable, confrontable à d'autres, et dont les effets soient explicités, dans la pratique comme en théorie. Une problématique pédagogique, située par rapport à d'autres, selon des variables définies, et des hypothèses sur les facteurs qui freinent ou facilitent l'innovation, sur les cheminements d'innovation des maîtres, tel est le produit escomptable de la recherche-évaluation dans l'état actuel des choses, du moins en français.

5. UTILITE SOCIALE DE LA RECHERCHE-ACTION

L'utilité sociale de la recherche-action n'est, en général, pas discutée, encore que souvent peu définie. Celle-ci devrait permettre :

D'élaborer **des stratégies contrôlées** (au sens évoqué ci-dessus) de réduction de l'échec scolaire, en répondant aux besoins existants, en contribuant à créer **des besoins sociaux nouveaux** (ex : travail en équipe sur des projets, formation continue, développement de la recherche fondamentale...)

De stimuler les forces d'innovation, constituant une sorte de "vivier" d'idées nouvelles, de "documents" vivants pour la formation à l'innovation, sans compter les effets de formation pour les équipes elles-mêmes.

De produire des **outils pour innover**, apprendre à innover en classe, dans les instances de formation des maîtres, des **outils de description et d'évaluation** des pratiques, sur la base de travaux collectifs, contrôlés collectivement.

De constituer en quelque sorte des "laboratoires sociaux" du changement, "immergés" dans le tissu social, en prise directe sur le quotidien, avec les moyens de l'analyser.

D'éclairer le cas échéant, **les décisions politiques**, d'en assurer l'enracinement dans de véritables expérimentations sociales.

De contribuer à la réalisation d'**objectifs politiques** ambitieux : pour "faire de la France, à l'horizon 90, la 3ème puissance scientifique du monde", élever le niveau de formation scientifique et technique de la population, donc entre autres, son niveau de maîtrise de la langue maternelle.

Il est à noter que le rapport de la Commission Godelier, "Les Sciences de l'Homme et de la Société en France - Analyse et propositions pour une politique nouvelle" (Documentation Française, 1982) confirme le bien fondé de ces orientations.

QUELQUES PAS POUR UNE RECHERCHE ...

Telest lesous-titre, rappelons-le, de ce numéro 63 de *Repères*, qui prend le risque de présenter les premiers tâtonnements collectifs d'une recherche-action.

Ceux-ci vont se développer, se structurer collectivement sur la base des principes méthodologiques présentés plus haut. Le groupe EVA progressera, n'en doutons pas. Donnons-lui rendez-vous à un prochain numéro de *Repères*.



Notes

- (1) H. ROMIAN, **Pour une pédagogie scientifique du français**, coll. l'Educateur, PUF, 1979.
- (2) Evoquent cette diversité, plusieurs ouvrages, notamment :
G. De LANDSHERRE, **Introduction à la recherche en éducation**, 4^è ed. A. Colin-Bourrellet, 1976
R. BARBIER, **La recherche-action dans l'institution éducative**, Gauthier-Villars, Bordas, 1977
Recherche-action - Interrogations et stratégies émergentes, ouvrage collectif présenté par Linda ALLAL, Cahier n°26 de la section des sciences de l'éducation de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Genève, octobre 1982.
Ch. DELORME, **De l'animation pédagogique à la recherche-action. Perspectives pour l'innovation scolaire**, Coll. Formation, Chronique Sociale, Lyon, mai 1982
A.M. THIRION, **Tendances actuelles de la recherche-action - Examen critique**, Université de Liège, Thèse de doctorat d'Etat en sciences de l'éducation, 1979-80.
- (3) Telle était la problématique de départ, mais la problématique a évolué
- (4) M. LESNE, **Travail pédagogique et formation d'adultes**, PUF, 1977
H. TAJFEL, **La catégorisation sociale**, dans l'**Introduction à la psychologie sociale**, dirigée par S. Moscovici, Larousse Université, 2 tomes, 1972
- (5) **Que peut la pédagogie ? Variables pédagogiques, facteurs sociologiques, et performances linguistiques d'élèves de CM1**, in Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français, t.1, par H. ROMIAN, C. BARRE, G. DUCANCEL, A. LAFOND, INRP, 1983.
- (6) **Vers l'observation de variables pédagogiques, Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français**, t.2, par H. ROMIAN, A. LAFOND, INRP, 1981
Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au CP, par H. ROMIAN, E. CHARMEUX, J. ZONABEND, in: **Recherches Pédagogiques**, n°116, INRP, 1982
- (7) G. MENDEL, in : **Les sciences de l'homme et de la société en France** (dit rapport Godelier), Documentation Française, 1982
- (8) L. ALLAL, J. WEISS, op.cit.
- (9) **Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au CP**, Op.cit.
- (10) Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, p. 135.

- (11) Voir notamment, outre les ouvrages déjà cités de G. de LANDSHEERE, A. LEON et coll. :
 Th. CAPLOW, *l'enquête sociologique*, A. Colin, 1970.
 L. FESTINGER et D. KATZ, *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*, Dalloz, 1967
 J.L. LOUBET del BAYLE, *Introduction aux méthodes des sciences sociales*, Privat, 1978
 A. NISON, *Travail social et méthodes d'enquêtes sociologiques*, ESP, 1975.
 R. PINTO et M. GRAWITZ, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, 1967
 M. POSTIC, *Observation et formation des enseignants*, PUF, 1977. Dans la collection, La formation Permanente en Sciences Humaines, Séminaires de R. Mucchielli, ESF ; entre autres les fascicules : *L'analyse de contenu*, *L'interview de groupe*, *Le questionnaire*.
- (12) J. SINCLAIR et A. COULTHARD, *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, 1975.
- (13) E. ROULET et coll., *L'analyse des conversations authentiques*, dans *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°44, Ed. Didier, 1981.
- (14) R. BOUCHARD, *L'étude des échanges verbaux en classe de mathématiques*, brochure du Séminaire de didactique et pédagogie des mathématiques, Université de Grenoble.
- (15) R. JONES, *Aspects des interactions verbales maîtres-élèves*, *Cahiers du CIELE*, n°1, Université de Bordeaux II, mars 1982.
- (15bis)
 E. ESPERET, *Aspects linguistiques de l'échec scolaire : fonctionnement du langage et microsituations d'apprentissage*, *Cahiers du CIELE*, n°1, Université de Bordeaux II, mars 1982.
- (15a)
 M. POSTIC, *Observation et formation des enseignants* , PUF, 1977
- (15b)
 G. DUCANCEL, *Analyse de la représentation de la relation français/éveil scientifique*, dans *Bilan de 5 années de recherches en didactique du français*, INRP, 1980.
- (15c) J.P. CODOL, *La représentation du groupe* : son impact sur les comportements des membres d'un groupe et sur leurs représentations de la tâche, d'autrui et de soi , *Bulletin de psychologie*, 1970, b 24
- (15d) C. HERZLICH, *Santé et maladie* - Analyse d'une représentation Sociale , Mouton, 1969
- (15e) R. KAES, *Images de la culture chez les ouvriers français* , Ed. Cujas, 1968

- (15f) S. MOSCOVICI, **La psychanalyse, son image et son public**, PUF, 1961
- (15 g) **Introduction à la psychologie sociale**, sous la direction de Moscovici, Larousse Université, 1972.
- (15 h) Voir notamment dans *Recherches Pédagogiques* n°108, **Activités d'Eveil Scientifiques à l'école élémentaire**, le chap. 1. "Les représentations initiales des élèves et l'enseignement scientifique", le chap.2. "Comment connaître les représentations des enfants ?", chap.3. "L'apport de la psychologie génétique et le chap.4. "Les représentations, l'histoire des sciences et la psychologie sociale".
- (16) Voir notamment :
- L. ALLAL, J. CARDINET, Ph. PERRENOUD, **L'évaluation formative, dans un enseignement différencié**, Coll. Exploration, P. Lang, 1981
- G. de LANDSHEERE, **Evaluation continue et examens. Précis de docimologie**, Nathan-Labor, 1976
- A. LEON et coll., **Manuel de psycho-pédagogie expérimentale**, PUF, 1977
- B. MACCARIO, **Théorie et pratique de l'évaluation dans la pratique des activités physiques et sportives**, Ed. Vigot, 1982
- G. NOIZET, J.P. CAVERNI, **Psychologie de l'évaluation scolaire**, PUF, 1978
- Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative**, INRP, 1980, 2 tomes.



INFORMATIONS

IIème Colloque international de didactique et pédagogie du français (Langue maternelle)

par Hélène ROMIAN
INRP
André PETITJEAN
Université de Nancy II

Le IIème Colloque international de didactique et pédagogie du français (langue maternelle) s'est tenu au Centre International d'études pédagogiques de Sèvres (INRP) du 14 au 17 décembre 1983. Organisé par l'Institut national de recherche pédagogique et l'Université de Haute-Bretagne avec le soutien et la participation du ministère de l'Education Nationale (direction de la Coopération et des relations extérieures), et du ministère de l'Industrie et de la recherche (Mission scientifique et technique, département des sciences de l'homme et de la société), il a réuni plus de 100 chercheurs, dont 78 Français, 10 Belges, 9 Suisses et 7 Québécois.

Ce colloque a été, avant tout, exploratoire. Ouvrant de nombreux débats sans les trancher, il aura sans doute des effets. Mais il est trop tôt pour les apprécier. On peut, cependant, repérer dès maintenant, quelques pistes.

Une extrême dispersion des recherches

S'il existe des traditions de rencontres entre didacticiens de mathématiques ou de sciences, ce n'est pas le cas en matière de didactique du français (langue maternelle). Le terme même est d'usage récent, et sa définition fait l'objet de débats qui sont loin d'être tranchés.

Le colloque a confirmé d'une part l'extrême dispersion des recherches, d'autre part la nécessité d'organiser la circulation des informations, et le débat scientifique entre équipes. Le dialogue n'a pas toujours été facile, mais aussi bien c'était une gageure de réunir des chercheurs venus d'horizons scientifiques fort divergents ; universités surtout, belges, françaises, québécoises, suisses, équipes "non institutionnelles" : Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, Collectif de la revue *Pratiques*, linguistes psycho et socio-linguistes, chercheurs en pédagogie.

A quoi il convient d'ajouter que les champs théoriques de référence privilégiés de l'enseignement de la langue maternelle : sciences du langage, sciences de l'éducation ont connu, selon l'expression d'un collègue, une salutaire déconstruction, et se trouvent aujourd'hui dans un état de foisonnement et d'éclatement qui conduit à remettre fortement en question les relations entre ces champs et celui de la pédagogie.

L'"applicationnisme" a-t-il vécu ?

Si de nombreuses interventions rejettent tout "applicationnisme" (et notamment la réduction de l'enseignement du français à une linguistique appliquée), il n'est pas exclu d'entendre "linguistes" ou "psychologues"

dire aux "pédagogues" : "laissez-nous avancer nos recherches sur la langue des enfants ; vous pourrez ensuite définir une démarche pédagogique mieux adaptée aux besoins des apprenants!" A quoi des "pédagogues" répondent: "lorsque nous aurons avancé nos recherches sur les variables pédagogiques, vous serez amenés à relativiser vos observations sur la langue des enfants". Un dialogue qui se cherche, pour le moins...

L'inter-disciplinarité ne serait-elle pas un passage obligé des recherches en didactique du français ?

Autre débat ouvert, mais non tranché, en l'état des recherches....

Des problèmes en discussion

On en dirait tout autant des thèmes abordés dont l'émergence est sans doute significative lors de la matinée-bilan du Colloque. Les relations à construire, élucider, entre recherche et formation des maîtres n'impliquent-elles pas de nouveaux modèles de formation qu'il importerait d'expérimenter? La démarche professionnelle de l'enseignant, intégrative, globale, et celle du chercheur scientifique, discriminative d'éléments pertinents, peuvent-elles être pratiquées dans le même moment ? Si la double démarche peut être considérée comme fondatrice du travail de formation des maîtres, peut-elle l'être de celui de chaque enseignant ? N'assiste-t-on pas à une mise en question de l'identité, des rôles, des chercheurs, des formateurs, des enseignants ?

Comment capitaliser les acquis de la recherche ? (on cite des manuscrits de l'INRP, non publiés, faute de moyens). Comment mettre en relation réseaux d'innovation et réseaux de recherche ? L'INRP ne pourrait-il constituer le "lieu central" de ces réseaux pour la France ?

S'il faut développer les recherches sur les apprentissages langagiers, sur les pratiques sociales langagières, sur les modèles d'analyse des discours, des textes, de la langue dont l'enseignement du français a besoin, ne faut-il pas aussi constituer une "didactique scientifique" du français ? Ce champ aurait à intégrer/transporter en permanence l'état des sciences du langage, des sciences de l'éducation pour se construire en tant que champ de recherche autonome, à part entière (et inversement).

Nous risquons ici une définition - évidemment provisoire - du champ en question - comme étant centré sur la transformation, l'étude et l'évaluation des interactions entre modes d'apprentissages et modes d'enseignement de la communication orale, écrite, des discours, des textes et de la langue. On peut considérer une dimension didactique, spécifique des activités dites de français, et une dimension pédagogique, qui "traverse" toutes les didactiques en tant qu'elles impliquent une communication orale, écrite. Modes d'apprentissage et modes d'enseignement impliquent, entre autres, des contenus idéologiques et scientifiques, et des pratiques sociales de référence. Ils renvoient à des finalités éducatives générales et notamment à une politique d'enseignement de la langue.

Quelle politique d'enseignement du français ?

De ce point de vue, les problèmes posés par la prise en compte conjointe

de la demande sociale et des acquis des recherches en matière d'enseignement du français, ne sont pas moins épineux que les précédents, comme devaient le souligner des représentants des instances ministérielles belges, françaises, suisses.

En Belgique, le programme d'enseignement rénové a suscité plus de changements d'étiquettes que de réels changements de contenu ; on procède à des adaptations qui mettent l'accent sur ce qui est réellement opérationnel pour permettre aux enfants une meilleure réussite scolaire et une meilleure insertion sociale.

En Suisse, le nouveau programme, inspiré du Plan de Rénovation INRP, n'a pu être appliqué que dans un seul canton : faire accepter une remise en question des habitudes par les enseignants et par l'opinion publique n'a rien d'évident.

En France, où la décentralisation et la transformation des collèges sont les deux urgences pour réduire l'échec scolaire, trois thèmes dominent la problématique des "politiques" : faire du "français", l'affaire de tous les enseignants, prendre en compte l'existence du fait régional, trouver des solutions efficaces pour résoudre les problèmes de la lecture, problèmes scolaires mais aussi problèmes sociaux.

Ce qui est sûr : la nécessité d'un dialogue constructif entre instances de recherche et instances politiques. Comme l'a souligné la représentante de la direction du livre et de la lecture du ministère de la Culture, la recherche peut contribuer utilement à cerner la demande sociale comme à trouver et analyser des stratégies pour la faire évoluer.

Des problématiques qui "bougent"

Pour apprécier ce qui a été en "travail" dans le colloque, peut-être faut-il essayer de se donner quelque recul en comparant la situation présente, vue à travers le colloque, à la situation des années 70.

La thématique des recherches reste centrée sur l'écrit et fait peu de place à l'oral, sauf au Québec. La lecture, la grammaire gardent une place importante, mais apparaissent des recherches sur la production de textes écrits, le développement des compétences de communication et des compétences métalinguistiques qui impliquent de nouveaux référents théoriques, et de nouvelles dimensions d'action et d'étude. Des problèmes nouveaux sont pris en compte : les conditions de production/réception des discours, des textes littéraires, la diversité des pratiques langagières en tant que pratiques sociales ; (et notamment le fait régional), les représentations que se font les élèves des fonctionnements linguistiques, les relations entre apprentissages langagiers et apprentissages sémiotiques (TV...) le rôle du "français" comme "méta-matière"...

Des types de recherche nouveaux tendent à se développer. Naissent une psycho et une socio-linguistique scolaires dont l'objet d'étude est la langue des enfants et le terrain, la classe, l'école. La recherche-action

affirme son double objectif de transformation et de connaissance des modes de travail pédagogiques, des contenus d'enseignement, et ses principes méthodologiques. L'enjeu des recherches descriptives, en "émergence" (2 communications seulement sur 55) paraît considérable. Savoir ce qui se passe en classe pour se donner les moyens d'une formation des maîtres en prise sur les problèmes réels. Pouvoir répondre à des questions cruciales: sur quels critères se fonde le changement en pédagogie ? Quels changements ne changent rien à rien ? lorsqu'on a fait la part des facteurs sociaux, de l'origine nationale des élèves dans les résultats inégaux observables, quelle est celle des différences interclasses ? que peut la pédagogie ?

Telle est bien aussi la question cruciale que pose l'étude critique des recherches américaines dans le champ, présentée au colloque : si l'on veut comprendre et expliquer pourquoi des enfants échouent ou réussissent, il est temps de s'interroger aussi sur les facteurs de différenciation qui interviennent dans ces pratiques sociales spécifiques qu'implique l'enseignement de la langue maternelle en situation scolaire. Il est temps de ne plus se contenter d'approches syncrétiques de la "méthode" et de tenter une conceptualisation, une description de ces pratiques.

Il est temps que la didactique du français (langue maternelle) soit reconnue comme champ de recherche autonome, spécifique, entretenant avec les sciences du langage et les sciences de l'éducation des relations à parité.

De même, il est temps, comme l'a souligné la table ronde des associations et mouvements pédagogiques, d'articuler vigoureusement les forces d'innovation, les dispositifs de formation et les dispositifs de recherche, dans le respect de l'identité de chacun de ces partenaires du changement.

Un III^e Colloque ira-t-il dans ce sens d'une didactique scientifique construisant son identité, travaillant aux changements sociaux ? En tout cas, les conditions réunies pour un véritable "bond en avant".

PUBLICATIONS DE L'UNITE DE RECHERCHE INRP

FRANCAIS 1er DEGRE

Mars 1984

PLAN DE RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE

Brochure I.P.N. 1970, hors commerce

Reproduction dans : *L'Enseignement du français vu par ceux qui l'enseignent, Cahiers de l'Enseignement Public*, FEN, 1970

RECHERCHES PEDAGOGIQUES, L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE, 1971

N° 46, *Aspects linguistiques*, 1971

N° 47, *Principes de l'expérience en cours*, 1971 (version officielle du Plan de Rénovation)

N° 61, *Plan de Rénovation - Hypothèses d'action pédagogique*, 1973

n° 112, *Devenir lecteur - Trois CP à St Etienne, Poitiers, Toulouse*, par L. LASSALAS, M. AGNIEL & A.M. HOUDEBINE, J. PATTE, D. SIRVEN & E. CHARMEUX

n° 116, *Finalités, Objectifs, pratiques et outils des pédagogies de l'écrit au CP*, par H. ROMIAN, J. ZONABEND, G. LATERRASSE & M. MASSELOT, F. CHARMEUX, J. MANZON, H. MESLIAND & Y. BIANCO, 1982

n° 117, *Eveil scientifique et modes de communication*, en collaboration avec l'Unité de Recherche Sciences expérimentales, 1983.

COLLECTION INRP - PLAN DE RENOVATION

- . 7 - *Activités de grammaire*, par C. GRUWEZ & L. MALOSSANE, 1977, Ed. Nathan
- . 2 - *Vers la liberté de parole*, par F. BEST, 1978, Ed. Nathan
- . 9 - *Orthographe : avec ou sans dictée ?* par M. CHAUMONT, 1980, Ed. Nathan
- . 10 - *Poésie pour tous*, par F. SUBLET, P. LASSALAS, G. JEAN, 1982, Ed. Nathan
- . 4 - *Lecture S/Ecriture s en Section des Grands - CP - CE1*, par E. CHARMEUX, J. ZONABEND, G. DUCANCEL, à paraître
- . 6 - *Apprendre à écrire (CE-CM)*, par M. MAS, Y. MADOUAS, Th. VERTICALIER, à paraître
- . 8 - *Le vocabulaire aussi*, par M. PECHEVY, à paraître
- . 3 - *Et l'oral alors ?* par J.P. KERLOC'H, C. BRUNNER, S. FABRE, à paraître
- . 12 - *Vers la liberté de parole des maîtres*, par F. BEST, P. LASSALAS, G. JEAN, M. PECHEVY, à paraître
- . 1 - *La rénovation, Pourquoi ? Comment ?*, par H. ROMIAN, à paraître
- . 11 - *Enseigner le français à l'ère des médias*, par H. ROMIAN, M. YZIQUEL, à paraître

ESSAI D'EVALUATION DES EFFETS D'UNE PEDAGOGIE DU FRANCAIS,
Ed. INRP

- . 3 - *Vers l'évaluation des capacités syntaxiques d'élèves de CM1*, par J.M. PRINCIPAUD, 1980
- . 2 - *Vers l'observation de variables pédagogiques - Un questionnaire d'identification des pédagogies du français*, par H. ROMIAN, A. LAFOND, 1981
- . 1 - *Que peut la pédagogie ? Variables pédagogiques, facteurs sociologiques et performances linguistiques d'élèves de CM1*, par C. BARRE, A. LAFOND, G. DUCANCEL, 1983
- . 4 - *Vers l'évaluation des capacités lexicales et sémantiques d'élèves de CM1*, par C. BARRE DE MINIAC, M. PECHEVY, 1983
- . 5 - *Créativité et poésie dans des textes d'enfants du CM1*, par F. SUBLET, 1983

ASPECTS DE LA LANGUE ORALE, Ed. de l'INRP

- *Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au CP - Etudes phonologiques* - Ouvrage collectif sous la direction de A.M. HOUDEBINE, par A.M. HOUDEBINE, D. HADJAJ, E. ESPERET, G. & J. KONOPCZINSKI, J.P. GOUDAILLER, 1983.

Imprimé par
INSTAPRINT - TOURS
(47) 38.16.04

C.P.P.P. n° 1257 ADEP
Le Directeur de la Publication : F. BEST
Dépôt légal 2ème trimestre 1984



REPERES pour la rénovation de l'enseignement du français

Un outil dans la lutte contre l'échec scolaire

Un outil de formation et de recherche, fait par des équipes INRP, des écoles, des écoles normales, des universités.

L'état de recherches en cours dans des écoles :

- pour donner des idées d'innovation, donner à discuter,
- pour faire le point sur l'apport des recherches en sciences du langage, en sciences de l'éducation, à la pédagogie du français,
- pour changer, décrire et évaluer les pratiques des classes et les pratiques de formation.

N°62 - FEVRIER 1984 : Résolutions de problèmes en français

Poser autrement la question des activités "métalinguistiques" en classe : qu'est-ce qui fait "problème" pour les enfants ?

N°63 - MAI 1984 : Ils écrivent ... Comment évaluer ?

Quelle évaluation, pour stimuler les progrès des enfants à l'écrit? Où des équipes de formateurs et instituteurs-chercheurs mettent en route leurs projets de recherche.

N°64 - OCTOBRE 1984 : Langue, images et sons en classe

Télévision, théâtre, albums, cartes et plans, expositions, notices... d'autres aspects et d'autres usages sociaux de la langue, aujourd'hui.

